

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5003

Navn: Sverre Nesdal Hansen

Om deltakelse og dialog ved yrkesfaglig
opplæring i klasserom og verksted: En
dialogisk tilnærming

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 99

Sammendrag

Denne studien undersøker mellommenneskelige relasjoner i en yrkesfaglig kontekst, her representert av teknologi og industrifag. Vekslingen mellom klasserom og verksted som læringsarena, danner utgangspunktet for en beskrivelse av teoretisk og praktisk orienterte læringsaktiviteter som ulike former for dialog. Med mål om å forstå den enkelte elevs deltakelse i læringsdialogen, reflekterer denne studien rundt et dialogisk syn på menneskelig eksistens, relasjoner og kunnskapsoverføring. Hvordan vi forholder oss til et saksforhold i møte med andre, er spesielt interessant i pedagogisk sammenheng. Eleven og læreren utgjør en dialogisk enhet knyttet til læringstema, men hvor mange av elevene som faktisk deltar i læringsdialogen er vanskelig å si. Studien anvender en dialogisk tilnærming til ontologi og epistemologi. Gjennom en abduktiv tilnærming til forskningsprosessen produseres, analyseres og diskuteres empiri fra en etnografisk inspirert observasjonsstudie av en klasse ved teknologi og industrifag. Flerstemthet og heterogenitet er sentrale konsept i den dialogiske tilnærmingen, som i analysen viser hvordan læringsdialogen påvirkes av forestilte relasjonelle enheter, både i positiv og negativ retning. Resultat av studien er i stor grad knyttet til utvikling av teori. Studien peker gjennom teori og empiri på hvorfor deltakernes tilknytning til tema i læringsdialogen er relevant, og foreslår en utviklet dialogmodell som bidrag til å forklare hvordan. En dialogisk tilnærming foreslås i tillegg som en utviklet begrepstolkning av 'tilpasset opplæring', hvor gjensidig tillit, ansvar og anerkjennelse står sentralt. Studien løfter fram det kreative læringsarbeidet i verkstedet som et verdifullt utgangspunkt for læring, basert på elevens tilegning av refleksiv kunnskap knyttet til arbeidsoppgaver med personlig relevans. Kontrasten mellom arbeid i verkstedet og teoretisk rettet undervisning i klasserommet, er spesielt interessant i dialogisk forstand, hvor motsetninger forsterker læringspotensialet.

Abstract

This study examines interpersonal relationships in a vocational school context, here represented by technology and industrial subjects. The alternation between classroom and workshop as individual learning arenas forms the starting point for a description of theoretically and practically oriented learning activities as different forms of dialogue. Aiming at understanding the individual pupil's participation in the learning dialogue, this study reflects on a dialogical view of human existence, relationships and transfer of knowledge. How we relate to a subject in meetings with others is particularly interesting in an educational context. The pupil and the teacher forms a dialogical unit related to the subject of learning, but it is difficult to say how many of the pupils that actually participate in the learning dialogue. The study uses a dialogical approach to ontology and epistemology. Through an abductive approach to the research process, empirical findings from an ethnographically inspired observational study of a class in technology and industrial subjects is produced, analyzed and discussed. Multivoicedness and heterogeneity are central concepts in the dialogical approach, which in the analysis shows how the learning dialogue is affected by imagined relational units, both in a positive and negative forms. The outcome of this study is largely based on development of theory. The study points out through theory and empirical findings why the participants' connection to the topic in the learning dialogue is relevant and proposes a developed dialogue model as a contribution to explaining how. A dialogical approach is also proposed as a developed conceptual interpretation of 'adapted education', where mutual trust, responsibility and recognition are central elements. The study highlights the creative learning activities in the workshop as a valuable starting point for learning, based on the pupil's linking of reflexive knowledge to work tasks with personal relevance. The contrast between activities in the workshop and theoretically oriented teaching in the classroom is particularly interesting in a dialogical point of view, where contradictions enhances the potential of learning.

Forord

Den virkelige vendingen i arbeidet med denne oppgaven kom under observasjonene. Å se flerstemtheten i dialogen åpner en abstrakt dør til en verden av mangfoldige forbindelser. Noen innsikter lar seg vanskelig fordrive, jeg håper dette er en av dem.

Takk til elever og lærere som lot meg ta del i deres hverdag, og slapp meg inn i dialogen.

Takk til min veileder Marit Synnøve Krogtoft ved fakultetet for lærerutdanning, som med stor tålmodighet har lest, støttet, bidratt og reflektert med meg i årevis. Jeg vil også rette en stor takk til Jan Selmer Methi ved senter for praktisk kunnskap, for inspirasjon og utfordringer.

Takk til mamma og pappa som alltid stiller opp og støtter mine engasjement, og for deres mangfoldige bidrag til inspirasjon, barnepass og gode refleksjoner. Takk til familie og venner som har vært til god hjelp i hele utdanningsløpet med samtaler og bred støtte.

Takk til mine fantastiske døtre Ingvild og Eva Marie, som har gledet seg til dette arbeidet er ferdig. Jeg håper dere en dag finner denne studien interessant nok til å lese, og kan utfordre mine synspunkter. Og takk til min kjære Marte, for at du tar meg på alvor, og har støttet meg og lagt til rette for all tiden jeg har trengt til dette arbeidet.

- Dere er alle medforfattere av denne oppgaven.

Valnesfjord, 15.05.2023

Sverre Nesdal Hansen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Abstract	ii
Forord.....	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1 Innledning.....	6
1.1 Personlig tilknytting	6
1.2 Teoretisk tilknytting	6
1.3 Formål, problemstilling og avgrensninger	8
1.4 Begrepsavklaringer.....	8
1.5 Oppgavens oppbygging.....	9
2 Teori.....	10
2.1 Skjervheims deltaker og tilskuer	10
2.2 Bakhtins dialog.....	11
2.3 Dialog og pedagogikk	13
2.3.1 Alexanders dialogiske undervisning	15
2.3.2 Andre dialogiske undervisningsformer	21
2.4 Om dialog i psykologien	23
2.4.1 Autentisitet	24
2.4.2 Utviklingspsykologi og dialogisitet	24
2.4.3 Tillitsforholdet i dialogen.....	26
2.4.4 Jaakko Seikkula og den åpne dialogen.....	28
2.5 Filosofi og dialog	30
2.5.1 Antikkens dialog	30
2.5.2 Anders Lindseths «svarevne» som kunnskap.....	31
2.5.3 Markovás ‘dialogiske sinn’- Ontologi.....	32
2.5.4 Markovás epistemologi	35
2.5.5 Markovás epistemiske tillit	36
2.5.6 Markovás epistemiske ansvar (epistemic responsibility).....	38
2.5.7 Martin Bubers Jeg og Du.....	38
2.5.8 Walderhaugs filosofiske praksis.....	39
2.6 Valg av litteratur.....	42
3 Metode.....	44
3.1 Vitenskapsteori.....	44
3.2 Forskningsdesign.....	45
3.2.1 Pilotobservasjon	47
3.2.2 Utvalg og personvern	47
3.3 Innsamling og transkribering av data	48
3.3.1 Troverdighet og overførbarhet	49
4 Analyse.....	51
4.1 Beskrivelse av verkstedet og klasserommet.....	51
4.1.1 Verkstedet.....	51

4.1.2	Klasserommet.....	52
4.2	Analyse – koding av observasjonsnotater	53
4.3	Presentasjon av analyse	55
4.3.1	Et utvidet dialogbegrep – Ulike måter å kommunisere.....	55
4.3.2	Deltakere i dialogen – Hvem er det vi snakker med?.....	57
4.3.3	Dialogens egenart/orientering	60
4.4	Funn.....	62
5	Diskusjon.....	64
5.1	Ytringer som ikke gir mening – om å være dialogisk åpen for det ukjente	64
5.2	Den indre dialogen – på leting etter ny mening	66
5.3	Om objektet – sakens tilknytting.....	68
5.4	Autentisitet og autoritet – del 1- om initiativ og spørsmål.....	71
5.5	Autentisitet og autoritet – del 2 – om skinndialogen.....	74
5.6	Om kreativitet, læring og dialog.....	76
5.7	Dialog og deltakelse – En utvidet dialogmodell	78
5.8	Deltaker og tilskuer i verksted og klasserom	84
6	Avslutning	88
	Litteraturliste	92
	Vedlegg 1: Kategorier for koding	95
	Vedlegg 2: Grafisk fremstilling av kodet empiri.....	96
	Vedlegg 3: Meningsutfyllende spørsmål til observasjon	97
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	98

Figurliste

Figur 1	Markovás Ego-Alter (Multiple relations of the Ego-Alter).....	33
Figur 2	Asymmetrisk engasjement, Ego-Alter-Objekt (The strength of commitment of the Ego-Alter-Object).....	36
Figur 3:	Modell for en flerstemt læringsdialog 1	81
Figur 4:	Modell for en flerstemt læringsdialog 2	82

1 Innledning

Denne masteroppgaven handler om en grunnleggende forståelse av deltakelse. For å få innsikt i hva deltakelse kan være, har jeg observert hva som skjer, og hva som blir sagt når elever deltar i forskjellige aktiviteter. Oppgaven bærer preg av at den er basert på en dialogisk forståelse av menneskets vesen og samhandling, som også nyanserer forståelsen av hva deltakelse kan være. Den yrkesfaglige konteksten observasjonene er gjennomført i, er med på å skape rom for at dialog kan være mer enn ord.

1.1 Personlig tilknytting

Et inntrykk som har opptatt meg i voksende grad under lærerutdanninga, er hvor forskjellig dialogen mellom lærer og elever kan utspille seg i klasserommet. Noen ganger virker det som om læreren snakker *med* elevene. Elevene bidrar med spørsmål, innspill og kommentarer. Andre ganger kan det virke som om læreren står helt alene, og snakker *til* elevene. Læreren snakker i vei, uten at elevene sier noe, og det er vanskelig å vurdere hvorvidt de følger med, eller bare sitter i sin egen verden. Kan det ha noe betydning for elevenes læringsutbytte, hvordan de selv forholder seg til det som blir fortalt?

Jeg tror de fleste kan kjenne seg igjen i elevenes situasjon. Noen liker å kaste seg ut i diskusjoner om hva som helst, mens andre forholder seg tause. På samme måte er det lærere som liker å føre ordet uten at elevene blander seg inn, mens andre liker å få med elevene med i samtalen. I møte med filosofen Hans Skjervheims måte å se deltakelse på, begynte mitt syn på det som skjer i dialogen mellom lærer og elev i klasserommet å endre seg. Kan vi se de ulike måtene elevene opptrer som forskjellige måter å delta på?

Samtidig har min yrkesfaglige bakgrunn fått meg til å lure på om læringsarbeidet som foregår i må forstås forskjellig fra læringsarbeidet i verkstedet, eller om det egentlig er to sider av samme sak. Kan vi se læringsarbeidet som foregår i verkstedet i lys av den samme dialogen som foregår i klasserommet?

Videre vil jeg presentere en måte å se denne deltakelsen på, knyttet til begrepet *tilpasset opplæring*.

1.2 Teoretisk tilknytting

En måte å tolke begrepet *tilpasset opplæring* på, som Thomas Nordahl beskriver det, er å legge til rette for at alle elever skal passe inn i den norske skolen (Nordahl, 2015, s. 128). Han peker også på en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring, «både som prinsipp og som

virkemiddel i undervisning» (s. 129). En smal forståelse av tilpasset opplæring, sikter til et individrettet syn på læring, som «peker på sammenhenger mellom de definerte vanskene som kan knyttes til den enkelte elev, og de problemene denne eleven har i skolen» (Nordahl, 2015, s. 129). Tilpasningen av opplæringen i smal forståelse vil også fokusere på individuelle løsninger.

I den den vide forståelsen av tilpasset opplæring som Nordahl sikter til, ser man begrepet i en kollektiv sammenheng. Fellesskapet står sentralt, og individuelle forskjeller er mindre vektlagt. Han beskriver denne måten å forstå tilpasset opplæring på som «en ideologi som skal prege hele skolen og all undervisning» (Nordahl, 2015, s. 129). Tilpasset opplæring er i vid forståelse noe som skal gjennomsyre og styrke fellesskapet på skolen, ikke bare undervisningsformer og metoder.

Hvordan vi tolker og forstår begrepet tilpasset opplæring har altså sammenheng med hvilket ideologisk perspektiv vi har på mennesket, som individ eller som en del av et fellesskap. Jeg tenker at vi også må se den smale forståelsen i lys av dette, fordi det får konsekvenser for elevenes opplæring. Hvis læreren har et sterkt individualistisk menneskesyn, er det naturlig at tilpasningen preges av dette.

Tilpasset opplæring er også et prinsipp, forankret i opplæringslova §1-3: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» ([Lovdata.no](http://lovdata.no)). Nærmere beskrevet kan vi lese om prinsippet i styringsdokumentet læreplanverkets overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her står det at «God vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen». Å *delta* og *bli hørt* er altså viktig i forbindelse med læringsarbeidet. Men hva vil det si å delta? Kan vi *forstå* elevenes deltakelse på ulike måter?

For å gå nærmere inn på hvordan vi kan forstå deltakelse, vil jeg ta utgangspunkt i Skjervheims essay *Deltakar og tilskodar* (1976/1996, s. 72). Her beskrives måten to personer forholder seg til tema i en dialog. I en treledda relasjon, vil to personer dele et saksforhold de snakker om. I denne relasjonen vil personene framtre som deltakere i dialogen. De lar seg begge to engasjere i tema for dialogen, selv om de ikke nødvendigvis er enige. Men den ene personen kan også innta rollen som tilskuer, og mer konstatere at den andre sier det den sier. Den andre personen blir da stående som objekt, med saksforholdet som deles, uten at saken blir fellesgjort.

Skjervheims forslag til hvordan vi forstår deltakelse, bidrar til å belyse hvordan en tilsynelatende fungerende dialog ikke nødvendigvis er det. Selv om man som lærer føler man får respons av elevene, gjør dette ikke nødvendigvis dem til deltakere. Elevenes deltakelse defineres ikke videre ut fra tilstedeværelse, men om de opptrer som deltakere eller tilskuere i læringsdialogen.

Jeg har lyst til å se nærmere på elevenes deltakelse, og har valgt en klasse på yrkesfaglig utdanning vgl teknologi- og industrifag. Bakgrunnen for dette er at elevene har to forskjellige læringsrom de veksler mellom; klasserom og verksted. I klasserommet har elevene teoretisk undervisning både i fellesfag og i programfag, mens de lærer forskjellige grunnleggende teknikker fra ulike yrker i verkstedet. Gjennom deltakende observasjon av elever og lærere, ønsker jeg å belyse forskjellige faktorer for at elever opptrer på ulike måter som deltakere i egen læring i programfag.

1.3 Formål, problemstilling og avgrensninger

Formålet med denne oppgaven vil være å utforske forskjellige sider ved dialogen, og hvordan vi kan forstå og forklare deltakelsen i klasserommet og i verkstedet. Fra dette perspektivet har jeg utarbeidet problemstillinga:

Hvordan kan vi forstå og forklare den dialogiske deltakelsen hos elever på videregående yrkesfaglig utdanning, i vekslingen mellom klasserom og verksted?

Studien vil begrense seg til programfag med hensyn til eget forskningsprosjekt.

1.4 Begrepsavklaringer

For å avklare sentrale begreper brukt i oppgaven, vil jeg foreløpig gi en kort beskrivelse av dem her:

Deltakelse – I min definisjon av deltakelse framgår Skjervheims treledda relasjonsmodell som sentral, hvor begge partene i en dialog må være engasjerte i samme tema (Skjervheim, 1976/1996, s. 72). Begrepet deltakelse er knyttet til dialogen, og er en sentral del i arbeidet med studien.

Dialog – Jeg vil beskrive dialog som et samarbeid (Svare, 2006, s. 15), en utveksling av mening. Den kan foregå som tankevirkosomhet hos en person, eller sammen med andre. Med dette må kommunikasjonen forstås både verbalt (ord) og kroppslig (kroppsspråk, intonasjon og blikk). I tillegg er Bakhtins beskrivelse av dialogen som flerstemt (polyfon) og stemmenes

gjensidige påvirkning sentral som jeg vil redegjøre for videre i oppgaven (Bakhtin, 2003, ss. 136-137).

Dialektikk handler om dialogiske prosesser, og beskriver dynamiske sammenhenger mellom for eksempel ulike synspunkter og forhandlingen om disse. Samtidig beskriver dialektikk brytningen mellom det indre og det ytre, mellom subjekt-objekt og subjekt-subjekt, som en del av det dialogiske sinnet. Det er derfor ikke vesentlige forskjeller på dialogisitet og dialektikk (Marková, 2016, s. 137). Begrepet dialektikk blir i oppgaven brukt for å nyansere dynamikken i dialogen ytterligere.

1.5 Oppgavens oppbygging

Foruten innledningen vil teoridelen presenteres i kapittel 2. Her blir spesielt begrepene dialog og deltakelse gjort rede for, gjennom pedagogisk, psykologisk og filosofisk litteratur. En del av teorien presentert i dette kapitlet, vil videre bli brukt i metodedelen. Kapittel 3 beskriver valg av metodologi og forskningsdesign, samt prosessen under produksjon av empiri. I kapittel 4 presenteres arbeidet med analysen, en beskrivelse av verkstedet og klasserommet, og en presentasjon av analysen etterfulgt av oppsummerende funn. I kapittel 5 danner empiriske eksempler sammen med teori om dialog og deltakelse grunnlag for diskusjoner. Aspekter rundt den dialogiske tilnærmingen er sentrale for den tematiske inndelingen, samtidig som de danner grunnlag for begrepene brukt til å diskutere empiriske eksempler. Kapittel 6 oppsummerer arbeidet med studien og funn i form av forslag til utvikling av kunnskap.

2 Teori

I dette kapittelet har jeg valgt ut litteratur til oppgaven som omhandler temaet deltakelse og dialog på forskjellige måter. Deltakerperspektivet til Skjervheim nevnt i innledningen har vært et sentralt utgangspunkt for ulike måter å forstå dialogen på. Jeg vil starte med å utdype deltakerperspektivet, for så å beskrive ulike sider ved dialogen jeg mener kan være til hjelp for å forstå og forklare deltakelse i pedagogisk sammenheng.

2.1 *Skjervheims deltaker og tilskuer*

Utgangspunktet for Skjervheims essay *Deltakar og tilskodar* (1976/1996) er måten vi møter andre på gjennom språket. I en samtale mellom to personer, mener han det er to måter å forholde seg til den andre. Den første måten beskriver hvordan et utsagn fra den ene kan føre til at den andre lar seg engasjere i samme saksforhold. På denne måten deltar den andre personen i den førstes problem, og kan komme med ei vurdering av utsagnet. Den første kan da la seg engasjere i denne, og så videre. Dette forholdet beskriver Skjervheim som en treledda relasjon, mellom den første og den andre, med et felles saksforhold (s. 71). De er begge engasjerte deltakere i samtalen.

På den andre siden, hevder Skjervheim (1976/1996) den ene av personene kan innta en annen posisjon enn den andre, ved å ikke la seg engasjere i det den andre sier. Når den ene bare konstaterer som faktum at den andre refererer til et saksforhold, oppstår det to toledda relasjoner. Den ene til sitt saksforhold, og den andre til sitt. Med dette mener Skjervheim at vi har løst opp ego-alter relasjonen i to deler, i hver sin verden, hvor «alter er eit faktum for ego i ego si verd» (s. 72). Personene her opptrer som tilskuere til hverandres utsagn, de *objektiverer* hverandre. I dagligtale dreier det seg ikke om at vi enten er tilskuere eller deltakere, men begge deler samtidig, noe som peker på at den mellommenneskelige forhold ikke er entydige, men tvetydige.

Det fins ifølge Skjervheim (1976/1996) likevel grenser for hva vi kan objektivere. Han mener vi for eksempel ikke kan objektivere oss selv: «Eg kan rett nok sjå på meg sjølv som eit faktum, men det inngår ikkje i *dette faktum som eg ser* eller konstaterer, *at eg ser og konstaterer*» (s. 73). En objektivering av sitt eget utsagn, blir derfor bare en refleksjon av sitt eget utsagn, og skjer ikke i øyeblikket til utsagnet. Videre sier Skjervheim at måten vi forholder oss til den andre på, med sin påstand på kan forstås på to måter. Den en er som nevnt over at vi oppfatter den andres påstand som fakta, og ikke engasjerer oss i denne. Den andre, er at vi oppfatter påstanden som en påstand. I dette andre tilfellet tar vi den andre alvorlig, og er villige til å diskutere eller ta den andres meninger opp til ettertanke (ss. 74-75).

Skjervheims beskrivelse av personenes vurdering av den andre og dens utsagn tar med dette ikke bare form som deltaker eller tilskuer, men også en mellomting. Jeg mener at Skjervheims beskrivelse av den treledda relasjonsmodellen er et godt utgangspunkt for videre utgreiing av hva deltakelse er, og deltakelsens relasjon til samtalen eller dialogen. Den skaper et bilde av dialogen som noe mer enn ordveksling, nemlig at man trenger en felles forståelse for saken for å delta. I læringsammenheng mener jeg dette skillet kan være til nytte for læreren å forstå. Hvis eleven bare betrakter det læreren sier som fakta, vil eleven ikke ta læreren alvorlig, og ikke engasjere seg i saksforholdet.

Jeg vil nå se nærmere på hvordan vi kan forstå deltakelse gjennom å fokusere bredere på dialogen, og en forståelse av dialogen som sentral for deltakelsen. I neste avsnitt vil jeg starte med å presentere Mikhail Bakhtins arbeid rundt dette.

2.2 Bakhtins dialog

Mørch (Bakhtin, 2003) mener Bakhtin ser «språklig praksis som kontekstbundne ytringer», hvor enhver ytring gir mening i situasjonen den kommuniseres (s. 14). Personene som samtaler har sine egne *stemmer*, og for at ytringen skal gi mening for den andre, må personene tilpasse seg den andre (s. 134). I Bakhtins analyse av Dostojevskijs romaner, beskriver han dem som flerstemte (*polyfone*), fordi han mener romanene utspiller seg gjennom flere personer med egne stemmer, meninger og ideologier. I motsetning til monologiske romaner, hvor forfatterens stemme kommer til uttrykk gjennom personene, rommer Dostojevskijs romaner en polyfon dialog (s. 136). Personene, eller *heltene* snakker med sine egne stemmer, mens forfatterens stemme også gir seg til kjenne gjennom romanen.

Bakhtins forståelse av menneskesinnet som flerstemt, og at dialogen har derfor har flere deltakere enn det som tilsynelatende er til stede, er blitt et sentralt perspektiv blant flere i tolkningen av mennesket i dialog med andre (Linell, 1998; Marková, 2016; Rommetveit, 2008). Jeg vil videre beskrive sider ved Bakhtins arbeid brukt i sammenheng med noen av disse som viser til måter å forstå Bakhtin i deres arbeid. I pedagogisk sammenheng, trekker Dysthe (1996) fram 3 sider ved Bakhtins dialogbegrep som «interessante i læringsammenheng»:

1. Dialog i eit makroperspektiv, dvs. eit overordna syn på menneskeleg eksistens.
2. Dialog i eit mikroperspektiv, dvs. korleis meining og forståing blir skapt i interaksjon
3. Dialog som motsetnad til monolog (Dysthe, 1996, s. 110)

Disse tre sidene er ikke adskilte, men danner et grunnlag for å forstå mennesket i perspektiv av hvor stor rolle dialogen spiller. Og som Dysthe sier, taler Bakhtin for at dialogen er grunnleggende eksistensiell:

Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, vere einig [...] Sjølv menneskets vesen (både det indre og det ytre) er djup kommunikasjon. Å vere betyr å kommunisere. [...] Å vere betyr å vere for den andre, gjennom den andre, for seg sjølv. [...] Eg kan ikkje greie meg utan andre; eg kan ikkje bli meg sjølv utan den andre. (Dysthe, 1996, ss. 110-111)

Med dette forstår jeg at relasjoner til andre gjennom forskjellige typer dialoger og samspill danner selve grunnlaget for den vi er. Bakhtin (2003) skriver: «Alt er et middel, målet er dialogen. En stemme verken avslutter eller løser noen ting. To stemmer er et minimum for livet og væren» (s. 197). Makroperspektivet sikter med dette mot en dialogisk ontologi.

Videre sier mikroperspektivet noe om meningsutvekslingen i dialogen. Dysthe viser til at

Bakhtin avviste den tradisjonelle kommunikasjonsmodellen, der ein budskap blir overført frå ein sendar til ein mottakar. Læring skjer alltid i interaksjon, anten det er i dialog med levande stemmer tilstades der og då, eller i dialog med tekstar, som også er uttrykk for stemmer. (Dysthe, 1996, s. 111)

Dysthe (1996) foreslår ved hjelp av Bakhtins begreper at læringspotensialet ligger i ulikhetene mellom mennesker: «Dialog i bakhtinsk forstand er noko meir enn at fleire deltar i ein samtale. For Bakhtin var det i spenninga mellom dei mange stemmene, i møtet mellom dei ulike og divergerande perspektiva og i konfrontasjon mellom dei at ny mening blei skapt» (s. 112).

Dette kan tenkes å ha betydning for hvordan man ser på elevenes læringssituasjon. Hvis læring skjer i interaksjon med andre, vil det være vesentlig at elevene deltar i denne meningsskapende dialogen. Samtidig peker det mot det dialogiske i læringen, hvor det ikke bare er et ensidig forhold mellom lærer og elev.

Den tredje siden ved Bakhtins utforsking av dialogen dreier seg om å sette opp dialogen i motsetning til monolog. Dysthe (1996) forstår Bakhtins 'monologisering' som «det som skjer når det flertydige blir eintydig, når opne meningsvekslinger blir lukka, når fasitsvar erstatter søkinga» (s. 112). Men en ytring kan i utgangspunktet ikke beskrives som dialogisk eller

monologisk. Det er opp til partene hvordan man forholder seg til tema, og i ulik grad tar ansvar for å benytte seg av de dialogiske mulighetene som ligger i ordvekslingen (s. 113).

Et kort skjønnlitterært bidrag fra Dostojevskijs karakter Razumikhin fra boka *Forbrytelse og straff* (2004) mener jeg illustrerer et eksempel på dette:

«Lyv for meg, men lyv på ditt eget vis, og jeg vil kysse deg for det. For å lyve på eget vis, det er nesten bedre enn utsi en sannhet som man blott og bart har tatt fra andre; i det første fall er du et menneske, i det andre er du bare en papegøye! [...] vi befinner oss alle sammen, uten unntagelse i klasse med dem som forbereder seg til å komme inn på gymnasiet. Det gjelder alt, alt sammen: vitenskap, utvikling, tenkning, oppfinnelser, idealer, ønsker, liberalisme, fornuft, erfaring og alt, alt mulig annet! Vi har fattet forkjærlighet for fremmede tanker, og de har så og si blitt oss selv!»
(Dostojevskij, 2004, s. 272)

Sitatet peker ikke direkte på monolog i tradisjonell form, som ved for eksempel en tale, men passer som et eksempel på når 'fasitsvar erstatter søkinga'. Jeg kommer tilbake til dette ved flere tilfeller senere i oppgaven.

Videre peker Dysthe (1996) på at Bakhtin mener at 'kreativ forståing' bare skjer gjennom den *opne og aktive dialogen* (s. 113). Hun foreslår *kreativ forståing* som et nøkkelbegrep i læringssammenheng, i den forstand at læringsprosessen kan ses som noe mer enn å reprodusere kunnskap, nemlig evnen til å bruke kunnskapen kreativt og kritisk.

Bakhtins syn på dialogen kan være et godt supplement til å forstå Skjervheims treledda relasjonsmodell. Det er ingen tilsynelatende forskjell mellom det å være tilskuer eller deltaker. Likevel er forskjellen avgjørende for personene som står i dialogen, og for utviklingen av denne. Deltakeren deltar på et plan i dialogen mens tilskueren observerer. Men hvordan kan vi forstå dette i en læringssituasjon, og har det noe betydning for hvordan vi som lærere ser oss selv i samspillet med elevene?

Og hva kan en åpen og aktiv dialog være? Dette vil jeg med hjelp av utvalgte tekster av profesjonsutøvere innenfor pedagogikk, psykologi og filosofi utforske nærmere.

2.3 Dialog og pedagogikk

Som jeg har vært inne på er det forskjeller på hvordan en dialog kan virke på deltakerne. Her vil jeg se på litteratur som ser nærmere på hva det kan bety i undervisningssammenheng.

Dysthe (1996) viser til studier gjort av den amerikanske professoren i engelsk og pedagogikk Martin Nystrand, samt studier hun selv har utført i tre klasserom i Norge og USA (s. 123). Nystrand (1991) bruker to begrep for å beskrive elevenes engasjement: “‘procedural,’ which concerns classroom rules and regulations, and ‘substantive,’ which involves sustained commitment to the content and issues of academic studies” (s. 261). Jeg bruker videre Dysthes (1996) oversettelse av begrepene: *leksehøringssamtaler* og *samtaleundervisning* (s. 124). Nystrand (1991) mener at det er få elever som ikke følger skolens arbeidsprosedyrer. De fleste deltar ved å følge med, komme med spørsmål, og gjør det de er ment å gjøre. Likevel mener han at “academic achievement, however, requires more than competence in school procedures. More to the point, it requires sustained commitment to and engagement in the content of schooling” (s. 262). Dette tolker jeg som at Nystrand mener elevene må delta aktivt i tema og problemstillinger i skolen.

Både Nystrand (1991) og Dysthe (1996) fant at elevene lærte mer i klasser med samtaleundervisning kontra leksehøringssamtaler, hvor Dysthe peker på at varierende grad av 3 elementer var sentrale for dette:

Det første har med graden av autentisitet i spørsmåla dei stiller, det andre er at samtalen har ei form som signaliserer tillit til at deltakarane har noko å fare med, og det tredje er om samtalen har dialog og ikkje formidling som føremål. (Dysthe, 1996, s. 124)

Jeg vil bemerke at *tillit* (trust) ikke er et begrep Nystrand direkte bruker, men at Dysthe antakelig sikter til begrepet *gjensidighet* (reciprocity). I tillegg er det et funn i Nystrands forskning jeg vil ta med, han sier at «Students, we discovered, always ask authentic questions-unless they are role playing a teacher!» (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 272). At autentisitet i lærerens spørsmål, tillit til elevene og formidling som formål er sentrale elementer, er interessant å se forskning på, men jeg mener oppdagelsen av elevenes autentisitet i sine spørsmål også er verdt å merke seg.

Det tredje elementet i funnene til Nystrand og Dysthe berører temaet dialog og monolog, som jeg allerede har vært innom. Begrepene *autentisitet* og *tillit* vil jeg adressere senere i oppgaven, etter enda et eksempel fra pedagogikken. Jeg vil i neste avsnitt presenter et helhetlig eksempel på *dialogisk undervisning*, og hva et slikt rammeverk kan innebære.

2.3.1 Alexanders dialogiske undervisning

Robin Alexander kan by på en grundigere utdypning på hva han kaller *dialogisk undervisning* (dialogical teaching, min overs.). I artikkelen *Developing dialogical teaching: genesis, process, trial* (Alexander, 2018) beskriver han et aksjonsforskningsprosjekt med 5000 femteklassinger og 208 lærere i tre byer i Storbritannia som deltagere. En RCT (Randomised control trial) studie ble brukt for å måle effekten av dette. Her fant de at elevene med lærere som fikk opplæring i dialogisk undervisning etter 20 uker var to måneder foran kontrollgruppen i fagene engelsk, matematikk og naturfag (science). I tillegg oppdaget de store endringer i klasseromsdialogen, i ønsket retning (s. 25).

Alexander (2018) advarer mot å kalle dialogisk undervisning en enkel metode, men velger heller å beskrive det som et “interlocking set of permissive repertoires through which, steered by principles of procedure, teachers energize their own and their student’s talk” (s. 1). Jeg tolker av dette at lærerne ikke anvender direkte metoder for undervisningen, men lærer seg forskjellige måter å styrke deltakelsen i dialogen.

Videre beskriver Alexander (2018) repertoaret av dialogiske elementer til bruk under diskusjon som lærerne fikk opplæring i rundt fire hovedpunkter: Berettigelser (justifications), prinsipper (principles), repertoar (repertoires) og indikatorer (indicators) (s. 4). Repertoarene beskriver forskjellige operasjonelle retningslinjer, styrt av prinsippene og indikatorene, mens berettigelsene danner en grunnleggende plattform. Disse fire hovedpunktene vil jeg i de følgende avsnitt beskrive nærmere hver for seg, og baserer seg i stor grad på min oversettelse av artikkelen (ss. 4-11).

Alexander (2018) mener læreren må være klar over hvorfor de ulike formene for læringsprat er viktige i seg selv, da utdanningen har et etisk formål i tillegg til å være instrumentell. *Berettigelsene* til en dialogisk undervisning bygger på at barn trenger å lære seg å kommunisere, bygge relasjoner, delta i sin kultur, verdsette kollektiv identitet og samhold, og bli aktive deltagende borgere (s. 5). Jeg vil peke på at det er mange likheter mellom Alexanders berettigelser og opplæringslovens § 1.1, under formålet med opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2021). I berettigelsene peker Alexander på at språket spiller en sentral rolle. Videre argumenterer han for at evidensbasert forskning innenfor psykologi, nevrovitenskap og pedagogikk er sentralt for å kunne begrunne den dialogiske undervisningsformen. Alexander (2018) sier at psykologisk forskning, som i økende grad får støtte fra nevrovitenskapen, “demonstrates the intimate and necessary relationship between language and thought, and the power of the spoken language to enable, support and enhance

children's cognitive development, especially during the early and primary years" (s. 2). Jeg kommer tilbake til noen av disse psykologiske aspektene. I pedagogisk forstand er Alexander spesielt opptatt av å opponere mot en pedagogikk som baserer seg på gjentakelse, eller en IRE (initiativ-response-evaluation) forståelse av kommunikasjon. Her vil jeg supplere med et eksempel fra Mehan (1979) beskrivelse av klasseromsdialogen, som han mener er særskilt for skolen. Som eksempel bruker han følgende to spørsmål-svarekvenser:

1: 1 Speaker A: What time is it, Denise?

2 Speaker B: 2:30

3 Speaker A: Thank you, Denise.

2: 1 Speaker A: What time is it, Denise?

2 Speaker B: 2:30

3 Speaker A: Very good, Denise.

(Mehan, 1979, s. 286)

I sekvens 1 får Denise en anerkjennelse som gir mening i form av at hun bidrar med noe Speaker 1 lurte på. I sekvens 2 derimot, kommer det fram at det er det riktige svaret Speaker 1 vil ha, Denise har gitt. Mehan (1979) sikter til at denne formen for samtale har evaluering av svaret som formål, noe som ikke gir dialogen noe å bygge videre på, og i mindre grad fører til læring. Mehan peker på at lærerens virke er å lære og evaluere elevene, som kan føre til at elevene gir det svaret læreren vil ha (s. 286).

Alexander (2018) mener en pedagogikk basert på et IRE-tankegods betyr å se "teaching as transmitting, learning as receiving and knowing as repeating". Og for at en dialogisk basert pedagogikk skal virke, trenger vi en dialogisk epistemologi hvor læring skjer "between self and others, between personal and collective knowledge, between present and past, between different ways of making sense" (s. 5), hvor jeg mener Bakhtins påvirkning er åpenbar.

Til hjelp for å sjekke om undervisningen er dialogisk, foreslår Alexander 5 *prinsipper* som kan virke som retningslinjer (basert på min oversettelse):

- Kollektiv (klasserommet er et sted for felles læring og utforskning)
- Gjensidig (deltakerne lytter til hverandre, deler idéer og vurderer alternative synspunkter)

- Støttende (deltakerne føler seg komfortable med å uttrykke idéer fritt, uten frykt for å skjemmes over å svare «feil», og de hjelper hverandre til å skape en felles forståelse)
- Kumulativ (deltakerne bygger videre på sin egen og andres bidrag, og setter dem sammen mot en felles tankegang og forståelse)
- Målbevisst (Klasseromsdiskursen er, i tillegg til å være åpen og dialogisk, strukturert mot spesifikke læremål) (Alexander, 2018, s. 6)

De tre første prinsippene handler om kulturen og relasjoner innad i klasserommet, noe Alexander mener er nødvendig for at deltakerne og dialogen skal ha størst mulighet for å trives. Videre mener han at prinsippet om at dialogen bør sikte mot å være kumulativ ikke er enkelt å få til, fordi det forutsetter at læreren er i stand til å styre dialogen på et meningsfylt nivå for alle deltakerne, for at dynamikken skal fungere best mulig (s. 6). Hos Alexander mener jeg det er flere interessante bidrag til å se hva en god dialog bør være, i tillegg til å være orientert rundt et tema eller læringsmål. Vi behøver å forstå dynamikken i klasseromsdialogen, hva som fungerer eller ikke fungerer og hva man eventuelt kan gjøre for å bedre den.

Videre foreslår Alexander (2018) et spekter av operasjonelle og organisatoriske muligheter som kan brukes til å hjelpe den dialogiske undervisningen, og som kan være med på å bevisstgjøre læreren på samtalenes særpreg. Disse *repertoarene* er organisert i 6 grupper med hver sine undergrupper:

1. **Interaktive omgivelser** (interactive settings). Disse beskriver ulike organisatoriske muligheter i klasserommet, selv om Alexander understreker at det er samtalens kvalitet og karakter som er viktigst, ikke de organisatoriske mulighetene. I klasserommet oppstår det ut fra hvem som deltar, fem mulige grupperinger (min overs.):
 - i. Undervisning med hele klassen (lærer-elev)
 - ii. Gruppearbeid (lærer-elev, lærerstyrt)
 - iii. Gruppearbeid (elev-elev, elevstyrt)
 - iv. En-til-en (lærer-elev)
 - v. En-til-en (elev-elev)
2. **Hverdagsprat** (everyday talk). Dette repertoaret beskriver ulike kategorier av samtaler for å skape og holde ved like hverdagsinteraksjoner (mine oversettelser):
 - i. Transaksjonell (transactional)

- ii. Redegjørende (expository)
- iii. Forhørende (interrogatory)
- iv. Utforskende (exploratory)
- v. Uttrykkende (expressive)
- vi. Evaluerende (evaluative)

I tillegg er de mange eksemplene på repertoar ment å bevisstgjøre læreren om at skolen også bør gi elevene verktøy til å møte samfunnet; i samtale og samhandling med andre. Det er likevel, som Alexander påpeker, viktig at læreren vet å håndtere hele spekteret, for å kunne fokusere mest på den uttrykkende og utforskende samtalen, i tråd med skolens formål (s. 7).

3. **Læringsprat** (learning talk). Her foreslår Alexander hvordan hverdagsprat kan utvikles til at elevene deltar i en samtale for læring gjennom å fortelle, forklare, spekulere, forestille, utforske, analysere, evaluere, spørre, rettferdiggjøre, diskutere og argumentere. Disse mener han henger sammen med forhold eller ferdigheter elevene trenger for å muliggjøre lærings samtalen, og er viktige for den dialogiske undervisningen. Elevene bør lytte, tenke over hva de hører, gi hverandre tid til å tenke og respektere andre synspunkter.
4. **Undervisningsprat** (teaching talk). Dialogen som foregår i et klasserom har en egenart, mener Alexander (2018, s. 8). Og ut fra komparativ klasseromsforskning er det gjort et utvalg av strategier han mener er særskilte for undervisning:
 - i. Oppramsing (rote)
 - ii. Sitering (recitation)
 - iii. Instruksjon (instruction)
 - iv. Introduksjon (exposition)
 - v. Diskusjon (discussion)
 - vi. Dialog (dialogue)

Videre peker Alexander på at disse repertoarene er aksiomatiske i monologisk-dialogisk forstand, hvor oppramsing og sitering kan sees som «dårlig» mens diskusjon og dialog er «bra». Likevel henviser han til forskning som ikke entydig sier at de mer monologiske formene for lærerprat er ineffektive, så lenge elevene tenker selv og ikke bare gjentar. Slik jeg tolker dette, vil en diskusjon eller dialogbasert lærerprat lettere stimulere til deltakelse, selv om alle formene kan danne grunnlag for videre involvering. I en lærings situasjon, både i klasserom og i verksted, vil det være behov for å introdusere tema og fagstoff som er nytt for

elevene, men vi bør ikke ha som mål at elevene bare skal kunne reprodusere dette. De må sette det i en kontekst som gir mening.

5. **Utspørring** (questioning). I klasserommet er det som Alexander sier (2018, s. 9) læreren som stiller mesteparten av spørsmålene. Han foreslår et repertoar av måter og muligheter til å variere former for utspørring følgende:

- i. *Spørsmålskarakter* (character): test, autentisk
- ii. *Responsindikator* (response cue): håndsopprekking, nominasjon (spørsmål rettet til enkelt elev)
- iii. *Deltakelsesindikator* (participation cue): rotering (kort spørsmål og svarrunde i klassen), utdyping (lengre utvesklinger med mindre utvalg av elever)
- iv. *Tenketid* (wait/thinking time): umiddelbar, beregnet
- v. *Tilbakemelding* (feedback): formativ, evaluerende
- vi. *Formål* (purpose): utdype, gjenskape, utvikle, sondere, styre
- vii. *Struktur* (structure): lukket, åpen, ledende, smal, diskursiv

Disse repertoarene er inndelt mer hierarkisk, hvor en autentisk spørsmålskarakter er å foretrekke for å invitere til videre deltakelse hos elevene. Her savner jeg forslag til hvordan vi får *elev* til å stille spørsmål, som Nystrands oppdagelse viser kan være en kilde til autentisitet (Nystrand & Gamoran, 1991, s. 272).

6. **Forlenging** (extending). Til å bidra til at elevene kan delta i undervisningssamtalen, foreslår Alexander (2018, s. 10) tiltak hvor læreren kan hjelpe elevene til å:

- i. *Dele, ekspandere og avklare tenkning* - gjennom tid til å tenke, si mere, eller gjenoppta
- ii. *Lytte til hverandre* - ved å gjenfortelle eller gjenta
- iii. *Utdype resoneringen* – ved å etterspørre ‘bevis’ for resonnement eller utfordre/presentere motforestillinger
- iv. *Tenke med andre* – ved å være enig/uenig eventuelt hvorfor, bygge på, eller foreslå/forklare alternative synspunkter.

Jeg mener disse repertoarene presenterer et omfattende og interessant bidrag til forståelsen av læringsdialogen, hvor målet med undervisningen overgår reproduksjon av kunnskap.

Til slutt foreslår Alexander (2018, s. 10) en liste på ti *indikatorer* som viser hvordan dialogisk undervisning høres og ser ut. Denne er ment som hjelp for å gi støtte for en helhetlig forståelse, ikke som sjekkpunkter (min overs.):

- *Interaksjoner* som oppmuntrer elevene til å tenke selv og til å tenke på forskjellige måter
- *Spørsmål* som inviterer til mer enn gjenfortelling
- *Svar* som er begrunnet, oppfulgt og bygd videre på, heller enn bare mottatt
- *Tilbakemelding* som, i tillegg til å være evaluerende, fordrer til å tenke framover
- *Bidrag* som er utdypet i stedet for fragmenterte og lukkede
- *Utvekslinger* som er lenket til sammenhengende og dypere, sammenfallende undersøkinger
- *Diskusjon og argumentasjon* som går i dybden og utfordrer, heller enn akseptere uten å stille spørsmål
- *Stillasbygging* som gir de nødvendige lingvistiske og/eller konseptuelle verktøy elevene trenger til å skape bro mellom nåværende og ønsket forståelse
- *Profesjonell håndtering av emne* som er nødvendig for å frigjøre klasseromssamtalen fra det konvensjonelle og trygge
- *Tid, rom, organisasjon og relasjoner* som må disponeres og organiseres for å muliggjøre alt sammen

I tillegg til indikatorene over, siterer Alexander (2018) dessuten Bakhtin som en test på om undervisningen fungerer dialogisk jeg synes er verdt å ta med: «If the answer does not give rise of a new question from itself, it falls out of the dialogue» (s. 11). Jeg tenker sitatet peker på at det også ligger et ansvar hos begge partene i dialogen til å gi noe å bygge videre på.

Dialogisk undervisning handler altså mye om at elevene skal tenke selv. Og at dialogens «centre of gravity» endres fra å ligge i lærerens spørsmål, instruksjoner og tale, til elevens. Og da spesielt med hensyn til det læreren spiller videre på (Alexander, 2018, s. 11). Jeg mener det sammenfaller godt med det Dysthe (1996, s. 124) peker på ved samtaleundervisning: At autentiske spørsmål og tillit til at elevene har noe å bidra med er sentralt. Om samtalen har dialog, og ikke formidling som formål, vil jeg diskutere senere. I likhet med Nystrand, bruker heller ikke Alexander tillitbegrepet (trust), men gjensidighet (reciprocal).

Selv om Alexander her har mange gode bidrag til å styrke deltakelsen hos elevene, mener jeg arbeidet bærer preg av en sterkt lærerstyrt dialog, hvor det fremdeles er læreren som stiller

spørsmål, og elevene som svarer. Alexander (2018) har diskutert dette, og peker på at tilnærmingen må sees som et element «in a larger pedagogical framework encompassing the handling of lesson structure, space, student organisation, content, time, routines and rules, learning tasks, activities, and assessment», og at alle disse må virke i harmoni (s. 26). Og selv om hans dialogiske undervisning er definert og operasjonalisert som en teknisk prosedyre, sikter den mot «an epistemology and habit of mind, not just a way of upgrading talk, and it ‘seeks to grasp human behaviour through the use humans makes of language’» (s. 27).

2.3.2 *Andre dialogiske undervisningsformer*

Et internasjonalt spekter av pedagoger og forskere innenfor feltet har ifølge Kim og Wilkinson (2019) siden 1966 utviklet forskjellige former for dialogisk pedagogikk som konseptuelle rammeverk. Litteraturstudiet jeg viser til utforsker likheter og ulikheter imellom diverse tilnærminger til dialogisk undervisning, «to locate the concept within a network of related ideas on teaching and learning *through, for, and as* dialogue» (s. 70). Formålet med artikkelen er å gi klarhet rundt oppbygningen av konseptet dialogisk undervisning, på bakgrunn av det de kaller «a lack of coherence in the field with respect to what it is, how it should be implemented, and what consequences it has for students» (s. 71). Forskerne bruker Alexanders rammeverk som utgangspunkt, da de mener at det er det mest omfattende i form av avgrensninger med hensyn til ulike former for samtale, og ulike forhold knyttet til hvilke typer samtale som er produktive for læring hos elevene. I tillegg mener de Alexanders arbeid (per 2019) har størst innflytelse i skoleverket (s. 71).

Modellene for dialogisk undervisning Kim og Wilkinson (2019) sammenligner med Alexanders, er valgt ut på bakgrunn av de kan sees på som uavhengige av Alexanders arbeid, men like i måten de har et selvstendig konseptuelt rammeverk. I tillegg er de ofte brukt som kilder i nyere forskning (s. 72). Disse inkluderer åtte perspektiv i tillegg til Alexanders:

- Paolo Freires *dialogiske undervisning* (dialogical teaching)
- Nicholas Burbules’ *dialogiske undervisning* (dialogical teaching)
- Martin Nystrands *dialogisk oraganiserte instruksjon* (dialogically organized instruction)
- Lauren Resnick og kollegers *ansvarlig tale* (accountable talk)
- Gordon Wells’ *dialogiske utspørring* (dialogic inquiry)
- Eduardo Mortimer og Phil Scotts *kommunikative tilnærming* (communicative approach)

- Rupert Wegerifs *dialogiske rom* (dialogic space)
- Eugene Matusovs *dialogiske pedagogikk* (dialogic pedagogy)

Av de åtte perspektivene mener jeg spesielt Freire, Wegerif og Matusov har noen synspunkter av interesse som Kim og Wilkinson trekker fram. Jeg vil kort presentere disse.

Freire betraktet dialog fra et epistemologisk standpunkt, en kilde til læring og kunnskap, og en måte å skape sosiale relasjoner mellom lærer og elev. Han mente ifølge Kim og Wilkinson at disse relasjonene kan skape bevissthet rundt relasjoner i samfunnet generelt. Videre at kunnskap ikke er noe læreren innehar, men noe som kommer fram gjennom felles undersøkelser. Gjennom dialogisk undervisning reflekterer eleven og lærer over hva de kan og ikke kan, og endrer realiteten gjennom kritisk handling. En viktig forskjell fra Alexanders tilnærming er, ifølge Kim og Wilkinson, Alexanders bruk av repertoarer i undervisningen. Freire mente at et fravær av autoritet var nødvendig for dialogen, og at for eksempel forelesninger skaper et slikt autoritært forhold mellom lærer og elev (Kim & Wilkinson, 2019, s. 73). Likeverd i samtalene, gjennom å tilpasse toneleie til elevene, verdsette elevenes bidrag, og gi elevene rom til å svare, utdype og slippe andre elever til var viktig, i tillegg til bruk av humor (Kim & Wilkinson, 2019, s. 73).

Wegerifs *dialogiske rom* omfatter et rom av refleksjon og utforskning av nye muligheter som åpnes opp når to eller flere uforholdsmessige perspektiver deles i dialogens kreative spenningsforhold (Kim & Wilkinson, 2019, s. 76). Han mente utforskende samtaler (exploratory talk) åpner opp dette rommet, som ikke bare fremmer eksplisitt resonnering (explicit reasoning), men lar elevene delta i en felles kritisk utforskning. Språket er altså ikke avgjørende, men relasjonen mellom deltakerne. Dette gjør ifølge Kim og Wilkinson at Wegerif beveger seg fra dialogisk epistemologi mot en dialogisk ontologi. Fra bruk av språket som verktøy for resonnering, og et middel til målet, i form av kunnskap, mot at dialog er en måte å være i verden på, gjennom relasjoner (Kim & Wilkinson, 2019, s. 77).

Matusovs dialogiske pedagogikk har ifølge Kim og Wilkinson mye til felles med Wegerifs, i form av et ontologisk perspektiv på dialogen som en måte å være og relatere til andre på i verden (Kim & Wilkinson, 2019, s. 77). I tillegg mente han at all utdanning er dialogisk, fordi meningsskaping er dialogisk. Derimot mente han utdanningspraksis kunne sees på som fremmede eller hemmende for læring basert på hvorvidt de hadde et pro-dialogisk eller anti-dialogisk undervisningsprogram. For at det skulle være pro-dialogisk, må læreren sammen med eleven bli sett på som i en læringsprosess, kunnskap betraktet som flyktig og under

stadig omforming, og undervisning styrt av læreren og elevens genuine informasjonssøkende spørsmål (Kim & Wilkinson, 2019, s. 77). Videre peker Kim og Wilkinson på at Matusov så på dialogisiteten som relasjonell, og ikke bestemt av individene i dialogen, og mente derfor at man ikke kunne definere strukturen på undervisningen som mer eller mindre dialogisk.

Forskjellen ligger i den relasjonelle deltakelsen (Kim & Wilkinson, 2019, s. 77).

Hvordan disse intellektuelle beskriver sine synspunkter for hva de tenker er viktig i forbindelse med dialogiske former for undervisning, sier noe om kompleksiteten i dialogen.

I tillegg til de nevnte dialogpedagogiske perspektivene jeg har nevnt på bakgrunn av Kim og Wilkinsons artikkel, vil jeg beskrive en observasjon fra Tom Erik Arnkils (2013) møte med en skoleklasse i Italia, veiledet av professor Paolo Peticari. Jeg kan bare finne litteratur fra Peticari på italiensk, og baserer derfor denne beskrivelsen etter Arnkils erfaringer (s. 18). På denne skolen tilpasser læreren seg elevene, med tanke på læreplaner og undervisning: «Et ledende prinsipp var at elever som ikke følte seg trygge og avslappet, ikke har en god læringsopplevelse – er du redd, lærer du ikke noe» (s. 19). Elevene preget samtalen med det de var opptatt av der og da, og dette ble grunnlag for filosofisk refleksjon og referansepunkter for videre læring og ferdigheter. Arnkil (2013) mener at «for at man skal kunne skape rom for dialog, må man respektere hvordan andre tenker og føler, selv om ‘dødsviktige’ ting - for eksempel læreplaner – henger over en». Han sier videre at med langsiktige mål, ikke bare for timen, minker behovet for kontroll og styring fra lærerens side. For kontrollmekanismer som styrer prosessen kan gå på dialogens bekostning mener han (s. 19).

Arnkils observasjon mener jeg kan ses som et praktisk eksempel som har mye til felles med Freires, Wegerifs og Matusovs pedagogikk, hvor relasjonen med elevene og deres erfaringer verdsettes framfor en bruk av for eksempel Alexanders repertoar i dialogen. Dette er noe jeg vil diskutere senere i oppgaven.

I neste avsnitt vil ta med noen bidrag fra et psykologisk ståsted.

2.4 Om dialog i psykologien

Jeg vil holde meg innenfor en psykologisk vinkling når jeg videre presenterer begrepene tillit og autentisitet og en utviklingspsykologisk utgreiing av hva dialogen hos mennesket kan være. Til slutt vil jeg gi et eksempel på hva en dialogisk forståelse i psykologisk praksis kan innebære.

2.4.1 Autentisitet

Før jeg går dypere inn i utviklingspsykologien, vil jeg kort adressere begrepet *autentisitet*, som spesielt Dysthe og Nystrand har vektlagt. Helle Jensen, spesialist i psykologi beskriver i boka *Nærvær og empati i skolen* (2014) autentisitet slik:

I arbeidet med nærvær og empati i skolen er det særlig utviklingen av autentisitet vi skal interessere oss for. Stammen i ordet er *autos*, som betyr selv. Å være autentisk er per definisjon å være ekte, sann eller pålitelig, så det sanne ekte selvet kunne være et synonym for autentisitet. (Jensen, 2014, s. 39)

Jensen (2014) sier videre at autentisiteten utvikler seg med mennesket, og forandret seg med det. I tillegg til at læreren har faglig og didaktisk kompetanse, hevder hun at «evnen til å skape gode og bærekraftige relasjoner, som forutsetter god kontakt med seg selv, og evnen til å se og møte hele mennesket med alt det bærer med seg inn i undervisningsrommet» er minst like viktige ferdigheter (s. 26).

Videre peker Jensen (2014) på fem naturlige ferdigheter som er sentrale for å styrke autentisiteten: Empati, relasjonskompetanse, inkludering, oppmerksomhet og nærvær (ss. 29-36). Disse ferdighetene mener hun er knyttet henholdsvis til hjerte, bevissthet, kropp, åndedrett og kreativitet, og mener de går an å trene opp. Hun foreslår gjennom boka en rekke øvelser for dette (ss. 47-52). Jeg ser på dette som et interessant bidrag til tema autentisitet, hvor hun viser til flere faktorer som virker inn. Vi kan kanskje si at å være autentisk, også kan bety å være til stede i selvet?

Jensens bidrag mener jeg styrker Bakhtins forståelse av tillitsforholdet i dialogen, som grunnleggende for en kreativ utvikling, samtidig som hun legger noen grunnleggende ferdigheter som utgangspunkt for dette. Jeg vil si at hun beskriver personlige faktorer, som har direkte sammenheng med våre vilkår for å delta i dialogen. Hvis vi ikke er helt til stede og tilpass i situasjonen, skal det mer til for at vi kan ha tillit til andre. Dette mener jeg også er et godt supplement til Alexanders dialogiske undervisning, når det kommer til lærerens møte med elevene. For å evne å skape gode relasjoner, må vi også være til stede i en tilstand som gjør dette mulig. I neste avsnitt vil jeg forsøke å redegjøre for en utviklingspsykologisk forståelse av hva det kan bety å være dialogisk.

2.4.2 Utviklingspsykologi og dialogisitet

Stein Bråten (2004) peker på forskjellene ved to ulike forståelser av barns kognitive utvikling hos henholdsvis J. Piaget og L. Vygotsky (s. 79-80), hvor Piaget mener at barn har en

medfødt *egosentrisme*, som gjør at barn i tidlig alder snakker med seg selv. Det fører en monolog med seg selv, som senere forsvinner til fordels for en sosialt tilpasset tanke- og talemåte. Vygotsky anså derimot barnet som sosialt fra fødselen, og at barnets tidlige egosentriske samtale med seg selv ikke forsvinner, men blir til en stille innvendig tale. Denne talen foreslår Bråten (2004) å kalle en «selvdialog, som forekommer når barnet forsøker å forstå problemsituasjonen, leter etter en løsning, eller planlegger en begynnende ny aktivitet» (s. 80). Bråten mener at endringen hvor selvdialogen går fra å være en høylytt samtale med seg selv til å bli en stille tanke, er tydelig i skillet mellom førskole og skole, noe jeg tolker som en støtte til Vygotskys forståelse. Bråten beskriver overgangen mellom høylytt og stille tenking slik:

Skolebarna oppførte seg annerledes enn førskolebarn: De gransket problemsituasjonen, tenkte seg om (noe som viste seg gjennom en lang pause), og fant deretter en løsning. Men sett ut fra et dialogsyn, er det bare en tilsynelatende forskjell fra førskolebarnas oppførsel. Hos skolebarna pågår den indre dialogen i stillhet. (Bråten, 2004, s. 80)

Bråten mener årsaken til denne endringen kan ses på som sosial tilpasning, hvor for eksempel høylytt tenkning kan forstyrre andre. Men kan det også tenkes å ha noe med barnets møte med en skole som hindrer barna i å resonnerer høylytt?

Ragnar Rommetveit (2008) viser også til Vygotskys beskrivelse av barnets utvikling. Han mener barnets tale i starten er *altersentrisk*, at barnet forestiller seg en dialog med den voksne (s. 125). Denne typen utvikling mener Rommetveit gjør barnet, etter hvert som det vokser, til medforfatter av de voksnes meningsinnhold i samtalen. For hver ny generasjon skjer det derfor «ei internalisering av det den voksne omsorgspersonen har tileigna seg i dialog med sin foreldregenerasjon» (s. 125). Rommetveit henviser videre til Vygotskys «Zone of Proximal Development», og at tolkningen av pedagogen sin rolle innenfor en individualistisk tradisjon har vært som en slags jordmor. Pedagogen skal her hjelpe barnet til å sette ord på det barnet aner som noe ordløst og indre, og omforme det til reflektert kunnskap. Men Rommetveit sier:

ut frå Vygotsky sin teori om om utvikling av det intrapsykologisk, subjektivt meiningsfylte frå det interpsykologiske og empiriske studiet av tosidig altersentrisk deltaking i barn-vaksen-dialog synest det rimeligare å karakterisere den gode pedagog som ein aktiv *medforfattar* av det meiningsfylte han hjelper barnet å sette ord på (Rommetveit, 2008, s. 127)

Rommetveit løfter her fram hvordan ulike tolkninger av teorier kan brukes til egen tradisjons fordel. Dette i seg selv peker på at Rommetveit har et godt poeng, i den grad tolkningen fører til at leseren blir medforfatter i teorien som tolkes.

Den indre dialogen, ifølge Anne-Lise Løvlie Schibbye (2012), kan også sees som en utvikling av «det relasjonelle selv» (s. 58). Schibbye mener i likhet med Bråten at vi fra fødselen er programmert for interpersonlig samspill, og at vi i starten ikke er bevisst oss selv som adskilte fra verden. Etter hvert blir barnet oppmerksom på seg selv som en annen, gjennom andres øyne. Schibbye mener denne intersubjektiviteten er et iboende dialogisk fundament, noe som kan skje direkte og spontant mellom mennesker (s. 72). Prosessen som viser hvordan vi tilnærmer oss intersubjektive opplevelser, kaller Schibbye *affektinntoning*, som beskriver når en person «stemmer seg inn på» den andres bølgelengde, lik en mor som etterlikner barnets følelser for å få kontakt. Men som hun påpeker: «Inntoning er en forutsetning for intersubjektivitet, men det *er* ikke intersubjektivitet» (s. 72). Intersubjektiviteten er samspillet, hvor vi blir ett i et gjensidig forhold; «den enes væremåte skaper forutsetninger for hvordan den andre svarer og vice versa» (Schibbye, 2012, s. 63). Det er viktig å understreke at Schibbye (2012) peker på at for eksempel mor-barn relasjonen ikke er et symmetrisk forhold, og at symmetri ikke er en forutsetning for dialog: «Forholdet kan være asymmetrisk på et visst spillnivå (moren er den mektige), men på et annet nivå er det gjensidig» (ss. 59-60). Samspillet er dialektisk, i måten vi tilpasser oss hverandre, men likevel er ulike (Schibbye, 2012, s. 59). Dette mener jeg Bråten og Rommetveit støtter i sin teori om barn-voksen relasjonen.

2.4.3 Tillitsforholdet i dialogen

Symmetrien i dialogen er noe jeg vil beskrive nærmere. Det kan være fristende å mene at en dialogisk relasjon mellom mennesker i en sosial relasjon må være symmetrisk for å fungere. Men Ivana Marková (2016) peker i likhet med Schibbye på at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom selvet og andre (Alter-Ego), basert på tillit (s. 143). Men en symmetri i autoritet mener hun ikke er en forutsetning for tillit. I læringsperspektiv kan læreren ha autoritet i form av epistemisk tillit (epistemic trust) overfor eleven: “In a dialogical relation, epistemic trust of the ‘Other’ is a substitute for the Self’s lack of capacity to discover natural and social phenomena on his/her own” (Marková, 2016, s. 143). En idéell dialogisk læringsprosess er ifølge Marková (2016) hvor “the student reasons about phenomena he/she learns and submits them to criticism and arguments. The teacher with authority recognizes

his/her responsibility to students and conceives him-/herself to be in ‘the position of trust’” (s. 143).

Til sammenligning, sier Marková (2016) at en idéell form for sosiokulturell læring baserer seg på at lærerens autoritet kommer fra hens ekspertise og kapasitet til å overføre sin kunnskap eller berettigede meninger i en dynamisk prosess, som gjensidig påvirker alle parter i Ego-Alter-Objekt relasjonen (s. 143). Jeg vil utdype Markovás Ego-Alter-objekt relasjon senere i teoridelen.

Tillitsforholdet er likevel skjørt, noe Bråten (2004) peker på i forbindelse med barnets møte med skolen, nemlig skolens *modellmakt*. Han mener at det kan oppstå en ensidig formidling av kunnskap, hvor skolen har fasitsvarene, som innehaver av kunnskapsmakt. Elevenes forståelser av egen kunnskap framstår som irrelevant, i møtet med et mye sterkere perspektiv av ‘virkeligheten’. Dette setter *egen forståelse og forutforestillinger i parantes*. Og i møtet med denne måten å ta kunnskapsmaktens perspektiv, oppstår en *skinndialog*, hvor dialogen foregår på den andres premisser (s. 84). Bråtens forslag til å unngå denne skinndialogen synes jeg er interessant:

De som erkjenner at kunnskap kan være *lokal* i forhold til egen ‘ståplass’ og *relativ* til kunnskap utviklet på andres premisser, og som innser at kunnskap kan utvikles og formidles som en *dialogisk* prosess, kan gjøre skolen om til en møteplass for dialog og deltakelse, der de enkelte med sine forskjellige kunnskapsbakgrunner kan tre inn i skapende *dialog* om et felles emne og gjensidig utfylle og berike hverandre. Men det forutsetter at tavlen ikke er ensidig streket opp ut fra den en partens premisser.
(Bråten, 2004, s. 85)

Fra en lærers perspektiv, tolker jeg dette som at det handler om å ikke stille med fasit, og understreker viktigheten med å la elevene delta i egen læringsdialog. Marková (2016) på sin side nyanserer makt-strukturen, ved å skille mellom makt (power) og autoritet. Hun viser til Arendt og Kojève, som sier at makt og autoritet ikke må forveksles. Autoritet er et *relasjonelt konsept*, hvor et individ, ei gruppe eller en institusjon har *symbolsk innflytelse* (symbolic influence, min oversettelse) over et annet individ eller gruppe, basert på frivillig respekt fra andre. Makt er bruk av eksterne midler, som tyder på at autoriteten har feilet (s. 140). Jeg mener denne nyanseringen av Bråtens beskrivelse av skolens modellmakt, viser at det er forskjell på lærerens autoritet basert på epistemisk tillit, og makt i form av for eksempel vurdering.

Schibbye bruker som nevnt begrepet dialektikk for å vise sammenhengen mellom ulikhetene, og jeg tenker det er et relevant begrep i forbindelse med Bråtens beskrivelse av prosessen i dialogen. Eleven må evne å skape forbindelse mellom sin egen kunnskap og den nye kunnskapen. Det må være rom for å skape denne forbindelsen i forhandling med mellom det gamle og det nye. Marková (2016) mener “We can refer to the process of learning from Others as *dialogical rationality*, that is, as process of reasoning based on epistemic trust of the Other; it is culturally embedded and in learning it takes place through joint activities, language and communication” (s. 143). Det er noe midlertidig og dynamisk over beskrivelsen av læring som en tillitsbasert prosess som jeg finner interessant. At vi med tillit til en høyere epistemisk autoritet kan trekke nye slutninger om det vi kan fra før av.

Forholdet mellom indre og ytre dialog kan vi også se som indre stemmer, formet av de historiske dialogene, som forsøker seg i meningsutvekslingen i nye, eller som Rommetveit beskriver det *dialogiske rommet*:

I dette abstrakte, metaforiske rommet finst det ingen klare grenser mellom det *subjektivt*, det *intersubjektivt*, og det *kollektivt* meningsfylte. Det er i dette rommet at ordet på si vandring frå generasjon til generasjon ikkje heilt ut kan frigjera seg frå gamle kontekstar, og *det er der me fører og analyserer samtalar*. (Rommetveit, 2008, s. 100)

Vi er med andre ord produkter av alle stemmene som har påvirket oss i fortiden, og utvikler oss mens vi fører en videre dialog med oss selv og de stemmene vi treffer på i nåtid og framtid. For å nyansere dette, vil jeg i neste avsnitt ta med et bidrag fra en finsk psykolog som etter min mening har en interessant innstilling til sitt virke, og mennesker generelt.

2.4.4 Jaakko Seikkula og den åpne dialogen

Under sitt arbeid med psykiatriske pasienter siden tidlig på 80-tallet, har den finske professoren i psykoterapi, Jaakko Seikkula, vært med på å utvikle en ganske annerledes form for psykoterapi, som etter hvert har blitt tatt i bruk i økende grad (Jacobsen & Karlsson, 2019). Metoden, eller tilnærmingen som Seikkula (2013) kaller «open dialogue» baserer seg på å møte pasienter i åpne samtaler, med nærmeste pårørende til stede. I dette møtet prøver terapeutene å skape trygge omgivelser for at alle skal få kunne snakke fritt rundt situasjonen og få hjelp til å sette ord på det som er vanskelig. Møtene startes så åpent som mulig, for at pasient og pårørende skal få fram det de tenker på, og målet er at alle skal delta i dialogen (s. 182). Disse holdes gjerne hjemme hos pasienten så langt det lar seg gjøre. Helsepersonellet er

opptatt av at de må tørre å *stå i usikkerheten* mens dialogen er i gang, selv om det blir ubehagelig. For å skape trygghet til deltakerne, og for å la pasient og/eller pårørende forsøke å sette egne ord på situasjonen (Seikkula, et al., 2007, s. 215) (Seikkula & Arnkil, 2013, s. 13).

Videre beskriver Seikkula (2013) det polyfone aspektet ved dialogen, hvor viktigheten av at de forskjellige stemmene hos hver enkelt deltaker blir hørt. En måte å begripe polyfonien på, er som Haarakangas, hos Seikkula (2013) foreslår, å dele den inn horisontalt og vertikalt. Den horisontale polyfonien beskriver alle tilstedeværende deltakerne i samtalen. Disse danner et felleskap hvor alle deltakerne må få bidra på sin måte. Den vertikale polyfonien beskriver derimot alle stemmene til hver enkelt deltaker, det vil si at hver horisontal deltaker har sine vertikale stemmer. Disse vertikale stemmene, eller historiske dialogene, bærer med seg inntrykk og personer fra fortiden, og danner grunnlag for samtale (s. 115). Seikkula (2013) sier videre at alle våre erfaringer gjør inntrykk på oss, men blir sjelden satt ord på. Gjennom å sette ord på disse, blir de oss bevisst, som stemmer i livet (s. 188). Til og med psykotiske hallusinasjoner blir ansett som en stemme blant andre, fordi denne også må anses som meningsfull for pasienten (Seikkula, et al., 2007, s. 216). Jeg synes det er verdt å få fram hvordan Seikkula beskriver dialogen, som et større perspektiv på livet selv:

As living persons, we are relational beings; we are born into relations and all the relations within which we live become embodied in the structure of our living bodies — which helps us to understand the simplicity of dialogical empowerment. Nothing more is needed than being heard and taken seriously and it is this which generates a dialogical relation. [...] The paradox of dialogue may be in the simplicity and complexity of it on the whole. It is as easy as life is, but at the same time dialogue is as complicated and difficult as life is. But dialogue is something we cannot escape, it is there as breathing, working, loving, having hobbies, driving car. It is life. (Seikkula, 2013, s. 191)

Å bli lyttet til, hørt og tatt alvorlig, er altså essensen av å bli en del av en dialogisk relasjon. Dette er i tråd med Skjervheims *deltaker* (1976/1996, ss. 72-73), og ifølge utdanningsdirektoratet (2020) en nøkkel til tilpassing av undervisningen. Det samsvarer i tillegg med Schibbyes (2012, s. 72) bruk av begrepet inntoning. Symmetrien hos Seikkula mener jeg også kan sammenlignes Schibbyes forståelse av at det vil finnes asymmetriske forhold hos deltakere i dialogen. Seikkula (2013) sier at selv om terapeuten deltar med sin

ekspert-stemme i samtale, har denne også en personlig nærværende stemme, som kan relatere til pasientenes stemme (s. 189).

Det er spennende hvordan Seikkula mener at å forstå dialogens kompleksitet og muligheter er avgjørende for resultatene. Å gi psykiatriske pasienter med pårørende en plattform for dialog, er ifølge Seikkula med på aktivere egne ressurser til bedring. Om Seikkulas tilnærming til åpen dialog har en overførbart verdi i forhold til pedagogikken, jeg vil diskutere senere. Som Seikkula sier, setter alle inntrykk spor i oss, i mer eller mindre grad, noe som er spesielt interessant i praktiske læringssammenhenger. Erfaringene elevene gjør seg i aktivitetene i verkstedet kan ha stor nytte av å bli satt ord på for å reflektere og resonnere rundt, og knytte til ny lærdom.

Om dialogisk relasjonsbygging sier Seikkula og Arnkil: «den som jobber med dialogisk relasjonsbygging, responderer på klientens, familiens, elevens ytringer som helhetlige mennesker i sitt fysiske nærvær, ut fra en genuin interesse for hva hver enkelt i rommet ønsker å si, og unngår enhver antydning om at noen har sagt noe galt» (Seikkula & Arnkil, 2013, s. 123). Som relasjonsbyggere må vi tilpasse oss rytmen eller dynamikken gjennom samtalen. Vi kan si at vi har et ansvar for den dialektiske prosessen. Gjentakelse av det en annen har sagt, gjør at hen vil kunne forstå mer av det selv. For Seikkula og Arnkil (2013) er det en «grunnantakelse at det er denne typen respons som kreves i det dialogiske møtet, og egentlig ikke så mye mer, fordi denne responsen gir gjenklang i våre aller første dialogiske erfaringer fra livets første øyeblikk» (s. 123). Å bli hørt er som nevnt en nøkkel i forbindelse med tilpasning av opplæringen. Seikkula og Arnkils betraktninger om dialogisk relasjonsbygging mener jeg bidrar til å understøtte viktigheten av det relasjonelle forholdet i dialogen.

I de dialogiske møtene forsøker man i felleskap å sette ord på kompliserte erfaringer. Denne tilnærmingen kan også beskrives som en mer filosofisk måte å se mennesket på enn metoder, noe jeg vil trekke fram i neste avsnitt.

2.5 *Filosofi og dialog*

Selv om jeg allerede har vært inne på områder som berører filosofien vil jeg se nærmere på begreper og praksis fra en mer rendyrket filosofisk vinkling.

2.5.1 *Antikkens dialog*

Ordet *dialog* stammer fra de to greske ordene; *dia* (gjennom) og *logos* (ord/setning/argument/fornuft). Fossheim (2022) sier at selv om vi ofte bruker ordet dialog

om en verbal samtale mellom to personer, ligger ikke disse begrensningene i ordets opprinnelse (s. 13). Jeg har allerede vært inne på eksempler på en bredere forståelse av hva dialog kan være, men vil videre si noe om hvordan dialogen har blitt brukt innenfor filosofien.

«Platon skrev dialoger. Platon, som altså regnes som en slags grunnlegger av filosofi, uttrykte seg ikke gjennom avhandlinger, men gjennom dramatiserte ordvekslinger mellom forskjellige karakterer» (Fossheim, 2022, s. 19). Dialogene handlet mye om Sokrates' virke, som var å føre samtaler med ulike personer for å utfordre deres kunnskap og meninger. Fossheim (2022) mener dette ikke bare var på grunn av en tradisjonell uttrykksform, men foreslår at Platon «ønsket å formidle eksempler på tenkning». Han sier det er grunn til å anta at Platon så for seg tenking som en form for indre dialog, som Sokrates beskriver som en slags sjelesamtale (s. 20).

I samme tid var *dialektikk* et sentralt begrep hos Platon, som beskrev samtalekunsten. Kunsten å argumentere, enten i søken etter sannhet, eller som sport i seg selv, var sannsynligvis en stor del av Aristoteles skole Lykeion og Platons Akademi (Fossheim, 2022, ss. 26-27). Måten treningen i dialektikk foregikk på, var at en person fikk en tese å forsvare, mens en annen skulle stille kritiske spørsmål, for å få forsvaren til å motsi seg selv. Selvmotsigelsen ville her avsløre manglende innsikt (Fossheim, 2022, s. 28). Selv om denne formen for trening ikke nødvendigvis fører til innsikt i seg selv, kan det framstå som en øvelse i en metode til å nå innsikt. Ved å utforske etablerte sannheter (endoxa) gjennom denne dialektiske øvelsen, skulle studentene bli mer innsiktsfulle (Fossheim, 2022, s. 29). Platons dialoger dramatiserer hvordan målet med dialogen svinger mellom å «vinne» og å oppnå innsikt. Der er interessant tenke på forhandlingen mellom menneskers synspunkter i dialog, hvordan målet med samtalen stadig svinger fra personlig overbevisning til samarbeid mot felles forståelse. Dialektikken i dialogen er altså prosessen på vei mot innsikt, konsentrert i den dialektiske treningen. Jeg mener begrepet dialektikk kan hjelpe oss å forstå mer av det som skjer i dialogen i læringsarbeidet også, noe jeg vil diskutere senere i oppgaven.

2.5.2 Anders Lindseths «svarevne» som kunnskap

Filosof Anders Lindseth (2015) har noen tanker om kunnskapsbegrepet jeg vil forsøke å gjengi her. Med utgangspunkt i det «klassiske kunnskapsbegrepet, kunnskap forstått som dygd eller evne til innsikt, og det moderne kunnskapsbegrepet, kunnskap forstått som velbegrunnet antagelse», foreslår Lindseth å kalle kunnskap for *svarevne*, som en kombinasjon og utvikling av disse begrepene (s. 53). Han sier videre: «Å være menneske er alltid å måtte forholde seg til verden og svare på dens utfordringer, krav og tilbud. Og

kunnskap er noe vi behøver for å gjøre dette» (s. 55). Sett i lys av dialogbegrepet forstått som ord og handling, verbal og kroppslig, gir dette god mening. Vi tilegner oss kunnskap gjennom erfaringer fra livet, fra informasjon og ferdigheter, og anvender kunnskapen i vår samhandling med verden, på en måte som gir mening for oss. Vi svarer ikke bare med ord, men også med handlinger.

I yrkesfaglig perspektiv er dette kunnskapsbegrepet også interessant. Lindseth (2015) beskriver videre det klassiske kunnskapsbegrepet fra et antikt perspektiv: Aristoteles brukte tre forskjellige innsikter, eller dygder knyttet til hver sin virksomhet: Dygden *episteme* trengs for virksomheten *theoria* som for eksempel matematikk, en slags teoretisk form for kunnskap. Den praktiske dygden *phronesis* trengs for virksomheten *praxis*, som for eksempel i samhandling med mennesker. Den siste dygden kalte han *techné*, som kan regnes som ferdighet innenfor produksjonsvirksomheter av ulike slag, kalt *poiesis* (s. 51). Jeg mener disse begrepene er nyttige i forståelsen av kunnskapsbegrepet som inngår i yrkesfaglig opplæring, fordi de aksepterer at kunnskap også kan være av ren praktisk art, som *phronesis*. Det mener jeg styrker en forståelse om at dialogen foregår på flere måter enn det verbale.

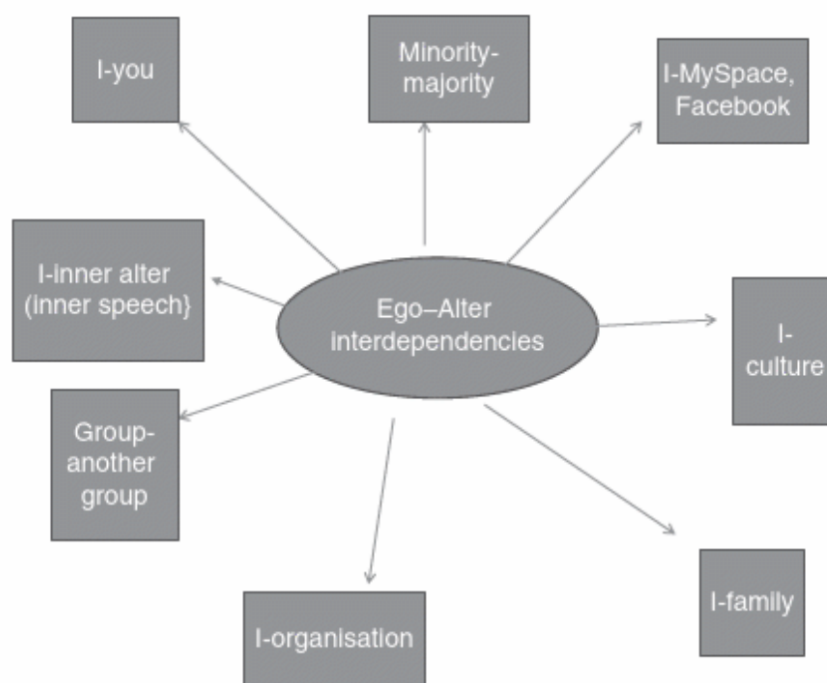
I neste avsnitt vil jeg gå nærmere inn på teori om dialog som utgangspunkt for menneskelig eksistens og virke, med utgangspunkt i Markovás dialogiske filosofi. Jeg har allerede berørt noen av hennes synspunkter, men siden hennes helhetlige arbeid er sentralt for oppgaven, vil jeg gi en grundigere innføring her.

2.5.3 Markovás ‘dialogiske sinn’- Ontologi

Dialog har etter hvert, som Marková (2016) sier, blitt et sentralt konsept innen forskning og ulike profesjoner (s. 1), noe Kim og Wilkinson støtter (2019, ss. 70-71). En sentral forutsetning til dialogiske perspektiv, er ifølge Marková (2016) «that the mind of the Self, and the minds of the Others are interdependent in and through sense-making and sense-creating of social realities, in interpretation of their past, experiencing the present and imagining the future» (s. 1). Felles for nåtidens dialogiske tilnærminger, mener Marková (2016) er deres syn på språket som dialog, konversasjon og kommunikasjon. I motsetning vil ‘monologiske’ tilnærminger se språket som et tegnsystem, og konversasjon og kommunikasjon som overføring av informasjon (ss. 1-3).

Marková *dialogiske sinn* (dialogical mind, min oversettelse) (2016) omfatter en helhetlig tilnærming til ontologiske og epistemiske spørsmål, basert på en velbegrunnet antagelse om at relasjonen mellom selvet og andre er etisk, bygd på sunn fornuft-tenkning (common-sense

thinking, min oversettelse) og sosialt delt kunnskap (socially shared knowledge, min oversettelse) (s. 4). Det relasjonelle er for Marková en ikke reduserbar enhet hun kaller Ego-Alter. Denne enheten kan ikke reduseres til bare Ego eller Alter, fordi Ego er definert gjennom Alter. Hun sier vi blir en del av en ny ontologisk enhet så snart vi er født, som søsken, del av en familie og så videre. Marková's Ego-Alter omfatter også relasjoner mellom enheter som for eksempel familie og samfunn, eller samfunn og stat. Relasjonene har en pluralitet, hvor vi deltar innenfor forskjellige enheter, og utgjør et aksiom i Marková's ontologi (figur 1) (ss. 109-110). I tillegg beskriver hun tenking som relasjonen Ego-Indre Alter (Ego-Inner Alter, min oversettelse), som hun mener helt og holdent baserer seg på forestilling (imagination, min oversettelse). Selvets refleksive kapasitet til å forestille seg andres tanker, handlinger og interaksjoner gjør det i stand til å forestille seg kommunikasjon med andre, selv om de ikke er til stede. Disse indre dialogene kan ta ulik form, involvere ulike språk i seg selv, men også foregå samtidig som en ytre samtale. Vi kan uttrykke en ting utad, men egentlig tenke at vi vil kommunisere noe annet (Marková, 2016, ss. 109-110).



Figur 1 Marková's Ego-Alter (Multiple relations of the Ego-Alter)

(Marková, 2016, s. 109)

Forestillingsevnen har hos Marková en større verdi enn bare å være tankevirksomhet. Hun mener den har hatt et rykte på seg til å være en slags mindreverdige form for kunnskap, spesielt i et positivistisk syn på forestillingen som noe irrasjonelt. I stedet peker hun på at også Albert

Einstein mente vitenskap er basert på forestilling, innovasjon og intuisjon, og at mens kunnskap er begrenset til det vi forstår og vet, kjenner forestillingen ingen grenser (Marková, 2016, s. 107). Forestillingen, for Marková, er dessuten en vital del av det interpersonlige, i den grad vi forestiller oss hvordan den andre ser oss selv (s. 108).

Etikken bak Markovás Ego-Alter beskriver hun gjennom to forhold; gjensidighet og autonomi. Gjensidighetens etikk (Ethics of the mutuality of the Ego-Alter) bygger blant annet på det Marková kaller Bakhtins dialogiske ontologi, hvor Bakhtin mener selvets integritet oppstår i, og gjennom utviklingen av selvets etiske forpliktelser overfor den andre. Det er derfor umulig å unnsnippe forpliktelsen til å respondere andre. Å ikke svare, er også et svar. Vi handler på bakgrunn av våre erfaringer, inkludert vårt bilde av oss selv i andres refleksjon, og vårt bilde av deres forventninger til oss. Handling er derfor ikke nøytral, men alltid etisk, mener Bakhtin (Marková, 2016, s. 110). I likhet med Bakhtin, mener Marková (2016) at Gadamer i sin hermeneutikk taler for at det er et gjensidig avhengighetsforhold i samtalen, hvor enhver uttalelse må sees som et svar, og for å forstå uttalelsen, må man finne ut hva spørsmålet er. Og at å spørre er å åpne et rom for den andre, gi en mulighet til å være med å utvikle samtalens innhold. I denne åpenheten kan samtalen utvikle seg uendelig og kreativt (s. 112) I tillegg følger Marková (2016) Taylor, som mener at selvets og den andres deltakelse i dialogen er *radikalt refleksiv* (radical reflexivity, min oversettelse), at begge parter har en kapasitet til å reflektere over seg selv og sine egne tanker, i tillegg til dialogen (s. 111). Dette tenker jeg kan tolkes som en slags flerstemthet, radikal i den grad flere stemmer kan delta refleksivt samtidig. Her vil jeg gjenta Skjervheims (1976/1996, s. 73) betraktninger om refleksivitet, hvor han påpeker at refleksivitet ikke skjer i øyeblikket til utsagnet. Jeg mener Skjervheim ikke motsier Taylor, men viser hvordan den radikale refleksiviteten ikke trenger å dreie seg om en slags 'metatilstand'. Det kan heller forstås som bevisste eller ubevisste refleksjoner rundt forestillinger om dialogens flerstemthet, som påvirker deltakelsen.

I Markovás (2016) beskrivelse av det etiske forhold knyttet til autonomien i Ego-Alter-relasjonen (ethics of the autonomy of the Ego-Alter) peker hun på at autonomien bygger på en gjensidig anerkjennelse av hverandres frihet og vilje til å gjøre det vi vil; en gjensidig anerkjennelse av hverandre i tillegg til at vi holder den andre ansvarlig for dens handlinger. Marková kaller dette et *epistemisk ansvar*. Hun peker videre på at Hegel, gjennom Cohen og Bakhtin insisterte på at kravet om autonomi for selvet og den andre (Ego og Alter) var en livsviktig del av sosial anerkjennelse. Bakhtin, gjennom Marková, beskriver motsetninger som fundamentale for verdens tilblivelse, hvor det ikke fins harde grenser mellom ord,

objekter eller kulturer (s. 113). Som jeg tolker det, er det derfor ikke et poeng at vi skal etterstrebe å bli en enhet, men at ulikheter i Ego-Alter-relasjonen er med på å utvikle oss som selvstendige mennesker.

Selv om vi skulle søke etter selvstendighet, og ønske å være uavhengige, mener Marková at dette er en følelse vi bare kan oppnå i kontakt med andre, gjennom andres anerkjennelse. Ønsket om sosial anerkjennelse er altså en viktig faktor for å bli vårt autonome selv, og er til stede i dialogen, i våre rettferdiggjøringer og evalueringer, etiske vurderinger, integritet, og gjennom frykten for ikke å bli anerkjent av andre. Dette kan komme direkte til uttrykk i dialogen, eller være en del av en radikal refleksivitet, for eksempel ved å framstille noe på en måte som indirekte provoserer fram anerkjennelse (Marková, 2016, ss. 113-115). I læringssammenheng mener jeg dette skjer ganske ofte. Et forestilt eksempel på dette kan være hvis eleven sier 'Dette får jeg ikke til!'. Her ligger kan det ligge et indirekte ønske om anerkjennelse, og ikke et ønske om en bekreftelse på uttalelsen.

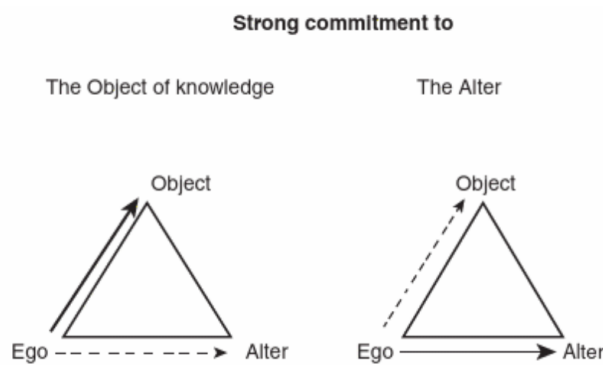
2.5.4 Markovás epistemologi

Ego-Alter-enheten utgjør for Marková (2016) et ontologisk eller eksistensielt grunnlag. Og som Marková sier, har vi behov, verdsettelsesbehov og begjær (needs, utilities and desires, min oversettelse), og disse er også en del av relasjonen, rettet mot et Objekt. Objektet danner Markovás tredje element i den epistemologiske (basert på forestilling, tro eller kunnskap) ikke-reduserbare enheten Ego-Alter-Objekt (Ego-Alter-Object) (s. 115). Egoet og Alteret handler mot Objektene for å lære dem å kjenne, skape og ødelegge dem. Vi forestiller oss Objekter, begjærer Objekter, og andres Objekter. Marková (2016) presiserer at intersubjektiviteten er den ontologiske enheten, og at forholdet til Objektet er underlagt dette. En interobjektivitet ikke kan ses alene, uten å spesifisere det intersubjektive forholdet (s. 116).

Videre skiller Marková (2016) mellom to typer objekter, som får konsekvenser for relasjonen mellom Ego-Alter-Objekt. Den første formen for objekt refererer til vitenskapelig kunnskap (scientific knowledge, min oversettelse) eller folkelig delt kunnskap (commonly shared knowledge, min oversettelse), danner sammen med Ego-Alter en triadisk relasjon (s. 116). Denne mener jeg i utgangspunktet har mye til felles med Skjervheims treledda relasjonsmodell, hvor Skjervheim beskriver dialogens deltakere i relasjon til tema som Subjekt-Subjekt-Objekt. Den andre formen for objekt Marková sikter til, er en «Thing that a human might desire in order to satisfy his/her cravings for material or symbolic goals» (s. 116). I dette tilfellet mener Marková, etter Dumont, at triangelet blir forstyrret. Jeg vil ikke gå

nærmere inn på den siste formen for Objekt, men konsentrere meg om kunnskapsobjektet, da det i stor grad er denne vi forholder oss til i læringssituasjonen.

Forholdet mellom Ego, Alter og Objekt, mener Marková i de fleste tilfeller er asymmetrisk. Vi (Ego) har forskjellige intensjoner og engasjerer oss (commitment, min oversettelse) henholdsvis sterkere og svakere mot Alter og Objekt, som vist i figur 2. Egos engasjement mot Objekt og Alter, varierer hos Marková mellom høyt og lavt, ikke 'av og på' (Marková, 2016, ss. 117-119).



Figur 2 Asymmetrisk engasjement, Ego-Alter-Objekt (The strength of commitment of the Ego-Alter-Object)

(Marková, 2016, s. 117)

Moscovici, hos Marková (2016), gjør et interessant skille mellom det han kaller *påvirkelige*- og *upåvirkelige tro* (resistible/ irresistible belief, min oversettelse). Han mener det er forskjell på typer kunnskap, når det kommer til vår tilknytning til dem. Vår påvirkelige tro kan vi bytte ut når vi blir presentert for kunnskap som sier noe annet. Den nye kunnskapen står til vår disposisjon til å akseptere, avvise eller motstå, alt etter egen preferanse. Vår upåvirkelige tro derimot, er ifølge Moscovici dypere forankret i våre tanker, bevisst eller ubevisst. Disse lar seg ikke uten videre forkaste gjennom rasjonelle argument. Politisk eller religiøs overbevisning kan være et eksempel på en upåvirkelig tro, som kan spille inn på vår mottakelighet for ny kunnskap. (ss. 119-120). Denne nyanseringen av hvordan vi tror og ikke tror på forskjellige ting, mener jeg er viktig å trekke fram i læringssammenheng. Både for lærer og elev, danner dette et bilde av at noen tema kan være ekstra vanskelig å forholde seg til i utviklingen av ny kunnskap, eller tro.

2.5.5 Markovás epistemiske tillit

Jeg har allerede berørt sider ved Markovás epistemisk tillit (Epistemic trust), når det kommer til læring, men tenker det er noen flere synspunkter jeg gjerne vil føye til. Epistemisk tillit, sier Marková (2016) rører ved ontologien i relasjonen mellom selvet og andre på to måter. For

det første sikter det til deltakernes tillit til en delt en sosial verden som igjen omfatter et felles grunnlag for forståelse og tolkning av den sosiale realitet (s. 127). Jeg tolker dette som at deltakerne må ha tillit til at de deler en forståelse av dialogens tema. For det andre, sier Marková at epistemisk tillit handler om deltakernes (selvet og den andres) kapasitet og beredskap til å lære, dele og akseptere kunnskap, erfaring, etiske vurderinger og lignende av hverandre. Hun sier videre at “Humans accept and reject epistemic authority, they negotiate epistemic trusts/distrusts, and they push their dialogical interactions to limits of their mutual reliance” (Marková, 2016, s. 127).

Med mindre vi har en spesiell grunn til å tro annet, mener Marková (2016) at vi antar å dele den sosiale verden, og at tillit og gjensidig forståelse i stor grad er underforstått. Intersubjektiviteten i dialogisk samarbeid er ofte intuitiv og spontan, gjerne bare akkompagnert av bruddstykker av verbal tale, eller helt uten. Det som kommuniseres kan være fullt forståelig for deltakerne, selv om det ikke gir mening for personer utenfor samarbeidet: «Unprompted trust and intuitive anticipations of one another’s intentions result in synchronised joint action». (s. 128). Marková mener deltakerne vanligvis ikke legger merke til denne komplekse formen for delt oppmerksomhet mot hverandre. Spontan dialogisk interaksjon er ifølge Marková en sosial ferdighet vi utvikler på et tidlig stadium i livet, basert på *pre-refleksiv epistemisk tillit*. Pre-refleksiv og refleksiv epistemisk tillit er ifølge Marková forskjellig, i menneskets kapasitet til å skille mellom selvet og andre, og i måten vi kan skille mellom tillit og kunnskap (ss. 130-132). Vi kan for eksempel stole på en person, men ikke nødvendigvis det denne sier om et tema, og motsatt.

Når det gjelder den andre formen for epistemisk tillit hos Marková, om asymmetri og forhandling av epistemisk tillit, har jeg allerede nevnt sider ved autoritetsforhold relevant for læringssituasjonen. Autoritet er rasjonell, frivillig innflytelse over andre, og er ifølge Arendt, gjennom Marková (2016), viktig for elever å oppleve. Å viske ut det epistemiske autoritetsforholdet mellom lærer og elev, er for Arendt å frarøve elevene muligheten til å lære fra noen med mer kunnskap enn dem selv (ss. 145-146). Lærer-elev-relasjonen kan være asymmetrisk med tanke på kunnskap, men likevel ha en symmetrisk relasjon i deres respektive forhold til tema i undervisningen. Om læreren uttrykker tillit til elevenes autonomi og gjensidige deltakelse, vil dette støtte opp om lærerens ekspertrolle. Zittoun, gjennom Marková (2016), mener at uten et interpersonlig forhold mellom lærer og elev, vil det ikke utvikle seg noen gjensidig epistemisk relasjon heller (s. 144). Jeg forstår av dette at en

personlig relasjon til tema ikke i seg selv er nok til å delta i lærerens undervisning. Eleven og læreren må ha en viss form for interpersonlig tillit.

Forhandlingen om epistemisk tillit og mistillit, handler for Marková (2016) ofte om et ønske om sosial anerkjennelse. Vi vil at den andre skal behandle oss som det hun kaller Jeg-Du (I-You), og ikke som Jeg-Det (I-It). For eksempel vil det i en konflikt si at partene uttrykker misnøye eller mistillit til hverandre, samtidig som de forsvarer egne handlinger. De forhandler fram sin egen tillit på den ene siden, og bygger ned den andres, i et slags spill. Men, siden forhandlingen i det hele tatt er til stede, tyder det på en viss form for gjensidig epistemisk tillit i relasjonen Ego-Alter (ss. 149-153). Jeg kommer tilbake til Jeg-Du og Jeg-Det-forholdet senere hos Martin Buber.

2.5.6 Markovás epistemiske ansvar (*epistemic responsibility*)

Epistemisk ansvar er, i likhet med til epistemisk tillit, et aksiom i Markovás dialogiske epistemologi. Det stammer fra Ego-Alter-relasjonens etiske natur, og er i likhet med denne relasjonell. Epistemisk ansvar tar forskjellig form, og varierer fra symmetrisk til usymmetrisk i relasjonen mellom Ego Alter. Bakhtin gjennom Marková (2016) sier vi ikke kan unnsnippe ansvaret for kommunikasjonen uten å miste vår særegenhet (uniqueness, min oversettelse) og integritet (ss. 179-180). I læringsammenheng mener jeg ansvaret er viktig å være bevisst. At tillit og ansvar henger sammen kan virke selvsagt, men måten Marková bruker begrepene epistemisk tillit og ansvar som aksiomer i epistemologien, finner jeg spennende. På denne måten mener jeg det gir mening å bygge tillit mellom lærer og elev, da det vil føre til at begge i relasjonen også tar et større ansvar.

Markovás dialogiske tilnærming sammenfaller på flere måter med Skjervheims treledda relasjonsmodell, og hennes begreper er spesielt relevante for oppgaven.

I neste avsnitt vil gå nærmere inn på Jeg-Du-forholdet, også nevnt av Marková, med utgangspunkt i Martin Bubers beskrivelser.

2.5.7 Martin Bubers *Jeg og Du*

Hvordan mennesker og ting virker på hverandre, skildrer Martin Buber i boka *Jeg og du* (1992). Jeg vil ta med et utdrag av denne her:

Verden er for mennesket tvefoldig, svarende til hans tvefoldige holdning. Menneskets holdning er tvefoldig, svarende til tvefoldigheten av de grunnord han kan si. Grunnord er ikke enkle ord, men ordpar. Det ene grunnord er ordparet Jeg-Du. Det annet grunnord er ordparet Jeg-Det, og her kan også et av ordene Han og Hun tre inn i stedet

for Det, uten at grunnordet endres. Følgelig er også menneskets jeg tvefoldig. For Jeg i grunnordet Jeg-Du er et annet enn Jeg i grunnordet Jeg-Det. [...] Det finnes ikke noe Jeg i og for seg, men bare det Jeg som hører til grunnordet Jeg-Du og det Jeg som hører til grunnordet Jeg-Det. (Buber, 1992, s. 5)

Slik jeg tolker Bubers beskrivelse av mennesket, forstår han noe ved oss som grunnleggende dialogisk, i den forstand at noe grunnleggende endres mellom Jeg-Det og Jeg-Du. Jeg tenker han prøver å beskrive den «mer enn doble» virkningen som oppstår i relasjonen mellom mennesker, en tanke om noe som overstiger enkeltindivider. Her oppstår en kontakt, et utgangspunkt for en fellesgjøring i øyeblikket. En mulighet til å være nysgjerrig, til å skape noe gjennom dialogen. Hvis vi tar denne muligheten, går vi inn i en relasjon, et gjensidig samarbeid. Dialogen lever sitt eget liv gjennom oss, mens vi ser oss selv gjennom den andre. Vi lærer den andre å kjenne, mens vi også blir bedre kjent med oss selv, som Bråten også har vært inne på.

I tillegg mener Helge Svare (2006) at Buber beskriver den ordløse dialogen, som peker på at vi ikke nødvendigvis snakker sammen med ord, men også virker på hverandre gjennom å være til stede sammen, i «en egen type oppmerksomhet» (ss. 43-44). Svare nevner også begrepet *praktisk dialog*, utviklet av Inge Eidsvåg, tidligere rektor ved Nansenskolen. Praktisk dialog bygger på en forlengelse av Bubers teori om den ordløse dialogen, og sikter til «det som skjer når mennesker møtes og arbeider sammen i dialogisk ånd, der ikke ordene, men samhandlingen står i sentrum» (s. 45). Dette begrepet tar jeg med meg når jeg vil beskrive dialogen som skjer i verkstedet spesielt.

Sammenlignet med Skjervheims syn på å delta og å være tilskuer, vil jeg argumentere for at Bubers grunnord Jeg-Det, har mye til felles med det Skjervheim kaller å være tilskuer, mens deltakeren begir seg inn i Jeg-Du relasjonen. Samtidig peker også Buber på en veksling mellom disse grunnholdningene, mellom det nære og personlige, og det distanserte utenfor oss.

Etter å ha utdypet dialogbegrepet, vil jeg i neste avsnitt vil jeg se nærmere på et eksempel på hvordan en praktiserende filosof ser på sitt virke.

2.5.8 Walderhaugs filosofiske praksis

I Bjørgvin fengsel jobber Marianne F. Walderhaug som fengselsfilosof, hvor hun har filosofiske samtaler med innsatte. Her vil jeg ta opp noen av hennes begreper utviklet i forbindelse med hennes arbeid med sin doktorgrad, og hennes diskusjon rundt forskjellige

filosofiske praksiser hvor selv filosofer er uenige om hva som er den «rette» filosofiske metoden.

Walderhaug diskuterer i artikkelen *Filosofiske samtaler med innsatte - kritiske refleksjoner med undring som mål* (Walderhaug, *Filosofiske samtaler med innsatte - kritiske refleksjoner med undring som mål*, 2016) hvorvidt filosofisk praksis kan ha terapeutisk effekt, selv om den ikke har som mål å være en form for terapi. Hun mener metoder innenfor filosofisk praksis med terapi som formål, bryter med hennes syn på viktigheten om at «man i filosofiske samtaler inntar en grunnholdning hvor man filosoferer *kritisk, åpent og undrende*, noe som forutsetter at man bygger på teorier som er filosofisk orientert og filosofisk fundert» (ss. 23-24). Hun mener filosofiske samtaler har dialogen og tenkningen i seg selv som formål, jamfør den sokratiske tradisjon. Paradokset her er altså at filosofiske samtaler med terapeutisk effekt, kan miste denne effekten med terapi som formål. Satt opp mot et behandlingsperspektiv innenfor psykologi og psykoterapi, mener hun derfor at filosofisk praksis ikke hører hjemme her. Selv om jeg tidligere har vist til en metode innenfor terapeutisk virke gjennom Seikkula jeg mener har mange likheter med Walderhaugs praksis, er dette med formål og effekt interessant. Prosessen står sentralt hos både Walderhaug og Seikkula.

Et syn på filosofisk praksis Walderhaug (2016, s. 25) peker til, er *ikke-metode-metoden*, hun knytter til filosofene Hansen og Lindseth, og spesielt Achenbach, som mener at «man gjør urett mot både den filosofiske refleksjon og gjestens livsuttrykk, om man på forhånd bestemmer hvordan de filosofiske samtaler skal foregå eller hva som skal være samtalsmålet». Målet med Walderhaugs filosofiske samtaler er å «tilby et kritisk tenkerom, hvor en nysgjerrighet eller undersøkelsestrang driver mot tenkning rundt en sak for å oppnå større forståelse og innsikt», la seg forundre og forvirre i møte med egne refleksjoner, samt samtalsverdi av å kunne berøre etiske og eksistensielle tema (Walderhaug M. F., 2018, s. 67).

De filosofiske samtaler i fengselet er et tilbud til innsatte, og Walderhaug (2016) er klar på at hennes oppgave «å samtale med innsatte på deres premisser, hvor det er deres refleksjoner, spørsmål og undringer som er målet» (s. 24). Hun mener det er viktig at målet med disse samtaler ikke i utgangspunktet skal ha et terapeutisk formål, men at «På filosofens kontor møtes man menneske til menneske, hvor det ikke er personen som skal gjøres til en sak, men hvor man skal reflektere rundt en felles sak ingen kan påta seg ekspertrollen i forhold til» (s. 24). Dette tyder etter mitt syn på at en symmetri i forholdet til saken er viktig for begge

partene. Mulighetene for utvikling ligger hos begge, ikke bare hos den enkelte, men i møtet - i dialogen.

Basert på samtalene med innsatte, har Walderhaug (2016) utviklet tre begrep, hun beskriver som sin holdning til samtalene. Det første begrepet kaller hun *tilstedeværende ekvivalens*, som «peker på en utjevning av maktforholdet» (s. 32), hvor hun henviser til Skjervheims treledda relasjonsbegrep. Det handler om å være til stede, med en likeverdig grunnholdning, og med felles fokus på saken.

Dialogisk nysgjerrighet er det andre begrepet, som «handler om å åpne seg opp for å være i et møte med en sak/sannhet/tema» (Walderhaug, Filosofiske samtaler med innsatte - kritiske refleksjoner med undring som mål, 2016, s. 32). Her sikter hun til Bubers dynamikk mellom Jeg-Det og Jeg-Du, altså mellom erkjennelser og det uformede nærværet, samt Nietzsches begrep om redelighet. Redelighetsbegrepet går ut på at «mennesker skaper begreper og kategorier for at verden skal bli enklere å forholde seg til» (Walderhaug, 2016, s. 33). Derfor mener hun at anvendte begreper ikke må «tolkes som lukkede sannheter eller låste fortolkinger» (Walderhaug, Filosofiske samtaler med innsatte - kritiske refleksjoner med undring som mål, 2016, s. 33), noe hun ser på som viktig i filosofisk refleksjon. Dialogisk nysgjerrighet mener hun er med på å åpne opp for å gå inn i en dialog, hvor man ikke har staket ut kursen på forhånd.

Det tredje begrepet har hun kalt *polyfonisk tålmodighet*, inspirert av Bakhtin og Nietzsche. Dette sikter til å gi rom for de ulike stemmene å tre fram, og at man «undersøker ulike verdier som styrer ytringene, samt belyser ulike aktører og stemmers roller», gjennom «å stille dialogen åpen for spørsmål, stemmer og perspektiver som er skjult bak gitte svar og fordommer» (Walderhaug M. F., 2016, s. 34).

De tre begrepene har mye til felles med Seikkulas *åpne dialog*, noe jeg tenker er verdt å merke seg, og selv om Seikkula har sitt virke innenfor et terapeutisk behandlingsperspektiv, er det interessant hvordan han også mener at disse menneskeholdningene er viktige. Jeg mener Seikkula deler mye av Walderhaugs oppfatning av hvordan symmetrien i samtalen har betydning for å få en samtale med terapeutisk effekt. Det kommer altså ikke bare an på hvilket perspektiv man har på sitt virke, spesielt med hensyn til dialogen.

Jeg er usikker på hva jeg mener om at lærere burde drive en tilnærmet filosofisk praksis på skolen. Likevel er det viktig å drøfte hvordan vi ser på lærerens oppgave, hva som er målet med undervisningen, og hvordan vi legger til rette for en tilpasset opplæring. Walderhaug

stiller seg kritisk til en terapeutisk holdning, fordi den skaper en avstand mellom «terapeut og klient», og mener filosofisk praksis ikke er en form for terapi. Som jeg har vært inne på, peker også Bråten på dette, i forbindelse med det han kaller maktforhold i møte med skolen.

Kanskje kan Walderhaugs begreper ha noe for seg i et utdanningsperspektiv også? Forholdet mellom lærer og elev er i sin natur asymmetrisk, hvor vi har som utgangspunkt at elevene skal lære noe av læreren. Likevel er det noe i dialogens natur som krever et visst nivå av symmetri for at elevene skal kunne finne mening i den og delta. Marková anvender begrepet epistemisk tillit, mens Schibbye snakker om inntoning. Seikkula på sin side mener vi har stemmer i oss som kan relatere til hverandre i dialogisk nærvær. Jeg mener dette er gode begreper på vei til å forstå hva som ligger til grunn i dialogen. Elevene må føle at de har noe å bidra med for å bli aktive deltakere, som Skjervheim sier.

2.6 Valg av litteratur

Erling Lars Dale (2011) sier at «pedagogikk, som systematisk refleksjon over praksis, må stå i dialog med forskjellige vitenskaper som har menneske som tema, *samtidig* som pedagogikken, som utdanningsvitenskap, har sin autonomi overfor andre vitenskapsdisipliner» (s. 21). Dale løfter spesielt fram didaktikk og læreplanteori som kjernen for utdanningsvitenskapen. Utdanningsvitenskap bygger på eksisterende utdanningsforskning fra menneskelige disipliner som filosofi, historie, psykologi og sosiologi, mens pedagogikk og pedagogisk praksis er utdanningsvitenskapens forskningsobjekt (s. 17). Sentralt for begrepsforståelsen av pedagogisk praksis hevder han er «på den ene siden en påvirkning og på den andre siden et subjekt-subjekt-forhold» (Dale, 2011, s. 7), inspirert av Skjervheim. Han forstår videre den pedagogiske praksis som en «situasjon der lærer-subjektet får elev-subjektet til å forstå noe det ikke før forstod» (Dale, 2011, ss. 17-18).

I tråd med Dales forståelse av at pedagogikken må stå i dialog med andre 'menneskeorienterte' vitenskaper, har jeg forsøkt å basere valg av litteratur for oppgaven på ulike disipliner. Da Skjervheims 'deltaker og tilskuerperspektiv' har vært et gryende utgangspunkt for oppgaven, har jeg valgt litteratur jeg mener har fellestrekk med dette, med ulike nyanser innenfor sine disipliner. Måten den ulike litteraturen har sammenfallende og sammenlignbare begreper innenfor ulike disipliner, mener jeg danner et godt grunnlag for videre diskusjoner om nyansen av hva det vil si å være deltaker.

Noen av bidragene har ikke vært så lett å plassere under en disiplin eller et bestemt tema, fordi de teoretiske bidragene glir over i flere. Marková *dialogiske sinn* (The dialogical mind: common sense and ethics, 2016) fungerer videre i oppgaven som en hovedteori i det

metodiske, men også til videre diskusjon rundt deltakelse i dialogen. Bakhtins flerstemthet og heterogenitet, samt Bubers beskrivelse av det relasjonelle, er grunnleggende konsepter sentrale for den dialogiske tilnærmingen.

I neste kapittel beveger jeg i tråd med Dale meg inn på mitt utdanningsvitenskapelige forskningsobjekt; pedagogikk og pedagogisk praksis, beskrevet nærmere under metodekapittelet.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive min vitenskapsteoretiske posisjon for oppgaven og valg av forskningsdesign. Men jeg vil først vil jeg ta opp igjen problemstillinga.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven under problemstillinga '*Hvordan kan vi forstå den dialogiske deltakelsen hos elever på videregående yrkesfaglig utdanning, i vekslingen mellom klasserom og verksted?*' har jeg, basert på litteratur og empirisk materiale, tenkt å utforske forskjellige sider ved dialogen i klasserommet og i verksted. Begrunnelsen for at jeg har valgt nettopp denne problemstillinga, er for det første at jeg mener deltakelse er et komplekst, men helt sentralt fenomen i læring. Og komplekse begreper som omhandler læring mener jeg det er viktig å undersøke på ulike måter for å mer kunnskap om. For det andre, er forskjellene i læring knyttet til språklig aktivitet og praktisk aktivitet et utgangspunkt. Jeg mener det vil være interessant å se om dialog og deltakelse er begreper som kan beskrives på et generelt nivå i både klasserom og verksted.

Problemstillinga peker på en *dialogisk* deltakelse, og sikter til at jeg allerede har tatt noen metodologiske valg angående min forståelse av deltakelse. Disse valgene vil gå nærmere inn på i neste avsnitt.

3.1 Vitenskapsteori

Jeg har valgt å bygge denne oppgaven på en dialogisk ontologi, med utgangspunkt i Markovás (2016) Ego-Alter-begrep. Det vil si en intersubjektiv forståelse av at mennesket aldri bare er 'seg selv', men alltid i en dialogisk relasjon med noen. Ego-Alter-relasjonen utgjør dermed en ikke-reduserbar ontologisk enhet; vår væren i verden er dialogisk. Vi blir oss selv gjennom andre. Dette innebærer å se selvet (Ego) som en del av en større enhet, i relasjon med seg selv, og/eller andre Alter-enheter (ss. 108-109).

Det den ontologiske enheten Ego-Alter deler i sin relasjon danner et tredje element – Objektet. Ego-Alter-Objekt-relasjonen utgjør grunnlaget for en dialogisk epistemologi, med epistemisk tillit og epistemisk ansvar som sentrale aksiomer. Enhver handling peker mot kommunikasjon innenfor en ontologisk enhet, muliggjort av en forutsetning av flerstemthet hos Ego og Alter – og relasjonen som heterogen (Marková, 2016, ss. 191,200,203).

Flerstemthet forstås som at vi bærer med oss de historiske dialogene gjennom livet, som kan komme til uttrykk gjennom tankens forestillingsevne (Marková, 2016, ss. 109-110).

Heterogeniteten peker på at vi i dialogen også samtaler med flere av våre stemmer, det er altså flere deltakere enn det tilsynelatende kan virker som (Marková, 2016, s. 200).

En dialogisk tilnærming gir i tillegg implikasjoner til hvilke metoder som kan benyttes i forskningsarbeidet. Dette vil jeg beskrive nærmere i neste avsnitt.

3.2 *Forskningsdesign*

Ulike vitenskaper har sine tradisjoner og paradigmer, selv om det i større grad er målet med forskningen som setter premissene for utformingen av studier. I stedet for å binde vitenskapen til faste metoder, bruker vi hensiktsmessige metoder til det vi vil finne ut (Brekke & Tiller, 2013, s. 80). Vi tar utgangspunkt i det vi faktisk vil oppnå med forskningen vår (Krumsvik, 2019, ss. 53,57). I mitt tilfelle, er jeg ute etter å *forstå* ulike måter å delta i undervisningen på, og har valgt å følge en dialogisk vitenskapsteori som legger vekt på at vi alltid er i dialog (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 30). En dialogisk tilnærming til forskningsdesignet mener jeg derfor er nødvendig, for å gi oppgaven en helhetlig transparens (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 43).

Videre vil en epistemologi som antyder at dialogen er basert på en relasjon, gi føringer for hvordan jeg bør gå fram for å produsere empiri. I tillegg er dialogens natur kontekstuell, noe som fordrer et helhetlig perspektiv. Som forsker får jeg tilgang til andres virkelighet gjennom å gjøre noe sammen med andre, i stedet for å se på (Marková, 2016, ss. 200,205).

Rommetveit, gjennom Marková, mente at intersubjektivitet er den eneste måten å få tilgang til konteksten av kommunikasjon, altså det som ikke sies verbalt (Marková, 2016, s. 205). Valg av forskningsdesign er derfor naturlig å basere på metoder som lar meg som forsker være deltaker i situasjonen jeg vil beskrive. I tillegg er jeg i verkstedet interessert i hvordan elevene jobber selvstendig med praktiske oppgaver, og hvordan dialogen foregår på ulike måter i praktisk arbeid. Intersubjektivitet gjennom deltakelse både verbalt og praktisk er kriterier jeg mener peker mot at deltakende observasjon er et hensiktsmessig valg av metode for samling av empiri (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 81) (Tjora, 2010/2021, s. 62).

Designet på forskningen kan best beskrives som en etnografisk inspirert observasjonsstudie, med en abduktiv tilnærming, hvor ifølge Mathiesen og Volckmar-Eeg «teori og empiri er i dialog med hverandre» (2022, s. 19). At teori og empiri er i dialog, forstår jeg som et alternativ til induktiv og deduktive tilnærminger som baseres først og fremst på teori eller empiri. I likhet med det Marková (2016, s. 209) beskriver som Peirces adbuktive generalisering, tar jeg utgangspunkt i en innledende (preliminary, min overs.) teori, som i mitt tilfelle er en dialogisk tilnærming til deltakelse. Enkeltilfeller i empirien, danner grunnlag for videre analyse, og til resonnering, drøfting og utvikling av teori. Mathiesen og Volckmar-Eeg

(2022) understreker viktigheten av at forskningsmetoden er robust, med en «ontologisk og epistemologisk konsistens» (s. 20) for at en abduktiv tilnærming skal kunne «aktivt bidra til sosiologisk kunnskaps- og teoriutvikling» (Mathiesen & Volckmar-Eeg, 2022, s. 20). Med en dialogisk tilnærming til ontologi og epistemologi, og en problemstilling som peker mot å forstå og forklare, mener jeg en abduktiv tilnærming kan være et styrkende element.

Det er videre ikke et poeng som Andersson-Bakken og Dalland (2021, s. 129) peker på ved observasjon, at målet er å være «mest mulig objektiv», men heller forsøke å forstå det som skjer på best mulig måte. Jeg vil forsøke å forstå samhandlingene i klasserommet og i verksted, hvordan deltakerne samtaler, om det ligger noe mer i situasjonen som virker på deltakerne. Med tanke på at det er jeg som produserer empirien, som videre skal analyseres, er det viktig å være klar over rollen jeg selv spiller, hva jeg velger å beskrive, og hvorfor. Mitt ansvar for empirien, er i første omgang dobbelt. Jeg må beskrive situasjonen, hva som skjer, men også prøve å forstå hva som skjer. Til sammenligning finner jeg Linells (1998) utdypende beskrivelse av en tolks arbeid relevant (ss. 281-287). Kort sagt peker han på at tolken tradisjonelt sett skal oversette ordrett, uten å ta del i samtalen. Men som Linell sier, er tolkens rolle i en dialogisk tilnærming annerledes:

(..) a dialogue interpreter has a much more complicated interactional role, which cannot be categorized only as that of a “translator”; she is also necessarily a coordinator of the interaction, being the only one who understands everything that is said in the situation and hence also the only one who can effectively monitor and guide major aspects of the interaction (Linell, 1998, s. 283)

Linells utsagn er relevant i min rolle som observatør, fordi mine tolkninger danner grunnlaget for videre empiri og analyser. Mine beskrivelser må også kunne gjengi det som er av interesse i situasjonen, knyttet til teori, og ikke bare ordrett det som blir sagt.

Problemstillinga er som nevnt sentral for utforming av de framgangsmåter jeg vil anvende under den empiriske framstillingen (Dalland & Andersson-bakken, 2021, s. 37). For å belyse problemstillinga ‘*hvordan kan vi forstå den dialogiske deltakelsen hos elever på videregående yrkesfaglig utdanning, i vekslingen mellom klasserom og verksted?*’, vil jeg observere dialogen som skjer i klasserom og verksted, gjennom deltakelse. Ved å observere fenomenet *deltakelse* i to forskjellige felt med samme gruppe informanter, håper jeg å få fram momenter som kan være formålstjenlig for problemstillinga. Jeg mener at å få førstehånds opplysninger

gjennom å være til stede, kan bidra til å belyse sider ved læringssituasjoner i klasserom og verksted på en mer holistisk måte (Marková, 2016, s. 205).

3.2.1 Pilotobservasjon

Under forarbeidet besøkte jeg feltet for å se på hvordan jeg best kunne belyse problemstillinga. Jeg fant da ut at min bakgrunn som yrkesfaglærer, gjorde at lærer og elever inkluderte meg som en del av felleskapet, som igjen gav meg inntrykk av å få mer mening ut av situasjonen, samtidig som de ikke direkte henvendte seg til meg som lærer. Dette så jeg på som positivt i mitt tilfelle, og jeg bestemte meg for å planlegge videre observasjon som deltaker, hvor jeg er til stede som forsker først og fremst og deltaker i gruppa sekundært (Krumsvik, 2019, s.183). Samtidig fikk jeg en mulighet til å se om deltakelsen hos elevene lot seg beskrive på bakgrunn av Gillespie og Cornish' (2014) meningsutfyllende spørsmål (min oversettelse). Disse er ment som et bidrag til den dialogiske tilnærmingen til forskningsmetoder, for bedre å forstå meningen med yringer, og «to aid the 'human instrument' to become a sensitive, theoretically-informed, and accountable analyst» (Gillespie & Cornish, 2014, s. 435). Under observasjonen av elevers deltakelse i læringssituasjoner i klasserom og verksted, fant jeg at disse spørsmålene hadde verdi i form av å forstå ulike sider ved dialogen. På bakgrunn av dette utarbeidet jeg en oversettelse av Gillespie og Cornish' spørsmål (vedlegg 3), til bruk under observasjon. Krumsvik peker til Silvermans definisjon av feltnotat som «Records of observations and speech fragments arising from the field» (Krumsvik, 2019, s. 185), og understreker viktigheten av gode feltnotat for ikke å ende opp med altfor mye empiri. Til feltnotat utarbeidet jeg et skjema på bakgrunn av pilotobservasjonen for videre observasjon, for å skille mellom observerte dialoger og personlige betraktninger.

3.2.2 Utvalg og personvern

Kriteriene for utvalget til undersøkelsen var en klasse med 12 elever og lærer på vg1 teknologi og industrifag. Jeg kom i kontakt via en bekjent med en lærer som var aktuell, og positiv til å la meg være der for å observere. Utvalget vil jeg derfor kategorisere som bekvemmelig, men også formålstjenlig i den grad jeg ikke kjenner noen av utvalget (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, ss. 40-41). Med utgangspunkt i å utforske forskjellige former for deltakelse, er utvalget mitt ikke basert på mål om representativitet (Marková, 2016, s. 205). Min relasjon til informantene påvirkes i direkte kontakt med dem, men også av informasjon gjennom andre, noe jeg fikk erfare under observasjonene. Jeg forsøkte derfor å gjøre observasjonene når flest mulig var til stede.

I rekrutteringsprosessen fikk alle elevene i klassen utdelt samtykkeskjema med informasjon, utarbeidet etter retningslinjene hos NESH (Forskningsetikk.no, 2022). Jeg presenterte prosjektet mitt, og hvordan jeg hadde tenkt å gå fram i observasjonsperioden. Samtidig understreket jeg at det var helt frivillig å delta, og at eventuelle deltakere når som helst kunne trekke sitt samtykke, og si fra hvis det var situasjoner de ikke ville jeg skulle ta med i observasjonene. Tre av elevene leverte ikke inn signert skjema, og ble derfor ekskludert fra observasjonsnotatene, i de dialogene de åpenbart var en sentral del av. Prosjektet ble gjennomført uten håndtering av persondata, etter retningslinjer fra Sikt (Sikt.no). I observasjonsnotatene ble ikke navn eller personidentifiserende bakgrunnsopplysninger notert. Samtykkene ble forsvarlig lagret, og destruert så snart observasjonene hadde nådd sitt formål.

3.3 Innsamling og transkribering av data

Under feltarbeidet var målet å finne eksempler på ulike former for deltakelse, i verksted og klasserom gjennom observasjon. Jeg anså det som lite hensiktsmessig å velge ut enkeltelever eller grupper, men heller å ta utgangspunkt i samspillet i hele klassen. Etter hvert så jeg at det dannet seg et bilde av sekvenser i verkstedet, hvor 1, 2 eller 3 elever og lærer dannet et strategisk utvalg for å beskrive episoder til empiri. Denne fleksible måten å observere på, gav meg mulighet til å se sammenhenger som kanskje ville forsvunnet med forbestemte fokusgrupper. Observasjonene foregikk over fem dager, med tidspunkter som passet med undervisningen (Tjora, 2010/2021, s. 64). Jeg hadde tilgang til å komme tilbake så lenge jeg måtte ønske, noe som gjorde det mulig å vurdere datamengden etter hvert. Observasjonene ble protokollført i sekvenser fortløpende etter hvert som de var observert, inkludert beskrivelser av situasjonen (Tjora, 2010/2021, s. 105). Som Tjora (2010/2021, s. 107) skriver, virket det unaturlig å skrive notater mens jeg observerte elevene, og for ikke å forstyrre dialogen eller elevene, noterte jeg sekvensene etter hver økt. Å reflektere rundt observasjonene gjorde i tillegg at jeg kunne vurdere om det var elementer som trengte oppfølging. Og etter hver dag med observasjoner, transkriberte jeg notatene, for ikke å gå glipp av viktige poeng som kunne dukke opp. Bearbeidingen av materialet var viktig for å utvikle min forståelse av observatørrollen. I observasjonsnotatene valgte jeg allerede av personvern hensyn å unnlate navn, og brukte en hierarkisk nummering av personer ut fra hvordan dialogene var organisert. Person nr. 1 som mest ansvarlig, nr. 2 som delaktig, osv. Under transkripsjonen unnlatt jeg eksempler som jeg vurderte som for utleverende og/eller kunne føre til gjenkjenning av informantene.

Da jeg etter transkriberingen av observasjonsnotatene så at jeg hadde mer enn nok gode eksempler på deltakelse i klasserommet og i verkstedet, valgte jeg å gå over til arbeidet med koding og analysering.

3.3.1 Troverdighet og overførbarhet

Med tanke på observasjonene, vil det være jeg som beskriver fenomenet jeg vil utforske.

Troverdigheten til mitt studium handler om i hvilken grad jeg får tak i den informasjonen jeg er ute etter. I mitt tilfelle handler troverdigheten til studien først og fremst om hvorvidt jeg som observatør klarer å beskrive fenomenet på en hensiktsmessig måte (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 200). Når jeg skal beskrive elevenes dialogiske deltakelse, er det viktig at jeg har et teoretisk grunnlag for å gi denne beskrivelsen, og klarer å formidle dette under observasjonen. En annen utfordring under observasjonen, var å beskrive deltakelsen i verkstedet som dialog uten ord. I tillegg er det vesentlig at beskrive og begrunne de valg jeg har tatt, for at lesere skal kunne vurdere hvorvidt forskningsarbeidet og/eller oppgaven i sin helhet har troverdighet.

Kvaliteten av undersøkelsen vil også påvirkes av transparensen i oppgaven som helhet, altså at det er samsvar mellom teori, metodologi og metode (Dalland & Andersson-bakken, 2021, s. 43). Her har jeg prøvd å følge det ontologiske forståelsen mennesket som dialogisk i sin natur, med Ego-Alter-relasjonen som en ikke-reduserbar enhet (Marková, 2016, s. 109). I tillegg er det se på dialogen som flerstemt, samt å se på meg selv som en deltaker i observatørrollen en forutsetning for forskningsmetoder basert på en dialogisk epistemologi (Marková, 2016, ss. 204-205). En svakhet jeg har merket mens jeg har jobbet med oppgaven, er opplevelsen av usikkerhet, av den grunn at jeg jobber mye alene. Jeg får liten anledning til å diskutere synspunkter og forskning jeg har lest med andre foruten veileder, og må stole på at jeg tolker mine observasjoner og litterære bidrag riktig. Tolkningen av mine observasjoner må derfor være basert på observasjonsnotater med et helhetlig og dynamisk perspektiv på interaksjon (Marková, 2016, s. 205). En annen usikkerhet gjelder valg av tilnærming til metodologi i oppgaven, som etter hva jeg kan finne er en relativt lite utbredt tilnærming anvendt i masteroppgaver. Her har jeg i stor grad basert meg på internasjonal litteratur, og mener å finne god støtte i valg av en dialogisk tilnærming og metode (Marková, 2016; Salgado, Cunha, & Bento, 2013).

Når det gjelder troverdigheten til mine beskrivelser av elevenes deltakelse i klasserom og verksted, er hensikten med forskningen i sin helhet ikke uvesentlig. Det er vanskelig å argumentere for at min forskning vil være objektiv, og det er heller ikke målet med prosjektet

(Krumsvik, 2019, s. 48). Mine beskrivelser er basert på min intersubjektive tolkning, og for å styrke troverdigheten av denne, vil det være som nevnt være viktig å kunne følge opp uklarheter i øyeblikket, og i form av en eventuell oppfølgingsdialog. Min rolle som deltakende observatør endret seg i vekslingen mellom verksted og klasserom, ved at det var lettere å snakke med elevene i verkstedet under læringsaktivitetene. I klasserommet kunne min deltakende rolle derfor vært beskrevet av mer passiv art. Det kan være en svakhet man må ta høyde for i datagrunnlaget, hvis man vil sammenligne data fra klasserom og verksted.

Med tanke på overførbarhet, baserer datamaterialet seg på et utvalg og design som ikke er hensiktsmessig til bruk i statistisk generalisering. Jeg har heller basert meg på en abduktiv generalisering, i form av å knytte observasjonene av dialog og deltakelse i klasserommet og verkstedet til teori om dialog og deltakelse (Marková, 2016, ss. 209-210). Enkeltilfeller, studert på bakgrunn av en teoretisk forståelse av hendelsen, vil kunne fungere som grunnlag for videre generalisering og utvikling av teori (Mathiesen & Volckmar-Eeg, 2022, ss. 19-20). Overførbarheten kan vi også forstå dialogisk på en annen måte. Jeg må basere meg på å gi en god (tykk) beskrivelse av datamaterialet, og skrive en oppgave som åpner for at leseren forstår det jeg mener (Krumsvik, 2019, s. 201). I bakhtinsk forstand er leseren medforfatter av oppgaven, og kan selv velge hvorvidt noe av den har overføringsverdi (Rommetveit, 2008, s. 131). Videre håper jeg at oppgaven vil kunne brukes som idégrunnlag, utvikling og inspirasjon til videre forskning, i form av tema og design.

4 Analyse

Min dialogiske tilnærming påvirker utformingen av forskningsdesign og analyse. Både bakgrunnen for tema, valg av teori, ontologisk forankring, design og metoder lager grunnlaget for koherens i forskningen (Krumsvik, 2019, ss. 49-50). En dialogisk epistemologi gir også føringer for hvordan jeg kan anvende dialogteorien i forskningen (Marková, 2016, s. 204).

4.1 *Beskrivelse av verkstedet og klasserommet*

Før jeg går nærmere inn på analysen av materialet, vil jeg presentere et helhetlig perspektiv på verkstedet og klasserommet. Jeg vil gi leseren et overblikk, og mulighet til å forstå videre analyse i kontekst av helheten. Siden analysene baserer seg på en beskrivelse av dialogen og dens deltakere, er det for diskusjonens del viktig for meg å få fram rommenes egenart. Beskrivelsene baserer på utdrag fra observasjonene, som i seg selv anvendes til grunnlag for videre diskusjon.

4.1.1 *Verkstedet*

Det mekaniske verkstedet kan i første øyeblikk framstå som uorganisert og kaotisk. Det står forskjellige prosjekter rundt omkring, som endrer seg fra dag til dag. En snøfres skal repareres, en bil skal få montert ekstra fjernlys, to forskjellige gokartprosjekter og en rekke andre småprosjekter som elevene og læreren jobber med. Støyen fra arbeidet og maskinene er stort sett ikke høyere enn at man kan prate normalt, med mindre det ikke blir startet opp en motor noen har skrudd på, for å teste om den fungerer. Når noen skal bruke ekstra sjenerende utstyr, går de inn i egne rom for dette. Det høres prat mellom elevene, og utrop fra elever som jobber for seg selv. Lukten i verkstedet, bortsett fra når motoreksosen blir for dominerende, har et særegent preg vil jeg tilskrive kjølevæska som blir brukt i metalledreiebenken.

Etter en runde rundt i verkstedet, danner det seg snart en oversikt over de forskjellige aktivitetene. To elever samarbeider om å lage gnistfangere til en bålpanne. To andre skal lage skirail de skal sette opp i nabolaget. En elev lager ei malingsskrape i metall, og en annen maskinerer en del til et verktøy som skal brukes til å reparere mopeden hjemme. Noen elever har ikke egne prosjekter, men slenger seg på andres oppgaver. De hjelper til, kommenterer og prøver å bistå med det de kan. Elevene jobber, og tar av og til pauser ved å sjekke mobilen, eller vandre litt rundt og snakke med andre elever. Læreren jobber på linje med elevene, med egne småprosjekter som bekjente og kollegaer har kommet for å få hjelp med. Når elevene trenger hjelp, er læreren der til å bistå med tips og triks. Nå og da kommer det elever til læreren for å vise fram det ferdige arbeidet sitt, av stolthet, eller for å få en vurdering. Om

noen elever blir gående for lenge uten noen spesiell aktivitet i hevd, er ikke læreren treig med å finne alternative oppgaver.

Atmosfæren i rommet preges av en god og lett tone blant elever og lærer. Fleiping og småprat foregår åpent, og elevene sirkulerer rundt med interesse i hverandres prosjekter. Det er ikke alle elevene som er like aktive i det sosiale fellesskapet, men det virker for meg som en helt normal gruppe ungdommer, samlet i et verksted. Lærere fra andre klasser og fag kommer av og til innom for å snakke med elever, eller bare se hva de holder på med. Noen har spørsmål om oppdrag de lurer på er mulig å få utført av elevene, eller bare for å diskutere noe med verkstedslæreren.

Hvis vi ser nærmere på hvordan elevene grupperer seg, danner det seg et bilde av et bredt spekter av oppgaver i verkstedet. Enkelte elever jobber alene med egne prosjekter, uten så mye kommunikasjon med noen av de andre elevene eller lærer. De styrer for seg selv, prøver og feiler, ser i bøker og søker etter informasjon fra internett. Andre elever har i utgangspunktet en arbeidsoppgave alene, hvor en eller to andre har hengt seg på. Hovedpersonen kan ha en tendens til å ta styringa, mens hjelperne er involvert i varierende grad. For eksempel er det en elev som har med seg morens bil til verkstedet. Eleven skal montere på ekstra fjernlys, som må kobles til strømmen som går til de eksisterende fjernlysene. To andre elever er med på prosjektet, og går litt til og fra. De hjelper til når det trengs, og styrer ellers med andre ting i mellomtiden.

En annen framtrædende gruppering er hvor to eller tre elever har en felles oppgave som det ser ut til at de tar del i på likt nivå. Flyten i arbeidet oppleves å være preget av en mer likeverdig delaktighet, et samarbeid hvor elevene kommuniserer og løser problemer som oppstår sammen.

4.1.2 Klasserommet

Klasserommet er innredet i klassisk stil, hvor læreren sitter ved sitt kateter foran, og styrer datamaskinen som er koblet til prosjektor. Elevene har sine pulter plassert to og to i to rekker bakover, seks på hver side. Rommet er ganske lite, ryddig og hvitmalt. Det henger strømkabler fra taket for å gi strøm til bærbare PCer. Når elevene kommer til timen er stemningen god, elevene tøyser og prater sammen. Læreren kommer litt seinere, og jeg får inntrykk av at det er en veldig god tone mellom lærer og elever også. Læreren finner fram arbeidsoppgaven for timen, og viser den fram over prosjektoren. Overgangen mellom småprat og arbeidet med fag er smidig, og det blir stille i rommet. Elevene tar raskt opp sine bærbare

PCer, noen finner fram oppgaven ganske straks, mens andre sjekker innom andre nettsider før de har fått opp oppgaven. En av elevene sitter mobilen. Det er en ganske stor overgang i stemningsbildet i rommet fra starten av timen, til lærer har «startet undervisningen». Fra småprat og fleiping til å være sentrert om den faglige oppgaven, blir elevene verbalt inaktive, og læreren tar over ordet. Elevene ser i stor grad ut til å være henvendt mot med pc-ene sine. På dette tidspunktet, tenker jeg at jeg kan se ganske godt hvem som følger med i undervisningen, og hvem som har tankene andre steder. Det er lett å se hvem som har oppgaven framme på maskinen sin, og hvem som ser på andre ting. Og hvem som sitter med mobiltelefonen. Men å se hvor tankene deres egentlig er, framstår for meg som vanskelig, uten å snakke med dem.

Eleven som sitter med mobilen framme, blir konfrontert av læreren med dette. Det kommer fram at elevens PC var fri for strøm. Eleven får låne ladekabel hos en annen elev, og kommer raskt i gang. To og to jobber sammen, og oppretter dokument som de kan samarbeide i. Etter hvert som oppgaven har blitt klar presentert for alle sammen, går ei gruppe ut i verkstedet for å måle en del av ei skrustikke de skal gi en tverrfaglig beskrivelse av hvordan de produserer. Andre grupper følger på, litt usikre på hva de skal gjøre. Ei gruppe blir igjen til de har forstått hva de skal måle, og går inn i verkstedet. Etter hvert som elevene kommer tilbake, blir det stilt noen spørsmål om oppgaven, og elevene fortsetter å jobbe med i klasserommet. Oppgaven skal de i utgangspunktet presentere for resten av klassen etter et par uker.

Arbeidet med oppgaven foregår mye i stillhet, og det er få tydelige tegn til samarbeid. Det virker som om de jobber sammen om oppgaven på hver sin PC, uten verbal samtale. Læreren har ikke gitt uttrykk for at elevene skal være stille, og det foregår småprat rundt om i rommet. Både småprat som ikke har med oppgaven å gjøre, og aktuelle problemstillinger rundt oppgaven. Noen elever ber om avklaringer rundt oppgaven, men det er ingen som har bedt om at lærer skal komme og se på oppgaven. Etter som timen går mot slutten, faller flere over til å snakke om andre ting, og surfe litt på andre nettsteder, og arbeidet går mot oppløsning rett før pause.

4.2 Analyse – koding av observasjonsnotater

Beskrivelsene jeg har presentert fra verksted og klasserom over, er ment å fungere som et innblikk i timene i klasserommet og i verkstedet. Analysen under baserer seg på mer konkrete hendelser, beskrevet i sekvenser og episoder.

Forberedelsene til analysearbeidet startet allerede før observasjonene, i form av utarbeidelsen av observasjonsskjema. Ved å reflektere rundt hva jeg er interessert i å sette søkelys på under observasjonen, har jeg allerede begynt å overveie kategorier som brukes til å kode materialet (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, ss. 287-288). Her har også Gillespie og Cornish' seks meningsutfyllende spørsmål (Gillespie & Cornish, 2014) vært nyttige, i form av at jeg har sett situasjoner i dialoger med en ny form for forståelse. Likevel, som Dalland og Andersson-Bakken sier, er ferdige kategorier vanskelig å bestemme før observasjonene er skrevet ferdig og grovsortert (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, ss. 301,287). Her måtte jeg prøve meg fram for å bryte ned den dialogiske deltakelsen som fenomen inn i undergrupper. Jeg endte da opp med et skjema for koding hvor jeg etter hvert fant tre teoridrevne hovedkategorier med underkategorier basert på en abduktiv kombinasjon av teori og empiri. Disse er nærmere beskrevet i vedlegg 1, men jeg vil gjengi kategoriene her:

1. **Dialogens uttrykksform** (kommunikasjonsform, verbal og forestilt)

1.1. Verbal samtale

1.2. Ikke verbal samtale (kroppsspråk, oppmerksomhet, blikkontakt)

1.3. Indre dialog

1.4. Praktisk dialog alene

1.5. Praktisk dialog i samarbeid

2. **Dialogens andre deltakere** (Alter)

2.1. Indre stemmer

2.2. Direkte annenperson

2.3. Tredjeperson, kjent

2.4. Tredjeperson, ukjent

3. **Dialogens egenart/orientering**

3.1. Kreativ

3.2. Sosial (småprat)

3.3. Resultat

Etter å ha kodet alle sekvensene og episodene, kom jeg fram til at disse kodene fikk et nyansert bilde av dialogene som foregikk både i klasserommet og i verkstedet. Resultatene ble plottet inn i et excellskjema, hvor hovedkategoriene fikk ulike farger. En grafisk framstilling av resultatene har gjort arbeidet med å analysere empirien mer oversiktlig (Vedlegg 2). Med denne grafiske framstillingen og kategoriene som referanser, vil jeg i neste avsnitt presentere en analyse av materialet.

4.3 Presentasjon av analyse

I presentasjonen av analysen, har jeg valgt å ta utgangspunkt i hovedkategoriene, og utdype hvordan jeg mener å ha observert eksempler på disse i klasserommet og i verkstedet. Hver ny kronologisk nummerert sekvens (S) er basert på en gruppe elever, fra verkstedet (V) og klasserommet (K). Hver sekvens er delt opp i mindre kronologisk nummererte episoder (E), som beskriver handlinger eller utsagn. Personene (P) er nummerert ut fra organiseringen i sekvensen, hvor person nummer 1 er tolket som hovedperson i dialogen jeg har observert. Andre personer har blitt nummerert videre ut fra deltakelse i dialogen. Presentasjonen av analysen er tematisk basert på hovedkategoriene.

4.3.1 Et utvidet dialogbegrep – Ulike måter å kommunisere

Å beskrive dialogen i lys av å være noe mer enn verbal samtale, har åpnet opp for et dialogrikt bilde av både verkstedet og klasserommet. Samtidig, med det yrkesfaglige perspektivet jeg har, er det helt nødvendig å forstå arbeid, samhandling og tenkning som nettopp dialogisk virksomhet i form av praktisk dialog. Og med utgangspunkt i at alle er i en eller annen form for dialog til enhver tid, har kategoriene til analyseringen basert seg på å få fram mangfoldigheten i ulike typer dialoger. Som den grafiske framstillingen viser i blå farge, har jeg funnet et vidt spenn i form av dialogtyper, og alle sekvensene jeg har beskrevet inneholder flere typer dialog, selv om det ikke alltid er lett å avgjøre hva som er dialogens egentlige uttrykksform. Formene glir over i hverandre, og noen ganger kommuniserer personene gjennom flere former. Dette vil jeg belyse gjennom å se på hvordan formene varierer i noen av sekvensene.

Som eksempel vil jeg begynne med å trekke fram sekvens 4 fra verkstedet (S4V), hvor en elev jobbet alene med en øvingsoppgave:

Eleven er i gang med å lage en malingsskrapa i metall. Hen har prøvd å frese ned bladet til skrapa, men er ikke fornøyd med overflaten. Eleven skifter skjærestålet, og stiller inn maskinen på nytt, freser over tre ganger før resultatet blir tilfredsstillende. Eleven bruker mye tid på å vurdere skrapa, usikker. (observasjonsnotat)

I starten går dialogen gjennom arbeidet. Eleven fører en dialog med hendene, prøver å forme metalldelene til å bli til ei isskrapa, gjennom å bruke det den kan om maskinene i verkstedet. I denne prosessen tenker jeg at arbeidet er den primære dialogen. Erfaringer og instruksjoner gitt i fortiden er med på styre hvordan arbeidet utvikler seg, samtidig som dialogen i arbeidet utvikler seg kreativt. Når så arbeidet stopper opp, og eleven betrakter sitt arbeid, kommer de

indre stemmene sterkere fram, og overtar dialogen i vurderingen av arbeidet sitt. Til slutt fører eleven en verbal dialog med læreren, som gir tilbakemelding til eleven.

Vi ser altså at dialogformen går fra å være praktisk, til indre dialog, og til slutt bunner ut i en verbal samtale med lærer. Og med utgangspunkt i at dialog er meningsutveksling, og at eleven i sitt arbeid ser ut til å vurdere arbeidet sitt fortløpende, gir Gillespie og Cornish et nyttig bidrag i sine *Sensitizing questions* (2014): Hva er det som får eleven til å stoppe opp i usikkerhet og betrakte arbeidet sitt? Og i denne indre dialogen, hvem er det eleven henvender seg til?

Den indre stemmen eleven henvender seg til, kan ha relevans for hvordan elevens vurdering av arbeidet foregår. Om det er læreren eleven drøfter sin vurdering med, vil karakteren være et naturlig tema for denne dialogen, mens andre stemmer kan støtte eller kritisere. Oppgavens tilknytning kan også være av relevans. Elevens arbeid med en øvingsoppgave, som i dette tilfellet, vil kanskje bare ha verdi som vurderingsgrunnlag. Da vil det være naturlig å diskutere med den forestilte læreren. Et arbeid fra familie/hjem vil være naturlig å diskutere med en forestilt person herfra.

Et annet eksempel jeg vil trekke fram fra observasjonen, er et utdrag fra sekvens 2 i klasserommet (S1K):

Læreren snakker om og rundt oppgaven for alle elevene. Elevene virker som de følger med, men sier ikke noe. Etter hvert går elevene i verkstedet for å måle en del på ei skrustikke de skal planlegge å reprodusere. Oppgaveteksten ligger i læringsbok på nett, og tilsynelatende ser det ut som om elevene fokuserer på oppgaven. Noen spiller litt pc-spill av og til, men de fleste jobber med oppgaven. Det er ikke noe i dialogen i klasserommet som tyder på at de tenker på andre ting. De samtaler litt om oppgaverelaterte tema, først og fremst detaljer rundt det som skal gjøres.
(Observasjonsnotat)

I denne sekvensen, er det først læreren som snakker, og elevene er lite verbalt aktive. Dette kan tolkes som at det er læreren som styrer dialogen, som jeg mener støttes av at noen elever heller spiller spill når de har mulighet. I denne sekvensen mener jeg dialogen først og fremst er styrt av lærerens mål. Videre går dialogformen over til arbeid med oppgaven, her forstått som praktisk dialog. Om elevene deltar på indre nivå i læringsdialogen, er vanskelig å si noe om. Det er ingen uro eller samtaler som uttalt tyder på at elevene ikke følger med. Derimot tolker jeg det som et tydelig signal er det når det blir spilt spill på pc-en, at elevene klart er

engasjert i noe annet enn læringsdialogen, noe læreren ikke er klar over. For læreren er det ikke lett å vite hvor mange som jobber med oppgaven, og hvor mange som spiller spill.

De ulike uttrykksformene i dialogen fra eksemplene kan tyde på at tema for dialogen, både i klasserom og i verksted, har innvirkning for de stemmene som blir forestilt i den indre dialogen. Tematisk tilknytning kan også være avgjørende for hvilken dialog eleven velger å delta i.

4.3.2 Deltakere i dialogen – Hvem er det vi snakker med?

De forskjellige formene for dialog avslører av og til noe om hvem man kommuniserer med, men dette er som nevnt ikke så lett å få klarhet i. Som vi kan se ut fra den grafiske framstillinga av materialet, er de fleste dialogene hovedsakelig rettet direkte mot samtalepartner og/eller egen person. Jeg tolker dette som at vi fører dialoger på forskjellige måter med hverandre og med oss selv. Og de forskjellige stemmene vi har med oss fra fortid og rundt oss, er en del av denne i form av heterogenitet. Dette har jeg ment å se tilfeller av i alle sekvensene. I noen situasjoner derimot, kan det virke som om det ikke er like åpenbart hvem som er deltaker i dialogen. Jeg har over nevnt at det i sekvens 1 fra klasserommet (S1K) ikke var helt klart hvordan vi kan tolke hvorvidt dialogen i klasserommet er et arbeid fra lærerens perspektiv, eller en dialog med elevene. Dette får konsekvenser for hvem vi forstår som deltakere i dialogen. Om læreren fører en dialog med seg selv, som et arbeid, befinner de umiddelbare stemmene seg bare i lærerens personlige stemmegalleri. Forelesningen kan vi kanskje til tider betrakte mer som en forestilling, selv om mottakerne også er med på å forme dialogen med sin tilværelse. Elevenes deltakelse er derfor vanskelig å bedømme, da de ikke er aktivt med på utviklingen av den. Om elevene derimot deltar aktivt i dialogen, blir de en større del av den, og er med på å utvikle dialogens videre forløp. De lar også dialogen bli en større del av sin egen, selv om de ikke skulle være verbalt aktive. Det er med andre ord vanskelig å bedømme hvordan elevene forholder seg til dialogen.

Kategoriene 2.3 og 2.4 handler om å åpne for at dialogen inkluderer personer som ikke er til stede. Jeg har valgt å skille mellom episoder der jeg kan identifisere disse, og episoder hvor jeg bare har grunn til å anta at det kan være tilfelle. Om vi nå ser på episodene som jeg har kodet med kategoriene 2.3 og 2.4, mener jeg det forekommer slike henvendelser i samtlige sekvenser, både i klasserommet og i verkstedet. Dette var noe jeg ikke var forberedt på, selv om Gillespie og Cornish (2014) er opptatt av akkurat dette. Som eksempel på slike ytringer rettet mot personer utenfor dialogen, kan vi se eksempel på i et utdrag fra sekvens 1 fra verkstedet (S1V):

P1 har kjørt inn morens bil, for å koble strøm til ekstra ledlys via fjernlys. Sammen med P2 og delvis P3, går de i gang med å forsøke å finne hvilken kabel de skal koble seg til. P1 roper til lærer for å få hjelp. Da kommer lærer bort og hjelper til. Med litt assistanse fra lærer, søker de med multimeter for å finne rett kabel. P1 uttrykker: «Jeg må bli ferdig med dette, jeg har brukt to dager på det allerede». Med P2 i bilen for å koble inn og ut fjernlys, prøver de å finne rett tilkoblingspunkt. Etter hvert finner de med lærerens hjelp det den rette kabelen, og kobler seg til. Etter at de har montert ferdig, uten læreren, tester de lysene. Det viser seg at ledbaren er koblet til nærlysene. P1 roper: «Lærer, du har kobla til feil lys!». Lærer kommer bort, og ser på, og sier de må gjøre det på nytt en annen dag. P1 er litt frustrert, men kobler fra, og rydder bort. (observasjonsnotat)

Her er det to ytringer fra samme elev jeg mener er interessante å se på i forbindelse med ytringer utenfor den umiddelbare dialogen. Elevens første utsagn er rettet mot meg, noe som ikke direkte gir mening for meg. Det kan tolkes direkte som at eleven har det travelt, eller at det er et arbeid som burde gå raskt. I så tilfelle, kan det være det ligger en vurdering fra læreren sin side til grunn, men det framgår av konteksten at eleven ikke får til så mye uten at læreren hjelper til. Det kan også tenkes at ytringen er rettet mot andre rundt oss indirekte, at læreren skal høre det, og hjelpe til. En annen måte å tolke det på, er at det er andre utenfor, knyttet til en annen relasjon med eleven, og bilen. Og siden det er morens bil, kan det tenkes at det er noen i familien ytringen retter seg mot. Det kan tenkes at det ligger forventninger til at eleven skal få dette gjort, eller at eleven skal imponere noen i den ukjente relasjonen.

Den andre ytringen er rettet mot læreren, men gir heller ikke fullstendig mening. At eleven skylder på læreren for å ha gjort feil, kan tolkes som at ansvaret på oppgaven hviler på læreren. Selv om læreren har vært med på arbeidet, virker ansvarsfraskrivelsen litt sterk. Sett i sammenheng med første utsagn, og på bakgrunn av at utsagnet ropes, kan dette tolkes som at den andre ytringen også peker mot det følte presset på eleven fra noen som ikke er til stede. Tidspresset kan tolkes som at det er noe i nær framtid som skal skje. I dette tilfellet mener jeg det ytre påvirkningen er med på å hindre deltakelsen i læringen fra arbeidet, hvor eleven bare legger ansvaret på læreren.

Som jeg har nevnt, ble det etter hvert lettere å gjennomskue slike øyeblikk, noe som resulterte i at jeg spurte denne eleven om hvordan det hadde gått med den bilen en uke etterpå. Det viste seg derimot at eleven bare svarte unnvikende, og ikke helt så ut til å huske så mye av

sekvensen. Jeg fikk da kjent på utfordringen med å være observatør, og sett på viktigheten av å analysere situasjonen raskt nok til å følge opp umiddelbart etter slike hendelser.

Neste eksempel på deltakere i dialogen er fra et utdrag av sekvens 2 i verkstedet (S2K):

Eleven skal lage verktøy til å demontere egen moped hjemme. Eleven bruker først mye tid på å planlegge hvordan det skal se ut og hvilke gjenger det skal være for at det skal bli riktig. Eleven snakker litt med læreren om dette. Etter hvert går eleven i gang med å dreie delen. Eleven arbeider selvstendig, og bruker verkstedhåndboka til hjelp. Delen gjenges opp i ene enden. Etter hvert innser eleven at gjengene i andre enden må lages med dreiebenken, og da får eleven hjelp av lærer, som overtar og viser hvordan det gjøres. Eleven følger med, og virker interessert. Til slutt tester eleven den ferdige delen, og oppdager at en av gjengene er skeive og vanskelig å skru. Eleven må da dreie opp gjengene, og bruker etter tips fra lærer dreiebenken til støtte, for å unngå skeivhet. Dette gikk bra, og eleven var fornøyd med resultatet: «Nå kan jeg endelig komme litt videre med mopeden!», sier eleven til meg. (observasjonsnotat)

Eleven her arbeidet hovedsakelig selvstendig, med god framgang, og brukte tilgjengelige hjelpemidler aktivt. Eleven skulle produsere et verktøy til bruk på egen moped, og fant fram diverse mål på dette. Under dette arbeidet foregår dialogen i hovedsak som en indre dialog, med internett og bøker som dialogens alter. I det praktiske arbeidet er det vanskelig å si om det er andre deltakere, selv om det i arbeidet ikke er vanskelig å forestille seg. Under arbeidet har eleven allerede snakket med lærer, bøker og internettkilder, som like gjerne kan fungere som forestilte dialogdeltakere i det selvstendige arbeidet. Når læreren skal hjelpe til med å lage gjenger, uttrykker læreren usikkerhet knyttet til denne oppgaven, noe jeg tenker kan være positivt for elevens deltakelse.

Når eleven til slutt uttrykker glede over å ha fått ferdig verktøyet, er dette uttrykket først og fremst rettet mot meg. Men utsagnet peker også mot den personlige tilknytningen arbeidsoppgaven har for eleven. Siden dette utsagnet også peker mot noe i framtiden, fulgte jeg opp sekvensen i ettertid. Eleven kunne da fortelle at verktøyet ikke passet, og eleven hadde bestilt et nytt fra butikk.

Noe jeg synes er interessant med dette, er hvordan vi kan forstå meningen med elevens arbeid i sammenheng med å være en del av noe større, knyttet til elevens privatliv. Dette arbeidet virker som å ha en personlig verdi for eleven, samtidig som eleven utvikler ferdigheter i

verkstedet knyttet til ulike ressurser rundt. Oppgavens egenart i arbeidet har personlig relevans for eleven, noe som kan tolkes som en del av en større sammenheng. I likhet med det første eksemplet, ligger det et framtidsperspektiv og et ønske om å bli ferdig, knyttet til en relasjon utenfor verkstedet. De er likevel ulike, i måten de virker å være av relevans for andre i elevens relasjon i det første eksempelet, og for eleven selv i det andre.

Fra klasserommet, er eksemplene jeg har kodet som rettet mot ukjente deltakere, basert på elevene som henvender seg til pc-aktiviteter som ikke har med læringstema og gjøre. Dette kan tolkes som at aktivitetene elevene faller over til i situasjonen virker mer relevante for dem enn læringsdialogen, men vanskelig å beskrive nærmere.

4.3.3 Dialogens egenart/orientering

Den tredje og siste kategorien til å tolke observasjonsmaterialet baserer seg på dialogens egenart. Denne kategorien peker mot forskjellige mål for dialogen, både i praktisk og verbal samtale. Kodene jeg har gitt, baserer seg på at dialogen er relasjoner, med stemmene involvert som deltakere, mot tema for dialogen. Målet, eller egenarten er mener jeg derfor er knyttet opp mot disse, og er ikke alltid lett å vurdere i seg selv. En dialog kan ha ulike mål for deltakerne, og endre karakter underveis. De tre underkategoriene baserer seg på måter jeg mener å ha sett, med utgangspunkt i empirien og støtte i teorien. Den kreative dialogen utvikler seg i en løsningsorientert retning. Den sosiale dialogen har ikke noe åpenbart formål annet enn å være relasjonell. Denne kan også tolkes som kreativ i sosial sammenheng, men er ikke rettet mot et klart lærestoff. Den siste kategorien har jeg tolket som rettet mot et resultat, som for eksempel kritisk vurdering, eller veldig målrettet uten å være opptatt av dialogen i seg selv.

Både i klasserommet og i verkstedet har jeg sett at meningen med dialogen svinger fram og tilbake. Dette tolker jeg som naturlig, i den grad dialogens meningsfelt skifter dialektisk mellom holdepunkter. I et samarbeid mellom to personer, vil oppgaven kunne løses i fellesskap, uten at det er noe klart eierskap til dialogen som eksempelet fra sekvens 3 fra verksted (S3V):

To elever jobber sammen om å lage en rail til å stå på ski på. De har sveiset bein på et stålrør, og P1 borer hull til bolter i beinene, mens P2 dreier en bolt til hullene. De snakker sammen om det de holder på med. P1 plages litt med å finne gode borer, og P2 plages litt med å låse bakdokka i dreiebenken. Jeg prøver å se om jeg kan hjelpe

litt, og finner ut at det er en mutter som var litt løs under bakdokka. Eleven ser hva problemet var, og fortsetter arbeidet. (observasjonsnotat)

Denne sekvensen har jeg tolket som kreativ i sin helhet. Det oppstår situasjoner hvor problemer elevene møter på stanser arbeidet, men de løses raskt, og arbeidet fortsetter. I og med at elevene har en oppgave av personlig verdi, kan det tenkes at de har et forestilt mål og en felles forståelse for oppgaven. Elevene samarbeider uten så mye verbal dialog, men snakker sammen når det er ting de er usikre på. Det parallelle ordløse samarbeidet tolker jeg som at de har tillit til hverandres felles forståelse. En intuitiv betraktning fra meg som deltakende observatør, er at denne dialogen har en slags innbydende effekt, og gir en følelse av å ville delta i oppgaven. Det er noe tiltalende over det å delta i et arbeid hvor alle jobber mot et felles mål.

Som eksempel på en dialog som skifter mål underveis har jeg valgt ut en replikkveksling fra klasserommet i sekvens 3 (S3K):

Elevene jobber videre med oppgaven fra forrige gang, og de elevene som da var borte, får ei innføring av oppgaven. Når lærer er ferdig med å sette disse i gang, spør P1:

P1: 'Må vi framføre dette for klassen'

L: 'Vi får se'

P1: 'Det er så stress å framføre foran andre'

L: 'Du snakker jo hele tiden, så det burde ikke være noe problem'

P1: 'Ja, men det er noe annet når det er en oppgave'

P2 slenger seg på: 'Ja, helt enig, det er noe annet'

L: 'Det er ikke farlig, vi får se hva vi finner ut'

Elevene jobber videre med oppgaven i stillhet. (observasjonsnotat)

I starten av sekvensen foregår som en kreativ dialog. I replikkutvekslingen kan det virke som elevene P1 og P2 stiller seg negative til framføringen som ligger i et framtidsperspektiv. Forhandlingen viser at læreren er tilbøyelig til å etterkomme elevenes ønske om ikke å framføre, og avviser ikke initiativet. Dermed fortsetter arbeidet i stillhet, men så snart læreren går ut, skifter elev P1 over fra å arbeide med oppgaven til å se på andre nettsider. Satt i

kontekst med replikkutvekslingen, kan det tenkes at framføringen er med på å skape et 'negativt framtidsaspekt', som hindrer læringsarbeidet.

4.4 *Funn*

Analysearbeidet jeg har gjort, er først og fremst ment å danne et grunnlag for videre diskusjon rundt problemstillinga. På bakgrunn av dette, vil funn dreie seg om episoder, uttrykk og sekvenser jeg mener er av verdi for videre diskusjon.

Den grafiske framstillingen av analysen viser at dialogens uttrykksform, deltakere og egenart varierer og endrer seg dialektisk gjennom dialogen. Med et utgangspunkt i at dialogen er flerstemt, og intersubjektivitet som en ikke-reducerbar enhet, er variasjonene ikke et funn i seg selv. Det jeg imidlertid vil peke på som funn i analysen, er spesielt hvordan de *forestilte dialogene* påvirker sekvensene på forskjellige måter. Jeg mener å se at relevansen av personlig tilknytning til for eksempel arbeidsoppgaver i verkstedet er knyttet opp mot relasjoner. Påvirkningen fra stemmer utenfra kan være med på å styrke deltakelsen, men også hindre læring.

Det kreative ordløse samarbeidet beskrevet som dialog, er et fenomen jeg mener er av stor verdi for læringen. Tolkningen av denne derimot, lar seg vanskelig beskrive eksplisitt, da jeg mener den er knyttet til relasjonelle, intuitive faktorer. Mine observasjoner og analyser tyder imidlertid på at denne formen for læringsarbeid er produktiv for elevene, også uten at læreren er delaktig. Læring skjer i den grad elevene møter problemer, og klarer å finne ut av det. Denne typen kreativ dialog uten påvirkning fra læreren finner jeg først og fremst i verkstedet. Det er likevel knyttet usikkerhet til om kreativitet i større grad forekommer i verkstedet, da det arbeidet som skjer i klasserommet i stor grad er tenkning. Funn knyttet til deltakelse mener jeg derfor ikke er sammenlignbart, men heller komplementært.

En tredje betraktning fra analysen, er hvordan ansvaret for tema i dialogen påvirker deltakelsen. Spesielt i klasserommet, hvor elevene faller fra læringsdialogen så snart læreren ikke holder denne i gang. Jeg tolker dette som at elevene er avhengige av lærerens oppfølging og direkte relasjon i stor grad for å være engasjert i dialogen. Det kan derfor virke som om elevene tenker at det er lærerens ansvar å holde dem engasjert i læringsdialogen.

Avslutningsvis vil jeg ta opp en personlig refleksjon rundt den abduktive tilnærmingen til forskningsarbeidet. Selv om flerstemthet og heterogenitet var forutsatte metodologiske premisser for observasjonene, tok det noen runder med observasjon og lesing på teorien for å klare å skille ut og se eksempler på dette. Dette var i seg selv en prosess som var nødvendig å

få 'modningstid' i, og etter mitt syn kritisk for å få tilgang til de eksemplene jeg har presentert.

I neste avsnitt vil jeg gå dypere inn i noen konkrete tema jeg mener er interessante å diskutere i forbindelse med teorien.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere litteratur opp mot observasjoner og analyse. Tema for underkapittel er valgt på bakgrunn av både litteratur og empiri. Videre i oppgaven påvirker den abduktive tilnærmingen resonneringen i diskusjonsdelen, mot generalisering, drøfting og utvikling av teori.

5.1 *Ytringer som ikke gir mening – om å være dialogisk åpen for det ukjente*

Under analysearbeidet er det spesielt ett fenomen som jeg mener å ha funnet interessant. Det er ikke i situasjonsøyeblikket så lett å forstå når det skjer, men noe jeg mener Gillespie og Cornish (2014) prøver å belyse. Hva er det som skjer når det blir sagt eller gjort noe som ikke gir mening? Jeg opplevde flere slike situasjoner mens jeg observerte, men klarte sjelden å fange dette opp i øyeblikket. I starten opplevde jeg det som veldig vanskelig å reflektere over om noen sier noe «tilsynelatende meningsløst». Men etter hvert ble jeg mer observant på disse ute-av-konteksten ytringer, noe som førte til at jeg klarte å beskrive disse nærmere.

Gjennom litteraturen har jeg blitt kjent med Seikkulas (2013) måte å verdsette det fremmede i dialogen. Seikkulas *åpne samtaler* skaper rom for de forskjellige stemmene å tre fram, på bakgrunn av en forståelse av dialogen som flerstemt. Både i form av de ulike menneskene som deltar i samtalen, de *horisontale*, men også de *vertikale* (s. 115), vi kobler oss på hendelser og inntrykk fra vår historie. De vertikale stemmene kan komme til uttrykk, fordi de spontant gir mening for oss i øyeblikket, men er ikke nødvendigvis så lett kommunisere. Vi forsøker bare å sette inntrykkene i konteksten, sette ord på dem, og bidra med noe som føles meningsfylt der og da. Hos Seikkula er det viktig å tørre å stå i usikkerheten, mens klientene prøver å sette ord på den vanskelige, fordi dette er en viktig prosess. Walderhaug (2016) kaller dette *polyfonisk tålmodighet*, og er inne på det samme i forbindelse med sine samtaler med innsatte i fengselet. Å la seg forvirre og forundre i møte med egne refleksjoner er for henne en vei til forståelse og innsikt. *Dialogisk nysgjerrighet* beskriver en holdning basert på åpne seg opp i et felles møte om en sak vi forsøker å begripe (ss. 33-34).

Før observasjonen hadde jeg ikke tenkt at slike fremmede ytringer var noe jeg kom til å observere så mye av, noe som tyder på at jeg ikke har reflektert over at dette er fenomen som i praksis forekommer svært ofte. I løpet av observasjonene mine har jeg derimot ment å se flere eksempler på ytringer som ikke gir mening, i klasserommet og spesielt i verkstedet. I verkstedet har jeg beskrevet en handlingssekvens (S1V) jeg mener kan tolkes som et uttrykk for en type vertikal flerstemthet, med innslag av andre personer enn de som er til stede. Dette er vanskelig å bevise, uten å kunne reflektere over dette med eleven over saken. Stemmene er

usynlige til de blir satt ord på, og når disse kommer fram er de ofte uforståelige. Derimot er min mening at begge sekvensene beskrevet under dialogens deltakere (S1V og S2V) er tegn på at læringsdialogene for elevene inngår i en større kontekst. De er meningsfulle, ikke bare innenfor skolens rammer, men som en del av deres hverdag. Det er min antakelse at disse hendelsene kommer oftere når arbeidsoppgaven har en verdi utover skolen, at de har en personlig relevans, og derfor aktiverer flere stemmer som ressurser.

Selv om Seikkula og Walderhaug ser relevansen og mulighetene i å jobbe videre med å sette ord på slike fremmede ytringer, mener jeg ikke at læreren nødvendigvis trenger å følge disse opp. Læreren trenger ikke å henge seg opp i hver detalj som virker fremmed i situasjonen. Jeg vil likevel peke på mulighetene som ligger i å forstå at enhver ytring gir mening på et vis. En måte å forholde seg til en ytring som ikke gir mening, er å ignorere den eller snakke om noe annet. Vi kan betrakte den som galskap eller 'tøvprat', som på mange måter kan være en naturlig reaksjon jeg ofte kjenner meg igjen i. I øyeblikket kan det virke skummelt å innse at man ikke forstår, når man ikke ser meningen med det som blir sagt. Spesielt i situasjoner som er presset av tid eller personlige overbevisninger. Men når selv Seikkula, som jobber med svært 'syke' mennesker, mener at disse ytringene bare er undertrykte former for meningssøken, ser jeg mulighetene i en annerledes tolkning.

En personlig erfaring kan konkretisere flerstemtheten annerledes. Når jeg skulle gjøre observasjoner i verkstedet, var det som å komme tilbake til min egen tid på videregående skole. Lukten, lydene og situasjonen gjorde at jeg så for meg gamle medelever, og lærere som jeg ikke har tenkt på siden. Men med ett var de der. Jeg kunne se læreren og høre ham fortelle en historie om hvor viktig det var å ikke la chocksnykkelen stå i chocksken på dreiebenken når man starter den. Denne historien må ha gjort inntrykk på en måte som ikke var tilgjengelig for meg før jeg stod i verkstedet igjen. Jeg oppdaget at jeg kunne ting jeg hadde glemt at jeg kan, og kunnskapen kom gjennom stemmer fra fortiden.

Muligheten som ligger i å betrakte fremmede stemmer som ressurser mener jeg kan være av nytte for læreren, ved å legge til rette for lærings situasjoner som har en relevans for elevene utenfor skolen. Og for å gjøre det, må læreren være åpen for å se hvordan forskjellige oppgaver har ulik relevans for hver enkelt elev. På denne måten blir Seikkula og Walderhaugs begreper om åpen dialog, polyfonisk åpenhet og dialogisk nysgjerrighet nyttige begreper i forbindelse med tilpassing av opplæringen. Ved å åpne opp for at tilsynelatende uforståelige

utsagn kan være en naturlig del av elevens tilknytningsprosess til for eksempel et læringstema, kan dette bli en ressurs for å hjelpe eleven med dette.

Dysthe (1996, s. 112) følger Bakhtin når hun sier at læringspotensialet ligger i ulikheter mellom mennesker, at ny mening blir skapt i spenningen mellom divergerende perspektiv, og i konfrontasjonen mellom disse. Dette kan sikte mot at vi som lærere må se ulike bidrag som initiativ til dialog, selv om de ikke gir mening for oss. Eleven prøver seg på å tilpasse seg læreren ved å ta kontakt, men treffer ikke alltid. Jeg mener det ligger et ansvar hos læreren i den dialogiske relasjonen til å ta del i elevens forståelse, og da må læreren følge opp det eleven sier. Først når læreren forsøker å forstå elevens ståsted, vil det være lettere å forhandle fram nye synspunkter knyttet til dette, samt å tilpasse læringsdialogen til eleven. Da ligger det i tilfeller hvor ytringer ikke gir mening, en mulighet til å undersøke bakgrunnen for dette. I observasjonene har det å bare spekulere på om det kan være andre skjulte personer inne i bildet vært nok til å gi rom for en forståelse av at ytringen gir mening i seg selv. Det har gjort det vært lettere å følge opp med nye spørsmål, som i noen tilfeller har gitt meg større innsikt i hva som ligger til grunn for elevenes tilknytting.

5.2 Den indre dialogen – på leting etter ny mening

Jeg har i oppgaven forsøkt å akseptere at vi konstant er i dialog. Med det vi omgir oss med alt av inntrykk fra media, bøker, filmer, folk rundt oss, naturen og ikke oss selv. Vi preges av alt som virker på oss, både fysisk og psykisk. Vi lever i en nåtid innviklet i fortid og framtid. Alt dette virker på hverandre, og kommer til uttrykk gjennom våre tanker, det vi sier, og det vi gjør. Vi kan kanskje si at vår indre dialog er vår spontane resonnering. Jeg vil nå forsøke å se det jeg har beskrevet fra klasserommet og verkstedet, i lys av teori om indre dialog.

Platon, hos Fossheim (2022), beskriver Sokrates' refleksjoner rundt tanken som en form for sjelesamtale. Fossheim mener det er grunn til å tro at Platon skrev dialoger, ikke bare av tradisjon, men at det ligger nærmere vår måte å tenke på (s. 20). At tenkningen foregår på bakgrunn av en dialogisk medfødt kapasitet, er det etter hvert flere som støtter. Schibbye (2012) og Bråten (2004) mener vi er programmert fra fødselen til interpersonlig spill, og ikke er oss selv bevisst fra starten. Vi blir oss selv gjennom å se oss selv gjennom andres øyne. Omsorgspersoner toner seg inn, og tilpasser seg barnets språk, og i et dialektisk forhold oppdager vi hvordan vi virker på andre. Vi blir vårt *relasjonelle selv* (Schibbye, 2012, s. 58). Etter hvert lærer vi språket, som i starten foregår som høylytt tenking; barnet utforsker omgivelsene mens de taler med seg selv. Bråten (2004) beskriver utviklingspsykologisk

forandringen av verbal indre dialog ved at den blir internalisert, og mer eller mindre stum på et eller annet tidspunkt i oppveksten. Her er det kun snakk om den høylytte tenkningen, som etter min erfaring, sitter igjen hos mange voksne (s. 80).

Den indre tenkningen beskriver Marková (2016) som helt og holdent basert på forestilling. Den foregår i vår fantasi, i interaksjon med andre indre stemmer, fra fortiden, nåtiden og i den forestilte framtiden. Vi kan føre dialoger med forestilte mennesker og figurer, som ifølge Einstein, hos Marková, er potensielt endeløs (ss. 107-108).

Den indre dialogen utvikles altså av relasjonene, i dialog med andre. Og vi begynner å tenke i form av en indre samtale, og kan resonnerer med oss selv. I møtet med fysiske oppgaver i verksted har jeg sett elever prøve, famle, feile og få til, med og uten verbale uttrykk til stede. I likhet med et barns utforskning av verden, hvor det snakker med seg selv mens det følger sine impulser, prøver seg på noe nytt, snubler og gir opp, for senere å prøve igjen, forsøker elever seg på nye aktiviteter. Jeg har valgt å se for meg at denne aktiviteten forløper som en praktisk dialog. Det vi ser at mens eleven jobber mot et mål i arbeidet, oppstår det hele tiden brytninger mellom det eleven vil få til, og det som faktisk skjer. Eleven vil forsøke å knytte det som skjer mot det den tror skal skje, og dialektikken, eller sammenhengene skaper en ny forståelse, som gir utgangspunkt til å prøve videre. Utfordringer i arbeidet blir ikke alltid møtt med spørsmål til læreren, og dette mener jeg er et tegn på at framgangen eller læringsprosessen kan drives fram i en dialogisk prosess ved at eleven forhandler seg fram riktig praksis, delvis gjennom forestilling. Denne erfaringen baserer seg ikke nødvendigvis på kunnskap eleven direkte kan sette ord på, men en kroppslig erfaring som svarer til aktiviteten. Det oppleves meningsfylt når den praktiske dialogen stemmer overens med den indres forventninger.

Her er kanskje det klareste skillet jeg kan se mellom klasserom og verksted. For mens jeg mener å kunne observere denne prosessen i verkstedet, er det vanskelig å si så mye om den indre dialogen i klasserommet. Kanskje har dette sin naturlige årsak i at det ikke foregår noe synlig arbeid å observere; den indre dialogen er og blir usynlig integrert. Bare små tegn i form av non-verbal kommunikasjon eller korte svar kan gi inntrykk av om elevene henger følger lærerens resonnerement, eller tenker på noe helt annet. Når elevene jobber på pc-en er det naturlig at det foregår en indre dialog, samtidig som dette i tillegg må sees som en praktisk dialog. Men her også var det ofte avsporinger i form av spill og sosiale medier. Som lærer, vil det være ønskelig at elevene befinner seg i indre dialog med det tema vi vil at de skal lære om. Vi vil at de kommer inn i - og deler - *vårt* dialogiske rom (Rommetveit, 2008, s. 100).

I verkstedet fant flere tegn på det jeg mener å se som indre dialog, og at elevene var aktive i arbeidet sitt i større grad. Det har kanskje sin naturlige årsak i og med at det er vanskelig å «unnslippe» engasjementet med aktiviteten, eller rette sin indre dialog mot noe annet. Da stopper arbeidet opp fysisk. Det blir veldig synlig når elevene tar opp mobilen, eller gjør andre ting. Og når eleven er klar igjen, står arbeidet der, i samme tilstand hen har forlatt det. I klasseromsdialogen kan det være nok at man tenker en annen tanke, og sporer av. Har man først sporet av, går man kanskje glipp av sammenhengen, og det blir vanskelig å koble seg på igjen.

Utgangspunktet med tanke på læring vi altså ligge hos det enkelte mennesket. I et klasserom, hvor vi har mange elever med like mange utgangspunkt, blir lærerens arbeid å dra med seg elevenes meningssøken over i det aktuelle tema vi vil lære om, i en mer eller mindre midlertidig, felles meningsfylt prosess. Jeg mener læreren kan ha utbytte av å akseptere at elevene kan dras mot forestilte dialoger, og heller utforske hvordan disse kan knyttes mot undervisningen. Dette kommer tilbake til i avsnitt 6.7 *Dialog og deltakelse – En utvidet dialogmodell*.

5.3 Om objektet – sakens tilknytting

Forutsetningen for en dialog er i følge Marková (2016) intersubjektive relasjoner. Og i relasjonen deler vi en sak, et tema (ss. 108,115). Det er i utgangspunktet ikke så lett å vite hva saken er; man kan bare dele øyeblikket, eller noe som er skjult for oss i relasjonen. Vi deler en sak, men ikke bare gjennom ordene. Det kan være en praktisk sak, med og uten ord. I andre tilfeller er saken vi snakker om helt sentral. Læreren er for eksempel nødvendigvis opptatt av at elevene skal dele hens sak, fordi elevene skal lære noe om denne. Jeg vil i dette avsnittet diskutere hvorvidt deltakernes tilknytting til saken kan tenkes å være av verdi med utgangspunkt i læringsdialogen, både praktisk og språklig.

Skjervheims (1976/1996, s. 72) treledda relasjonsmodell beskriver i likhet med Marková (2016, s. 106) dialogens deltakere som en Alter-Ego-Objekt relasjon. De sier begge at en felles forståelse av virkeligheten er utgangspunktet for å komme i en intersubjektiv relasjon. Vi må ha tillit til dens andre meninger om saken vi snakker om, og tillit til at den aksepterer våre meninger. I dialog deler vi med andre ord saken, eller objektet, og begge parter har tillit til den andres meninger om saken. Saken må derfor kunne relateres til begge parter, for at dialogen skal gi mening. Det trenger ikke å gjøre det umiddelbart, men vi må på et vis overbevise den andre om den gjør det, hvis ikke gir ikke dialogen mening, og tilliten svinner

hen. Dette gjelder i dialog med andre, og med oss selv. Hvis vi gjør noe vi tror vi kan, men ikke får det til, mister vi tilliten til vår egen mening om at vi kan. Når det gjelder læringsdialogen, er det like viktig at elevene kan relatere til saken, som er lærestoffet.

I verkstedet foregår læringsdialogen i stor grad gjennom praktisk dialog, hvor lærestoffet (saken) er arbeidet de utfører. Elevene har sånn sett et veldig godt utgangspunkt til å relatere til denne. Så lenge elevene utfører arbeid de noenlunde klarer å gjennomføre, vil denne kunne relatere til lærestoffet/saken, uten å miste tillit til seg selv. En personlig tilknytning til arbeidet virker å skape et godt utgangspunkt for en sterk relasjon, men er ikke i seg selv nok til å dele saken, å delta. Som dette utdraget fra min observasjon kan være tegn på:

E5: Etter at de har montert ferdig, uten læreren, tester de lysene. Det viser seg at ledbaren er koblet til nærlysene.

E6: P1 roper: 'Lærer, du har kobla feil!'.

E7: Lærer kommer bort, og ser på, og sier de må gjøre det på nytt en annen dag.
(utdrag fra analyse)

I denne sekvensen har jeg beskrevet et arbeid eleven har sterk relasjon til, fordi det er et prosjekt eleven har tatt med hjemmefra. Elevens ytring kan tolkes som at eleven ikke tar ansvar for saken, og påpeker at hen ikke egentlig har deltatt i det som har blitt gjort feil.

I klasserommet er relasjonen til lærestoffet ikke alltid like tydelig. Spesielt når elevene ikke gir til kjenne at de forstår eller ikke, er enig eller uenig om saksforholdet. Læreren kan bare gå ut fra at elevene klarer å følge resonnetet. Av mine observasjoner mener jeg beskrivelsen av overgangen fra småprat mellom lærer og elever i starten av timen, til undervisningsøkten setter lys på elevenes tilknytning til saksforholdet. De fleste av elevene deltar i småpraten, og når lærer kommer blir hen også en del av denne. Og så snart undervisningen er i gang, er det læreren som fører ordet.

Alexanders dialogiske tilnærming (2018) til elevenes relasjoner til saken dreier seg om å *skape* deltakelse gjennom språket. Ved å lære et bredt repertoar av muligheter for varierte former for tale og samtale, kan vi hjelpe eleven med å tenke selv (ss. 7-9). Dialogens «tyngdepunkt» (min oversettelse), eller saken, endres fra å ligge i lærerens tale, til elevens. Ett av disse repertoarene handler om å skape og vedlikeholder ulike former for hverdagsinteraksjoner, altså en dialog hvor saken har tilknytning til elevenes hverdag; *hverdagsprat*. Alexander mener hverdagsprat har en verdi i seg selv, i form av relasjoner

mellom lærer og elev, og som et verktøy elevene trenger i møte med samfunnet. Videre foreslår Alexander måter å utvikle hverdagsprat til *læringsprat*, «gjennom å fortelle, forklare, spekulere, forestille, utforske analysere, evaluere, spørre, rettferdiggjøre, diskutere og argumentere», viktige ferdigheter elevene trenger for den dialogiske undervisningen. Her mener Alexander (2018, ss. 7-8) det er et skille, i den grad *undervisningsprat* har en særskilt egenart, basert på det faglige. Saken, eller elevens tilknytning til saken er direkte i hverdagsdialogen, mens det er *ferdighetene* fra hverdagsdialogen som elevene anvender til å delta i undervisningsdialogen. Jeg mener dermed at sakens tilknytning til elevene ikke nødvendigvis er til stede i undervisningsdialogen, noe jeg vil diskutere i avsnittet om autentisitet og autoritet. Skillet jeg peker på er i stor grad konseptuelt. Det vil være mange faglige tema elevene kan relatere til, og ferdighetene Alexander peker på kan være med på å skape en personlig relevans, for eksempel ved å innta en kritisk holdning til det som blir sagt. Jeg mener likevel det er viktig å diskutere hvordan vi forstår denne *sakens* tilknytning til deltakerne.

Et annet eksempel på undervisning baserer jeg på Arnkils (2013) beskrivelse av klasserommet i Italia, med en pedagogikk veiledet av Peticari. I likhet med Alexanders hverdagsprat, de opptatt av samtaler med elever, hvor det elevene var opptatt av i øyeblikket skapte grunnlag for filosofisk refleksjon (ss. 18-19). Men i motsetning til Alexanders (2018, ss. 7-8) skille mellom læringsprat og undervisningsprat, bygget lærerne undervisningen og faglige mål rundt disse samtaletemaene, frigjort fra målstyrte læringsplaner. For at elevene skulle lære, måtte de føle seg trygge. Det kan diskuteres hvorvidt alle faglige tema kan ha en personlig tilknytning, men jeg vil argumentere for at all kunnskap er knyttet til menneskets forsøk på å forstå verden, som Walderhaug (2016, s. 33) peker på, og at det derfor vil være måter å relatere til det meste. Bråten sier:

De som erkjenner at kunnskap er *lokal* i forhold til egen 'ståplass', og *relativ* til kunnskap utviklet på andres premisser, og som innser at kunnskap kan utvikles og formidles som en *dialogisk* prosess, kan gjøre skolen om til en møteplass for dialog og deltakelse, der de enkelte med sine forskjellige kunnskapsbakgrunner kan tre inn i skapende *dialog* om et felles emne og gjensidig utfylle og berike hverandre. (Bråten, 2004, s. 85)

Jeg mener det er et viktig poeng Bråten peker på. Når saken betraktes som lokal - tilknyttet deltakerne, kan elevene lettere se relevansen kunnskapen har til dem selv.

I verkstedet mener jeg pedagogikken har mye til felles med klasserommet Arnkil beskriver. Undervisningen baserer seg i stor grad på oppgaver elevene selv har funnet ut at de vil jobbe med, samtidig som hverdagspraten og læringspraten er til stede i form av elever som er nysgjerrige på de andres prosjekter. Her er en naturlig blanding av Alexanders hverdagsprat og læringsprat, men også undervisningsprat i form av lærerens og elevenes hjelp til hverandres oppgaver. I klasserommet er det et klart skille mellom deltakelsen i hverdagsprat og undervisningsprat, som er helt naturlig. Men det er interessant om tilknytting til egne prosjekter i verksted kunne vært en måte å gjøre kunnskapen i klasserommet mer 'lokal', og mindre ensidig.

I lys av mine observasjoner og Skjervheims deltakerperspektiv, samt Markovás Alter-Ego-Objektrelasjon, vil jeg rette kritikk mot Alexanders dialogiske undervisningsprogram, i den grad det teoretisk sett ikke er noen dialog hvis saken ikke gjensidig deles av deltakerne. Dialogen blir utsatt for en monologisering, eller som jeg vil foreslå, en *monopolisering av saken*. Ferdighetene Alexander knytter til læringsdialogen er nyttige, men kan forstås som en form for dialektisk trening, nærmere beskrevet i neste kapittel. I seg selv er ferdighetene ikke direkte nyttige hvis de ikke fører til at elevene kan knytte saken til seg selv – i intersubjektiv relasjon mellom deltakerne - med et delt objekt.

5.4 Autentisitet og autoritet – del 1- om initiativ og spørsmål

Til videre diskusjon vil jeg løfte fram en oppdagelse i Nystrands forskning jeg mener kunne fått større oppmerksomhet. Nystrand (1991) beskriver *autentisitet* som et viktig element i læring. Men, som han selv skriver; “Students, as we discovered, always ask authentic questions – unless they are role-playing with the teacher!” (s. 272). Her er det to ting som blir sagt. Det ene er at eleven alltid stiller autentiske spørsmål, det andre er at spørsmålene eleven stiller er inautentiske når de spiller et slags rollespill med læreren. Jeg tar tak i det autentiske først, og diskutere rollespillet senere.

Autentisitet er et begrep som er litt vanskelig å få taket på. Jensen (2014, s. 39) beskriver det som å være *ekte, sann* eller *pålitelig*, en form for tilstedeværelse, og at det er en forutsetning til gode og bærekraftige relasjoner. Alexander (2018, s. 9) sier autentiske spørsmål i større grad inviterer til deltakelse hos elevene, noe Nystrand og Dysthe støtter. Walderhaug bruker begrepet polyfonisk tilstedeværelse, og Seikkula polyfonisk tålmodighet som en måte for å tilnærme seg klienter og skape rom for refleksjon. Schibbye forstår dette som inntoning, noe vi kan gjøre bevisst, men også noe som skjer spontant i møte med andre. Det ligger i dette antydninger om at vi kan innta en autentisk tilstedeværelse, og stille autentiske spørsmål, også

i en undervisningssammenheng. I disse måtene å tilnærme seg klienter eller elever, ligger det implisitt en forståelse av en asymmetri i relasjonene. Moren tilpasse seg barnet, filosofen og psykologen må tilpasse seg klienten, og læreren må tilpasse seg eleven. At Nystrand sier at eleven alltid stiller autentiske spørsmål, mener jeg styrker denne forståelsen, og at eleven ikke har noen åpenbare grunner til å framtre som andre enn seg selv overfor lærer.

Mine observasjoner mener jeg sammenfaller med Nystrands oppdagelse, i den grad spørsmål også kan tolkes som initiativ. Fire eksempler på slike initiativer er:

S1V: ‘Jeg må bli ferdig med dette, jeg har brukt to dager på det allerede’

S2V: ‘Nå kan jeg endelig komme videre med mopeden’

S1V ‘lærer, du har kobla feil!’,

S3K ‘Skal vi framføre dette for klassen?’ (utdrag fra analyse)

Jeg mener disse kan kobles til autentisitet, i den grad de har stor personlig relevans for eleven som sier det. I den grad vi kan skille mellom autentisitet i klasserommet og i verkstedet, gitt at Nystrands oppdagelse stemmer, kan det tenkes at antallet ytringer sier noe om autentisk tilknytning til arbeidet. En kvantitativ studie kunne her tenkes å være av interesse, da jeg bare må basere meg på mitt inntrykk av at det var flere initiativ fra elevenes side i verkstedet enn i klasserommet. Dette kan også tenkes å være basert på *type* oppgave, og ikke *hvor* arbeidet foregår.

Elevens spørsmål eller initiativ kan også forstås relatert til autoritetsperspektivet. Det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev er med på å forsterke forventningene om at læreren forstår. Marková sier dette forholdet er basert på *epistemisk tillit*, og at denne tilliten kan erstatte elevens egen evne til å oppdage fenomener på egen hånd (ss. 149-153). I lys av dette kan vi også forstå ytringer som ikke gir mening som et uttrykk for denne tilliten. Eleven strever med å sette ord på noe, og i tillit til læreren skal kunne hjelpe til med dette, inviteres læreren inn i dialogen. Med denne forståelsen kan det være lettere å akseptere og være nysgjerrig på hva det er eleven forsøker å sette ord på, og hva den trenger hjelp med. Når Walderhaug (2016, s. 32) sikter til en utjevning av maktforholdet gjennom tildeværende ekvivalens og Seikkula (2013, s. 189) med sin åpne dialog, er det ikke meningen at rollene skal utviskes, men å skape trygge relasjoner. Schibbye (2012) bruker begrepet *dialektikk* til å beskrive nødvendigheten av asymmetri; vi har forskjellige roller, og trenger hverandre på forskjellige måter. Dialektikken peker på at det er i spenningsforholdet mellom divergerende

motsetninger vi kan lære mest av hverandre (s. 59). Vi må etterstrebe en gjensidig tillit for å få tilgang til hverandres synspunkter i relasjonen.

Marková (2016) sier videre at tillit og ansvar to sentrale aksiomer i forståelsen av dialog (s. 212). For å gå i dialog med noen, må man ha en viss grad av tillit til at man har noe å bidra med, og tillit til at den vi vil gå i dialog med er villige til å akseptere det man sier. I tillegg ligger det et ansvar hos de ulike deltakerne til å ta initiativ til å gå i dialog. I et klassisk elev-lærer forhold vil det være naturlig at læreren føler et ansvar for å initiere samtaler med elever. Likens har læreren ofte mer kunnskap om ulike tema i undervisningen, noe som fører til et asymmetrisk forhold også her.

Med tanke på tillit og ansvarsforholdet, har jeg observert forskjeller i klasserommet og i verkstedet mellom lærer og elever. For det første mener jeg det er det noe med klasserommets utforming som forsterker asymmetrien, hvor læreren står for seg selv med sitt fagstoff, og elevene sitter bak pc-ene og følger med. Læreren – mot elevene, hvor læreren har høy tillit til at tema er viktig for dem alle sammen, og ingen andre som kan ta ansvar for å initiere en samtale om fagstoff de ikke vet noe om. Hver elev er bare en av flere, og ansvaret pulveriseres – «det er sikkert noen andre som vet mer enn meg». Elevene sitter kanskje heller ikke med mye tillit til at de har noe å bidra med, og tenker at læreren vet best.

I verkstedet er elevene i dialog med fagstoffet i det de starter en arbeidsoppgave. Som jeg har observert, kan dette også ta tid, når eleven stopper opp, eller ikke kommer i gang. Dette mener jeg å kunne beskrive på samme måte; eleven må ha tillit til at dette er noe eleven behersker, eller klarer å finne ut av, samtidig som eleven er den eneste som kan ta ansvar for å gå i gang. Og disse aksiomene testes konstant under arbeidet, hvor arbeidet stopper opp når tilliten forsvinner.

I lys av Markovás begreper tillit og ansvar, ser jeg Nystrands oppdagelse av elevens autentiske spørsmål litt annerledes. Elever har alltid muligheten til å *ikke* spørre om noe eller ta initiativ til samtale. Et slikt autentisk bidrag, må derfor også forstås som en form for tillit til læreren og et felles saksforhold. Sånn sett vil jeg påstå at spørsmål fra elevene fungerer som en bedre indikator på om undervisningen er dialogisk, enn det Alexander foreslår (2018, s. 10). Selv om han siterer Bakhtin på at 'hvis spørsmålet ikke fører til et nytt spørsmål, faller det ut av dialogen' (s. 11) (min oversettelse), er det lite som tyder på at elevenes spørsmål i seg selv er av noe sentral verdi for ham.

5.5 *Autentisitet og autoritet – del 2 – om skinndialogen*

Nystrands oppdagelse var som nevnt at eleven bare stiller autentiske spørsmål – hvis de ikke spiller rollespill med læreren. Nå vil jeg ta for meg den *inautentiske* delen av dette, om rollespillet.

Ifølge Fossheim (2022, ss. 30-31), praktiserte Platon og Arisoteles trening i dialektikk i sine skoler. To deltakere hadde hver sin rolle. En skulle forsvare sitt standpunkt ved å svare enten ja eller nei, mens den andre forsøkte å få denne til å motsi seg selv ved hjelp av en rekke kritiske spørsmål. Denne formen for dialektisk gymnastikk skulle gjøre eleven i bedre stand til å resonnerer seg fram til kunnskap, fordi en eventuell selvmotsigelse ville avsløre manglende innsikt. Målet med denne formen for trening var først og fremst å vinne, men også å utvikle en kritisk evne til å teste kunnskap. I Platons dialoger er personlig prestisje og innsikt vekslende mål, som ofte bunner ut i at ingen kan si noe sikkert likevel. Denne vekslingen mellom mål og mening beskriver Buber (1992) som et forhold mellom to ulike ordpar; Jeg-Det og Jeg-Du. Vi beskuer noe fra utsiden i relasjonen Jeg-Det, mens vi deler en felles mening i Jeg-Du-forholdet (s. 5). Skjervheim (1976/1996, s. 72) bruker begrepene deltaker og tilskuer. Å være inautentisk vil jeg beskrive som en form for dialektisk trening, som en del av et Jeg-Det-forhold, eller som en tilskuer. Bråten (2004) kaller samtaler som går på den andres premisser for *skinndialog*, som kan oppstå i asymmetriske forhold, hvor en av partene har autoritet i form av for eksempel kunnskap (s. 84). Alexander (2018, s. 2) og Mehan (1979, s. 286) viser til en type IRE-struktur (Initiativ-Evaluation-Respons) på meningsutvesklingen i samtalen, likt bråtens skinndialog. I en lærer-elevrelasjon kan vi se for oss at eleven aksepterer ukritisk det læreren sier, på lærerens premisser. Det resulterer i et slags ensidig rollespill, hvor eleven lærer seg hva læreren vil høre, og bruker dette språket til å spille med for å tilfredsstille dennes krav. Eleven blir Dostojevskijs *papegøye* (2004, s. 272). I ytterste konsekvens kan dette spillet foregå på begge plan. For eksempel kan to studenter som har lært seg professorens ord og uttrykk diskutere sitt emne nærmest som et skuespill, med fremmede stemmer, i gjensidig frykt for å bli avslørt. Vi tilpasser oss den andre så mye at vi mister oss selv og relasjonen til den andre.

Inautentisitet mener jeg kan henge sammen med autoritet og frykten for avsløring. Det forventes at læreren kan mer enn elevene sine i sitt fagfelt, som Marková (2016, s. 149) beskriver som høy epistemisk tillit. Men det er en fare for at dette forstås som en form for prestisje, at læreren ikke skal vise usikkerhet om faget sitt, fordi det kan tolkes som en svakhet. Et autentisk spørsmål eller kritikk fra en elev kan oppfattes som en test på egen

kunnskap, og en trussel mot egen integritet og autoritet. I måten Marková skiller mellom makt og autoritet kan vi her forstå en måte læreren kan forholde seg til denne trusselen (ss. 145-146). Når læreren føler at autoriteten har 'feilet', er det kort vei til å bruke eksterne midler i form av makt læreren har til rådighet. Læreren har av gode grunner begrenset med midler tilgjengelig til dette. Men i og med at læreren også evaluerer elevene sine, kan det ikke utelukkes at karakter kan fungere som en slik maktstruktur. At læreren gir elevene karakterer kan derfor virke som et insentiv til at elevene ikke spør i frykt for at spørsmålet blir oppfattet som et 'feil svar', eller at de stiller spørsmål på lærerens premisser. Når elevene deltar inautentisk, blir ikke eleven selv hørt av læreren. Læreren hører bare et ekko av seg selv.

Inautentisitet er videre et fenomen som er vanskelig beskrive i praksis. I observasjonene var ikke dette noe jeg spesielt så etter, og diskusjonen her dreier seg først og fremst om et forestilt teoretisk fenomen. Det er ikke nødvendigvis så lett å avsløre hvorvidt en ytring er autentisk eller ikke, med mindre det opplagt kommer fram av konteksten at ytringen er en form for spill, som Nystrand sier. Jeg mener Dostojevskijs (2004, s. 272) skildring av fenomenet er mer forklarende, hvor utgangspunktet er om det som blir sagt er sant eller ikke. 'Å lyve sin egen løgn', tolker jeg som at det man mener objektivt er usant, men det er likevel ens egen mening. Videre tolker jeg det å 'tale en annens sannhet' som å si noe som andre holder for sant, men som man ikke selv mener. Essensen er at man må være tro mot sin egen sannhet, og ikke andres. Dette er etter min mening en god beskrivelse på skillet mellom autentisitet og inautentisitet. Dostojevskij henter til at inautentisitet dermed er noe som oppstår i samtaler med 'moderne kunnskap' blant studenter som tema, som jeg mener Bråten viser til med sin skinndialog. I skolesammenheng mener jeg dette er en del av tilpasset opplæring man bør være oppmerksom på. Elever som tilsynelatende er gode deltakere i læringsdialogen, baserer ikke nødvendigvis sin språklige kompetanse på 'lokal kunnskap', som Bråten sier, men på ord og uttrykk absorbert fra lærerens undervisning. Elevens dialektiske kompetanse er ikke her knyttet til elevens søken etter mening, men basert på et ønske om anerkjennelse fra læreren (Marková, 2016, s. 113).

Av det jeg har observert gjennom egen forskning, kan jeg ikke gi noen konkrete eksempler på inautentisitet. Jeg må derfor basere meg på mitt inntrykk og min beskrivelse av klassen for å diskutere hva jeg har sett av dette. I klasserommet kan beskrivelsen av de stille elevene tyde på autentisitet, i den grad de ikke deltar i en skinndialog. De er til stede, i sin dialog, uansett hva det skulle være de tenker på. I verkstedet mener jeg arbeidet vanskelig kan la seg beskrive som inautentisk, i den grad enhver handling er vanskelig å gjøre på andres grunnlag av

forståelse. Dette mener i seg selv støtter Nystrands oppdagelse, i form av at når eleven først sier noe, er det autentisk.

5.6 Om kreativitet, læring og dialog

Læring foregår. Det mener jeg er et trygt standpunkt å innta. Hva som skal til, og hvordan det skjer, er det ulike meninger om. I dette avsnittet vil jeg diskutere den kreative faktoren i læring, og hvilken plass denne har i forhold til kunnskap. Jeg har under kodingen valgt å karakterisere noen av samtalene som kreative. På bakgrunn av at jeg mener at elevene lærer av å for eksempel gjøre arbeidsoppgaver i verksted, har jeg valgt å kalle dette en praktisk interpersonlig dialog, som også kan være kilde til kunnskap (Svare, 2006, s. 45).

Dysthe (1996) foreslår *kreativ forståing* som et nøkkelbegrep i læringsammenheng, som hun på bakgrunn av Bakhtin mener bare skjer gjennom den åpne og aktive dialogen, i spenninga mellom de forskjellige stemmene, i møtet med de ulike og divergerende perspektivene og i konfrontasjon mellom disse (s. 113). At læring er en kreativ prosess, er heller ikke så vanskelig å forsvare, i den grad vi kan lite som barn, og sånn sett *skaper* oss kunnskap gjennom livet. Nye meninger *blir til* på ett eller annet vis. Alexander (2018) plasser seg epistemologisk på linje med Bakhtin, men det er usikkert om han mener læringsprosessen er av kreativ art (s. 5). Ett av hans prinsipper for en dialogisk undervisning er at den blant annet bør være *kumulativ*, hvor 'deltakerne bygger videre på sin egne og andres bidrag, og setter dem sammen mot en felles tankegang og forståelse', noe som med litt godvilje kan tolkes som kreativitet. Men han advarer i tillegg om at dette prinsippet ikke er enkelt å få til, fordi læreren da må 'styre dialogen på et meningsfylt nivå for alle deltakerne'. I tillegg er den utforskende delen av samtalen i repertoarene hverdagsprat og læringsprat noe han mener det er lurt å fremheve. Marková (2016) på sin side kaller læringsprosessen som *dialogisk rasjonalitet*. Basert på epistemisk tillit til den andre og som en del av kulturen, endres rasjonaliteten gjennom delt aktivitet, språk og kommunikasjon (s. 143). Marková trekker dermed fram sider ved dialogen jeg savner hos Alexander, ved at hun presiserer at aktivitet også er dialog, og at det som kommuniseres i samarbeidet ikke trenger å være synlig for andre (2016, s. 128). Jeg mener ikke å undergrave viktigheten av språket som meningsbærer i læringsammenheng, men understreker at læring kan være mye mer. Spesielt i en yrkesfaglig kontekst.

Relasjonen mellom språk og praksis er interessant å se nærmere på. I verkstedet har jeg observert hvordan elevene arbeider i stillhet, både alene og sammen med andre. Alene kan

man tenke seg at språket er innlemmet i arbeidet, og at vi fører en indre dialog med oss selv, og reflekterer over hva som fungerer og ikke, parallelt med arbeidet. Jeg følger derimot Skjervheim (1976/1996, s. 73) i at språkets refleksive funksjon følger etter praksis. I likhet med Bråtens (2004, s. 80) beskrivelse av overgangen mellom høylytt og stille tenkning, har jeg observert at elevene av og til stopper opp når de tenker seg om. Som om at de tar en pause i den praktiske dialogen for å gi rom for å reflektere over praksis. I samarbeid foregår den praktiske dialogen i relasjon mellom deltakerne, men denne er heller ikke først og fremst språklig før en eller begge elevene stopper for å diskutere noe. Dialogen, her forstått som arbeid, er spontan i utgangspunktet, og reflektiv i ettertid. Jeg foreslår å forklare sammenhengen mellom praksis og refleksiv språkbruk som at vi hører oss selv snakke om, og ser og føler hvordan praksis forløper, og tilpasser oss underveis. I denne spontan-refleksive dialogen, forhandler vi oss fram til ny mening, ny kunnskap, både praktisk og teoretisk (Lindseth, 2015, s. 51).

Felles for Bakhtin, Marková og Alexander er en forståelse at ny mening skapes gjennom dialog. For at ny kunnskap skal skapes, må det være meningsskapende for eleven. En *papegøypedagogikk*, hvor gjentakelse av tema er strategien for læring er i mindre grad meningsskapende for eleven, men også for læreren. Vi trenger relasjonene for å forhandle fram ny mening gjennom dialogen. Dette gjelder også i den praktiske delen av meningsforhandlingen, hvor eleven prøver seg på en arbeidsoppgave. Eleven vil stadig gjøre seg nye erfaringer i arbeidet, ikke nødvendigvis knyttet til verbalt språk, men til at det som skjer gir mening i seg selv. Det *meningsfylte* er det *meningsskapende*. Jeg mener med dette at det er den kreative skapelsen som er essensen i læring, og stiller meg bak Dysthes begrep kreativ forståing, ikke bare som nøkkelbegrep, men som essensen i læringsprosessen. Og praktisk arbeid kan uten hjelp av verbalt språk være meningsskapende.

Jeg mener det er viktig å framheve verdien av den praktiske formen for meningsskapning, fordi den bygger på et grunnleggende behov for at 'verden' skal gi mening. I verkstedet mener jeg å se en form for 'meningsfylt aktivitet'. Både hos lærer og elevene, hvor læreren kan drive meningsskapende arbeid i form av egne prosjekter, men også i form av å være til hjelp når elevene trenger det. For elevene er det meningsskapende å være i praktisk dialog med arbeidet sitt, og å være i relasjon med andre. Dette kan forstås som tilpasset opplæring i et slags råformat. Elevene gjør det de har forutsetninger til å gjøre, uten at noen trenger å tilpasse undervisningen i stor grad. De har mulighet til å velge oppgaver etter hva de har lyst til. Og så får de hjelp når det oppstår situasjoner de enda ikke kan håndtere.

Videre mener jeg ikke språkets funksjon i læringen er uvesentlig. Som Walderhaug (2016, s. 33) sier, skaper vi begreper og uttrykk for at verden skal bli lettere å forholde seg til. For henne er dialogisk nysgjerrighet en tilnærming som kan være med på å sette ord på og utfordre verdier, antakelser og praksis til endring. Seikkula (2013) hjelper sine pasienter med å løse opp fastlåste 'monologiserte dialoger' ved å anta at den i utgangspunktet er meningsfylt, for så hjelpe pasienten med å sette ord på, og betrakte situasjonen i åpen dialog. Ny mening skapes, og meningssøkningen forsetter. Jeg mener Walderhaug og Seikkula viser oss det ekstreme potensialet språket i dialogen har som meningsbærer i kreativ form.

I yrkesfaglig sammenheng mener klasserommet har et språklig dialogisk potensial til å reflektere over egen praksis, og endre denne til det bedre. Her kan man få hjelp til å sette navn og uttrykk på verktøy og komponenter, beskrive ulike framgangsmåter for arbeidsoppgaver, etiske dilemma og diskutere sikkerhet. For at yrkesutøvelsen skal styrkes, er det nødvendig at den språklige dialogen er meningsskapende for praksis. Dette kan virke selvsagt, men sammenhengene mener jeg er gjeldende for all form for læring. Som mennesker bruker vi språket i dialogen som meningsbærer for å skape mening i vårt møte med verden. Språket er forhandlingsverktøyet vi har til rådighet, det gir oss større refleksiv innsikt i praksis, og har derfor en epistemologisk verdi. Språket har en funksjon i dialogen først og fremst som verktøy til tenking og samtale (Rommetveit, 2008, s. 122). Derfor vil jeg argumentere for at språkets kreative natur er refleksivt, i den grad vi skaper begreper for at verden – og praksis skal gi mening. Å ta utgangspunkt i vår verden eller egen praksis er etter min mening et godt sted å begynne, hvis vi skal kunne delta refleksivt i læringsdialogen. Om alle elevene skal få et utbytte av læringsdialogen, må vi tilpasse denne til den enkelte elevs forståelse av nettopp deres praksis og/eller verden. Dette vil jeg diskutere nærmere i neste avsnitt.

5.7 Dialog og deltakelse – En utvidet dialogmodell

Gjennom oppgaven håper jeg å ha belyst noen nye aspekter rundt dialogens muligheter, i et forsøk på å forstå mer av hva det vil si å delta. Hvis opplæringa skal tilpasses den enkelte elev, mener jeg det ikke er noen vei utenom dialogen. Elevenes ulikheter framheves i lys av de unike sammensetningene av historiske dialoger. Når eleven deltar, er de historiske stemmene også til stede. I dette avsnittet vil jeg se på noen av de ulike dialog-pedagogiske tilnærmingene fra litteraturen og reflektere over det jeg har observert. Deretter vil jeg se på hvordan Markovás Ego-Alter-Objekt-relasjon kan fungere som utgangspunkt for en ny modell i forståelsen av deltakelse.

Alexanders dialogiske undervisningsprogram (2018) er et omfattende rammeverk av styrende prinsipper til hjelp for å undersøke om undervisningen er dialogisk, og et spekter av ulike repertoar av operasjonelle og organisatoriske muligheter. I tillegg foreslår han indikatorer på om undervisningen høres og ser dialogisk ut. Han sier videre at den har et epistemologisk utgangspunkt; en måte å forstå menneskelig adferd gjennom måten vi bruker språket. Aksjonsforskningsprosjektet beskrevet hos Alexander (2018) gav overbevisende resultater som antydte at elever lærte mer på kortere tid og at deltakelsen hos elevene ble styrket (ss. 22-26). Det er i det hele tatt mye som virker forlokkende ved Alexanders dialogiske undervisning. Kim og Wilkinson (2019) kan bekrefte dette ved å hevde at han er den mest siterte av 'dialogpedagogene'. Freire deler Alexanders syn på at dialogen er en kilde til læring og kunnskap, men er mer opptatt av at for eksempel forelesninger skaper et autoritært, ugunstig skille mellom lærer og elev. Læreren og eleven kan lære sammen, gjennom å reflektere over hva de kan og ikke kan (Kim & Wilkinson, 2019, ss. 72-73). Wegerif mente i motsetning til Freire at spenningsforholdet mellom ulike perspektiver var viktig i sitt *dialogiske rom*. I kritisk utforskning deltar elevene i relasjon med hverandre og læreren, ikke bare gjennom det verbale språket (Kim & Wilkinson, 2019, ss. 76-77). Matusov på sin side skiller mellom *pro-dialogisk* og *anti-dialogisk*, og hevder at formen på undervisningen ikke spiller noen rolle; det er den *relasjonelle* deltakelsen som bestemmer om undervisningen er dialogisk (Kim & Wilkinson, 2019, s. 77).

Med utgangspunkt i forståelsen av at vi hele tiden deltar i en eller annen dialog, har jeg observert en yrkesfaglig klasse på videregående skole. Analysene har jeg valgt å basere på et utvidet dialogbegrep, i et forsøk på å få fram et mer nyansert bilde av dialogens form, hvem vi deltar i dialog med, og dialogens formål. Jeg har diskutert ulike aspekter som jeg mener har innvirkning på deltakelse, og belyst måter å forstå dialogen på. Når jeg videre skal diskutere hva det vil si å delta, vil jeg basere meg på min beskrivelse av klasserommet og verkstedet.

I klasserommet har jeg beskrevet det jeg vil kalle et klassisk klasserom, i form av kultur og organisering, hvor læreren styrer undervisningen, og elevene følger. Læreren fører ordet, tar opp fagstoff, og organiserer gruppearbeid for elevene. Alexanders dialogiske undervisning mener jeg har mange fellestrekk, ut fra at læreren styrer samtalen, og forsøker å involvere elevene. Teoretisk sett kan dette også få støtte av Matusov, i den grad en relasjonell deltakelse er involvert. Mitt inntrykk er at læreren har veldig god relasjon med elevene, og at elevene i stor grad er dedikert til det faglige. Likevel virker det som om elevene er avhengige av at læreren holder deres engasjement mot læringen. Så snart læreren går ut eller blir opptatt av

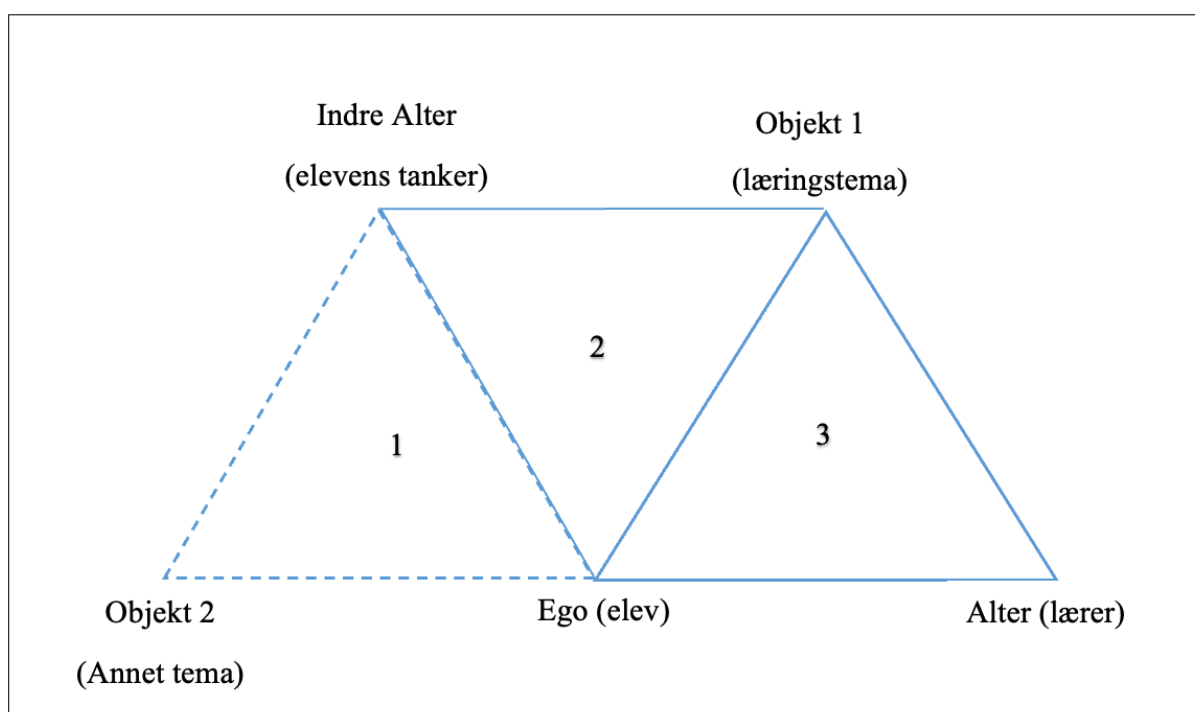
noe annet, mister de den faglige oppmerksomheten, og dialogen skifter fokus. Dette kan tyde på at elevene ikke er oppriktig engasjert i læringsdialogen, men på et vis klarer å delta på lærerens premisser. I det hele er det vanskelig å observere hva elevene er engasjert i, så lenge det ikke åpenbart uttrykkes. Elevens indre dialog *kan* innebære en relasjon med læreren, men kan samtidig være med helt andre stemmer.

I verkstedet jobber elevene med egne private prosjekter eller skolespesifikke øvingsoppgaver. Læreren styrer i liten grad elevenes arbeid, og er aktivisert med egne prosjekter. Elevene sier fra hvis de trenger hjelp, og læreren eller andre elever hjelper til. Det er rom for å ta pauser, småprate og «tulle rundt». Læreren gir beskjed om det blir for mye av dette, men det er det lite behov for. Jeg vil her først trekke paralleller til Freires dialogiske undervisning. Her er en del humor, og autoritetsforholdet mellom lærer og elev framstår mer symmetrisk. Elever og lærer er engasjert i sine respektive prosjekter, og på den måten lærer alle sammen og hjelper hverandre. Aktiviteten jeg har observert i verkstedet har få fellestrekk med Alexanders repertoar av undervisningsprat, fordi læringsaktiviteten styres mindre av lærerens språklig kontrollerende verktøy.

Alexander refererer til en dialogisk epistemologi, hvor tema, gjennom språket er viktig, mens Wegerif og Matusov sikter mot at relasjonen er det sentrale, og tar derfor utgangspunkt i en dialogisk ontologi. Når det kommer til hva som er mest hensiktsmessig med tanke på elevenes deltakelse, er det ikke åpenbart hvilken tilnærming som er å foretrekke, og om dette har noen betydning. Alexander (2018) mener hans tilnærming 'beviselig' fører til mer læring på kortere tid, og en større deltakelse hos elevene (s. 1). Dette mener jeg tyder på at relasjonen mellom lærer og elev også styrkes, i det minste elevenes evne til å engasjere seg i læringstema. Selv om målet med Alexanders undervisningsprogram er å styrke dialogen gjennom tale, mener jeg vi ikke kan se bort fra at det er relasjonene som ligger til grunn for læring i utgangspunktet.

Når jeg ser tilbake på klasserommet og verkstedet, mener jeg at det relasjonelle mellom elev og læringstema er sterkere i verkstedet, av den grunn at læreren jobber mindre med å holde elevene engasjert med læringstema. Elevens engasjement med læringstema er i større grad avhengig av læreren i klasserommet. Jeg mener Markovás epistemiske ansvarsbegrep er nyttig i denne sammenhengen. I klasserommet tar læreren et større epistemisk ansvar for at elevene skal delta i relasjon med denne og læringstema. I verkstedet tar eleven selv epistemisk ansvar for å delta i læringstema. Hvis ikke læreren og eleven tar ansvar for å delta

i en relasjon med læringstema blir læringstema byttet ut med noe annet eleven engasjerer seg i. Her er det altså to typer relasjoner som er med i læringstema; Elev-Lærer (Ego-Alter) og elev-elevens tanker (Ego-Indre Alter), to typer objekter; læringstema (Objekt 1) og annet tema (Objekt 2), og tre typer deltakelse, etter hvem som er i relasjon, og hva tema for dialogen er. Bygd på Markovás (2016) dialogiske figur (s. 117), vil jeg foreslå en foreløpig utvidet modell:

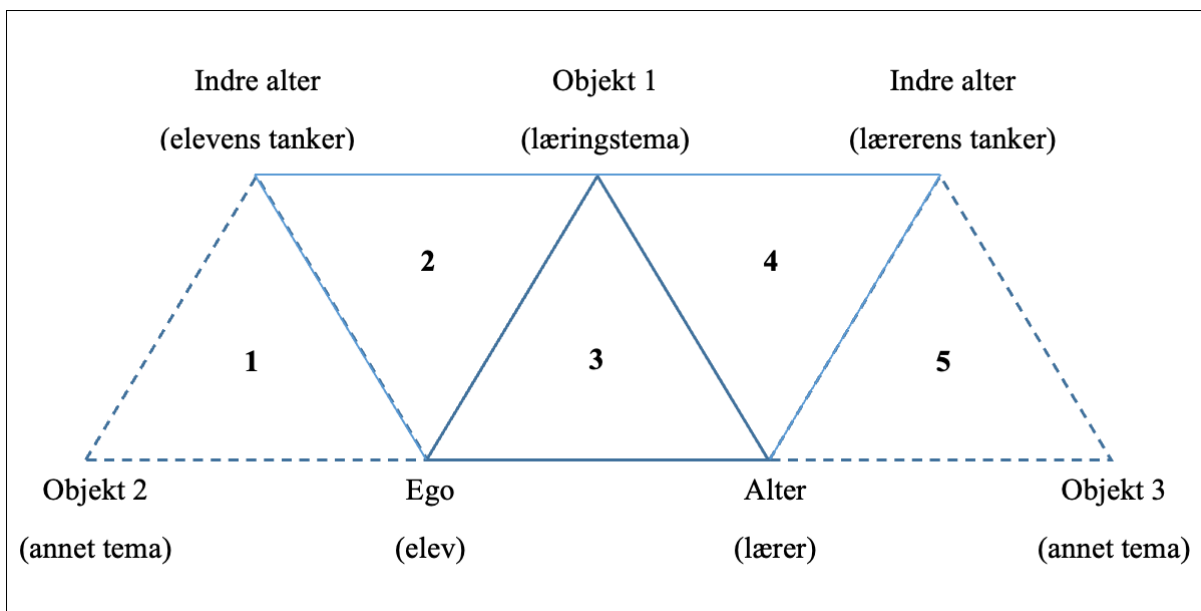


Figur 3: Modell for en flerstemt læringsdialog 1

Vi står derfor igjen med tre former for deltakelse i knyttet til tre forskjellige dialoger, hvorav to av dem (nr. 2 og nr. 3) deler læringstema, og en av dem (nr. 1) ikke handler om læringstema. Den stiplede linja viser elevens dialog med et forestilt tema. I verkstedet er dialog nr. 2 den dominerende, hvor elevene jobber selvstendig, med innslag av nr. 3 når læreren eller en elev hjelper til (den hjelpende elev blir da også en lærer). I klasserommet er dialog nr. 3 tilsynelatende dominerende, med innslag av dialog nr. 2 når elevene jobber med oppgaver. Når læreren går over til å gjøre noe annet, og dermed melder seg ut av dialog nr. 3, faller elevene i stor grad over i dialog nr. 1, som ikke er knyttet til læringstema. Hvorvidt elevene fortsetter i dialog nr. 2, med seg selv i tilknytning til læringstema eller til dialog nr. 1 tilknyttet et annet tema vet ikke læreren noe om, siden de ikke har noen dialog om dette. Slik kunne vi sagt at for læringens del, er en veksling mellom dialog nr. 2 og dialog nr. 3 å

foretrekke. Dialog nr. 1 er derimot ikke ‘relevant’ for læringsdialogen, da den handler om et annet tema. I klasserommet kan lærerens jobb tenkes å være å holde eleven fokusert om læringstema, og vekk fra ‘det andre’. Eleven skal delta i dialogen som læreren eller skolens regi mener er viktig. For de fleste elever er det helt sikkert tilstrekkelig for læringens del at vi tenker deltakelse i et lys av disse tre dialogene. Forenklet kan vi kalle dialog nr. 2 og 3 fordelaktige for læring, mens dialog nr. 1 ikke er knyttet til læring i ønsket tema.

Alexanders dialogiske undervisning mener jeg faller innenfor denne typen dialoger, hvor læreren deltar i hverdagsprat med elevene. Her er det elevene som bestemmer hva læringstema er, og derfor vil det være mindre av ‘annet tema’. Læreren deltar i dialog med elevens tema. Når læreren skifter til undervisningsprat, havner vi tilbake til dialog nr. 3. Med utgangspunkt i de tre nevnte dialogene, er det i tillegg et element Arnkils observasjoner løfter fram. Arnkil beskriver en måte å bruke hverdagsprat som utgangspunkt for læreren til å bygge undervisningen videre på. Det elevene er opptatt av videreutvikles, og læreren tilpasser læreplanmål og undervisning til elevenes personlige tema (Seikkula & Arnkil, 2013, ss. 18-19). I denne prosessen foreslår jeg at vi ta med lærerens indre dialog, og får da en fullstendig utvidet modell:



Figur 4: Modell for en flerstemt læringsdialog 2

Læreren har også sin indre stemme, noe som gjør det mulig å også forstå lærerens undervisning som en dialog med seg selv (dialog 4). I dette tilfellet vil det det kunne oppstå to forskjellige dialoger, som begge vil kunne medføre læring, uten noen sterk relasjon mellom lærer og elev. Det vil likevel være sannsynlig at eleven ikke har noen dialog knyttet til

lærerens tema (Objekt 1), men sitt eget andre tema (Objekt 2). I Arnkils beskrivelse derimot, mener jeg at læreren, i dialog med elevene, har sin egen forestilte dialog med hvordan hen skal knytte fagstoffet til elevenes tema. Og når fagstoffet trekkes inn i dialogen, smelter de to forestilte temaene i stiplede linje (Objekt 2 og Objekt 3) sammen til læringstema (Objekt 1).

Med tanke på tilpasset opplæring i lys av den siste modellen, vil relasjonen mellom lærer og elev være helt avgjørende, i og med at læreren må få tilgang til det eleven tenker på (objekt 2), og tilpasse dette til fagstoffet (Objekt 3). Samtidig mener jeg modellen kan vise relevansen av å se de ulike stemmene som deltar i dialogen, og hvordan hver deltaker er til stede med et alternativ til den åpenbare dialogen. Gjennom gjensidige relasjoner, kan vi knytte disse forestilte alternativene sammen, og styrke vårt felles grunnlag for dialog. Modellen må ikke forstås som en erstatning for grunnstrukturen i Markovás modell, vist i dialog 3, men viser hvordan deltakerne fører en samtidig dialog med seg selv, og har muligheten til å vende seg bort mot et annet tema. Eleven trenger sine indre stemmer til å resonnerer over hvordan tema for læringsdialogen kan knyttes til vår egen forståelse. Og når læringsdialogen ikke gir mening, er det de indre stemmene som 'redder' oss, og vi kan forestille oss en mer meningsfull dialog om noe annet som er viktig for oss. Læreren kan imidlertid hente oss inn, hvis hen er oppmerksom på at eleven ikke lenger deltar i læringsdialogen, noe som igjen krever å se eleven gjennom en relasjon.

Når det kommer til spørsmålet om hvorvidt et epistemologisk eller ontologisk utgangspunkt for undervisningen er mest hensiktsmessig, kan det være Alexanders har et poeng med å bygge opp en dialogisk undervisning basert på å utvikle lærerens repertoar i form av ulike måter å strukturere undervisningen og inkludere elevene i dialogen. Om målet er større deltakelse hos elevene i læringsdialogen, og en endring av lærerens pedagogiske virke er måten å nå målet på, er det for meg uklart hva som vil være best mulig framgangsmåte. Å endre lærerens praksis, innebærer at læreren må akseptere ny kunnskap for bedring. Her mener jeg det kan være nyttig å trekke fram Moscovicis begreper om påvirkelig og upåvirkelig tro (Marková, 2016, ss. 119-120). Det kan være enklere for en lærer å akseptere en ny form for kunnskap, hvis den ikke bryter med lærerens egen verdibaserte, ideologiske eller erfaringsbaserte upåvirkelige tro. Det kan derfor, som Alexander er inne på, være mer produktivt å starte i andre enden, med forslag til metoder og strategier til endring, som er lettere å akseptere. Likevel mener jeg det er hensiktsmessig å forstå den ontologiske forankringen dialogen er tuftet på, fordi det skaper en helhet som etter mitt syn ikke kommer godt nok fram fra en epistemologisk tilnærming. Uten en forståelse av den gjensidige

relasjonens viktighet, mener jeg det kan være fare for at den dialogiske undervisningen bare ender opp som enda en form for papegøypedagogikk.

5.8 Deltaker og tilskuer i verksted og klasserom

Skjervheim beskriver relasjonsforholdet i dialogen ved hjelp av en treleddet relasjonsmodell, en ego-alter-relasjon med samme saksforhold (Skjervheim, 1976/1996, s. 72), eller som subjekt-subjekt-objekt. Personene er subjekter, i en intersubjektiv relasjon, og deler dermed saken, objektet. I dette tilfellet framstår personene som deltakere. En tilskuer derimot, deltar ikke på den andres premisser, objektiviserer den andre og dens saksforhold, og danner en ny relasjon i dialogen, beskrevet som subjekt-objekt. Denne forståelsen av deltakelse i dialogen mener jeg sammenfaller med Markovás (2016) Ego-Alter-Objekt-relasjon, i form av intersubjektivitet som sentralt for deltakelse i dialogen. Det som skiller Markovás beskrivelse av dialogen, er at hun eksplisitt inkluderer Bakhtins perspektiv på flerstemthet i dialogen. Derfor blir forklaringen på tilskuerrollen en litt annen, i den grad personen som ikke deltar i den tilsynelatende dialogen mellom to personer ikke bare er tilskuer, men deltaker i en annen dialog. Jeg mener med dette at Skjervheims perspektiv på deltakelse ikke har mistet sin relevans, men at Markovás tilføyning av flerstemthet bidrar til å nyansere og forklare deltakerperspektivet ytterligere. Tilskuerbegrepet mener jeg heller ikke har mistet sin relevans, men er en god måte å beskrive en tilstedeværelse i en tilsynelatende dialog, spesielt i forbindelse med læringssituasjonen. Elevene og læreren står fritt til å la seg engasjere i noen deler av undervisningen, og velge å tenke med seg selv i andre deler av undervisningen.

Overgangen mellom det å være tilskuer og deltaker er dermed ikke statisk men vekslende, som beskrevet i Figur 4. Her kan vi se at både tilskueren og deltakeren kan være i dialog med læringstema, og skaper derfor ikke et skille mellom læring og ikke læring. Elevene kan lære uten å være i direkte dialog med læreren, men i dialog med seg selv og lærerens tema. Eleven kan også tilsynelatende være i dialog med læreren uten å egentlig dele lærerens tema. Det er objektet, her forstått som kunnskap, i tilknytning til den intersubjektive relasjonen som gjør læring mulig.

Forståelsen av at både elevens posisjon som deltaker og tilskuer begge kan legge til rette for læring hos elevene mener jeg er viktig å framheve, for ikke å peke på didaktiske og pedagogiske metoder som mer eller mindre egnet for læring. Deltakelsen er relasjonell, men som Marková sier har vi evnen til en forestilt dialog. Undervisningen trenger derfor ikke å være dialogisk i form av en verbal deltakelse hos elevene i tradisjonell klasseromsundervisning. På bakgrunn av en forståelse av at mennesket alltid er i en

intersubjektiv relasjon, kan vi forstå Skjervheims deltaker- og tilskuerperspektiv som begge med en relasjon til felles tema. Eleven kan med delt tema med læreren innta posisjon som deltaker, men også som en 'deltakende tilskuer', som Skjervheim kaller «å ta den andre alvorlig». Ved videre bruk av begrepet 'tilskuer' i diskusjonen, er det den deltakende tilskuer jeg sikter til, hvor felles tema er til stede i begges dialog. Tilskueren befinner seg i enten dialog 2 eller 4 i figur 5, mens deltakeren er i dialog 3. Nå vil jeg ta opp igjen begrepet tilpasset opplæring, og diskutere det nærmere opp mot Skjervheims deltaker- og tilskuerperspektiv.

Begrepet tilpasset opplæring er ifølge Nordahl (2015) at alle elever skal passe inn i skolen. En smal forståelse av prinsippet tilpasset opplæring, mener han er individbasert, og peker mot den enkelte elevs problemer og vansker i skolen (s. 129). Og med utgangspunkt i at vi kan lære av å være tilskuere, er det lett å peke på den enkelte elev som ikke evner å lære av denne. Men for eleven er det kanskje ikke så lett å sette fingeren på hvorfor hen ikke evner å gripe tak i læringstema og skape en egen dialog basert på dette. Videre peker Nordahl (2015) på en vid forståelse av begrepet tilpasset undervisning, i en mer ideologisk tilnærming til skolen som skal gjennomsyre og styrke fellesskapet i skolen (s. 129). Om vi følger Nordahl i hans vide forståelse, mener jeg at Skjervheims deltakerperspektiv er noe vi må framheve framfor tilskuerperspektivet. I styringsdokumentet læreplanverkets overordnede del (2020), kan vi lese at en nøkkel til å tilpasse undervisningen er at «eleven deltar og blir hørt i læringsarbeidet» (Utdanningsdirektoratet). Dette mener jeg kan tolkes både ved hjelp av Nordahls vide forståelse av tilpasset opplæring, men også den smale. For at den enkelte elev skal delta, må eleven bli en del av fellesskapet, og for at den enkelte eleven skal bli hørt, må eleven inngå i en relasjon med noen i fellesskapet. En tilskuer trenger i utgangspunktet ikke å bli hørt. For å bli hørt, må man innta posisjonen som Skjervheims deltaker, som verbalt aktiv. Opplæringsloven (2021) sier at opplæringa skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2021). Sammen med viktigheten av å delta og bli hørt mener jeg at vi må evne å inkludere hver enkelt elev som deltakere, ikke bare som tilskuere. Å inkludere hver enkelt elev, mener jeg fordrer et visst individbasert utgangspunkt, men ikke utelukket i form av Nordahls smale forståelse.

Fra observasjonene i klasserommet og verkstedet, mener jeg formen for veksling mellom praktisk undervisning i verkstedet og teoretisk undervisning i klasserommet utgjør en interessant sammensetning. Det er fristende å peke på verkstedet å si at undervisningen her er mer deltakende, i form av at elevene har en direkte tilknytning til læringsdialogen i arbeidet.

Og når de stopper opp og tenker seg om, er de tilskuere i form av refleksjon over egen deltakelse. Til sammenligning elevene i klasserommet oppfattes mindre deltakende fordi de ofte ikke deltar verbalt i læringssamtalen, og raskt melder seg ut når læreren ikke lenger fører undervisningen. De framstår i stor grad som tilskuere når imens læreren underviser. Men i stedet for å peke på forskjellene på de ulike formene for deltakelse, vil jeg diskutere hvordan vi kan se disse ulike arenaene for læring i lys av Skjervheims deltaker og tilskuer-begrep, og dialogisitet knyttet til tilpasset opplæring.

Muligheten som ligger i å veksle mellom ulike former for læringsarbeid av praktisk og teoretisk art, mener jeg kan ses i sammenheng med vekslingen mellom deltaker- og tilskuerperspektivet. I verkstedet er elevene deltakere i egne prosjekter, og bygger opp en nærhet og erfaringsbasert, ofte ordløs forståelse for arbeidet de driver med. Så lenge elevene arbeider med oppgaver med relevans i forhold til læreplanmål, er dette tilpasning av opplæring til den enkelte elev i form av deltakelse. Å bli hørt, er i verkstedet ikke så vanskelig å få til heller, da læreren går rundt og prater med elevene når de trenger assistanse, og kan se hva de gjør, og dermed også til en viss grad hvordan de tenker. I klasserommet mener jeg tilskuerrollen til elevene i utgangspunktet ikke er problematisk heller, og at enkelte elever til tider ikke henger med er kanskje ikke til å unngå. De er tross alt frie mennesker. Så lenge læreren underviser i et tema som elevene kan relatere til, er det muligheter til å delta som tilskuer. Å delta verbalt i klasserommet, er av ulike årsaker ikke like naturlig for alle elevene, noe som tilsier at 'å bli hørt' er vanskelig å få til i den felles læringsdialogen. Med alle elevene samlet i et lite rom, kan det være faktorer som kompliserer den personlige deltakelsen hos elevene. Men som jeg har nevnt, er det muligheter for alle til personlig kontakt med læreren på en naturlig måte i verkstedet.

Jeg mener med dette ikke at tilpasset opplæring kommer av seg selv, i vekslingen mellom klasserom og verksted. Det er likevel noe med vekslingen mellom teori og praksis jeg tenker har ekstra stor verdi i form av tilrettelegging for dialogisk deltakelse knyttet til hver elevs personlige relevans. I tillegg legger verkstedet til rette for at læreren kan 'høre' elevene og hva de trenger å lære mer om bare ved å se dem arbeide. I en gunstig dialogisk tilnærming til yrkesdidaktikk- og pedagogikk vil jeg foreslå at arbeid i verksted kan danne grunnlag for planleggingen av arbeidet med læreplan, og en undervisning basert og knyttet til de ulike elevenes arbeidsoppgaver.

I stedet for å peke på en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring, som basert *enten* på individet, *eller* på fellesskapet, vil jeg foreslå en *dialogisk tilnærming* til begrepet, basert på gjensidighet og autonomi. Den enkeltes tilstedeværelse påvirker dialogen i klassen. Dette er i seg selv en etisk forpliktelse, det er ikke mulig å være ‘nøytralt’ til stede. Å delta, eller ikke delta, er derfor et gjensidig etisk anliggende (Marková, 2016, s. 110). Relasjonen mellom lærer og elev, er et gjensidig tillitsforhold. Eleven trenger å se at læreren bryr seg, og har forpliktelser overfor dem, og læreren må den enkelte elev som lærevillig og ha tillit til dens bidrag. Det gjensidige relasjonelle tillitsforholdet er grunnleggende for utvikling av gjensidig tillit til hverandres selvstendige synspunkter (Marková, 2016, ss. 143-144). Elevens ønske om sosial anerkjennelse er sentral for utviklingen av elevenes autonomi i klasserommet, og skjer på bakgrunn av en gjensidig anerkjennelse av ansvar og frihet. Fellesskapet som enhet er derfor ikke et mål i seg selv, men et middel for den enkelte elevs autonomi, utviklet gjennom de andre. Alle står i relasjon, og trenger hverandres autonome selvstendighet i egen utvikling (Marková, 2016, s. 113). Når vi tar den andre alvorlig, gir vi samtidig den andre autonomi til å kunne ta oss selv alvorlig.

6 Avslutning

Formålet med denne oppgaven er å utforske forskjellige sider ved dialogen, og forsøke å gi svar på hvordan vi kan forstå og forklare deltakelsen i klasserommet og i verkstedet. En nøkkel til å tilpasse undervisningen er at eleven deltar og blir hørt i læringsarbeidet. Tilpasset opplæring er et lovpålagt prinsipp, hvor opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til hver enkelt elev. Prinsippet kan tolkes med hjelp av en smal og/eller en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Med den smale forståelsen tar vi utgangspunkt i hver enkelt elevs definerte problemer og vansker i skolen. En vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring peker mot en ideologisk helhet, hvor styrking av felleskapet står sentralt.

I oppgaven har jeg valgt å basere det grunnlag at deltakelse står sentralt i elevens læringsarbeid i skolen. Deltakelse er likevel et begrep som vanskelig lar seg begripe. For at læreren skal legge til rette for en tilpasset opplæring gjennom elevenes deltakelse, mener jeg dette er et begrep som er relevant å få en grundigere forståelse for.

For å kunne svare på problemstillinga *hvordan kan vi forstå og forklare den dialogiske deltakelsen hos elever på videregående yrkesfaglig utdanning, i vekslingen mellom klasserom og verksted*, har jeg valgt å knytte begrepet deltakelse til Skjervheims beskrivelse av dialogens deltakere. I Skjervheims perspektiv, kan vi forholde oss til en motpart i dialogen som deltaker eller tilskuer. Deltakeren aksepterer det den andre sier, hører og kan relatere til motpartens meninger. Deltakelsen er intersubjektiv. Tilskueren på den andre siden, betrakter den andres meninger, men kan ikke relatere til det som blir sagt. Relasjonen til den andre blir derfor ikke intersubjektiv, den andre og dens utsagn blir betraktet som et objekt.

Ved valg av metoder, har en dypere forståelse av dialogen og dens deltakere vært avgjørende for å kunne svare på problemstillinga. Med en dialogisk tilnærming til vitenskapsteori og forskningsmetoder, har jeg forsket på en klasse på yrkesfaglig videregående skole gjennom deltakende observasjon. Datamaterialet fra observasjonsnotatene ble analysert ved hjelp av teoridreven koding, som hjalp meg med å beskrive ulike former og eksempler på deltakelse i klasserom og verksted. Hensikten med en deltakende tilstedeværelse under observasjonen var å få tilgang til det mellommenneskelige i dialogen, og muligheten til å utforske dialogen i sanntid. Teori om deltakelse og spesielt om dialog, har sammen med analyser og datamateriale dannet grunnlag for videre diskusjon.

Analysen presenterer sekvenser, episoder og utsagn som nyanserer og belyser dialogen og dens deltakere i form av flerstemthet og heterogenitet. Et helhetlig perspektiv på dialogens

medforfattere, har vist at påvirkningen fra personer rundt den tilsynelatende situasjonen ikke er uvesentlig i læringsammenheng. Gjennom eksemplene fra observasjonene, har jeg foreslått hvordan ulike forestilte deltakere kan være med å knytte læringsdialogen til elevene, i positiv og negativ retning. Deltakelsen er med andre ord ikke bare knyttet til en kroppslig tilstedeværelse, men også til forestilte dialoger. Analysen viser også hvordan deltakelsen hos elever i enkelte læringsdialoger er avhengig av lærerens opprettholdelse av oppmerksomheten, spesielt i forbindelse med klasseromsundervisning. I tillegg viser analysen hvordan praktisk arbeid beskrevet som dialog kan danne grunnlag til å forklare en form for kreativ læringsvirksomhet, og framhever verdien av denne i seg selv.

Den grafiske framstillingen av det kodete materialet viser hvordan dialogsekvensene skifter i uttrykksform, ulike deltakere, og formål. Dette er ikke et funn i seg selv, da flerstemthet og heterogenitet er forutsetninger for observasjon og analyse. Den grafiske framstillingen derimot, danner en illustrasjon på den dialektiske prosessen i dialogen, hvor mening, uttrykksform og ulike stemmer endrer seg i en og samme dialog.

Hvordan vi kan forstå elevenes dialogiske deltakelse hos elevene i verkstedet og i klasserommet, har jeg i diskusjonsdelen ved hjelp av teori og teoretiske begreper forsøkt å gi en forklaring på, knyttet til eksempler og funn fra observasjon og analyse. En gjennomgang og utdyping av Markovás Ego-Alter-Objekt-relasjon, har resultert i et forslag til en *utvidet modell for en flerstemt læringsdialog* (figur 5). I læringsammenheng, viser modellen en oversikt over hvordan elevens og lærerens ulike tilknytting til tema og hverandre påvirkes av ytre faktorer. Eleven deltar i læringsdialogen med sine forestillinger og referanser fra ulike intersubjektive relasjoner. Deltakelse er her forstått både i relasjon med læreren og læringstema, men også i en forestilt intersubjektiv relasjon med læringstema. Modellen viser lærerens mulighet til å knytte elevens forestilte tema opp læreplanmål, og sådan skape et felles læringstema, i relasjon med eleven.

Videre peker studiet på de relasjonelle mulighetene for deltakelse i dialogen. Elevenes utsagn må ses på som autentiske meningsøkende bidrag til dialogen, men gir ikke alltid mening for læreren. Ved hjelp av lærerens forståelse av begrepene flerstemthet og heterogenitet, kan disse fremmede ytringene danne grunnlag for en videre læringsdialog tilpasset elevens interpersonlige referanser for læringstema, og medvirke til elevens forsøk på å sette ord på sin praktiske kunnskap og meningsøken. Dialogisk åpenhet, tålmodighet og nysgjerrighet foreslås her som nøkkelkvaliteter for relasjonsbygging i lærerens møte med eleven. Studien

løfter spesielt fram det kreative læringsarbeidet i verkstedet som et verdifullt utgangspunkt for læring, basert på elevens tilknytting av refleksiv kunnskap til arbeidsoppgaver med personlig relevans.

Denne studien kan være et utfyllende bidrag til begrepet tilpasset opplæring. I stedet for å skille mellom den smale og den vide forståelsen, foreslås en *dialogisk tilnærming* til tilpasset opplæring. Elever og lærere er bare individer, men individene inngår i dialogisk forstand alltid i en ikke-reduserbar intersubjektiv relasjon. På samme måte som elevens autonomi er avhengig av relasjoner, er fellesskapet avhengig av den selvstendige eleven. Å bli 'hørt' og 'tatt alvorlig', er et sentralt aspekt ved dialogisk deltakelse, hvor tillit, autoritet og ansvar er elementer som påvirker deltakernes relasjon. Gjensidighet i tillitsforholdet mellom elev og lærer er nødvendig for at elevene skal ta ansvar for egen deltakelse. Et ensidig tillitsforhold mellom elev og lærer kan skape dialoger hvor eleven svarer etter lærerens forventninger, og ikke elevens personlige relasjon til læringstema.

Ved å knytte dialogisk deltakelse opp mot begrepet tilpasset opplæring gir denne studien i tillegg praktiske implikasjoner for pedagogikk, i møte med mennesker generelt, og for yrkesfaget spesielt. Læring gjennom kreativ 'prøving og feiling' i verkstedet, og refleksjon rundt fagspesifikke begreper og prosesser i klasserommet, danner ytterpunkter for observasjoner i studien. Yrkesfaglæreren spesielt, forstått som medforfatter i elevens meningssøken, kan hjelpe eleven med å sette ord på de erfaringer som oppstår i møte med sine praktiske erfaringer i verksted. På den måte fungerer vekslingen mellom verksted og klasserom som en metafor for lærervirket generelt; kunnskap vi møter på skolen er viktig for eleven i sitt møte med verden. Men det er elevens erfaringer som ligger til grunn for å gjøre kunnskapen meningsfylt for seg. Jeg mener at ved å knytte fagorientert teori i skolen til elevenes personlige tanker og erfaringer, kan lærere være medforfattere til elevenes meningssøken i deres møte med verden.

Rettet mot å forstå og forklare dialogen og dens deltakere, viser imidlertid ikke denne studien hvorvidt, og i eventuelt hvilken grad en dialogisk tilnærming til tilpasset opplæring og undervisning har noe positivt utbytte for læring og relasjoner i skolesammenheng. Hvordan læreren velger å tolke begrepet tilpasset undervisning, bør baseres på hvordan elevene opplever at opplæringen ikke bare er tilpasset, men meningsfull. Lærerens subjektive oppfatning av hva som er best for eleven, vil ikke ha noe praktisk betydning for eleven med mindre oppfatningen er gjensidig. Til å få kunnskap om dette, vil videre forskning på

dialogisk baserte undervisningsformer og deltakelse være nødvendig. Den dialogiske tilnærmingen vektlegges her som spesielt interessant med tanke på videre forskning.

Til slutt, viser denne studien hvorfor å *delta* ikke bare er en «*nøkkel* til å tilpasse undervisningen» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Deltakelse er selve målet med tilpassing av undervisningen. Og dialogen er nøkkelen.

Litteraturliste

- Alexander, R. (2018, Juni 17). Developing dialogical teaching: genesis, process, trial. *Research papers in education*, pp. 561-598.
- Andersson-Bakken, E., & Dalland, C. P. (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. 0105 Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Anker, T. (2020). *Aanlyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog: Utvalgte skrifter (A. J. Mørch, Overs.)*. Oslo: J.W. Cappelens forlag AS (Opprinnelig utgitt 1929/1965).
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill: Fra fødsel til alderdom*. 0105 Oslo: Universitetsforlaget.
- Brekke, M., & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. 0105 Oslo: Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. 0130 Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du (H. Wergeland, Overs.)*. Halden: J. W. Cappelens forlag AS (Opprinnelig utgitt 1923).
- Dale, E. L. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. 0130 Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalland, C. P., & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning*. 0105 Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2022, Mars 22). *Forskningsetikk.no*. Retrieved from Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag og humaniora: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dostojevskij, F. (2004). *Forbrytelse og straff (J. Brodal, Overs.)*. Oslo: Solum Forlag AS (Opprinnelig utgitt 1866).
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. 0130 Oslo: Cappelen akademisk forlag AS.
- Fossheim, H. J. (2022). *Dialog. En filosofisk tilnærming*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk - Forlag.
- Gillespie, A., & Cornish, F. (2014, April 25). Sensitizing Questions: A method to facilitate analyzing the meaning of an utterance. *Integrative psychological and behavioral science*, pp. 435-452.
- Jacobsen, R. K., & Karlsson, B. E. (2019, Mars 06). Åpen dialog bak lukkede dører. *Fokus på familien*, pp. 57-73.
- Jensen, H. (2014). *Nærvær og empati i skolen*. 0130 Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Kim, M.-Y., & Wilkinson, I. A. (2019, Februar 26). What is dialogical teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Sosial Interaction*, pp. 70-86.
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. 5068 Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 07 01). *Lovdata*. Retrieved from Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova): https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1
- Lindseth, A. (2015). Svarevne og kritisk refleksjon -Hvordan utvikle praktisk kunnskap? In J. S. Methi, & J. McGuirk, *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (pp. 43-60). 5068 Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. 1020 ME Amsterdam: John Benjamins Publishing Copany.
- Marková, I. (2016). *The dialogical mind: common sense and ethics*. Cambridge CB2 8BS: Cambridge University Press.
- Mathiesen, I. H., & Volckmar-Eeg, M. G. (2022, Februar 09). En abduktiv tilnærming til institusjonell etnografi - et bidrag til sosiologisk utvikling. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, pp. 9-23.
- Mehan, H. (1979, Oktober). "What time is it, Denise?": Asking known information questions in classroom discourse. *Theory Into Practice*, pp. 285-294.
- Nordahl, T. (2015). Eget barn som en del av fellesskapet: Om tilpasset opplæring og samarbeid mellom hjem og skole. In M. Bunting, *Tilpasset opplæring - I forskning og praksis* (pp. 123-135). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991, Oktober). Instructional discourse, student engagement, and litterature achievement. *Research in the teaching of english*, pp. 261-290.
- Rommetveit, R. (2008). *Språk, individuell psyke, og kulturelt kollektiv*. 0130 Oslo: Gyldendal Norsks Forlag AS.
- Salgado, J., Cunha, C., & Bento, T. (2013, Juni 25). Positioning Microanalysis: Studying the Self Through the Exploration of Dialogical Processes. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, pp. 325-353.
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner. Et perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. 0105 Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Seikkula, J. (2013, April 29). Becoming dialogical: Psychotherapy or a Way of Life? *The Australian and New Zealand journal of family therapy*, pp. 179-193.
- Seikkula, J., Altonen, J., Alakare, B., Haarakangas, K., Keränen, J., & Lehtinen, K. (2007, Februar 22). Five-years experience of first-episode nonaffective psychosis in open-dialogue approach: Treatment principles, follow-up outcomes, and two case studies. *Psychotherapy research*, pp. 214-228.
- Seikkula, J., & Arnkil, T. (2013). *Åpen dialog i relasjonell praksis*. 0130 Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Sikt - kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (2023, April 30). *Sikt.no*. Retrieved from Gjennomføre et prosjekt uten å behandle personopplysninger: <https://sikt.no/gjennomfore-et-prosjekt-uten-behandle-personopplysninger>
- Skjervheim, H. (1976/1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen: Kunsten å skape dialog*. Valdres: Pax forlag.
- Tjora, A. (2010/2021). *Kvalitative forskningsmetoder - i praksis*. 0130 Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kunnskapsløftet 2020*. Retrieved from Undervisning og tilpasset opplæring: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Walderhaug, M. F. (2016, April 16). Filosofiske samtaler med innsatte - kritiske refleksjoner med undring som mål. *Norsk filosofisk tidsskrift*, pp. 22-37.
- Walderhaug, M. F. (2018). *Filosofiske samtaler med innsatte i fengsel: En fordypning i samtalens form og innhold*. 5007 Bergen: Universitetet i Bergen.

Vedlegg 1: Kategorier for koding

Hovedkategori	Underkategori	Kode	Forklaring på koden	Kilder
Dialogens uttrykksform (kommunikasjonsform, verbal, praktisk og forestilt)	Verbal samtale	1.1	Utveksling av mening i form av ordveksling preger primært dialogen	Bakhtin (2003, s .13) Marková (2016, s .1) Fossheim (2022, s. 13)
	Ikke verbal samtale	1.2	Utveksling av mening i form av kroppsspråk, blikk, fravær av ord	Buber (1992, s. 5) Marková (2016, ss. 128-132)
	Indre dialog	1.3	Indre dialog er minste grunnlag for dialog. Fravær av annen type dialog tolkes indre dialog	Marková (2016, ss .107-108) Bråten (2004, s. 80)
	Praktisk dialog	1.4	Arbeid rettet mot en oppgave, skriftlig, mekanisk, eller verbal	Eidsvåg/Svare (2006, s .45) Lindseth (2015, s. 51)
	Praktisk samarbeid	1.5	Aktivitet i dialog med andre	Marková (2016, s. 128)
Dialogens andre deltakere (Alter)	Indre stemmer	2.1	En indre dialog kan være av verbale tanker og/eller kroppslig aktivitet	Marková (2016, s. 109)
	Direkte annenperson	2.2	En umiddelbar fysisk annen	Skjervheim (1996/1976, s. 71)
	Tredjeperson, kjent	2.3	Henvendelser direkte eller indirekte til kjente personer utenfor dialogen	Marková (2016, ss. 113-115)
	Tredjeperson, ukjent	2.4	Henvendelser direkte eller indirekte til ukjente personer utenfor dialogen	Marková (2016, s. 108)
Dialogens målorientering/ objektets egenart	Kreativ	3.1	Dialogen virker å ikke ha et bestemt mål for øyet, men utforsker åpent muligheter	Marková (2016, s. 115-119)
	Sosial	3.2	Sosial dialog med andre	Marková (2016, s. 113, 149-153)
	Resultat	3.3	Dialogen søker et svar. Målet har gjerne en avgrensede funksjon for dialogen.	Mehan (1979, s. 286)

Vedlegg 3: Meningsutfyllende spørsmål til observasjon

Hint	Meningsutfyllende spørsmål
Ytringen fremstår uten sammenheng	1. Hva er tema?
Motsigelser, uenigheter, spenninger, perspektivhåndtering («men», «uansett», «fremdeles» osv.), advarsler/angrep	Er det overlappende tema?
Kontekstløs, sterkt initiativ	2. Hva gjør den som snakker?
	Hva forårsaket ytringen?
perspektivhåndtering («men», «uansett», «fremdeles» osv.), implikasjoner, motstand	Hva er alternativet som blir motsagt?
Sammenhenger mellom nåtid og framtid	Hva prøver taleren å konstruere?
Nøling, omformulering	3. Hvem blir adressert?
Motstand blant adressater	Hva blir antatt om adressatene?
Ytringer framstår som frakoblet den umiddelbare konteksten	Adresserer ytringen en tredjepart?
Ytringen høres «fremmed» ut	4. Hvem snakker?
Indirekte/direkte sitat	Inneholder ytringen et sitat?
	Hvordan responderer den som snakker til sitatet?
Vanlige ordvendinger, ute av kontekst, annerledes stil	Sier ytringen noe om kulturell sjargong?
Mønster i gjentakelse	Hva er interaksjonssjangeren?
Endring i situasjon eller sjanger for interaksjon	5. Hvilken framtid blir konstituert?
	Hvordan skaper ytringen en framtid?
Moralsk ladede ord, implikasjoner på identitet, motstand	Hvordan posisjonerer ytringen adressaten?
Emne dysset ned/ skjært av, endring av emne	Hvilken respons blir aktivert eller begrenset?
Mulige eksempler/bevis på tolkning, flere betydninger	6. Hva er responsen?
	Hva er responsen til samtalepartner?
	Hva er tredjeparts respons?
Eksplisitt respons til seg selv, nøling, avskjæring, omformulering og påfølgende handling virker usammenhengende	Hva er talerens respons?

Utarbeidet etter min oversettelse av Gillespie og Cornish' *Sensitizing questions: A method to facilitate analyzing the meaning of an utterance* (2014).

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Jeg skriver en masteroppgave ved lærerutdanningen på Nord Universitet, og vil gi deg litt informasjon om det jeg gjør, og samtidig invitere deg til å delta i mitt forskningsprosjekt.

Tema for oppgaven jeg skriver er «Likheter og ulikheter i deltakelse i klasserom og verksted». Jeg ønsker å være til stede under arbeid i klasserom og verksted, for å observere det som skjer i ulike sammenhenger.

Når jeg observerer, betyr det at jeg kommer til å gå rundt i verkstedet eller klasserommet, prate med dere elever, og så notere ned noe jeg ser, noe jeg tenker, noe jeg hører og som jeg synes er interessant.

I oppgaven vil det ikke bli brukt personopplysninger som navnet ditt, hvilken skole, eller hva læreren heter, for å unngå at noen kan kjenn deg igjen. Jeg vil heller skrive om samtaler og situasjoner som jeg synes er interessante for å forstå forskjellene mellom læring som skjer i klasserommet sammenliknet med verkstedet.

Å delta i observasjonsstudiet er frivillig. Dersom du synes det er greit at jeg beskriver situasjoner du er involvert i, i klasserom eller på verksted, kan du skrive under på skjema.

Dersom du skriver under, kan du likevel når som helst trekke tilbake dette samtykket, uten å oppgi noen grunn. Og du kan si fra hvis det er situasjoner du ikke vil at jeg skal ta med.

Oppgaven vil være ferdig i mai, 2022, og du har rett til innsyn, retting og sletting av opplysninger om deg selv. Du har også klagerett ovenfor datatilsynet.

Vennlig hilsen

Sverre Nesdal Hansen
Masterstudent Nord universitet
Telefon: 91622262
Epost: nesdal89@me.com

Samtykke til deltakelse

Jeg har lest informasjonsskrivet, og signerer på at jeg vil delta

Dato

Navn