



Hvordan kommer lærerens støtte for læring til uttrykk gjennom klasseromssamtalen

Eirik S. Jenssen, Ingrid Fossøy og Marit Irene Uglum

SAMMENDRAG

I denne artikkelen ser vi nærmere på hvordan lærerens støtte kommer til uttrykk gjennom klasseromssamtalen, sett i lys av elevrollen slik denne skildres i fagfornyelsen. Studien har en kvalitativ tilnærming basert på observasjoner og lydopptak i en ungdomsskole. I tillegg har vi gjennomført intervju med to lærere i etterkant av observasjonsperioden. Det empiriske materialet er analysert med utgangspunkt i kategoriene emosjonell støtte, organisatorisk støtte og læringsrettet støtte. Studien viser at klasseromssamtalen kjennetegnes av formidling av fagkunnskap støttet opp av utstakt bruk av fakta- og kontrollspørsmål. Det empiriske materialet gir i mindre grad eksempler på at lærerne utfordrer elevenes tenkemåter eller svar. Om sentrale verdier og prinsipper i fagfornyelsen skal realiseres, må målet være å bryte interaksjonsmønster som hovedsakelig er lærerstyrt og basert på gjenkalling av kunnskap.

Nøkkelord: *klasseromssamtaler, interaksjonsmønster, læringsrettet støtte, fagfornyelsen*

Eirik S. Jenssen,
Høgskulen på
Vestlandet. E-post:
eirik.jenssen@hvl.no

Ingrid Fossøy,
Høgskulen på
Vestlandet. E-post:
ingrid.fossoy@hvl.no

Marit Irene Uglum,
Høgskulen på
Vestlandet. E-post:
marit.irene.uglum@hvl.no

ABSTRACT

Teachers' support for learning expressed through classroom conversation

This study examines teacher-led whole-class interaction and discusses how its use might eventually pursue central values and principles related to the subject renewal, stated in the curriculum for the 10-year compulsory school in Norway. In this qualitative study, we observed six secondary school teachers. The total amount of observation hours was 30. Afterwards, we conducted a semi-structured interview with two of the teachers. Our analysis is inspired by the conceptual framework for classroom research that assesses three domains; classroom organization, emotional and instructional support. We found out that the teachers in our material adopt a traditional approach to instruction, especially by using test questions that target recall of specific facts. The teachers seldom invite students to further develop their answers or to explain what they mean and why. To achieve central values and principles, as stated in the curriculum, the teacher-led whole classroom interaction has

to pay greater attention to processes where the students are offered possibilities or support to engage in spoken dialogue.

Keywords: *whole-class interaction, instructional support, subject renewal*

Innledning

Forskning indikerer at kvaliteten i barns læring kan ha sammenheng med hvordan klasseromssamtaler gjennomføres (Kiemer, Groschner, Pehmer & Seidel, 2015; Littleton & Mercer, 2013; van der Veen, van Kruistum & Michaels, 2015). Elevenes responser og læringsutbytte synes i stor grad å være avhengig av atmosfæren i klasserommet og lærerens kommunikasjon, særlig hvilke spørsmål læreren stiller og hvordan læreren utfordrer elevenes tenkning (Edwards-Groves, Anstey & Bull, 2014). Like fullt viser klasseromsforskningen at samtalen i liten grad benyttes for å realisere potensialet i elevenes læring (Lyle, 2008; Myhill, 2006).

Tidligere studier av klasseromsinteraksjoner har ofte hatt et fagspesifikt utgangspunkt, og det er behov for studier som ser på klasseromsinteraksjoner på et mer generelt grunnlag, eller på tvers av disipliner (Khong, Saito & Gillies, 2017, s. 12). Denne studien legger til grunn et slikt utgangspunkt. Gjennom å analysere klasseromssamtalen, kan vi ifølge Sahlström (2012, s. 79) få en bedre forståelse av sammenhengen mellom læring og undervisning. Dette er interessant i lys av fagfornyelsen og den betydelige oppmerksomheten som er gitt elevenes aktive rolle i egen læring og utvikling. Viktige verdier og prinsipper som ligger til grunn for fagfornyelsen er at elevene skal utvikle kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang. Elevene skal lære å lære, utvikle læringsidentitet og erverve kunnskaper og forutsetninger for å kunne delta i demokratiske prosesser. Hvordan og i hvilken grad lærere legger til rette for læringssituasjoner som fremmer slike kvaliteter, kan i stor grad avdekkes i klasseromssamtalen. Med dette som bakteppe har vi valgt følgende problemstilling: *Hvordan kommer to læreres støtte for læring til uttrykk gjennom klasseromssamtalen?* Med klasseromssamtale menes i denne studien den verbale plenumskommunikasjonen mellom lærer og elevene, og som kan ha form som for eksempel forelesninger, klassediskusjoner og lærerstyrte spørsmål – svar – sekvenser. Det betyr at samtaler mellom mindre grupper i klassen, for eksempel parsamtaler, ikke er gjenstand for innholdsanalyse i denne studien, selv om slike samtaler kan være læringsfremmede.

Kunnskapsgrunnlag

Klasseromssamtalen har vært gjenstand for forskning siden tidlig på 1970-tallet. Denne forskningen har primært bidratt med kunnskap om hva som kjennetegner klasseromssamtalen og hvordan den blir organisert (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Flere review-studier slår fast at klasseromssamtalen i hovedsak utfolder seg gjennom lærer-elev interaksjon kjennetegnet av instruksjon, respons

og vurdering eller feedback, gjerne omtalt som IRE- eller IRF-strukturen (Howe & Abedin, 2013, s. 344; Khong et al., 2017). IRE-formen omtales av Høegh (2018, s. 191) som en lærersentrert dialog, kjennetegnet av at lærerens tankegang leder retningen for samtalen. IRF- formen (Gibbons, 2009, s. 144) kjennetegnes ved at læreren stiller utdypings- eller oppfølgingsspørsmål til elevenes responser. Flere tar til orde for at IRE - og IRF-strukturen verken er god eller dårlig i seg selv (Høegh, 2018, s. 191; Wells, 1993, s. 3). Fordeler og ulemper er avhengig av formålet der mønsteret blir brukt. Slik kan IRE-strukturen være tjenlig i bestemte sammenhenger, for eksempel i situasjoner der formålet er å monitorere elevens kunnskap og forståelse (Wells, 1993, s. 3). Måten læreren stiller spørsmål på, utgjør like fullt en viktig dimensjon i undervisningen eller i klasseromssamtalen. At læreren alternerer mellom ulike måter å stille spørsmål på, ser ut til være viktig, både for å hente fram og for å utvikle elevenes kunnskaper (Andersson-Bakken, 2014, s. 7).

Studier av klasseromssamtaler refererer gjerne til sosiokulturell teori, med avgjørende vekt på at kunnskap og læring konstrueres gjennom samhandling i en kompleks sosial og kulturell kontekst, og ikke primært som prosesser isolert i enkeltindividet. Interaksjon og samarbeid blir sett på som grunnleggende for læring, og ikke bare som et positivt element i læringsmiljøet. Å delta i sosiale praksiser blir dermed sentralt i det å lære (Dysthe, 2012; Säljö, 2001). Å lære å tenke bygger ifølge Vygotskij (2001) på språklig appropriering. Språk medierer tenking. Gjennom å bruke språket i samhandling med andre, lærer vi å presentere, elaborere, rettferdiggjøre og utfordre ideer. Dermed raffineres elevenes evne til logisk tenkning og til å utføre abstrakte resonnement (Khong et al., 2017, s. 1).

Klasseromssamtalen blir sett som et medium både for å støtte elevers læring, (*talking to learn*), og som et middel for å lære å snakke og kommunisere (*learning to talk*) (van der Veen et al., 2015, s. 321). Å lære å bruke språket på funksjonelle måter i ulike sosiale kontekster er vesentlig for å utvikle tenking (van der Veen & Poland, 2012). I tidlige studier av klasseromssamtalen forutsettes en kobling mellom interaksjonsmønster og læring (Alexander, 2008; Mercer & Littleton, 2007). Flere forskere fremhever imidlertid at vi har et svakt empirisk grunnlag knyttet til å etablere sterke sammenhenger mellom ulike interaksjonsmønster og elevenes læring (Grossman, Loeb, Cohen & Wyckoff, 2013, s. 21; Howe & Abedin, 2013, s. 325; Howe, Hennessy, Mercer, Vrikki & Wheatley, 2019, s. 500; Sfard, 2015, s. 246).

Produktive klasseromssamtaler, slik det ble presentert av Bereiter (1994), refererer blant annet til det å tenke felles, revidere egen forståelse i lys av ny kunnskap og stille spørsmål ved ulike resonnement eller argumentasjon. Dette har klare paralleller til Barnes' (2008, s. 4) begrep *utforskende samtaler*. Gjennom produktive og utforskende klasseromssamtaler er målet å bryte interaksjonsmønstre som hovedsakelig er lærerstyrt og basert på gjenkalling av kunnskap. Ifølge van der Veen et al. (2015) er det tre parametre som kjennetegner den produktive klasseromsdialogen: a) et emne som er i fokus og som gir retning og formål med dialogen, b) rom for kreativ refleksjon c) dialog mellom deltakere fysisk til stede i klasserommet, artefakter eller personer

i et videre kulturelt perspektiv (s. 321–322). En bevisst forståelse av hva som konstituerer produktive klasseromssamtaler kan bidra til at læreren i større grad evner å støtte elevenes tenkning og kommunikasjon.

Pianta og Hamre (2009) og Klette (2013) deler undervisningen inn i tre nøkkelområder: classroom organization, instructional support og emotional support. I artikkelen utgjør disse en operasjonalisering av lærernes støtte for læring. *Organisatorisk støtte* viser til fysisk organisering og klasseledelse, uttrykt gjennom prosedyrer for oppstart av timen, overgangssituasjoner samt rutiner og regler for skolearbeidet. Denne typen støtte blir gjerne omtalt som bakgrunnsfaktorer for læring. At elevene kommer raskt i gang med faglige aktiviteter og at bruken av tid til ikke-faglige aktiviteter minimeres, ser imidlertid ut til å ha direkte effekt på elevenes læring. Dominerende læreratferd og liten sensitivitet for elevenes synspunkter og innspill fører motsatt til at elevene utvikler lav motivasjon (Klette, 2013, s. 189).

«Instructional supports» blir i denne artikkelen omtalt som *læringsrettet støtte*. Læringsrettet støtte refererer til lærerens modellering, om læreren har en forelesende versus en mer utfordrende tilnærming i undervisningen. Flere poengterer at forskning på læringsrettet støtte er i en tidlig fase, og at det er behov for videre studier (f.eks. Schoenfeld, 2013; Svanes & Klette, 2017). Alexander (2008) anvender begrepene *undervisningssamtaler* (teaching talk) og *læringssamtaler* (learning talk) for å analysere helklassesamtaler. Undervisningssamtalen kjennetegnes ved: drilling av fakta, spørsmål for å teste eller gjenkalle læringsmål og instruksjon, hvor elevene blir fortalt hva og hvordan de skal gå videre i prosessen (Alexander, 2008, s. 110). Læringssamtaler kjennetegnes ved at elevene snakker og tar i bruk muntlige uttrykk og gis muligheter til interaksjon gjennom fortellinger, forklaringer, gjennom å stille ulike spørsmål, gjennom å analysere og å løse problemer. I tillegg kan denne typen samtaler også inneholde evne til imaginære forestillinger, der elevene utforsker og vurderer ideer, så vel som å diskutere, argumentere og forhandle (Alexander, 2008, s. 111–112). Klasseromssamtalene vil i praksis inneholde trekk av både undervisnings- og læringssamtaler.

Emosjonell støtte relateres til sosiale og emosjonelle rammer for læringsarbeidet. Kategorien kommer til uttrykk gjennom lærerens respons og samhandling med elevene, et mestringsorientert læringsmiljø som er preget av støtte, utfordringer og trivsel (Klette, 2013; Pianta & Hamre, 2009).

Viktige verdier og prinsipper i fagfornyelsen

I arbeidet med å fornye fagene og arbeidsmåtene i skolen, tegnes det et bilde av en undervisning og opplæring som krever at elevene inntar en svært aktiv rolle i egen læring og utvikling. Blant annet heter det i overordnet del at skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige, at de stiller spørsmål og utvikler kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er også et sentralt prinsipp at opplæringen skal gi elevene rike muligheter til å utvikle engasjement, skaperglede og utforskertrang.

De skal lære å lære ved at de reflekterer over sin egen læring, forstår egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på et selvstendig vis. De skal medvirke i egen opplæring og gis muligheter og forutsetninger til å delta i demokratiske prosesser. Alle disse sentrale prinsippene forutsetter at det gis rom for at elevene sine stemmer blir hørt og vedsatt i skolen. I fagfornyelsen fremstilles elevstemmen som vesentlig både for å kommunisere, samhandle, medvirke og lære. Det krever en undervisning som stimulerer elevene til å gi uttrykk for egne meninger, respektere uenighet og håndtere meningsbrytning. Dette er en dynamisk og kontinuerlig prosess som må foregå gjennom hele skoleløpet. Det vil kreve at lærerne har god kjennskap til elevenes nivå og utvikling, og kan gi dem allsidig støtte som er tilpasset alder, modenhet og funksjonsnivå.

Metode

Studien har en kvalitativ tilnærming basert på observasjoner og lydopptak gjort i løpet av to uker i en 8. og 9. klasse. Datamaterialet består av lydopptak og observasjonsnotater fra 30 undervisningstimer, og to individuelle semistrukturerte intervju på om lag 60 minutter hver.

Studien er foretatt i en mellomstor skole med om lag 50 lærere. Skolen ble valgt på grunn av positive eleverevalueringer, godt faglig resultat og fordi den er kjent for å være en utadventd skole. Vi observerte seks lærere knyttet til 8. og 9. trinn. Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata. Lærerne er gitt fiktive navn og skolen er anonymisert. Alle informantene har gitt sitt samtykke til å delta og er videre kjent med sine rettigheter til å trekke seg fra studien om ønskelig.

Datainnsamling

I alle timene ble det gjort lydopptak. Lydopptakene kan gi verdifull informasjon fra sosial kommunikasjon (Bjørndal, 2017, s. 91). I tillegg var det en forsker til stede i alle timene som noterte tidspunkt, handling, interaksjon, og aspekter som kunne være vanskelig å registrere ved hjelp av lydopptak (tavleskriving, elevreaksjoner etc.). Utover dette, valgte vi et åpent ikke-deltakende observasjonsfokus (Bjørndal, 2017, s. 89). Kort tid etter observasjonene ble lydopptaket transkribert med observasjonsskjemaet som støtte. I dataene var det to lærere som skilte seg ut ved å bruke lærestemmen på en måte som synes å fange oppmerksomheten hos elevene på en særlig måte. Vi ønsket derfor å intervju disse to lærerne. Formålet var å åpne for kunnskap som er forankret i de deltakendes livsverden (Brinkmann, 2018, s. 580; Kvale & Brinkmann 2015, s. 46–48). I intervjuene ble funn fra observasjonene lagt frem og kommentert av den enkelte lærer. I tillegg ble informantene utfordret til å beskrive egen klasse, syn på elevmedvirkning, samt lærernes egne vurderinger av seg selv som underviser.

Det ble også gjennomført lydopptak av begge intervjuene, og opptakene ble transkribert i etterkant. Begge lærerne ga uttrykk for å kjenne seg godt igjen i analysen

av observasjonene, og de utdypet enkelte sider og begrunnet sine valg relatert til bestemte situasjoner og aktiviteter i klasserommet.

Analysemetode

Det transkriberte materialet fra observasjonene og intervjuene ble analysert separat. Analysen ble foretatt i to faser. I fase en startet vi analysen av observasjonene gjennom å kategorisere aktiviteten i klasserommet og undersøkte på hvilke måter de to lærerne åpnet for elevstemmen. Vi registrerte hvor mye tid av undervisningen som var viet henholdsvis: lærerens tale, elevenes tale, gruppearbeid, individuelt stillearbeid og annet. Vi valgte å se spesielt på spørsmålene lærerne stilte. Vi skilte mellom fakta eller kontrollspørsmål, reflekterende eller resonnerende spørsmål og ledende spørsmål, samt andre typer spørsmål. De ulike spørsmålskategoriene bygger delvis på Skarðhamars (2011) fire ulike typer spørsmål, samt Nystrand (1997) og Mercer og Littleton (2007) sine skiller mellom åpne og lukkede spørsmål, der lukkede spørsmål ligger nært opp til fakta eller kontrollspørsmål. Slike analysekategorier kan lett resultere i det Klette (2010) omtaler som falske dikotomier uttrykt gjennom omgrep som elevsentrert - eller lærersentrert undervisning, som autoritativ eller dialogisk, aktiv eller passiv med videre.

Funn fra fase en ga et klart bilde av lite dialog og lite taletid for elevene i helklasseundervisningen. Vi som observerte timene satt igjen med en formening om at våre kategorier ikke klarte å fange opp og yte rettferdighet overfor aktiviteten, entusiasmen og læringsmiljøet i klassene. I fase to bestemte vi oss for å analysere hvilke virkemidler lærerne gjorde bruk av og hvordan klasseromssamtalen ga støtte til elevenes læring. I tillegg supplerte vi med informasjon fra analysen av intervjuene. I denne delen av analysen valgte vi å ta utgangspunkt i Pianta og Hamre (2009) sine begreper emosjonell støtte, organisatorisk støtte og læringsrettet støtte. Dette er kategorier brukt i andre studier for å analysere klasseromssamtaler (f.eks. Svanes & Klette, 2017). Intervjuene ble analysert med utgangspunkt i Malteruds (2012, s. 796) strategi for kvalitative analyser, omtalt som *systematic text condensation* (STC). Prosedyren er delt i fire steg (1. tematisering, 2. meningsidentifisering, 3. meningsfortetting og 4. syntese og rekonstruksjon). Til sammen ga analysene et grunnlag for å fremstille lærerne i to portretter. Portretter er, i motsetning til idealtyper, sammendrag av virkelige personers liv eller situasjon (Widerberg, 2001). Vi har derfor nøye vurdert at framstillingsformen sikrer informantenes anonymitet, og forsøkt å yte rettferdighet overfor aktiviteten og læringsmiljøet i klassen.

Funn

Funnene blir presentert i to deler. I del en presenteres en oversikt over aktiviteten i klasserommet og fordeling av spørsmålstyper. I del 2 presenteres funn fra fase to i analysen gjennom to lærerportretter.

Funn del 1

I løpet av de 30 timene vi observerte fordelte aktiviteten seg slik:

Tabell 1: Gjennomsnittlig tid til aktiviteter i klassene i prosent.

| Aktiviteter | Prosent |
|--|---------|
| Lærer henvender seg til hele klassen | 44 |
| Elev henvender seg til hele klassen | 3 |
| Gruppearbeid | 27 |
| Individuelt stillearbeid | 6 |
| Annet (Aktivitet som ikke kan plasseres i de andre kategoriene. F.eks. pålogging på PC, tavleskriving, for sent i gang eller avslutning før timene er over) | 20 |

Kategorien *Annet* er overraskende stor. Den største faktoren her er at timen starter 4–5 minutter etter tidsplan eller slutter tidligere. Når timer går i ett uten friminutt og det skal skiftes fag og lærere, tar det ofte noen minutter før undervisningen starter. Én dobbeltime ble avsluttet ca. 30 minutter før tiden.

I vår studie fordelte spørsmålene seg slik hos de to utvalgte lærerne:

Tabell 2: Prosentvis fordeling av spørsmål (n = antall spørsmål til hel klasse).

| Spørsmålstyper | Hans n = 62 | Tore n = 211 |
|---|----------------|-----------------|
| Fakta/kontrollspørsmål (Spørsmål hvor læreren har svaret og skal kontrollere om eleven kan det eller om eleven følger med?) | 85 | 80 |
| Reflekterende/resonnerende spørsmål (Spørsmål som utfordrer eleven til å bruke kunnskap for å resonnerer eller reflektere over aktuelt tema.) | 15 | 9 |
| Ledende spørsmål (Spørsmål hvor eleven intuitivt skal kunne tenke seg til svaret uten nødvendigvis å ha kunnskap om tema) | 0 | 7 |
| Andre spørsmål (Alle andre typer spørsmål. Det kan være atferdsregulerende spørsmål, spørsmål fra elevene, spørsmål om praktiske ting etc.) | 0 | 4 |

Funn del 2

I det følgende presenterer vi funnene gjennom to lærerportretter som bygger på analyse av observasjoner og intervju.

Tore

Tore underviser i samfunnsfag og vi observerte timer der 2. verdenskrig var tema. Ett kjennetegn ved Tores undervisning er fortellingene sin plass. I intervjuet forteller

Tore at klassen har flere teoretisk svake elever og gjennom fortellingene søker han å involvere og engasjere elevene i fagstoffet. Han har liten tro på at boka skal styre undervisningen og tar avstand fra en passiv undervisningsform der elevene f.eks. skal lese høyt et avsnitt hver. Det, mener han, gir gjerne en for stor oppmerksomhet på riktige årstall og steder, og at det viktige med faget er de mange faktaopplysningene, «og det er det absolutt ikke. At du skal vite når Hitler bestemte seg for å gå inn i Polen og sånn. Det husker ikke jeg engang, men jeg husker historien». Fortellingen fremstår som undervisningssamtaler (teaching talk) og fungerer som læringsrettet støtte for elevene, ut fra Tores forklaringer.

Et kjennetegn ved Tores undervisning er hyppig bruk av spørsmål. Tore stiller omlag 26 spørsmål hver time, og 80 % av disse er fakta- og kontrollspørsmål som nærmest inngår i fortellingene. Ofte er det bare ett ord læreren er ute etter, og det gis kort tid til å tenke over svaret. Spørsmålsstillingen har en form der elevene nærmest putter inn faktabegrep i fortellingen til læreren:

Utdrag 1

Tore: (forteller i flere minutter) de fikk problem med en by som heter...Leif?

Leif: Stalingrad

Tore: Stemmer, og der var det (forteller i 2 minutter) en viktig dag som vi kalle for...?

Knut: D-dagen

Tore: D-dagen, ja. Kan dere (fortsetter fortellingen)

Under denne spørsmålsstillingen gis det ikke mer enn 1–2 sekunder til å komme med svar. Tore er opptatt av å holde rytmen i fortellingen og å kontrollere at elevene følger med. En lignende funksjon har de ledende spørsmålene. Et eksempel på et ledende spørsmål fra observasjonene: «Blitz betyr lyn. Og et lyn, kommer det fort eller sakte?». Det er intuitivt lett å skjønne hvilke svar som er rett, og det trengs ikke tid til å reflektere.

Underveis i undervisningen stiller Tore også resonnerende spørsmål hvor elevene får bedre tid til å tenke seg om. «Hvordan gikk det med folkene der da?...Hva tror dere? Kan dere ikke summe litt om det?». Det er imidlertid ingen klare eksempler på at læreren utfordrer elevsvarene eller elaborerer dem. Svar som ikke er helt korrekte blir gjerne kort kommentert før en leter videre etter riktige svar:

Utdrag 2

Tore: (...) Så da er jo spørsmålet, hvordan kunne de klare det? Hva var det som de hadde funnet opp som tyskerne ikke var klar over at de hadde? Hva *kan* det være for noe? Ståle, har du peiling?

Ståle: Alarm?

Tore: Njaaa, en slags form for alarm, men.... hvordan skulle de kunne utløse den alarmen, hvordan visste de at flyene kom?

- Ståle: De så det?
Tore: Njaaa, men... de så ikke dem for det var mørkt og alt dette her. Siv?
Siv: Radar.
Tore: Radar ja! Den var ei *kjempeviktig* oppfinning som Storbritannia tok i bruk...

Elevene følger tilsynelatende godt med, og det skjer lite utenomfaglige aktiviteter. Noen elever blir oppslukt av fortellingene og dikter videre på dem. Særlig én elev utmerker seg:

Utdrag 3

- Tore: (om filmen «Kongens nei»). Og... så stoppet jo filmen der. Og så hoppet den helt frem til krigens slutt, så akkurat hva som skjedde i mellomtiden der, det var ikke noe tema i *den* filmen. Men det er tema for oss, så vi skal se, vi skal faktisk bruke *litt* tid på det nå, (...) og så skal vi gå inn og se mer på hva som *da* foregikk videre ned i Europa. (Adam rekker opp hånda) Adam?
Adam: Hvis han (kongen) da hadde sagt ja, så hadde han der som var sjefen over å senke Blücher, han hadde blitt hengt.
Tore: Hvis han [kongen] hadde sagt ja?
Adam: Ja.
Tore: Ja, det er nok godt mulig at han da hadde fått ei straff, ja.
Adam: Han hadde helt sikkert blitt hengt.
Tore: Ja, [litt utydelig] at han hadde fått straff da... Yes, (endrer tonefall og markerer at situasjonen er over) men det som jeg lurer litt på da, hva var det siste dere skrev i skrivebøkene deres. Kan dere ta frem det, og så vil jeg gjerne at noen sier til meg hva som var det siste dere noterte dere... Andrea?

I intervjuet gir Tore uttrykk for at det alltid er et valg som må tas om hvorvidt elevinitiativ skal følges eller ikke, og viser til læringsmålene for hvert emne. I vårt datagrunnlag har vi ikke eksempler på at initiativ fra elevene blir vektlagt og gitt rom for refleksjon i undervisningen.

Selv om Tore har ordet det meste av tiden, har timene små korte avbrekk med skriving av nøkkelord på tavlen, tegninger, korte dokumentariske videoklipp og hyppig bruk av summegrupper. Disse virkemidlene bruker han bevisst for å skape variasjon og som støtte for elevenes læring. I intervjuet beskriver Tore at særlig elever som er svake lesere og skrivere, synes å tjene på dette. Nøkkelordene og bildene blir knagger som gjør at elevene kan hente frem historiene: «... og noen elever, det merker jeg måneder etterpå når vi nærmer oss eksamen, så var dette bildet det de husket.»

Parsamarbeid eller summegrupper som Tore kaller det, er hyppig i bruk. Da aktiveres flere elever enn om spørsmål stilles i hel klasse for «... da er det ofte de samme

som svarer hver gang». I tillegg forteller Tore i intervjuet at noen elever er stille og engster seg for å bidra i hel klasse, men at det er litt lavere terskel for å bidra når en har diskutert i gruppe først. Bruken av summegrupper som organisatorisk støtte øker deltakelsen og involverer elevene i stoffet ved at de bruker eget språk. Tore sier det slik: «Historien er nå slik den er, men de må jo bruke sitt eget språk for å fortelle hva som skjedde. Og ikke bruke ord og begrep som de ikke forstår, det er jo viktig.» Tore bruker også overlapping som en bevisst strategi ved at hver time starter med en repetisjon av temaet fra forrige time, der elevene er aktive bidragsytere. Dette er for å «huke elevene på» som Tore selv sier, slik at han kan hekte på nye begrep og gå videre i fortellingen. Ofte foregår dette ved at timen starter med at elevene forteller til hverandre. Både bevisst bruk av overlapping og summegrupper, tyder på at Tore er opptatt av å forankre fagstoffet hos elevene.

Summegruppene er korte i omfang, men kan, som Tore beskriver, gi elevene en mulighet til å sette ord på egen tenkning. Tore henter ofte frem innspill fra diskusjonene. Slik sett fungerer summegruppene og de korte fakta spørsmål-svar sekvensene som tilbakemelding til lærer. Klasseromsdiskusjoner der elever kommenterer hverandres innspill, ble ikke registrert i disse timene.

Hans

Hans underviser i samfunnsfag og KRLE, og utdragene i portrettet er hentet fra et tverrfaglig tema i disse fagene. Hans sine timer er preget av god stemning mellom lærer og elever, med innslag av humor og en uhøytidelig tone. Hans arbeider bevisst med å bygge og vedlikeholde relasjoner, og forklarer at det blir ekstra viktig når enkelte elever har sitt å stri med utenfor skolen og har lett for å komme i opposisjon. «Du må ha litt glimt i øyet», sier Hans i intervjuet. Ett eksempel på den uhøytidelige tonen finner vi i en dobbelttime hvor en elev spør etter friminutt. Da svarer Hans: «Jo... (smilende) disse hersens friminuttene, men... dere kan nå få et siden dere ber så pent. Greit det!».

I intervjuet hevder Hans at måten timene struktureres på, kan støtte elevenes læring: «Jeg har fast rutine med å skrive målet på tavla og å introdusere målet.» Han forklarer videre at det så vanligvis følger en introduksjonsfase på 15–20 minutter, og en utprøvningsfase der kunnskapen skal anvendes. Hans forteller at «kanskje i 50–60% av timene mine så lykkes jeg i å oppsummere timen i forhold til målet», men Hans mener det ikke er så farlig om oppsummeringen av og til glipper. Det viktigste er «at de skal ha bevissthet rundt læringen sin».

Når elevene gjør gruppearbeid to og to, går Hans rundt i klassen og samtaler med elevene. Hans forteller i intervjuet at:

« [...] det er viktig å jobbe godt på gulvet, jobbe godt i klasserommet, når jeg er ferdig med å introdusere et emne, at jeg er oppsøkende. Og at jeg er interessert. [...] Du må ned, ned på kne, du må bort, du må vite hva de holder på med, og

du må hjelpe de om det er nødvendig. Det er hvert fall noe jeg, noe som er veldig viktig for meg.»

I observasjonene ser vi at helklasseundervisningen primært er viet tavleundervisning. Hans forteller og skriver faktasetninger på tavlen som elevene skriver av. Hans veksler ofte mellom fortelling og spørsmål. Ofte er det bare 3–7 setninger mellom hver gang det kommer et spørsmål til klassen. Av og til svarer Hans selv på spørsmålene uten å ha gitt elevene særlig tid til å svare. Spørsmålene har ofte form som faglige motstemmer som belyser historien i et annet perspektiv og gjør den spennende. Hans bruker også summegrupper eller læringspartner i undervisningen. I intervjuet utdyper Hans at læringspartner ikke bare er en du sitter ved siden av, men «det er en du kan ha forventninger til. En som er hjelpsom, som gjør så godt en kan i felles arbeid, en som du kan diskutere med». Dette har de arbeidet bevisst med i klassen, ifølge Hans. En variant som ofte er brukt, er at elevene skal forklare begrep for hverandre, eller de lager tankekart sammen på bakgrunn av ressursnotat fra læreren. Da anvender de egne begreper, skaffer seg oversikt over tema, og «gjør fagstoffet til sitt eget». Hans er opptatt av at elevene skal forstå ulike begrep: «Det er helt avgjørende», sier Hans i intervjuet. «Jeg er bevisst på det at elevene flere ganger kan notere ord de ikke forstår. Det er noe de gjør jevnlig [...] og de er veldig vant til å spørre meg: 'hva betyr dette?'». Hans forteller at de pleier å skrive begrep på en plakat i klasserommet, «og da kan jeg innimellom spørre om de husker det». Vi ser at elevsvarene, etter arbeid med læringspartner, er lengre, noen ganger tar de opp mot 28 sekunder.

For Hans er det viktig å gi elevene emosjonell støtte. Dette gir han klart uttrykk for i intervjuet: «...at om Gerd har kommet med noe aldri så lite, så prøver jeg å gjøre det til noe veldig bra. [...] Det å skape en nærhet og en trygghet på at du er en person som er der for dem. Det er viktig for meg».

I observasjonene finner vi også eksempel på at Hans stopper opp ved elevsvar og ber om utdyping:

Utdrag 4

Hans: Hvis en skal si litt om situasjon til palestinere og jøder i dag...i Palestina og Israel. Hva kan vi si da? Hvordan lever de sammen? Hva er det som preger området de lever i i dag? Johan?

Johan: Jødene har kontrollen.

Hans: På hvilken måte?

Johan: De, f.eks. i militæret, så er det kun jødiske menn som får dra i militæret og ikke palestinske menn... og...

Hans: Det er helt rett Johan (mens Johan snakker).

Johan: [...] de er på hver sin side, på en måte, og jødene tar over flere landområder.

Hans: når du snakker om at palestinere ikke kan være i den jødiske hæren, så høres det litt rart ut, men det du egentlig mener da, det er at det bor

ganske mange palestinere i Israel i dag som er israelske borgere, men som blant annet av den grunn føler som annenrangs israelske borgere fordi de blant annet ikke får være med i hæren. Så vet en jo at hæren er kjempeviktig for, ja, hva er hæren viktig for?

I intervjuet hevder Hans at åpne spørsmål kjennetegner undervisningen: «Jeg tror nok jeg hyppigst bruker åpne spørsmål, og gir ledetråder inn mot svaret. Der tenker jeg at jeg er.»

Kanskje er spørsmålene ikke så åpne som Hans gir uttrykk for, siden de følges opp med ledetråder mot et svar som er forventet. Forventningen om et riktig svar, observerte vi også når det kom spontane spørsmål og ytringer fra elevene. Hans har en tendens til å skulle gi korrekte svar, før elevene har fått mulighet til å utdype, argumentere eller respondere på hverandres utsagn, slik dette utdraget viser:

Utdrag 5

Hans: [...] hva er spesielt med Jerusalem?

Nina: Det er en hellig by for begge folkeslagene.

Hans: Det er en hellig by for begge to. For begge folkeslag er det en hellig by. Hva er det palestinerne har som krav i forhold til Jerusalem, Eli?

Eli: At den skulle bli delt i to.

Hans: Ja, et palestinsk krav om å dele Jerusalem i to. (skriver på tavle). Israelerne, er de enige tror dere? Olga?

Olga: Nei.

Hans: Nei, de er faktisk ikke det i det hele tatt. De er svært uenige i det. Og derfor står striden om Jerusalem fortsatt fast.

Jonas: Hvorfor det? Det er jo bedre at de deler den i to enn at de slåss om det?

Hans: [...] Det er slik en... burde tenke for å unngå strid, er du ikke enig i det, Jonas?

Jonas: Jo.

Hans: Men det er en gang slik at...Hva kan være grunnen til at israelarene velger å holder en slik steil linje i forhold til Jerusalem? Hva tenker du?

Jonas: Sikker på grunn av at den er så hellig for dem?

Hans: Det kan ha, de vet nok at det er en hellig by for muslimene også. Men det kan ha med kontroll å gjøre, at deler du hovedstaden i to så får du muslimene veldig tett på deg, og i forhold til terror for eksempel, i forhold til å ha kontroll, så skaper det en usikkerhet i forhold til Israel...så

Vi observerte flere slike punkter i klassesamtalene som kunne gitt rike muligheter til å utfordre elevsvar, elaborere eller legge til rette for meningsbrytinger. Dette ble gjort i liten grad selv om tema startet med tilsynelatende åpne spørsmål. Vi registrerte ingen klasseromsdiskusjoner der elever kommenterer hverandres innspill.

Diskusjon

Formålet med studien var å finne ut hvordan to læreres støtte for læring kom til uttrykk gjennom klasseromssamtalen. Analysen viser at lærerne i gjennomsnitt snakker til klassen 44 prosent av tiden, mens elevinnspillene bare utgjør 3 prosent (se tabell 1). Det gjør det interessant å se nærmere på hva som kjennetegner klasseromssamtalen og hvordan den bidrar til å støtte elevenes utvikling. Vi har valgt å studere lærerens støtte gjennom begrepene organisatorisk støtte, læringsrettet støtte og emosjonell støtte (Pianta & Hamre, 2009).

Organisatorisk støtte

Ved starten av et emne er begge lærerne opptatt av å formidle læringsmål til elevene. Læringsmål kan være gode verktøy for å få oversikt over et tema og en viktig støtte for å innta en aktiv rolle i egen læring. Analysen viser imidlertid at hovedmønsteret i helklassesamtalen har kjennetegn av en IRE-struktur, som i beskjeden grad stimulerer en slik selvstendighet. Disse funnene er i samsvar med tidligere forskning og flere review-studier (Howe & Abedin, 2013; Khong et al., 2017). Hovedmønsteret brytes tidvis ved at lærerne inviterer elevene til bruk av læringspartner eller summegrupper. Denne typen organisatorisk støtte senker terskelen for elevinnspill og involverer elevene ved at de engasjeres i læringsamtaler (Alexander, 2008). Eksempelvis ber læreren gjerne to og to elever om å fortelle hverandre hva som er det viktigste de har lært denne timen, ber de forklare sentrale begrep for hverandre, alternativt utvikle tankekart på bakgrunn av ressursnotat fra læreren. Slike aktiviteter trener elevene til å språkliggjøre egen tenkning og forankre fagstoffet til egen førkunnskap, og harmonerer med elevrollen i fagfornyelsen. Når slike aktiviteter blir regelmessige og velkjente, blir de eksempler på rutiner som kan kategoriseres som organisatorisk støtte (Pianta & Hamre, 2009).

Læringsrettet støtte

Klasseromssamtalen domineres i stor grad av formidling av faglig kunnskap, støttet opp av utstrakt bruk av fakta- og kontrollspørsmål (80–85 prosent, se tabell 2). Det er i mindre grad eksempler på at lærerne utfordrer elevenes tenkemåter eller oppfordrer dem til å bruke kunnskap for å resonnerer eller reflektere over et aktuelt tema (9–15 prosent, se tabell 2). Lærerne i vårt materiale anvender samlet sett et nokså avgrenset repertoar og alternerer i liten grad mellom ulike typer spørsmål. Dermed avgrenses mulighetene for å hente frem og utvikle elevenes kunnskap (jf. Andersson-Bakken, 2014). Dette kan isolert sett gi et inntrykk av avgrensede dialoger (Block & Duffy, 2008) eller en ensformig lærersentrert undervisning (Klette, 2010). Som vi har vist gjennom lærerportrettene, fikk imidlertid en nærmere analyse av klasseromssamtalene frem et mer nyansert bilde, der eksempelvis både lærer- og elevengasjementet kommer tydeligere til uttrykk.

Lærerdominert formidling av kunnskaper kan fungere som læringsrettet støtte. For eksempel er Tores undervisning, kjennetegnet av en fortellende tilnærming, et bevisst valg for å involvere og engasjere, og gi alle elevene relevante kognitive utfordringer. Vi observerte at fortellingen fanget oppmerksomheten til elevene og fremstod slik som læringsrettet støtte for elevene (Pianta & Hamre, 2009; Schoenfeld, 2013). Tore stiller relativt hyppig spørsmål til elevene. De fleste spørsmålene er fakta- og kontrollspørsmål som inngår i fortellingen og ofte er det bare ett ord læreren er ute etter. Det gis kort tid, i vårt materiale ett til to sekunder, til å tenke over svaret. Dette bryter isolert sett med refleksjonens plass i undervisning slik det påpekes i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017), men velges, ifølge intervjuet, for å holde rytmen i fortellingen, skape fremdrift og for å kontrollere at elevene følger med. Slik sett kan det fungere som en læringsrettet støtte, men det samme mønsteret gjentas også når Tore tidvis stiller resonnerende spørsmål. Selv om det i disse tilfellene gis noe mer tid til å reflektere, finner vi ikke eksempler på at læreren utfordrer elevsvarene eller elaborerer dem. Hans stiller på sin side til en viss grad åpne spørsmål, men disse blir gjerne fulgt opp gjennom ledetråder. Hans har også en tendens til å skulle gi korrekte eller rasjonelle svar, før elevene får mulighet til å utdype, argumentere eller respondere på hverandres innspill.

I vårt datagrunnlag har vi få eksempler på at innspill fra elevene blir vektlagt eller at det blir gitt rom for refleksjon i undervisningen. Det ble heller ikke registrert innspill eller diskusjoner mellom elevene. Vi ser at elevene i liten grad analyserer, utforsker og vurderer ideer. Selv om stemningen er god og elevene følger med, blir klasseromssamtalen i beskjeden grad nyttet til å støtte elevenes læring (talking to learn) eller stimulere til å snakke og kommunisere (learning to talk) (van der Veen et al., 2015).

Emosjonell støtte

Selv om analysen ga et tydelig bilde på lite dialog og få innslag av elevstemmer, ga den også et klart inntrykk av et stort lærerengasjement med et tydelig ønske om å involvere elevene og å være til stede i elevenes læring. Både Hans og Tore sine timer er preget av god stemning mellom lærer og elever, med innslag av humor og en uhøytidelig tone, som hos Pianta og Hamre (2009) er et kjennetegn på emosjonell støtte. Begge lærerne gir uttrykk for at de arbeider bevisst med å bygge og vedlikeholde relasjoner, gjennom å uttrykke støtte til og respekt for elevene (Klette, 2013; Pianta & Hamre, 2009). Hos Hans kommer den emosjonelle støtten eksempelvis til uttrykk gjennom et ønske om «å være en person som er der for elevene», og hans eksplisitte uttalelse om å verdsette elevsvar uansett hva som svares. Denne personlige støtten observerte vi tydelig hos begge lærerne. Vi så få eksempler på at feilaktige svar ble utfordret og nyttet som utgangspunkt for videre utdyping. I stedet så vi flere eksempler på at gale svar ble møtt med en delvis aksept før en spurte videre etter mer dekkende svar. Kanskje kan denne uviljen mot å konfrontere feil føre til at det blir

uklart for elevene hva som er riktig. Slik kan det tenkes at den emosjonelle støtten kan komme i konflikt med den læringsrettete støtten. Det kan være et interessant område å forske videre på.

Konklusjon og implikasjoner

Denne studien har undersøkt hvordan lærerens støtte kommer til uttrykk i klasseromssamtalen. Undersøkelsen bygger på to lærere og gir ikke grunnlag for å generalisere. Likevel viser resultatene noen tendenser i klasseromssamtalen som det kan være interessant å undersøke nærmere. Selv om studien løfter frem nyanser i lærernes undervisningshandlinger i klasserommet, er hovedmønsteret kjennetegnet som undervisningssamtale eller *teaching talk* (Alexander, 2008). Elevene deltar i liten grad i klasseromssamtalen, og vi registrerte flere tapte muligheter til å utfordre elevsvar eller invitere elevene til å gi uttrykk for egne meninger. Selv om dette hovedmønsteret tidvis brytes ved at lærerne legger til rette for bruk av summegrupper eller læringspartner, mener vi at klasseromsaktiviteten i større grad må dreies mer i retning av produktive klasseromsdialoger (van der Veen et al., 2015) eller læringsamtaler (Alexander, 2008) der elevene gis muligheter til å ta i bruk muntlige uttrykk gjennom å stille spørsmål, analysere og å løse problemer. I lys av fagfornyelsen må målet være å bryte interaksjonsmønster som hovedsakelig er lærerstyrt og basert på gjenkalling av kunnskap (Wegerif, 2008). Gjennom å bruke språket i samhandling med andre, lærer elevene å presentere, elaborere, rettfærdiggjøre og utfordre ideer. Klasseromssamtalen kan utvikles til å være både et medium for å støtte elevs læring (talking to learn) og middel til å lære å kommunisere (learning to talk). Vi finner støtte for en slik dreining i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017), men en slik praksis ser ikke ut til å ha nådd klasseromsundervisningen i vår studie.

Litteratur

- Alexander, R. (2008). *Essays on Pedagogy*. London: Routledge.
- Andersson-Bakken, E. (2014). *Læreres bruk av spørsmål og responser i helklasseundervisningen på ungdomstrinnet* (Avhandling for graden ph.d.). Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/51881>
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in school* (s. 1–15). London: SAGA Publication Ltd.
- Bereiter, C. (1994). Implications of postmodernism for science, or, science as progressive discourse. *Educational Psychologist*, 29(1), 3–12. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2901_1
- Bjørndal, C. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Block, C. C. & Duffy, G. G. (2008). Research on teaching comprehension. Where we've been and where we're going. I C. C. Block & S. R. Parris (Red.), *Comprehension instruction. Research-based best practices* (2. utg.) (s. 19–37). New York: The Guilford Press.
- Brinkmann, S. (2018). The interview. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research*. (5. utg.) (s. 576–599). Los Angeles: Sage Publications.
- Dysthe, O. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Edwards-Groves, C., Anstey, M. & Bull, G. (2014). *Classroom Talk: Understanding dialogue, pedagogy and practice*. Sydney: Primary English Teaching Association Australia.
- Gibbons, P. (2009). *Lyft språket. lyft tänkandet: Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J. & Wyckoff, J. (2013). Measure for measure: The relationship between measures of Instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Education*, 119, 445–470. <https://doi.org/10.1086/669901>
- Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43, 325–356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M. & Wheatley, L. (2019). Teacher-student dialogue during classroom teaching: Does it really impact upon student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28, 462–512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighet og fagdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Khong, T. D. S., Saito, E. & Gillies, R. M. (2017). Key issues in productive classroom talk and interventions. *Educational Review*, 71, 334–339. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410105>
- Kiemer, K., Groschner, A., Pehmer, A.-K. & Seidel, T. (2015). Effects of classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. *Learning and Instruction*, 35(2015), 94–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.003>
- Klette K. (2010). Blindness to change within processes of spectacular change? What do educational researchers learn from classroom studies? I A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Red.), *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer.
- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.

- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). Educational dialogues. I K. Hall, T. Cermin, B. Comber & L. C. Moll (Red.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture* (s. 291–303). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education* 22, 222–240. <http://dx.doi.org/10.1080/09500780802152499>
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: a strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health* 40, 795–805. [http://doi: 10.1177/1403494812465030](http://doi:10.1177/1403494812465030)
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. London: Routledge.
- Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. *Research papers in Education* 21(1), 19–41. <https://doi.org/10.1080/02671520500445425>
- Nystrand, M. (1997). Dialogic instruction: when recitation becomes conversation. I M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur & C. Prendergast (Red.), *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom* (s. 137–165). London: Teachers College Press.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Sahlström, F. (2012). The truth lies in the detail. I B. Kaur (Red.), *Understanding teaching and learning: Classroom research revisited* (s. 79–90). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schoenfeld, A. H. (2013). Classroom observations in theory and practice. *ZDM Mathematics Education* 45, 607–621. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0483-1>
- Sfard, A. (2015). Why all this talk about talking classrooms? Theorizing the relation between talking and learning. I L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke (Red.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (s. 235–243). Washington: American Educational Research Association.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning. Teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svanes, I. K. & Klette, K. (2017). Teachers' instructional practices during pupils' individual seatwork in Norwegian language arts. *Education Inquiry* 9, 247–266. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1380485>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- van der Veen, C., van Kruistum, C. & Michaels, S. (2015). Productive classroom dialogue as an activity of shared thinking and communicating: A commentary on Marsal. *Mind, Culture, and Activity*, 22, 320–325. <https://doi.org/10.1080/10749039.2015.1071398>

- van der Veen C. & Poland M. (2012) Dynamic assessment of narrative competence. I van Oers B. (Red.), *Developmental education for young children. International perspectives on early childhood education and development, vol 7.* (s. 105–119). Dordrecht: Springer. [http://DOI: 10.1007/978-94-007-4617-6_7](http://doi.org/10.1007/978-94-007-4617-6_7)
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal* 34, 347–361. <https://doi.org/10.1080/01411920701532228>
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education* 5(1), 1–37.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.