

Masteroppgåve

**Styrking av munnlege samtaleferdigheiter på 2.
trinn gjennom bruken av læremiddelet «*Livet
og sånn*»**

Sindre Rabben Tronstad

Master i grunnskulelærerutdanning for 1.-7. trinn,
spesialisering i norsk

2024

Tal ord: 19 553



HØGSKULEN
I VOLDA

Samandrag

Denne studien undersøker korleis lærarar brukar det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*, for å styrke barns munnlege ferdigheiter i 2. trinn. Eg brukar ein kvalitativ forskingsmetode der eg tileignar meg kunnskap frå tre lærarar ved å gjennomføre intervju og observasjon.

Munnlegheit er sentral i elevens kvardag i skulen, og skal fungere både som eit verktøy for kommunikasjon i alle fag på skulen og for å delta og utvikle sine munnlege kompetansar i ulike situasjonar. Ved munnleg deltaking i undervisninga, får elevane tileigne seg ny kunnskap i samspel med andre elevar og lærarar.

Ein kan likevel sjå på tidlegare forskning at fokuset på munnlege ferdigheiter ikkje har eit like stort fokus som det burde ha. Manglande tilbakemeldingar på innspel frå elevane, samt manglande moglegheiter for elevdeltaking blir trekt fram. I forskingsarbeidet, kan ein derimot sjå at lærarane leggje til rette for at munnlege samtalar og diskusjonar finn stad i klasserommet ved å bruke det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*. Lærarane gir ikkje tilbakemelding på elevane sine innspel, men kjem heller med oppfølgingsspørsmål som gjer at elevane går meir i djupna i tematikken. Andre tiltak for å etablere ein munnleg klasseromkultur, er at lærarane nyttar undervisning i munnlegheit, og modellering som undervisningsmetodar. Lærarane nyttar ikkje metodane konsekvent i undervisninga, men dei kjem i staden som segment i løpet av undervisningstimane.

Studien peikar også på barns psykososiale læringsmiljø som ein viktig faktor for at klasseromsamtalar skal oppstå. Elevane har eit behov av å føle på tilhøyrslø og tryggleik i klassemiljøet, og her er det læraren som har ansvaret for at slike behov skal leggjast til rette for. Her kan vi sjå at *Livet og sånn* prioriterer å etablere ein tryggheit hos elevane ved å bruke temaet, trygg, som ein introduksjon til skuleåret. Andre hjelpemiddel som læremiddelet nyttar er videoar, musikkvideoar, figurar, frosketid, plakatar og øvingar som kan bidra for å fremje munnlege ferdigheiter og etablere ein samtalekultur i klassa.

Abstract

In this study, I want to research how teachers use the digital learning resource, “*Livet og sånn*” [Life and such], to enhance children's oral skills in second grade. To investigate this topic, I am using a qualitative research method where I acquire knowledge from three teachers through interviews and observations. I will compare the data from these teachers with previous research on orality in education, as well as research addressing other key aspects related to the topic. Oracy plays a central role in students’ daily lives at school, serving as a tool for communication across all subjects. Through oral interaction and dialogue in teaching, students acquire new knowledge through interaction with peers and teachers.

However, previous research indicates that the focus on oral skills is not as significant as it should be. The lack of feedback on students’ contributions and limited opportunities for student participation are highlighted. In this research work, however, it can be observed that teachers facilitate oral conversations and discussions in the classroom. Teachers do not directly respond to student contributions but instead pose follow-up questions that prompt student to delve deeper into the topic. Other measures to establish an oral classroom culture involve teachers utilizing oral instruction and modelling as teaching methods. Teachers do not consistently use these methods throughout their teaching but rather incorporate them as segments during instructional hours.

The study also highlights children’s psychosocial learning environments as a crucial factor for fostering classroom conversations. Students need to feel a sense of belonging and safety in the classroom environment, and it is the teacher's responsibility to facilitate such needs. Here, we can see that “*Livet og sånn*” [Life and such] prioritizes establishing a sense of safety among students by using the theme of “trygg” [safe] as an introduction to the school year. Other tools utilized by the learning resource include videos, music videos, figures, “frosketid” [frog time], posters, and exercises aimed at promoting oral skills and establishing a culture of conversation in the classroom.

Forord

Etter at eg kom til Volda i 2019, har eg opplevd fem minnerike år som har utvikla meg som person. Her sitt eg med ei ferdigskriven masteroppgåve, og innser at livet som lektor er rett rundt hjørnet.

Sjølve masteroppgåva har vore ei berg-og-dal-bane med mange oppturar og nedturar, der det viktigaste, til tider, var å halde seg fast på turen. I løpet av turen har det vore mange augeblikk der eg grua meg for kva som kom rundt neste sving, men samtidig var eg heldig som fekk nytte store delar av turen. Denne turen har gjort meg rik på kunnskap og erfaring som eg vil nytte inn i arbeidslivet.

Turen i berg-og-dal-banen har eg derimot ikkje vore aleine om. Eg har vore så heldig å hatt fleire støttespelarar som har hjelpt meg og støtta meg gjennom denne reisa. Eg vil begynne med å takke rettleiaren min, Kristin Kibsgaard Sjøhelle, som har hjelpt meg gjennom heile skriveprosessen med konkrete tilbakemeldingar og ein smittande stå-på-vilje. Eg vil også takke informantane som har gjort det mogeleg for meg å gjennomføre masteroppgåva. Vidare vil eg takke bibliotekarar og faglærarar på høgskulen som har hjulpet meg med referansar og nyttig litteratur i forskingsarbeidet. Dagane på biblioteket, har vore mange. Dei dagane har likevel vore fylt med medstudentar som har bidratt å gjere kvardagane morosame og innhaldsrike. Eg vil difor takke medstudentane Sondre Innselset Bjørdal, Torbjørn Osland, Bjørn Otto Holsvik, Tuva Jacobsen Skogli og Eli Fridtun Vereide for ekstra støtte i kvardagen under masteroppgåva og for dei fem åra som eg aldri kjem til å gløyme.

Volda, mai 2024

Sindre Rabben Tronstad

Innholdsliste

Samandrag	ii
Abstract	iii
Forord	iv
Innholdsliste	v
1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for val av tema	1
1.2 Kvifor forskning på munnlegheit i småskuletrinnet	2
1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål	3
1.4 <i>Livet og sånn</i>	3
1.5 Avgrensing	4
2 Kunnskapsgrunnlag	6
2.1 Munnlege ferdigheiter	6
2.2 Tidlegare forskning	7
2.2.1 Arbeid med munnlege ferdigheiter	7
2.2.3 Dialog i begynnaropplæring	8
2.3 Sosiokulturell læringsteori og klasseromdialog	9
2.3.1 Den næraste utviklingssona	10
2.4 Teori på samtale og dialog	11
2.4.1 Dialog	11
2.4.2 Samtale	12
2.4.3 Modellering	13
2.5 Multimodalitetens funksjon	14
2.6 Undervisning i munnlegheit versus munnlegheit i undervisning	15
2.7 Munnlege ferdigheiter i LK20	15
2.7.1 Demokrati og medverknad	17
2.7.2 Identitetsutvikling	17

2.8	Psykososialt læringsmiljø.....	18
3	Metode.....	20
3.1	Kvalitativt forskingsmetode	20
3.2	Fenomenologisk tilnærming.....	21
3.3	Utval av informantar	21
3.4	Kvalitativt intervju	22
3.4.1	Semistrukturert intervju.....	24
3.4.2	Intervjuguide	24
3.4.3	Pilotintervju.....	25
3.4.4	Transkribering	25
3.5	Observasjon.....	25
3.6	Forskingsetikk	26
3.6.1	SIKT	26
3.6.2	Informert samtykke	27
3.6.3	Konfidensialitet	27
3.7	Forskingens kvalitet	27
3.7.1	Validitet.....	28
3.7.2	Reliabilitet	28
3.8	Analysemetode	30
4	Analyse.....	32
4.1	Læremiddelets innhald som utgangspunkt for samtale	32
4.1.1	<i>Livet og sånn</i> som samtalestartar	34
4.2	Andre metodar for å initiere til samtale	37
4.3	Utfordringar med å arbeide med læremiddelet	39
4.4	Å danne ein samtalekultur i klassen.....	41
4.5	Kva for spørsmål blir stilt av lærarane	42
5	Drøfting	44

5.1	Kva for didaktiske tilnærmingar og metodar kan nyttast for å initiere samtale basert på digitale læremiddel i barneskulemiljø?	44
5.1.1	Metodar for å initiere til samtale	44
5.1.2	Psykososialt læringsmiljø.....	46
5.2	Kva for utfordringar kan oppstå ved å bruke eit samtale-basert digitalt læremiddel, og korleis møter læraren desse?	47
5.2.1	Elevens føresetnad for deltaking	47
5.2.2	Undervisningsmoglegheiter.....	48
5.3	Korleis kan lærarar integrere innhald frå nettsida, <i>Livet og sånn</i> , i undervisning for å støtte eleven si forståing og handtering av kjensler gjennom diskusjonar?	49
5.3.1	Oppfølgingsspørsmålas funksjon	49
5.3.2	Læremiddelets innhald	50
6	Avslutning	52
6.1	Hovudfunn og konklusjon	52
6.2	Vidare forskning.....	53
	Referansar.....	54
	Vedlegg	59

Figurliste

Figur 1: Selektiv aspekt i forskingsarbeidet	29
Figur 2: Følelsen glad.....	33
Figur 3: Følelsane inni guten.....	33
Figur 4: Hjertehjulet	36
Figur 5: Konturen av eit barn, til å teikne på	36

Tabelliste

Tabell 1: Analyseprosess av datamaterialet	30
--	----

1 Innleiing

For barn er evna til å uttrykke seg sentralt for utviklinga av sosiale og kognitive ferdigheiter. Barnets meistring av å konstruere lydar til ord og kjensler motiverer barnet til å snakke meir. Gjennom oppveksten tileignar barnet seg munnlege ferdigheiter gjennom modellering frå foreldra sine, ferdigheiter som barnehagen og deretter barneskulen skal vidareutvikle. Formålet med opplæringa er å førebu elevane til eit liv i samfunnet som ein deltakande samfunnsborgar (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vektlegginga av samtale er stor allereie etter 2. trinn i kompetansemåla for norskfaget i LK20. Elevane skal trene på å ha samtale om skjønnlitteratur, beskrive ord vi brukar, om egne og andre sine tekstar, om oppbygging av ord samt likskap og forskjellar mellom talespråk og skriftspråk (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å etablere ein slik samtalekultur krev det likevel visse føresetnadar. Læraren skal legge til rette for eit klasserommiljøet som dannar trygge rammer for elevane, slik at ein samtalekultur kan oppstå. Det krev også at læraren kan legge til rette for at samtale oppstår i undervisningstimane. Læraren må møte elevane si nysgjerrigheit, og vise interesse for kva eleven har å lyst å fortelje, slik at eleven fortset å utvikle språket sitt. Sjølv om nysgjerrigheita er der, samt iveren til å snakke, må elevane lære korleis ein skal opptre i samtalar. Elevane må bli vande med å ta ordet, lytte til andre, og vente på tur for å snakke, og her må læraren legge grunnlaget for ein fungerande samtalekultur. Gjennom masteroppgåva ønsker eg å sjå på korleis ein kan etablere ein samtalekultur i 2. trinn, i samband med bruken av eit digitalt læremiddel.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Grunnen til at eg har vald å skrive om samtale i begynnaropplæring, er eigen erfaring og ein nysgjerrigheit for tematikken. Gjennom studiet som grunnskulelærer har eg blitt stadig meir bevisst på korleis eigen skulegang har vore. Det var ein skulekvardag som har bore preg av enkelte elevar som er svært delaktige, medan ein større del av klassa sit bakoverlent i stolen og opptrer som ein observatør og ikkje deltakar i timen. Ikkje overraskande kunne ein sjå samanhengen mellom at elevane som var aktive i timen, også var dei elevane som opplevde betre tilbakemeldingar på oppgåver og ein betre oppleving av skulen. Eg har sjølv hatt opplevingar i klasserommet som elev, og i seinare tid som student, der eg har tenkt å ta ordet, men har opplevd frykta for å seie noko feil eller evna til å uttrykkje meg som utfordrande.

I seinare tid som student, har eg satt meir pris på den munnlege klasseromkulturen i motsetning til tidlegare tider når eg foretrakk å vere ein av dei som ikkje tok initiativet i kllassesamtalar. Gleda eg får av munnlege aktive elevar i klasserommet, er noko eg har begynt å verdsette i større grad enn tidlegare. Munnlegheit og sosial kompetanse er noko som i større grad blir sentralt i framtida i tillegg til at gode munnlege ferdigheiter gir gode føresetnadar for å prestere bra i skulen (Gamlem & Rogne, 2016, s. 106 og 109).

Som ein framtidig lærar er den munnlege klasseromskulturen eit fokusområdet eg har lyst til å forske på. Den munnlege kulturen gjer at munnlege ferdigheiter er ein avgjerande faktor å meistre, både i skulen, og i samfunnet. For ein lærar krev det at ein legg til rette for samtalar i klasserommet der alle elevane deltek og bidrar med sine tankar. Læraren skal gjere at elevane føler seg trygg i klassemiljøet. Arbeid med slike samtalar kan forhåpentlegvis vere ein inngang til å etablere ein samtalekultur som kan oppfordre til munnlege elevinitiativ, samt få elevane til å sette ord på ting.

1.2 Kvifor forskning på munnlegheit i småskuletrinnet

Språkutvikling er ein sentral faktor for utvikling av elevens samtaleferdigheiter i begynnaropplæringa (Skaftun & Wagner, 2019, s. 17). Ved å forske på etablering og optimalisering av samtalekulturar i begynnaropplæringa, kan ein utforske korleis ulike metodar og strategiar kan fungere. Gjennom kunnskap i feltet, kan ein få betre innsikt i korleis samtalekulturen er med på å legge til rette for læring i klasserommet. I klasserommet vil elevane få moglegheit til å dele kunnskap, idear og meiningar med andre.

Det munnlege aspektet i undervisningssamanheng i begynnaropplæringa, er i større grad lærardominert. I denne oppgåva vil eg likevel studere korleis ein kan inkludere elevar i samtalen med sine tankar og refleksjonar. Dersom samtalebalansen blir lærardominert, vil ein miste barns innsikt, kunnskapsnivå og kva for kunnskapsbehov som er nødvendig for elevane. Dei tause elevane vil ikkje kunne uttrykkje manglande kunnskap, og vil risikere å henge etter. Utfordringa med ein slik klasseromkultur som manglar det munnlege aspektet, vil vere at den einaste moglegheita læraren får for å vurdere barns kunnskap, vil vere gjennom skriftlege oppgåver eller framføringar.

Ved opptrening av ein munnleg klasseromkultur, vil ein trene på sosial utvikling. Elevane vil få trening i å uttrykke seg og respektere andre sine meiningar, samt kunne lytte og ta tur. Slike ferdigheiter vil vere sentrale for at samtalar skal fungere. Dersom ein ikkje meistarar ferdigheitene, vil samtalepartnarane ikkje kunne respektere kvarandre sine utsegn. I eit

framtidsperspektiv er evna til å samarbeide med kvarandre sett på som ein essensiell ferdigheit. Evna til å samarbeide, løyse problem og tenke ut nye idear i samspel med andre menneske har fått mykje oppmerksomheit i den nye læreplanen. I slike fokusområde, må elevar forstå at det vil vere enklare å løyse problem og oppnå ei større forståing gjennom å diskutere med andre i staden for å prøve å løyse det på eigenhand. Ein kan sjå at det munnlege aspektet i småskuletrinna innehar ein viktig del av elevens utvikling. Det er her eg ønsker å finne ut korleis ein kan vidareutvikle samtalen i klasserommet for å gjere at fleire elevar skal vere delaktig i undervisninga.

1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål

Gjennom å etablere ein klasseromskultur som fremjar eit trygt klasserommiljø og dialogbasert undervisning, vil elevane få føresetnader til å delta meir fritt i diskusjonar, refleksjonar og samtalar. For å oppnå slike samtalar, har eg vald å bruke eit digitalt læremiddel som fokuserer på kjensler. «*Livet og sånn*» er designa for barn i barnehagen til ungdomsskulen, og det tematiserer kjensler og situasjonar som kan oppstå i kvardagen for elevane. Å undersøke korleis eit slik digitalt læremiddel blir brukt, vil gi meg moglegheita til å studere korleis læringsressursens tema kan vere med på å stimulere til samtale i klasserommet. Med bakgrunn i dette, har eg valt følgjande problemstilling:

«Korleis brukar tre lærarar det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*, for å styrke barns samtaleferdigheiter i 2. trinn?»

Til problemstillinga har eg valt følgjande forskingsspørsmål som skal hjelpe meg til å konkretisere problemstillinga:

- Kva for norskdidaktiske tilnærmingar og metodar kan nyttast for å initiere samtale basert på digitale læremiddel i barneskulemiljø?
- Kva for utfordringar kan oppstå ved å bruke eit samtalebasert digitalt læremiddel, og korleis møter læraren desse?
- Korleis kan lærarar integrere innhald frå nettsida, *Livet og sånn*, i undervisning for å støtte eleven si forståing og handtering av kjensler gjennom samtalar?

1.4 *Livet og sånn*

Livet og sånn er eit digitalt læringsmiddel som er utarbeida av Ålesund kommune med støtte frå Møre og Romsdal fylkeskommune, og fokuserer på folkehelse og livsmeistring. «Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje trykte og digitale element som er utvikla til bruk i

opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (Forskrift til opplæringslova, 2006, s. §17-1). For å gjennomføre tiltaka, trekker læremiddelet fram eit tema for kvar månad. Månadane har ulike tematikkar som er relaterbart for elevane på forskjellige måtar.

Tematikkane kan bli sett opp mot kjensler, noko som er sentralt i læremiddelet. *Livet og sånn* dekker kompetansemål over fleire undervisningsfag som blir eksplisitt vist til under kvar kjensle. Eg har vald å sjå på kjensler som tema for samtaleemne i undervisningstimane.

Kjensler er noko alle er kjende med, og samtalene kan dra nytte av kunnskapen og erfaringane elevane innehar i undervisninga. *Livet og sånn* vektlegg viktigheita med å forstå informasjonen du får frå kroppen om dei ulike kjenslene. Elevane må lære seg å forstå kva for behov dei ulike kjenslene har, som forståing, støtte, hjelp, omsorg, nærleik, pause og tryggleik. Gjennom å bruke eit slikt digitalt læremiddel kan læraren konstruere gode undervisningstimar som er meningsfulle og relasjonsbyggande i tillegg til at dei munnlege ferdigheitene kan utviklast gjennom samtale. Her står *Livet og sånn* i kontrast til kompetansemåla, som ikkje viser kva kjenslene faktisk er eller korleis og kvifor dei oppstår, og ikkje berre samtale om kjenslene.

1.5 Avgrensing

Allereie i kompetansemåla i norskfaget frå 2. trinn er samtale i stor grad vektlagd. I både kjerneelementa, tverrfaglege temaa og dei grunnleggjande ferdigheitene står samtale sentralt i utføringa av undervisningspraksis, samt dannelsings- og utdanningsformålet skulen har. Eg skal i denne oppgåva fokusere på begynnaropplæringa, for å sjå korleis samtalekulturen kan etablerast og optimaliserast på småskuletrinnet. Eg vil sjå på korleis lærarane klarer å fremje munnlege ferdigheiter i norskfaget ved å sjå på undervisningstimar der det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*, blir brukt.

1.6 Oppgåvas oppbygging

Sjølve masteroppgåva er strukturert inn i seks kapittel, med tilhøyrande delkapittel. I dette kapittelet har eg introdusert og argumentert for val av tema, problemstilling og fokusspørsmål, samt ein introduksjon til læremiddelet som er ein sentral del i oppgåva.

I det neste kapittelet presenterer eg det teoretiske kunnskapsgrunnlaget som forskingsarbeidet mitt bygger på. Her presenterer eg tidlegare forskning og relevant teori som bidrar til å argumentere, reflektere og tolke funna eg finner i forskingsarbeidet.

I det tredje kapitlet, metode, vil eg gjere greie for dei metodiske vala mine for prosjektet som bidrar til å forme oppgåvas struktur og resultat. Her vil eg presentere korleis eg hentar inn datamateriell, og korleis eg tolka dataa eg har nytta. Avslutningsvis i kapitlet presenterer eg kvaliteten på gjennomføringa av forskinga i form for validitet, reliabilitet og analyseprosessen av datamaterialet. I det fjerde kapitlet, analysen, presenterer eg studiens hovudfunn. I kapittel fem vil eg drøfte funna frå analysen opp mot teorien som er presentert i kunnskapsgrunnlaget.

I kapittel seks vil eg oppsummere studiens hovudfunn i lys av problemstillinga som oppgåva er bygd på. I siste kapittel oppsummerer eg studiens hovudfunn og reflekterer over nokre didaktiske implikasjonar.

2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet presenterer eg tidlegare forskning og eit teoretisk rammeverk som fungerer som fundamentet for forskingsprosjektet mitt og problemstillinga. Ettersom studien i stor grad baserer seg på samtale, dialog og klasserommiljø vil kunnskapsgrunnlaget eg presenter, vektlegge desse fokusområda.

2.1 Munnlege ferdigheiter

Munnlege ferdigheiter representerer ein av dei fire grunnleggjande ferdigheitene som Kunnskapsdepartementet (2019) viser til i læreplanen i norskfaget. Under munnlege ferdigheiter skal elevane kunne samhandle med andre gjennom å lytte og fortelje. Formålet med å tileigne seg kunnskap om munnlege ferdigheiter er derimot ikkje berre å lære seg det grunnleggjande om den spesifikke kunnskapen, men det å bruke det som eit verktøy til å lære seg ny kunnskap. For å bli gode munnlege språkbrukarar krev det systematisk arbeid, ikkje berre tilfeldige anledningar i norsktimane (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 69). Her må læraren leggje til rette for at elevane kan utfolde seg munnleg, gjennom planlegging av undervisning, og gjennom trygge rammer som elevar kan utfordre seg sjølv.

Munnlege ferdigheiter gir eit grunnlag for å tileigne seg kunnskap på alle trinn gjennom å snakke, lytte og kommunisere med både medelevar og lærarar, og er ifølgje Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012, s. 35) vårt viktigaste reiskap for tenking og læring. Slike ferdigheiter er derimot noko ein ikkje kan forvente at elevar har beståande når dei begynnar på barneskulen. Elevane kjem til skulen med ulik bagasje, ein bagasje av ferdigheiter som barnet har tileigna seg i løpet av barndommen, og som legg grunnlaget for kunnskapen barn skal lære i grunnskulen. Matre (2019, s. 46) fortel at dei fleste barn kjem med ein stor språkkompetanse når dei begynnar på skulen. Ein kan likevel sjå at barn med foreldre i den tradisjonelle arbeidarklassa har store skilnadar med språkkompetanse til samanlikning med foreldre frå meir akademisk miljø (Matre, 2019, s. 46). Kunnskapen eleven tileigna seg skal derimot ikkje tas for gitt. Grugeon, Hubbard, Smith og Dawes (2012) skriv følgjande:

Talk is a wonderful ready-made resource that each child brings to the first day of school – unlike the resources for reading and writing that the school provides. The danger is that we take talk for granted; we don't think we have to do anything.

Ein god dialog mellom skule og barnehage gir ein føresetnad for å danne ei oversikt over elevane sine styrker og svakheiter. Kjenner ein til barnehagane i skulekretsen, kan ein sjå

korleis ein utfører oppgåvene som er nedfelt i rammeplanen og det kan vere like forteneestefullt som skjema som blir tilsendt om kvar enkelt elev (Bjerke & Johansen, 2020, s. 31). Barnehagen skal vere ein plass for at barna skal kunne utforske og vere kreativ, men dei skal også bli utfordra på å bruke språket aktivt i forskjellige situasjonar (2020, s. 29). Det er gjennom slike utfordringar at elevar får utvikle det språklege repertoaret.

I læringssituasjonar er det viktig for elevane å føle seg trygge. Elevane skal trene på ulike munnlege ferdigheiter i ulike settingar, og som lærar er det viktig å leggje til rette for at det skjer (Bjerke & Johansen, 2020, s. 50). «Lærerenes viktigste oppgave er å legge til rette for en god samtalekultur med elever som lytter aktivt, som følger samtaleregler og har respekt for hverandres synspunkter» (Aksnes, 2016, s. 25). Her kjem undervisning i munnlegheit inn som ein sentral faktor for å etablere ein god samtalekultur, gjennom å aktivt trene på deltaking samt trene på lytteferdigheiter.

2.2 Tidlegare forskning

2.2.1 Arbeid med munnlege ferdigheiter

Av tidlegare forskning, er munnlege ferdigheiter, i mindre grad representert samanlikna med lesing og skriving. Hertzberg publiserte i 2003 ein kartleggingsstudie som omhandla i kva for ein grad det blir undervist i munnlege ferdigheiter, og i kva grad det blir gjort tilbakemeldingar frå lærar. Hovudfunna frå forskinga fortel oss at det manglar eit systematisk arbeid med munnlege ferdigheiter i dei observerte klasseromma (Hertzberg, 2003, s. 165). Forskinga viser til ein koherens med Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) sin forskning som seier at det munnlege fokuset blir vektlagd i form av framføringar, der elevar får mangelfull tilbakemelding. Førebuing til framføringar baserer seg primært på innhaldet i motsetning til eit retorisk aspekt som hjelper eleven til å formidle innhaldet (Hertzberg, 2003, s. 158). Lyttarrolla er òg noko som blir lite vektlagd, ifølgje denne undersøkinga. Responsen kjem i form av applaus, samt oppmuntrande kommentarar og eit positivt kroppsspråk. Hertzberg (2003, s. 159) argumenterer med at det verkar som det er ei haldning at det å stå fram, er så sårbart at ein kan ikkje gjere noko annan enn å støtte eleven entusiastisk. Samtidig argumenterer ho for manglande repertoar som ein avgjerande faktor for manglande tilbakemelding og supplerer med at tilbakemeldinga bør vere meir systematisert og kriteriebasert respons. Avslutningsvis påpeikar Hertzberg (2003, s. 168) ein nødvendig

satsing innan lesing og samanliknar det med utviklinga av skriving som har opplevd sterk utvikling dei to siste tiåra.

Munnlegheit er sentral i undervisninga for at kunnskap kan overførast frå individ til individ. Svenkerud, Klette og Hertzberg gjennomførte ei undersøking i 2012 som tar utgangspunkt i korleis undervisning i munnleg går føre seg i skulen. Undersøkinga er gjennomført i seks norske klasserom på ungdomstrinnet. Datamaterialet er innhenta ved bruken av video og dei ser på frekvensen i bruken av munnlegheit i norsktimane. Resultata frå studien viser at arbeid med munnlege ferdigheiter tar omtrent 20 % av undervisninga i norsktimane. Går ein djupare og analyserer dei 20 %, kan ein sjå at framføringar og førebuing til framføring innehar 84 % av det munnlege fokuset i timen. Vidare observerer Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012, s. 41) framføringane som rituelle. Det er lite improvisasjonar i framføringane, sjeldan det blir stilt spørsmål som utfordrar elevane, og lyttarar som fokuserer på andre ting under framføringane gjer at det ikkje vil opplevast eit læringsutbytte for nokre partar (Svenkerud et al., 2012, s. 41). Vidare gjer læraren lite ut av framføringane og kjem med vage og lite konkrete tilbakemeldingar til elevane som framfører. Her kan ein sjå at funna som Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) finner, samsvarer funna Hertzberg (2003) gjorde i sin tidlegare forskning.

2.2.3 Dialog i begynnaropplæring

Det er gjort fleire undersøkingar som tar for seg lærar- og elevrolla i klasseromsamtalar på barnetrinnet. Skaftun og Wagner gjennomførte ei undersøking i 2019 som fokuserte på observasjon i korleis undervisningstimar var strukturert. Undersøkinga var gjennomført i seks klasserom, og såg på korleis samtale mellom elevar gjekk føre seg gjennom kvar organisatoriske ramme. Funna i undersøkinga viser til manglande moglegheiter for elevar til å prate i klasserommet. Skaftun og Wagner (2019, s. 17) trekker fram koplingar opp mot Hodgson, Rønning og Tomlinson (2012) sitt prosjekt som omhandlar samanhengen mellom undervisning og læring, at moglegheita for å delta munnleg i undervisning har blitt mindre i løpet av dei siste åra. Observasjonane viser òg til ein dominerande lærarstyrt undervisning, der elevane i større grad må finne seg i rolla som lyttar. I ein slik klasseromkultur, vil elevane i mindre grad få uttrykke seg munnleg, og i større grad lytte til læraren. Læraren har eit manglande fokus på å kunne etablere eit dialogisk område i klasserommet. Studien peikar på at forskning i barnehagar legg betre til rette for dialogiske aktivitetar og interaksjonar (Gjems,

2016; Grøver, 2018; T. Hoel, 2013). Vidare i konklusjonen påpeikar dei korleis det bør etablerast ei bru mellom barnehage og barneskulen, som i større grad gjer lærarane bevisste på bruken av dialogiske aktivitetar, samtidig som at det er lagt til rette for glede, læring og utvikling (Skaftun & Wagner, 2019, s. 18).

Synnøve Matre (2019) gjennomførte tilsvarande forskning om samtale mellom barn, heilklassemtale og gruppesamtale, der formålet er å vise kva barn gjer med og i samtalen, og bidrar med eit metaspråk som kan bli brukt i arbeidet med å planleggje og evaluere ein undervisning der samtale står sentralt. Matre trekkje fram eit eksempel mellom to elevar som oppstår gjennom ueinigheit. Diskusjonen oppstod gjennom eit felles fokus der begge partar bidrog med relevant innhald til diskusjonen (Matre, 2019, s. 48). Samtalen skal gi moglegheit om å konstruere kunnskap gjennom samhandling med andre, ved å formidle kunnskap og ta i mot ny kunnskap som medeleven kjem med.

Heilklassemtalen beskriver Matre (2019, s. 48) som lærarstyrt. Det er ein tovegssamtale, der den eine sida er læraren og den andre blir framstilt som eit kollektiv konstituert av elevar. Det blir læraren sin oppgåve å oppretthalde samtalen i klasserommet, men samtidig vere observant på å ikkje ha for lange samtalar (Matre, 2019, s. 48). For å engasjere elevane i å delta, brukar læraren elevane som ressurspersonar som kan snakke om eigne erfaringar i undervisning. Likevel kan det oppstå det som Matre (2019, s. 52) kallar for «turhaiar», som plutselig tar ordet utan lov.

2.3 Sosiokulturell læringsteori og klasseromdialog

Den sosiokulturelle læringsteorien står sentralt i dialogisk arbeid i klasserommet. «Ifølge Vygotsky sorterer vi våre tanker om ting når vi foretar språklige handlinger, når vi kommuniserer» (Øzerk, 1996, s. 99). Dette kan vi sjå samsvarar med Vygotskys læringsteori som seier at «Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level» (Vygotsky, 1978, s. 57). Læringsteorien går altså ut på at barnet lærer i samspel med andre for at ein så kan lære aleine.

Språket spelar ei viktig rolle for korleis vi kan oppfatte verda rundt oss. Vygotsky (1978, s. 33) forklarar at når vi ser noko, så tar vi alle elementa frå synsfeltet samtidig. Det gjer den visuelle persepsjonen integrert og fullstendig. Når det derimot kjem til språk, kan ein sjå at det krev kontinuerlege prosessar. Kvart segment av språket og samtalen er separate og blir

kopla saman i strukturar, som gjer språket meir systematisk. Ved at samtalen kan vere konstant i endring, vil elevane trene på ferdigheiter i spontane samtalar.

Vygotsky (1978, s. 50) forklarar barns minne frå barndommen som ein sentral psykologisk funksjon som fungerer som ein grunnmur til eldre barns kognitive aktivitetar. Ein kan likevel sjå i utviklingssamanheng at det oppstår ein overgang, spesielt frå barn til vaksen. Barns minne i barndommen er ein av dei sentrale psykologiske funksjonane inntil andre funksjonar blir utvikla. For dei yngre handlar tenking om å sjå tilbake på noko og sjå på den generelle representasjonen av verda gjennom egne erfaringar og ikkje eit abstrakt tankesett (Vygotsky, 1978, s. 51). Skal ein iverksette ein samtalekultur for elevar i nybegynnaropplæringa, vil det difor vere hensiktsmessig å bruke ein tematikk som elevane kan kjenne seg igjen i. Bråten (1996, s. 30) skriv at barnets tenking er «avhengig av et møte mellom eller en sammensmelting av erfaringsrikdom og kunnskap om det virkelige livets konkrete sammenhenger på den ene siden og systematisk, abstrakt og teoretisk kunnskap på den andre». Det er da læraren kan utfordre elevane til å grunngi tankane og erfaringane sine. Slik kan læraren fremje samtalene som aktivitet i klasserommet og få elevane til å føle seg som ekspertar.

2.3.1 Den næraste utviklingssona

For å vidareutvikle barns psykologiske og sosiokulturelle utvikling er bidrag frå vaksne sentral. Vygotsky hevdar at frå barnets inngang til verda må ein sjå på barnet som eit sosialt og kollektivt vesen (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 124). Barns utvikling skal sjåast opp mot to synsvinkel, det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle læringsnivået. Det aktuelle utviklingsnivået omhandlar det kognitive stadiet elevane allereie er på, men det potensielle utviklingsnivået går på nivået som er innan rekkevidde hos eleven (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125). Her er elevens kompetanse sentral for teorien av den næraste utviklingssona. Eleven må ligge på eit nivå som ikkje er langt unna elevens kognitive ferdigheiter, men som kan utvikle kompetansen ved hjelp av meir kompetente personar (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125).

2.4 Teori på samtale og dialog

2.4.1 Dialog

For at elevar skal oppleve dialogiske ferdigheiter i skulen, må læraren leggje til rette for at samtalar mellom lærar og elevar oppstår, samt samtale mellom elevar. Dialog kjem frå det greske ordet logos og betyr ord eller tale, og dia som betyr enten gjennom eller mellom (Dysthe, 2012, s. 51). Det vil seie at det skjer noko mellom orda.

Bakhtin står sentral i dialogisme, og han ser på det som grunnleggjande i menneskets eksistens. Ifølgje Bakhtin og Emerson (1984, s. 110), seier dei at «Truth is not born nor is it to be found inside the head of an individual person, it is born between people collectively searching for truth, in the process of their dialogic interaction». Etablering av kunnskap går altså ikkje føre for seg aleine, men i samspel med andre individ. Formålet med dette synet på dialog handlar ikkje om felles konsensus eller einigheit, men å artikulere forskjellar og vilje til å leve med motsetningar (Dysthe, 2012, s. 61–62). Bakhtin sitt syn på ein felles konsensus strir derimot synet til Habermas (1981) som har einigheit og ein felles konsensus som mål med dialogen. Dette bygger opp med Bakhtins syn på optimale læringssituasjonar, der læring er størst når det oppstår ueinigheit mellom deltakarane i dialogen. Ueinigheitene må derimot vere konfronterande mot kvarandre, og ikkje berre eksisterande. Sjølv om det skal oppstå ueinigheit, er det framleis viktig med respekten for kvarandre sitt ord, vilje til å lytte til andre, forstå andre sine premiss, bruke den andre personens motargument som eit tankereiskap, men samtidig behalde respekten for sitt eget ord (Dysthe, 2012, s. 61). Ein slik problematikk kan vere utfordrande for elevar med lite sjølvtilit å stå på sitt når andre kjem med motargument. Klarer ein å trene på slikt i klasserommet, vil det gi betre føresetnadar for deltaking i samfunnet. Elevane er i løpet av skuledagen fort i konflikt med kvarandre, om det er av ueinigheiter eller konfliktrar. I slike situasjonar bør læraren handtere konfliktrar ved å prøve å snakke om det, slik at elevane skal kunne klare å handtere tilsvarande situasjonar ved å snakke ut om det på eigenhand.

Ein kan også sjå på dialog som eit mål i seg sjølv, og ikkje som eit middel. Sidorkin (sitert i Dysthe, 2012, s. 67) hevdar at det å delta i ein dialog er eit kjenneteikn på det å vere eit menneske. Da må ein klare å legge til rette for at eleven opplever dialog i klasserommet. For å få elevane til å bli meir delaktig i timen, kan læraren begynne med monologar i klasserommet som kan bidra til å danne eit nødvendig kunnskapsgrunnlag for dialog (Dysthe, 2012, s. 68). Rommetveit kallar sekvensen for «eit midlertidig delt forståelsesrom» (sitert i Dysthe, 2012,

s. 68). Klasseromundervisning er ikkje aleine monologisk, men avhengige av konteksten den blir satt opp mot. (Bernhardt & Esbjørn, 2012, s. 27) seier at læring i undervisning bør vere vekslende mellom ein dialogisk framgangsmåte, som legg opp til at elevane blir ein aktiv medprodusent av kunnskapen og den monologiske som omhandlar at elevane reproducerer kunnskap. Slik læring kan basere seg på å svare på spørsmål som elevar lurar på.

Ved å inkorporere elevens innspel i undervisning, vil elevane føle seg som ein aktiv del av undervisninga. Nystrand (1997, s. 6) seier at ved å oppretthalde ein samtale der læraren gjer såkalla «opptak» av det eleven seier, vil elevens innspel bidra til å forme samtalen vidare:

In these classrooms, the teacher validates particular students` ideas by incorporating their responses into subsequent questions, a process Collins (1982) calls “uptake”. In the give-and-take of such talk, students` responses and not just teacher questions shape the course of talk. (Nystrand, 1997, s. 6)

Slike spørsmål blir ofte kalla autentiske spørsmål og har ikkje som formål å finne forhandsbestemte svar på spørsmåla (Nystrand, 1997, s. 7). Undervisarens ansvar er ifølgje Nystand (sitert i Dysthe, 2012, s. 73), evna til å etablere relasjonar mellom deltakarar. Her vil lærarens val av reaksjon på elevsvar, oppfølging av svar og korleis spørsmål blir stilt stå sentralt for å skape interaksjonsmoglegheiter i klasserommet. Ser ein det opp mot undervisning, vil læraren aktivt stille spørsmål som optimaliserer og utvidar elevens horisont innanfor tematikken. Samstundes får eleven ordlegge seg på ein utfyllande måte av eit resultat at autentiske spørsmål oppfordrar elevane til å uttrykkje, reflektere og utdjupe det som har blitt sagt. Autentiske spørsmål kan, ifølgje Dysthe (2012, s. 73), signalisere interesse til kva elevane tenker og veit, og ikkje rapportere det som er blitt sagt. Her vil lærarens interesse for elevsvar vere avgjerande for kvaliteten av læringsutbytte. Lærarens verdsetting av elevens munnlege innspel skal motivere til gjentakande initiativ, og da må læraren inkorporere elevinnspela, slik at elevane opplever respekt, verdsetting og tilhøyrsløse i klassa. T. L. Hoel (1999, s. 47) skriv også om korleis elevsvar skal tas i mot som «høg nivåvurdering», som vil seie at det elevane uttrykker skal tas i mot som interessant og viktig, og ikkje om det er riktig eller feil.

2.4.2 Samtale

Samtale som ein elevaktivitet er ein pedagogisk framgangsmåte som blir tatt i bruk på alle trinn i skulen, og som på barnetrinnet særleg fremjar språkutvikling og den generelle læringa.

Ein samtale er ifølgje Aksnes (2007, s. 113) «eit samspel mellom to eller fleire deltakarar som vekselvis talar og lyttar». Gjennom samtale med læraren får elevane moglegheit til å uttrykkje seg, lytte til andre, stille spørsmål og utforske idear som oppstår i situasjonar som hadde vore utfordrande å oppnå aleine. Matre (2000, s. 9) ser på meiningsskapinga, som skjer i ein samtale, som ein mellomprosess, der noko skjer mellom deltakarane og ikkje ei overføring av meining frå den eine til den andre. Samtalen er beståande av eit konstant samspel og ei forhandling mellom samtalepartane og ulike kontekstuelle signal (Matre, 2000, s. 9). Ifølgje den britiske pedagogen, Robin Alexander (2008), er tale det viktigaste verktøyet for læring. Samtalen kan likevel ikkje vere tilfeldig prat, men ha ei hensikt og bli styrt slik at elevane skal nå faglege mål (Børresen, 2016, s. 95). Heilklassesamtale er ein pedagogisk interaksjon som ofte blir brukt i klasserommet. Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 74–75) fortel om utfordringar knytt til arbeidsmåten, at heilklassesamtale ikkje er ein ekte samtale eller at elevane får sjeldan utdjupe det han/ho har sagt. Her er det derimot viktig at læraren legg til rette for at slike mønster ikkje repeterer seg.

Elevens kjensle av tilhøyrse bidrar til å motivere til deltaking i samtalar, og legg grunnlaget for munnleg utvikling. Ein viktig føresetnad for at elevar skal vere komfortabel med å delta i timen, er at læraren motiverer elevane i nybegynnaropplæringa (Bjerke & Johansen, 2020, s. 49). Elevane må få ei kjensle av at det dei seier, har ei betydning for læraren, som skal lytte ivrig på kva eleven har å seie. Dersom slike føresetnadar blir lagt til rette for, vil elevane bli motiverte til å utvikle ulike måtar å kommunisere på. Aksnes (2016, s. 24) seier at for å bli ein god talar, finst det ingen betre måtar enn å vere aktiv i samtalar. Ved å delta aktivt i samtalar, handlar det om å konsentrere seg, lytte og reflektere over det som blir sagt. Dersom ein ikkje klarer å tileigne seg slike ferdigheiter, vil produktive samtalar vere vanskeleg å produsere i samspel med andre.

2.4.3 Modellering

Ein viktig del av elevens munnlege utvikling består av modellering av andre personar rundt seg i oppveksten. Læraren er ein viktig støttespelar for at elevane kan vidareutvikle seg. Ein kan sjå det opp mot Bandura (1977, s. 22) som seier at

Learning would be exceedingly laborious, not to mention hazardous, if people had to rely solely on the effects of their own actions to inform them what to do. Fortunately, most human behaviour is learned observationally through modeling: from observing

others one forms an idea of how new behaviours are performed, and on later occasions this coded information serves as a guide for action.

For å utvikle munnlege ferdigheiter på eigenhand, vil det opplevast som betrakteleg meir krevjande enn dersom ein er i samspel med nokon som ein kan imitere. Ein god lærarmodellering er derfor viktig for å vise elevane kva munnlege ferdigheiter kan handle om (Bakke & Kverndokken, 2021, s. 77). Bakke og Kverndokken (2021, s. 77) peikar også på at dersom læraren er utydeleg i kvalitet og kjem med uklare forventningar, vil elevane vere usikre på kva som blir på som kvalitet av modellering og ikkje. Ifølgje Bandura (1971) er modellering prosessen som skal overføre informasjon til observatør for å oppnå ønska handlingsmønster. Overføringa av kunnskap kan derimot kome i fleire representasjonar enn ein verbal forklaring og Bandura uttrykkjer dette slik:

A major function of modeling stimuli is to transmit information to observers on how to organize component responses into new patterns of behavior. This response information can be conveyed through physical demonstrations, through pictorial representation, or through verbal description. (Bandura, 1971, s. 10)

Dersom ein ser på det gjennom lærarens formidling i undervisning, vil observatørane sjå korleis læraren ordlegg seg, bruken av innhaldet i den visuelle presentasjonen, kroppsspråket og tonem, som alle kan bli med på å påverke kvaliteten av formidlinga.

2.5 Multimodalitetens funksjon

Multimodalitet er bruken av fleire einingar som skapar ein felles forståing ved å kombinere dei. For elevar vil kombinasjonen av modalitetar, som t.d. bilde, lyd eller film, ved sidan av verbaltekst, bidra til å gi ei auka forståing av det læraren formidlar. I eit klasserom, kan ein ofte sjå teikningar, illustrasjonar og forklaringar som er der som støtte for elevane. Tønnessen (2010, s. 230) er opptatt av at «alle barn lærer ikke på samme måte. Noen lærer best ved hjelp av bilder, mens andre foretrekker rim og regler». Tilsvarande kan ein sjå korleis fargar, musikk og rørsle held på elevens merksemd og bidrar til å motivere elevane til å gjere oppgåver (Tønnessen, 2010, s. 230). Bruk av slike modalitetar ved introduksjonen av undervisningstimar kan bidra til å auke interesse og samtidig aktivere forkunnskapane til elevane. Solstad (2016, s. 105) viser til visuell modalitet som kan kommuniserast gjennom visuelle teknikkar, som kan omhandle blant annan bakgrunn, fargebruk, dybde, lys og skygge. Det visuelle kan derimot tolkast ulikt frå person til person. Koppen (2018, s. 157) skriv at

estetiske verkemiddel stimulerer til engasjement, og trekkje fram musikalske verkemiddel som bruken av song. Elevar kan bli eksponerte for kommunikasjon gjennom lydar, og brukar melodiar for å kommentere på eigen og andre sin åtferd (Koppen, 2018, s. 157). Klarer læraren å implementere ein form for multimodalitet i starten av ein undervisningsøkt, vil elevane ha ein betre føresetnad for aktiv deltaking.

2.6 Undervisning i munnlegheit versus munnlegheit i undervisning

Den danske lektoren Mads Haugsted (2004) skil mellom undervisning i munnlegheit og munnlegheit i undervisning. Munnlegheit i undervisning er munnlege situasjonar som ofte oppstår i undervisning, og omhandlar gruppediskusjonar, heilklassemøter og diskusjonar med ein annan medelev. I hovudsak forgår majoriteten av kommunikasjonen i klasserommet munnleg. For læraren nyttar ein munnlege undervegs i timen for å gi munnlege tilbakemeldingar på vurderingar som fagsamtalar, framføringar eller gjennom samtalar som oppstår i klasserommet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Munnlegheit for å etablere ein samtalekultur vil dermed gi gode føresetnader for å oppfylle akkurat det. Samtalen skal derimot ha ein kvalitet over seg. Robin Alexander (2006, s. 10) brukar frasen «the right kind of talk» som eit krav for at samtalen skal vere produktiv. Børresen (2016, s. 89) understreker dette ytterlegare med at elevane skal snakke for å lære, og ikkje snakke for å snakke. For å etablere ein slik kvalitetssikring på samtalen, må læraren gi elevane ei verktøykasse av munnlege ferdigheiter og fagomgrep som ein kan ta med seg inn i samtalen. Læraren må undervise i munnlegheit for å hjelpe elevane i å uttrykkje seg. Sjølv om undervisning i samtale blir sett på som den mest effektive, blir den også sett på som den mest krevjande for læraren (Børresen, 2016, s. 90). Som nemnt tidlegare har forskning på munnlegheit blitt ein mindre prioritert enn andre sentrale ferdigheiter i norskfaget. Frå tidlegare har læreplanen hatt eit fokus på samtale og munnlege ferdigheiter gjennom grunnleggjande ferdigheiter, samt kjerneelement. Ved innføringa av fagfornyinga blir tverrfaglege tema introdusert og samtalefokus blir igjen presisert som eit fokusområde.

2.7 Munnlege ferdigheiter i LK20

I Kunnskapsløftet blir munnlege ferdigheiter eksplisitt trekt fram som ein grunnleggjande ferdigheit.

Norsk har eit særleg ansvar for utviklinga av munnlege ferdigheiter. Utviklinga av munnlege ferdigheiter i norsk går frå tidleg samhandling i leik og faglege aktivitetar til å bruke det munnlege språket stadig meir presist og nyansert i ulike norskfaglege samtalar og presentasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Kunnskapsløftet vektlegg munnlege ferdigheiter som ein viktig del av eleven sin kompetanse og oppfordrar eleven til aktiv deltaking for å fremje læring og kompetanseutvikling. Dette kjem også til uttrykk under kjerneelementet, munnlege ferdigheiter, som fortel at

Elevane skal få positive opplevingar ved å uttrykkje og utfalde seg munnleg. Dei skal lytte til og byggje på innspel frå andre i faglege samtalar. Dei skal presentere, fortelje og diskutere på formålstenlege måtar både spontant og planlagd, framfor eit publikum og med bruk av digitale ressursar (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Vi kan sjå frå kompetansemål og vurdering frå 2. trinn at samtale blir trekt fram som mål for opplæringa. Elevane skal, ifølgje Kunnskapsdepartementet (direkte sitert, 2019, s. 5–6), kunne:

- samtale om og beskrive korleis ord vi bruker, kan påverke andre
- lytte, ta ordet etter tur og grunngi egne meninger i samtalar
- beskrive og fortelje munnleg og skriftleg
- utforske og samtale om oppbygging av og betydninga til ord og uttrykk

Norskfaget blir representert som sentralt for kommunikasjon og skal hjelpe elevane til å utvikle eit språk for å lære og kommunisere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette blir understrekt av Gamlem og Rogne (2016, s. 106–109) som trekkje fram nøkkelkompetansar for framtidens skule. Sosial og emosjonell kompetanse er ein av tre nøkkelkompetansar som blir presentert, samt munnleg kompetanse som står under nøkkelkompetansen, lesing, skriving, rekning, munnleg og digitale ferdigheiter. Nøkkelkompetansane representerer sentrale ferdigheiter i den framtidige samfunnet. Sosial og emosjonell kompetanse handlar om å meistre samhandling i grupper med andre og kunne løyse konflikter (Gamlem & Rogne, 2016, s. 106). Ein kan sjå at samhandlingsaspektet får eit større fokus i framtida. Evna til å kunne samarbeide blir i større grad vektlegg for å tileigne seg ferdigheiter i problemløysingar og utvinne nye innovative tankar.

2.7.1 Demokrati og medverknad

Ein av oppgåvene i skulen er å styrke demokratiet. Gjennom opplæring og det institusjonelle livet i skulen skal elevane forberedast for demokratisk deltaking i samfunnet (Stray, 2012, s. 17). Det var først i Kunnskapsløftet at demokrati og medverknad kom inn som eit av tre tverrfaglege emne. Dei tverrfaglege temaa representerer sentrale samfunnsutfordringar som elevar skal tileigne seg kunnskap om, gjennom undervisningsfag.

Overordna del viser til demokrati og medborgarskap som følgjande:

Demokrati og medborgarskap som tverrfagleg tema i skolen skal gi elevane kunnskap om føresetnadene for, verdiane til og spelereglane i demokratiet, og gjere dei i stand til å delta i demokratiske prosessar. Opplæringa skal gi elevane forståing for samanhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettar som yringsfridom, stemmerett og organisasjonsfridom (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Skulen skal vere ein plass der elevar får erfare korleis demokrati blir gjennomført i praksis. Elevane skal få moglegheit til å bli høyrd, at dei har innverknad, og kan påverke det som omhandlar dei (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsløftet trekkje òg fram, gjennom demokrati og medborgarskap, at elevar skal kunne uttrykkje munnleg egne tankar og meiningar gjennom diskusjonar, refleksjonar og dialogar i klasserommet (Saabye & Pedlex, 2019, s. 24). Ved å leggje til rette for eit undervisningsopplegg knytt til samtale, der *Livet og sånn* blir teken i bruk, kan elevar på 2. trinn få trene på produktive og reseptive ferdigheiter som fremjar samtale og elevdeltaking i klasserommet.

2.7.2 Identitetsutvikling

Skulen har både eit dannelsingsoppdrag og eit utdanningsoppdrag, og skal førebu elevane til å delta, i samfunnet, i samspel med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). «Opplæringa skal gi elevane eit godt grunnlag for å forstå seg sjølv, andre og verda, og for å gjere gode val i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Ved å arbeide med eit slikt digitalt læremiddel, vil elevane ha føresetnaden til å lære seg til å forstå seg sjølv. Læreplanen i norskfaget viser til i første setning under «Fagets relevans og sentrale verdiar», der det står at «Norsk er eit sentralt fag for kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Fagfornyninga implementerer derimot inn identitet opp mot folkehelse og livsmeistring, og ser på eit positivt sjølvbilete og ein trygg identitet som

avgjerande for utvikling. Norskfaget har altså ein gjennomgåande tematikk knytt til identitet og identitetsutvikling, og det er læraren som skal vidareføre ideologien ut i praksis.

Norskfaget er eit generelt komplekst fag som skal bygge verdiar opp mot kvarandre, og genspeiler tankane Vygotsky (1978) representerer i den sosiokulturelle læringsteorien. Her skal elevane lære i samspel med andre og utvikle seg. Norskfaget verdset det munnlege fokuset der «opplæringa skal sikre at elevane blir trygge språkbrukarar, at dei utviklar den språklege identiteten sin, og at dei kan bruke språk for å tenkje, skape mening, kommunisere og knyte band til andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Her kan ein sjå at det kan bli sett opp mot dannelsings- og utdanningsoppdrag skulen har ansvaret for. Ackesjö (2023, s. 91) trekkje fram eit viktig moment i tolkinga av omgrepet belonging, og beskriver det som «individens känsla av att höra till eller att vara medlem i en grupp». Ackesjö (2023, s. 91) skriv òg at forskarane ser på omgrepet som ein flytande og dynamisk prosess som kan forhandlast og reforhandlast. Elevar skal naturlegvis måtte utfordrast i å sosialisere seg med elevar dei ikkje har gått i barnehage med. Ei utfordring som kan oppstå dersom det ikkje skjer, vil vere eit dysfunksjonell klassemiljø der elevar i små grupper er ukomfortable med å ta ordet i plenum. Lærar må finne eit balansepunkt der elevane får samhandle med elevar dei er kjende med, samtidig som dei blir utfordra til å sosialisere seg med dei nye medelevane.

2.8 Psykososialt læringsmiljø

Eit psykososialt læringsmiljø handlar om korleis menneske lærer og samhandlar med kvarandre, og korleis det kan påverke den mentale og sosiale helsa. Det er derfor viktig å sjå på korleis lærar og elevane klarer å etablere eit klasserommiljø som kan bidra til at elevane kan utfolde seg under trygge omgivelser. T. L. Hoel (1999, s. 37) fortel at kulturen blir skapt av dei som deltar i den, og skal vidareutvikle den kulturen gjennom deltaking av dei involverte. Ein viktig føresetnad, som T. L. Hoel (1999, s. 38) også trekkje fram, er at den viktigaste fasen for å etablere ein klasseromkultur vil vere den første perioden der dei er saman med kvarandre. Elevane i eit klasserom vil vere eit mangfald av ulike personlegdomar og føresetnadar. Nokre av elevane vil vere svært delaktige, samtidig som nokre opptre som tilbaketrekte og anonyme. Som lærar vil ein respektere mangfaldet, samtidig som ein må oppfordre elevane til å vere delaktig. Sjølv dei engasjerte elevane vil ha dagar der dei vil opptre som anonyme, samtidig som det er dagar der dei anonyme vil vere aktive.

Lærarens handtering av situasjonar er sentral i forminga av klassens psykososiale læringsmiljø. T. L. Hoel (1999, s. 38) viser til den første prototypiske episoden som omhandlar korleis ein handterer ein situasjon når den inntreffe for første gang, og vil vere sentral for framtidig handtering av tilsvarende situasjonar. Klarer ein å handtere situasjonar frå starten av ein kulturetablering i klassa, kan ein skape forventingar til samtale og munnleg deltaking som ein føresetnad for barns kognitive utgangspunkt. I klasserommet kan ein, ifølgje T. L. Hoel (1999, s. 39), begynne timen med ei rask assosiasjonsrunde slik at elevane bryt lydturen. Ser ein det opp mot tause elevar som ikkje trur at sine utspel i klassa vil vere av betydning, kan eleven fortsette å halde tilbake si eiga stemme og vil få ein mindre sosial betydning i skulesamanheng (T. L. Hoel, 1999, s. 39). I startfasen av ein ny sosial situasjon, er det tre behov elevane føler på: tilhøyrslø og tryggleik, å meistre den nye situasjonen i høve til omgivnadane, og aksept, å kjenne at ein blir godtatt (T. L. Hoel, 1999, s. 41). Alver og Traavik (2008, s. 105) viser til oppstarten av dei skumle opplevingane elevane kan få ved å ta ordet. I slike settingar vil ein ekstra «klassevenn» vere bra å ha i klasserommet. Klassevennen kan vere ein bamse, og kan hjelpe eleven til å bygge opp ein munnleg kompetanse ved å vere ein støttespelar når ein skal seie noko (Traavik & Alver, 2008, s. 105). Ved å bruke ein klassebamsen som ein støttespelar, vil det bidra til å dekke behovet, tilhøyrslø og tryggleik, og kan motivere elevane til å vere meir delaktig i undervisningstimane.

Lærarens verdsetting av elevens munnlege innspel skal motivere til gjentakande initiativ. T. L. Hoel (1999, s. 47) skriv om korleis elevsvar skal tas i mot som «høgnivåvurdering», som vil seie at det elevane uttrykker skal tas i mot som interessant og viktig, og ikkje om det er riktig eller feil. Det vil motivere elevane å få tankane sine verdsett og det er læraren si oppgåve å forsikre seg at elevane får slike moglegheiter til å oppleve ein slik tilhøyrslø og verdsetting.

3 Metode

I dette kapittelet vil eg forklare kva for metode eg har valt for forskingsprosjektet mitt. Eg vil beskrive korleis eg har gått fram for å innhente, analysere og tolke dataa eg har nytta. Til slutt vil eg diskutere oppgåvas reliabilitet, validitet og analyseprosessen av datamaterialet.

Problemstillinga «Korleis brukar tre lærarar det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*, for å styrke barns samtaleferdigheiter i 2. trinn?», vil vere avgjerande for val av metode, informantar, datainnsamling og analyse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 29).

3.1 Kvalitativt forskingsmetode

Formålet med studien er å forske på korleis norsklærarar i 2. trinn arbeidar med det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*, for å fremje ein samtalekultur blant elevane. Postholm og Jacobsen (2018, s. 89) forklarar at

kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk. Beskrivelser av virkeligheten fremstilles i tekster, enten i form av rene nedskrivinger av hva folk sier, eller i en form der forskeren selv skriver ned hva han eller hun observerer.

For å innhente informasjon til forskingsprosjektet, har eg nytta meg av intervju for å få lærarens erfaringar, samt observasjonar for å sjå om funna samsvarer med tidlegare innhenta datamateriale. Kvalitative forskingsmetodar er derimot fleksible slik at ulike prosesser kan påverke kvarandre (Thagaard, 2018, s. 28). På det grunnlaget, vil eg anvende meg til både intervju og observasjon for å få ein meir fullstendig forståing av fenomenet eg forskar på.

Ved gjennomføring av ein slik kvalitativ forskingsmetode, kan omgrepet innhenting av data bli problematisert. Thagaard (2018, s. 28) meiner at vi ikkje kan betrakte datamateriell som noko gitt, utanfor vår forståing av den verkelegheita vi studerer. Vi utviklar ei forståing av datamaterialet vi innhentar, samtidig som datamaterialet er tolka ut frå observasjonar, utsegn og visuelle uttrykk som vi som forskar får gjennom forskingsarbeid.

3.2 Fenomenologisk tilnærming

I mitt forskingsprosjekt vil deltakarens oppleving og erfaring til tematikken stå sentralt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) seier at fenomenologi er «et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter». Fenomenologi tar, ifølgje Thagaard (2018, s. 36), utgangspunkt i den subjektive opplevinga og søker å oppnå ei forståing av den djupare meininga i enkeltpersonens erfaringar. Postholm og Jacobsen (2018, s. 50) seier at «I et fenomenologisk perspektiv er alle oppfatninger av verden «sanne» for den enkelte». I forskinga vil fenomenet stå sentralt i gjennomføringa av forskingsprosjektet. Her vil eg sjå på korleis enkelte handlingar vil påverke elevane og klasseromkulturen. Gjennom erfaringane deltakarane har ved å arbeide med det digitale læremiddelt, med fokus på samtale, vil eg tileigne meg eit grunnlag for korleis eg kan utvikle ein generell forståing av det fenomenet eg studerer (Thagaard, 2018, s. 36).

Eg skal sjå på fenomenet samtale i klasserommet, gjennom det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*, og korleis tre lærarar opplever fenomenet. Formålet med forskinga er å sjå korleis desse tre lærarane arbeider for å leggje til rette for ein samtalekultur i klasserommet. På det grunnlaget vil det vere naturleg med ein fenomenologisk tilnærming som baserer seg på den subjektive opplevinga ein person har av fenomenet.

3.3 Utval av informantar

Eg har valt å gjennomføre eit strategisk utval av informantar (Neteland, 2020, s. 54). Eg har kome i kontakt med tre informantar som har erfaring med det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*, og brukar det aktivt i sin undervisningspraksis. Alle tre er lærarar i 2. trinn, der dei jobbar som kontaktlærarar. For å kunne gjennomføre eit forskingsprosjekt, er informantar sentralt for å innhente nødvendig kunnskap. Den spesifikke fagkunnskapen innehar ikkje kvart enkelt individ, og ein må vere selektiv på kven ein kan intervju og observere (Neteland, 2020, s. 54). På det grunnlaget, har arbeidserfaring stor betydning for meg, og er eit av kriteria i samtykkeskjemaet som er sendt til dei som er interesserte i å delta i forskingsarbeidet. Talet på intervjuobjekt er òg avhengig av hensikta med forskingsprosjektet og problemstilling. Eg har vald å halde meg til tre intervjuobjekt. Årsaka til val av tre informantar, er å gå i djupna i refleksjonar, argumentasjonar og val av undervisningspraksis

gjennom det digitale læremiddelet. Planen var å halde seg til to informantar, men under innhentinga av datamaterialet ved informant B, oppstod det utfordringar som resulterte i at ein annan lærar gjennomførte undervisninga. Som ein vidare følge ville det vore feil å gjennomføre eit pre- og post-intervju med ein lærar som ikkje gjennomførte undervisninga. Difor blei intervjuet gjennomført av alle tre lærarane, men observasjonsarbeidet blei gjennomført med to av lærarane.

Lærar A har jobba som lærar i 25 år og jobbar no på 2. trinn. Ho er utdanna førskulelærar med tilleggsutdanning. Dei tre siste åra har ho arbeida med digitale læremiddelet, *Livet og sånn*, og brukar det primært i undervisning om å snakke om kjensler, og legge til rette for at elevar kan uttrykkje seg sjølv og føle sett verdsett. Ho blei kjent med læremiddelet gjennom kurs og temaarbeid, i tillegg til å ha fått kjennskap om læremiddelet av ein arbeidskollega. No blir det brukt tid på læremiddelet under møter og kollegarettleing. Ho ser på livsmeistring som formålet med bruken av læremiddelet i skulen, i tillegg til at barna skal forstå seg sjølv, og dei rundt seg, og ha det bra med dei rundt seg, og ha det bra sjølv, og lære om kjensler og knytte vennskap.

Lærar B har jobba som lærar i tre år og jobbar på 2. trinn. Han er utdanna adjunkt med 30 studiepoeng i norsk. Han underviser i norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag, naturfag, KRLE, kunst og handverk og musikk. Han brukar *Livet og sånn* etter oppfordring av kommunen, og brukar det opp mot det tverrfaglege arbeidet for å styrke elevmedverknad og eit godt læringsmiljø. Her har dei fått seminar knytt opp til læremiddelet. I løpet av dei siste åra seier han at *Livet og sånn* blir stadig meir brukt i undervisning, og han ønsker at elevane skal bli bevisstgjort rundt forskjellige tema, og førebu dei på livet og livets store utfordringar.

Lærar C har jobba som lærar i to år og jobbar på 2. trinn etter å ha fullført mastergraden grunnskulelærerutdanning 1.-7. trinn med spesialisering i norsk. Ho underviser i norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag, naturfag, KRLE, kunst og handverk og musikk. Ho har blitt kjent med det digitale læremiddelet gjennom oppfordring av kommunen, samt ved å utforske på eigenhand. Ved gjennomføring av slike undervisningstimar, der *Livet og sånn* blir brukt, blir klassane til lærar B og C slått saman.

3.4 Kvalitativt intervju

Intervju er ein av to forskingsmetoder som skal hjelpe meg å svare på problemstillinga. Det kvalitative forskingsintervjuet søker å forstå verden sett frå intervjupersonen side (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 42). Intervjua vil utgjere primærdata, der intervjuobjekta vil få moglegheit til å svare utfyllande på spørsmåla eg har utarbeidd, samt få legge til alternativ informasjon dersom hen føler at nødvendig kunnskap enda ikkje har blitt formidla. Eit kvalitativt intervju bør, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 47), innehalde både faktaspørsmål i tillegg til meiningsspørsmål. Meiningsspørsmål kan vere utfordrande å stille, da ein som forskar må lytte til dei eksplisitte utsegna i tillegg til å forstå det som blir fortalt mellom linjene. Som forskar kan det kome oppfølgingsspørsmål som vil fungere som ei avklaring for utsegna til intervjuobjektet.

Eg har vald å gjennomføre eit pre- og post-intervju for å etablere ein kunnskapsbase i forkant av observasjonane, og ein argumenterande og reflekterande del av valet av undervisningsopplegg i etterkant. I pre-intervjuet vil eg stille spørsmål om bruken av «*Livet og sånn*» opp mot munnlege ferdigheiter, elevperspektivet og respons, samt andre erfaringar med læremiddelet. I post-intervjuet vil hovudfokuset vere å forstå kvifor læraren vel å gjennomføre undervisningsopplegget slik det har blitt gjort. Dette er for å forstå, ikkje berre gjennom eit teoretisk perspektiv, men også gjennom praktisk gjennomføring frå læraren. Her vil det også bli tatt ut nokre utdrag frå pre-intervjuet for vidare avklaringar. Ved å kombinere intervju og observasjon som metode, kan ein som forskar sjå om funna frå intervjuet samsvarer med funna ein får i observasjonsarbeidet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 236) seier at ved å kombinere datainnsamlingsmetoder kan bidra til å styrke både reliabilitet og gyldigheit.

Som nemnt tidlegare, kan meiningsspørsmål ha utsegn og beskrivingar som gjer at ein må sjå mellom linjene. Forskingsintervjuet blir tatt opp som lydfil for at det kan transkriberast og klargjerast slik at forskaren kan foreta sine tolkingar og analysar av materialet (Johnsen, 2018, s. 197). For å ta opp lydfila brukar eg Nettskjema Diktafon, som blir sendt vidare til Nettskjema UIO. Etter å ha gjennomført intervjua, ved hjelp av diktafon-appen, blir opptaket kryptert i appen, og vil da ikkje vere mogeleg å spele av opptaket gjennom diktafon-appen på mobilen. Dette vil gjere tolkingsarbeidet enklare slik at eventuelle skjulte beskrivingar, som forskaren ikkje registrerte i pre-intervjuet, kan bli tatt opp i post-intervjuet for vidare avklaring.

3.4.1 Semistrukturert intervju

Intervju kan gjennomførast på ulike måtar til ulike formål. Ved å gjennomføre eit semistrukturert intervju, vil målsettinga vere å forstå deltakarens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom forskingsarbeidet baserer seg på undervisningspraksis, vil det vere hensiktsmessig å intervjuje undervisaren i både forkant og etterkant for å høyre lærarens haldningar til og erfaringar med læremiddelet, samt grunngeving av val for undervisning. Intervjuet er beståande av spørsmål som forskaren skal gjennomgå, men strukturen er i større grad open. Eg har valt å vere mottakeleg for nye tema frå intervjuobjekta undervegs i intervjuet. Ettersom intervjuobjektet er den erfarenne i tematikken, kan dei kome med kunnskap som eg som forskar ikkje har tenkt på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Eit slikt forskingsarbeid skal vere ein læreprosess for både forskar og intervjuobjekt, og det vil vere naturleg å kome med nye innspel. Intervjuet skal fungere som ein samtale der begge partar «prøver å forstå og oppleve mening i det som blir sagt» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) påpeikar at ein slik type intervjuform, er ein utveksling av synspunkt mellom to personar i samtale om eit tema som opptar dei begge. I slike samtalar, vil det skje kontinuerlege analysar som gjer at forskaren stiller oppfølgingsspørsmål til det som blir sagt for å gripe tankar som kan bringast fram i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I etterkant av intervjuet kan det derimot oppstå spørsmål som forskaren dannar seg i analysearbeidet. Som ein følgje av dette, vil oppfølgingsspørsmål i etterkant vere nødvendig.

3.4.2 Intervjuguide

Intervjuguiden er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) eit manuskript som strukturerer gangen i intervjuet. Dette er spørsmål som skal vere opne for intervjuobjektet å svare på. Innleiingsvis blir det presentert spørsmål som skal fungere som ein introduksjon til sjølve intervjuguiden. Spørsmåla omhandlar bakgrunnen informantane har til læremiddelet, og korleis dei brukar det i undervisningssamanheng. Vidare kjem hovudspørsmåla som er retta mot intervjupersonens egne erfaringar og synspunkt som omhandlar temaet for intervjuet (Thagaard, 2018, s. 95). Eg har vald å implementere oppfølgingsspørsmål som bidrar med eventuelle avklaring eller utdjupingar som kan bidra til å få fram forklaringar. Avslutningsvis er det spørsmål som går på korleis læremiddelet kan vidareutvikle seg, samt dersom det er noko vi ikkje har vore innom, som hadde vore relevant å snakke meir om.

3.4.3 Pilotintervju

I forkant av første intervju, gjennomførte eg eit pilotintervju to gangar, der eine var med ein medstudent og den andre med ein lærar. Thagaard (2018, s. 94) seier at den beste opplæringa skjer gjennom eigen praksis der vi kan intervju kollegaer og får tilbakemeldingar frå dei. Vi gjennomførte eit test-intervju for å sjå om intervjuguiden hadde spørsmål som kunne avgrense funna i forskingsintervjuet. Vi føretok òg ei kvalitetssikring med det digitale aspektet ved gjennomføringa av intervjuet. Etter gjennomføringa av pilotintervjuet fekk eg erfare spørsmål som enda ikkje har blitt svart på. I tillegg fekk eg tilbakemelding på korleis eg som intervjuar har opptråd undervegs i det semi-strukturerte intervjuet. I førebuingssfasen hadde eg ein estimert varigheit på 1 time til intervjuet, men i prøveintervjuet varte begge i omtrent 45 min. Eg tok i mot det eg fekk av erfaring, og kunne gjennomføre intervjuet på ein meir førebudd og tydelegare måte.

3.4.4 Transkribering

Ved gjennomføring av intervju, er transkribering ein naturleg vidareføring av informasjonen. Transkripsjon betyr å transformere, skifte frå ein form til ein annan. Transkripsjon i seg sjølv vil ikkje vere noko utfordrande, men tolkingsprosessen i overgangen frå talespråk til skrivne tekster kan vere utfordrande for forskaren som skal transkribere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). I eit intervju vil det vere eit sosialt samspel der tempo på samtalen, stemmeleie og kroppsspråk er med på påverke mottakaren når intervjuobjektet skal svare på spørsmåla. Eg valde difor å transkribere intervjuet kort tid etter gjennomført intervju. I transkripsjonsarbeidet valde eg nynorsk som skriftspråk ettersom resten av oppgåva er skriven på nynorsk. Intervjuet er elles transkribert frå det som var sagt. Ved å transkribere kort tid etter fullført intervju, vil det hjelpe meg å huske tilbake til intervjuobjektet om ansiktsuttrykket eller ordlegginga deira har noko å seie for formuleringa og informasjonen frå intervjuet.

3.5 Observasjon

Å observere har historisk sett vore ein naturleg måte å innhente informasjon om noko ein har lyst å tileigne seg kunnskap om. I observasjonsarbeidet vil eg vere ein fullstendig observatør, som betyr at eg distansere meg frå observasjonsobjekta med lite deltaking i undervisningsopplegget læraren gjennomfører (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Å vere

ein ikkje-deltakande observatør inneber at ein berre observerer, utan at ein involverer seg i fenomenet (Fangen, 2010, s. 77). Årsaka til å vere denne typen observatør er å avgrense påverknadskrafta i undervisninga. Vedkomande som gjennomfører undervisninga, kan bli påverka av observatøren som beveger seg blant elevane i klasserommet for å innhente data. Slikt kan påverke funna til observatøren undervegs i observasjonsarbeidet. I førebuingfasen vil eg gjennomføre ein utprøving av observasjonsskjemaet for å sikre meg at observasjonspunkta samsvarer med føremålet til forskinga.

Næss og Sjøvoll (2018, s. 182) forklarar at observasjon ikkje kan vere ein heilt objektiv prosess som er fri for subjektive innslag. Vi som observatør må tolke det som blir oppfatta i situasjonane som oppstår, og tolkingane kan variere i stor grad frå person til person. Difor er det viktig at konklusjonar og forskingsresultat må utsettast for eit kritisk blick i etterkant for å sjå på potensielle variablar eller tolkingar som kan påverke forskinga. Vidare kan ein bruke observasjon som ein kvalitetssikring på intervjuet for å sjå om dei samsvarer med kvarandre.

3.6 Forskingsetikk

Ved gjennomføring av eit forskingsarbeid, må det etiske stadiet stå sentralt i ein kvar situasjon. Etske problemstillingar pregar, ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 97), heile forskingsløpet, og ein må ta omsyn til at det etiske aspektet frå byrjinga til forskingsarbeidet er levert inn. I mitt forskingsarbeid, vil lærarens anonymitet stå sentralt gjennom heile prosessen for å gjere vedkommande si oppleving så komfortabel som mogeleg. Informantane skal ikkje oppleve eit ubehag ved å delta i eit slik prosjekt. Vidare i kapittelet vil eg trekkje fram ulike prosessar og dokumentasjon som skal sikre informanten sine rettigheter, samt kvalitetssikring av prosjektet gjennom SIKT.

3.6.1 SIKT

I startfasen av forskingsprosjektet må ein søke til SIKT, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, for å få lov til å gjennomføre eit forskingsarbeid. Søknadsprosessen vil vere nødvendig i mitt forskingsprosjekt, da eg skal gjennomføre eit kvalitativt forskingsprosjekt som omhandlar intervju og observasjons i barneskulen. I søknadsprosessen blei blant annan samtykkeskjema og intervjuguide vurdert, og eg fekk godkjent svar kort tid etter søknaden blei sendt inn til vurdering.

3.6.2 Informert samtykke

I forkant av forskingsprosjektet mitt var forskingsdeltakarane informert om undersøkingas overordna formål og hovudelementa i forskingsdesignet, samt moglege faktorar ved å delta i forskingsprosjektet. Dette er i tråd med SIKT sine retningslinjer. Thagaard (2018, s. 23) seier at «prinsippet om informert samtykke er basert på respekten for individets råderett over eget liv, og at den enkelte har kontroll med opplysninger om seg selv som deles med andre».

Informasjonen skal opplysast om gjennom eit samtykkeskjema som informantane signerer før intervjuet gjennomførast. I samtykkeskjemaet blir det opplyst det om eit frivillig samarbeid mellom forskar og intervjuobjekt, samt ein lav terskel for å trekkje seg frå prosjektet.

Informasjonsskrivet mitt informerte vidare om prosjektet, kva det inneber for intervjuobjektet å delta, samt korleis personvernet blir oppretthald gjennom forskingsarbeidet.

Informantane skal få tilstrekkeleg informasjon om prosjektet, men samtidig så må det vere ein balansegang om informasjonen er nødvendig. Får informantane mykje informasjon i forkant av intervjuet, kan svara framstillast som kunstige og i mindre grad realistisk. Samtidig er det viktig at informantane er informerte om tematikken slik at dei kan produsere svar som forskaren kan bruke til prosjektet.

3.6.3 Konfidensialitet

Informantane vil i oppgåva få pseudonym i alle dokument for å ivareta anonymiteten. Alt av informasjon vil bli lagra i separate mapper som krev to-trinnsverifisering for å få tilgang til. Thagaard (2018, s. 24) seier at konfidensialitet har ein referanse til at deltakarane blir anonymisert i presentasjonen av resultata, samt at opplysningane som kan identifisere enkeltpersonar blir lagra på ein forsvarleg måte. Brot på konfidensialitet kan resultere i søksmål og tap av tillit og omdømme.

3.7 Forskingens kvalitet

I dette kapitlet vil eg sjå på kvaliteten av forskingsarbeidet, og moglege faktorar som kan påverke funna frå innhentinga av data til drøftingsarbeidet. Studien vil frå starten av ha ein selektiv tilnærming, og funna vil bli påverka av kva som blir fokusert på. Arbeidet vil med andre ord vere vanskeleg å framstille som fullstendig objektiv og subjektivitet vil oppstå.

3.7.1 Validitet

Forskningsresultatet er ikkje verkelegheita, men representasjonar av undervisningstimar og meiningar av tre lærarar i skulen som arbeidar med det digitale læremiddelet. Validitet vil seie gyldigheit, altså om ein kan trekke gyldige slutningar om det ein hadde som mål å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275; Thagaard, 2018, s. 189). Vidare påpeikar Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) at «en valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser». Her vil validiteten basere seg på om planlegging av arbeidet samsvarer med etterarbeidet i forskingsprosessen (Tjora, 2021). Formålet med studien er å forske på korleis det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*, kan fremje munnlege ferdigheiter i 2. trinn. For at forskinga skal vere gyldig, må val av metode korrespondere med formålet. Ved å gjennomføre intervju og observasjon av tre lærarar, vil eg få innsyn i tankar og haldningar knytt til undervisningsopplegget, samt korleis eit undervisningsopplegg kan gjennomførast i praksis. Ved ei slik gjennomføring vil eg som forskar få eit heilskapleg syn og ei auka forståing som vil bidra til å kople teori opp mot empiri, og gi kunnskap til analyse- og tolkingsarbeidet. Vidare vil det vere fortjenestevnleg å bruke eit kvalitativt intervju som kan bidra til å gå i djupna for å få ei større forståing av intervjuobjektet sine tankar og praktiske undervisningsmetodar. Ved å kombinere metodane, vil ein som forskar sjå om informasjonen ein tileignar seg i intervjuet samsvare med funna i praksis.

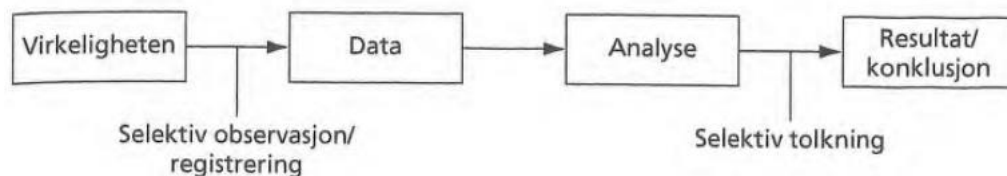
Ein faktor som derimot kan påverke resultatet og da validiteten er gjennomføringa av eit undervisningsopplegg. Lærarane er informerte på førehand om intervjuet og observasjonen, samt kva tematikken er, og kva eg som forskar vil gjennomføre. Lærarane kan alternere undervisningsopplegget for at det skal korrespondere i større grad med kva eg som forskar skal undersøke. Andre faktorar som kan påverke validiteten til forskinga er spørsmåla i intervjuet. Som førebuing til intervjuet, har eg prøvd å sikre meg best moglege svar ved å stille opne spørsmål og oppfølgingsspørsmål som gjer at intervjuobjekta får presisere og utdjupe både spørsmål og tidlegare innspel.

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om forskningsresultatets konsistens og evna til å kunne reprodusere same resultat av ein annan forskar gjennom å bruke tilsvarande metode (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Reliabiliteten kan, ifølgje Thagaard (2018, s. 188), innebere kvaliteten av datamaterialet prosjektet baserer seg på, og

vurderingar av korleis forskaren kan anvende og vidareutvikle datamaterialet. Her vil både intervju og observasjonane, samt analyse og tolkinga av dataa påverke reliabiliteten til mitt forskingsprosjekt. Det kan vi sjå i figuren til Christoffersen og Johannessen (2012, s. 23) som er ein omarbeida figur basert på Cato Wadel (1991) som viser det selektive aspektet i forskingsarbeidet.

Figur 1: Selektiv aspekt i forskingsarbeidet



Figuren understrekar utfordringa forskarar har å arbeide med i eit forskingsprosjekt, samtidig som dei skal ha eit fullstendig objektivt syn på observasjons- og tolkingsarbeid. Utover arbeidet med den generelle forskinga, vil det vere umogeleg å gjennomføre eit fullstendig objektivt prosjekt utan å ha ein subjektiv påverknad av meg som forskar under observasjons- og analysearbeidet. Noko som kan bidra med å gjere arbeidet meir objektivt og da meir påliteleg, er at datamaterialet bør vere så konkret som mogleg (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) forklarar at ein bevisst kan stille leiande spørsmål for å hente inn informasjon om noko intervjuobjektet kan halde tilbake på. Leiande spørsmål er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) eigna for kvalitative intervju for å sjekke reliabiliteten, og hevdar at leiande spørsmål kan styrke reliabiliteten i motsetning til å svekke den.

I innsamlinga av materiale vil eg bruke lydopptak under intervjuarbeidet, og feltnotat i observasjonsarbeidet. Lydopptak kan bidra til å gjere intervjuet meir påliteleg, da eg som forskar kan observere haldningar og gestikulasjonar som ikkje kjem på lydopptak. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 23) presiserer at «reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides». Her kan vi sjå at pålitelegheita er ein kompleks struktur som strekker seg gjennom oppgåva. Utan ein tilstrekkeleg reliabilitet kan forskinga vere tvilsam og konklusjonane, kan vere lite truverdige. I forskingsarbeidet vil tre lærarar i skulen, med erfaring gjennom det digitale læremiddel, *Livet og sånn*, fortelje om sine erfaringar og arbeidsmåtar. Tre lærarar skal ikkje framstillast som ein representasjon av korleis læremiddelet skal bli brukt i klasserommet, men heller eit eksempel på korleis det kan gjerast. Å argumentere for at deira undervisningspraksis skal vere ein representasjon for alle, vil gi forskinga låg reliabilitet og resultatet på framtidig forskning vil variere i større grad.

3.8 Analysemetode

Analyse handlar om å utvinne datamateriale frå forskingsarbeidet ved å finne koplingar som gir oss ei holistisk forståing av det ein forskar på. Giorgi (sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 160), presenterer den fenomenologiske analysen som ein trestegsprosess og uttrykkjer det slik: Det første steget omhandlar å lese transkripsjonen for å få ei forståing av heilheita av datamaterialet. Vidare blir det utvikla meiningseiningar, da det er vanskeleg å presentere eit datamateriell i si heilheit (2018, s. 160). Det siste steget tar utgangspunkt i materialet som er inndelt i meiningseiningar der ein skal kunne presentere ein andre-ordensbeskriving (2018, s. 160). Andre-ordensbeskriving vil her gå ut på å beskrive eller analysere eit fenomen som går utover den første grunnleggande beskrivinga, og går ut på å etablere ei djupare forståing av eit emne.

I analyseprosessen av datamaterialet kategoriserer eg funna for at datamaterialet skal bli presentert på ein oversiktleg og strukturert måte. Eg vel å gjennomføre ein induktiv metode, der eg vel ut kategoriar i etterkant av transkripsjonsarbeidet for å så kategorisere funna i ein tabell (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 27). Ei utfordring for å gjennomføre ein induktiv metode vil vere at funna kan bli generaliserte. For å minimere problematikken hentar eg inn datamateriell frå totalt fire intervju og fire observasjonar. I kategoriseringa av datamaterialet vel eg å sette inn i følgjande tabell, her illustrert med nokre eksempel:

Tabell 1: Analyseprosess av datamaterialet

Kategori	Lærer A	Lærer B	Lærer C	Observasjon
<i>Livet og sånn</i> som samtalestartar	«Sjå opp igjen ein film eller bruke litt bilete for å snakke om for eksempel eller raude og grøne tankar»	Spele på elevane sine opplevingar i friminutt Bruke visuelle ting på skjermene som ein kan snakke rundt	Hjartehjulet Supplere med små videosnuttar om vennskap	Lærer A og C: Brukar video som introduksjon til timen
Didaktiske metodar for å initiere til samtale	Begynne med video for at dei kan penslast inn på temaet	«Musikkvideo er jo ein fin igangsette for å fange interessa til elevane»	Bruke elevane som ekspertar opp mot temaet	Lærer A: Implementerer klassebamsen, Milo Lærer C:

				Brukar aktivt elevane sine innspel og brukar dei til å forme samtalen vidare
Elevane sine føresetnadar for å delta i samtalar	Dagsavhengig på engasjement Nokre slit munnleg så ein er avhengig av å modellere setningar	Nokre har utfordringar å uttrykke seg så dei kan prøve å bruke teikn for å kommunisere	Nokre som opnar seg opp meir og er meir delaktig i mindre grupper	Lærer A: Dagsaktuell på kva elevane kjem med Lærer C: Brukte konkretiseringsmateriell for å gjere det enklare for elevane å snakke
Å danne ein samtalekultur i klassa	Skape tryggleik Brukar månadens tema «trygg» Gode relasjonar med elevane og elevane mellom	Handlar om å ha eit godt forhold med elevane som kan hjelpe til å etablere eit trygt klasserommiljø	«Å få elevane fram til tavla for å be dei vise på teikninga, bidrar jo til å gjere elevane meir delaktig»	Lærer A: Snakkar om korleis vi er ulike og det er naturleg å vere redd for ulike ting. Snakkar om utfordringar elever opplev, etter einigheit i forkant med elev
Kva for spørsmål blir stilt av lærarane	Stille spørsmål som skapar undring og som elevane kan relatere seg til. Modellere eller gi hint for å leie dei inn mot temaet	Spørsmål som skapar undring	Prøver å stille spørsmål som får elevane til å bli meir konsekvent på kjenslene sine	Lærer A og C: Begge brukar aktivt elevane sine innspel på føre samtalen vidare. Her blir oppfølgingsspørsmål stilt tilbake til eleven samt til heile klassa

4 Analyse

I denne delen presenterer eg analysen av datamaterialet frå intervjua av lærarane og observasjonane i klasserommet til den enkelte lærar. Her vil eg presentere analyse av intervjua, som er primærkjelda, for å så bruke datamateriell frå observasjonane til å bygge opp det heilskaplege aspektet ved forskingsarbeidet. I første del presenterer eg kort nokre delar frå sjølve læremiddelet som lærarane vidare viser til.

4.1 Læremiddelets innhald som utgangspunkt for samtale

Læremiddelet, *Livet og sånn*, har ei oversiktleg fordeling der ein som lærar kan velje mellom å gå vidare med tematikk som treffer barnehage, 1.-7. trinn eller 8.-10. trinn for å finne informasjon om nettsida og formålet med den. Vidare kan ein velje mellom tema for månaden. Her kan ein finne tema som kjensler, mobbing eller «frosketid». «Frosketid» er små øvingar der elevane får trene på blant annan konsentrasjon, og merksemd på ein ikkje-konkurrerende måte. Avslutningsvis presenterer læremiddelet ressursar som kan nyttast gjennom bruken av plakatar og øvingar på ferdigheiter for å handtere kjensler.

Går ein inn på kjensla «glad», kan ein finne informasjon om kompetansemål som omhandlar kjensla, generelt om materiellet, om kjensla glad for vaksne og forklaringar og materiell. Læremiddelet presenterer informasjon og argumentasjon for val av opplegg, og argumentasjon for val av materiell. I tillegg kjem nettsida med konkret materiell som læraren kan skrive ut for å bruke i undervisning. Supplerande med figurane som læraren kan bruke på skjerm, får ein også spørsmål som ein kan stille til elevane om kvar spesifikk kjensle.

Figur to, som er henta frå kjensla glad, visualiserer korleis ein kan initiere til samtale i klasserommet. Figur to gir lærarane moglegheit til å snakke korleis ulike delar av kroppen reagerer på å vere glad, samt kvar for ein plass ein føler på kjensla. Under observasjonen fekk eg erfare lærar C snakke om kva elevane gjorde med dei ulike delane av kroppen når kjensla oppstod. Her brukte læraren oppfølgingsspørsmål for å trekkje elevens erfaring opp mot nye idear og tankar eleven får. Figur tre fungerer meir som ein introduksjon til tematikken, og handlar om erfaringar elevane har med kjensla. Her prøver ein også å bevisstgjere elevane på korleis kjensla kan opplevast hos kvar enkelt, i tillegg til at elevane skal få kunnskap i korleis ein kan tolke dei ulike signala ein får frå kroppen.

Figur 2: Følelsen glad



(Følelsen glad [Figur], av Lystad, 2023a, Livet og sånn. <https://www.livetogsann.no/1-7-trinn/folelsar/glad/glad-1-4/>)

Figur 3: Følelsane inni guten



(Følelsane inni guten [Figur], av Lystad, 2023a, Livet og sånn. <https://www.livetogsann.no/1-7-trinn/folelsar/glad/glad-1-4/>)

Av ekstra materiell, får ein musikkvideoar om kjensla, samt video av *Øisteins blyant* i regi av Stine Sofies Stiftelse som teiknar kjensla. Filmane har ikkje ein direkte tilknytning til samtale, men her er det lærarens pedagogiske val som kan bestemme korleis ein kan initiere til samtale med bruken av dei. I observasjonsarbeidet kunne ein sjå både lærar A og lærar C bruke

figurane og videoane som representerer kjensla. Bruken av videoane var derimot nytta i forskjellig grad. Lærar A nytta innhaldet i videoane i større grad enn lærar C som brukte videoane primært som aktivering av forkunnskapar i staden for å initiere til samtale for å reflektere over innhaldet i videoane.

4.1.1 *Livet og sånn som samtalestartar*

Eit tydeleg mål med læremiddelet er at det skal fungere som ein samtalestartar for dialog i ei klasse. I intervjuet påpeikar lærar A at «ungar trenger gjerne noko visuelt eller noko dei kan knytte opp til sjølv, så det er veldig fine visuelle videosnuttar eller bilete som dei knytte samtalanane rundt, for å få dei litt på sporet». I observasjon kan ein sjå at inngangen til timane primært blir brukt for å igangsette førekunnskapane til elevane. Her får elevane både ein visuell og auditiv input i form av musikkvideo.

Lærarane er einige om at bruken av video gir gode føresetnadar for å drive undervisning vidare, samt føre elevane inn til tematikken for å ha ein samtale. Lærar B seier at «videoane synest eg gjer det enklare, du får på ein måte ei raskare innføring også er det gjerne noko ein kan diskutere i etterkant. Ta eksempel videosnuttar, der vi får sjå ulike familiebilete, som to mammaer og to pappaer». Tilsvarande kan ein sjå hos lærar A som forklarar at videoane «er veldig gode, illustrasjonane er konkrete og enkle forklaringar på dei videoane dei har. Dei forklarar ting veldig lett og konkret». Lærar A uttrykker likevel at videoane kan bli for vanskeleg for dei minste dersom dei skal sette seg ned sjølv. Ho etterlyser «noko dei kan trykke på og kjenne igjen kjensler, noko elevaktivt, noko interaktivt eller eit spelmateriell, som å sjå på videoar også svar sant eller usant for eksempel». Gjennom observasjon kan ein sjå eit høgt engasjement hos elevane, der iveren for å snakke er høg. Iveren for å snakke er spesielt sterk når elevane for moglegheit til å snakke om eigne erfaringar som lærarane viser stor interesse til. Moglegheita for variasjon er likevel noko å ta i betraktning til for å implementere noko sjølvstendig arbeid.

Lærarane er einige om at dei visuelle aspekta av læremiddelet bidrar til å auke elevens interesse i undervisningstimane. Lærar B fortel at «det er interessant og annleis som ein kan snakke rundt, og at ein kan bruke visuelle ting på skjermene som ein kan snakke rundt». Vidare forklarar same lærar at det digitale læremiddelet «er veldig lagt opp for samtalar, korte videosnuttar eller temaa til samtale for elevane, så det er relativt enkelt å bruke i den forstand, for det er allereie som er mykje ferdig laga». Tilsvarande kan ein sjå hos lærar A som seier at

«vi kan enten sjå opp igjen ein film eller bruke litt bilete for å snakke om for eksempel kjensler eller raude og grønne tankar». I observasjon frå timane til lærar A blir læremiddelet brukt som primær undervisning ved introduksjon til timane. Deretter brukar læraren læremiddelet som eit supplement i resten av undervisningstimane som visuell støtte for både lærar og elevar. I observasjon hos Lærar C kan ein sjå at videoane blir brukte i undervisninga, men ho brukar òg videoar frå nettsider som NRK, videoar som «viss eg var deg» eller «ver vennar». Vi kan sjå at læremiddelet blir aktivt brukt av lærarane, men samtidig at lærarane brukar alternative nettsider for å aktivere forkunnskapane til elevane.

Gjennom observasjon av undervisninga til lærar C fekk eg erfare korleis ein del av det digitale læremiddelet, «hjarتهجولت», blei brukt fleire gangar gjennom fleire sekvensar av undervisninga. Hjarتهجولت inneheld spørsmål som læraren kan stille elevane, og handlar om kva som skjer når ein opplever kjenslene. Her får elevane spørsmål om kva som skjer utanpå, inni, beskjed frå kroppen, behov frå kroppen og andre underliggande årsaker. I hjarتهجولت (Lystad, 2023b) får ein konkrete spørsmål som:

- Kva har skjedd?
- Korleis ser vi ut?
- Kva kjenner vi inni oss?
- Kva vil beskjed fortelje meg?
- Kva treng eg når eg har det slik?
- Er det noko anna som gjer at eg kjenner det slik?

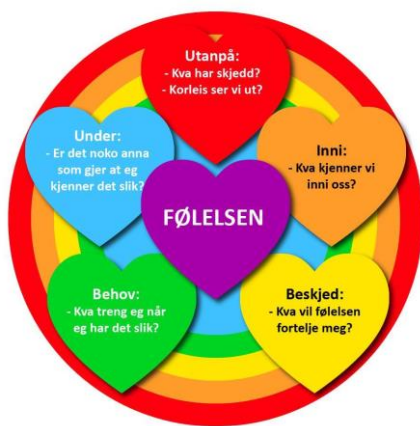
Lærar C fortel at «når vi snakkar om hjarتهجولت, det er jo at vi snakkar om deira sine daglege kjensler og opplevingar. Og da er det enklare for dei å vere munnleg aktive, fordi dei har noko å fortelje». Lærar B uttrykkjer ytterlegare at

Etter kvart som ein jobbar med dei ulike kjenslene, så er det noko som er gjenkjenneleg. I staden for å ha ei liste med berre ord så har ein satt inn i ein figur (hjarتهجولت) som elevane kjenner igjen. Det er forutsigbart for elevane.

I observasjonen av arbeidet med hjarتهجولت i klassen til lærar C, kunne eg sjå korleis læraren la til rette for at elevane fekk moglegheita til å svare på spørsmåla i hjarتهجولت. Læraren kontrollerte aktiviteten og gjekk systematisk gjennom figuren. Her fekk eg erfare at elevane var engasjerte i aktiviteten og venta med iver for å svare. I fleire situasjonar var elevane i stor grad engasjerte slik at fleire av elevane tok ordet, utan å spørje, for å svare på spørsmålet frå hjarتهجولت. Undervegs brukte lærar C også figurar av konturen av eit barn for å snakke om

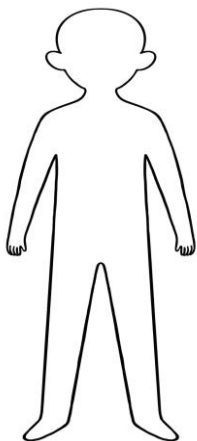
kva dei følte i ulike delar av kroppen. Her skreiv læraren opp forslaga til elevane på figuren til den respektive plassen som eleven fortalde om på kroppen. Lærar C forklarte dette med at det «å få elevane fram til tavla for å be dei vise på teikninga, bidrar jo til å gjere elevane meir delaktig. Eg tru dei heller vil høyre på medelevar i motsetning til meg som lærar». Her kan ein sjå fordelene med hjertehjulet, konturen av eit barn, konkretisering, og nedskrivning av forslag til elevane som gjentatte undervisningsmoglegheiter for lærarane. Elevane får oppleve meistring ved at forslaga deira kjem på tavla og blir aktualiserte for dei andre elevane, i tillegg til at dei får moglegheita til å utdjupe forslaga sine til resten av klassa.

Figur 4: Hjertehjulet



(Hjertehjulet [Figur], av Lystad, 2023b, Livet og sånn. <https://www.livetogsann.no/1-7-trinn/folelsar/introduser-hjertehjulet/>)

Figur 5: Konturen av eit barn, til å teikne på



(Konturen av eit barn, til å teikne på [Figur], Lystad, 2023b, Livet og sånn. <https://www.livetogsann.no/1-7-trinn/folelsar/introduser-hjertehjulet/>)

Læremiddelet *Livet og sånn* legg opp til rollespel der elevane skal mime kjensler, å føle musikken og å vise kjensla som passar til situasjonen som læraren les opp. Lærar A seier at

ein kan gjerne legge til litt eigne skodespel som er relevant for elevane. Elevane, klassebamsar eller vaksne kan få vere skodespelarar. Elevane får hjelpe klassebamsen eller vaksne etter skodespelet og vi kan reflektere i lag. Skodespel som går på kjensler eller klassevennskap. Klassebamsen kan krangle med lesehundene, og kan bli så sint at han gjer dumme ting. Elevane kan da hjelpe klassebamsen.

Her kan ein bruke elevar, klassebamsen eller vaksne til å vere med på rollespelet. Gjennom observasjonsarbeidet kunne ein sjå at lærar A brukte aktivt vaksne for å spele ut situasjonar som elevane kan kjenne seg igjen i. Læraren brukte elevane meir som ekspertar som skulle forklare korleis ein kunne handtere ein situasjon. Eit eksempel, der ein vaksen var brukt, var korleis menneske er unike der nokre liker å få ein klem og nokre ikkje liker å få ein klem. Her brukte dei også tida etter skodespelet på å reflektere saman. Tilsvarande kan ein sjå hos Lærar B som fortel at «i ein ueinigheit, kan eg bruke ein assistent i eit skodespel der ein overdriv litt for å så ha ein samtale etterpå med elevane». Lærar B fortel òg at i diskusjonar og ueinigheiter, er det «som regel at dei fleste gjer seg opp ei meining om kva dei har lyst å seie, uavhengig av kva andre har sagt før». For å unngå at det skal oppstå diskusjonar mellom to elevar, som ikkje er mottakeleg for den andre eleven sine meiningar, kan det å utføre eit rollespel fungere som ein alternativ løysing for å handtere enkelte konflikhtar.

4.2 Andre metodar for å initiere til samtale

Læremiddelet *Livet og sånn* blir også brukt som ein igangsetjar for andre supplerande metodar for å initiere til samtale. Lærar A presiserte viktigheita ved å begynne med noko som elevane kan relatere til. I forkant av intervjuet fortalde læraren at dei har hatt eit karneval på skulen. Her trekkje informanten fram korleis det som elevane kjenner seg igjen i, kan bidra til kvaliteten på samtalen.

Det som er veldig viktig, det er det som elevane kan relatere seg til. Det er dei veldig opptatt av, dersom det har skjedd eit karneval, at nokon er redde for å vere oppe på scena. Viss ein klarer å knytte opp mot slike hendingar, så blir dei veldig interessert i å fortelje.

Tilsvarande kunne ein sjå hos lærar B som seier at «eg brukar å trekkje det opp mot dagsaktualitet, så det å bruke episodar frå friminutt som gjer at elevane kan kjenne seg i, eller har meiningar og erfaring om det». Lærar C fortel òg at ein kan bruke elevane som ekspertar opp mot temaet, slik at ein kan formidle vidare på elevane sine innspel. Det kunne ein sjå i undervisninga der lærar C brukte innspel frå elevane for å byggje vidare på tematikken. Lærar A hadde òg ein tilsvarande situasjon når det kom ei kunngjering i timen om ei planlagd brannøving. Ein av elevane hadde dårleg erfaring med sist brannøving, og det har vore tatt opp tidlegare i klassa. Lærar A brukte beskjeden til å trekkje det opp mot noko elevane kjenner seg igjen i, samtidig som dei fekk snakke om korleis brannøvinga treffer ulikt hos elevane.

I pre-intervjuet med lærar A spurte eg om dei brukte ein klassebamse i undervisning, men dei brukte i staden bilete og illustrasjonar i undervisningstimane. Læraren brukte derimot klassebamsen i undervisningstimen etter pre-intervjuet, når kunngjeringa om brannalarmen oppstod. Klassebamsen blir brukt i klassa allereie frå det første året på barneskulen der elevane får ta med seg bamsen heim ei helg i løpet av året. Slik bygger elevane ein trygghet mot bamsen som gjer at elevane kan bygge ein relasjon og føle trygghet i klasserommet. Her erfarte eg at elevane ikkje berre viste omsorg til eleven som hadde dårleg erfaring med brannøving, men inkluderte også klassebamsen, inn i samtalen. Elevane snakka om at ein ikkje kunne etterlate klassebamsen inne i friminuttet da klassebamsen også kunne føle seg redd for brannøvinga. Denne samtalen var den mest reflekterande samtalen i observasjonsarbeidet. Årsaka vil eg tru er relasjonen elevane har til klassebamsen, i tillegg til at alle elevane har eit forhold og tore å vere open med den. Lærar B påpeikar «at ein må vise at ein genuint bryr seg om elevane sine innspel i det som blir sagt, og følgje opp det, og ikkje nødvendigvis berre avfeie det som blir sagt». Her kan ein sjå frå intervjuet med lærar B at lærarane tar elevens innspel på alvor, og resultatet er ein reflekterande og argumenterande samtale, der omsorg for både medelev og klassebamse blir ivaretatt.

I oppstartsfasen av undervisningstimane påpeikar alle lærarane viktigheita med å begynne med noko auditivt eller visuelt som gjer det enklare for elevane å delta i timen. Lærar B seiar at «ved å begynne med ein musikkvideo (frå *Livet og sånn*), tenker eg at dei skal begynne å få nokre idear og kan penslast inn på temaet, for det ser eg ofte dei liker, liksom kjente ting og det som er liksom visuelt». I observasjonen kan ein sjå at begge lærarane brukar video som ein introduksjon til timen. Lærar A brukar ein generell video om kjensler, men lærar C brukar ein video om den spesifikke kjensla. Begge lærarane får elevane inn på tematikken, men det

er berre ein av dei som brukar gjentakande introduksjonsvideo. Den andre læraren brukar ein video om den spesifikke kjensla. Lærar C argumenterer med at «vi brukar videoen om sinne, det kapittelet, til å byggje vidare på deira sine tidlegare erfaringar, deira sine tidlegare kjennskap om kjensla. Her så må ein gå ned på elevane sitt nivå, for å hente ut bakgrunnsinformasjon». Videoane har derimot eit potensiale i undervisningssamanheng. Lærar C viser videoen om den spesifikke kjensla, men brukar ikkje videoen aktivt i undervisninga. Videoen inneheld fleire moment for handtering av kjensler, og korleis kjensla oppstår, men griper ikkje moglegheita til å bruke videoen som eit supplement til ein samtaleemne.

For at undervisninga skal treffe elevane, seier Lærar A at ein kan «trekkje inn dagsaktualitet, ein situasjon som oppstod tidlegare i dag i sandkassa for eksempel, elevane er ganske egosentriske så vi snakkar mykje om situasjonar som elevane kjenner seg igjen i». Samtidig påpeikar Lærar B at «det er ikkje nødvendigvis slik at elevane skal kjenne seg igjen i at noko som skjedde i friminuttet som akkurat var, men at ein kan bruke situasjonane opp mot kjensler for å gjere det enklare for elevane å reflektere». Lærar C viste til ei tidlegare undervisningsøkt med eit A4-ark der elevane fekk seie stygge ting til arket, så for kvar gang det blei sagt stygge ting til arket, så knurva ho arket. Deretter skulle elevane seie unnskyld til arket, men uansett kor mykje læraren prøvde å fjerne merka i arket, så ville dei ikkje vekk. Arket skulle representere hjartet. I observasjon, med lærar C, kunne ein sjå at same parallell var nemnt, at hjartet til ei jente var blitt knurva når ho følte seg sint, og hadde problem å fjerne alle merka i hjartet. I dette dømet kan vi sjå at eleven og læraren brukar eit konkretiseringsmaterieil for å bidra til å uttrykkje kjenslene sine.

4.3 Utfordringar med å arbeide med læremiddelet

I undervisning kan det også oppstå utfordringar ved gjennomføring av opplegg. Lærar A seier at «når eg blir ståande og pratar, så detter dei litt av. Når dei blir aktive sjølv, da blir dei meir munnleg, og blir meir delaktig sjølv». Dette kunne vi sjå i undervisninga at læraren prøvde aktivt å få elevane sine innspel å basere undervisninga på, slik at elevinitiativet blei oppretthaldt. Lærar C snakka om erfaringar der elevar får opne seg opp meir når dei er i mindre grupper, fordi det er færre å ta omsyn til, og det er færre å vere usikker på.

Ein annan føresetnad var tidspunktet på dagen undervisninga blei gjennomført. Lærar A og C snakka om korleis tidspunktet på dagen, samt om undervisninga er på ein spesifikk dag, hadde ein påverknad på kvaliteten ved undervisninga. Lærar A snakka om at

vi deler opp timen, der vi startar ein dag også tar vi det igjen. Det er ikkje alltid veldig uttalande ungar at vi tar det igjen på enten slutten av dagen eller ein annan dag i veka. Da har tematikken modna litt, og det blir meir kjent for elevane.

Det kunne ein sjå i begge klassene eg observerte. Gjennom observasjonen av undervisningstimane, fekk eg erfare at tre av fire timar var plassert i timen før matpause. Etter å ha observert fire undervisningstimar, kunne ein sjå at timen som ikkje var plassert før matpause, hadde elevar som i større grad var fokuserte og meir villige til å delta på samtalanene. I første observasjonstime med lærar A, var det tydeleg at elevane var prega av matpausen som var rett rundt hjørnet og fokuset på samtalen var ikkje optimal. Ei utfordring i dette arbeidet var altså tidspunktet på dagen når undervisningstimane var satt opp, som resulterte i ukonsentrerte og urolege elevar.

Ved gjennomføring av undervisninga, var lærarane samde om at det var nødvendig med ein lærarstyrt klasseromsamtale for at samtalen skulle fungere. For nokre av elevane, ville evna til å kommunisere vere varierende, noko som kunne vere ei utfordring. Lærar A seier at

Det kan vere utfordrande for elevane å sette ord på ting. Ein kan å kommunisere på ulike måtar. For nokre elevar er det ein stor forskjell. Nokre av elevane er flinke til å bruke orda sine og forklare og reflektere. For nokre elevar, trenger kanskje dei meir trening på det.

Både lærar A og B snakkar om elevar i klassa som har utfordringar å kunne uttrykkje seg. Lærar A prøver å «leite etter noko som eg kan tenke meg at han gjort i helga, for at han også skal bidra i samtalen». Her ser lærar A på modellering som «eit nødvendig stillas for å kunne bidra munnleg». Hos lærar B har «vi prøvd litt med elevar som kan ha vanskeleg å uttrykke seg, at dei kan prøve å bruke teikn for å kommunisere». Under observasjon i ein av timane hos lærar C, brukte ein av elevane eit konkretiseringsmateriell, i form for viskelêr og fortalte om sine erfaringar med kjensla gjennom å bruke viskelêret som eit eksempel. Tilsvarande kunne ein sjå hos nokre av elevane til lærar A som brukte klassebamsen for å snakke om kjensler.

4.4 Å danne ein samtalekultur i klassen

Ein viktig føresetnad for å etablere ein samtalekultur i klasserommet, vil vere å skape trygge omgivningar for elevane å utfolde seg i. Lærar B seier at det «handlar om å ha eit godt forhold med elevane som kan hjelpe til å etablere eit trygt klasserommiljø, og det gir jo moglegheit for at elevane kan uttale seg under tryggare omgivningar». Det same fekk ein høyre frå lærar A som sa at ein «må etablere ei trygghet i klasserommet og det å ha det bra med dei andre elevane i klassa» som viktige føresetningar for elevane. For å ufarleggjere situasjonar for samtale, brukte lærar A «måndagane for å gi elevane ei moglegheit for å snakke om kva dei har gjort i løpet av helga, og det er ein fast rutine vi brukar». Vi kunne sjå at læraren brukte aktivt rutine i kvardagen for å gjere dagane meir forutsigbart, for å bryte lydbarrieren for samtale i tillegg til at elevane fekk moglegheita til å delta med munnlege innspel på noko som ikkje er fagleg vektlagd.

Elevane er derimot svært ulike beståande av eit rikt mangfald. Lærar A peikar på at

nokre elevar gruer seg kanskje litt for å ta ordet. Difor prøver eg å seie at det er lov å prate og fortelje til kvarandre når dei sitter og teiknar, for da gir det litt meir opning for å snakke.

I observasjonsarbeidet fekk eg erfare aktivitetar der elevane fekk snakke med kvarandre under forskjellige aktivitetar, om korleis kjensla oppstod. I etterkant gjekk dei tilbake til ein lærarstyrt heilclassesamtale, og læraren fekk ei oppsummering av kva elevane snakka om i par. Ein kunne sjå at den lærarstyrte heilclassesamtalen bidrog til å vidareutvikle elevens tankar, frå erfaringar som ligg på overflatenivå til å grave djupare for å aktivere tankar som dei kanskje ikkje hadde klart på eigenhand.

Lærar A presiserte at «ein må vere førebudd på elevane sine innspel, at det ikkje er noko som er rett eller gale, og at ein kan undre saman med dei i tillegg til å utforske». Vidare fortalte læraren at «dei blir engasjerte og aktive når eg trekkje elevane sine svar inn i undervisninga». Dette kan vi sjå samsvarer med observasjonen at læraren prøver stadig å byggje vidare på elevane sine innspel opp mot undervisninga. Ein annan viktig føresetnad for eit trygt klasserommiljø for lærar A er at dei har «prøvd å vere litt opne i klassa, men sjølvstilt med godkjenning frå den det gjelder. Der vi kunne snakke om vanskelege ting, og hjelpe kvarandre». Her påpeiker ho at dei skal vere opne om at det går heilt fint å vere ulike, og at det er lov å gjere feil. Dette er også med på å skape tryggleik for elevane.

Ein situasjon som er nemnt tidlegare, er brannøvinga for eleven som grua seg. Det kom ei kunngjering i klasserommet som gjorde at eleven kom på andre tankar. Her har lærar A snakka med eleven i forkant, der det òg har vore eit tema som har vore tatt opp tidlegare. Læraren tok ei avgjersle og brukte situasjonen vidare inn i samtalen i klasserommet. Her argumenterte lærar A med at

Eg trur at det hjelpte han, for han kanskje begynte å grue seg igjen til denne brannøvinga, og snakke om det han hugsa frå sist gang. Det kan vere utfordrande å ha negative tankar i hovudet, og heller fokusere på dei grønne tankane, for dei raude tankane kan ta stor plass.

Vidare påpeikar læraren at ein føresetnad for at ein kan nytte slike situasjonar i undervisning er å etablere eit trygt klasserommiljø der elevane kan uttrykkje slike kjensler, samt vurdere situasjonen og sjå kva for elevane det gjelder. Lærar A fortalte at under månadens tema «trygg», som er det første temaet for skuleåret, legg læremiddelet opp til arbeid for å etablere eit trygt klasserommiljø. I tillegg viste ho til mappa «trygt her» som er for læraren, der ein kan finne lenker til samarbeidsleikar og leikehefter.

4.5 Kva for spørsmål blir stilt av lærarane

Lærarens evne til kome med spørsmål etter elevens innspel er sentralt for elevens refleksjon og vidare argumentasjon. Spørsmålstypane fekk mykje å seie for korleis dialogen utspelte seg. Lærar A seier at «ein som lærar kan gjerne stille spørsmål som elevane kan undre seg over og knytte spørsmåla opp mot noko elevane kan relatere seg til, kvardagslege situasjonar og dilemma». Vidare utdjupar læraren med «ein kan gjerne stille opne spørsmål, men om det er lite respons må ein kanskje gi elevane litt hint eller modellere og leie dei inn mot temaet vi skal snakke om». Dette sa også Lærar B: «vi leitar ikkje nødvendigvis etter svaret, men heller komme inn på temaet eller i den banen ein ønsker». Gjennom observasjonsarbeidet kunne ein sjå at kvaliteten på elevinitiativ og iver til å svare, samt å delta i samtalen kunne vere utfordrande. Lærar B seier at

Eg som lærar vil prøve å få elevane til å tenke breiare, og da blir jo det å bruke leiande spørsmål for å komme fram til det temaet. Ikkje nødvendigvis svaret, men komme inn på temaet eller i den banen ein ønsker, og ha ein samtale.

Andre alternative metodar for å initiere til samtale, trekte lærar B fram at «ein må stille oppfølgingsspørsmål, og bruke det andre har sagt for oss. Dersom nokon kjem inn på noko ein gjerne ønsker, så brukar ein å gå vidare på det, og så kan ein lede andre elevar den vegen også». I observasjonsarbeidet kunne ein sjå at fokuset på oppfølgingsspørsmål og leiande spørsmål samsvarte med det som vert sagt i intervju. Lærar C var konsekvent på bruken av oppfølgingsspørsmål når ho brukte hjartehjulet som undervisningsaktivitet. Tilsvarande kunne ein sjå hos lærar A som brukte oppfølgingsspørsmål og leiande spørsmål for å gjere elevane konsekvent på korleis kjensler kan framstillast forskjellig frå person til person.

Gjennom observasjonane kunne ein sjå at bruken av oppfølgingsspørsmål og leiande spørsmål bidrog til å auke kvaliteten på samtalen. Lærarane fokuserte heller ikkje på å evaluere elevane sine innspel, men heller motivere til deltaking ved å vise interesse på elevens innspel i dialogen. Her kunne ein sjå at samtalane gjekk frå å berre snakke om egne erfaringar til å snakke systematisk gjennom kjensla.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil eg drøfte funna mine frå analysen av materialet med kunnskapsgrunnlaget som er presentert i kapittel to. For å svare på studiens problemstilling «Korleis brukar tre lærarar det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*, for å styrke barns samtaleferdigheiter i 2. trinn?», vil eg drøfte det opp mot mine tre forskingsspørsmål.

5.1 Kva for didaktiske tilnærmingar og metodar kan nyttast for å initiere samtale basert på digitale læremiddel i barneskulemiljø?

5.1.1 Metodar for å initiere til samtale

Etablering av samtale står på lærarens evne til å gripe moglegheitene elevane kan bidra i plenum. Ein kan sjå frå undervisninga at lærarane brukar aktivt samtaler for å motivere elevane i undervisninga. Lærarane prøver å legge til rette for at samtaler skal oppstå i undervisninga, slik at elevane kan delta i timen. Ein kan likevel sjå at det ikkje samsvarer med forskinga til Skaftun og Wagner (2019, s. 17) som seier at moglegheita for samtale har blitt mindre i løpet av dei siste åra. Lærarane i min studie viser til fleire moglegheiter for elevane til å delta aktivt i timen ved å blant annan trekke tematikken opp mot elevens erfaringar. Årsaka til manglande moglegheiter kan vere utfordringar elevane har med å produsere produktive samtalar, slik at ein er avhengig av lærarens innspel for å oppretthalde ein klasseromsamtale. Vidare i forskinga til Skaftun og Wagner (2019, s. 17), nemner dei at observasjonane viser til ein lærarstyrt undervisning. Lærarane i min studie meiner også at det er nødvendig med ein lærarstyrt klassesamtale, og utdjuar det med at det kan vere utfordrande for elevane å føre ein samtale utan støtte frå lærar. Likevel ønsker lærarane at timane er baserte på elevane sine innspel. Matre (2019, s. 48) seier at det er læraren sin oppgåve å oppretthalde samtalen, men samtidig ikkje ha for lange samtalar. For å få elevane til å bli meir delaktige i timen, kan læraren begynne med monologar i klasserommet som kan bidra til å danne eit nødvendig felles kunnskapsgrunnlag for dialog (Dysthe, 2012, s. 68). Dette kan vi sjå opp mot det Bråten og Thurmann-Moe (1996, s. 125) skriv om Vygotsky sitt syn på den næraste utviklingssona, som seier at elevane kan utvikle kompetansen ved samhandling med meir kompetente personar. Læraren introduserer elevane til eit nytt tema der elevane tileignar seg kunnskap gjennom ein monologisk framgangsmåte. Elevane får bygge opp kunnskapen i forkant som ein årsak for læraren som bidrar til å utvide elevens

tankesett med nye tankar og idear, samt utvide ordforrådet. I undervisning kan derimot ein monologisk framgangsmåte ikkje stå aleine. Den må vere vekslende med ein dialogisk framgangsmåte slik at ein legg opp til at elevane blir ein aktiv medprodusent av kunnskapen i motsetning til den monologiske som omhandlar at elevane reproduserer kunnskapen (Bernhardt & Esbjørn, 2012, s. 27).

I forkant av monologen til læraren, bidrar musikkvideoane til å aktivere forkunnskapane til elevane. Tønnessen (2010, s. 230) presiserer at barn lærer ikkje på same måte, nokre lærer best ved hjelp av bilete og nokre gjennom lyd, vil musikkvideoar som introduksjon gi gode føresetnadar for at læring oppstår hos fleire elevar. I min studie kan vi sjå at lærarane konsekvent tek omsyn til ved introduksjonen av undervisningstimane, noko som bidrar til å motivere elevane til å aktivt delta munnleg.

Elevens erfaring er sentral for å initiere til samtale i klasserommet. Ved å bruke eleven som ein ressursperson eller ein ekspert i samtalen, vil samtalen basere seg på elevens innspel. Dette fekk ein sjå i observasjonane som brukte elevsvara på å bygge samtalen vidare, ved å vise til elevane som ekspert. Vygotsky (1978, s. 50) viser til barns minne som ein sentral psykologisk funksjon, og tankesettet som omhandlar barns tenking som å sjå tilbake på noko gjennom erfaring. For å nytte seg av barns tankesett gjennom erfaring, brukar lærarane dagsaktualitet i undervisning for å kople elevane opp mot tematikken og kllassesamtalane. Lærarane brukar situasjonar frå friminutt, om det er i sandkassa eller ballbingen, samt situasjonar som kan oppstå i undervisning eller arrangement som elevane bryr seg mykje om. Dette fekk ein erfare under eine observasjonen at det skulle kome ei brannøving. Eine eleven i klassa grua seg til hendinga, men etter tidlegare dialogar med lærar, blei det ein dialog om det i undervisningstimen. Slike situasjonar blei handtert tidleg av læraren, slik at elevane skulle føle seg trygg i klasserommet. Dette kan ein sjå opp mot Hoel (1999, s. 38) som viser til den første prototypiske episoden som handlar om korleis situasjonar skal handterast når dei inntreffe for første gang.

For å legge til rette for samtalar brukar lærar A ein rutineprega start på måndagane til at elevane får snakke om kva dei har gjort i løpet av helga. Det bidrar elevane til å legge grunnlaget for å delta munnleg vidare i løpet av dagen ved å bryte barrieren for å produsere lyd i klasserommet. Ein slik barriere nemnar Hoel (1999, s. 39), der ein kan byrje timen med ei rask assosiasjonsrunde slik at elevane kan bryte lydmuren. For nokre elevar, vil det vere utfordrande for dei å utfolde seg munnleg i klasserommet. Å ufarleggjere slike situasjonar ved å nytte seg av ein introduksjon av ufaglege samtalar, kan motivere elevane til vidare

munnelege innspel. Ser vi det opp mot Gamlem og Rogne (2016, s. 106), vil sosial og emosjonell kompetanse, som blant annan omhandlar samhandling i grupper, vere sentral som ein av framtidens nøkkelkompetansar. Andre føresetnadar for elevdeltaking vil vere å bruke ein tematikk som elevane kjenner seg igjen i. Bråten (1996, s. 30) forklarar dette med at elevane trengjer ein samansetning av erfaring erfaringsrikdom på eine sida og abstrakt og teoretisk kunnskap på den andre.

5.1.2 Psykososialt læringsmiljø

I barns psykososiale læringsmiljø vil elevens kjensle av trygghet og tilhøyrse stå sentralt for å delta i samspel med andre. Ein viktig føresetnad for at elevar skal vere komfortable med å vere delaktig seier Bjerke og Johansen (2020, s. 49), er at læraren motiverer elevane i begynnaropplæringa. Lærarane i studien min seier at ein må vere førebudd på elevane sine innspel, og at det ikkje er noko som er rett eller gale, og at ein kan undre saman. Dette kan vi sjå i lys av Aksnes (2016, s. 24), som poengterer at ein føresetnad for å bli ein god talar, vil vere gjennom aktiv deltaking i samtalar. Å etablere ein slik samtalekultur samsvarer med lærarane sine innspel på å etablere eit trygt klasserommiljø som gir elevane moglegheit til å uttale seg under trygge omgivningar. Viktigheita med eit trygt klasserommiljø påpeikar også Ackesjö (2023, s. 91) gjennom belonging, og beskriver det som «individens känsla av att höra till eller att vara medlem i en grupp». Vidare trekker T. L. Hoel (1999, s. 41) fram tilhøyrse og tryggleik, å meistre den nye situasjonen i høve til omgivnadane, og aksept. Dette finn eg også i studien, der lærarane sitt fokus er på å skape trygge rammer.

Lærer A snakkar om å vere opne i klassa, men med godkjenning frå den det gjelder, samt påpeikar viktigheita med at det går fint å vere ulike, og at det er lov å gjere feil. Ved å vise til den første prototypiske episoden frå T. L. Hoel (1999, s. 38) vil ei handtering av ein situasjon som oppstår for første gang, vere sentral for korleis tilsvarende situasjonar blir handtert vidare. Ser vi på situasjonen som oppstod hos lærar A, var brannøvinga og samtalen rundt eleven etablert på grunnlaget av at eleven følte seg trygg på både medelever og lærar, fordi situasjonen var handtert på ein god måte første gang han oppstod. Lærer A påpeikar at det kan vere utfordrande å ha negative tankar i hovudet, og heller fokusere på dei grøne tankane, for dei raude tankane kan ta stor plass. T. L. Hoel (1999, s. 47) påpeikar elevsvar som høgnivåvurdering. Ved å prioritere, respektere og vise elevsvar som viktig, vil elevane oppleve trygghet og tilhøyrse som kan bidra til å motivere elevane til vidare deltaking.

I ein klasseromdialog kan ein støttespelar bli med å gjere det tryggare for elevar å snakke i plenum. Traavik og Alver (2008, s. 105) viser til moglegheita til å bruke ein klassebamsse som ein støttespelar, og kan bidra til at elevane føler på ein tilhøyrsløse og tryggleik. Dette samsvarer med funna frå lærarane som brukar klassebamsen i undervisninga som eit konkretiseringsmaterieil, gjerne i samband med læremiddelet. Elevane i klassa, trakk inn klassebamsen når dei snakkar om korleis ein kunne handtere slike situasjonar. Frå å snakke om bekymringane til eleven i klasserommet, gjekk elevane vidare på å argumentere og reflektere over kvifor dei burde ha med klassebamsen ut i friminuttet. I ein slik kontekst vil støttespelaren, som er klassebamsen, hjelpe eleven til å uttrykkje seg.

5.2 Kva for utfordringar kan oppstå ved å bruke eit samtale-basert digitalt læremiddel, og korleis møter læraren desse?

5.2.1 Elevens føresetnad for deltaking

Elevens føresetnad for deltaking avhenger av ein kombinasjon av språkleg kompetanse, sjølvtilitt og læringsmiljø. Lærar B fortel at det «handlar om å ha eit godt forhold med elevane som kan hjelpe til å etablere eit trygt klasserommiljø, og det gir jo moglegheit for at elevane kan uttale seg under tryggare omgivingar». Samtidig bør ein bevare gleda elevane har når dei deltar munnleg i klasserommet. Dette samsvarer med Lærar A som seier at «ein må vere førebudd på elevane sine innspel, at det ikkje er noko som er rett eller gale, og at ein kan undre saman med dei i tillegg til å utforske». Den språklege utviklinga må derimot kome gjennom systematisk arbeid, og ikkje tilfeldige anledningar (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 69). Dette kan vi sjå frå Hertzberg (2003, s. 165) sine funn som seier at det manglar eit systematisk arbeid med munnlege ferdigheiter i klasseromma.

I *Livet og sånn* blir hjartehjulet (illustrert på side. 36) eit døme på ein strukturert gjennomgang av spørsmål til kjenslene, og bidrar til å gi elevane moglegheit til å utdjupe erfaringar elevane har. To av informantane snakka om fordelar med hjartehjulet, og trakk ut korleis figurens struktur bidrar til å gjere aktivitetane forutsigbar for elevane, samt fordelene med å snakke om daglege opplevingar og kjensler som bidrar til munnleg aktivitet.

Hos den eine læraren blir det spesifikt uttrykt at modellering er eit nødvendig stillas for at elevar kan bidra munnleg. Elevane kjem på skulen med ein ulik bagasje, ein bagasje av ferdigheiter som barn har tileigna seg gjennom barndommen. Difor vil lærarens variasjon av

undervisningsmaterieell og val av modellering bidra til å auke forståinga til elevane. Grugeon, Hubbard, Smith og Dawes (2012) viser til at evna til å snakke blir tatt for gitt i begynnaropplæringa. Likevel seier Matre (2019, s. 46) at dei fleste barn kjem med ein stor språkkompetanse. Som kompensatoriske tiltak for å forhindre manglande språkferdigheiter, fokuserer alle lærarane på alternative måtar å kommunisere på. Gjennom å modellere setningar til frå lærar A, kommunisere med teikn hos lærar B til å kommunisere gjennom visuelle inntrykk hos lærar C. Dette kan vi sjå opp mot Vygotsky (1978, s. 33) som viser til den språklege persepsjonen, og dei kontinuerlege prosessane som gjer at språket blir meir systematisert. Ved å bruke modellering, kan elevane forstå det lærarane seier på ein enklare måte. Her forklarar Bandura (1971) modellering som ein prosess der ein skal overføre informasjon til ein observatør for å oppnå ønska handlingsmønster.

5.2.2 Undervisningsmoglegheiter

Lærarens undervisningspraksis er sentral i elevens moglegheiter for å tileigne seg kunnskap på ulike måtar. Ved å bruke det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*, kan læraren nytte ulike modalitetar for å aktivere kunnskapar i forkant av undervisninga. Dette kan ein sjå frå observasjonane av lærarane som aktivt brukar auditive og visuelle verkemiddel som hjelper elevane til å delta i samtalanene. Ved å sjå det opp mot det Bakhtin og Emerson (1984, s. 110) seier, så vil kunnskapen etablerast mellom to individ som leitar etter sanneheita, i prosessen av dialogiske interaksjonar. Her kan ein sjå at det Bakhtin og Emerson (1984, s. 110) seier, samsvarer med den læringsteorien til Vygotsky (1978, s. 57) som seier at barnets kulturelle utvikling skjer to gongar, den første gjennom samspel med andre, og deretter inni barnet.

Andre undervisningsmetodar som lærarane brukar er skodespel. Skodespela brukar lærarane å plassere elevane i ein observerande posisjon slik at dei kan fortelje korleis ein kan handtere ulike situasjonar. Situasjonane skal ikkje gjere at elevane kan identifisere seg sjølv i oppgåva, men at elevane kan enklare reflektere over noko dei kan kjenne seg igjen i. Tilsvarande gir lærarane moglegheit å ta opp konflikhtar, som har oppstått mellom elevane, ved å bruke ein assistent i eit skodespel slik at ein kan ha ein samtale i etterkant. Slike samtalar kan byggast på tankar og idear elevane har frå skodespelet der det er læraren som kontrollerer samtalen. I slike samtalar kan lærarane bruke spørsmåla frå hjartehjulet til å danne reflekterande samtalar der elevane skal ha ein reflekterande med kvarandre der læraren er ordstyrar. Dette kan vi sjå når Aksnes (2016, s. 25) seier at «lærarens viktigste oppgave er å legge til rette for en god samtalekultur med elever som lytter aktivt, som følger samtaleregler og har respekt for

hverandres synspunkter». Saabye og Pedlex (2019, s. 24) viser også til det å uttrykkje egne tankar og meiningar gjennom diskusjonar, refleksjonar og dialogar i klasserommet, og kan sjå at det strider mot det lærar B seier at elevar har ofte gjort opp ei meining om kva dei har lyst å seie, uavhengig av innspela som kjem i etterkant.

5.3 Korleis kan lærarar integrere innhald frå nettsida, *Livet og sånn*, i undervisning for å støtte eleven si forståing og handtering av kjensler gjennom diskusjonar?

5.3.1 Oppfølgingsspørsmålas funksjon

Ein sentral del av kontinuiteten for samtalekulturen i eit klasserom er lærarens evne til å leie samtalen vidare. For at samtalen skal vare, brukar lærarane oppfølgingsspørsmål som får elevane til å utdjupe meir. Slike oppfølgingsspørsmål får lærarane gjennom hjartehjulet som gir læraren ein rekke spørsmål som kan bli brukt til å stille elevane. Ein kan sjå til lærar B som seier at

eg som lærar vil prøve å få elevane til å tenke breiare, og da blir jo det å bruke leiande spørsmål for å komme fram til temaet. Ikkje nødvendigvis svaret, men komme inn på temaet eller i den banen ein ønsker, og ha ein samtale.

Ein kan likevel sjå dei utfordringane Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 74–75) nemner ved heilklassesamtalen, knytt til det å få til ein skikkeleg samtale samt moglegheit til å utdjupe kva elevane får sagt. Oppfølgingsspørsmåla, som blir aktivt brukt i undervisninga, gir elevane moglegheita til å vere særleg bevisste på kjensler. Som eit resultat av dette, aukar kvaliteten på samtalen, og det blir ein overgang frå ein generell samtale om kjensler til ein meir systematisk gjennomgang. Ved å auke kvaliteten på samtalen, vil Robin Alexander (2006, s. 10) sin frase «the right kind of talk» samsvare med Børresen (2016, s. 89) sin presisering av samtalekvalitet, elevane skal snakke for å lære, og ikkje snakke for å snakke.

Lærarens tilbakemeldingar gir elevane moglegheit til å vidareutvikle munnlege ferdigheiter. Frå observasjonsarbeidet kan ein likevel sjå at lærarane vurderer ikkje elevane sine innspel, men prioriterer heller å oppretthalde samtalen ved å bruke innspela for å bygge samtalen vidare. Dette kan vi sjå kan antyde med Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) sine funn som seier at læraren kjem med vage og lite tilbakemeldingar til elevane som kjem med munnlege framlegg. Lærarens vage og få tilbakemeldingar samsvarer med observasjonsarbeidet som

viser generelt få tilbakemeldingar til elevane når dei deltar munnleg. Læraren kan bruke eleven sitt svar vidare i heilklassem samtalen, men gir ikkje eleven tilbakemelding på elevsvaret. Dette kan vi sjå samsvarer med lærar B som seier at formålet med samtalen er ikkje å komme fram til svaret, men å kome inn på temaet eller i den vegen. Lærarens haldning til samtalen, kan samsvare med Bakhtin (sitert i Dysthe, 2012, s. 61–62) som seier at formålet med dialogen handlar om å artikulere forskjellar og vilje til å leve med motsetningar, og ikkje ein felles konsensus.

Elevens erfaringar vil ha ei sentral rolle i munnlege utspel frå elevane. Gjennom observasjonsarbeidet såg eg korleis læraren brukte elevens erfaring, idear og tankar inn i den vidare samtalen, som blir med å produsere nye innspel i ein heilklassem samtalen. Dette er det Nystrand (1997, s. 6) omtalar som «opptak» som seier at ved å inkorporere elevens innspel vil bidra til å forme samtalen vidare, slik at samtalen blir i mindre grad lærarstyrt. Hjartehjulet kan hjelpe læraren til å bevisstgjere elevane for korleis kjensler oppstår. I analysen av materialet kan ein sjå at lærarane brukar konsekvent oppfølgingsspørsmål når hjartehjulet er tatt i bruk. Lærarane påpeikar at dei brukar oppfølgingsspørsmåla for å få elevane til å tenke breiare, samt kome inn på temaet. Dysthe (2012, s. 73) nemnar autentiske spørsmål som lærarar kan bruke for å signalisere interesse til kva elevane tenker og veit, og ikkje rapportere det som er blitt sagt. Viser læraren interesse til kva elevane seier, kan læraren bidra med oppfølgingsspørsmål som får elevane til å gå i djupna, noko dei hadde kanskje ikkje klart utan støtte frå ein lærar. Dette kan vi sjå samsvarer med Bråten og Thurmann-Moe (1996, s. 125) som viser til den næraste utviklingssona som handlar om å auke elevens kompetanse ved bruken ein meir kompetent person.

5.3.2 Læremiddelets innhald

Ved å inkludere læremiddelets innhald opp mot undervisning, kan kvaliteten på undervisninga auke. Læremiddelet legg til rette for samtale, men det er lærarens didaktiske ferdigheiter som avgjer kvaliteten på undervisninga. Når kjensler blir introdusert i timen, har ein utval av figurar og konturen av eit barn som ein kan bruke i undervisninga som eit supplement til samtaleetablering. Lærarane bruker blant annan konturen av eit barn og gir elevane moglegheita til å vere interaktivt i timen. Her kan elevane gå opp til tavla for å peike kvar for ein del av kroppen dei kjenner det når dei opplever kjensla. Eit større utval av figurar og videoar er viktig ettersom elevar lærar ulikt. Tønnessen (2010, s. 230) seier at «alle barn lærer ikke på samme måte. Noen lærer best ved hjelp av bilder, mens andre foretrekker rim og

regler». Hjartehjulets funksjon i undervisninga er sentral for fleire av lærarane sin undervisningspraksis. Figuren bidrar med visuell støtte for elevane når læraren stiller spørsmål som utfordrar elevane til å utdjupe elevane sine innspel. Solstad (2016, s. 105) viser til visuell modalitet som kan kommuniserast gjennom visuelle teknikkar som kan omhandle fargebruk. Lærarane er nøgde med læremiddelets innhald fordi det bidrar til å fremje samtaleaspektet i undervisningssamanheng. Læremiddelet inneheld auditive og visuelle verkemiddel, i form for informerande videoar, videosnuttar, figurar eller bilete som elevane i samhandling med lærar kan nytte.

Visuelle og auditive innspel frå lærar kan bidra til at elevane skal få ei forståing av tematikken. Andre alternative undervisningsmetodar som blir brukt for å hjelpe elevane til å danne ei forståing, er oppgåver som elevane fekk delta i. Dette kan ein trekke opp mot det Koppen (2018, s. 157) seier, at estetiske verkemiddel stimulerer til engasjement. Lærar C gjorde at elevane skulle oppleve korleis ord og handlingar påverka eit A4-ark. Læraren sa ein stygg ting til arket samtidig som ho knurvet det. Elevane gjorde det same som læraren, og kom med stygge kommentarar og knurvet det. Her kan ein sjå det opp mot kompetansemåla som seier at elevane skal ha samtale om ord vi brukar, kan påverke andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5–6).

Spørsmåla kjem frå hjartehjulet bidrar til å få elevane til å utdjupe svara sine i større grad enn utan spørsmåla som støtte. Dette samsvarer med kunnskapsdepartement (2019) som seier at utviklinga av munnlege ferdigheiter går frå samhandling i leik og faglege aktivitetar til meir presist og nyansert i ulike norskfaglege samtalar og presentasjonar. Lærarane brukar derimot *Livet og sånn* til ulik bruk. Hjartehjulet blir brukt av lærar B og C, men lærar A brukar det ikkje på dei minste elevane, da lærar A argumenterer for at hjartehjulet er for krevjande for elevane.

6 Avslutning

Ein kan sjå frå den tidlegare forskinga at det munnlege fokuset i undervisninga har moglegheiter for forbetring. Av eigen interesse, for å optimalisere ein samtalekultur i klasserommet og eit trygt klassemiljø, har eg valt å sjå det opp mot det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*. Ved å kople eit kunnskapsgrunnlag opp mot eit digitalt læremiddel, har eg valt følgjande problemstilling: «Korleis brukar tre lærarar det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*, for å styrke barns samtaleferdigheiter i 2. trinn?». Eg vil i kapittelet oppsummere hovudfunna ved å nytte forskingsspørsmåla som er inspirert av problemstillinga. Avslutningsvis i kapittelet vil eg skrive om korleis vidare forskning kan bli med påverke forskingsfeltet framover.

6.1 Hovudfunn og konklusjon

I oppgåvas diskusjonsdel presenterte eg dei tre fokusspørsmåla som skal bidra til å svare på studien sin problemstilling. Eg fant ut frå den tidlegare forskinga at elevane kan ha utfordringar å produsere samtale, slik at det er læraren som er avhengig av å oppretthalde samtalen i klasserommet. Av tidlegare forskning, kan det virke som den lærarstyrte samtalen ikkje heilt samsvarer med forskinga eg har gjennomført. Dette kan vere tematikken som elevane drar seg kjennskap til. Ved å bruke læremiddelet, klarer lærarane å legge til rette for ein samtalekultur i undervisninga som motiverer elevane ved å bruke dei som ekspertar på temaet. Ved å sjå det opp mot barns psykososiale læringsmiljø vil elevane kjenne på trygghet, tilhøyrse, å meistre dei nye situasjonane i høve omgivnadane, og aksept. Frå observasjonsarbeidet av lærarane, er det psykososiale læringsmiljø sentralt i klasseromsdialogen og elevens deltaking.

Elevane sine føresetnadar er ein kombinasjon av språkleg kompetanse, sjølvtilitt og læringsmiljø. Språklege ferdigheiter skal ikkje tas for gitt i begynnaropplæringa, og ser på modellering, frå lærarane, som sentralt for at munnlege ferdigheiter skal vidareutviklast. Ved å modellere setningar, kommunisere gjennom teikn og visuelle inntrykk, kan lærarane bidra til å etablere ein samtalekultur der elevane kan delta i dialog med kvarandre for å tileigne seg ny kunnskap. For å ha kunnskapen for å delta i classesamtalar, vil ein monologisk klasseromundervisning bidra til å aktivere forkunnskapane. Elevane kan da enklare forstå tematikken når lærarar brukar både visuell og auditiv innputt. Læremiddelets videoar,

musikkvideoar og songar, gir læraren alternative undervisningsmoglegheiter som læraren kan bruke for å aktivere forkunnskapar.

For å oppretthalde samtalens kontinuitet i klasserommet, vil lærarens evne til å føre samtalen vidare vere viktig, i tillegg til å stå fram som ein medhjelpar for å oppfylle elevens potensial. Oppfølgingsspørsmåla som blir stilt av lærarane bidrar til å oppretthalde samtalen i klassa, samt bevisstgjere tankane hos elevane. Som eit resultat av dette går samtalen frå noko generelt til ein meir systematisk gjennomgang. Her opptrer læraren som ein samtalefasilitør som opprettheld samtalen ved å stille autentiske spørsmål og oppfølgingsspørsmål til elevane. Lærarane fokuserer ikkje på tilbakemeldingar ved elevinnspel, men fremjar heller ein interesse for det som blir sagt, slik at elevane vil delta meir på samtalanene. I slike samtaler blir spørsmåla frå hjartehjulet brukt av lærarane slik at elevane får reflektere og utdjupe deira tankar og erfaringar.

6.2 Vidare forskning

Eg har gjennom forskinga undersøkt ulike delar som blir med å påverke forståinga av tematikken. Læremiddelet, *Livet og sånn*, er lite utbreidd i Noreg, men har fått eit større fokus i Møre og Romsdal. Gjennom dette forskingsprosjektet uttrykte lærarane at dei har ikkje aktivt vore konsekvent med bruken av læremiddelet, noko som kan vere forståeleg i og med at læremiddelet er relativt nytt. Difor kan ein langtidsstudie av læringsutbytte vere noko som kan forskast på framover. Her kan ein over tid vurdere langtidseffekten av *Livet og sånn* på samtaleferdigheiter, samt korleis tidleg bruk av læremiddelet kan påverke både språkutviklinga og det psykososiale læringsmiljøet i grunnskulen.

Referansar

- Ackesjö, H. (2023). Övergångar: En fråga om tilhørighet. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Eldst* (s. 87–108). Cappelen Damm Akademisk.
- Aksnes, L. M. (2007). *Tid for tale: Munnleg norsk i skolen* (2. utg). Cappelen akademisk forlag.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på—Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15–34). Fagbokforlaget.
- Alexander, R. J. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (3rd ed). Dialogos.
- Alexander, R. J. (2008). *Essays on pedagogy*. Routledge.
- Bakhtin, M. M., & Emerson, C. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. University of Minnesota Press.
- Bakke, J. O., & Kverndokken, K. (2021). Muntlig bruk av språket. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 65–98). Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1971). *Psychological modeling: Conflicting theories*. Aldine, Atherton.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). Undervisning på kunstmuseer—En kort presentasjon av feltet. I *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom* (s. 15–43). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C., & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2. utgave.). Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.

- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13–42). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123–142). Cappelen Akademisk Forlag.
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på—Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 89–102). Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Collins, J. (1982). Discourse Style, Classroom Interaction and Differential Treatment. *Journal of Reading Behavior*, 14(4), 429–437. <https://doi.org/10.1080/10862968209547468>
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom* (s. 45–79). Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforl.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* ((FOR-2024-04-09-605)). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gamlem, S. Måseidvåg., & Rogne, W. M. (2016). *Læringsprosesser: Dybdeforståelse, danning og kompetanse*. Gyldendal akademisk.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet: På barns vilkår*. Fagbokforlaget.
- Grugeon, E., Hubbard, L., Smith, C., & Dawes, L. (2012). *Teaching Speaking and Listening in the Primary School* (2nd ed). Routledge.
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Cappelen Damm Akademisk.

- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.
- Haugsted, M. T. (2004). *Taletid: Mundtlighet, kommunikation og undervisning* (1. udgave, 1. oplag). Alinea.
- Hertzberg, F. (2003). Klasserommets praksisformer etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Arbeid med muntlige ferdigheter* (s. 137–171). Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet* (NF-rapport nr. 4/2012). <https://kudos.dfo.no/documents/11981/files/12106.pdf>
- Hoel, T. (2013). Cultural features of performance in Norwegian children's narratives. *Nordisk barnehageforskning*, 6. <https://doi.org/10.7577/nbf.473>
- Hoel, T. L. (1999). Den første gang, den første gang. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 37–53). Tano Aschehoug.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 197–210). Cappelen Damm Akademisk.
- Koppen, H. (2018). Musikk stimulerer språkutviklinga. I K. R. C. Hinna, L. Moberg, & N. Lindén (Red.), *Språkopplæring på småskoletrinnet* (s. 155–172). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del—Verdiar og prinsipp for grunnopplæringa*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Oms.; 3. utg). Gyldendal Akademisk.

- Lystad, A.-H. (2023a). *Glad 1. - 4. Livet og sånn*. <https://www.livetogsann.no/1-7-trinn/folelsar/glad/glad-1-4/>
- Lystad, A.-H. (2023b). *Introduserer Hjertehjulet 5. - 7. Trinn*. Livet og sånn. <https://www.livetogsann.no/1-7-trinn/folelsar/introduser-hjertehjulet/>
- Matre, S. (2000). Når blir barn samtaledeltakarar? Om kommunikatív utvikling hos barn fram til skulealder. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 18(1), 7–25. <https://doi.org/10.5324/barn.v18i1.4710>
- Matre, S. (2019). Samtalens möjligheter och utmaningar. I C. Liberg & J. Smidt (Red.), *Att bli lärare i svenska* (s. 45–60). Liber.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50–67). Universitetsforlaget.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Nss, N. G., & Sjøvoll, J. (2018). Observasjon som forskningsmetode. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lrerutdanninga* (2. utg., s. 179–196). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lrerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skafun, A., & Wagner, Å. K. H. (2019). Oracy in year one: A blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, *Running Issue*(Running Issue), 1–20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09>
- Solstad, T. (2016). *Samtaler om bildebøker i barnehagen: En vei til opplevelse, lek og meningsskaping*. Universitetsforlaget.

- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgarskap i skolen* (s. 17–33). Fagbokforlaget.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in education*, 32(1), 35–49. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>
- Saabye, M. & Pedlex. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: Grunnskolen* (1. utgave.). Pedlex.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Traavik, H., & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart—Skriftspråksutvikling i småskolealderen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2010). Med tastaturet som leketøy. I M. Vollan & E. S. Tønnessen (Red.), *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur* (s. 213–234). Høyskoleforl.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Øzerk, K. Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 97–122). Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg

Vedlegg I: Intervjuguide

Vedlegg II: Intervjuguide, postintervju (lærer A)

Vedlegg III: Intervjuguide, postintervju (lærer B og C)

Vedlegg IV: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg V: Godkjenning frå SIKT

Intervjuguide

”Korleis kan det digitale læremiddelet, «Livet og sånn», med fokus på å fremje samtalar, bidra til å styrke barns munnlege ferdigheiter i 2. trinn”?

- Presentere meg sjølv
- Presentere bakgrunn, formål og hensikt med studien
- Orienterer om teieplikt og konfidensialitet

Introduksjon

- Kan du fortelje om korleis du er blitt kjent med læremiddelet, *Livet og sånn*?
- Kor mykje har læremiddelet vore i bruk, og i kva samanheng?
- Kva tenkjer du er formålet med bruken av læremiddelet?

Bruken av «*Livet og sånn*» i munnlege ferdigheiter

- Korleis opplever du «*Livet og Sånn*» er designet for å fremje samtalar og diskusjonar blant elevane?
- Kva for verktoy eller funksjonar i *Livet og sånn* meiner du oppfordrar særleg til munnleg aktivitet hos barn?
- Korleis tilpassar du læremiddelet for å sikre engasjement og aktiv deltaking for alle elevane?

Elevperspektiv og respons

- Korleis reagerer elevane på å delta i undervisningstimane når det digitale læremiddelet blir brukt?
- Er det nokre pedagogiske trekk som du gjer i slike undervisningstimar som elevane liker spesielt godt, eventuelt kva trekk?
- Er det spesielle tema innanfor læremiddelet som særleg engasjerer elevane?

Andre erfaringar

- Basert på dine erfaringar, kva tenker du ville forsterka «*Livet og sånn*» som verktoy for å fremje munnlege ferdigheiter?
- Dersom det er noko du ville ha endra, kva ville det ha vore?

Avrundings spørsmål

- Er det noko som vi ikkje har vore innom, som du tenker kan vere relevant for å få ei betre forståing av korleis ein kan fremje samtalar i 2. trinn?

Oppfølging spørsmål

1. Kan du kome med nokre konkrete eksempel?
2. Oppklaring
3. Kan du utdjupe? Kan du fortelje meg meir om det?
4. Er det andre faktorar som kan påverke dette?
5. Forstår eg deg riktig når eg (...)?

Intervjuguide, postintervju (lærer A)

”Korleis kan det digitale læremiddelet, «Livet og sånn», med fokus på å fremje samtalar, bidra til å styrke barns munnlege ferdigheiter i 2. trinn”?

Tilbakeblikk til første undervisning

1. I starten av den første undervisninga blei det presentert ein musikkvideo av kjenslene, kva var det du ønsket å oppnå med den?
2. Etter videoen snakka du med klassa om kva kjensler er, der dei fekk kome fram å vise på skjermen kva kjensler er for noko. Her brukte du svaret til elevane på å bygge samtalen vidare. Kva fordelar ser du ved å trekkje elevane meir inn i undervisninga?
3. Gjennom undervisninga var det gjennomført ein heilklassemtale som undervisningsmetode. Korleis synest du at heilklassemtale fungerer for å motivere elevane til å delta munnleg i timen.
4. Kroppen er ein sentral del i det digitale læremiddelet, i tillegg til korleis elevar kan kommunisere med kvarandre. Eg fekk sjå i undervisninga di korleis elevane skulle erfare kjensler gjennom visuell input, musikk og dra kjennskap gjennom å sjå på korleis elevane ved sidan av seg stod fram. Ser du på kommunikasjon som like viktig som samtale, og korleis kan slike eksponering trene elevar i kommunisere med kvarandre om nettopp kjensler.
5. Vi snakka tidlegare om skodespel og det som er relaterbart for elevane. Skodespela, var det noko som kunne bli satt opp der situasjonane har oppstått i klassa eller noko som kan oppstå i framtida?
 - a. Korleis kan det vinklast opp mot samhandling med andre medelevar?
6. Det å etablere ein samtalekultur er noko som bør skje i starten av skuleåret, og er ein sentral del i det å oppleve tilhøyrslø og identitetsutvikling. Korleis vil du som prøve å etablere ein samtalekultur i tillegg til motivere elevane til å bli meir delaktig.

Intervjuguide, postintervju (lærer B og C)

”Korleis kan det digitale læremiddelet, «Livet og sånn», med fokus på å fremje samtalar, bidra til å styrke barns munnlege ferdigheiter i 2. trinn”?

Tilbakeblikk til første undervisning

1. I starten av første undervisning blei det representert ein video om kjenslen sin, kva var formålet med å bruke den i starten av timen?
2. Etter videoen fekk elevane snakke om eigne erfaringar om den spesifikke kjensla. Korleis fungerer munnlege ferdigheiter opp mot ein slik aktivitet.
3. Figuren av hjartehjulet stiller blant annan spørsmål om korleis kjensler oppstår, kva følger dei kan, korleis ein kan handtere dei. Blir den aktivt brukt i undervisningstimane?
 - a. Korleis kan den bidra til at elevar kan utdjupe det dei vil fortelje?
4. Når figuren blir brukt, i kor stor grad får elevane moglegheit til å utdjupe tankane dei har, og korleis kan læraren bidra til å optimalisere slike samtalar.
5. Slike undervisningstimar er i større grad kontrollert av læraren, men har dokke prøvd på tilsvarende timer i mindre grupper?
 - a. Korleis gjekk eventuelt dei timane?
6. Undervisningstimen blei avslutta med ein engelsk song om korleis ein kan handtere kjensler, og da meir spesifikt å bruke ord. Er slike videoar noko som blir brukt tidlegare i undervisninga, og ikkje berre mot slutten av timen.

Tilbakeblikk til andre undervisning

7. Ein av elevane brukar noko som ser ut som ei leike, altså konkretiseringsmateriell, for å snakke om kjenslene sine. Brukar klassa noko tilsvarende klassens bamse som har blitt brukt tidlegare i undervisning?
8. Dei stille elevane kan vere utfordrande å få med i timen, korleis prøver dokke som lærarar å inkludere dei i samtalen?

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Korleis etablere ein samtalekultur i klasserommet gjennom det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*?»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å styrke barns munnlege ferdigheiter i 2. trinn. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Formålet med masteroppgåva er å forske på korleis samtale i klasserommet kan optimaliserast, gjennom det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*. Problemstillinga mi for prosjektet er «Korleis kan det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*, med fokus på å fremje samtalar, bidra til å styrke barns munnlege ferdigheiter i 2. trinn». Eg ønsker å forske på korleis lærarar/miljørettlearar kan leggje til rette for at det skal oppstå ein samtalekultur i klasserommet. Eg ønsker da å gjennomføre semi-strukturerte intervju med lærar/miljørettlear før og etter undervisning, samt observasjon hos same lærar/miljørettlear i 2. trinn, for å sjå korleis ein samtalekultur kan etablerast og optimaliserast gjennom pedagogiske avgjersler av læraren/miljørettlear.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet, som blir gjennomført av masterstudent Sindre Rabben Tronstad i samråd med rettlear førsteamanuensis Kristin Kibsgaard Sjøhelle.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg ser etter ein lærar/miljørettlear med erfaring med det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*, og kan hjelpe meg til å belyse problemstillinga, samt utdjupe gjennom erfaringar, meiningar, arbeidsmetodar for å hjelpe meg med forskingsprosjektet. Difor har eg følgjande kriterium til utvalet:

1. Du er lærar/miljørettlear for 2. trinn.
2. Du brukar aktivt det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*, i undervisningssamanheng.

Kva inneber det for deg å delta?

Det blir gjennomført eit semi-strukturert intervju samt observasjon for prosjektet, der spørsmåla er retta mot egne erfaringar rundt det digitale læremiddelet, *Livet og sånn*, bruken av læremiddelet i lys av munnlege ferdigheiter, elevengasjementet og eit kritisk blikk til læremiddelet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og brukar opplysingane dine

Eg vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre vi, underteiknande og rettleiar, som har tilgang til datamaterialet som blir produsert i prosjektet. Namn, kontaktinformasjon og andre opplysningar vil blir lagra med koder fråskild frå dei andre datamateriala og blir beskytta av koder på datamaskina med passord og brukarnamn. Lydopptaket blir gjort gjennom applikasjonen, Diktafon, som lagrar opptaket privat for enkeltbrukar via FEIDE-innlogging.

Anonymiteten din vil bli ivaretatt, da det ikkje skal vere mogleg å kjenne igjen deg som individ i presentasjon av funn i forskinga. Innformasjon som er innhenta til prosjektet vil ikkje blir brukt i andre prosjekt. Det er mogleg at oppgåva vil bli publisert på Høgskulen i Volda sin database for masteroppgåver.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 15. Juli 2024. Personopplysningar og eventuelle opptak vil bli sletta seinast 31.12.2024.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Høgskulen i Volda ved student Sindre Rabben Tronstad (sindretr@stud.hivolda.no, 48240291) og førsteamanuensis/rettleiar Kristin Kibsgaard Sjøhelle (kristin.kibsgaard.sjohelle@hivolda.no)

- Vårt personvernombud: Cecilie Røeggen (cecilie.roeggen@hivolda.no)

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Venleg helsing

Kristin Kibsgaard Sjøhelle
(Førsteamanuensis/rettleiar)

Sindre Rabben Tronstad
(Student)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «**Korleis kan det digitale læremiddelet, Livet og sånn, med fokus på å fremje samtalar, bidra til å styrke barns munnlege ferdigheiter i 2. trinn?**», og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i Intervju
- å delta i observasjon

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Godkjenning frå SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

130131

Vurderingstype

Automatisk

Dato

22.03.2024

Tittel

Masteroppgåve i norsk

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Kristin Kibsgaard Sjøhelle

Student

Sindre Tronstad

Prosjektperiode

04.01.2024 - 31.12.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlege grunnlaget gjelder til 31.12.2024.