

Dialog – basis for medvirkning og å gjøre hverandre gode

*En studie om noen læreres erfaring med dialogiske samtaler
medelever imellom på 5. og 6. trinn*

Catherine Gyri Magee

LRU-3905 Mastergradsoppgave i samfunnsfagdidaktikk, mai 2018

Sammendrag

Tema i denne masterstudien i samfunnsfagdidaktikk er dialogiske samtaler medelever imellom, der utgangspunktet har vært egenerfaring med støtte av teori til samtaleidealene som vises til. Undersøkelsen ser på muligheter for dialogiske samtaler medelever imellom opp mot oppdekking av flere læreplanmål i samfunnsfag metodisk og målrettet i undervisningen. Elevene kan i samarbeid trene på temaer innenfor samfunnsfag i det å føle trygghet og tilhørighet, føle engasjement, være deltagende og ta ansvar for seg selv, hverandre og andre (Hunnes, 2015). Elevene kan «utforske ideene og tankene sine og videreutvikle disse i samspill med respons fra samtalepartnerne, i en prosess hvor mening forhandles og forståelse vokser fram» (Munkebye & Reier-Rødberg, 2015, s. 181).

Studien baserer seg på følgende utforskende problemstilling: *Hvilke erfaringer og holdninger har noen lærere med dialogiske samtaler medelever imellom?* Kvalitativ forskermetode er benyttet gjennom å intervjuet et lite utvalg lærere, en av gangen, i løse samtaleform i dybden. Alle respondentene underviste i samfunnsfag på enten 5. eller 6. trinn.

Data er fremkommet med inspirasjon fra et hermeneutisk syn (Nyeng, 2012). I sammenheng med tidligere tolkning og forståelse er lesing av de transkriberte intervjusamtalene tolket og lest til stadig nyere forståelser (Hjardemaal, 2014, s. 205).

Det vises til generell analyse av overordnet empirisk svar på problemstillingen med gjennomgang av erfaringene fra hver enkelt lærer, med noen holdninger, og en mer tematisk gjennomgang av empiriske funn, i utdypende drøfting og analyse til dypere og bredere forståelse.

Undersøkelsen viste at lærerne hadde mye erfaring og var kreative i måtene dialogiske samtaler var lagt opp, både sosialt og faglig. I og med de positive holdningene lærerne hadde til temaet, er det flere muligheter til videreutvikling av dialogiske samtaler medelever imellom. Utviklingen kan skje gjennom mer strukturerte former, også med tanke på å flere elever enn to elever på hver gruppe. Via dialogiske samtaler medelever imellom kan ansvar og tillitt gis elevene, så de sammen kan utfordres til å gi hverandre mulighet til lik plass i fellesskapet. Alle kan delta, være engasjerte og føle tilhørighet.

Forord

Jeg vil med dette takke de rundt meg i denne perioden jeg har jobbet med denne studien:
Alex, Sara, Oliver, Brage og Susanne, og fire venninner: Siv Anita, Gjertrud, Kari og Evy.

Takk masse til veileder Ingrid Marie Kielland, og takk masse til lærerne jeg hadde intervjusamtaler med.

En stemme som blir hørt

Jeg vil være deltagende
komme med en ytring i ord
i en stemme som blir hørt

Gyri 2018

Tromsø, mai 2018

Catherine Gyri Magee

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og formål.....	1
1.2	Problemstilling med avklaringer	3
1.3	Struktur	5
2	Teoridel med dykk i dialogen.....	7
2.1	Dialogiske samtaler og mening	7
2.2	Dialog og monolog	9
2.3	Relasjoner og deltagelse	10
2.4	Mangfoldet.....	12
2.5	Å få overblikk og perspektivforståelse	13
3	Metode og tilnærming til analysen.....	15
3.1	Kontakt med utvalget.....	15
3.2	Intervjuguiden.....	15
3.3	Intervjusamtalene.....	16
3.4	De transkriberte intervjusamtalene	18
3.5	Loggnotater fra intervjuene	20
3.6	Etikk.....	21
3.7	Undersøkelsens troverdighet, pålitelighet og overførbarhet.....	21
3.7.1	Troverdighet	21
3.7.2	Pålitelighet.....	23
3.7.3	Overførbarhet	24
4	Generell analyse	25
4.1	Overordnet empiriske funn.....	25
4.1.1	Lærer A	27
4.1.2	Lærer B.....	28

4.1.3	Lærer C.....	28
4.1.4	Lærer D	29
5	Utdypende drøfting og analyse	31
5.1	Å skape mening sammen.....	31
5.2	Å være ærlig	32
5.3	Å sette grenser	33
5.4	Å ha det morsomt	34
5.5	Å være i sosialt samvær.....	35
5.6	Å ha tilhørere	36
5.7	Å gjøre hverandre gode	37
5.8	Å stille konstruktive spørsmål	39
5.9	Å få være i fred - alene kontra fellesskapet.....	40
5.10	Å få tillitt.....	42
5.11	Tidsknapphet.....	44
6	Avslutning	47
6.1	Oppsummering	47
6.2	Svar på problemstilling.....	48
6.3	Avrunding.....	49
	Litteratur.....	51
	Vedlegg	57
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	57
	Vedlegg 2: Informasjonsbrev til lærerne.....	57
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	57

1 Innledning

Tema i denne masteroppgaven er dialogiske samtaler medelever imellom, er sentrert rundt den levende ytre dialogen i samme rom. I læringssammenheng i ulike samtaleformer skal alle elever føle de har mulighet å delta, i «en gjensidig relasjon mellom stemmer» (Mørch, 2003, s. 8). Det relasjonelle perspektivet på læring er i fokus, der elevene veiledes til å lære hverandre og lærer av hverandre (Wadel & Wadel, 2013). Vektlegging er på deltakelse, verdsette hverandre og se mangfoldet i fellesskapet (Stray, 2016). For å få til dialogisk samtaler medelever imellom med likeverdig plass i å få ordet og bli hørt, kan ulike arbeidsformer og samtaleteknikker brukes til å fremme dette.

Innledningen presenterer temaet for masterstudien med innblikk i valg av allsidig teori relatert til positive og erfarte dialogiske samtaleidealer. Problemstillingen med forklaringer utdypes, og videre presenteres en oversikt over kapitlene.

1.1 Bakgrunn og formål

Lærere har et allsidig yrke med et vidt felt de i hverdagen skal kunne klare å forholde seg til (Imsen, 1984). En hyllest til lærere som retter blikket til dialogiske samtaler medelever imellom som også kan innbefatte trening i sosial kompetanse. Det å verdsette hverandre, mestre problemer og motvirke problematferd er noen av flere viktige punkter innenfor sosial kompetanse lærere skal vektlegge i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ved en eventuell uløst konflikt fra et friminutt, kan hendelsen via et rollespill vises fremfor klassen. Etter kort refleksjon rundt dette, kan rollespillet spilles på nytt, men med konstruktiv ende. En ny refleksjonsrunde kan gjerne i dialog være i smågrupper eller felles i klassen, der elevene bearbeider og deler erfaringene og opplevelsene.

Under formål under lærerplan i samfunnsfag s.1. av 10 står det blant annet: «Faget skal stimulere til å gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Medborgerskap handler om deltakelse i det sosiale og politiske fellesskapet. I lys av denne masterstudien kan medborgerskap i denne studien bety at alle skal ha mulighet å delta, med fokus på dialog og mangfold. Demokratisk deltaking handler om at alle er viktige for fellesskapet, som i skolen kan handle om deltagelse, toleranse, å være engasjert, medvirke og reflektere i dialoger til nye perspektiv, forståelser og meninger (Solhaug, 2012; Solhaug & Børhaug, 2012, s. 20-36, 138-140). I fagfornyelsen til

lærerplanen planlagt igangsatt fra 2020, vektlegges blant annet demokrati og medborgerskap med blant annet å få forståelse av utfordringene i å være sammen og at alle har samme retten til å delta (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Med elever fordelt på fire grupper som rullerer på ulike stasjoner med fast innarbeidet struktur, kan elever bli utfordret på det å være sammen om å utforske ulike faglige og sosiale spørsmål og oppgaver. I hver gruppe kan en av elevene være leder, med tydelige kriterier for den oppgaven, der eleven får trent seg i å lede i en form for demokrati. Lederansvaret kan gå på omgang innenfor gruppene, med samme leder i noen uker. Elevene blir enige om noen regler for gruppa eksempelvis å holde seg til temaet, lytte til hverandre og alle skal få komme til ordet. Med trening i ulike arbeidsformer og fokus på det deltakerdemokratiske, kan det jobbes målrettet der alle deltar i relasjon til hverandre (Kalleberg, 1999; Solhaug & Børhaug, 2012). På de ulike stasjonene trener elevene sosialt, mens de jobber med faglige temaer. Dette kan være å jobbe for et trygt og godt skolemiljø, i tråd med § 9A-2 i opplæringsloven, der det står: «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» (Opplæringsloven, 2017).

I følge Nordgren (2016, s. 49), har klasseromforskning vist det konstruktive i at lærere i alle fag har innsikt i hvordan læringsfellesskapet bygges opp og tas vare på gjennom dialogisk samspill, for å fremme fagforståelse og læring blant elever. I lærerutdanning UiT har det vært arrangert kurs for noen lærere, egenerfart 20.02.2018, i reflekterende team for å utvikle relasjonsforståelsen. Innenfor flere lærerutdanninger blir læringsforhold studenter imellom og teoretiske begreper trent på og brukt i dialoger mellom studenter, om temaer som har med forholdet lærer og elever å gjøre og situasjoner i klasserommet (Michelet & Eri, 2016). Redskapet rollespill brukes i lærerutdanning for å jobbe med det relasjonelle, styrke motivasjonen til å lære, for å utvikle det å klare forholde seg i respekt til andres meninger og perspektiver (Leming, 2016, s. 63-69). Følelser kan i dette også tilhøre fellesskapet (Wadel & Wadel, 2013).

Det jeg har vært innovertil er til inspirasjon og til bedre forståelse av denne studien, og i tillegg er det hentet støtte fra flere teoretikere. Professor i pedagogikk Olga Dysthe (født 1940) har lenge hatt engasjement for læring i samspill (Dysthe, 2006) i betydning av hvordan personer påvirker og preger hverandre i sosiale fellesskap (Helstrup, 1996). Denne studien har ideer fra et sosiokulturelt perspektiv som vektlegger motivasjon ut i fra det situerte, i forståelsen av påvirkning fra forventninger, sammenhengen eleven er en del av og læringsmiljøet på skolen (Dysthe, 2006). Den russiske filosofen og litteraturviteren Mikhail

Mikhajlovitsj Bakhtin (1895-1975) så på ytringer i sammenheng, der ytringer påvirker ytringer, i sammenligning av en stor ytringskjede (Bakhtin, 2005, s. 11, 38). I følge Hunnes (2015, s. 130) så Bakhtin på meninger i livet i betydning av å være i dialog (Dysthe, 1999, s. 110), og det kan ses i sammenheng med hva Bakhtin selv har skrevet: «For språket kjem inn i livet gjennom konkrete ytringar (som realiserer det), og gjennom konkrete ytringar kjem livet inn i språket» (Bakhtin, 2005, s. 4). Den tyske filosofen og sosiologen Jürgen Habermas (født 1929) har vist interesse for deltagerperspektivet, i betydning av at deltagerne i dialogen kommer frem til enighet sammen uten å stemme over forslag (Habermas, 1999b, s. 143), og opptatt av strukturen i samtalen (Solhaug & Børhaug, 2012; Kalleberg, 1999). Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer (1900-2002) var opptatt av spørsmålet og dets betydning for samtalen. Når spørsmål blir stilt, vil åpenhet og ærlighet i spørsmålsstillingen kunne forhindre utydelighet (Gadamer, 2010, s. 328). Gadamer er også sentral for analyseringen i denne studien, da han var opptatt av fortolkning, og opptatt av dialogen man kan ha med tekst (Melberg, 2002, s. 11).

Videre er det hentet ideer til forståelse fra flere til temaer innenfor: Svare (2006) om dialogiske samtaler, Asdal mfl. (2008) om å skape mening i samtalen; Lye (2008) om forskning i klasserom; professor i psykologi Rommetveit med hva kjennetegner en god dialog (Øye, 2014) ; Kalleberg (1999) om Habermas i det å skape en god dialog; Nordahl & Sunnevåg (2013) om det sosiale i sammenheng med læring; Føllesdal & Walløe (2004) om temaet sanser, relasjonsbygging og beskrivelser om hva Habermas stod for; Bjerkheim (2014) om relasjoner; Eriksen (2007) om mangfoldet; og Næss (2002) om språk i møtet.

Formålet med denne undersøkelsen har vært å sette søkelyset på: «å hjelpe elevane til å verte sjølvstendige, trygge og aktivt deltakande personar som tek ansvar både for seg sjøl og andre» (Hunnes, 2015, s. 127). Ønsket har da vært å få innsikt i det kontekstuelle rundt dialogiske samtaler medelever imellom, med hjelp fra fire læreres erfaringer og holdninger til det, i søken etter mer forståelse (Nyeng, 2012). Det teoretiske har vært inspirasjon og støtte hele veien, og det etiske ansvaret er blitt overholdt som jeg sier mer utfyllende om under metodedelen.

1.2 Problemstilling med avklaringer

Denne masterstudien har fokus på noen lærere sine erfaringer med elever deltagende i et fellesskap, sosialt og faglig (Havnes, 1996), og da medelever i dialoger med hverandre. Dette

innebærer ulike dialogiske samtaler, også dialoger i samtaler og i rollespill. Klassen er en del av en helhet i et sosialt fellesskap og alle i klassen blir påvirket av hverandre (Helstrup, 1996, s. 35). Læring og motivasjon er påvirket av følelsene til alle i et relasjonelt perspektiv. Alle sine følelser kan også påvirkes gjensidig av antagelsene om hverandres følelser (Wadel & Wadel, 2013, s. 76).

Studien baserer seg på følgende utforskende problemstilling: *Hvilke erfaringer og holdninger har noen lærere med dialogiske samtaler medelever imellom?*

Erfaringer betegner her å oppnå forståelse gjennom egne opplevelser (Thaagard, 2013, s. 161). Holdninger har her med tanker, følelser og handlinger å gjøre, som kan utvikles og påvirkes av opplevelser, erfaring og kunnskap (Bostad & Paulsen, 2010). Det presiseres videre at begrepet *lærere* i problemstillingen, er i betydning lærere i samfunnsfag på 5. og 6. trinn, hvorav to lærere ved to ulike distrikts skoler og to lærere ved en bynær skole. Medelever imellom er i antagelse av det mer eller mindre symmetriske forholdet elev-elev i forhold til lærer-elev.

Dialoger i denne studien kan kjennetegnes i betydning av samtale mellom to eller flere, muntlig ansikt til ansikt i samme rom, i felles oppmerksomhetsfokus og gjensidighet bygger på hverandres ytringer. Samarbeid er i fokus, gjennom å lytte, åpenhet, tørre å være usikker (Svare, 2006) med positiv holdning til hverandre for å få frem det det beste i hverandre. Det hver enkelt gjør, responderes på hos hverandre, i betydning å være i samhandling (Wadel & Wadel, 2013, s. 90). I dette skal det være plass til refleksjoner og utforskning. Å bygge aktivt på hverandres ytringer, vil det også være plass til spenninger mellom stemmer i uenigheter (Dysthe, 2006, s.14; Bakhtin, 2005, s.10). Jeg har valgt normativ definisjon (Føllesdal & Walløe, 2004, s. 226) der begrepene dialogiske samtaler, samtaler og dialoger er brukt i samme betydning, og da som overnevnte kjennetegn på dialoger.

Undersøkelsen kan sees i en kontekst, i forståelse av i sammenheng hva preget lærerne som var med i intervju samtalerne av ulik bakgrunn, praktiske forhold og overordnede lover og regler lærere er nødt å følge. I dette kan også respondentene og jeg undersøger hatt innvirkning på hverandre, i og med relasjonsperspektivet og det medopplevende stod i høysetet.

Med bruk av problemstillingen har ønsket vært å belyse og avdekke noen erfaringer og holdninger rundt temaet dialogiske samtaler medelever imellom hos fire lærere, om dialogiske samtaler medelever imellom viktig, og i tilfelle da hvordan og hvorfor, og eventuelt under hvilke forutsetninger.

1.3 Struktur

Den videre gangen i oppgaven er som følger: Kapittel 2 viser til valgt teori rundt begrepet dialog, og belyser noen trekk å være bevisst dialogiske samtaler i praksis. Kapittel 3 omhandler metodedelen som viser til prosessen for innsamling av data med begrunnelser, og tilnærming til analysedelen fokusert på de transkriberte intervjusamtalene. Det etiske ansvaret i arbeidet med studien redegjøres, samt undersøkelsens troverdighet, pålitelighet og overførbarhet. Kapittel 4 og 5 viser til besvarelse på den utforskende problemstillingen på to ulike måter. I kapittel 4 presenteres overordnede empiriske svar på problemstillingen gjennom en generell analyse, med gjennomgang av erfaringene til hver enkelt lærer og noen holdninger. Kapittel 5 viser til en mer tematisk drøfting der fremkomne empiriske funn blir sett i sammenheng med sitater fra de transkriberte intervjusamtalene, og drøftes opp mot teori til analyse av dypere og bredere forståelse. Kapittel 6 er avslutningsdelen med oppsummering, svar på problemstilling og avrundning. Litteraturhenvisninger og vedlegg vises til deretter.

I neste kapittel presenteres teoridelen.

2 Teoridel med dykk i dialogen

Dialoger kan ses på som utvikling og endring til større forståelse og utvikling av ferdigheter, ifølge Munkebye & Reier-Røberg, 2015, s. 181. Å lytte, å ha åpenhet, å godta usikkerhet, kunne gi fra seg makt, og i samarbeid utvikle seg, har Svare, 2006 vært opptatt av. Å gi og få respons kan trenes opp medelever imellom, og mer presist språk og nye begreper kan innarbeides gjennom ulike temaer i dialog. Å kunne beskrive, reflektere, samtale og drøfte er grunnleggende i god kommunikasjon (Traavik, 2009, s. 23-24). Under *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*, et av fem grunnleggende ferdigheter: *mundtlige ferdigheter*, står det om det viktige i vektlegging av «å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale» (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette kan ses i sammenheng med et læringsfellesskap i en kultur opptatt av gode relasjoner og kommunikasjon i god sammenheng mellom verdier, holdning og handling i dette (Hunnes, 2015).

Teoridelen viser først til en forståelse av ulike dialoger, og mening og sammenheng med det. Dialog og monolog redegjøres, betydning av relasjoner og deltagelse, betydning av å være bevisst mangfoldet og å få overblikk og perspektivforståelse.

2.1 Dialogiske samtaler og mening

Dialog kan kjennetegnes av usikkerhet i prosessen og samarbeid i det, og er en samtale mellom to eller flere personer som undrer seg sammen. Meningen er at alle skal komme styrket ut av prosessen. Dialoger kan brukes til å ta beslutninger, få til forsoninger, være kreative og sosiale sammen. Her nevnes noen ulike typer samtaler, som kan innbefatte samarbeid. Komplementære samtaler, er når partene er satt sammen ut i fra utfyllende roller. Koordinerende samtaler, er samtaler der målet er å løse oppgave sammen på en mest mulig konstruktiv måte. Undergrupper av disse kan være reflekterende samtaler, samtaler mer følelsesmessig, der man skal løse konflikter, samtaler der man skal planlegge, for eksempel mer utforskende samtaler. Samtalene kan også være mer løse i sosialt samvær (Svare, 2006, s. 10-21). Casebaserte dialoger er der deltakerne med veiledning får ansvar for egen læring gjennom å være i dialog med hverandre og kan undersøke sammen hvordan miljøet deres er (Michelet & Eri, 2016, s. 171-173). Kompetitive samtaler er ofte preget av annet enn samarbeid, det det i stedet kan være uenighet eller ulike interesser som preger samtalen. Det kan lett bli konflikt i disse samtalene (Svare, 2006, s. 21).

Gjennom refleksjoner i samarbeid, kan blomstring av ny og positiv energi gi vekst til trygghet. I tråd med kompetansemål etter 7. årsstrinnet under *Utforskeren* i lærerplanen for samfunnsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013), kan elevene lære å formulere samfunnsfaglige spørsmål, reflektere, diskutere, trene seg i å utvikle begrepstrening, drøfte, utforske og forholde seg til uenigheter og bli mer bevisste hvorfor de tenker og handler ulikt. Elevene kan bli bevisst ulikheter mellom demokrati og samfunn uten demokrati, og trene seg i respekt for andres syn og få «erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elever kan trene sammen i ulike typer dialogiske samtaler i å få følelse av trygg forankring som er et tema vektlagt under formål for lærerplan side 1 av 10 under lærerplan samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013). Gruppearbeid med fokus på trening i ulike samtaleteknikker kan benyttes til ulike faglige temaer i samfunnsfag. En egenerfart benyttet metode, er å gi hver elevgruppe i oppgave å bli enige om noe, eller drøfte forslag til løsning som er et mål i lærerplan i samfunnsfag under *samfunnskunnskap* (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det kan være en klasseregulering elevene skal forsøke bli enige om, og i dette kan de i dialoger trene på å delta, synliggjøre hverandre, stole på egne meninger og trene seg i å ta ordet og argumentere og løse noe sammen. Læringsglede og kreativitet sammen med faglig jobbing, kan være med å gi ny erfaring og lyst og til å være engasjert og deltagende (Meyer, 2018, s. 56), og gi mening.

«Det å skape mening i samtale og samhandling med seg selv og andre, er en egenskap som er unik for mennesket» (Asdal mfl., 2008, s. 36). I det daglige, blir det en prøver å meddele, ofte forstått slik en vil det skal forstås. Mellom de som ofte er sammen, utvikles gjerne språkbruk og vaner seg mer og mer likt mellom dem (Næss, 2002, s. 9). Habermas kaller språklige ytringer: «Handlinger der en taler ønsker komme i en forståelse med en annen om et eller annet» (Habermas, 1999b, s. 137). Det er blitt uttalt at Bakhtin mente en ytring kan være alt fra en roman, utrop, delsetning i skriftlig form, muntlig, musikalsk og også i visuell form. To ytringer samtidig, bli aldri helt like (Holm & Skorgen, 2006, s. 8-9, 57), og en ytring er rettet til noen, og er ment til en mottaker eller flere. Alle ytringer påvirkes av sammenhengen den inngår i, også av hvem mottakeren er (Bakhtin, 2005, s. 38-39; Holm & Skorgen, 2006, s. 7-9). Mørch henviser til hva Bakhtin har uttalt: «En ytring er aldri isolert, den er språkets grunnenhet og inngår i en dialog» (Mørch, 2003, s. 12). Meninger blir til i påvirkning mellom de som snakker, og meninger er like avhengig av mottakeren, som av avsenderen. Språklig kommunikasjon kan bidra til at kunnskapen blir innlært (Dysthe, 1996, s. 106-107). I dette kan også innlæring av nye begreper være med å skape mening, og, føre til endring i vår

tenking, slik ny erfaring kan åpne seg til ny refleksjon (Næss, 2002, s. 44-45). Ved å være aktiv i dialog, bruker man ofte flere sanser som kan være bidragsytende til å utvikle ideer (Føllesdal & Walløe, 2004, s. 37-38). Det motsatte til det dialogiske, kan være det monologiske (Dysthe, 1996), og i klasserom kan monologisk prat være mye i fokus, og da dominert av læreren, og det blir omhandlet videre.

2.2 Dialog og monolog

Forskning fra barneskoler i England, har vist at klasserommet er fullt av stemmer, men mye bruk av monolog der lærer gir instruksjoner. For å gi muligheten til elever i barnetrinnet å lære om dialog, og være mer i dialog med hverandre i klassen, er utfordringen for lærer å gi fra seg makten lærer har. Videre ifølge Lye (2008), hvis lærer er monologisk og også opptatt av å holde på makten, innebærer det ofte mindre interaksjon elever imellom, og mindre utforskende engasjement hos elevene. Lye vektlegger viktigheten med læreres bevissthet rundt strategier for å få til mer dialogisk engasjement i klasserommet til mer dialogisk læring (Lye, 2008, s. 225- 237).

Å inneha demokratisk danning, har med det å ha toleranse, men også viktig i det å være kritisk, kunne ha personlig frihet og ha respekt for menneskerettighetene (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 30). Skolen har ansvar for bevisstgjøring av demokratiske prosesser. Meld. St. 11 (2008-2009) om *Læreren Rollen og utdanningen* vektlegger viktighetene med skolens ansvar f å utvikle et læringsmiljø med respekt, demokratiforståelse og å være med å skape gode samarbeidsrelasjoner elevene imellom, samt mestre konflikthåndtering. Elevene skal også føle seg inkludert i et fellesskap. Habermas er opptatt av demokrati med mer deliberativ debatt, der det i refleksjonen og utvekslingen i dialogen uttrykkes meninger, og mindre bruk av avstemmingsmetoden (Langø, 2015, s. 147). Han har skrevet om demokratisk modell med mer utforskning av ulike meninger og sider (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 14), og har vært opptatt av å gjøre dialogen sann med åpenhet rundt reglene for dialogen, ifølge Langø (2015, s. 147), og felles enighet om reglene (Habermas, 1999b, s. 143). «Det sies at den som holder en monolog, snakker ikke *med* publikum, hun eller han taler *til* det» (Svare, 2006, s. 11), og monologen kan brukes til å overtale andre til å endre mening (Svare, 2006). I følge Mørch (2003, s. 12-15), var Bakhtin opptatt av ulikheten mellom dialog og monolog, og så for seg monolog utsatt for monologisering, slik samfunnet også kan utsettes for monologiserende tendenser. Bakhtin skrev innenfor det sovjetiske systemet og opplevde, ifølge Dysthe (2006,

s. 36) når det monologiske dominerte var det lite plass til dialogen, og da usikkerhet i hva en skal tro på. Gjennom relasjoner til andre, kan trygghet oppstå, og dette en redegjørelse for videre.

2.3 Relasjoner og deltagelse

Rommetveit har, ifølge Øye (2014), vært inne på å vise respekt overfor den du snakker med, og da ved å se verdien i den andre. Videre vektla han at en god dialog oppstår når den som prater, viser en trygghet i ytringen, og har tillit til at den andre forstår. Begge parter i dialogen må også åpne seg, uten å lukke seg bak fordommer.

Relasjon har nettopp med tillitsforhold og anerkjennelse å gjøre. Mellom elever er relasjonene ofte sosiale, men ofte også et læringsforhold, der de lærer av hverandre. Både læring og motivasjon blir påvirket av hvordan man har det, og blir påvirket av hvordan andre har det. Samhandling er dermed en gjensidig påvirkning mellom de som er i samhandling med hverandre. (Wadel & Wadel (2013, s. 75-77). Våre egne følelser påvirkes også av hva slags følelser vi tror de vi prater med har. En måte å beskrive en samhandling, kan være å se på situasjonen, studere hvem samhandler med hvem, finne ut hva samhandlingen går ut på, hvilke ferdigheter har personene, som gjør at de samhandler og hvorfor de samhandler.

Gjennom å se og analysere samhandlingen, kan bedre forståelse fremtre. Ved å bli mer bevisst komplementære ferdigheter hos partene, kan elever settes sammen i et læringsforhold ut ifra ferdigheter for å utfylle hverandre, eller de med likheter relasjonelt kan plasseres sammen.

Dialog kan være i sentrum i samhandlingsformen team. Team kan kjennetegnes ved å være få personer på gruppa, satt sammen ut ifra komplementære ferdigheter, der personer oppveier ferdigheter overfor hverandre. Ved å ha ferdighetsforhold til hverandre i det å forstå hverandres samhandling, handling og ferdigheter, skal muligheten være å gjøre hverandre gode. Partene er alle ansvarlige for prosessene og målene og uformelle læringsforhold, valgt ut fra hvem elevene. De symmetriske forhold om hvem elevene passer sammen med, har vært mindre praktisert i skolen. Læringsforhold mellom lærer og elev har hatt større fokus enn de symmetriske, også uformelle, læringsforholdene elever imellom (Wadel & Wadel, 2013, s. 106-113). Ledelsesferdigheter kan trenes på, og også det å trene i å lede seg selv med andre (Wadel, 2006). I grupper med elever, kan det være konflikter som må løses, i tillegg til andre samarbeidsproblemer, og da viktig å jobbe med relasjonsprosesser (Bjerkheim, 2014). I dette kan bevissthet rundt samtaleetikk og ulike teknikker være til hjelp.

Habermas definerer «sosial handling» som det samme som «samhandling» (Habermas, 1999b, s. 141) og var opptatt av kommunikativ handling, der deltakerne i fellesskap blir enige i gjensidighet (Kalleberg, 1999, s.14). Fauske (1999, s. 17) er opptatt av om det virkelig er et mål for alle i samtaler og bli enige. Ifølge Kalleberg (1999, s. 24) var Habermas videre opptatt av *samtaleetikk*, om det å snakke sant, oppriktighet i samtalene og det å holde seg til temaet. Når partene i dialogen er enige om kravene, kaller Habermas det deliberasjon. Han var opptatt av at det bedre argument må få bedre plass, og at flertallets syn ikke alltid var beste løsning. Han var opptatt av deliberativt demokrati, eller dialogdemokratiet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38-39) der alle må ha mulighet å komme med en påstand, si sine meninger, og ingen skal ha makt som stopper andre å utøve sine rettigheter. Habermas har uttalt: «enhver kommunikasjonsprosess finner sted på bakgrunn av en kulturelt innøvd forforståelse» (Habermas, 1999a, s. 58). Fortolkning av det som blir sagt, sammen med situasjonen, sirkles sammen i sin tolkede verden. Videre var han opptatt av å i dybden og forstå kommunikasjon. I følge Fauske (1999, s. 15), har Habermas uttalt: «Menneskets kommunikative kompetanse og aktivitet er grunnleggende for sosialt samkvem og nødvendig for at samfunn skal fungere».

Bakhtin, så språk i en deltakende praksis, som dialogiske (Lyle, 2008, s. 223-225), og var opptatt av at det skjer læring når ulike stemmer er i spenning og utfordring med hverandre i kommunikasjon (Dysthe, 1996, s. 111-112). I følge Slaatelid har Bakhtin sagt om ordet: «tilhører ikkje meg åleine, men vert ein møtestad for meiningar, for stemmer (golosa) og for dialogiske relasjonar mellom dei» (Slaatelid, 2005, s.70). Bakhtin (2003, s. 68-70) var også opptatt av latterens muligheter i det sosiale og frigjørende krefter som kan utløses i latteren.

Gadamer var opptatt av åpenhet, ærlighet og spørsmålet dialogen. Å stille spørsmålet for å få innsikt i en sak, kunne være utfordrende, men klarer en det, er det lettere for den andre å gripe saken. Spørsmålet er alltid rettet mot noe: «Å spørre betyr å plassere noe i det åpne, og det vi spør om, er åpent i den forstand at svaret ikke er fastlagt» (Gadamer, 2010, s. 327). Han så for seg at det er det som uttales, og det som unnlates og bli sagt i spørsmålene, er det som bringer samtalen videre. Ved å søke bakenfor spørsmålet til personen som spør og prøve forstå spørsmålet fullt og helt, vil det være lettere å forstå hva personen sier (Svare, 2006, s. 94). «Når et spørsmål oppstår, vil det utspurtes væren nærmest bryte frem» (Gadamer, 2010, s. 326-327). Spørsmålet har energi til invitere personer til å fylle rommet (Svare, 2006, s. 88-89). Gadamer mente spørsmål kan misbrukes, ved å stille spørsmål for å få makt. Den som vil

ha rett, uten å søke inn i innsikten, vil kanskje synes det er lett å stille spørsmål. Hvis svarene blir få, kan det være det vise seg at spørsmålene var stilt overfladisk eller med annet mål en å få innsikt? Hvis spørsmålene mangler åpenhet, kan det være falsk. Den som stiller spørsmålet kan gi inntrykk av åpenhet, men lite kan være forståelig for mottakerne av hva meningen med spørsmålet var. Det kan bli misforståelser eller de i samtalen kan snakke forbi hverandre (Gadamer, 2010, s. 326-328). Et spørsmål som blir stilt, kan forstås annerledes enn det som var ment fra avsenderen av retning (Svare, 2006, s. 88-89). Å vise respekt i spørsmålsstillingene kan øves på, og komme mangfoldet til nytte.

2.4 Mangfoldet

Harwood & Hahn (1990) i artikkelen: *Controversial Issues in the Classroom*, viser til det åpne klima der alle tør si noe, med toleranse for ulike meninger så mangfoldet får komme frem, holde fokus på temaet i diskusjoner, og med lærer som er opptatt av dette. blir

I lys av at hver enkelt elev skal oppleve å ha plass i det konstruktive positive felleskapet, kan dette også ses i sammenheng med lærerrollen:

Elever er en mangfoldig sammensatt gruppe, faglig, emosjonelt og sosialt. Det er viktig at dette mangfoldet blir brukt til å utvikle et læringsmiljø preget av toleranse, respekt, anerkjennelse, kulturforståelse og demokratiforståelse. Et inkluderende læringsmiljø innebærer at læreren viser respekt for elevenes integritet og ulike forutsetninger, skaper gode samarbeidsrelasjoner mellom elevene og mestrer konflikthåndtering.

(Meld. St. 11 (2008-09))

I mangfoldet skal alle ha mulighet å delta og alle skal ha mulighet til selv å føle seg verdifulle, og bli sett av de andre elevene og lærerne (Eriksen, 2007). For elevene er skolen viktig for det sosiale og som en læringsarena, og ofte må det det sosiale fungere godt, der elevene viser hverandre respekt, for at elevene skal være mottagelig for læring (Nordahl & Sunnevåg, 2013). Dialoger med fokus på det relasjonelle, der alle stemmer skal bli hørt, kan praktiseres for å ta hensyn til elevenes opplevelse i dette, og møte dem der de er.

Innsiktsdialoger kan praktiseres i ønsket å få vite mer om et tema og undersøker og ser på alternativene sammen. Beslutningsdialoger kan føres for å få et best mulig grunnlag før en avgjørelse. Forsoningsdialoger, kan brukes når man vil prøve å bli venner igjen, der

deltakerne kan få til dette, ved å blant annet å sette ord på følelsene sine. Dialoger kan også brukes for å fremme kreativitet, og sammen komme med forslag på idèmyldring. Flere andre former for dialog, kan ha fellesskapet og gjensidig forståelse, det sosiale, som grunnlaget for dialogen (Svare, 2006). I dialogene kan det også trenes på å takle andre sine syn, noe Gadamer interesserte seg for.

Ifølge Holm & Skorgen (2006, s. 67) var Gadamer opptatt av det å gå i dialog innebærer åpenhet, også være kritisk og kunne innse risikoen for å oppdage at en tar feil. I dialogen kan det alltid ligge den usikkerheten at man kan ta feil. Ved å være åpne om dette, og åpen for andres innspill, viser man også at man er mindre opptatt av makt, men opptatt av felles refleksjon (Svare, 2006, s. 12-14). Læringens drivkraft, i det å ha fokus på emosjoner som motivasjon, følelser og vilje, kan ha betydning for læring. Via rollespill kan elever trene seg i det emosjonelle, bli empatiske og trene på konfliktløsning og får gjerne trening i temaer som respekt for andre og selvrespekt. Rollespill stiller også krav til å være deltakende (Leming, 2016, s. 63-69), og kan fremme dette, også overblikk kan utvikles.

2.5 Å få overblikk og perspektivforståelse

I dialogiske samtaler i interaksjon kan elever stille spørsmål, kommentere og dele ideer, og tørre dele ideer fritt fordi det er et trygt miljø å gjøre det. Lærere og elever kan lytte til hverandre og elevene hjelper hverandre til å forstå. Dette kan også praktiseres i et metakognitivt perspektiv (Lye, 2008), som betyr å se det du lærer i et metaperspektiv, litt utenfra og få et overblikk for å få innsikt i egne tankeprosesser som er viktig for å forstå din egen læring (Svartdahl, 2016). Hvis det oppstår frustrasjoner i en samtale, kan man foreslå en pause, eller en pause i metasamtale, der deltakerne snakker om det som har vært snakket om (Svare, 2006). I en metasamtale kan man også bli bevisst de skjulte påvirkninger, ifølge Føllesdal & Walløe (2000), ved å gå i dybden i forståelsen, og her kommer en redegjørelse for kultur i en tilnærming.

Habermas mener mange av våre erfaringene blir undertrykt, og i stedet endrer vi andre erfaringer og tilpasser oss. Dette kan føre til at vi kan akseptere holdninger, som kan være destruktive for oss og andre. Habermas er opptatt av muligheten for å gi uttrykk for ekte interesser og behov, ifølge Føllesdal & Walløe (2000, s. 108-109), og det kan åpne opp for muligheten å komme frem til enighet, uten å underkaste seg autoritet (Habermas, 1999a, s. 142-143). Om fokus er på ærlighet, og det å bli enige sammen, kan ha med vaner og

holdninger i kulturen. Kultur i en tilnærming utvikles i samspillet mellom mennesker og tanker og overveielser i det (Solhaug og Børhaug, 2012, s.38), og har med relasjoner, kommunikasjon, verdier, holdninger og oppfatninger i det (Hunnes, 2015, s. 138-139). Næss (2002, s. 9) var inne på at mennesker som møtes jevnlig, har et språkbruk som forstår hverandre, og vaner som ligner hverandre, og da kan misforståelser være mindre. I inspirasjon fra gresk filosofi, har logos med det som sies til hverandre fornuftsmessig, og blir til språket. Ved å ha en sterk ethos, der andre lett kan få tillit til en, kan det benyttes negativt eller positivt. Det følelsesmessige i det moralske rundt dette, kan i dette kalles ethos (Melberg, 2002, s. 15-30). En kultur kan ha mennesker i kommunikasjon preget av sterk ethos, som kan brukes til å bryte ned motstanders ethos. Hvis en person har tillit hos andre, kan det være lettere å få gjennomslag for sine meninger (Svare, 2006, s. 122).

Kultur kan vise menneskelig aktivitet gjennom symboler og minnesmerker, og gjennom det stille spørsmål, fortelle historier og vise forsoning (Melberg, 2000, s. 15-30). Å spille på å sette følelser i sving, kan kalles patos (Asdal mfl., 2008, s. 296), og dette kan også en kultur være preget av, for eksempel nyttårstaler i Norge kan ha en kultur preget av patos, og kan også være preget av ethos, som spiller på det følelsesmessige rundt det etablerte vi ha (Alnæs, 2004). Kulturen blir utviklet og påvirket mye av samspillet mellom læring og regler, verdier og normer, og læring bidrar til endring både individuelt og samfunnsmessig, ved å stille spørsmål på innhold og ha drivkraft i et samspill. I det sosiale samspillet med sosial og kulturell påvirkning, kan følelser og normer rundt følelser skapes. Hvordan mennesker har det sammen med andre, virker inn på det å tilegne seg kunnskap (Leming, 2016, s. 63-64).

I dette kan ærlighet og sannhet i samtalen virke inn, og det utgangspunktet var med i planlegging og begrunnelse for metodedelen, i god forskningsetiske ånd. Nå presentere metodedelen mer utfyllende.

3 Metode og tilnærming til analysen

Som undersøger måtte jeg se på ulike muligheter å samle inn data på, og i det gi en redegjørelse med begrunnelser. Dette kapitlet innledes med hvordan kontakt med utvalget kom i stand. Videre gis en beskrivelse av hvordan intervjuguiden ble lagt opp og redegjørelse for metodevalget for intervjuene, med begrunnelser. Det vises videre til korte loggsammendrag fra de ulike intervjusamtalene med positive og negative momenter. Videre presenteres en redegjørelse for analysen, med begrunnelse. Det etiske forholdet blir beskrevet, og redegjørelse for gyldigheten, holdbarheten og overførbarheten i undersøkelsen.

3.1 Kontakt med utvalget

Meldeskjemaet til NSD Personvernombudet for forskning, ble godkjent, datert 07.12.17, se vedlegg 1. Forespørsel og hensikten med intervjuene, med samtykkeerklæringen fra undersøger, ble skrevet og sendt, se vedlegg 2. Samfunnsfaglærere på 5. og 6.trinn ble naturlig fortrinn å ha intervjusamtaler med, fordi temaet var dialogiske samtaler medelever imellom der det er naturlig å prate om samfunnsfaglige temaer og lære om mennesker «kvifor dei tenkjer, handlar og opplevar hendingar ulikt» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Jeg har hatt erfaring med undervisning på disse trinnene og studiet jeg studerte var lagt opp med tanke på 5.-10. trinn og faget var fagdidaktikk innenfor samfunnsfag. Utvalget falt på to kjønn og lærere fra ulike noen ulike skoler, også for å få frem mulig allsidighet. Forespørsel om å intervju lærere var sendt til seks ulike skoler, fra veileder til rektorene først. Utvalget endte opp med tre kvinnelige og en mannlig respondent, hvorav to fra samme skole. Da klarsignal og kontakt med lærerne var avklart, måtte lærerne skrive under samtykkeerklæringen de fikk kopi av, med informasjon om studiet og hensikten, og muligheten å trekke seg fra undersøkelsen når som helst, også under intervjusamtalen. Videre beskrev samtykkeerklæringen viktigheten med å overholde taushetsplikten og at svarene ble anonymisert.

3.2 Intervjuguiden

En generell intervjuguide ble ferdigstilt i god tid før selve datainnsamlingen med tid til å bruke den i prøveintervjuer. I intervjuguiden var mål for samtalen å være i kontakt med meg selv, og også i kontakt med respondenten som var et viktig redskap for intervjusamtalen. Dette betydde å ha en mest mulig indre frihet til å være tilstede i samtalen, ha sansene åpne og

være åpen for de følelsesmessige bånd som kunne oppstå i samtalen. Kontakten i dette hadde også med å kunne konsentrere seg om å lytte, se på respondenten, og med mulighet til å delta i refleksjon (Fog, 1994, s. 116- 125). Intervjuguiden beskrev retningslinjene for intervjuet og tema med spesifiseringer og inndelinger i kategorier. I stikkordsform stod det hva som skulle tas opp i intervjuet. Den hadde også plass til å fylle inn informasjonsbehovet, kommunikasjonsform og trekk ved omgivelsen, og dette for å utvikle og styrke måten undersøger utrykte seg på, både i hvert intervju og i tolkningen (Grønmo, 2016, s. 167-169). Det var også lagt av plass til loggskrivning før og etter intervjuet. Se ellers eksempel på intervjuguide i vedlegg 3.

3.3 Intervjusamtalene

Utgangspunktet var min egenerfaring med tilrettelegging for dialogiske samtaler medelever imellom i klasserommet, og noenlunde de samme samtaleidealene beskrevet i teoridelen, med inspirasjon fra teoretikerne gjort rede for. Innsamling av data hadde kvalitativ undersøkelsesstilnærming. Jeg som intervjuer deltok med noen av mine erfaringer i intervjusamtalen med respondentene (Grønmo, 2016), med ønsket om åpenhet, ærlighet og få være i det respondenten opplevde. Jeg ønsket å oppdage og tolke i dybden for nye forståelser og for å mulig å se en bedre helhet (Fog, 1994; Nyeng, 2012). Habermas var opptatt av ærlighet og åpenhet mellom de som var med i dialogen for å forstå hverandre bedre (Habermas, 1999; Svare, 2006), og dette ble tenkt som et godt utgangspunkt i intervjusamtalene. Kvantitativ tilnærming har andre måter å samle inn data på, da mer i tallform, statistikk og ofte i videre utstrekning, og mindre i dybden (Nyeng, 2012, s. 71), og i forhold til den utforskende problemstillingen i denne oppgaven ville en slik metode være mindre relevant, og derfor var den metoden uaktuell.

Et mer formelt intervju med liste av faste spørsmålstillinger, kunne gitt kortere tid til refleksjon, med muligens mindre innblikk i det skjulte. Intervjuer ville muligens vært mer bundet av å stille spørsmålene, mer enn å reflektere i dybden. En annen mulig metode kunne ha vært observasjon i klasserommet, men da mindre mulighet å delta sammen, komme i den ærlige dybden. Med intervju i samtaleform i tillegg til observasjon, kunne det gitt et godt grunnlag, men en umulighet ressursmessig i nåværende situasjon, da jeg studerer samtidig med å jobbe som lærer og har liten mulighet til å ta mer fri fra jobb for å observere i andre klasser.

Demokratifokuset var også med i intervjusamtalene, der det bedre argument ble lyttet til (Lysaker & Aakvaag, 2007, s. 8). Når samtalen var ment å være personlig, der både respondenten og intervjuer, snakket uformelt og reflekterte rundt syn på dialog, var utgangspunktet godt for å få til engasjerende samtale med innhold av ulike følelser, og minst mulig maktforhold (Mørch, 2003, s. 14-15) I dette ønsket jeg plass til uenighet og energi. Jeg var bevisst på at respondentene i intervjusituasjon kunne ønske gjøre et godt inntrykk med god kontroll på sin arbeidssituasjon eller ønske problematisere sin arbeidssituasjon. Begrenset bruk av moralisme ble brukt fra min side som intervjuer. Likevel kom jeg med noen eksempler på muligheter i klasserommet, for å skape litt spenninger og energi i samtalen, og få frem noe ubevisst eller skjult for oss. Dette skjedde forsiktig fra min side, uten å være bastant, men i respekt for å forhindre at respondentene skulle føle at jeg visste best. Jeg prøvde med andre ord ha en aksepterende holdning uten å være ukritisk (Thagaard, 2013), for å få tak i noe av det forståelige i den kognitive og følelsesmessige i konteksten i noen læreres erfaringer med dialoger med elever imellom. Da ble det mulig å få frem noe av det skjulte i deres hverdag, og som påvirket positivt eller negativt (Føllesdal og Walløe, 2000, s.108-109).

Den valgte samtaleformen var en risiko hvis kontakten ble anspent og overfladisk. I dette måtte jeg forberede meg godt før intervjusamtalene, og gjøre meg kjent med hva som påvirker gode kommunikasjonsprosesser. Støtte til dette ble funnet i det Rommetveit ytret i et intervju med Øye (2014) om å vise trygghet og tillit til den annen part, for da er muligheten god for å oppnå kontakt. Det var viktig for meg å forestille at respondentene var positivt innstilt til meg, for i et relasjonelt perspektiv, kunne det påvirke meg til å ha positive følelser og holdninger til respondentene, også om deres erfaringer, og dette kunne igjen påvirke mitt selvbilde i å være positiv til meg selv (Wadel & Wadel, 2013).

I intervjusamtalene var jeg bevisst på at min stemme skulle ta mindre plass enn respondentene sine. Jeg stilte derfor flere spørsmål til respondentene, og passet på å være inviterende (Gadamer, 2010; Svare, 2006). Jeg var ute etter å høre mest om deres erfaringer og holdninger, mer enn mine egne. Jeg, intervjuer, var den ledende, og det ble naturlig da det var jeg som hadde tatt initiativet til intervjuet i åpen samtaleform, og var ansvarlig for undersøkelsen. Respondenten hadde likevel makten i forhold til å bestemme hva han eller hun ville snakke om, og respondentene var i de fleste av intervjusituasjonene innenfor sin skoles kultur, og kunne føle tryggheten i det. Jeg følte meg litt usikker i nye omgivelser på andre

ukjente skoler og arenaer. Teoretikeren Habermas var opptatt av samtaleetiske beslutningsregler, om å snakke sant, oppriktighet og det å holde seg til temaet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39). Ut ifra disse ideene ble hver respondent i hvert intervju sammen med meg enige om noen regler før intervjuet startet. Reglene var å holde seg til temaet, mulighet for «time out», åpenhet med respekt for taushetsplikten og avtalte ca. tid på intervjulengden.

Alle intervjusamtalene ble gjennomført tidlig i fasen (Grønmo, 2016), og hvert intervju varte ca. 30 minutter. Intervjusamtalene ble tatt opp med lydopptak på mobiltelefon Samsung S8 «Voice Recorder», Version 2.0.12. Etter intervjuet, og innen en uke deretter, ble opptaket transkribert og anonymisert, og lagret på privat pc. Lydopptaket på mobiltelefonen ble slettet, og en sikringskopi ble laget. Data ble innsamlet i samhandlingen og meningsytringene mellom respondentene og meg intervjuer (Grønmo, 2016, s. 155-156), og gjennom det fikk jeg stadig nyere forståelser, og det er utgangspunkt for analysen.

3.4 De transkriberte intervjusamtalene

I rollespill med meg selv i første prøveintervju fikk jeg en oppdagelse, som jeg hadde med meg videre i analysering av de transkriberte intervjusamtalene. I respondentrollen, i prøveintervjuet i rollespill alene: «møtte jeg meg selv i døren». Det første bildet jeg fikk av elevene i samtale med hverandre, var i garderoben der elevene ofte småprater med hverandre. Jeg fikk også bilder på at jeg i lærerrollen ofte var opptatt av å ha det stille i klasserommet. Det virket som jeg så dialogiske samtaler medelever imellom forbundet med løsere samtaler i garderoben. Jeg lurte på om jeg så på dialogiske samtaler medelever imellom med flere elever i gruppene som litt kaotisk, og dette måtte jeg være bevisst at kanskje noen av lærerne jeg intervjuet kunne føle. Det ble viktig for meg å forstå lærernes eventuelle behov for stillhet i klasserommet i en hektisk lærerhverdag. Under analyseringen hadde jeg mål å sette meg inn i deres ståsted.

Jeg så undersøkelsen ut ifra erfaringene lærerne fortalte, også sett i sammenheng med konteksten, i en gjensidig påvirkning i søken i dybden etter helheten. Jeg støttet meg til et hermeneutisk syn (Nyeng, s. 75-77). Med det som fremkom i de transkriberte intervjusamtalene, begreper som ble brukt, og fortolkning (Gilje & Grimen, 1993), ble det tatt utgangspunkt i begrepene i den hermeneutiske sirkel: «fordommer og forståelse, horisontsammensmelting, dialog og samtale, åpenhet og evnen til å stille spørsmål, sannhet og sak forståelse, som danner utgangspunkt for metode utformingen» (Højberg, 2014, s. 319). De

transkriberte intervjusamtalene tolket jeg gjennom forsøket å få til en «ekte samtale», der tekstene snakket til meg (Gadamer, 2002, s. 146). Med henvisning til Bakhtin: «Berre som deltakarar i dialogen, i det vi svarer, er vi stand til å forstå» (Bakhtin, 2005, s. 61). I dette forsøkte jeg gripe ordene, og ha en samtale med utskriftene i en refleksjon med meg selv.

Jeg så etter nye og annerledes kunnskaper om erfaringer og holdninger, og da spontane funn, generelle mønster, i noe induktiv tilnærming etter likheter og ulikheter i de transkriberte intervjusamtalene for den gitte gruppen på 4 lærere. Jeg resonnererte i en abduktiv forståelse i betydning av en forståelse, i forsøk på å forklare noe som er blitt mer forståelig (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 224-225; (Danemark, Ekström, Jacobsen & Karlsson, 2003, s. 184). Min forforståelse ble sett på som ressurs i dette, for å se flere fenomener i en bedre helhet (Grønmo, 2016, s. 393-394).

I de transkriberte intervjusamtalene søkte jeg etter erfaringene og holdningene til lærerne, og da hva lærerne la opp til, hvordan og hvorfor. Jeg forsøkte finne ut hva som eventuelt lå bak noen begrep som ble brukt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 260-261), og så etter metaforer for om mulig å forstå bedre (Fog, 1999, s. 128-129). Jeg forsøkte å være bevisst passiv form i språk og setninger, da det mulig kunne si noe om hva respondentene prioriterte (Bratberg, 2017, s. 54-55). Uttalelsen: «Det er ikke tid til dialog», kunne tolkes dithen, at respondenten hadde lite kontroll selv på det å legge opp til dialog, Hvis det stod: «Jeg har ikke tid til dialog», kunne tolkes dithen at respondenten mer har tatt eget valg å prioritere annet, men jeg fant ingen sentrale observasjoner til dette.

Under hele prosessen forholdt jeg meg til problemstillingen, og også lærerplan i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013) om blant annet å legge til rette for elevers deltakelse og fokus på toleranse, faglig hånd i hånd med sosial kompetanse trening. Disse spørsmålene var med underveis: Hva kom frem ved å lese de transkriberte intervjusamtalene på ulike måter? Hvorfor er noe interessant? (Kvale & Brinkmann, 2015). I en veksling mellom tolkning og lesing med generell analyseperspektiv i kreativitet, fremkom forståelsen av overordnede empiriske funn. Meningsinnholdet hadde inspirasjon av konteksten i egenerfaring fra læreryrket, teorien jeg hadde lest, forståelsen fra intervjuene i prosessen frem til lesing av de transkriberte intervjusamtalene. De sentrale empiriske funn ble satt i sammenheng med ulike temaer som fremkom naturlig ut ifra forståelsen. Gjennom en mer tematisk drøfting i sammenheng med sitater fra de transkriberte intervjusamtalene opp mot teori, ble

meningsinnholdet gjennom analyse sett mest mulig i et helhetlig perspektiv (Thagaard, 2013, 161-181). Den større sammenhengen fremkom tydeligere til ny forståelse.

Før intervjusamtalene med de fire lærerne, hadde jeg flere prøveintervju som jeg nå sier mer om.

3.5 Loggnotater fra intervjuene

Før prøveintervjuet med en kollega, ble opptaksutstyret og intervjumetoden utprøvd først i et rollespill alene, der jeg undersøker spilte både intervjuer og respondent. I to andre treningsintervju med bekjente fremkom det i evalueringen etter intervjuet at det var positivt for kontakten, at jeg som intervjuer gav positive tilbakemeldinger til respondent på noen ytringer som kom frem, og positivt å ha plass til humor i samtalen. Det var lærerikt med prøveintervjuene, og tydelig at kontakten ble bedre når vi satte ord på følelser og bekreftet hverandre positivt.

Det første prøveintervju med en kollega, ble gjennomført i midten av januar og i evalueringen var tilbakemeldingen at det var godt og lærerikt å sette ord på og bli lyttet til.

Prøverespondenten likte måten å sitte på, uten møbler, pc eller papir imellom.

Prøverespondenten og jeg opplevde det konstruktivt med reglene vi sammen lagde i begynnelsen av intervjusamtalen, med enighet om å holde oss til temaet, avsatt tid for lengden på intervjuet og muligheten til å ta «time out», hvis behov. På forhånd ble lydopptaker vist. Samme dag skrev jeg kort loggsammendrag fra intervjuet. Hvordan prøveintervjuet ble lagt opp, var veiledende for de fire neste intervjusamtalene.

De fire intervjuene jeg skulle samle inn data fra, hadde jeg i slutten av januar og begynnelsen av februar 2018. Under intervjuperioden, var jeg opptatt av å overholde anonymiseringen av skolene der respondentene jobbet og anonymisering av respondent. I løpet av prøveintervjuene opplevde jeg at jeg kom mer i dybden når jeg stilte åpne spørsmål, og fulgte opp om det som respondenten snakket om. Dette konsentrerte jeg meg om i alle de fire intervjusamtalene jeg hadde med de fire lærerne. Jeg la vekt på å være ærlig i intervjuene med mest mulig kontakt med meg selv, prøvde slappe av, puste, og følte med det at jeg kom i kontakt med respondenten. Jeg tenkte når respondenten følte seg sett og hørt, ville respondenten tåle bra, hvis jeg viste usikkerhet. En stund var jeg litt anspekt, og da rett før et intervju, der jeg plagdes med noe uferdig problem som hadde med noe annet. Jeg klarte å

lytte, og ta ordet, men den dynamiske prosess i intervjusamtalen tror jeg bar preg av min anspenhet (Fog, 1999, s. 118-129). Jeg tror jeg hadde vært mer avslappet hvis jeg hadde informert respondent om problemet mitt i begynnelsen av intervjuet. Jeg «spilte» at jeg var helt tilstede, men var samtidig en annen plass. Etter avslutning av intervjuene, skulle intervjusamtalene transkriberes. I loggen skrev jeg om den lange avstanden jeg følte var mellom respondentene og meg under transkriberingen, men likevel følte jeg vi var nære. Jeg skrev også om valget mitt å studere de transkriberte intervjusamtalene gjennom en dialog, med mer tid å tenke og reflektere over det som ble sagt. «[...] det er også personers utsagn, som vi skubber rundt på, og det gjør det skrevne ord til en meget spesiell slags tekst» (Fog, 1999, s.132) som jeg måtte behandle med respekt.

3.6 Etikk

Regler og retningslinjer kan forstås annerledes enn mekanisk, da situasjonen også må tas hensyn til. I arbeidet med denne studie er det tatt hensyn til etisk dømmekraft og respekt for samfunnet i positiv forstand, og også god etisk atferd overfor involverte parter, med hensyn til moral (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 95, 104, 107), og det akseptable (Rendtorff, 2014, s. 273-274). Det etiske ansvaret er blitt nøye fulgt opp, med vurderinger og refleksjoner underveis i alle faser under arbeidet med studien. Kilder er blitt oppgitt, og regler for samtykke, anonymisering og taushetsplikt er blitt fulgt. Innsamlingsmetoder er beskrevet ærlig og grundig (Føllesdal & Walløe, 2004, s. 281).

3.7 Undersøkelsens troverdighet, pålitelighet og overførbarhet

Her vises til vurderinger, relevanser, forståelser og det tillitsvekkende i undersøkelsen. Troverdigheten i forståelse av gyldigheten, har med sannheten og det representative i studien, og det utdypes først.

3.7.1 Troverdighet

Troverdighet har med tilnærmingen til undersøkelsen å gjøre, og begrepet kan derfor passe til utforskende problemstilling med prosessen til bedre forståelse gjennom å samle inn data, tolke, analysere og skrive en oppgave til det (Halvorsen, 2012, s. 72). Troverdighet har likhetstrekk til validitet, og handler om det er god sammenheng mellom problemstilling, teori, metode, analysering og avslutningen i studien (Fog, 1994, s. 163), og deknningen for det. I

dette er det tatt hensyn til å få til en sammenheng og dekning, og her vises en kontrollsjekk, der ideene til overskriftene i temainndelingen under, er hentet fra Krumsvik (2013, s. 155-158) og Kvale og Brinkmann (2017, s. 278).

Det prosessteoretiske: Temaet og det teoretiske i studien var allsidig valgt ut til bidrag til egenerfarte samtaleidealer, sett i sammenheng og respekt med mål for læreplaner for samfunnsfaget og overordna lover. Jeg hadde mye praksis innenfor temaet og feltet studien var rettet mot og forskningsdesignet var nøye planlagt som var med å bidra til godt nok samsvar mellom forskningsdesignet, problemstilling, det teoretiske, metoden, analysen med drøftingen og hva som fremkom i svar av undersøkelsen, og videre refleksjoner.

Planlegging: I et etisk hensyn hadde forskningsdesignet mål å komme frem til kunnskap som kom elever og lærere til gode (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 278). Utvalget lærere var interessant for undersøkelsesspørsmålet i studien, da lærerne som ble intervjuet, kunne kjenne seg igjen innenfor skolen og som ble samtalt om i intervjuene. I og med at jeg hadde jobbet mange år som lærer, og hadde praktisk erfaring med temaet som skulle undersøkes, var det god mulighet å få frem detaljer i dybden om lite. I intervjusamtalene og i analysen hadde jeg mål å holde fokus på temaer i tilknytning til problemstillingen. Metoden som ble valgt, passet da godt til få svar på det som skulle undersøkes.

Intervjusamtalene: Fasene i intervjusamtalene hadde en innledning, midtre del og avslutning. Det var positivt for undersøkelsens troverdighet, at jeg hadde satt meg godt inn i temaet teoretisk før samtalene, og positivt praktisk og filosofisk at jeg var så godt forberedt og hadde reflektert rundt hva som kunne komme frem i intervjusamtalene (Fog, 1999, s. 47-115). Følelsene mine var likevel litt ute av kontroll i deler av et intervju, da et problem oppstod rett før intervjuet i forbindelse med noe som handlet om noe annet. Jeg var da var litt anspent i deler av et intervjuet. Kontakten ble likevel god, i forståelse av forståelsesskapende, sett ut i fra det fremkommende under transkriberingen. Muligens kunne kontakten vært enda bedre, og det som ble snakket om vært annerledes, hvis jeg hadde vært enda mer avslappet? Om det hadde innvirkning positivt eller negativt på troverdigheten i intervjuet, er usikkert.

Transkribering: Intervjusamtalene ble transkribert i mest mulig nøyaktighet. Ved usikkerhet hva som ble sagt i opptaket, lyttet jeg til opptaket flere ganger for å få det nøyaktige frem. Det ble satt av god tid til å transkribere hver intervjusamtale, for å gjøre nøyaktig arbeide og slippe å bli stresset. Anonymiseringen ble overholdt.

Påvirkningskraft: I alle intervjusamtalene satt vi begge på stoler uten møbler eller ark mellom, for å utfordre til mest mulig åpenhet og ærlighet. Jeg satt henvendt litt på siden, for å virke mindre truende, og jeg forsøkte møte respondentene med trygghet i øyekontakt, smilende og lyttende, for å trygge respondenten. Jeg følte det ble lite misforståelser om temaet som ble snakket om, og de gangene respondenter begynte å snakke om samtaler mellom lærer og elev, tydeliggjorde jeg temaet: *mellom elever*. Selv om jeg kjente godt til mye innenfor temaet, med noen meninger rundt det, ble dette lite i fokus. Jeg mener jeg tålte at respondentene kunne ha andre meninger (Svare, 2006). I og med vi var i en samtale i gjensidighet, der vi begge deltok, og respondentene og jeg intervjuer hadde erfaring fra samme yrket, var det nok gjensidig påvirkning uunngåelig. I det hermeneutisk utgangspunkt for analysedelen, med muligheter for i samspill komme frem til forståelse, påvirket nok min forståelse og respondentene sine forståelser inn på ytringene i intervjusamtalene og også analyseringen (Grønmo, 2016, s. 393-395).

Analyse: «Alle språklege ytringar er sosiale fenomen i den forstand at dei alltid er uttrykk for dialogiske relasjonar mellom personar» (Bakhtin, 2005, s. 62). I dette forsøkte jeg være ærlig og være bevisst mine meninger, og være åpen for å forandre disse. I tolkning og analysering ble det stilt spørsmål til det jeg leste i de transkriberte intervjusamtalene, og mest mulig fordommer ble lagt til siden (Gadamer, 2002, s. 143), uten å utslette meg selv. Hva som ble valgt ut av empiri til analyse og drøfting, var forsøkt i ærlige valg i sammenheng med problemstillingen. Prosessen fra intervjusamtalene frem til og med analysen ble sett i sammenheng. I denne sammenhengen så jeg respondenten fremfor meg, og da ble det tolkede forsøkt sjekket også følelsesmessig om det stemte overens, og det var med i det ærlige utgangspunktet. Ethiske hensyn var med i dette.

Rapportering: Jeg hadde satt meg godt inn tema og metoden, og viste så god dømmekraft som mulig under hele prosessen, også til det som skulle undersøkes og offentliggjøres.

3.7.2 Pålitelighet

Pålitelighet handler om det nærliggende begrepet reliabilitet, har å gjøre om det er sammenheng mellom undersøkelsesmåten og det som skal bli funnet ut, er tillitsvekkende (Fog, 1999, s. 157).

Det respondentene og jeg intervjuer sa til hverandre, var etter mitt syn forståelig. Det ble snakket om emner begge forstod, og da ble misforståelser muligens lettere oppdaget (Næss, 2002, s.9, 19). Da respondentene og jeg jobbet som lærere og hadde en del like erfaringer, var vi et mer eller mindre symmetrisk forhold. Noe av det asymmetriske, var at jeg også var masterstudent innenfor samme tema. Respondent kunne da hatt tendens til å se litt opp til meg (Dysthe, 1996), men hadde likevel mulighet å ha makten i sine hender ved å velge fritt hva som skulle fortelles. Innstillingen min om at jeg ønsket ha en positiv innstilling til respondentene uansett hva de fortalte, men uten å være ukritisk, var et godt utgangspunkt for ærlighet fra min side, og da mulig å få til god tilstedeværelse for hverandre (Fog, 1994). Ønsket var å gjøre respondenten synlig, og i dette stilte jeg flere åpne spørsmål til det som ble sagt (Svare, 2006, s. 94). I studien var god forskningsatferd nødvendig hele veien, for å prøve forhindre at noen skulle føle seg invadert, overkjørt eller misbrukt. Eventuelle uenigheter var jeg åpen for måtte etterstrebtes og løses via dialog. Jeg som undersøger forsøkte være bevisst grenser for hvilke spørsmål som ble stilt i intervjusamtalen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 97). Jeg prøvde opptre høflig og ærlig. Jeg etterstrebet også saklighet med respekt i forhold til det skrevne og det som skulle offentliggjøres (Nyeng, 2012, s. 159). Det som kom ut av undersøkelsen, hadde betydning for overførbarheten, og da troen på utvikling.

3.7.3 Overførbarhet

Overførbarheten har med spørsmålet om tolkninger i studien har betydning for andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 23). Læringsverdi kan være et begrep i denne sammenheng. Godt utførte kvalitative studier som sier noe om hvordan et fenomen utspiller seg i en bestemt kontekst, kan ha overføringsverdi til andre kontekster, selv om de ikke er 100 % like.

Læringsverdien i denne studien var at lærere og andre kunne kjenne seg igjen i det som er blitt sagt i analysedelen, og dette kunne gi inspirasjon til mer refleksjoner rundt ulike temaer i studien. Lærere kunne kjenne seg igjen i en del av det som kom frem, og bruke noe av det som kommer frem i eget arbeid (Krumsvik, 2015, s. 160) Funn i denne studien kunne eventuelt brukes til ideer for videre utprøving og undersøkelser.

4 Generell analyse

Gjennom analyse åpnet flere funn seg. I kapittel 4 vises til en generell analyse, med overordnede empiriske svar på problemstillingen, med gjennomgang av erfaringene til hver enkelt lærer. I kapittel 5 drøftes sentrale empiriske funnene tematisk mer inngående opp mot teori, og gjennom analyse få frem dypere meningsforståelse. Begge kapitlene er et bidrag til å besvare problemstillinga, men på to ulike måter.

Undersøkesspørsmålet var: *Hvilke erfaringer og holdninger har lærere med dialogiske samtaler medelever imellom?* Ønsket mitt var å få vite om respondentene synes dialoger mellom elever var viktig, hvorfor, hvordan og under hvilke forutsetninger. Hvis respondentene synes dialoger mellom elever var mindre viktig, hva mente de da var viktig?

4.1 Overordnet empiriske funn

Ut i fra tolkningene jeg hadde med meg fra første møtene i intervjuene, gjennom lesning og tolkning av de transkriberte intervjusamtalene erfaringsnært, fremkom noen interessant trekk, både felles og ulikheter, som hadde betydning for å kunne svare på problemstillingen. Noen interessante funn fremkom allerede gjennom prøveintervjuet, der respondentene fortalte om en metode hun tidligere hadde gjennomført, som hun nå fikk lyst å ta opp igjen:

«læresamtalen». Hun fortalte hvordan det ble praktisert; Under innføring av nytt tema i klassen, reflekterte, drøftet og utforsket elevene først i dialogiske samtaler oftest i par, over hva de kunne om temaet. Etterpå leste de om temaet. Deretter tenkte elevene hver for seg hva de kunne, og skrev så en logg om det. Elevene oppøvde en struktur på dialogene i refleksjon, der alle var deltagende, også i kreativ. Det var viktig å gjennomføre opplegget over flere ganger, så elevene ble vant til det. Struktur var viktig for effektiviteten.

Under intervjuet, hadde hun mest fokus på elever i par, noe jeg gjenkjente felles for de fleste intervjusamtalene i selve undersøkelsen.

De fire lærerne jeg senere hadde intervjusamtale med, fortalte også om erfaringer med dialogiske samtaler medelever mellom, og da mest sentrert til elever i par. Ulike metoder i dette ble brukt til faglige temaer. Elever satt sammen med sidemann og reflekterte, drøftet og utforsket. De fikk mulighet å sette seg dypere inn i et tema, bli enige, planlegge, fordele arbeidsoppgaver og øve til fremføringer, både opplesinger og i rollespill. Enkelte ganger var

det flere enn to elever på gruppene, men det var de mindre fokus på. Flere elever på gruppene opplevdes mer kaotisk for lærerne, med følelse av mindre kontroll. I grupper med flere elever, dominerte ofte noen elever, og andre ble stille eller holdt seg lite til temaet. En lærer hadde mer fokus på dialogiske samtaler medelever imellom med flere elever på gruppa.

Inntrykket som kom frem med, var at lærerne mente det var lettere for elevene å holde fokus i par, sammenlignet med flere elever på gruppa. Elevene fikk lettere komme til ordet og alle elevene kunne føle seg verdifulle siden de begge på gruppa ble lyttet til og fikk være delaktig i samtalen. Alle ble lett engasjerte. Elevene fikk mulighet å reflektere, drøfte og utforske sammen i par om ulike temaer til ulike fag på en effektiv måte. Det var ofte effektivt å sette sammen to elever som satt nærmest hverandre, spesielt tidsmessig.

Alle lærerne viste positive holdninger til å legge opp til dialogiske samtaler medelever imellom. Elevene fikk mulighet å sette ord på det de tenkte, og ved å formulere seg fikk elevene utviklet språket og begrepstrening. Når elevene hadde samtaler med hverandre, og da gjerne to sammen, kunne elevene føle seg verdifulle i det og bli lyttet til. I samtaler i kombinasjon med kreative utfoldelser, fikk elevene også brukt ulike sanser slik at elevene kunne føle seg en del av fellesskapet.

Felles for alle lærerne mer eller mindre, var at dialogiske samtaler medelever imellom ble lagt opp med elever i par, der elevene satt ved siden av hverandre og reflekterte samme. De kunne også ha dialogiske samtaler sammen med kreativitet til ulike fremføringer til drama og rollespill. Mer sjelden ble dialogisamtaler med flere elever på gruppene i strukturerte former praktisert, og det ble trent sjelden på det. Tidspress vanskeliggjorde også muligheter til det.

En lærer uttrykte iblant bruk av gruppeleder i de dialogiske samtalene når det var flere elever på gruppa. Det fremkom lite om at lærerne hadde mer kontroll på elevenes læring når elevene satt på plassene sine i klasserommet. Elever hadde mulighet å være passive i dialogiske samtaler med flere enn 2 elever, og flere elever fikk også mulighet å snakke om annet enn tema de skulle forholde seg til. Alle var erfarne lærere. De opplevdes som kreative og reflekterte rundt ulike måter å legge opp undervisningen på, og var åpne for å lære. De var opptatt av å forstå og sette seg inn i elevenes ståsted. Grunnsynet til jobben var positiv, ved at de virket oppriktig interessert i at elevene skulle ha det bra sammen og lære.

Fra to av lærerne ble det uttrykt hektiske dager i lærerjobben. En av lærerne ville gjerne ha vært mer kreativ og hatt større prosjekter med elevene, men virkeligheten med tidsfaktoren gjorde at det ble mer tradisjonell jobbing i bøker.

Utvalgte sammendrag av de transkriberte intervjusamtalene viser til erfaringer og noen holdninger lærerne hadde med dialogiske samtaler medelever imellom.

4.1.1 Lærer A

Lærer hadde mye erfaring med metoden IGP, som står for individuell, gruppe og plenum. Elevene tenker først individuelt i forhold til et spørsmål eller tema og gjerne skriver ned stikkord. Deretter drøfter de i par, reflekterer og utforsker sammen, og kan om så komme frem til en enighet. Tilslutt tas det opp i plenum hva de ulike gruppene kom frem til. Ofte ble de elevene som satt nærmest hverandre plassert i par, da det var effektivt og tok kort tid. Elevene ble sett, lyttet til, fikk ordet, fikk brukt flere sanser som var fruktbart for læring, og det kunne oppleves artig og ha tilhørere. Lærer kunne se, eventuelt høre med elevene om alle fikk ordet, og hvis noen trengte mere tid til det, kunne gruppene få det. Elevene fikk også trening i å sitte og prate på en ordentlig måte, uten å tulle. Lærer brukte metoden flere ganger, så den ble innarbeidet, og da ble alt lettere. Lærer var opptatt av å bygge elevene opp, og brukte også ulike aktiviteter der elevene trente på å tørde ta egne valg, uten og styres av andre. I slutten av intervjusamtalen vektla lærer viktigheten med å tørre miste kontrollen, selv om elever snakket om annet enn tema, eller det ble uro. Lærer sa det uansett er læring. Holdningen til lærer var positiv til det å utvikle seg og prøve nytt.

Lærer la ofte opp til dialogiske samtaler medelever i par, og sjeldnere dialogiske samtaler medelever imellom med flere på gruppa. Det kan tolkes dithen at det nok var mer struktur innarbeidet når elevene jobbet i par sammen, enn når elevene jobbet sammen med flere på gruppa. Når det var flere på gruppa, kunne det være at noen elever dominerte og noen ble ukonsentrerte og ikke deltok i temaet det skulle samarbeides om. Noen elever hadde en tendens til være lite engasjerte, kanskje også fordi de hadde vanskeligheter med å få ordet eller ta ordet. Noen elever kunne ha en tendens til å ta for mye plass. Det «å stå i det» tolkes som å tåle at det skjer noe annerledes enn det en står for. Hvis dette skjer ofte, kan det nok slite på for den det gjelder.

4.1.2 Lærer B

Lærer var opptatt av å se alle elevene, og at elevene skulle bli engasjerte. Lærer så det viktige i at elevene fikk løst konfliktene seg imellom, om så de ikke ble enige, så kunne de bli enige om at de ikke ble enige, og da vise hverandre respekt. Lærer var også opptatt av at elevene skulle få ansvar, samarbeide, la opp til dialogiske samtaler med flere enn to i gruppa og vektla å jobbe med litt struktur i dette. Lærer mente det kunne føles kaotisk før struktur var innarbeidet. Når strukturen stort sett var innarbeidet, kunne det likevel skje uforutsette hendelser, også konflikter. Elever hentet lærer hvis det ble problemer de hadde vanskeligheter med å løse, og da hadde lærer prat med elevene, og kunne også ha lengre samtale med en av elevene. Rollespill ble brukt for å fremføre temaer til ulike fag. Lærer var opptatt av den positive energien rollespill kunne tilføre i det å samarbeide kreativt sammen og gi av positiv energi. Elevene kunne få kjenne på det positive i å være sammen, le og ha det artig sammen i innlæring. Lærer hadde positiv holdning til å lære nytt.

Lærer fokuserte mest på dialogiske samtaler i grupper med flere elever. Ut ifra hva lærer fortalte i intervjusamtalene, kan det tolkes dithen at lærer brukte å legge opp til dialogiske samtaler medelever imellom jevnlig, i strukturerte samarbeidsformer der alle fikk sin tur å vise seg frem, få ordet og lede ordet på gruppene. Når det var konflikter hentet elevene lærer til å hjelpe løse konfliktene. Det kan tolkes at det var litt uklart for elevene hvem skulle lede, hvordan ansvaret skulle fordeles eller ta ordet først. Det kom frem i samtalen at det kunne bli konflikter om samarbeidet på gruppene, og de måtte hente lærer når det var konflikter. Det kan også tolkes som gruppene hadde litt uklar struktur og elevene var usikre på det å løse konflikter seg imellom uten en voksen tilstede.

4.1.3 Lærer C

Lærer henviste ofte til elever i par når vi snakket om bruk av dialogiske samtaler medelever imellom. Ulike samtaleformer kunne praktiseres, og mente læringslyst og læringsglede utviklet seg sammen med det faglige gjennom å lære av hverandre. Samtalene i par kunne benyttes til ulike temaer i ulike fag, der elever med to på hver gruppe fikk i oppdrag å finne ut sammen et fremlegg til et tema. Det kunne være i storylinefrekvenser til ulike temaer med et rollespill der elevene selv lagde dialogreplikkene. En annen form for dialogiske samtaler lærer innimellom brukte var å gi elever ansvar i å være «lærerassistenter», der elever hjelper

andre elever og på den måten er elever i dialog med hverandre. Lærer la også opp til løsere og frie samtaler elever imellom, og vektla innimellom at jentene fikk være for seg selv og guttene for seg selv. Gjennom samtaler i dialog med hverandre i par, mente lærer at ord ble satt på det man tenker og føler, alle deltar, og det skjer læring og utvikling. Begrepsforståelser utvikles også. Lærer vektla viktigheten med at elevene forstår hva lærere mener og vil frem til. Det ble videre henvist til modelleringsmetoden der en viser hva som menes, så elevene forstår hva de skal gjøre. Modellering brukes gjerne dramatisert, med rollespill. Lærer synes det var greit at noen elever jobbet alene, når de andre hadde planlegging i dialogiske samtaler. Lærer uttalte videre det ofte var dårlig tid og hektisk i hverdagen, men hadde positiv holdning til å prøve nytt likevel. Lærer la opp til dialogiske samtaler medelever imellom i ulike former, og hadde mest fokus på elever i par. Hvis en elev ville jobbe alene, kom det frem at det var greit.

Når elever vil være alene, kan det være interessant å finne ut hva som er den egentlige grunnen til det. At en elev til stadig vil jobbe alene, kan også tolkes at noe kan være vanskelig, enten privat eller i gruppesamarbeidet.

4.1.4 Lærer D

Lærer var spesielt opptatt av å være bevisst «spørsmålet». Lærer brukte ofte tid på å tenke nøye igjennom spørsmål som skulle stilles til elevene, for å få dem interessert. Lærer synes det var viktig å la elevene få tid å tenke før de måtte svare. I læringspartner metoden som ofte ble brukt, fikk de tid til det. Elever i par, gjerne de som sitter ved siden av hverandre, diskuterer, undersøker, reflektere og samtaler med hverandre om et faglig tema. Lærer mente fire elever i ei gruppe var maks, for å forhindre at noen i gruppa ble for passive i dialogen, og at noen tok for mye styringen. Lærer sa også at noen elever ble ineffektive sammen med andre, og jobbet bedre når de fikk jobbe alene. Lærer uttalte at elever fikk mer mulighet å samarbeide i dag, enn tidligere, og mente videre at det var konstruktivt å legge opp til varierte undervisningsmetoder, også for å imøtekomme elevene sine behov. Lærer var åpen for å lære og prøve ut nytt, opptatt av varierte undervisningsmetoder og prøvde ut dialogiske samtaler med to elever i gruppene og med flere elever i gruppene. Lærer uttrykte at noen elever ble mindre effektive når de jobbet sammen med andre.

Det kan tolkes som det var litt lite struktur på de gruppene det var flere enn to elever på. Videre kan det tolkes at det var litt uavklart hvordan gruppene skulle styres. Det tolkes videre at elevene hadde mulighet å få ordet og ta styringen, men kunne likevel oppleves vanskelig hvis elever hadde lite tro på seg selv og/eller det følte utrygt å være sammen med noen av de andre elevene.

Ut i fra dette fremkom de utvalgte temaer med empirifunn, som drøftes i sammenheng med korte intervjuer tematisk opp mot teori i kapittel 5.

5 Utdypende drøfting og analyse

Samfunnsfaglige temaer under lærerplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013) som blant annet deltakelse, toleranse og plass til alle i fellesskapet, sammen med «Alle elever skal ha rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 2017), var med videre i drøftingen med analyse.

I tilknytning til den utforskende problemstillingen for studien, teorien, metoden og fremkomne empiriske funn, ble sentrale svar på problemstillingen, drøftet videre opp mot teorien med analyse. Tilhørende sitater fra de transkriberte intervjusamtalene var med i dette. Ut i fra erfaringene og holdningene til lærerne, ble funnene drøftet til dypere forståelse. I dette fremkom mer innsikt for mulige forutsetninger for lærerne å utvikle dialogiske samtaler medelever imellom.

Fremkomne sentrale funn, ble drøftet under temaene: å skape mening sammen; å være ærlig; å sette grenser; å ha det morsomt; å være i sosialt samvær; å ha tilhørere; å gjøre hverandre gode; å stille konstruktive spørsmål; å være i fred – alene kontra fellesskapet; å få tillitt og tidsknapphet.

Respondent forkortes til Re., og Intervjuer forkortes til In.

5.1 Å skape mening sammen

I empiriske funn kom det frem at elevene *lærte av hverandre og kunne drøfte, utforske og være kreative*. Lærer C snakket om fordelene med to elever i gruppe, der elevene ble enige om et kort skuespill de lagde til et tema. De ble enige om rollene og skrev ned replikkene. Det ble ytret om den gode følelsen gjennom engasjement i å være kreativ.

In.: Du har vært inne på det å være kreativ og at det skal være artig

Re.: Ja, den gode følelsen gjennom engasjement

(fra intervjusamtale jan. 2018, l. 298-300)

Lærer A var inne på at det er en læringsprosess å fremme gode faglige samtaler med mening.

Re: I samfunnsfag har dem ikke noe manus på hva de skal si, [...] men gjennom IGP modellen kan de øve seg til i å reflektere, drøfte og utforske.

In: Kan du fortelle mer om den metoden?

Re: Først tenker elevene individuelt, så snakker de med eleven på siden, eller med elever i gruppe [...] reflekterer, drøfter og eventuelt utforsker, [...] skaper mening i det. Tilslutt legges det frem for fellesskapet, i plenum.

(fra intervjusamtale jan. 2018, l. 63-74)

I følge Asdal mfl. er «det å skape mening i samtale og samhandling med seg selv og andre, en egenskap som er unik for mennesket» (se 2.1) (Asdal mfl. 2008, s. 36).

Mulighetene skulle være gode for elevene å lære av hverandre gjennom dialogen i det de samarbeider om og skaper sammen. Meninger som ble skapt kunne være positive, men i et annet perspektiv, kan de være destruktive. Meninger i ytringer kan føre til handling, og viktig da at meningene kommer frem, spesielt hvis noen innehar destruktive meninger til fare for andre. Empirien er også i godt samsvar med Dysthe (1996, s. 106-107) om meninger som blir til i påvirkning mellom de som snakker, og meninger er like avhengig av mottakeren, som av avsenderen (se 2.1). Dette kan tolkes dithen at engasjementet sammen kan skape mening. Fra et annet synspunkt kan det nok variere hvor mye mening elever i dialogiske samtaler skaper sammen. Hvis alle i klassen i par prater, kan enkelte la seg forstyrre av ulike lyder, eller av ulike grunner kan være opptatt av annet. Hvis ingen struktur sikrer alle å få ordet, kan irritasjoner rundt det organisatoriske, ta energien bort fra saken og meningsutvekslingen. Både med to på gruppa og flere, kan enkelte ta ledelsen, og andre kan være stille eller tuller med annet, og sammen blir det vanskelig å skape mening om et felles tema. Noe eller noen kunne distrahere, eller det kunne fremkomme kaos på gruppa, og derfor ble målet for meningsutvekslingen annerledes enn planlagt. Meninger som skapes er stadig i påvirkning og i utvikling positivt eller negativt. Hvis målet er å skape meninger sammen, betinger det nok deltagelse og engasjement fra alle.

5.2 Å være ærlig

Gjennom analysen fremkom empirisk funn at dialogiske samtaler medelever imellom kunne fremme at elevene *følte seg betydningsfulle i det å bli lyttet til*. Lærer A synes det var viktig at elevene ofte hadde dialogiske samtaler sammen, gjerne to og to. Elevene kunne på denne måten stille faglige spørsmål til hverandre, og begge kunne føle seg verdifulle. Når elevene satt sammen i par, og den ene snakket, var det lettere å sikre at en annen lyttet oppmerksomt. Dette ble ytret:

In.: Hva tenker du samtalen er bra for da?

Re.: [...] Når en annen lytter, kan eleven få en følelse av at det som ble sagt var viktig. Under et eventuell fremlegg etterpå fremfor klassen om hva de ulike elev par kom frem til, var det ikke sikkert at akkurat de ordene den eleven brukte ble tatt med, men allikevel så hadde noen hørt på. [...] Det andre er jo det at jo flere sanser du bruker i tilnærming av å arbeide med faglig stoff, jo bedre lærer du

(fra intervjusamtale jan. 2018, l. 252-272)

Dette kan ses i sammenheng med hva Rommetveit har uttalt (Øye, 2014), at en god dialog oppstår når den som prater, viser en trygghet i ytringen, og har tillit til at den andre forstår (se 2.4).

Elevene kan øve seg i å bli tryggere i å uttrykke seg og i ulike måter å fremføre ytringene på. Når elevene har tilhørere, og tør fremføre sine ytringer, blir de sett og kan føle seg betydningsfulle. Noen kan synes det er ubehagelig og ytre seg og bli lyttet til hvis de vet lite om temaet som skal snakkes om, og da vises gjerne mindre trygghet i ytringen. De kan føle seg usikre, og dette kan ut i fra hva forståelsen av hva Rommetveit uttaler, føre til en mindre god dialog. I et annet perspektiv kan litt spenninger i dialogen, også krydre dialogen, så alle blir mer engasjerte. Hva slags inntrykk vi har av hverandre, kan påvirke om dialogen blir konstruktiv. Å være ærlig i hva du står for og hvordan du fremstår, kan virke positivt på dialogen, og kan stemme overens med det Rommetveit har uttalt. Å tørre være ærlig, kan gi god grunn å bli lyttet til, slik at elevene kan føle seg mer betydningsfulle i det. I dette kan det være trening med å synliggjøre konflikter, at elevene selv får mulighet å prate sammen om konfliktene og forsøke å løse dem. Konflikter kan tas opp når de kommer opp for å unngå vaner ved å overse. Ved vaner å overse, kan konflikter gå i glemmeboka hos flere, men huskes av noen og påvirke miljøet negativt. Flere uløste konflikter kan hope seg opp og påvirke miljøet destruktivt.

Fra en annen synsvinkel er det en balansegang hva en skal ta opp og hvor mye tid en skal bruke på å snakke om hvordan en har det. Noen kan behøve å trene seg på å la være ta opp alle vanskelige følelser. Ved at vanskeligheter blir tatt opp mellom de det gjelder og forsøkt løst mellom dem, kan forhindre at uløste konflikter bare tas opp i hjemmearenaer, og forhindre at det blir kultur på å prate negativt om hverandre til andre.

5.3 Å sette grenser

Fordel med dialogiske samtaler medelever imellom, var å utvikle det å *bruke sansene*, kom frem i empiriske funn. Lærer C kom inn på det å bruke sansene. Dette ble ytret:

In: [...] Ja hun husket så godt hele historien, fordi de hadde hatt rollespill med fremføring, og det hadde vært så artig. Hun var med med hele seg

Re: Hun hadde brukt flere sanser

In: Alle sansene

Re: Det er da det er læreglede

(fra intervju samtale jan. 2018, l. 329-335)

Dette samsvarer med hva Føllesdal & Walløe (2004, s. 37-38) var inne på om det å være aktiv i dialog, der man ofte bruker flere sanser som kan være bidragsytende til å utvikle ideer (se 2.1).

Elever får brukt ulike sanser når de prater med hverandre som å se, høre, føle, lytte og lukte. Elever som reflekterer sammen ser gjerne på hverandre, føler hverandres lukter, hører hverandre og kan føle nærhet til hverandre. Viktig for elevene og da bli bevisste hvor nært de kan være hverandre, og trene seg i grensesetting i det. I ulike dialoger i aktivitet og i rollespill, er spesielt mange sanser ofte i mye bruk og kan bidra til mye kreativitet og muligheter for utvikling av ideer. I dette kan det være god trening i å bli bevisst likheter og ulikheter hva en liker, med selvrespekt og respekt for andre i det. Samtidig da sentralt også å vektlegge å utfordre hverandre, også til å tåle litt røffhet, så impulsiviteten og leken også får fritt spillerom. Elever kan også regelmessig trene på å tørre si ifra hva de mener, for å bli modigere i det. Det kan oppleves ulikt hvilke grenser en har, og ved å bli bevisst det og ulike meninger, kan elevene bli bedre i stand til å se ulike perspektiver og muligheter, utvikle ideer og kunne sette grenser overfor påvirkninger en kan utsettes for, også i samfunnet.

Ideer kan utvikles gjennom å bruke sansene i refleksjoner sammen og også kreativt til planlegging av ulike fremføringer. Under kreativitet og idéutvikling elever sammen, er det grunn til å sette grenser også, så en gaper over det en tror en klarer å få til, for å unngå for store skuffelser hvis ideene og kreativiteten blir for omfattende innenfor de mulige rammene.

5.4 Å ha det morsomt

Elevene jobbet også kreativt og hadde det morsomt i planlegging og ulike fremføringer, var empiriske funn som fremkom i samtale med lærer C. Vi kom inn på hvis det er artig, går det litt av seg selv. Dette ble ytret:

In.: Det er vel sånn at hvis det er artig, så går det mer av seg selv

Re.: Det går mye mer av seg selv

In.: Da glemmer de at de er på skolen og skal lære noe

(fra intervjusamtale jan. 2018, l. 301-305)

Dette kan ses i lys av hva Bakhtin (2003, s. 68-70) var opptatt av: latterens muligheter i sosiale og frigjørende krefter som kan utløses i latteren (se 2.3).

Når elever har det morsomt sammen, kan spenninger løsne og det kan føles godt å være til i fellesskapet. Innlæringen kan gå av seg selv, når elevene kjenner på den gode følelsen. Det kan oppleves som et pusterom. I et annet perspektiv viktig også være bevisst grensene for å ha det morsomt, at elevene også får gjort det de skal gjøre. Hvis noen har det veldig morsomt, ler mye og skaper andre høye lyder rundt det, kan det forstyrre andre i klasserommet. Elevene kan ha det morsomt og være glade, men da samtidig ha empati og i dette forholde seg også til grenser i følelser som tristhet, glede, sinne og redsel.

5.5 Å være i sosialt samvær

I funn fremkom at elevene også kunne oppleve det morsomt og bli lyttet til i det å ha tilhørere i samtalene. Lærer B var inne på at elevene i matpausene likte å prate sammen i løsere samtaleformer, og disse stundene kunne hun få mulighet å se hver enkelt elev, og gi noen elever som mulig trengte det, litt ekstra oppmerksomhet. Dette ble ytret:

Re.: Jeg tenker det er ålreit for elevene og prate litt løst med hverandre, få og gi hverandre oppmerksomhet, [...] også for meg å få overblikk.

In.: Ja, det tenker jeg også

Re.: Så da passer jeg på å sjekke, og få øynene på hvem som spiser og hvem som ikke spiser. [...] Også prøver jeg å rullere litt i klasserommet, for å se om noen trenger ekstra oppmerksomhet.

In.: Mm

(fra intervjusamtale jan. 2018, l. 245-261)

Svare (2006, s. 10-22) har vært inne på at samtalene kan også være mer løse i sosialt samvær (se 2.1).

Å oppleve det morsomt og bli lyttet til, kan skje i dialogiske samtaler til faglig og sosiale temaer, og også i løsere samtaler i skolen. På den annen side er det hensiktsmessig for lærer å få vite om noen elever sjelden opplever å ha det morsomt. Gjennom løsere samtaler kan lærer

få mulighet å observere om elevers mulighet til å bli lyttet til. Observasjon rundt dette, kan gi lærere antagelser om det sosiale miljøet i klassen, og gi bidrag til å jobbe for det sosiale i dialogiske samtaler medelever imellom. Matpauser kan være en fin anledning til dette, hvis elever kan sitte sammen med flere, under forutsetninger at ingen blir utestengt fra grupper. Lærer kan følge med om alle elever får mulighet til bli lyttet til og oppleve det morsomme i det. I annet perspektiv, hvis lærer sjelden legger opp til løsere sosiale samtaler, er mulighetene mindre for denne type observasjoner. Wadel & Wadel (2013, s. 75-77) har vist til at våre egne følelser påvirkes av hva slags følelser vi tror de vi prater med har (se 2.3). I dialogiske samtaler medelever imellom kan følelsene komme tydeligere frem, både på godt og vondt, og om nødvendig, kan det det være sunt å snakke om følelsene og tenke konstruktivt ut i fra vanskeligheter som eventuelt fremkommer. I annet perspektiv kan følelser om mulig dyrkes for mye, og ta plassen fra det faglige, og da konstruktivt med en balansegang. Har klassen jobbet seg ut av noe følelsesmessig vanskelig, kan det gi energi til å konsentrere seg om det faglige. Uansett kommer det nok godt med at elevene får jobbe med positive holdninger til en selv og hverandre. I tilrettelagte strukturerte samtaleformer, kan elevene regelmessig øve seg på å si positive tilbakemeldinger til hverandre og til seg selv, og ha ulike øvelser og leker i forhold til dette. Ved at de trener og lærer om dette, kan det bli morsommere for alle hvis alle blir lyttet til og får mulighet å ha tilhørere, også i løsere sosiale former.

5.6 Å ha tilhørere

Et vektlagt empirisk funn var å *reflektere*. Respondent D var inne på at det var viktig at elevene får trent på å reflektere og utforske sammen, uten at mye skal være styrt fra læreres side. Dette ble ytret:

Re.: Elevene er i dialog og diskuterer, drøfter og reflekterer

In.: Mm

Re.: De må finne ut hvordan de skal lese det og hvem som skal ta ansvar for hva

In.: Hvordan de skal ha fremlegget?

Re.: ja, men det kan være vanskelig for noen elever [...] Noen kan bli stille og melde seg ut, og andre kan dominere.

(fra intervju samtale feb. 2018, l. 135-140)

Å praktisere monologisk undervisning fra lærerens ståsted, kan føre til at noen elever får mindre muligheter å stille spørsmål til lærer og andre elever, reflektere sammen med andre og

komme i dybden i saker. Barn og unge kan muligens lettere la seg påvirke, hvis de har få muligheter å være i dialog og lite trening i å reflektere og se ulike perspektiver sammen med andre. Ofte har lærere elevene som tilhørere. Kanskje lærer må stille dette spørsmålet oftere: Hvilke elever har hatt tilhørere i dag?

Bakhtin var, ifølge Mørch (2003), opptatt av de monologiserende tendenser (se 2.2) (Mørch, 2003, s. 12-15). Bakhtin skrev innenfor det sovjetiske systemet og opplevde, ifølge Dysthe (2006, s. 36), når det monologiske dominerte, var det lite plass til dialogen og da usikkerhet i hva en skal tro på (se 2.2). Skolen i Norge er alt annet enn et sovjetisk system, men hvis lærer legger opp til mye monologisk undervisning fra lærers ståsted, kan det bli lite plass til dialogen medelever imellom. Elever kan likevel reflektere med seg selv, og har mulighet å reflektere med andre utenfor klasserommet. På den annen side kan en i dialoger med hverandre, også la seg påvirke. I følge Lye (2008, s. 225), i en monologisk samtale, er man opptatt av å holde på makten. Hvis lærer er monologisk, innebærer det ofte mindre interaksjon elever imellom, og mindre utforskende engasjement hos elevene (se 2.2).

Fra annen synsvinkel, hvis en elev behøver hjelp til noe og får det, kan det være veiledning som utøves, og da annet enn at lærer er opptatt av å holde på makten. Lærer kan veilede elevene til å se ulike perspektiver.

5.7 Å gjøre hverandre gode

I funn fremkom at *noen elever ville jobbe aleine*. Lærer C var inne på at kan være elever som helst vil jobbe alene. Dette ble ytret:

Re.: Også er det kanskje en eller to elever som elsker å jobbe alene

In.: Mm

Re.: De glemmer vi av [...] og de kan få mulighet å jobbe alene når de andre er i grupper, men de som jobber alene skal også jobbe på en kreativ måte som de andre i grupper.

In.: Du er åpen for flere muligheter

(fra intervjusamtale jan. 2018, l. 290-296)

Av ulike grunner kan en del barn ha behov for mye kontakt med voksne, om så å være tilhørere til en lærer i samme rom. Det kan oppleves trygt og engasjerende. Elever kan muligens også utvikle ordforrådet og begreper ved å høre lærer ytre seg. Næss (2002, s. 9) var

inne på de som ofte er sammen, utvikler gjerne språkbruk og vaner seg mer og mer likt mellom dem (se 2.1). Dette kan forstås i betydning at de som møtes jevnlig kan utvikle et språkbruk og vaner som ligner hverandres. Dette kan bli utfordrende, hvis en kultur er preget av språkbruk som sårer hverandre. Noen elever kan ha destruktive vaner og språkbruk, som muligens lettere kan utvikle seg i samtaler der elever er overlatt til seg selv, og dermed kan noen elever føle seg utilpass og utrygge. Motsatt kan elever som ofte er i dialogiske samtaler med hverandre, kan utvikle ordforrådet. Wadel & Wadel (2013, s. 75-77) var, som sagt tidligere, inne på at våre egne følelser påvirkes også av hva slags følelser vi tror de vi prater med har (se 2.3). Elever kan påvirkes av følelsene til hverandre. Er en elev utrygg og har lite tillit til annen elev, så kan dette påvirke kontakten dem imellom. Elever kan trekke seg, vil være i fred, eller alene, og det kan igjen påvirke refleksjonsmulighetene i gruppa. På den annen side, kan det å føle seg utilpass, gi utgangspunkt å lære seg og sette grenser for hva som kan påvirke, og være tydelig på hva som er akseptabelt.

Dialogiske samtaler medelever imellom kan oppleves som en positiv læringsarena for elever å være i mer eller mindre symmetrisk forhold, da medelever imellom. Når elevene sitte i grupper der det er struktur på at alle får ordet, kan det bidra til at alle elevene får trene seg i å bruke språket og lære av hverandre. Det viktige uansett, er nok at lærer viser alle elevene tillit, og at elevene trener på å gi positive tilbake meldinger til hverandre og seg selv, for å trene på «å gjøre hverandre gode». Det kan nok være konstruktivt at elevene seg imellom øver på å sette grenser for hverandre og tør være tydelige overfor hverandre for som er akseptabelt, og hva som er alt annet en akseptabelt.

Klasser der elever er godt trent med positivt språkbruk i dialogisk kultur, der elevene gjør hverandre gode i det å bygge hverandre opp, kan muligens gi grunnlag for utvikling av trygghet i elevgruppa, og da større muligheter for god faglig læring for alle elevene. Elever med annet morsmål og elever som av ulike grunner har dårlig språk eller snakker lite, kan få økt språkutvikling og god trening i dette. Ved å være sammen kan elevene få trening i å bruke språket. Klasserom preget av positiv kultur, dialogisk elever imellom eller mer monologisk lærerstyrt, kan nok begge oppleves trygt. Monologiske styrt undervisning kan også muligens gi rom for refleksjoner, og elever får uansett erfaring i å reflektere i andre arenaer, som garderoben, i friminutter og på fritiden.

5.8 Å stille konstruktive spørsmål

Alle elevene kunne bli sett, få ordet, kunne bli lyttet til og stille spørsmål, var fordeler med dialogiske samtaler medelever imellom, i de fremkomne empiriske funn. Lærer A snakket om dette temaet. Dette ble ytret:

Re: Når en elev snakker, kan den andre stille spørsmål, og da er den som blir stilt spørsmål til, nødt å tenke igjennom spørsmålet

In: Mm

Re: Elevene kan spørre: «Hvorfor gjør du det?» «Hvorfor blir det sånn?» «Hvorfor mener du det?» Den som stiller spørsmål, får mulighet å være en aktiv lytter når den andre svarer på spørsmålet, og får komme frem.

(fra intervjusamtale jan. 2018, l. 161-166)

Å trene på å lytte konsentrert til hverandre er god trening. På den annen side kan det være noen som prater så lenge, at den andre parten begynner å kjede seg og synes det er vanskelig å følge med. I tillegg kan den som lytter bli forstyrret av lyder i klasserommet.

Spørsmålet har energi til invitere personer til å fylle rommet (se 2.3) som Svare (2006, s.88-89) var inne på. Personen som får spørsmål får mulighet og bli sett, og det har Gadamer skrevet om: «Å spørre betyr å plassere noe i det åpne» (se 2.3) (Gadamer, 2010, s. 327). På den annen side kan muligens elever i noen tilfeller ubevisst eller bevisst oppleve eventuelle spørsmål som blir stilt fra både medelever og lærer, er for å ha kontroll og makt. Gadamer mente også spørsmål kan misbrukes, ved å stille spørsmål for å få makt (se 2.3) (Gadamer, 2010, s. 327). Enkelte ganger kan muligens lærere stille et faglig spørsmål om et tema direkte til en elev, også for å få eleven til å følge med. Eleven trer frem i rommet av spørsmålet, men har kanskje problemer med å svare, fordi tankene var en annen plass, og alle elevene oppdaget det når lærer stilte denne eleven spørsmål. Lærer visste muligens på forhånd at elevene ville ha vanskeligheter å svare.

Det som blir spurt om fra lærer til elev og også medelever imellom, kan i noen tilfeller kanskje være lite engasjerende å svare på. Respondent D var inne på at det kan være utfordring å stille spørsmål som elevene faktisk er interessert i. Dette ble ytret:

Re.: Jeg må tenke nøye gjennom spørsmålene på forhånd. Jeg må sikre meg at spørsmålene ikke er for vanskelige å forstå, så elevene skjønner hva jeg snakker om

In.: Ja, også tror jeg kanskje elevene får bedre tid å tenke over spørsmålene, hvis elevene stiller spørsmål til hverandre i stedet

Re.: Vi lærere?

In.: [...] ja, vi kan ha en tendens til å gi elevene for kort tid fra spørsmålet blir stilt, til svaret får komme, og da kommer svaret ofte fra de samme elevene

Re.: Ja

(fra intervjusamtale feb. 2018, l. 147-619)

Det blir som Gadamer 2010, s. 327) har uttalt lignende, at å stille spørsmål for å få innsikt i en sak, kunne være utfordrende, men klarer man det, er det lettere for den andre å gripe saken (se 5.8) Hvis lærer også er bevisst spørsmålene som blir stilt, kan det muligens påvirke hvordan spørsmål elever stiller til hverandre. Elever kan ha refleksjonsrunder på ulike måter å stille spørsmål på. I dette kan elevene seg imellom få til en bedre kommunikasjon og bedre kjent med hverandre. Elever kan få forståelse for ulike måter og stille spørsmål på, og bli bevisste ulikheter på åpne og lukkede spørsmål, og ærlige spørsmål, og hva de ulike type spørsmålsstillingene har å si for god kommunikasjon.

5.9 Å få være i fred - alene kontra fellesskapet

I funn fremkom at *noen elever kunne gjemme seg bort, blir tause, passive, tulle eller snakker om annet enn temaet. Noen elever ville jobbe aleine*. Lærer D uttalte at elever kan synes det er vanskelig å forholde seg til temaet, og derfor viktig at de får mulighet å snakke om et tema de er engasjert i. Dette ble ytret:

Re.: Når de snakker seg imellom, så må de faktisk følge med, og det er da man oppdager at de trenger øvelse til å holde seg til temaet

In.: Ja

Re.: Sånn at de ikke snakker om andre ting enn det de har fått i oppgave om, så det er jo kjempeviktig

In.: Har du tips på øvelser rundt det her? I forhold til at de skal holde seg til temaet? [...]

Re.: Når man har fokus på dialogen, så begynner man med det man vet de er interessert i

In.: Mm ...

Re.: Da blir det lettere for de å snakke [...]

In.: Ja

(fra intervjusamtale feb. 2018, l. 35-44)

I noen klasser kan det være elever som helst vil jobbe alene av ulike grunner, og noen kan slite med å samarbeide i dialogiske samtaler i grupper av ulike grunner som uengasjerende tema, vanskeligheter med å samarbeide, lite styring i gruppa eller annet. I dette kan det vurderes å forsøke finne løsninger, så alle er med å trene seg i det å samarbeide i dialogiske samtaler. Føllesdal & Walløe (2000, s. 108-109) var inne på at Habermas mener mange av våre erfaringene blir undertrykt, og i stedet endrer vi andre erfaringer og tilpasser oss. Dette kan føre til at vi kan akseptere holdninger, som kan være destruktive for oss og andre (se 2.5). Hvis lærer og klassen tilpasser seg at elevene jobber mest hver for seg, eller at noen elever får gjøre som de vil, kan disse holdningene være akseptert, og også andre lærere og elever kan bli påvirket av den holdningen. Elever kan nok lære mye hver for seg, og kan ha behov for å jobbe alene i sitt eget tempo. Det kan samtidig være viktig å trene på samarbeid med tanke på også fremtiden deres i jobbsammenheng og da må samarbeide med andre. Den digitale utvikling fordrer også til å ha dialoger med hverandre, både om digital dømmekraft, forskning og utvikling.

Wadel & Wadel var inne på temaet påvirkning i samhandling (2013, s. 75-77) der både læring og motivasjon blir påvirket av hvordan man har det, og blir påvirket av hvordan andre har det. [...] Våre egne følelser påvirkes også av hva slags følelser vi tror samhandlingspartene våre har (se 2.3). Med åpenhet og plass til ulike følelser i klasserommet, og der elevene har samtaler om følelsene, kan det renses opp, og få elevene til å ha det bedre med seg selv og hverandre. I annet perspektiv kan det muligens være konstruktivt at lærer tør sette ord på følelser og har erfaring med å prate om følelser, i forståelse av å være trygg i utryggheten. I dette perspektivet kan alle elever bli mer mottagelige for læring, som Nordahl & Sunnevåg (2013) var opptatt av: ofte må det sosiale fungere godt, der elevene viser hverandre respekt, for at elevene skal være mottagelige for læring (se 2.4).

Bjerkheim (2014) skriver om grupper med elever, der det kan det være konflikter som må løses [...] og da viktig å jobbe med relasjonsprosesser (se 2.3). En kultur der det følelsesmessige får lov å ha plass i åpenhet, kan nok gi mye drivkraft til godt samspill og læring. Fra et annet perspektiv er det viktig i denne sammenheng, også ha plass til det faglige, og i dette en balansegang mellom det følelsesmessige og det faglige.

Svare (2006, s.10-21) viser til dialoger som kjennetegnes av usikkerhet i prosessen (se 2.1). Det kan oppstå konflikter, og samtaler kan være mer følelsesmessig, der man skal løse

konflikter (se 2.1). I dette kan elevene få bruk for dialogen til å ta beslutninger uten stemmegivning og ha mål om forsoning, hvis uenigheter skjer. Denne usikkerheten kan nok føles utrygg for noen elever å være, og usikkerhetene kan få utløp på ulike måter, også irrasjonelt. Noen kan behøve mye trening i dette. Via rollespill kan elever trene seg i det emosjonelle, bli empatiske og trene på konfliktløsning (se 2.4), som Leming (2016, s. 63-69) var inne på. Lærer kan bidra med modellering i rollespill, ved å vise i praksis, og elever kan trene i rollespill på konfliktløsning. På den andre side har lærere ulike styrker, så noen lærere har andre interesser og lunnskaper enn å spille roller, og med mindre modellering fra læreres side, mulig at kulturen i klassen da blir preget av mindre rollespill.

Eriksen (2007) har skrevet om mangfoldet, der alle skal ha mulighet å delta (se 2.4). Nordahl & Sunnevåg (2013) er opptatt av at det sosiale må fungere godt, der elevene viser hverandre respekt, for at elevene skal være mottagelige for læring (se 2.4). Hvordan mennesker har det sammen med andre, virker inn på det å tilegne seg kunnskap (se 2.5), har Leming (2016, s. 63-64) vært inne på. Ofte kan uttalelser være om hvor godt det sosiale må praktiseres og fungere, men da er det samtidig viktig å vise til muligheter og gjerne forslag på hvordan få det til. I dette kan det å få tillit være en mulighet å prøve ut.

5.10 Å få tillitt

Det fremkom i de empiriske funn at *elevene lærte av hverandre* og kunne bli *enige om fordeling av arbeidsoppgaver* i dialogiske samtaler medelever imellom. I annet perspektiv kan noen elever synes det er vanskelig å ta plass og få plass. Dette ble ytret:

Lærer B la opp til litt struktur i grupper med flere elever.

In.: Men åssen gjør dere det med den som skal ta ordet først, har de sånn struktur rundt det eller går det av seg selv, hvem som skal lese først på gruppa? [...]

Re.: Der har vi delt inn grupper, også sier vi at nå går dere ut, også skal dere velge dere en som begynner, også må dere velge de ulike tekstene [...]

In.: Mm ...

Re.: Også må dere fordele og merke i teksten, så det her prøver dem sjøl. Men første gangen blir det alltid litt kaotisk, så man må en liten kontroll på det

Re.: [...] Vi peker ut en leder i gruppe [...] første gangen vi gjorde det var det ingen leder, og sa dere må bli enig; da det var kaotisk

(fra intervjusamtale jan. 2018, l. 61-121)

Hvis struktur på samarbeidet i dialogene og sosial kompetanse blir jobbet med konstruktivt, kan det hende at alle elever kan klare jobbe effektivt og konstruktivt, i grupper. Habermas var, Ifølge Kalleberg (1999, s. 24) opptatt av *samtaleetikk*, om det å snakke sant [...] og det å holde seg til temaet (se 2.3). I følge Solhaug og Børhaug (2012, s. 38-39) var han også opptatt av dialogdemokratiet (se 2.3). Habermas har uttalt «enhver kommunikasjonsprosess finner sted på bakgrunn av en kulturelt innøvd forforståelse» (se 2.3) (Habermas 1999a, s. 58). Dialogsamtalene kan struktureres for å gjøre samtalene mer demokratiske og forsøke få til en kultur som sikrer at alle skal ha mulighet å delta. Med to elever i dialog med hverandre, kan det være konstruktivt med flat struktur, men da sikre at begge får ordet i det og at elevene er engasjerte i temaet. Ved flere i gruppa, kan elever ha gruppelederansvar som går på omgang, med opplæring i strukturen rundt det.

(Wadel, 2006) var inne på dette med ledelsesferdigheter kan trenes på (se 2.3). Hvis elevene trener på det å lede andre elever, og det er rutiner på dette, kan det være med å trygge elevene. Samtidig viktig å unngå for mye struktur og kontroll med lite plass til det dialogiske mellom elevene.

Utover i samtalen med A, kom respondenten og jeg intervjuer inn på temaet styrt lederskap kontra flat struktur, og viktighetene for elevene å trene på struktur. Dette ble ytret:

In.: På gruppe med flere kan også en av elevene være gruppeleder, og gruppa kan ha regler for hva de har å forholde seg til. En regel kan være å holde seg til tema

Re.: Mm ...

In.: Men det kan hende noen prater seg ut for det?

Re.: Jeg synes på mange måter det er mye læring å ha flat struktur, litt avhengig hvor langt opp i klassen de er

In.: Mm

Re.: Det kan hende det blir for mye å ha rollen

In.: Det kan hende det tar litt over

Re.: Ja, ja da er de «kongen på haugen», så det er noe man må se

In.: Vurdere litt

Re.: Ja, etter hvor vant elevene er med å jobbe sånn her

In.: [...] Ja, og da kanskje lurt å øve på noe sosialt, og da for eksempel: I dag skal dere i grupper øve på å bli enige om noen tema [...]

Re.: [...] Jeg tror man må lære elevene å jobbe på den måten, akkurat som i rollespill. Elevene må øve, og deretter snakke i samtaler om hva de fikk til og hva de skal øve på neste gang

(fra intervjusamtale jan. 2018, l. 442-472)

Med henvisning til metaforen over, kan «Kongen på haugen» bli sammenlignet med en som dominerer over andre. Det blir viktig for det sosiale miljøet at ingen elever skal ha mulighet å utøve destruktiv makt, ved å la en sterk ethos, i det å ha tillit, bryte ned andre (se 2.5) (Melberg, 2000, s. 15-30). Det blir viktig å jobbe med at elever som blir sett opp til, bruker dette positivt. Dette kan ses i sammenheng med hva Gadamer blant annet var opptatt av i dialogen: «åpenhet, ærlighet og spørsmålet» (se 2.3) (Gadamer, 2010, s.327). «Relasjon har nettopp med tillitsforhold og anerkjennelse å gjøre» (2.3) (Wadel & Wadel, 2013, s. 75-77). Hvis lærer gir tillit til elever, kan det påvirke elevens tillit til hverandre positivt. Elever kan også trene på muligheter til «time out» for å tenke og ta seg en pause, og tenke og reflektere hva som skjer i dialogen i et metaperspektiv når det er behov. Dette kan være engasjerende og et grunnlag for mer fruktbart samarbeid i dialog, som Lye var inne på der elevene hjelper hverandre til å forstå (se 2.5) (Lye, 2008).

På den annen side, kan det høres enkelt ut. Elever er ofte ulikt utviklet selv om de har samme alder. Noen elever kan i noen tilfeller føle det går for sakte frem med det faglige hvis mye skal samarbeides om. Noen kan føle det mer effektivt å jobbe alene. Wadel & Wadel (2013, s. 106-113) har vist til, å ha ferdighetsforhold til hverandre i det å forstå hverandres samhandling, handling og ferdigheter, skal muligheten være å gjøre hverandre gode (se 2.3). Det er mulig å sette sammen elevene faglig og sosialt etter like ferdighetsforhold. Viktig uansett, at alle elevene i klassen får øve på å samarbeide med alle. Hvis elever jobber relasjonelt og dialogisk konstruktivt sammen, kan det også være at flere elever får det bedre med seg selv, og kommer styrket ut faglig og sosialt, så de symmetriske forholdene elevene i klassen kommer nærmere hverandre.

5.11 Tidsknapphet

Empirisk funn var *tidsknapphet i en hektisk hverdag*. En respondent kom inn på dette:

Re.: Arbeidsstrykket og arbeidsdagen vår er hektisk., vi har ikke tid [...]

In.: Også skal man ta vare på seg selv i dette også

Re.: Mm

In.: Hvis man klarer ta vare på seg selv og er tilstede, så gjør man uansett ofte en god jobb tror jeg

(fra intervjusamtale jan. 2018, l. 96-103)

Lærer og elever kan i en periode trene på en fast form i dialogiske samtaler medelever imellom. Med erfaring kan en metode brukes og utvikles effektivt opp igjennom årene i trinnene. Det kan forutsette samme lærer over årene, eller at alle lærerne er innlært i lignende struktur. På den annen side kan elever også forklare lærere og vikarer hvordan rutinene er.

Når elevene sitter sammen med flere elever i grupper på ulike plasser, kan det muligens være mindre kontroll på hva de gjør, og det kan bli konflikter når de sitter i grupper i dialogiske samtaler som kan være tidkrevende. På den andre siden, ved å vise elevene tillit, kan det hende de gjør mer fornuftig, enn hva lærer tror og vet. Hvordan elevene har det, kan påvirke hvordan elevene har det med hverandre i samtaler med hverandre. Wadel & Wadel (2013, s. 75-77) viste til, mellom elever er relasjonene ofte sosiale, men ofte et læringsforhold, der de lærer av hverandre [...] både læring og motivasjon blir påvirket av hvordan man ha det [...] og våre egne følelser påvirkes også av hva slags følelser (se 2.3).

I relasjoner blir elevene gjerne mer synlige, og hvis elevene i fellesskap trener på å se verdien i hverandre, er mulighetene gode for konstruktive dialogiske samtaler, som da gjerne blir mer effektive enn samtaler uten samarbeid. Konflikter kan oppstå, men er elevene trent med å snakke sammen og løse konflikter, kan konflikter mulig løses mer effektivt. Dette kan stemme overens med hva Rommetveit har uttalt i intervju med Øye (2014) om en god dialog, som oppstår når den som prater viser en trygghet i ytringen, og har tillit til at andre forstår (se 2.3). Hvis det sosiale fungerer godt, i form av at det regelmessig jobbes med det sosiale, kan det bidra til effektivitet i den faglige jobbing i dialogiske samtaler medelever imellom. Dette forutsetter nok åpenhet, ærlighet, tørre vise usikkerhet og snakke om følelser for å få til felles refleksjon i dybden og effektivitet. Ifølge Føllesdal & Walløe (2004, s. 108-109) var Habermas opptatt av å ha plass til åpenheten (se 2.5). Det kan åpne opp for muligheten å komme frem til enighet, uten å underkaste seg autoritet (se 2.5) (Habermas, 1999a, s. 142-143), og skolen kan mulig lære av det. Elever kan gjennom åpenhet bli tryggere på hverandre, og det kan virke positivt inn på læringsarenaen for alle elevene. Hvis lærer også tør utfolde seg i å bruke kreativiteten i å modellere roller til tema, kan dette også påvirke til mer engasjement i klasserommet, og påvirke elever også til å tørre utfolde seg. På den annen side viktig å sette grenser for åpenheten, for å unngå at skolen bare blir en terapiarena som tar all tid fra den faglige jobbingen og at lærer skal vær en sirkusfigur som er morsom å se på. Uansett stemmer det nok som Leming (2016, s. 63-64) er opptatt av om hvordan mennesker har det sammen med andre, virker inn på å tilegne seg kunnskap (se 2.5). I det perspektivet,

kan det å gjøre hverandre gode, både i barneverden barn imellom, fra voksenverden til barneverden og voksne seg imellom, med fordel pleies og integreres i den daglige skolehverdagen, da i en del strukturerte former og med grenser. Positivt kan tenkes, om også lærere får mulighet og tid i strukturerte sammenhenger å snakke om følelser med hverandre, og bli trent til å gi elever ansvar i dette. Alle elevene skal kunne føle de har mulighet å være en del av fellesskapet, være engasjert og føle seg verdifulle. Hvis alle elevene blir gitt ansvar, både overfor seg selv, for hverandre og for det som skal læres, kan muligens faglig lærdom ut i fra skolens overordna læreplaner engasjere og blomstre for mulig alle elever, og lærere kan da kanskje få mer tid i en hektisk hverdag?

6 Avslutning

I avslutningen vises til en oppsummering, en redegjørelse av svar på problemstilling og avrundning i samsvar med innledningen, med tanker for eventuell videre forskning.

6.1 Oppsummering

Lærerne hadde mye erfaring med dialogiske samtaler medelever imellom, spesielt med tanke på elever i par. Lærernes holdninger viste at de var åpne for å la elevene få ansvar og lære av hverandre. Gjennom drøftingen fremkom flere muligheter i forhold til dette, som her redegjøres for.

Positiv holdning til å søke erfaring med dialogiske samtaler medelever imellom kan fremheve elevens mulighet å bli synlige, og gjøre konflikter mer synlige. Er elevene trent i ulike former for dialogiske samtaler medelever imellom og får mulighet til ta seg tid å snakke sammen etter hvert som eventuelle konflikter dukker opp, er det mulig at konfliktene kan løses effektivt. Når elever får mulighet å være i dialoger medelever imellom, i par og med flere på gruppa, er det viktig å være bevisst det mere skjulte, at elever kan forstyrres og bli ukonsentrerte av andre lyder i klasserommet, også av elever på andre grupper som prater sammen. Lærer kan observere om alle elever i par slipper til i samtalen. I dialogiske samtaler medelever imellom med flere elever enn to elever i gruppene, i strukturerte former med elever på rundgang som gruppeledere, der alle trener på å lytte, lede, holde seg til temaet, er med på å lage regler sammen, trener på konfliktløsning, og i dette også jobber med ulike faglige temaer, kan dette bidra til at alle elever blir engasjerte. Elever kan i dette trene på å bli kjent med følelser, snakke om følelser med hverandre og alle elevene har mulighet å bli bedre kjent med hverandre. Gjennom å være ærlige og åpne overfor hverandre, kan empati for andre utvikles og da lettere å sette seg inn i hvordan andre hadde det. Der alle viser engasjement for felles skole tema, blir det gjerne mindre uro og forstyrrelser. Ved at elever får mulighet å trene på refleksjon sammen, kan det gjerne bli lettere å utvikle et videre perspektivgrunnlag til ulike temaer der elever blir vant til ulike meninger om saker. I klasserom der dialogen medelever imellom er i fokus, der alle får mulighet å få ordet, kan elever få trening i å lytte og være delaktige. Samtalene kan være preget av atmosfære i respekt, der det muligens kan jobbes effektivt både faglig og sosialt. Elevene kan regelmessig trene på å gi hverandre positivt og stille konstruktive spørsmål. Økt språktrening for flere kan utvikles, og da også

lettere å delta i det sosiale. Bruk av rollespill sosialt og faglig der elevene skal samarbeide i planlegging og fremføring, og trene på å bli enige, kan være gode utgangspunkter for få alle elevene engasjerte og delaktige. Hvis noen elever helst vil være alene, kan det være viktig å forsøke finne ut hva årsakene til det er, i tilfelle det er noe destruktivt i klassemiljøet som burde komme frem og ses grundigere på.

Når alle elevene får mulighet å trene seg i samarbeid med alle, i det betydningen av å trene regelmessig på å utforske, reflektere, stadig få ny forståelse i det å verdsette hverandre og seg selv, se muligheter, får trening i å ta initiativ, delta, ta ansvar, trening i konfliktløsning etter hvert som de oppstår, kan dette gi mer muligheter og tid for den løsere samtaleformen der alle ser hverandre i positivt: elever - elever og lærer - elever i relasjon til hverandre. Alle kan få mulighet å være litt «Kongen på haugen», men i respekt for seg selv og hverandre, der alle hjelper til å styre hvor grensene er. I denne rettferdighet vil nok aksept for mangfoldet av likheter og ulikheter aksepteres. Det igjen kan gi mulig godt utgangspunkt for faglig utbytte for alle, og gir gjerne mere tid for lærer å puste litt ut, og få energi også til å utforske ulike spennende arbeidsmetoder for elevene.

6.2 Svar på problemstilling

Problemstillinga som har dannet utgangspunkt for denne oppgaven var: Hvilke erfaringer og holdninger har noen lærere med dialogiske samtaler medelever imellom? Gjennom intervjuer og analysen har jeg kommet fram til følgende svar på denne problemstillinga: Lærerne jeg intervjuet hadde mye erfaring med dialogiske samtaler medelever imellom. Generelt hadde de mest erfaring i forhold til elever i par i jobbing med faglige temaer, også i forbindelse med kreative utfoldelser til ulike typer fremføringer i klasserommet. Lærerne hadde generelt mindre erfaringer med å jobbe sosialt og strukturert i dialogiske samtaler medelever imellom der det var flere enn to på gruppene.

Generelt var holdningene at det kunne være krevende for lærerne å gi elevene ansvar å være i dialogiske samtaler medelever imellom med flere enn to elever på gruppene der det jobbe selvstendig med faglig og sosiale temaer. Det kunne oppleves tidskrevende å organisere, det kunne bli konflikter på gruppene, noen elever kunne ha tendens til å dominere på gruppene og noen elever meldte seg gjerne ut ved å bli stille eller holdt seg lite til temaet.

Lærerne viste positiv holdning til å prøve nytt, utvikle seg selv og utvikle klassemiljøet. I det hadde de et godt utgangspunkt for å prøve ut og utvikle dialogiske samtaler elever i par mer strukturert for å sikre at alle elever får ordet og lytter til den andre, og jobbing med sosial kompetanse i det. Lærerne hadde også et godt utgangspunkt for å prøve ut og utvikle dialogiske samtaler med flere elever på gruppene til trening i samarbeid; der alle deltar, viser engasjement, viser toleranse og der det jobbes faglig og sosialt hånd i hånd utforskende til stadig nyere forståelser for både elever og lærer.

6.3 Avrunding

Lærerne som stilte opp til intervjusamtalene, var hjelpsomme å stake ut retningen som endte opp i en oppsummering der *struktur* og *tillit* ble de store ordene å legge mer opp til, som nok betinger at følelser snakkes om i fellesskapet. I strukturerte læringssituasjoner der alle elevene får ansvar og gis tillit, og gjerne i grupper med flere enn to elever, kan det gis rom til også å snakke om følelser, som mulig må til for at «alle elever skal ha rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Utdanningsdirektoratet, 2013), i dette delta og vise og sette pris på hverandre. Det ser ut som det kan komme godt med for det sosiale og faglige for elever i skolesituasjon med lærere som kan gi fra seg en del av lederskapet til elevene. Alle elevene kan få prøve å lede, prøve ha kontroll, bli lyttet til, stå frem, vise engasjement og ta ansvar. I dette kan det hende lærere egentlig får mere kontroll i det å få oversikt over klassemiljøet ved å se elevene i forhold til hverandre og samtidig se mer av hver enkelt elev? Når elevene er vant til en struktur, kan det bli mindre kaotisk og mer tidsbesparende. Å være aktive og deltagende i dialogiske samtaler medelever imellom ser ut til å gi muligheter for å få dekt opp flere læreplanmål i samfunnsfag, og kan ha relevans til fagfornyelsen planlagt igangsatt fra 2020 med vektlegging på forståelse av toleranse og deltagelse (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I og med det i lærerutdanning har det vært lagt opp til trening i reflekterende team for å utvikle relasjonsforståelsen for lærere som har studenter i praksis, og rollespill med trening i det relasjonelle, er det kort vei til å la studenter i lærerutdanningen få god grunnleggende trening i ulike former for dialogiske samtaler med relevans for yrket de skal ut i. Videre forskning i fremtiden kan videre være å undersøke dialogiske samtaler medelever imellom til både sosiale og faglige temaer gjerne med flere elever på gruppene i flere ulike klasser. Med digitale hjelpemidler og digitale temaer med i dette, kan det bety at skolen også er «med i tiden».

Litteratur

- Alnæs, M. (2004). *Patos til folket*. Klassekampen. Fredag 31. desember. Nedlastet 14.12.2017 fra <http://www.klassekampen.no/20387/article/item/null/patos-til-folket>.
- Asdal, K., Berge, K. L., Gammelgaard, K, Gundersen, T. R., Jordheim, H., Rem, T. & Tønneson, J. L. (2008). *Tekst og historie. Å lese tekster historisk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. J.W. Oslo: Cappelen.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Kopinor Pensum.
- Bjerkrheim, S. G. (2014). *Team – effektivt, men ikke alltid!* Ledernytt. 19.03.2014. Nedlastet 05.11.2017 fra <https://www.ledernytt.no/team-effektivt-men-ikke-alltid.5446277-112372.html>
- Bostad, T. & Paulsen, T. M. (2017). *Holdninger*. Oppdatert 03.03.2017. Nedlastet 18.04.2018 fra <https://ndla.no/nb/node/25440?fag=8>.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Børhaug, K., Hunnes, O. R., Samnøy, Å. (Red.). (2015). *Spadestikk i samfunnsdidaktikken*. Bergen: Fagbok Vigmstad & Bjørke.
- Danermark, B., Ekström M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. C. (2003). *Att förklara samhället. Vetenskapliga slutledningar og tankeoperationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (Red.) (1996). *Ulik perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Dysthe, O. (Red.). (2006). *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt.
- Eriksen, T. H. (2007). *Mangfold versus forskjellighet*. I: Eriksen, T. H. og Fuglerud, Ø. (Red.). *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. Oslo: Pax. Side 1-11. Nedlastet 03.11.2016 fra <http://hyllanderiksen.net/Grenser.html>.

- Fauske, H. (1999). *Forord. I: Habermas, J. Kommunikasjon, handling, moral og rett.* Oslo: Tano Aschehoug.
- Fog, J. (1999). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview.* København: Akademisk Forlag.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2004). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H. G. (2000) *Teoriens lovprisning* (Original: *Lob der Theorie*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1983). København: Book Partner.
- Gadamer, H. G. (2002). *Sanning og metod (i urval).* Göteborg: Daidalos.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk.* Oslo: Pax.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapelige vitenskapsfilosofi.* Kapittel 7: Hermeneutikk; forståelse og mening. Oslo: Universitetsforlaget. S. 142-174.
- Grønmo, S. (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Habermas, J. (1999a) *Kommunikasjon, handling, moral og rett.* (Original: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. Main, 1981). Oslo: Aschehoug.
- Habermas, J. (1999b) *Kraften i de bedre argumenter.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Halvorsen, K. (2012). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen Akademiske.
- Harwood, A. M., Hahn, C. L. (1990). Controversial Issues in the Classroom. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse for Social Studies/ Social Science Education Bloomington IN. Nedlastet 26.10.2016 fra <https://www.ericdigests.org/pre-9218/issues.htm>.
- Havnes, A. (1996). I: Dysthe, O. (Red). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning.* Oslo: Cappelen Akademiske.

- Helstrup, T. (1996). I: Dysthe (Red.). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Hjardemaal, F. (2014). *Kapitel 8: Vitenskapsteori*. I: Kleven, T. A. (Red.), Hjaardemaal F. & Tveit K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Holm, H. V. & Skorgen, T. (Red.) (2006). *Dialogens tenker. Nordiske perspektiver på Bakhtin*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Hunnes, O. R. (2015). *Å undervise verdier og holdninger i samfunnsfag*. I: Børhaug, K., Hunnes, O. R. & Samnøy, Å. (Red.). *Spadestikk i samfunnsfag didaktikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Højberg, H. (2014). *Kapittel 9: Hermeneutik*. I: Fuglesang, L., Bitsch Olsen, P. og Rasborg, K. (Red.). *Vitenskapsteori i samfundsvidenskabene. På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Imsen, G. (1984). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Aschoug/Tanum-Nordli.
- Kalleberg, R. (1999). *Utvalg og innledning*. I: Habermas J. *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad. Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Langø M. (2015). I: Børhaug K., Hunnes O. R. & Samnøy Å (Red.). *Spadestikk i samfunnsdidaktikken*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Leming, T. (2016). Å forstå læringsprosessene i rollespill: Eksempel fra samfunnsfaget i lærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(1), 61-72.
- Lyle, Sue (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Context and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education*, 22(3), 222-240.
- Lysaker, O. & Aakvaag, G. C. (Red.). (2007) *Habermas. Kritiske lesninger*. Oslo: Pax.

- Melberg A. (2002). Oversetter og Innleder. I: Gadamer, H. G. *Sanning og metod (i urval)* (Original: Wahrheit und Methode, Tübingen, 1960). Göteborg: Daidalos.
- Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren - rollen og utdanningen*. 2. Vurdering og tiltak. 2.1. Lærerrollen. 2.1.1 *Lærerrollens innhold*. Nedlastet 28.12.2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>.
- Meyer, A. (2018). Den tredje verden: John Hatties forskning peker ikke mot en resultatstyrt skole, men en verdibasert skole. *Utdanning*, 12. januar. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Michelet, S. & Eri, T. (2016). Casebasert dialogseminar – Studentkultur, læring og danning i grunnskolelærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(3), 161-179.
- Munkebye, E. & Reier-Røberg, K. (2015). *Kapittel 5: Grunnleggende ferdigheter i naturfag*. I: Skovholt, K. (Red.). *Innføring i grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Akademisk Cappelen Damm.
- Mørch, A. J. (2003). I: Bakhtin, M. M. *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Cappelen's upopulære skrifter. Oslo: Cappelen.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A. K. (2013). *Sosial, faglig og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper i skolen*. Cepra-sriben. Tidsskrift for evaluering praksis. Nr. 15. Nedlastet 30.09.2017 fra <https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/article/view/118>
- Nordgren, M. (2016). Mangfold, dialog og læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1):49-60.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Næss, A. (2002). *En del elementære logiske emner* (11. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (2017). Lov-2017-06-09-38. § 9 A-2. (ikr. 01.08.2017) *Retten til eit trygt og godt skolemiljø*. Nedlastet 29.04.2018 fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2017-06-09-38>.
- Rendtorff, J. D. (Red.). (2014). I: Fuglesang L., Bitsch Olsen P., & Rasborg K. *Videskapsteori i samfundsvidenskabene* (3. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Slaatelid, R. T. (2005). I: Bakhtin M.M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Kopinor Pensum.

Solhaug, T. (2012). I: Solhaug, T., Børhaug K., Stugu, O. S. & Haugaløkken, O. K. (Red.). *Skolen, Nasjonen og medborgaren*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stray, J. H. (2016). *Demokrati og medborgerskap i ny generell del og lærerplaner for fag*. Nedlastet 02.10.2017 fra <http://nygenerelldel.regjeringen.no/2016/12/15/demokrati-og-medborgerskap-i-ny-generell-del-og-laereplaner-for-fag/>.

Svare, H. (2006). *Den gode samtalen. Kunsten å skape god dialog*. Oslo: Pax.

Svartdal, F. (2016), Store norske leksikon: *metakognisjon*. Uit –Norges arktiske universitet. Nedlastet 14.12.2017 fra <https://snl.no>.

Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbok.

Traavik, H. (2015). *Grunnleggende ferdigheter: Hvorfor er de så viktige?* I: Traavik, H., Hallås, O. & Ørvig, A. *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2013). *Lærerplan i samfunnsfag*. (SAF1). Sist endret: 01.08.2013. Nedlastet 04.11.2017 fra <https://www.udir.no>.

Utdanningsdirektoratet (2016). *Hva er sosial kompetanse*. Sist endret: 30.03.2016. Nedlastet 07.12.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>.

Utdanningsdirektoratet (2017a). *Hva er fagfornyelsen?* Sist endret: 29.08.2017. Nedlastet 04.11.2017 fra <http://www.udir.no>.

Utdanningsdirektoratet (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Muntlige ferdigheter*. Sist endret: 15.11.2017. Nedlastet 04.05.18 fra <http://www.udir.no>.

Utdanningsdirektoratet (2018). *Regelverk om skolemiljø – nulltoleranse mot mobbing*.

Artikkel sist endret 12.02. 2018. Nedlastet 29.04.18 fra <http://www.udir.no>.

Wadel, C. & Wadel, C. C. (2013). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*.

Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Wadel, C. C. (2006). Om å lede seg selv sammen med andre. Selvledelse i

medarbeidersamhandling. *Sosiologi i dag*, 36(1), 59-77.

Øye, S. (2014). *Ragnar Rommetveit: Eg samtalar, altså er eg*. UiO. Universitetet i Oslo.

Forskningsmagasinet Apollon. Publisert 03.04.2014. Nedlastet 07.12.2017 fra

<http://www.apollon.uio.no/portretter/1999/ragnar-rommetveit.html>.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til lærerne

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1



Ingrid Marie Kielland

9006 TROMSØ

Vår dato: 07.12.2017

Vår ref: 57465 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 28.11.2017 for prosjektet:

57465

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Deltagelse i dialog – basis for medvirkning

UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder

Ingrid Marie Kielland

Catherine Gyri Magee

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Ved prosjektslutt 31.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54 / hildur.thorarensen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Catherine Gyri Magee, gyri@fs-med.com

Vedlegg 2

(adressen min, telefonnummer og mail)

Januar 2018

INFORMASJONSBREV TIL LÆRERE JEG ØNSKER Å INTERVJUE

Forespørsel om deltakelse i et studieprosjekt

Bakgrunn og formål

Jeg, C. Gyri Magee, jobber som lærer, og studerer master fagdidaktikk i samfunnsfag ved siden, ved Universitetet i Tromsø. Vårhalvåret 2018 skal jeg skrive en master 30 studiepoeng, med tittel: «Deltagelse i dialog - basis for medvirkning»

Min veileder er: Ingrid Marie Kielland

Jeg ønsker undersøke hvilke syn noen lærere som underviser i samfunnsfag, på 5. trinn, har på dialog.

Formålet med undersøkelsen er å få innblikk i noen meninger og refleksjoner rundt det å legge opp til undervisning, der elever er aktive i dialog med hverandre, og måter å gjøre det på.

Fokusområde i den planlagte masterstudien er læringssyn i forhold til deltagelse i dialogiske samtaler. Jeg henviser til Bakhtin 2003, s. 8, om begrepet dialog: «Dialog innebærer en gjensidig relasjon mellom stemmer.» Det motsatte kan være monolog, der en stemme eller ytring kan dominere, og prøve å få makt (Bakhtin 2003, s. 14-15).

Det påfølgende spørsmål skal undersøkes: «Hvilket syn har lærere på dialog?»

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Ved at du deltar i et intervju med meg, og da i en temabasert åpen samtale, der jeg også er deltaker, får vi sammen mulighet å reflektere. Jeg får samtidig mulighet å analysere noe av det vi snakker om, og da jeg tar lydopptak av samtalen, får jeg senere mulighet å analysere noe av det jeg finner i de transkriberte tekstene. Jeg vil passe på at vi holder oss innenfor respektable samtaleemner, utenfor taushetsbelagte temaer. Før intervjuet tar til, kan vi sammen drøfte hvordan taushetsplikten skal håndteres.

Dette intervjuet, sammen med noen intervju og samtaler også med andre lærere, en av gangen, vil gi meg et godt grunnlag for analyse og drøftelse i min masteroppgave.

På forespørsel fra deg, viser jeg deg gjerne på forhånd noen av temaene jeg ønsker å snakke med om.

Hva skjer med informasjonene om deg?

Det du sier vil bli anonymisert. Ingen av våre navn, eller andres navn på arbeidsplassen din, eller skolenavn vil bli knyttet til tekstene. Lydopptaket av oss blir etter transkribering slettet.

De transkriberte tekstene på datamaskin vil etter bruk bli slettet.

Studien skal etter planen være avsluttet i slutten av mai 2017, og ved prosjektslutt anonymiseres materialet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Med vennlig hilsen

Catherine Gyri Magee

Lærer på _____ skole, og student ved _____

Litteraturhenvisning:

Bakhtin M. (2003). Latter og dialog. Utvalgte skrifter. Oversatt av Audun Johannes Mørch. Cappelen Akademiske forlag a.s, Oslo 2003

.....

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig å delta i intervju, med åpen samtale, som metode. Jeg samtykker i at intervjuet av meg kan brukes i studien,

Sted

Dato

Underskrift

Vedlegg 3

Intervjuguide

Mål for samtalen: Være i kontakt med meg selv og respondenten.

Et viktig redskap i intervjuet: Kontakten (Fog 1994, s. 118).

Hvordan intervjuet skal gjennomføres:

Intervjuguiden er generell, siden jeg skal ha en åpen samtale med mulighet å utvikle guiden, etter hvert intervju.

I samtale med respondentene før intervjuet

- Presentasjon av meg selv og presentasjon av respondent
- Vi blir enige om hvordan vi skal overholde taushetsplikten
- Bli enige om noen regler for samtalen: å holde oss til temaet, tidspunktet for samtale slutt, overholde taushetsplikten m.m.
- Informere om forslaget mitt til gjennomføring av samtale formen i intervjuet: sitte uten bord og papir mellom oss, mulighet for pause hvis behov, mulighet for meta kommunikasjon og info om det
- Lyddoptak: Beskriver og viser hvordan diktafon virker
- Forklare studiens hensikt

Spesifisering av tema for intervjuet

Temaet er dialogiske samtaler, og tar utgangspunkt i et overordna mål i samfunnsfag: Lærerplan i samfunnsfag 2006, har som føremål: «*Faget skal stimulere til å gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking*» (Udir. SAF1-03). Medborgerskap har med deltaking i det sosiale og politiske fellesskapet å gjøre (Solhaug & Børhaug 2012, s. 30-31). Demokratisk deltaking har med hva er godt for oss alle å gjøre (Solhaug & Børhaug 2012 s. 36). Deltakelse og utvikling sosialt og faglig er stikkord til temaet.

Inndeling av informasjonsbehovet i ulike dimensjoner og ulike kategorier:

Problemstillingen er: *Hvilket syn har lærere på dialogiske samtaler?*

Med dette mener jeg hva tenker og føler noen få lærere i samfunnsfag på 5. trinn på ulike skoler om samtaler mellom to eller flere elever, i gjensidig forhold mellom stemmer, der det er minst mulig maktforhold mellom elevene?

Hvordan vektlegger lærer den enkeltes elev sitt bidrag til samtalen? Jeg er også interessert i å få vite om samspillet mellom elevene i den gjensidige oppmerksomhet.

Hvordan legges undervisningen opp? Er det ulikt mellom kjønn, hvem som får ordet? Når får elevene mulighet å være i dialog med hverandre? Hvordan er gruppesammensetningen satt sammen?

Læringens innhold, er det som skal læres kognitivt, drivkraften er motivasjonen, og samspillet ved læringen blir sett i den sosiale og samfunnsmessig kontekst. Hvordan elever lærer, har med relasjoner det har til andre. Rollespill kan brukes som redskap for å jobbe med det relasjonelle (Leming, T. 2016). Et underspørsmål til problemstillingen rundt dette, er om lærerne bruker rollespill, og hvordan? Hva tenker lærerne rundt rollespill, og trening i dialog i dette?

Kategorier med underspørsmål

Regler for samtalen: Hvilke regler følges i eventuelle dialogiske samtaler? Hvem bestemmer reglene, og hvordan er reglene bestemt? Hvordan trener elevene på samtaleetikk og diskusjonsregler? Brukes «time out», og metasamtale og er elevene noen ganger gruppeledere?

Beslutninger: Hva slags trening får elevene med å komme frem til enighet? Hvordan får elever trene i å bli enige, uten å bruke avstemningsmetoden? Hvordan trener elevene på å ta valg ut i fra egen interesse, og for fellesskapets interesse? Hvordan trener elevene på å problemløse og argumentere?

- Hvordan trener elevene på konflikthåndtering?

Å få ordet: Hvordan er mulighetene tilrettelagt, så alle elevene får ordet regelmessig? Hvordan trener elevene på deltakelse? Hvordan trenes det på forholdet refleksjoner om seg selv og fellesskapet, og samfunnsdeltakelse? Hvordan trener elevene på dialogiske samtaler?

Kallenavn på respondent: _____

Logg før og etter intervjuet:

Kjennskap til dette, kan styrke forskerens muligheter til å uttrykke seg på en forståelig måte og også i til fortolkningen (Grønmo 2016, s. 169):

Karakteristiske bakgrunn:

Miljø og kultur, hva preger virksomheten:

Hvordan forholder respondent og intervjuer seg til omgivelsene?

Hva preger uttryksmåter og kommunikasjonsformer?

Annet: