



Lærerrollen i fagsamtaler

- **trening av muntlige ferdigheter i et dialogisk klasserom**

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Masterprogram: Master i norskdidaktikk

Navn på kandidater: Simen Buskerud og Karl Roberg

Juni/2014

FORORD

Da vi skulle velge tema for denne masteroppgaven, falt valget på muntlighet. Vi har begge vært interessert i muntlighet som en grunnleggende ferdighet i alle fag. Derfor ønsket vi å fordype oss i dette emnet. Mange elever kan ha vanskeligheter med å uttrykke seg i skrift, men være muntlig ressurssterke. Det har derfor vært inspirerende å arbeide med fagsamtalen som læringsarena. Et slikt fokus utfordrer dessuten det skriftlige paradigmet i skolen som gjerne har hatt høy status, ikke minst gjennom vurderingsformer.

Å skrive masteroppgave har vært en spennende og krevende prosess. I flere andre forord til masteroppgaver har vi lest at arbeidet har vært ensomt. For oss har det ikke vært det. Å være to har vært en nøkkel i arbeidet med denne oppgaven, både med tanke på motivasjon og kvalitet. Tett samarbeid og varierte arbeidsformer er ord som beskriver vår arbeidsprosess godt.

Oppgaven er et felles produkt hvor vi har samarbeidet nært i hele prosessen. Likevel er vi forpliktet til å fordele ansvar for ulike deler av teksten. Karl har spesielt ansvar for kapittel 2.3, 2.4 og 3.4. Simen har spesielt ansvar for kapittel 1.2, 2.2, 2.6 og 3.2. Resten av oppgaven er skrevet sammen. Vi har sittet sammen, diskuter og skrevet, og vi har skrevet hver for oss og gitt hverandre løpende respons. Slik har teksten vokst frem gjennom gjentatte revideringer i fellesskap.

Denne masteroppgaven markerer slutten på et femårig studium ved lærerutdanningen. Vi vil rette en stor takk til dem som har hjulpet oss. Først og fremst vil vi takke vår veileder, Kåre Kverndokken, for grundige tilbakemeldinger og kritiske blikk. Deretter vil vi takke rektor, lærerne og elevene ved informantskolen for stor samarbeidsvilje og tilrettelegging. Vi vil også takke de som har hjulpet oss i den krevende slutfasen av oppgaven, spesielt Bjørn og Anita.

Skotselv/Kristiansand juni 2014

Simen Buskerud

Karl Roberg

SAMMENDRAG

Utgangspunktet for denne oppgaven er å undersøke hvordan lærerrollen kan utøves på best mulig måte for at elevene skal kunne trene muntlige ferdigheter i en fagsamtale. For å svare på dette har vi valgt å ta utgangspunkt i en kvalitativ metode hvor vi gjennomførte 15 fagsamtaler i en 8. klasse. Fagsamtalene ble ledet, filmet og observert av oss. Gjennom analysen av dette materialet har vi støttet oss på teorier om et sosiokulturelt læringsperspektiv, dialogisme, muntlighetshistorikk og vurdering av muntlighet. Vi har konsentrert oss om det dialogiske klasserommet, samtalestrukturer, spørsmålskategorier og tilbakemeldinger, modellering og fagsamtalen som begrep og didaktisk metode.

Vi har trukket frem tre ulike sider ved lærerens rolle i fagsamtalen; lærerens modellering av muntlige ferdigheter og strategier, lærerens spørsmålsstilling og lærerens tilbakemeldinger til elevene underveis i samtalen. Vi fant at kunnskap om alle disse faktorene er viktig for å lykkes med fagsamtalen. Samtidig fant vi at det er vanskelig å finne balansegangen mellom å være leder av samtalen, og samtidig være usynlig. Likevel er dette selve nøkkelen for å trene elevenes muntlige ferdigheter på best mulig måte. Læreren skal motivere og engasjere, og skape en flerstemmig dialog hvor terskelen for deltakelse er lav. Samtidig bør han legge til rette for en samtale der han er så lite aktiv i dialogen som mulig, og heller gi elevene mye taletid hvor de kan diskutere og reflektere i fellesskap. Funnene våre indikerer at læreren kontinuerlig må kunne vurdere samtalskvalitet i form av i hvilken grad den gir faglig utbytte og trener muntlige ferdigheter. Han må også være i stand til å bryte inn i samtalen der han vurderer det som nødvendig for å justere samtalsretning og samtidig skape muligheter for å inkludere flere elever.

Innhold

| | |
|---|-----|
| FORORD..... | i |
| SAMMENDRAG | iii |
| 1.0 Innledning..... | 1 |
| 1.1 Bakgrunn og motivasjon for oppgaven | 1 |
| 1.2 Presentasjon av temaet/fagsamtalen | 2 |
| 1.2.1 Fagsamtale som begrep i styringsdokumentene..... | 2 |
| 1.2.2 Definisjon av fagsamtalen | 4 |
| 1.2.3 Elevrollen | 5 |
| 1.2.4 Lærerrollen | 6 |
| 1.3 Problemstilling | 7 |
| 1.4 Oppgavens oppbygging..... | 8 |
| 1.5 Metode..... | 9 |
| 1.5.1 Kvalitativ tilnærming | 9 |
| 1.5.2 Aksjonsforskning | 10 |
| 1.5.3 Induksjon, deduksjon og abduksjon | 11 |
| 1.5.4 Videoobservasjon | 12 |
| 1.5.5 Transkripsjon..... | 13 |
| 1.5.6 Feltnotater..... | 15 |
| 1.5.7 Forskerrollen | 16 |
| 1.5.8 Etikk | 17 |
| 1.5.9 Reliabilitet og validitet | 17 |
| 2.0 Teori | 20 |
| 2.1 Historikk og retorikk | 20 |
| 2.1.1 Et historisk tilbakeblikk på muntlighet i skolen..... | 21 |
| 2.1.2 Retorikk som utgangspunkt..... | 22 |
| 2.2 Sosiokulturelt perspektiv | 24 |

| | |
|--|----|
| 2.2.1 Den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging | 25 |
| 2.2.2 Kontekst | 27 |
| 2.2.3 Kunnskap som forhandling om mening | 28 |
| 2.2.4 Språkets betydning | 29 |
| 2.3 Bakhtins dialogisme og det dialogiske klasserommet..... | 30 |
| 2.3.1 Begrepsavklaringer..... | 31 |
| 2.3.2 Dialogens meningsskapning..... | 33 |
| 2.3.3 Talesjangre | 35 |
| 2.3.4 Dialog og flerstemmighet..... | 36 |
| 2.3.5 Det autoritative ordet og indre overbevisende diskurs..... | 39 |
| 2.3.6 Læring som aktiv og sosial..... | 40 |
| 2.3.7 Skriftlige tekster i det dialogiske klasserommet | 41 |
| 2.3.8 IRE-struktur..... | 42 |
| 2.4 Vurdering av muntlighet | 45 |
| 2.4.1 Fremføringshegemoniet i skolen..... | 45 |
| 2.4.2 Formativ vurdering..... | 48 |
| 2.4.3 Tilbakemeldinger | 49 |
| 2.5 Spørsmålskategorier | 53 |
| 2.5.1 Autentiske spørsmål | 54 |
| 2.5.2 Refleksjonsspørsmål..... | 55 |
| 2.5.3 Identifikasjonsspørsmål og overføringsspørsmål..... | 56 |
| 2.5.4 Projektive og provokative spørsmål..... | 57 |
| 2.5.5 Informasjonsspørsmål | 58 |
| 2.5.6 Andre spørsmålstyper..... | 58 |
| 2.5.7 Pauser | 59 |
| 2.6 Modellering | 61 |
| 2.7 Samtaler..... | 64 |

| | |
|--|-----|
| 2.7.1 Formelle og uformelle samtaler | 65 |
| 2.7.2 Spontan og forberedt tale | 66 |
| 2.7.3 Samtalesjangre | 67 |
| 3.0 Empiri..... | 71 |
| 3.1 Informanter og kontekst | 72 |
| 3.1.1 Valg av informanter | 72 |
| 3.1.2 Kontekst | 73 |
| 3.2 Lærerens modellering..... | 76 |
| 3.2.1 Innledning..... | 77 |
| 3.2.2 Effekten av modellering i innledningen | 80 |
| 3.2.3 Modellering underveis..... | 84 |
| 3.2.4 Feltnotater..... | 88 |
| 3.3 Spørsmål..... | 89 |
| 3.3.1 Formålet med spørsmål | 89 |
| 3.3.2 De gode svarene | 90 |
| 3.3.3 Spørsmål som fremmer de gode svarene..... | 91 |
| 3.3.4 Bruk av projektive spørsmål | 106 |
| 3.3.5 Feltnotater..... | 114 |
| 3.4 Lærerens tilbakemeldinger | 115 |
| 3.4.1 Opptak og høy verdsetting av elevsvar | 115 |
| 3.4.2 Feltnotater..... | 122 |
| 4.0 Avslutning | 124 |
| 4.1 Oppsummering av funn..... | 124 |
| 4.1.1 Modellering | 124 |
| 4.1.2 Spørsmål..... | 126 |
| 4.1.3 Tilbakemeldinger | 129 |
| 4.2 Svar på problemstillingen..... | 131 |

| | |
|---|-----|
| 4.3 Veien videre | 132 |
| LITTERATURLISTE | 134 |
| VEDLEGG | 140 |
| Vedlegg 1: Organisering av fagsamtalen | 140 |
| Vedlegg 2: Vurderingskriterier | 141 |
| Vedlegg 3: Tilbakemeldinger fagsamtale 1 | 142 |
| Vedlegg 4: Tilbakemeldinger fagsamtale 2 | 149 |
| Vedlegg 5: Tilbakemeldinger fagsamtale 3 | 150 |
| Vedlegg 6: Tilbakemeldinger fagsamtale 4 | 158 |
| Vedlegg 7: Tilbakemeldinger fagsamtale 5 | 165 |
| Vedlegg 8: Transkriberte utdrag..... | 173 |
| Vedlegg 9: Ti bud til en ung mann som vil frem i verden – Jens Bjørneboe..... | 188 |
| Vedlegg 10: Informasjonsskriv til foresatte | 189 |

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og motivasjon for oppgaven

Temaet muntlighet har alltid vært en interesse hos oss fra vi begynte på lærerutdanningen.

Derfor var det naturlig å ta med muntlighet i vurderingen av aktuelle temaer for masteroppgaven. I løpet av utvelgelsesprosessen har vi vært innom flere ulike muligheter for hva dette prosjektet kunne inneholde, som lesing, som vi begge har stor interesse for.

Samtidig ser vi på lesing som en grunnleggende ferdighet for å prestere i alle fag. Likevel har vi vurdert muntlighet som det mest engasjerende og inspirerende emnet.

Muntlighetsdisiplinen er også i høy grad tverrfaglig, og gir oss dermed også muligheten til å se utover norskfaget i denne oppgaven.

De siste årene har det vært forsket mye på lesing som en grunnleggende ferdighet (for eksempel: Brandsdal, 2012; Maagerø, 2011; Skjelbred & Aamotsbakken, 2010; Teigen, 2011). Nå ser vi derimot en tendens til et domeneskifte i retning av skriving som en grunnleggende ferdighet (for eksempel: Matre & Hoel, 2007; Smedbråten, Kvithyld, & Gerhardsen, 2012; Smidt, 2010). I de siste årene har det også kommet mer litteratur om muntlighet i undervisningen, men sammenlignet med de nevnte fagområdene lesing og skriving er mengden forskning og litteratur forsvinnende lite (Brøyn, 2008; Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 53). Derfor har muntlighet som en grunnleggende ferdighet blitt sett på som ”den glemte ferdigheten”. Dette har motivert oss til å bidra til å bringe muntligheten fram i lyset.

En viktig motivasjon for oss har også vært å se muntlighetens mulige rolle i tilpasset opplæring. Ved å fokusere på å utvikle denne ferdigheten hos elevene, vil vi kunne ha mulighet til å utjevne de faglige forskjellene som vises gjennom den skriftbaserte læringen og vurderingen. Dette vil spesielt kunne komme elever som sliter med skriftlighet til gode, ved at de får mulighet til å uttrykke seg gjennom en annen kanal. Gjennom vår erfaring i skolen har vi sett at elever som sliter med lesing og/eller skriftlig fremstillingsevne, fort kan falle igjennom når det kommer til faglige prestasjoner. Å løfte disse elevene ved å fokusere på deres muntlige ferdigheter, har følgelig vært en sentral motivasjon hos oss.

Da vi skulle skrive masteroppgave, var det viktig for oss at vi valgte et emne som kunne utvikle oss som lærere. Det finnes nærmest ubegrenset mange muligheter for problemstillinger når man skal skrive en masteroppgave innenfor feltet norskdidaktikk. Å skrive om et tema som kan anvendes daglig i vår fremtidige lærergjerning, slik at vi kan bli enda bedre formidlere, har vært avgjørende i vårt valg. Muntlighet som er en så stor del av en skolehverdag, er derfor et valg vi kan stå inne for.

1.2 Presentasjon av temaet/fagsamtalen

Penne og Hertzberg (2008, s. 17ff) har på bakgrunn av blant annet prosjektene *Klasserommets praksisformer* fra 2001 og *Arbeid med muntlige ferdigheter* fra 2003, gitt en forklaring på hva muntlighet i klasserommet er. Muntlighet ble definert som ”Enhver muntlig aktivitet som gikk utover spontane samtaler og som var av en viss varighet.” (Penne & Hertzberg, 2008, s. 18). ”En viss varighet” refererte de til som alt som varte lenger enn tre-fire minutter. Med denne avgrensingen fant de tre hovedkategorier av muntlighet som de behøvde å forholde seg til; fremføringer, strukturerte diskusjoner og verkstedsøvelser i gruppe. I vår oppgave er det derimot nødvendig å begrense omfanget av muntlig aktivitet i enda større grad. I dette kapitlet vil vi derfor ta utgangspunkt i den hovedkategorien som baserer seg på strukturerte diskusjoner, hvor fagsamtalen vil være representert. Det vil altså si at den muntlighetsteorien vi vil presentere i dette kapitlet, har en nær tilknytning til fagsamtalen.

1.2.1 Fagsamtale som begrep i styringsdokumentene

Begrepet fagsamtale brukes på ulike måter i ulike sammenhenger. Som et ledd i å definere begrepet fagsamtale i denne oppgaven, vil vi se nærmere på hvordan begrepet brukes i de viktigste styringsdokumentene for grunnskolen.

I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2013e) brukes begrepet *samtale* hyppig, helt fra de laveste trinnene. Det er spesielt i kompetansemålene til fagene RLE, samfunnsfag og norsk at samtale som læringsform blir omtalt.

I læreplanen for samfunnsfag brukes begrepet *fagsamtale* direkte ved to anledninger, første gang som kompetansemål etter 4. trinn under hovedområdet *utforskaren*. Her er det beskrevet at eleven skal kunne ”formulere spørsmål om samfunnsfaglege tema, reflektere og delta i fagsamtalar om dei” (Kunnskapsdepartementet, 2013d, s. 6). Med utgangspunkt i denne målformulering er det rimelig å hevde at begrepet brukes for å spesifisere at samtalen rundt de samfunnsfaglige temaene skal være tydelig forankret i faget. Fagsamtalen er derfor av formell karakter fordi det stilles tydelige faglige krav til innholdet.

Det andre tilfellet hvor fagsamtale brukes direkte i læreplanen i samfunnsfag, er i et kompetansemål fra 10. trinn, under samme hovedområde. Der er det beskrevet at elevene skal kunne ”bruke samfunnsfaglege omgrep i fagsamtalar og presentasjonar med ulike digitale verktøy og byggje vidare på bidrag frå andre” (Kunnskapsdepartementet, 2013d, s. 9). Også her kan vi tolke det til at fagsamtalebegrepet benyttes for å spesifisere graden av faglighet som kreves i samtalen. Det står for øvrig ikke videre beskrevet hva som kjennetegner en fagsamtale. Dette underbygger forståelsen av fagsamtalen som en overordnet sjanger med mange mulig tilnærminger, men hvor kravet til faglig innhold er eksplisitt.

I læreplanen i norsk brukes begrepet *faglig samtale*. Dette forekommer under hovedområdet *mundtlig kompetanse* etter 4. årstrinn der målet er at eleven skal kunne ”følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål” (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 7). Igjen kan vi tolke begrepsbruken dit hen at den stiller eksplisitt krav til et faglig innhold i samtalen. Dette kan til dels virke som problematisk bruk av begrepet. I de nevnte kompetansemålene fremstilles fagsamtalen som en læringskontekst som elevene skal delta i. Når det gjelder bruk av begrepet *samtale*, er dette i større grad tilknyttet noe elevene skal gjøre, og det er nevnt lite om rammene rundt.

Våre informanter kommer fra 8. trinn, og et av deres mål i norskfaget er: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering” (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 8). Som en konklusjon kan vi si at fagsamtalen er godt forankret i kompetansemål på tvers av fag og klassetrinn.

Begrepet fagsamtale brukes også i opplæringsloven, men med en noe annen betydning. I forskrift til opplæringslovens § 4-7 står det at ”Deltakaren har minst ein gong kvart halvår rett

til ein samtale med læraren om si utvikling i forhold til kompetansemåla i faga som ein del av undervegsvurderinga...” (Kunnskapsdepartementet, 1998, § 4-7). Og det er i punkt 5.3 om individuell vurdering i rundskrivet til kapittel 4A at dette betegnes med begrepet fagsamtale (Utdanningsdirektoratet, 2012). Her brukes begrepet fagsamtale om en samtale på metanivå mellom elev og lærer om elevens utvikling i fagene. Disse samtalene har ulike navn som for eksempel utviklingssamtale, elevsamtale, fagkonferanse og lignende. Når det gjelder vårt prosjekt, tar vi avstand fra denne bruken av begrepet fagsamtale, ettersom den ikke samsvarer med vår intensjon.

1.2.2 Definisjon av fagsamtalen

”Fagsamtalen er en arena der elevene får anledning til å vise hva de kan. Samtalen kan brukes i alle tidsspenn, i alle fag og kan gjennomføres på ulike måter” (Saabye, 2013, s. 34). I denne oppgaven bruker vi begrepet fagsamtale på følgende måte:

Fagsamtalen er uløselig forankret i faglige mål. Det kan dreie seg om ferdighetsmål, som å kunne diskutere på saklig måte, men fagsamtale kan også ha et faglig forankret tema som er gjenstand for undervisningen. Fagsamtalen vil være en muntlig undervisningssituasjon som kan kombinere ferdighetsmål med kunnskapsmål. Den bærer i så måte et formelt preg med tydelige faglige forventninger.

Antall elever som deltar i en fagsamtale, kan variere fra situasjon til situasjon. Vi har likevel valgt å begrense antallet til ti elever i hver fagsamtale. Dette er gjort av ulike hensyn. For det første vil det være lettere for observatøren å gi tilbakemeldinger til elevene i mindre grupper fordi han da vil kunne bruke mer tid til å vurdere hver enkelt elev. For det andre vil hver enkelt elev få mer taletid i mindre grupper. Det innebærer også at de får mer tid til trening av muntlige ferdigheter.

Fagsamtalen er dialogisk. Derfor er et av formålene i denne sjangeren at elevene skal delta i størst mulig grad, slik at læreren ikke trenger å være den dominerende stemmen. Dette henger sammen med en kjent didaktisk utfordring i skolen, nemlig forholdet mellom elevstyring og lærerstyring.

Fagsamtalen er en sjanger der læreren bør forsøke å flytte hovedtyngden av taletid over på elevene. Et bidrag til dette kan være å organisere klasserommet mer jevnbyrdig, for eksempel ved at alle deltakerne i fagsamtalen sitter i en ring eller rundt et bord. At taletiden skal flyttes over på elevene, betyr likevel ikke at læreren kan la ordet flyte fritt. Fagsamtalen trenger en samtaleleder som fører samtalen riktig vei og sørger for den faglige forankringen. Slik sett er rollen som samtaleleder en kompleks utfordring for den læreren som skal gjennomføre en fagsamtale. Det vil blant annet kreve evnen til å engasjere elevene i temaene som er gjenstand for samtale. Det vil også innebære å stille de gode spørsmålene, slik at elevene opplever samtalen som virkelighetsnær og at de ønsker å delta i den. Om litterære samtaler skriver Aase (2005, s. 117):

Den profesjonelle læreren veit at klasserommet er ein arena for læring – også for han. Å leie ein litterær samtale er ein usikker prosess, der ein ikkje kan ha ein fullt ferdig plan for framgangsmåtar og prosedyrar. Den som skal leie, må vere lydhør for dei innspela som kjem, og både kunne improvisere, gå omvegar og likevel ha ei retning på samtalen i tråd med ein plan.

Vi kan tenke oss at disse utfordringene er svært like de man står overfor når man skal lede en fagsamtale. Samtidig som læreren må sørge for at samtalen har fremdrift, må han også forsøke å la elevene komme til orde i størst mulig grad.

Fagsamtalen kan variere mellom å være en forberedt øvelse eller en mer spontan tekst. Elevene kan for eksempel forberedes godt på temaene i samtalen på forhånd, gjøre seg notater og forberede argumenter. Man kan også tenke seg at elevene får utdelt spesielle roller i samtalen, slik at de må lære seg å innta ulike posisjoner. Slik sett kan fagsamtalen være en iscenesatt lærings- og vurderingsform. Med en dialogisk tilnærming til fagsamtalen er det ikke mulig for læreren utelukkende å bruke en forberedt taleform. En spontan samtale trenger derimot ikke å ha et lavere læringsutbytte enn en som er godt forberedt. Oppsummert kan vi si at fagsamtalen er en sjanger som har rom for variasjon i form og innhold, men som styres etter klare formål. I det følgende vil vi presentere hvilke roller elevene og læreren har i fagsamtalen.

1.2.3 Elevrollen

En faktor vi ser på som svært sentral for en god fagsamtale er en elevrolle som innebærer engasjerte elever som reflekterer høyt, skaper sine egne meninger og argumenterer for dem

(Dysthe, 1995, s. 210). Derfor vil vi kort begrunne hvilke forventninger som stilles til elevene i en fagsamtale.

En god fagsamtale bærer preg av at elevene deltar aktivt og tar initiativ til å ytre seg (for eksempel Vygotskij, 1978, 2001) (se vedlegg 2). Samtidig som at elevene har ordet, og står for de fleste ytringene, skal de likevel forholde seg til tradisjonelle turtakingsregler (Askeland, Otnes, Skjelbred, & Aamotsbakken, 2003, s. 108f). Elevene har i den gode fagsamtalen et faglig fokus som de tenker og reflekterer høyt rundt. På bakgrunn av dette skal de skape sine egne meninger som de argumenterer for på en saklig måte. Ved å gjøre dette vil de bidra til å drive samtalen fremover. Dette kan de også gjøre på flere andre måter som for eksempel ved å stille spørsmål eller ved å utfordre medelevenes synspunkter på en konstruktiv måte (Løkensgard Hoel, 2001). Elevenes lytteferdigheter er også relevante å nevne fordi fagsamtalen ikke vil bli en konstruktiv samtale uten at elevene opptrer som gode lyttere (Aksnes, 2007, s. 119). Lyttingen er altså en viktig del av fagsamtalen både for avsenderen av ytringene, og for mottakeren. For avsenderens del er det motiverende hvis han har mottakere som er oppriktig interessert i hva han har å si, mens mottakeren må lytte for å få med seg det som sies for å kunne gi en god respons.

For at fagsamtalen skal trene elevenes muntlige ferdigheter, er det viktig at de utfordrer hverandre og diskuterer hverandres synspunkter. I lys av dette vil de i den gode fagsamtalen forsøke å overbevise medelevene om at de har valide synspunkter. Samtidig er det også viktig at de viser evne til å endre synspunkt og justere argumentene sine på bakgrunn av diskusjonen, og på denne måten se to sider av en sak. Til slutt er det også viktig at elevene viser at de kan bruke de tilbakemeldingene de får etter hver fagsamtale konstruktivt, og at de viser en utvikling.

1.2.4 Lærerenrollen

Læreren er den viktigste faktoren for elevenes læring (Hattie, 2009). I fagsamtalen er læreren som motiverer og engasjerer elevene til deltakelse, en nøkkelfaktor for å få til en god fagsamtale. En god fagsamtale innledes med at læreren skaper tydelige rammer for samtalen, som elevene kan forholde seg til. Tydelige rammer for oppgaver er en faktor som har positiv innvirkning på læring (Hattie, 2009, s. 49 og 115ff). I en god fagsamtale er det elevene som er den drivende kraften i samtalen. En konsekvens av dette blir at læreren klarer å engasjere

elevene til å engasjere seg og ta ansvar for fremgang i samtalen. På bakgrunn av tanken om høy elevdeltakelse, behøver læreren ikke nødvendigvis å ha ordet så mye. Dette betyr ikke at læreren kan melde seg ut av samtalen. Han må sørge for at samtalen holder en hensiktsmessig kurs. Samtidig må han være i stand til å kunne drive samtalen fremover dersom den stagnerer. Han skal stille spørsmål, og respondere på elevenes svar i slike situasjoner (Børresen et al., 2012, s. 161). En god fagsamtale kjennetegnes også ved at elevene får konstruktive tilbakemeldinger. Dette kan være både tilbakemeldinger gitt underveis eller i etterkant av samtalen. Læreren som skal lykkes med å trene elevenes muntlige ferdigheter i fagsamtalen, må ha en bred kompetanse når det gjelder å lede muntlige sjangre som denne.

1.3 Problemstilling

Med muntlighetsdisiplinen som utgangspunkt og fagsamtalen som middel, er det fortsatt mange ulike vinklinger denne oppgaven kan ta. Ved å fokusere på lærerens rolle i fagsamtalen begrenser vi antall vinklinger betraktelig. Likevel åpner vi også for å se vår egen undervisningspraksis fra ulike sider, og får muligheten til å vurdere oss selv kritisk med utgangspunkt i teorifeltet. Vi ønsker å fremme gode fagsamtaler hvor elevene kontinuerlig er delaktige og trener muntlige ferdigheter. Det blir derfor viktig for oss å finne ut av hvordan læreren på best mulig måte kan legge til rette for dette.

På bakgrunn av dette har vi utformet problemstillingen:

Hva kjennetegner lærerrollen i en god fagsamtale?

Med en slik problemstilling har vi laget noen kategorier med tilhørende forskningsspørsmål. Disse vil være utgangspunktet for strukturen i analysekapitlet vårt. Kategoriene vi vil se nærmere på er:

Lærerens muntlige modellering i fagsamtalen.

Hvordan bruker læreren muntlig modellering i fagsamtalene?

Hvordan kommer denne modelleringen til syne i elevenes innspill?

Lærerens spørsmålsstilling i fagsamtalen.

Hvilke spørsmål ligger til grunn for de virkelig gode svarene?

Hvilke spørsmål ligger til grunn for lange svarekvenser?

Hva skjer når læreren tar pauser?

Hvordan bruker læreren de projektive spørsmålene?

Hva fører de projektive spørsmålene til?

Lærerens tilbakemeldinger underveis i samtalen.

Hvordan bruker læreren opptak og høy verdsetting av elevsvarene i fagsamtalen?

I hvilken grad bør læreren intervensere samtalen for å gi tilbakemeldinger?

Lærerrollen er kompleks, og vi har valgt en avgrensning som vist over. Vi håper med denne masteroppgaven å gi ny empiri til fagfeltet, utvikle kunnskap om fagsamtalen og gi bredere innsikt i muntlighetsdisiplinen.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven vil hovedsakelig være delt inn i fire ulike deler: 1.0, 2.0, 3.0 og 4.0.

1.0 er en innledning hvor vi presenterer bakgrunnen for valg av oppgave, begrepet fagsamtale, problemstilling og metodiske tilnærminger.

2.0 er kapitlet hvor vi presenterer og drøfter det teoretiske bakteppet for oppgaven. Vi vil vise til teoretiske tilnærminger til blant annet et sosiokulturelt læringsperspektiv, dialogisme, muntlighetshistorikk, vurdering, det dialogiske klasserommet, samtalestrukturer, spørsmålskategorier, modellering og fagsamtalen som didaktisk metode.

3.0 er analysekapitlet hvor vi presenterer og drøfter det empiriske materialet vårt opp mot det teoretiske bakteppet i kapittel 2.0, og diskuterer og svarer på forskningsspørsmålene. Kapitlet er delt inn etter de tre kategoriene vi presenterte i kapittel 1.3.

4.0 er avslutningskapitlet hvor vi oppsummerer funnene våre i kapittel 3.0. Vi gir også svar på problemstillingen her. Helt til slutt skisserer vi veien videre for å inspirere til videre arbeid med muntlighetsfeltet.

1.5 Metode

Da vi startet tankeprosessen rundt det som etter hvert har blitt denne masteroppgaven, var nærhet til praksis et urokkelig krav for oss. Vi ønsket å komme tett på klasserommets og elevenes verden for å gjennomføre et prosjekt vi kunne ha bruk for i vår daglige arbeidssituasjon som lærere. Dette ønsket har i stor grad formet dette prosjektet og vår tilnærming til forskningsspørsmålene.

Ettersom nærhet til det vi skulle forske på var en viktig faktor, ble en kvalitativ metode et naturlig valg. En kvalitativ tilnærming preges av direkte kontakt mellom forskeren og det som skal undersøkes (Thaagard, 2003).

Kvalitativ forskning er preget av betydelig følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i. Man er ofte tett på dem man ”forsker på”, enten de har meldt seg som informanter i en intervjuundersøkelse eller de deltar i situasjonene der det gjøres observasjon. Denne nærheten gjør kvalitativ forskning spennende og intens, men gir også spesielle utfordringer. For eksempel må man være innstilt på å justere eget prosjekt, handlinger og kanskje til og med idéer idet man møter feltet for første gang. (Tjora, 2012, s. 13).

Videre i dette kapitlet vil vi se nærmere på hva en kvalitativ tilnærming innebærer. Deretter tar vi for oss aksjonsforskning og videoobservasjon som metode. Vi vil også se nærmere på transkripsjonsmetoder og forskerrollen. Avslutningsvis diskuterer vi etiske hensyn når det gjelder vår gjennomføring av dette prosjektet, samt oppgavens reliabilitet og validitet.

1.5.1 Kvalitativ tilnærming

Kvalitative metoder er en mangeartet disiplin. Den står i motsetning til kvantitativ forskning, som er interessert i kvantiteter, altså hvor mye som finnes av noe. Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (2012, s. 11) peker på at det at det ikke finnes noen allment akseptert definisjon av hva kvalitativ forskning er, men presenterer følgende beskrivelse av hva som kjennetegner kvalitative metoder: ”Når forskning er kvalitativ, betyr det vanligvis at man interesserer seg

for *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles. Man er f.eks. opptatt av å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings *kvaliteter*.” (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Med bakgrunn i vårt mål om nærhet til informantene og kravet til praktisk verdi i vår arbeidssituasjon som lærere, vil det være *hvordan* læreren utøver sin rolle som er det sentrale utgangspunktet for vår tilnærming.

Det sentrale for oss har vært å få innsikt i hvordan klasserommets prosesser fungerer, for videre å lære å bruke denne innsikten til å utvikle vårt eget arbeid som lærere. At forskeren kommer tett på informantene, kan som nevnt føre til nærere og utvidet forståelse for empirien man skal analysere. I tillegg til nærhet er fleksibilitet et stikkord i kvalitativ tilnærming. Ved selv å samle inn materialet vårt, fikk vi dermed mulighet til å ha en tettere dialog med deltakerne som utgjorde grunnlaget for den.

Ved bruk av kvalitative metoder vil forskeren møte en rekke utfordringer som fører til at han må revurdere, endre og kort sagt, som tidligere nevnt, vise fleksibilitet. Dette begrunnes ikke minst i den nære kontakten forskeren har med informantene:

Denne nærheten gjør kvalitativ forskning spennende og intens, men gir også spesielle utfordringer. For eksempel må man være innstilt på å måtte justere eget prosjekt, handlinger og kanskje til og med idéer idet man møter feltet for første gang. Man oppdager ofte at forholdene ikke er helt slik man hadde tenkt seg på forhånd. (Tjora, 2012, s. 13)

I vår prosess har vi også støtt på en rekke utfordringer vi har vært nødt til å vurdere. Disse vil vi komme tilbake til i senere delkapitler, hvor vi drøfter de konkrete innfallsvinklene vi har tatt i bruk til innsamling av empiri, og også i forbindelse med vurdering av etiske hensyn, reliabilitet og validitet.

1.5.2 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er en praksis som oppsto etter andre verdenskrig som en motpol til mer abstrakt og distansert akademisk forskning. Målet i denne nye praksisen var at forskeren skulle komme i tettest mulig kontakt med praktikerne innenfor et avgrenset felt (Nielsen & Nielsen, 2012, s. 100). Aksjonsforskning er intervenserende av natur. Forskeren ønsker ikke bare å observere og forstå feltet han undersøker, men å endre den virkeligheten han deltar i. Et prinsipp i aksjonsforskning er at kunnskap har nær sammenheng med kontekst. Når vi tar med

oss denne tilnærmingen til forskning, er det fordi vårt prosjekt har klare linjer i denne retningen.

Vi ønsker at denne oppgaven skal være med å utvikle oss som lærere og vår kompetanse når det gjelder å gjøre elever gode i muntlig norsk. Etersom vi tydelig deltar aktivt i fagsamtalene sammen med informantene, vil vår deltakelse være av betydning for gjennomføringen av fagsamtalene, og videre for analysen av materialet. Senere i dette kapitlet vil vi drøfte vår rolle som aktive og intervensjonerende forskere.

1.5.3 Induksjon, deduksjon og abduksjon

Begrepene induksjon, deduksjon og abduksjon betegner hvordan en forsker forholder seg til teori og empiri i forskningen sin. Peirce (1994, s. 153) definerer induksjon som en slutningsrekke der man tar utgangspunkt i et empirisk materiale og danner hypoteser og trekker slutninger ut i fra det. Som en motsetning til dette finner vi deduksjon som utarbeider hypoteser på bakgrunn av noen antakelser som finnes. I deduksjon vil det også ligge en teoretisk forankring bak antakelsene. En slutning trekkes på bakgrunn av undersøkelser som relaterer seg direkte til hypotesen. Disse to ulike måtene å tilnærme seg forskning skiller seg også i resultatet. Slutningen som blir tatt ved en induktiv tilnærming, vil være en generalisering uten noen logisk konsekvens. Dette innebærer at man ikke kan trekke en absolutt konklusjon på bakgrunn av en generalisering. Ved en deduktiv tilnærming vil slutningen derimot være en logisk konsekvens av en undersøkelse. Dermed kan det også argumenteres for at den har større gyldighet.

Peirce (1994, s. 145) opererer også med en tredje slutningsrekke: abduksjon. Dette er en tilnærming som på mange måter er en mellomting mellom induksjon og deduksjon. Anne Ryen (2002, s. 20) forklarer det på denne måten: ”Abduksjon ligner induksjon ved å gå ut fra empiri, men ligger nærmere deduksjon siden det ikke avviser teoretiske forestillinger”. Ved en abduktiv tilnærming har forskeren altså en antatt hypotese med en teoretisk forankring, men han lar også det empiriske materialet ha en innvirkning på hypotesen. Abduksjon blir dermed en pragmatisk tilnærming til forskning fordi den trekker en slutning ut i fra hypoteser som er formet av både teoretisk begrunnede antakelser og erfaringer fra et empirisk materiale.

Vi har valgt en abduktiv tilnærming til forskningen vår. Dette kan vi begrunne med at vi gikk deduktivt inn i prosessen med en teoretisk forståelse for fagfeltet, en problemstilling og en teoretisk begrunnelse for bruk av fagsamtalen. I analysen av det empiriske materialet vi samlet, har vi justert problemstillingen, og også det teoretiske bakteppet. Vi har altså hatt sterk tilknytning til teorien i hele prosessen, samtidig som vi gikk induktivt ut i fra empirien når vi utarbeidet problemstillingen og forskningsspørsmålene for denne oppgaven.

Vi gjennomførte datainnsamlingen tidlig i prosessen. Dette ga muligheten til å justere bruken av teori og perspektiver til det som fremsto som interessant i den empiriske analysen. Tjora (2012, s. 13) argumenterer for at dette er et viktig og fornuftig grep i kvalitativ forskning. På denne måten la vi også til rette for en abduktiv tilnærming til forskningen.

1.5.4 Videoobservasjon

I vår undersøkelse av lærerrollen i fagsamtalen så vi mange interessante vinklinger for analysen. I forkant av oppgaven hadde vi allerede noen tanker om hva vi kunne studere nærmere, men vi ville også ha muligheten til å undersøke spennende spørsmål som eventuelt ville dukke opp underveis. Vi valgte derfor videoobservasjon som vår hovedtilnærming til innsamling av empiri.

Videomateriale har flere fordeler. Det gir den observerende forskeren mulighet til å studere materialet flere ganger, og justere sine umiddelbare antakelser om hva som foregikk (Jordan & Henderson, 1995, s. 79). Etersom vi er to som jobber sammen, er muligheter for å kunne oppleve det samme materialet flere ganger og diskutere det i fellesskap en viktig ressurs.

Det virkelige store potensialet i videodata ligger i muligheten til å se opptak i etterkant, *kontrollere* egne inntrykk og notater, *gjenoppleve* fenomener som man har observert og samtidig *oppdage* nye fenomener som kanskje har vært for små til å legges merke til i selve observasjonssituasjonen. (Tjora, 2012, s. 76)

Dette sitatet oppsummerer på mange måter vårt valg av hovedmetode for innsamling av data. Forskere som skal analysere dataene i et videomateriale, bør i størst mulig grad samle inn dette materialet selv. På denne måten vil de få et tettere forhold til materialet og en bedre ”føling” med det som foregår (Raudaskoski, 2012, s. 88). I vårt prosjekt er det vi selv som har stått for gjennomføringen av alt datamateriale.

Videoobservasjon åpner for en rekke mulige tilnærminger til det innsamlede materialet. Til tross for dette byr denne forskningsmetoden også på en rekke utfordringer. I motsetning til rent auditivt materiale gir et videomateriale for eksempel muligheten til å observere blant annet det rommet man befinner seg i, eller bevegelser og mimikk hos informantene.

Videoopptaket er også en mer objektiv observasjon av fagsamtalen enn hva en observerende forskerrolle er (Dalland, 2012, s. 189f). Vi benytter oss av begge deler. Likevel vil ikke videoobservasjonen være fullstendig objektiv i analysen av det empiriske materialet fordi materialet skal tolkes av oss. Som vi har vist, åpner videoobservasjon for en rekke mulige vinklinger i oppgaven vår. Derfor ble det viktig å avgrense problemstillingen slik at vi ikke ble for ambisiøse og vide i analysen vår.

En annen utfordring ved bruk av videomateriale er det rent tekniske. Man kan tenke seg at det krever en del erfaring å samle inn godt materiale. Etersom vi har samlet inn materialet for en lengre periode (omtrent 6 måneder), har vi hatt mulighet til å justere og forbedre kvaliteten på materialet underveis. Vi har alltid sikret oss med to kameraopptak av alle samtalene.

1.5.5 Transkripsjon

Å transkribere betyr å gjøre lyd- eller videoopptak om til tekst (Tjora, 2012, s. 232). I dette arbeidet ligger det en rekke utfordringer. For det første finnes det ingen objektiv måte å oversette muntlig til skriftlig (Kvale i Tjora, 2012, s. 143f). Dette betyr at den som skal transkribere, må velge en transkripsjonsnøkkel som er egnet formålet for det han ønsker å finne ut. For det andre risikerer man at noe informasjon kan forsvinne i oversettelsen.

Den som transkriberer, må foreta en rekke valg i arbeidet. Dette gjelder særlig når det kommer til detaljnivå i transkripsjonen. I noen former for analyse, for eksempel samtaleanalyse, vil man være interessert i mikronivået. Dette fordrer en svært detaljert transkripsjonsnøkkel. Jan Svennevig er en foregangsfigur for samtaleanalyse i Norge. I sin forskning baserer han seg mye på Du Bois et al. (Du Bois, Schuetze-Coburn, Paolino, & Cumming, 1993). Disse har et transkripsjonssystem som gir detaljert info på mikronivå. De tar utgangspunkt i intonasjonsenheter slik at hver intonasjonsenhet står på en egen linje. Dette systemet tar blant annet hensyn til intonasjon, stemmestyrke, pust, trykk, pauser, tempo med mer (Svennevig, 2009; Svennevig, Sandvik, & Vagle, 1995).

Paul ten Have (1999) tar utgangspunkt i Jefferson-modellen i sitt arbeid. Gail Jefferson er en forgrunnsfigur i samtaleanalyse eller det som på engelsk kalles Conversation Analysis (CA) (Stuulen Jefferson & Co., u.å.). Hun utviklet sin transkripsjonsmodell med hensyn til å fange opp sekvensielle trekk ved samtale. Det innebærer at en ytring transkriberes i sin helhet, uten å ta spesielt hensyn til intonasjon. I en slik tilnærming er man interessert i å studere hvordan ytringene forholder seg til hverandre (Svennevig, 1995, s. 75). På innholdssiden dekker systemet langt på vei de samme detaljene som systemet til Du Bois et. al.

Videomateriale gir enda flere muligheter for å beskrive detaljer enn hva lydopptak gjør. For eksempel kan man ta hensyn til kroppsspråk, mimikk og blikk. Det finnes ingen etablert transkripsjonsnotasjon for transkribering av videomateriale (Goodwin i Raudaskoski, 2012, s. 90). Jordan og Henderson (1995) diskuterer ulike muligheter for transkripsjon i sin artikkel om interaksjonsanalyse. Til tross for at videomateriale muliggjør et høyt detaljnivå, vil det ikke være hensiktsmessig for oss å ta hensyn til alle mulighetene. På bakgrunn av våre forskningsspørsmål har vi valgt å forholde oss til en relativt enkel transkripsjonsnotasjon hentet fra Alant, Engan, Otnes, Sandvik og Schwebs (2003, s. 10):

| Tegn | Forklaring |
|-------|--|
| ? | Spørsmålstegn indikerer at ytringen har spørreintonasjon |
| = | Forlenging av lyd |
| @ | Latter |
| @ @ @ | Mye latter |
| - | Avbrutt ord |
| . | (punktum) pause |
| .. | (to punktum) lengre pause |
| ... | (tre punktum) lang pause |

Denne transkripsjonsnotasjonen tar ikke hensyn til annet enn enkle auditive elementer. Det vil si at andre elementer, for eksempel mimikk, ikke vil bli beskrevet gjennom transkripsjonen. Dersom det likevel skulle være andre elementer som på et tidspunkt skulle være viktig å formidle, vil disse bli kommentert i parentes (Svennevig et al., 1995, s. 14). Dette kan være ikke-språklige lyder som host, sukk, stønn, kremt med mer. Det kan også være andre kommentarer til transkripsjonen som ”engasjert”, ”uklar tale”, ”bryter inn” med mer. Når det

gjelder bruk av sitatstemme, støtter vi oss på Svennevig et al. (1995, s. 14). De operer med <SIT ord SIT> for ord og setninger med sitatstemme. Eksempelvis vi det kunne stå: Martin Luther King jr. sa <SIT I have a dream SIT>. For trykksterke ord lener vi oss på ten Have (1999, s. 213f) og understreker disse, eksempelvis: ”Det er veldig bra”. Vi vil også utheve deler av transkripsjonen hvis det er noe spesielt vi ønsker å trekke frem i analysen. For eksempel: ”Mange elever liker jo ikke lekser. **Dette syns jeg er dumt fordi da lærer de ikke like mye**”

Årsaken til at vi har valgt videoopptak fremfor rene lydopptak er at vi gjennom video får lettere oversikt over samhandlingen og det dialogiske spillet. I arbeidet med å transkribere videomaterialet har vi kun transkribert de delene av materialet som har relevans for våre forskningsspørsmål. Det ville verken ha vært mulig innenfor beregnet tidsramme eller relevant med tanke på problemstilling å transkribere hele det innsamlede videomaterialet. Vi har derfor ikke foretatt noen uttømmende analyse av videomaterialet.

1.5.6 Feltnotater

En del av materialet vi samlet inn, var notater gjort under gjennomføringen av fagsamtalene. Disse ble skrevet ned av observatøren mens fagsamtalen pågikk. Notatene ble ført i standardisert skjema som vi utarbeidet i forkant av første samtale.

Notatskjemaet fungerte som en støtte for observatøren når han skulle gi elevene tilbakemeldinger etter fagsamtalen. Notatene berører elevenes prestasjon og deltakelse. Tanken bak dette var først og fremst å forsøke å gi elevene en konkret tilbakemelding som de kunne bruke til å utvikle seg som deltakere i fagsamtalen. De utgjør også grunnlaget for observasjonsnotater fra det empiriske feltet som vi kan sammenligne med videomaterialet. Selv om disse notatene ikke utgjør et stort grunnlag for empirien, var tilbakemeldingene til elevene sentrale for oss på bakgrunn av vårt dialogiske og sosiokulturelle perspektiv. Feltnotatene er derfor relevante både for å belyse elevenes prestasjoner, men også for å hjelpe observatøren i tilbakemeldingsprosessen.

Feltnotatene er lagt som vedlegg 3-7.

1.5.7 Forskerrollen

Som vi tidligere har nevnt, var vi begge til stede i fagsamtalene og utførte ulike roller, lærerrollen og observatørrollen. Observatøren var ikke delaktig i fagsamtalen, men hadde ansvaret for feltnotatene og tilbakemeldingene til elevene i etterkant. Læreren var derimot sterkt delaktig i fagsamtalen ved å initiere til samtaler og diskusjoner, tilrettelegge for refleksjoner og diskusjoner, modellere muntlige ferdigheter, gi elevene tilbakemeldinger underveis i samtalen og ikke minst motivere informantene til delaktighet.

Til tross for at observatøren markerte tydelig sin passive rolle ved å plassere seg på utsiden av fagsamtalen, og heller ikke delta aktivt i den, var han likevel ikke en nøytral del av situasjonen. For det første har observatøren en vurderingsoppgave som potensielt har en innvirkning på hvordan elevene presterer i fagsamtalen. For det andre har observatørens forkunnskaper, oppmerksomhet, følelser og bakgrunn en stor betydning for hvordan det som observeres blir oppfattet (Dalland, 2012, s. 188). Med en kvalitativt orientert observasjon er disse faktorene likevel en konstruktiv del av det empiriske materialet. Observatørens tilbakemeldinger til elevene er også en del av lærerens daglige oppgaver, og en viktig del av fagsamtalen som didaktisk metode. Observatørrollen åpner for å undersøke flere sider av lærerrollen, både ved å se på tilbakemeldingene han gir, men også å styrke funnene våre ved å vise til feltnotater.

Med både en aktiv og en observerende forskerrolle er det viktig å ta forbehold om en gjensidig forskningseffekt (Tjora, 2012, s. 85ff). Dette innebærer at informantene kan bli påvirket av forskerne, og motsatt. Resultatene, og dermed også analysen av dem, kan derfor bli farget av forskningseffekten. Som en del av den metodiske tilnærmingen vi har valgt, vil ikke forskningseffekten nødvendigvis være av negativ art. En stor del av forskningsprosessen baserer seg derimot på at vi ønsker å ha en påvirkning i form av å utvikle elevenes muntlige ferdigheter.

Når vi som forskere er så delaktige i forskningssituasjonen og har en så stor påvirkning på informantene, reiser det seg noen spørsmål omkring gyldigheten og troverdigheten av forskningsresultatene. Dette vil vi komme nærmere inn på i kapitlet om reliabilitet og validitet (se kapittel 1.5.9).

1.5.8 Etikk

Å tenke over etiske hensyn handler om å sikre seg at det som presenteres i oppgaven, ikke får negative konsekvenser for de som har deltatt i prosjektet. Vi har gjennom hele prosjektet etterstrebet dette hensynet. Ettersom vi skulle forske på fagsamtalen, har vi søkt om og fått godkjenning fra norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Vi har ikke samlet inn personopplysninger eller annen sensitiv informasjon. I de publiserte feltnotatene er elevene gitt nummer ut i fra plasseringen deres i hver enkelt fagsamtale. En elev kan altså være representert ved forskjellige nummer mellom hver fagsamtale han deltar i. I videomaterialet opptrer elevene fysisk, og under gjennomføringen av fagsamtalene har vi naturlig nok brukt elevenes virkelige navn i kommunikasjonen, som også framgår av videomaterialet. Dette er imidlertid fullstendig anonymisert gjennom transkripsjonen. På denne måten mener vi å ha ivare tatt hensynet til informantenes identitet.

I observasjonsstudier finnes det en rekke etiske utfordringer, spesielt når det gjelder lyd- og videoopptak. Man må sikre seg at det innsamlede materialet ikke kommer på avveie. Vi har oppbevart videomaterialet vårt i to eksemplarer. Det første eksemplaret har vært lagret på bærbar datamaskin med passordbeskyttet server. Det andre eksemplaret har blitt oppbevart på cd-plater som har vært innelåste. På bakgrunn av dette har vi sikret oss at materialet ikke har blitt sett av andre enn oss, eller på noen måte vært tilgjengelig for andre. Videomaterialet vil bli destruert omgående etter sensur av oppgaven.

1.5.9 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er sentrale begreper for den som skal drive forskning, uansett disiplin. Enhver forsker må tenke nøye igjennom disse begrepene dersom forskningen skal kunne betraktes som verdifull. Tjora (2012, s. 202) bruker begrepene pålitelighet og gyldighet for å beskrive reliabilitet og validitet. Han definerer dem slik: ”Enkelt sagt kan man hevde at pålitelighet handler om *intern logikk* gjennom hele forskningsprosjektet, mens gyldighet handler om en *logisk sammenheng* mellom prosjektets utforming og funn på de spørsmål man søker å finne svar på.” I det følgende vil vi gjøre rede for sentrale aspekter rundt disse begrepene tilknyttet vår forskning.

Reliabilitet handler altså om hvor pålitelig forskningsprosjektet gjennomføres og fremstilles. Tjora (2012, s. 203) presiserer at innenfor en positivistisk tradisjon, er det observatører som

forholder seg nøytralt og opptrer usynlig som er foretrukket. I vår oppgave brytes dette idealet ved at vi er aktive og synlige deltakere i datamaterialet. Kvalitativ forskning kan like gjerne være basert på en fortolkende tradisjon som ser på absolutt nøytralitet som en umulighet. I lys av denne tradisjonen vil vi betrakte vår deltakelse som en ressurs. I vår oppgave er det ikke bare elevenes deltakelse som er interessant. Lærerrollen i fagsamtalene er svært relevant. Den beste måten for oss å studere denne rollen på er å situere oss selv i fagsamtalene som ledere av dem. En stor del av elevenes utvikling vil foregå på grunnlag av de tilbakemeldingene de får etter hver samtale. Den vil også i stor grad påvirkes av hvordan læreren modellerer og styrer samtalen.

Vi har en intensjon om å gjøre elevene gode i norsk muntlig ved å trene muntlig kompetanse gjennom fagsamtalen. Dette er et mål som vil påvirke vår gjennomføring av forskningen og følgelig empirien. Fordi vi selv er en del av empirien, må vi forholde oss til og vurdere vår egen deltakelse. Det kan være utfordrende å vurdere situasjoner man selv er med i på en nøytral måte, spesielt dersom man har et formål med deltakelsen. At vi er to stykker som kan samarbeide om å forholde oss kritiske til vår rolle i fagsamtalene, taler til fordel for oppgavens reliabilitet. Likevel har vi samme utdanningsbakgrunn, og kommer til denne oppgaven med tilnærmet like tanker om hvordan elevene fungerer i muntlige situasjoner, og hvordan læreren bør legge opp samtaler slik at de skal fungere så optimalt som mulig. Man kan tenke seg at forskere med større ulikheter, kanskje i større grad vil være i stand til å tilføre hverandre nye spørsmål og kommentarer. Vi har satt oss grundig inn i samtalen som sjanger og det dialogiske perspektivet for å være mer bevisste vår rolle som samtaleledere.

Et annet spørsmål vedrørende prosjektets pålitelighet knytter seg til bruken av videokamera. Man kan tenke seg at nærværet av opptaksutstyr har en påvirkning på hvordan elevene opptrer. Vi fikk imidlertid erfare at elevene etter kort tid ble vant til at de to kameraene var til stede i rommet og tok opp samtalene. Dette gikk så raskt at vi ikke har videre grunnlag for å si at det hadde noen betydningsfull innvirkning på deltakerne å ha kameraer rettet mot seg.

Validitet, eller gyldighet, definerer Tjora (2012, s. 206) på denne måten: ”Gyldighet knytter vi til spørsmålet om de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille.”. Forskningsspørsmålene er rettet mot hvordan lærerens rolle utøves i fagsamtalen, både gjennom lærerens modellering, spørsmålsstilling og tilbakemeldinger underveis i samtalen. For å svare på forskningsspørsmålene knytter vi funnene våre sterkt opp

mot det teoretiske bakteppet for oppgaven. Vi har også foretatt et bredt utvalg av fagsamtaler og transkripsjonsutdrag for å belyse forskningsspørsmålene. Målet med dette er å samle inn relevante data, og ta med alle som er av betydning for oppgaven (Everett & Furseth, 2012, s. 135). Feltnotatene har vi brukt til å støtte opp under de funnene vi drøfter i analysekapitlet. Ved å inkludere et bredt utvalg av data og belyse det fra ulike vinkler, samt knytte det opp mot relevant teori, mener vi at oppgaven vår har validitet.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil vi presentere det teoretiske grunnlaget for oppgaven vår. Først ser vi tilbake på muntlighetens historie i skolen og som fagdisiplin. Deretter vil vi ta for oss et sosiokulturelt perspektiv på læring. Her vil vi trekke frem sentrale begreper som kan bidra til vår forståelse av fagsamtalen som en læringsarena. Vi tar også for oss dialogen som utgangspunkt for læring og det dialogiske klasserommet. Her baserer vi oss på litteraturviteren Mikhail Bakhtin og hans tanker om språkets og dialogens betydning for menneskelig utvikling og eksistens. Med dette ønsker vi å vise dialogens betydning for elevers læring og utvikling i klasserommet, da spesielt med tanke på fagsamtalen som en dialogisk didaktisk tilnærming til arbeidet med muntlighet. Sentrale temaer her er det dialogiske klasserommet, lærerens rolle, samtalejangre og fagsamtalen. Mye av teorien er basert på Dysthes og Nystrands oppfatninger av dialogens pedagogiske funksjon. Her finner vi også støtte hos blant andre Skarðhamar (2001), Penne & Hertzberg (2008) og Aksnes (2007). Vi vil diskutere utøvelsen av lærerrollen i fagsamtalen, både gjennom vurdering, samtaleledelse og tilbakemeldinger. Videre vil vi se på ulike tilnærminger til samtalen som sjanger, og se i hvilken grad fagsamtalen kan relateres til disse.

2.1 Historikk og retorikk

Muntlighet har siden tidenes morgen vært den primære uttrykksmåten mennesket har benyttet seg av, og ses fortsatt på som en helt avgjørende faktor for å fungere i samfunnet, jf. de grunnleggende ferdighetene i læreplanverket for grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2013e). Likevel har skriften som uttrykksform hatt en dominerende status i forhold til muntlighet i skolen, og spesielt i norskfaget (Dysthe, 1995, s. 76ff). Det er mange grunner til dette, men Dysthe (1995) påpeker at en av grunnene kan være at muntlighet er noe alle lærer fra fødselen av, og er dermed noe alle kan. Skriftlighet er derimot en ferdighet som må læres og øves mye på for å mestres. I det følgende vil vi se på muntlighetens plass i skolen i et historisk perspektiv.

2.1.1 Et historisk tilbakeblikk på muntlighet i skolen

Norskfaget har tradisjonelt hatt ansvaret for muntlighetsopplæringen i skolen, og til tross for at ansvaret i den gjeldende læreplanen er fordelt på alle fagene, har norskfaget fortsatt et overordnet ansvar. Derfor kan det være nyttig å rette blikket bakover for å se nærmere på hvilken betydning muntlighetsdisiplinen har hatt i norskfaget gjennom de siste hundre årene.

Før mønsterplanen av 1974 (M74) trådte i kraft, bar muntlighetsdisiplinen i skolen et stort preg av form og grammatisk korrekthet (Bakke & Kverndokken, in press). I dette ligger det at skolens uttalte mål var å lære elevene å formulere seg på en forståelig måte, samt ha et muntlig språk uten grammatiske feil og mangler. I dag er fokuset flyttet seg over på noe helt annet. Opplæringsloven sier til og med at normering av muntlig språkbruk er forbudt: ”I den munnlege opplæringa avgjer elevane og undervisningspersonalet sjølve kva for talemål dei vil bruke. Undervisningspersonalet og skoleleiinga skal likevel i størst mogleg grad ta omsyn til talemålet til elevane i ordval og uttrykksmåtar” (Opplæringslova, 1998§ 2-5). I M74 ble noen muntlige sjangre også representert. I denne læreplanen ble muntlighetsdisiplinen oppvurdert ved at muntlighet kom inn som ett av seks hovedemner i norskfaget. Med dette kom også klare retningslinjer for hvordan trening i muntlige ferdigheter skulle foregå.

I mønsterplanen av 1987 (M87) står det blant annet at ”Undervisningen i norsk skal ta sikte på å utvikle elevenes evne til å lytte, snakke, lese og skrive slik at de greier å oppfatte andre og selv uttrykke seg sikkert og variert” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 129). Muntligheten er her prioritert både ved lytte- og taleferdigheten. M87 fokuserer i likhet med M74 mer på utvikling av en språklig kompetanse enn artikulasjon og grammatisk korrekthet (Børresen et al., 2012, s. 16). I M87 ble muntlighetstreningen også strukturert inn i seks forskjellige punkter som fungerte som delmål, i tillegg til at flere sjangre ble representert (Bakke & Kverndokken, in press).

I læreplanen av 1997 (L97) fikk muntligheten enda større plass i norskfaget ved at det i større grad ble vektlagt en elevaktiv læringsprosess, og med samtale som et grunnleggende verktøy (Aksnes, 1999, s. 25). *Lytte og tale* ble presentert som ett av tre hovedmål i norskfaget, og alle klassetrinn fikk en målbeskrivelse hver (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1997).

Muntligheten har fått enda større plass i Kunnskapsløftet (Børresen et al., 2012, s. 16ff). Her har muntlighet blitt likestilt med lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter som en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2013e). Muntlig kommunikasjon er dessuten ett av tre hovedområder i norskfaget i det gjeldende læreplanverket. Med andre ord kan vi peke på en stadig utvikling når det gjelder muntlighetens plass og verdi i opplæringen.

2.1.2 Retorikk som utgangspunkt

Retorikken er den muntlige tradisjonens utgangspunkt. I den reviderte læreplanen som kom i 2013, ble de muntlige ferdighetene tillagt mer vekt i form av et større fokus på retorikk: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på” (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 9). Dermed har vi altså gått tilbake til muntlighetsdisiplinens utgangspunkt, og valgt å se nærmere på dens opprinnelige byggesteiner; de retoriske begrepene. I det følgende vil vi presentere noen av disse sentrale begrepene.

Kairos er det begrepet i retorikken som brukes om den retoriske situasjonen. Begrepet viser til evnen til å ytre seg på rett måte til rett tid (Kjeldsen, 2014). I dette ligger det at man må tilpasse språket sitt til den konteksten teksten skal formidles i (Bakken, 2014). Det vil si at man må ta hensyn til alle faktorene som spiller inn på hvordan en ytring skaper mening. Det kan for eksempel være faktorer som hvem vi presenterer for, hva slags relasjon vi har til denne tilhøreren eller hva slags sosial situasjon ytringen foregår i. Penne og Hertzberg (2008, s. 72) beskriver *kairos* som selve utgangspunktet for retorikken. Dette grunngir de med at alle situasjoner er ulike, og om vi ikke klarer å tilpasse språket til den retoriske situasjonen, vil vi heller ikke fullt ut kunne gjøre oss nytte av retoriske strategier i ytringene våre. Læreplanen vektlegger *kairos*begrepet blant annet i omtalen av hovedområdet *muntlig kommunikasjon* hvor det står at: ”Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen”. Språklig tilpasning til den retoriske situasjonen en ytring finner sted i, er dermed sentralt i treningen av muntlige ferdigheter.

Retorikk kan beskrives som kunsten å overbevise. I tillegg til *kairos* er det de retoriske bevismidlene som er interessante å se nærmere på i denne sammenhengen. Læreplanen

nevner, som vi viste til ovenfor, at elevene skal kunne kjenne igjen retoriske appellformer. De retoriske appellformene eller bevismidlene er begrepene *logos*, *patos* og *etos*.

Logos kommer fra latin og betyr fornuft. Begrepet har sammenheng med det faglige innholdet og det fornuftige eller logiske i en argumentasjon (Penne & Hertzberg, 2008). Siden saken som skal formidles må sies å være nøkkelen i et forsøk på å overbevise en mottaker, er kravet til faglighet ubestridt. *Logos* er altså et verktøy som gjør at mottakeren av ytringen lar seg overbevise ved at han finner avsenderens argumenter sannsynlige. Spesielt viktig er det at mottakeren finner ytringen troverdig på bakgrunn av faglig argumentasjon.

Patos i retorikken er et språklig virkemiddel som har som intensjon å vekke spontane følelser hos mottakeren. Man kan velge ut temaer som setter følelser i sving hos tilhørerne, eller man kan foreta ordvalg og ha en språkdrakt som skal treffe spesielle punkter hos mottakerne (Aksnes, 2007). Ved å benytte seg av dette verktøyet skal taleren gi emosjonell tyngde til argumentene sine for å framstå overbevisende. *Patos* kan være et godt virkemiddel når det kommer til å forsterke engasjement og å skape en fellesskapsfølelse rundt en sak som det argumenteres for eller mot. Selv om dette virkemiddelet kan skape engasjement og underholdning, har *patos* liten verdi alene. Den skal først og fremst understøtte *logos*, som igjen skal tjene selve saken.

Etos er kjernen i talerens forsøk på å overbevise tilhørerne. Aksnes (2007, s. 84) skriver at grunnvilkåret for å nå igjennom med sine argumenter, er å framstå som en troverdig person som tilhørerne kan stole på. Det er her appellformen *etos* kommer inn. *Etos* handler om integritet, og er noe man oppnår over tid. Det vil si at dersom man fremstår med troverdighet gjentatte ganger, vil man styrke den appellative kraften av *etos*. Det handler med andre ord om å få tilhørerne til å stole på deg og at det du har å si, er meningsfullt.

Den gode saksformidleren er den som kombinerer og balanserer disse retoriske virkemidlene, som bruker dem ut i fra et klart formål og i fornuftig sammenheng med hverandre. Vi kan igjen trekke frem *kairos*-begrepet, og at man ikke vil kunne føre en strategisk overbevisende saksformidling uten at man har tilpasset ytringene til den retoriske situasjonen de finner sted i.

Retorikk i fagsamtalen viser seg i elevenes evne til å legge frem argumenter som appellerer til de andre elevene. Argumentasjon er et helt sentralt virkemiddel i diskusjoner og debatter.

Derfor er det også veldig viktig at elevene trener på å mestre ulike argumentasjonsteknikker og retoriske virkemidler. I fagsamtalen vår er retorikken derfor en viktig del av treningen av muntlige ferdigheter.

2.2 Sosiokulturelt perspektiv

Vår oppgave har røtter i det sosiokulturelle læringsperspektivet. I dette perspektivet ser man ikke læring som en prosess som er løsrevet fra det sosiale livet og kulturen, men som er avhengig av disse i et samspill. Man tilegner seg kunnskap ved å delta i kulturelle og sosiale aktiviteter (Säljö, 2001). Skolen er et eksempel på en slik læringsarena, hvor kulturell og sosial kontekst spiller en avgjørende rolle for elevers læring.

Grunntanken i det sosiokulturelle perspektivet er at læring og utvikling skjer i samspill med andre. Kunnskap er noe som konstrueres innenfor en kultur. En konsekvens av dette er at kunnskap er foranderlig, og følgelig kontinuerlig i endring. Vi definerer og omdefinerer kunnskap i kulturen, og på denne måten forhandler vi om hva som er gjeldende kunnskap innenfor vår sfære. I de følgende underkapitlene vil vi trekke frem noen sentrale begreper fra det sosiokulturelle perspektivet. Disse begrepene vil være viktige i fagsamtalen fordi de sier noe om hvordan vi forstår læring og utvikling.

Den russiske pedagogen og utviklingspsykologen Lev Vygotskij (1896-1934) har samlet et viktig bidrag til hvordan vi forstår læring og utvikling (Vygotskij, 1978, 2001). Vygotskij representerer en motvekt til læringsteorier som først og fremst har en individualistisk kognitiv tilnærming. Han er opprinnelsen til det sosiokulturelle perspektivet slik vi kjenner det i dag. Vygotskij var interessert i hvilket læringspotensial barnet kunne ha. Hans læresetning var at læring og utvikling er grunnleggende sosiale prosesser. Vår teoridel er forankret i Vygotskijs syn på læring. I tillegg til Vygotskij henter vi støtte i teorilitteratur av den amerikanske psykologen Jerome Bruner og hans tanker om stillasbygging. Vi lener oss også på de nordiske forskerne Roger Säljö og Line Wittek.

2.2.1 Den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging

Et av Vygotskij's viktigste bidrag til å forstå læring som en sosialt avhengig prosess, er tanken om *den nærmeste utviklingssonen* (zone of proximal development) (Vygotskij, 1978, s. 84). Her er det samhandlende fellesskapet sentralt, fordi støtten som fellesskapet gir, er avgjørende for læring. Med dette begrepet viser Vygotskij til den lærendes potensial, og hvordan vi kan forstå og gjøre oss nytte av det.

Vygotskij (1978, s. 86, vår oversettelse) definerer den nærmeste utviklingssonen slik: "Det er avstanden mellom det faktiske utviklingsnivået bestemt av problemløsning, og nivået på potensiell utvikling bestemt av problemløsning med hjelp av en voksen eller samarbeid med mer kapable andre". Utviklingssonen er det nivået av forståelse et barn på et gitt tidspunkt kan være i stand til å forstå ved hjelp av en veileder. Innenfor dette nivået ligger de oppgavene barn er i stand til å løse på egenhånd. Nivået på utsiden av utviklingssonen vil følgelig være den kunnskapen eller den lærdommen barnet ikke kan tilegne seg på egenhånd, og som i tillegg ligger for utilgjengelig til at de skal kunne adaptere denne ved hjelp av veiledning. Den nærmeste utviklingssonen er, ifølge Vygotskij (1978, s. 86), barns potensielle utviklingsnivå på et gitt tidspunkt, forutsatt at de gis veiledning. Forholdet mellom disse sonene kan framstilles slik:



(Gjengitt etter Säljö, 2001, s. 125)

I sin videre forklaring av utviklingssonen skriver Vygotskij (1978, s. 87, vår oversettelse):

Den nærmeste utviklingssonen utstyrer psykologer og lærere med et verktøy som kan forståeliggjøre den interne retningen av utviklingen. Ved å bruke denne metoden kan vi ikke bare regne med modningsprosessen som allerede er fullført, men også de prosessene som er i foreløpig utvikling. Selv om den nærmeste utviklingssonen tillater oss å skissere barnets umiddelbare fremtid og dets dynamiske utviklingsnivå, tillater den ikke bare for hva som allerede har blitt oppnådd utviklingsmessig, men også for den nærmeste modningen.

En konsekvens av dette er at den lærende må utfordres og utvikles innenfor den nærmeste sonen for utvikling. Det vil være i dette området elever har det største læringsutbyttet.

Vygotskij påpeker i det første sitatet at denne veiledningen godt kan foregå i samarbeid med mer kompetente medelever. Etersom læring er grunnleggende sosial, kan det ligge et stort potensial i å utnytte elevene som lærings- og veiledningsressurser for hverandre. Elevene kan utnytte hverandres sterke sider til å drive frem økt felles forståelse. De stimulerer hverandres nærmeste utviklingssone.

Denne veiledningen, enten den er gitt av læreren eller medelever, leder oss over på et nært beslektet begrep. Jerome Bruner, som har videreutviklet Vygotskijs ideer, har i forbindelse med teorien om den nærmeste utviklingssonen, lansert begrepet stillasbygging (scaffolding) (Bruner, 1997). Lærerens oppgave i å stimulere elevenes nærmeste utviklingssone er å bygge stillaser for dem, mener Bruner. Dette stillaset skal fungere som støtte for elevene til å strekke seg og utvide kunnskapen sin på et gitt felt. Slik bygging av stillaser vil være nyttig for å skape mestringfølelse (Wittek, 2004, s. 108). Tanken blir derfor at elevene selv, til tross for støtte, skal være den aktive løseren av oppgaven og dermed oppleve at det er de selv som mestrer utfordringen. Når elevene mestrer utfordringen, kan stillaset tas bort. I fagsamtalen vil lærerens bygging av stillaser være et viktig bidrag til elevenes muntlige prestasjoner. Dette finner støtte hos Dysthe (1995, s. 224) når hun argumenterer for stillasbygging i det dialogiske klasserommet:

Stillasbygging er helt sentralt i det dialogiske klasserommet fordi den nære utviklingssonen er basert på et syn på den som skal lære, som en med grenseløs kapasitet for utvikling – samtidig som hun stadig overskrider grensene for det hun kan forstå og lære på egen hånd. Den som lærer, har derfor stadig behov for assistanse fra læreren eller en medelev. Det kan gi nye perspektiver og hjelpe til med å binde sammen separate ideer eller å utføre oppgaver som hun ikke makter alene. Stillasbygging kan skje monologisk ved at eksperten forteller hvordan det skal gjøres. Men fra et sosial-interaktivt syn på læring er det viktig at stillasbygging er dialogisk og foregår som samarbeid. Skal det skje, må læreren finne ut hva eleven kan gjøre, og bygge på de sterke sidene og den forståelsen som eleven alt har.

I tillegg til læreren kan elevene være stillasbyggere for hverandre. I den felles forhandlingen om kunnskap vil man sannsynligvis støte på uenigheter mellom deltakerne. Man kan tenke seg at det er elevenes ulike synspunkter som vil være en av de mest sentrale drivkreftene for dialog og læring. Elevene forhandler om kunnskap innenfor læringsfellesskapet som de er deltakere i. I vår oppgave er elevenes meningsforhandlinger i fagsamtalen et vesentlig studieobjekt.

2.2.2 Kontekst

Kontekst er et sentralt begrep innenfor sosiokulturell læringsteori. Begrepet dekker enkelt forklart den sammenhengen som noe foregår i. Når man snakker om situert læring, vil det dermed si at man ser for seg at læring alltid er plassert i en eller annen kontekst. Dette kan synes trivielt, ettersom det strengt talt ikke kan foregå noe som helst uten en sammenheng. Likevel viser kontekstbegrepet til den gjensidige påvirkningen mellom læring og den sammenhengen den foregår i.

Säljö (2001, s. 138) stiller seg kritisk til denne forklaringen om gjensidig påvirkningskraft. Han sier at: ”Vi blir ikke påvirket av konteksten, fordi alle våre handlinger og vår forståelse er deler av kontekster. Det finnes ikke først en kontekst og så en handling; våre handlinger inngår i, skaper og gjenskaper kontekster”. Læring og kontekst er begreper som er innvevd i hverandre.

Samhandling står sterkt i det sosiokulturelle perspektivet og vil alltid inngå i en kontekst. Konteksten bidrar til å bestemme hva som læres, og hvordan det læres. Jean Lave og Etienne Wenger (1991) har tatt for seg omgivelsenes sammenheng med læring. De peker på at man ikke bare lærer lærestoffet, men at man også lærer konteksten, og hvordan man skal delta i den. Fagsamtalen er en særegen læringssituasjon med egne forventninger for hvordan man skal opptre. At elevene lærer seg spillereglene for denne konteksten, er avgjørende for at samhandlingen mellom dem skal fungere. Å kunne forholde seg til konteksten er derfor en forutsetning for at læringsfellesskapet skal være fruktbart. En av lærerens viktigste oppgaver i en fagsamtale er derfor å gjøre elevene godt kjent med de spillereglene som er fremforhandlet for fagsamtalen i klassen.

For å oppsummere dette kan vi si at ”... læring i stor grad er et spørsmål om å tilegne seg informasjon, ferdigheter og forståelse, men samtidig må en kunne avgjøre hvilke ferdigheter og hvilken forståelse som er relevant i en viss sammenheng...” (Säljö, 2001, s. 144). Læring handler altså om å mestre sammenhenger og sosialt samspill. Læreren må jobbe med å gjøre elevene trygge i fagsamtalen for at de skal være aktive deltakere i læringsfellesskapet.

2.2.3 Kunnskap som forhandling om mening

I et sosiokulturelt perspektiv er kunnskap noe som eksisterer mellom mennesker i en kultur på et gitt tidspunkt (Wittek, 2004, s. 51ff). Hva vi betrakter som kunnskap har endret seg mange ganger opp gjennom historien. Ny viten fører til at man stadig må omdefinere de ulike vitenskapsfeltene. Et klassisk eksempel på dette er forholdet mellom det geosentriske og det heliosentriske verdensbildet. Et interessant eksempel hentet fra skolen handler om hva slags kunnskap vi anser som verdifull. Her kan vi trekke linjer til den gradvise utviklingen i skolen der fagstoff tidligere skulle pugges, læres utenat og huskes (Aase, 2002). I dag fokuserer vi i større grad på å gi elevene ferdigheter og redskaper til å finne og anvende informasjon (Kunnskapsdepartementet, 2013e). I dagens skriftlige eksamensform er det for eksempel tillatt å ha med alle ikke-kommuniserende hjelpemidler. Ikke-kommuniserende hjelpemidler refererer i denne sammenhengen til alle de hjelpemidlene som ikke muliggjør direkte kommunikasjon med andre mennesker. I dag handler kunnskap i mindre grad om å pugge og resitere, og i større grad om kunne finne og bruke informasjon. Sosiokulturell teori har spilt en viktig rolle i denne omdreiningen (Lillejord, 2009, s. 229).

Ettersom kunnskap eksisterer innenfor en kultur vil det bety at det er deltakeren i denne kulturen som definerer hva kunnskap er, og ikke minst hva som er relevant kunnskap. Det sosiokulturelle perspektivet opererer med et kunnskapssyn der forhandling er helt sentralt. Gjennom det sosiale samspillet som foregår, forhandler og re-forhandler vi stadig vekk for å definere og re-definere hva vi anser som kunnskap. Kunnskap blir dermed et produkt av tidligere erfaringer, handlinger og aktiviteter gjort av mennesker i et fellesskap. Det sosiokulturelle perspektivet føyer seg dermed inn i rekken av læringsteorier som tar utgangspunkt i konstruktivisme som kunnskapsteoretisk posisjon.

Dette synet på kunnskap er sentralt i vår oppgave. Når man setter sammen en mindre elevgruppe for å samtale om ulike emner, vil de i stor grad bruke hverandre til å konstruere meningen. Dialogen mellom deltakerne blir dermed drivkraften i forhandling om kunnskap. Når elevene selv må være den aktive ressursen i å konstruere mening, vil de bli tvunget til å involvere seg, både gjennom lytting og tale, for å bli reelle deltakere i samspillet. ”Det å skape et godt samspill i en dialog forutsetter en høy grad av gjensidig oppmerksomhet hos samtalepartnerne. I tillegg innebærer idealet om samspill at man så langt det lar seg gjøre forsøker å involvere hverandre i samtalen.” (Svare, 2006, s. 86). Det er ingen selvfølgehet

at dette skjer i klasserommet, fordi mange elever kan være tilbakeholdende med å ytre seg (Vikan, 2010).

2.2.4 Språkets betydning

I et sosiokulturelt perspektiv lærer vi også gjennom samspill med kulturelle og intellektuelle redskaper eller artefakter (Säljö, 2001). I dette delkapitlet vil vi først og fremst forklare hvilken betydning språket har i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Først vil vi gjøre en avklaring av artefaktbegrepet, for så å se nærmere på hvordan dette hjelper oss til å forstå læring. Säljö (2001, s. 31) beskriver artefaktbegrepet på følgende måte:

Artefakt vil si gjenstander eller produkter framstilt av mennesker. Med artefakt menes i denne sammenhengen måleverktøy (vekt, linjal), hammer, kam, datamaskiner, sykler osv. Artefakter lages for å fungere som redskaper for menneskene når de skal løse problemer, bearbeide informasjon osv.

Vi bruker med andre ord nedarvede redskaper i vår læring. Et eksempel på en slik artefakt kan være mikroskopet, som gir oss muligheten til å studere og skape oss kunnskap om detaljer vi ellers ikke hadde hatt tilgang til.

Menneskets aller viktigste redskap for læring er de ressursene som finnes i språket vårt (Säljö, 2001, s. 82ff). Språket omtales som en intellektuell artefakt, i motsetning til fysiske redskaper. Språket gjør det mulig for mennesker å lære og tenke sammen innenfor en kontekst, og det fungerer på to nivåer. For det første bruker vi språket til sosial samhandling. Gjennom å delta i det sosiale fellesskapet forstår barn gradvis sammenhengen mellom en språklig ytring og dens betydning. Dette kaller Vygotskij kommunikativ tale. Denne sosiale interaksjonen er senere grunnlaget for den kunnskapskonstruksjonen som foregår inne i hodet. Vi bruker språket til å strukturere tankene våre. Dermed kan vi si at språket ikke bare er et redskap for sosial samhandling, men også for tenking. Læring blir med dette å betrakte som en prosess som foregår på to nivåer, først på et sosialt nivå og så gjennom det Vygotskij kaller for indre tale (Vygotskij, 1978). Denne indre rekonstruksjonen av erfaring gjort i sosialt samspill, kaller han for internalisering.

Internalisering er et nøkkelord i Vygotskijs oppfatning av hvordan vi lærer (Vygotskij, 1978, s. 56). Han mener at kunnskap opptrer i form av vitenskapelige begreper som ikke er fullstendig innlært før eleven kan bruke dem selvstendig i andre sammenhenger.

Begrepslæring blir på denne måten viktig i alle lærings situasjoner. Turid Helland (2009, s. 134) formulerer det på denne måten:

Vygotskij skilte mellom *vitenskapelige og spontane begreper* hos barn i ”mellomskolealder”. Spontane begreper er de begrepene barnet selv lager seg på bakgrunn av de observasjonene de gjør, og de erfaringene de har. Noen ganger vil slike begreper ikke være korrekte. Vitenskapelige begreper utvikler barnet derimot gjennom samvittighetsfullt og grundig arbeid på skolen. På denne måten kunne vitenskapelig kunnskap omforme eller korrigere spontane begreper og heve dem til høyere mentale funksjoner.

Med begrepet høyere mentale funksjoner mener Vygotskij (1978, s. 55) den tankeprosessen som utvikles hos individet på bakgrunn av sosial interaksjon. Av dette kan vi se at dialogen spiller en vesentlig rolle i vår utvikling og læring. Dette vil vi nå komme nærmere inn på i neste kapittel, hvor vi blant annet drøfter dialogens funksjon i menneskers læring.

2.3 Bakhtins dialogisme og det dialogiske klasserommet

I dette delkapitlet vil vi ta for oss dialogismebegrepet og det dialogiske klasserommet. En viktig kilde når vi skal drøfte dialogismebegrepet, er den russiske filosofen og litteraturviteren Mikhail Bakhtin. Han har studert språk, i hovedsak gjennom litteratur, i mange år, og er en foregangsfigur i en dialogisk forståelse av menneskets eksistens og samfunnsdeltakelse. Dialog er ifølge Bakhtin utgangspunktet for all menneskelig samhandling (f.eks. Bakhtin, 1984). Bakhtin har stor betydning for pedagogikkfaget. Eksempler på pedagoger som bygger mye av sin forskning på Bakhtins teorier og begreper, er Olga Dysthe (f. eks. 1995, 2001; Dysthe, Bernhardt, & Esbjørn, 2012) og Martin Nystrand (f. eks. 1997; Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser, & Long, 2003). Disse vil også bli viktige kilder i dette delkapitlet. I tillegg vil benytte oss av den svenske professoren Per Linell (2003) sin forståelse av dialogismebegrepet i v r drøfting. Dialogen er den drivende kraften i en fagsamtale og følgelig et grunnlag for drøfting av problemstillingen. Vi finner også støtte hos flere andre når vi drøfter ulike temaer som er relevante for det dialogiske klasserommet (blant andre: Aase, 2005; Aukrust, 2001, 2003; Børresen et al., 2012; Klette, 2003; Penne & Hertzberg, 2008; Skar hamar, 2001).

2.3.1 Begrepsavklaringer

Per Linell (2003, s. 2) presenterer et svar på sitt eget spørsmål i innledningen av artikkelen *What is dialogism? Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. ”Dialogisme er begrepet for en bunt, eller kombinasjon, av teoretiske og epistemologiske antakelser rundt menneskelige handlinger, kommunikasjon og kognisjon.” (vår oversettelse). Med dette beskriver Linell dialogismebegrepet som en grunnleggende antakelse om hvordan menneskene fungerer, både individuelt (kognitivt) og i et samfunn. Dialogisme er tanker og ideer om dialog som er inspirert av Bakhtin sitt arbeid (Dysthe, 1995, s. 60; Nystrand, 1997, s. 8). Derfor har disse tankene også fått navnet Bakhtins dialogisme.

Hva mener Bakhtin så med dialog? I dagligtalen vil man kanskje omtale dialog som en samtale, altså utveksling av ord og fraser, mellom to personer, enten som en del av selve dagligtalen eller som en del av et kunstnerisk uttrykk, som for eksempel i et drama eller en film. Linells definisjon av dialogismebegrepet er som vist videre enn dette. Jostein Børtnes (2001, s. 95) presiserer det samme når han refererer til Bakhtins tanke om at dialogen ikke begrenser seg til en samtale mellom to mennesker:

Det han [Bakhtin, vår presisering] er opptatt av, er den dialogisitet som er en del av selve språket og tanken, som finnes i alle former for språklig ytring, og som er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss.

Bakhtin (1986, s. 67ff) er spesielt opptatt av å skille mellom det han kaller ytringer, ord og setninger. I Bakhtins forståelse er språkets enheter, altså ordet og setningen, statiske og normerte, og har kun en grammatisk funksjon. Den begrenser seg også til dette. Ytringen har derimot et mye videre potensial. Den har, i vid forstand, en intertekstuell referanse til virkeligheten. Den er knyttet til en konkret kontekst og har et semantisk innhold. Samtidig står den i relasjon til andre ytringer, og kan fremprovosere et svar.

For å kunne fremprovosere et svar må ytringen ifølge Bakhtin (1986, s. 67ff) tilfredsstillende tre sammenhengende kriterier. For det første må ytringen være helt eller delvis semantisk uttømt. Den må altså formidle en mening med et tolkningspotensial. Typiske fullstendig semantisk uttømte ytringer er for eksempel en oppskrift eller bruksanvisning, mens delvis semantisk uttømte ytringer er for eksempel spørsmål uten et forhåndsgitt fasitsvar. Ved en fullstendig semantisk uttømt ytring vil det derfor ikke ligge et tolkningspotensial, mens det i en delvis

semantisk uttømt ytring vil være opp til mottakeren å ”tømme” resten av det semantiske innholdet, altså å skape mening i ytringen.

For det andre må ytringen være tydelig i sin begynnelse og slutt, og ha en planlagt og gjennomført kronologi. Dette er talerens oppgave, i og med at det er han som har definisjonsmakt over ytringens helhet, innhold og grenser. For det tredje må ytringen og dens planlagte gjennomføring, til tross for at den er underlagt talerens definisjonsmakt, være knyttet til en talesjanger som tilsvarer den spesifikke talesituasjonen. Ytringen må altså ha en sjangernormert fullføring slik at tidspunktet for et eventuelt fremprovosert svar, er tydelig avklart. Dette vil være vesentlig for fremdriften i fagsamtalen. En avklaring og utgreiing av begrepet talesjangre vil vi komme tilbake til senere (se kapittel 2.3.3).

Bakhtin legger grunnlaget for sin dialogiske tenkning i sine analyser av Fjodor Dostojevskijs romaner. Gjennom disse analysene finner han ut at ”Dostojevskijs romaner er gjennomført dialogiske.” (Bakhtin, 2003, s. 219). Handlingene i romanene drives fremover av dialogen mellom karakterene, og Bakhtin ser på den som helt grunnleggende for karakterenes eksistens. Romanen som er en kulturell representant for det virkelige livet, er dermed Bakhtins grunnlag for å se på hvordan dialogen driver mennesket fremover, både i seg selv og i et samfunn (Børtnes, 2001, s. 97). På samme måte eksisterer heller ikke fagsamtalen dersom elevene ikke er villige til å gå inn i dialog.

Dysthe (1995) skiller mellom begrepene dialogisk og monologisk klasserom, og argumenterer sterkt for at det dialogiske klasserommet er vesentlig mer læringsfremmende enn det monologiske klasserommet. Dette begrunner hun med et sosialkonstruktivistisk perspektiv på læring, sammen med dialogismebegrepet til Bakhtin. Denne begrunnelsen legger vi også til grunn for vår oppgave fordi vi mener at en læringsfremmende og meningsskapende dialog vil være mest konstruktiv.

Det monologiske klasserommet beskriver Dysthe (1995, s. 205ff) som et klasserom hvor det råder en forståelse av den ene samtaledeltakeren (læreren) kan mer enn de andre samtaledeltakerne (elevene). Dette klasserommet har sterke røtter i den norske skolehistorien, og blir av Dysthe postulert som et problem fordi hun mener at det dialogiske har en mer læringsfremmende verdi. På den ene siden forklarer Dysthe det monologiske klasserommet som et enveiskjørt og didaktisk lite variert klasserom, hvor forelesningen og en spørsmål/svar-

pedagogikk er nesten enerådende. På den andre siden mener hun at didaktiske undervisningsmetoder som gruppearbeid og lignende heller ikke nødvendigvis er dialogisk. Et gruppearbeid, en debatt og en samtale kan også ha en monologisk karakter hvis det ikke foregår noen forhandling om mening mellom deltakerne (Linell, 2003, s. 2f). Dermed har denne typen arbeid ikke nødvendigvis et garantert større læringsutbytte enn de tradisjonelle monologiske sjangrene. Et klasserom er dermed ikke dialogisk utelukkende fordi flere personer deltar muntlig.

Det dialogiske klasserommet er et mer omfattende begrep enn kun den deskriptive tilnærmingen til det. Dysthe (1995, s. 210ff) bruker som antydning Bakhtins begrepsapparat når hun presenterer sine intensjoner om hvordan et dialogisk klasserom er eller bør være (f.eks. Bakhtin, 1984, 1986, 2003). På denne måten blir det dialogiske klasserommet en teoretisk begrunnet målsetning for Dysthe (1995, s. 230): ”Et flerstemmig og dialogisk klasserom er, slik jeg ser det, en nødvendighet, ikke bare for å lære fag og for å lære å tenke selvstendig, men som en modell for hvordan mennesker fungerer i et demokratisk samfunn”. Denne målsetningen ønsker vi å videreføre i vår oppgave, ved å undersøke hvilken effekt en slik dreining mot et dialogisk klasserom vil ha på elevers muntlighet.

2.3.2 Dialogens meningskaping

Å skape mening i en dialog er det mest sentrale poenget i Bakhtins dialogisme (f. eks. Bakhtin, 1986, 2003). Vi har allerede nevnt at Bakhtin skiller mellom ord og setninger, og ytringer, der ord og setninger har en grammatisk funksjon, mens ytringer har en dialogisk funksjon. Den største forskjellen mellom disse ulike funksjonene er som nevnt at ytringen har en klar tilknytning til virkeligheten, og den har et innhold av semantisk relevans til en mer eller mindre konkret mottaker. Den dialogiske funksjonen tilsier at ytringen formidler noe utover ordene og setningenes grammatiske innhold, den har en mening. Denne meningen kan i utgangspunktet skapes av taleren fordi han både har et ansvar for ytringen, men også definisjonsmakt over dens innhold og plan for gjennomførelse (Bakhtin, 1986, s. 67ff). Likevel presiserer Bakhtin at mening utvikles i et fellesskap med andre. For å skape mening i Bakhtins forstand må man altså føre en dialog med noen eller noe. Vi vil i neste avsnitt se på hvordan mottakeren i dialogen, *den andre*, har betydning for meningskapingen i dialogen.

Konteksten har som nevnt stor betydning for hvordan vi ordlegger oss. På samme måte mener Bakhtin (2003, s. 214) at den andre parten i dialogen også har innvirkning på hvordan vi fremstår. Vi endrer blant annet ordvalg, kroppsspråk, stemmebruk og mimikk ut i fra hvem vi er i dialog med. Det innebærer at mottakeren i kraft av å være seg selv, kan delta i en dialog. Likevel stiller Bakhtin krav til at mottakeren må møte avsenderens ytringer med sine egne holdninger og verdier for å skape en produktiv dialog (Dysthe et al., 2012, s. 61). Det er konfrontasjonen mellom ulikhetene hos avsenderen og mottakeren som er grunnlaget for selve kommunikasjonen, og dermed også for meningsskapingen. Den andre har avgjørende betydning for ytringene i en dialog.

Dysthe et al. (2012, s. 58) mener i likhet med Bakhtin at mening oppstår i dialog i et fellesskap. Dette begrunner de med at selv om taleren kan skape en ytring, og formidle den, så gir den ingen mening før den har fremprovosert et svar hos en mottaker. Videre mener hun at det er nettopp dette svaret som aktiverer og legitimerer en mening og forståelse. Dette finner vi igjen i Nystrands (1997, s. 19) forståelse av hvordan et dialogisk klasserom utspiller seg. Han vektlegger diskusjon sterkt i undervisning fordi han mener at kunnskap, mening og forståelse utvikles gjennom gjensidig interaksjon mellom ulike stemmer.

Til nå har vi diskutert perspektiver hvor meningsskaping forutsetter en dialog. Dette er i stor grad en gjensidig prosess. Dialogen forutsetter også meningsskapingen (Igland & Dysthe, 2001, s. 110f). For at mening skal skapes må det altså være en dialog til stede, mens det ikke vil være en dialog til stede uten at mening skapes i den. Denne gjensidige forutsetningen viser at dialogen er uløselig knyttet til menneskets væren (Bakhtin, 2003, s. 197). Med dette mener Bakhtin at dialog og interaksjon med andre mennesker er grunnleggende for å skape mening i tilværelsen, og dermed kunne fungere i et samfunn.

Relasjonen mellom deltakerne i en dialog er helt avgjørende for hvilken mening som skapes mellom dem (Igland & Dysthe, 2001, s. 111). Vi har allerede nevnt at alle ytringer i en dialog vil være påvirket av hvilken talesituasjon deltakerne befinner seg i. I tillegg har relasjonen mellom deltakerne betydning for hvordan taleren former ytringene, og også hvordan mottakeren tolker disse. Bakhtin (1986, s. 83ff) bruker begrepet adressivitet i denne sammenhengen. Dette innebærer at ytringen er rettet mot en mottaker. Ytringen er også fra første stund formulert med tanke på denne mottakeren (Bakhtin, 1986). Det betyr også at den

er fastlåst i en spesifikk kontekst, og ikke kan løsrives fra den uten å miste sitt meningspotensial.

2.3.3 Talesjangre

Konteksten som dialogen foregår i, er også viktig i forbindelse med hvilket meningspotensial ytringene har, og hvordan de blir tolket av mottakeren. Igland og Dysthe (2001, s. 113) skriver at:

Det er ikkje berre dei mangfaldige og gjensidige relasjonane til andre personar, tidlegare og kommande ytringar, stemmer og handlingar som konstituerer dialogen. Dialog og meningsskapning handlar i tillegg om relasjonar mellom ulike språk og ulike former for diskurs eller praksis.

I denne sammenhengen relaterer Igland og Dysthe ulike språk til Bakhtins begrep *sosiale språk*.

Sosiale språk viser til det språket som dannes i en sosial gruppe som har en eller annen fellesnevner. Dette kan være vide sosiale grupper som for eksempel leger eller ingeniører med en egen fagterminologi. Det kan også være sosiale grupper med mye snevrere omfang som for eksempel et bridgelag eller en syklubb. Elever i en skoleklasse har sitt eget sosiale språk. Disse språkene er viktige for vår identitet fordi de tilbyr en gruppetilhørighet og en fellesskapsfølelse. De felles forståelsene om holdninger og verdier som uttrykkes i de enkelte sosiale gruppene, er derfor en del av identiteten og det sosiale språket. De sosiale språkene er deler av et større språkfellesskap som er med på å forme våre tanker, meninger og verdier, som vi igjen uttrykker videre i dialog og meningsutveksling (Igland & Dysthe, 2001, s. 114). På samme måte vil ulike fag som er representert i fagsamtalen, ha sin egen fagterminologi som er en vesentlig del av fagenes uttrykksmåter. Å kunne bruke fagterminologien i fagsamtalen er dermed viktig for elevene når de skal samtale om fagene.

I boken *The problem of speech genres* (1986) videreutvikler Bakhtin sin teori om hvordan ulike språkfellesskap danner ulike måter å uttrykke seg på til ulike situasjoner. Ytringene blir derfor relativt faste og stabile innenfor en bestemt språksfære. Dette kaller han ulike talesjangre. Bakhtin (1986, s. 61f) mener at det også er viktig å nyansere dette begrepet ved å dele det inn i primære og sekundære talesjangre. De primære sjangrene finner sted i den dagligdagse dialogen, for eksempel mellom familiemedlemmer, i vennekretser, i

fritidsklubber eller på lignende arenaer. Dialogen i primærsjangrene legger grunnlaget for alle de nære relasjonene mellom mennesker, og fungerer dermed som en brobygger i og mellom ulike sosiale språk. De sekundære sjangrene definerer Bakhtin (1986, s. 61f) som foredelede deler av primærsjangrene som er tatt ut av sin opprinnelige kontekst. De er dermed helt avhengige av de sekundære talesjangrene for å gi mening. Eksempler på sekundære sjangre kan være en forelesning, et litterært drama, vitenskapelige og journalistiske sjangre eller lignende. Disse blir altså formet på grunnlag av de primære sjangrene, og bidrar til kulturell og vitenskapelig kommunikasjon mellom ulike språkfelleskap.

Bakhtin (1986, s. 63ff) viser til en individuell språklig stil eller identitet, og relaterer den i sterk grad til den påvirkningen sosiale språk, språkfelleskap og talesjangrene har på individet.

Enhver stil er ubrytelig relatert til ytringen og til typiske former for ytringer, altså talesjangre. Enhver ytring – muntlig eller skriftlig, primær eller sekundær, og i alle kommunikasjonssfærer – er individuell og kan derfor reflektere talerens (eller skriverens) individualitet; den innehar altså en individuell stil. (Bakhtin, 1986, s. 63, vår oversettelse).

Den individuelle stilen, og de felles talesjangrene, sosiale språkene og språkfelleskapene har altså en gjensidig påvirkning. Man kan påvirke et sosialt språk, et språkfelleskap og en talesjanger ved å ytre seg med sin individuelle stil, samtidig som den individuelle stilen er farget av dem. Dette avhengighetsforholdet er med på å understreke viktigheten av dialogen i Bakhtins dialogisme.

2.3.4 Dialog og flerstemmighet

Sentralt i det dialogiske klasserommet står flerstemmigheten og naturlig nok dialogen. Disse begrepene refererer til en prosess hvor det foregår en interaksjon mellom de stemmene som finnes i en samtale (Dysthe, 1995, s. 66). I disse begrepene legger Bakhtin inn flere faktorer som er grunnleggende for forståelsen av dem. I det følgende avsnittet vil vi greie ut om hva begrepene innebærer, basert på Bakhtins egen litteratur (Bakhtin, 1981; 1986; 2003). Vi finner også støtte i Dysthes fremstilling av begrepene (Dysthe, 1995; Dysthe et al., 2012).

Bakhtin mener at dialog er utgangspunktet for all meningsskapning og forståelse mellom mennesker (Bakhtin, 1986, s. 73ff; 2003, s. 197; Dysthe et al., 2012, s. 58). I dialogen

fremhever Bakhtin også viktigheten av mottakeren. Han setter derfor lytterrollen i fokus, og viser til mottakerens forståelse og refleksjon rundt en ytring som grunnleggende for meningsskapingen. Mottakeren i lytterrollen har derfor også en stemme i dialogen, og begrepet må slik sett forstås i et videre perspektiv enn kun den deskriptive beskrivelsen av det. Når en stemme ytrer seg, deles synspunkter og tanker som avsenderen har. I tillegg blir hele personens individualitet presentert i ytringen (Bakhtin, 1981, s. 293; Dysthe et al., 2012, s. 59f). En dialog er derfor en interaksjon på et dypere nivå enn kun en utveksling av meningstomme ytringer.

Svennevig (2009, s. 81ff) verdsetter også lytterrollen i en dialog. Han mener at språkhandlinger fra en avsender ikke er fullstendige før mottakeren også har utført sine språkhandlinger i lytterrollen. Disse innebærer at han må være oppmerksom, identifisere språkhandlingen, forstå den og til slutt vurdere den. Når han har gjennomført dette, er språkhandlingen fullstendig, og har også eventuelt lagt til rette for en ny språkhandling. På denne måten viser Svennevig at lytterrollen er sentral i et dialogisk perspektiv.

Flerstemmigheten gir rom for at hele diversiteten av ulike meninger, verdier, kunnskaper og holdninger kan deles og diskuteres. Dette er viktig både for utvikling og læring, men også for å gjøre klasserommet til et lite, demokratisk samfunn som kan fungere som en avbildning av samfunnet utenfor skolen.

Flerstemmighet kan vi enkelt forklare med at ulike stemmer deltar i en dialog. Likevel er det to underbegreper som Bakhtin trekker frem for å utdype begrepet; polyfoni og heteroglossia:

Heteroglossia (hetero: ulik; glossia: ord) bruker han om hvordan individuelle stemmer er formet av språket i ulike sosiale grupper. Det kan være dialekter, sosiolekter (klassebasert), gruppespråk (for eksempel i ulike ungdomskulturer), yrkesspråk osv. som alle er uttrykk for ulike perspektiver på verden og det som skjer, ulike verdier og holdninger. Dette viser seg ofte gjennom selve språkbruken. (...) Polyfoni (poly: mange; foni: stemme) er en term fra musikken som blir brukt om en flerstemmig komposisjon, uten en dominerende melodistemme som de andre stemmene underordnes. (Dysthe et al., 2012, s. 60)

Med heteroglossiabegrepet betegner Bakhtin en meningsskaping i Dostojevskijs romaner som et resultat av en polyfonisk sammensetning av alle karakterenes ulike stemmer, og deres dialog med hverandre (Bakhtin, 2003, s. 119). Dette er overførbart til det dialogiske klasserommet hvor alle elevenes individuelle stemmer må fungere sammen i en polyfonisk

komposisjon for å skape mening. Samhandlingen mellom deltakerne har altså stor betydning for dialogen, og er helt grunnleggende for fremdriften av den (Svennevig, 2009, s. 79ff).

Flerstemmigheten er i utvidet forstand en kulturelt og språklig betinget sosial interaksjon mellom flere aktører i en dialog. I dagens samfunn representeres flerstemmigheten på alle arenaer, og på mange ulike nivåer. For eksempel er Norges styreform, demokratiet, et resultat av en flerstemmighet over lang tid. Fra ideen om demokratiet oppsto i antikken, har den blitt påvirket av ulike tidsepokers samfunnsverdier, filosofier og teorier. Nå fungerer demokratiet som den gjeldende styreformen, og har også utviklet seg til å bli en samfunnsverdi i seg selv. Et tegn på dette er den vekten det tillegges i for eksempel læreplanene for skolen, hvor elevene skal oppdras til demokratiske borgere (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Et annet eksempel kan være i en religiøs sammenheng, hvor troende må ta stilling til ulike stemmer når de velger hvordan de vil leve sitt liv. En stemme er ofte i disse tilfellene de verdiene, tankene, lovene og reglene som formidles gjennom de gamle skriftene i religionen. En annen kan være den tilpasningen som det moderne samfunnet krever av dem. I en interaksjon med disse stemmene må de også delta med sin egen stemme. Denne flerstemmigheten er da grunnlaget for meningsskapingen i dialogen.

Flerstemmigheten er grunnleggende for meningsskapingen i klasserommet fordi den legger til rette for at elevene kan fremme sin individuelle stemme og dele ulike meninger, holdninger, verdier og kunnskaper (Dysthe et al., 2012, s. 57ff). I tillegg legger den også til rette for interaksjonen mellom disse stemmene. Forskjelligheten mellom de ulike stemmene og deres tilhørende synspunkter på verden driver interaksjonen mellom dem videre gjennom dialog (Dysthe et al., 2012, s. 61). Det er her meningsskapingen foregår, og danner grunnlaget for sosiale språk, felles verdier og holdninger samt mer kunnskap (Børresen et al., 2012, s. 157). I et læringsperspektiv kan vi derfor se at flerstemmigheten må være til stede i en læringssituasjon for at meningsskaping og kunnskapsutvikling skal foregå.

Bakhtin vektlegger forskjellighet som en ressurs for dialogisk konfrontasjon med påfølgende utvikling (Dysthe et al., 2012, s. 61). Likevel ser han ikke verden utelukkende som motsetninger, og han ser heller ikke dette som et ideelt utgangspunkt for meningsskaping. Likheter og ulikheter lever side om side i en dialogisk sameksistens (Dysthe, 1995, s. 66). Ulike individer finner fellestrekk med andre individer, som for eksempel sosiale språk, og kan dermed ta del i en felles sosial identitet, samtidig som de beholder sin personlige identitet. For

å bruke Bakhtins begrep, beholder de sin egen stil, samtidig som de deltar i en gjensidig påvirkning på det sosiale språket de er en del av (Bakhtin, 1986, s. 63ff).

2.3.5 Det autoritative ordet og indre overbevisende diskurs

Til nå har vi ikke sagt noe om hvordan den meningen som skapes i dialogen, behandles på individuelt nivå. For å belyse dette bruker Bakhtin begrepene det ”autoritative ordet” og ”indre overbevisende diskurs”. I dette delkapitlet vil vi ta for oss disse begrepene, og se på hvordan de har relevans for vår fagsamtale.

Det finnes ikke noen ren monologisk ytring hos Bakhtin fordi alle ytringer er dialogisk motiverte (Bakhtin, 1986, s. 67ff; Dysthe, 1995, s. 67). Til tross for at lærere noen ganger kan ha tilnærmet monopol på taleretten i et klasserom, vil elevene uansett møte lærerens ytringer med sine egne synspunkter og holdninger, og derfor være en del av dialogen. Likevel påpeker Dysthe (1995, s. 67) at et lærermonopol på taleretten ikke er noen god utnyttelse av det dialogiske potensialet i læringssituasjonen.

Til tross for påstanden om det ikke finnes monologiske ytringer, retter Bakhtin mye kritikk mot det han mener er et monologisk autoritativt ord (Igland & Dysthe, 2001, s. 116). Dette ordet innehar en tradisjonell allmenngyldighet som gjør at mottakeren godtar det uten å møte det med sine egne synspunkter (Dysthe et al., 2012, s. 62). Bakhtin kaller altså det autoritative ordet monologisk fordi mottakeren ikke går i dialog med det. Det autoritative ordet får sin autoritet både gjennom en tradisjon, men også gjennom autoriteter, både personlige og institusjonelle (Dysthe, 1995, s. 68).

Både Børtnes (2001, s. 91ff) og Dysthe (1995, s. 68) viser til at Bakhtin kan være farget av den tiden han levde i, og at tanken om det autoritative ordet kan være en politisk kritikk mot det sovjetiske kommunistiske diktaturet han levde under. Han definerer det autoritative ordet som en ytring som ikke gir rom for refleksjon eller konfrontasjon. Det blir altså ikke autoritativt i kraft av at det er gitt av en autoritet, men fordi det ikke er rom for å gå i dialog med det. Derfor er det også overførbart til andre sammenhenger som for eksempel skolen.

Læreren har tradisjonelt et autoritativt ord i kraft av sin stilling. Bakhtin trakk frem skolen som eksempel på en autoritativ monologisk arena, fordi elevene tradisjonelt ikke var vant til, eller ble forventet å stille seg kritiske til det læreren sa. Det kan diskuteres om skolen har forandret seg i stor eller liten grad fra Bakhtins tid til i dag, men vi har uansett vist at det å stille seg kritisk, er en helt sentral del av meningsskapingen og elevenes læringsprosess. Ifølge Bakhtin vil det autoritative ordet derfor ikke være veldig læringseffektivt. Læreren bør heller bruke det autoritative ordet som et virkemiddel i fagsamtalen til å fremstå som en troverdig modell for elevene. Bakke og Kverndokken (in press) viser for eksempel til reflekterende imitasjonslæring som vi kan bruke som en motvekt til det autoritative ordet (se kapittel 2.6).

Den indre overbevisende diskursen kan også ses på som en slags motvekt til det autoritative ordet. Dette innebærer en diskurs som vi selv skaper ved at vi møter ytringer utenfra med våre egne forkunnskaper, synspunkter og holdninger, og skaper dermed en dialog i oss selv hvor vi diskuterer og skaper mening (Dysthe et al., 2012, s. 62). Ved å internalisere ytringen kan vi bruke den videre. Da har vi skapt vår egen indre overbevisende diskurs. I et sosiokulturelt læringsperspektiv er dette grunnleggende ved at mening og forståelse skapes, fremfor å overføres (Dysthe, 1995, s. 69).

Dette gjelder også for utøvelsen av fagsamtalen hvor vi vektlegger dialogen mellom elevene. Gjennom deling av refleksjoner og gjennom diskusjon og argumentasjon vil elevene stimulere og utvikle sin egen kunnskapsbase og sitt eget ferdighetsrepertoar. Ved å legge opp til en slik dialog mellom elevene kan vi bidra til å legge til rette for en nedtoning av skolens tradisjonelle autoritative ord, og heller styrke elevenes indre overbevisende diskurs.

2.3.6 Læring som aktiv og sosial

I det dialogiske klasserommet er forståelse og læring aktiv og sosial (Dysthe, 1995, s. 210). Dette ser vi også i et sosiokulturelt læringsperspektiv hvor det er helt grunnleggende at menneskene konstruerer kunnskap i interaksjon med andre (f. eks. Säljö, 2001; Vygotskij, 1978; Vygotskij, 2001; Wittek, 2004). Dette finner vi igjen i Dysthes synspunkter på hvordan et klasserom bør være for å fremme læring. Likevel er det også negative sider ved det dialogiske klasserommet som må tas med i vurderingen av det. For eksempel presiseres det at flerstemmigheten i en dialog aldri har noen garanti for at den ønskede læringen som er i tråd med læreplanen, vil foregå. Det finnes så mange forskjellige stemmer med ulike meninger,

synspunkter, tanker og ideer at enhver dialog vil være situasjonsbetinget og situert (Dysthe, 1995, s. 227). Dysthe tar selv stilling til dette:

Spesielt i dag, når det blir hevdet at de unge ønsker de ferdige svarene, er det viktig å understreke at selv om det på kort sikt kan virke enklest både å presentere og å ta imot de autoriserte versjonene og Sannhetene med stor S, kan ingen komme unna det harde arbeidet det er å veie standpunkter mot hverandre. Samtidig er det viktig å skille mellom dette og en relativisering av sannhet og kunnskap, der en gir inntrykk av at alle standpunkter og alle verdier er likeverdige. De kulturelle og etiske verdiene må overleveres til neste generasjon, ikke som det autoritative ord, men ved å gi elevene sjansen til å undersøke konsekvensene av ulike valg. Bare på den måten kan det bli deres. Som Bakhtin formulerte det: Bare det indre overbevisende ordet er levedyktig. (Dysthe, 1995, s. 227)

Dysthe ønsker å finne balansen mellom en fri meningsutveksling i klasserommet og et monologisk klasserom. En løsning på hvordan dette kan utføres i praksis, kan være en dialog i klasserommet som i større grad enn den frie meningsutvekslingen er lærerstyrt. På denne måten kan læreren både legge opp til gode konstruktive samtaler, og samtidig føre samtalen i den retningen som er ønskelig med hensyn til læreplanen. Dette blir et viktig perspektiv å ha med seg når vi undersøker lærerens betydning for den gode fagsamtalen.

2.3.7 Skriftlige tekster i det dialogiske klasserommet

Et argument mot et dialogisk klasserom kan være at det skriftlighetsparadigmet som tradisjonelt har vært gjeldende i klasserommet, kan miste mye av sin posisjon. Det kan gi negative konsekvenser for elevenes tekstforståelse og evne til å uttrykke seg i skriftlige former. Dette er egenskaper som er helt grunnleggende i dagens multimediale og tekstbaserte samfunn.

En grunn til at muntlighet har fått større plass i skolen, kan være en endring fra et formalistisk perspektiv på skriftlig tekst til et mer sosial-interaksjonistisk perspektiv (Dysthe, 1995, s. 80). Et formalistisk perspektiv på skriftlig tekst baserer seg på at all mening ligger i teksten, uavhengig av mottakeren. Teksten er altså autonom og selvstendig i sin meningsutveksling. Med et slikt perspektiv vil det være naturlig at et skriftlig domene dominerte i skolen. Læreboktekstene inneholdt informasjon som elevene skulle lære, og elevenes oppgave var derfor å tømme bøkene for denne informasjonen (Aase, 2002). Et sosial-interaksjonistisk perspektiv retter fokuset på leserens møte med teksten, og den meningsutvekslingen og meningsskapingen som finner sted der. Med en slik tilnærming har ikke teksten noen gitt forutbestemt mening, men den er en vesentlig del av å skape en forståelse hos leseren når han

går i dialog med den. Leseren må altså møte teksten med de forkunnskapene han har, for så å gå i dialog med den. Først da kan teksten ha en påvirkningskraft på leseren til å forandre de perspektivene han møter teksten med, og han kan lære den nye informasjonen

”Både skriving og samtale er integrert i sosial-interaktive læringsmønstre, og samspillet mellom skriving og samtale utgjør en viktig del av det dialogiske.” (Dysthe, 1995, s. 205). Den skriftlige teksten spiller en stor rolle i det dialogiske klasserommet. Både muntlighet og skriftlighet handler i stor grad om språk- og tekstkompetanse, og henger derfor tett sammen. Dette gjensidige forholdet gjør at god muntlighet legger til rette for å fremme god skriftlighet.

2.3.8 IRE-struktur

I dette delkapitlet vil vi fokusere på hvordan samtaler i klasserommet utfolder seg, både tradisjonelt og ideelt. Vi vil diskutere i hvilken grad etablerte samtalestrukturer, representert ved IRE-strukturen (Fjørtoft, in press), skal brytes ned eller videreføres.

En evaluering av L97 utført av Kirsti Klette, Vibeke Grøver Aukrust, Frøydis Hertzberg og Bente Eriksen Hagtvatn viser at til tross for et høyt fokus på samtale i norske klasserom, var fordelingen mellom hvem som hadde ordet i samtaler veldig skjev. Undersøkelsen viser at læreren har ordet 2/3 av tiden i samtaler i klasserommet (Aukrust, 2003, s. 78; Penne & Hertzberg, 2008, s. 22). Samtidig viser evalueringen til at den samtalestrukturen som tradisjonelt føres i klasserommet, baserer seg på et fast system. IRE-strukturen eller IRF-strukturen som systemet kalles, består av en *initiation* fra læreren, *respons* fra eleven og *evaluation* eller *feedback* fra læreren igjen (Aukrust, 2003, s. 78; Cazden, 2001, s. 30ff). Et vanlig eksempel på hvordan IRE-strukturen utspiller seg i praksis kan være at læreren stiller et spørsmål (initiation) som en elev svarer på (respons). Læreren responderer på svaret ved å vurdere dets riktighet, og gir uttrykk for hans oppfatning av det (evaluation). En slik struktur fører til at samtalen blir lite autentisk ved at læreren nærmest fungerer som en quiz-master (Cazden, 2001). Elevene bruker mer tid og energi på å lete etter lærerens fasitsvar enn på å reflektere rundt spørsmålet.

Bruk av IRE-strukturen kan være nyttig i de tilfellene hvor læreren ønsker å skaffe seg en rask oversikt over den kunnskapen elevene innehar (Børresen et al., 2012, s. 162; Dysthe et al., 2012, s. 72). Den er effektiv i utspørringen, elevene er kjent med måten den utføres på, og den

tar kort tid. IRE-strukturen gir også elevene mulighet til å delta aktivt i undervisningen. I tillegg gir lærerens evaluering av elevsvarene en rask tilbakemelding om elevene har forstått fagkunnskapen eller ikke. Likevel gir ikke denne måten å føre en samtale på store rom for refleksjon. Dette fører til at elevene ikke får en fullstendig forståelse av hva de skal lære; de internaliserer ikke kunnskapen (Børresen et al., 2012, s. 161).

Selv om IRE-strukturen teknisk sett er dialogisk i utførelsen, er den derimot ikke dialogisk i Bakhtins forstand. Meningsutvekslingen som ifølge Bakhtin er helt avgjørende i en dialog, vil i stor grad forsvinne i en rigid IRE-struktur (Bakhtin, 2003, s. 197). Flerstemmigheten i dialogen vil også svekkes av en slik samtalestruktur fordi den ikke legger til rette for at ulike stemmer skal komme frem i meningsutvekslingen. Dysthe et al. (2012, s. 59f) argumenterer også for at dialogen må være både polyfonisk og fremheve ulike stemmers språklige differanser, holdninger og verdier, altså heteroglossia. Dermed må læreren gå utover en slik fast samtalestruktur for å undervise i det dialogiske klasserommet.

På tross av kritikken mot IRE-strukturen, og dens ikke-autentiske og ikke-dialogiske natur, viser noen undersøkelser at samtaler i norske klasserom ikke er så statiske og lærerstyrte som tidligere (Aukrust, 2003, s. 86ff; Børresen et al., 2012, s. 155). Selv om IRE-strukturen ikke er like dominerende som den tradisjonelt sett har vært, betyr ikke det at det er mer dialog i klasserommet (Børresen et al., 2012, s. 160). Etter L97 har elevaktivitet i form av gruppearbeid og prosjektarbeid fått mye større fokus (Aukrust, 2003, s. 78). Dette fører også til at den tradisjonelle, IRE-baserte undervisningsformen får mindre plass. Likevel mener altså Børresen et al. (2012) at elevdialogen ikke nødvendigvis har blitt større i omfang. Dette begrunner de med flerstemmighetsbegrepet til Bakhtin. Det innebærer at det ikke er tilstrekkelig at det finnes mange ulike stemmer i et rom, ”... det må skje en interaksjon mellom dem ved at det som sies må konfronteres.” (Børresen et al., 2012, s. 160).

Aukrust (2001, s. 183) konkluderer med at ”IRF [IRE vår. anm.] hindrer utviklingen av elevenes selvstendige tenking”. Dette funnet støttes av Nystrand (1997, s. 5) som benytter et annet begrepsapparat. Han beskriver skillet mellom det han mener er resitative og dialogiske klasseromsamtaler. Når elever ikke deltar i en dialog, men kun svarer på lærerens periodiske spørsmål, utvikler de ikke noen tanker og ideer på egenhånd, de bare gjetter eller resiterer lærebøkene. Et resitativt klasserom er et klasserom hvor læreren står for det muntlige bidraget, og ikke inkluderer elevene annet enn i mer eller mindre hyppige kontrollspørsmål

med gitte faglige fasiter. Dette fører til en forventning i klasserommet om at det alltid finnes forhåndsbestemte svar som læreren avgjør gyldigheten av. Med en slik forventning om korrekthet, vil det verken være rom for, eller vilje til, refleksjon hos elevene rundt problemstillingene læreren reiser. Dette vil igjen være ødeleggende for elevenes læringsutbytte av samtalene (jf. et sosiokulturelt læringsperspektiv og Bakhtins dialogismebegrep). Nystrand (1997, s. 6, vår oversettelse) formulerer det på denne måten: ”Når resitasjon begynner, tar hukommelse og gjetting over for tenking”.

Et dialogisk klasserom er ifølge Nystrand (1997, s. 19) kjennetegnet av at elevene inkluderes i diskusjoner og deler meninger og forståelser med hverandre. Nystrand baserer i likhet med Dysthe (f. eks. 1995; Dysthe et al., 2012) mye av sitt dialogiske klasserom på Bakhtins dialogismebegrep, og han stiller seg også kritisk til den undervisningen han mener foregår i klasserommet. I denne kritikken inkluderes også læringsaktiviteter som i utgangspunktet har et dialogisk formål, men som ifølge Nystrand (1997, s. 12ff) gjøres monologiske ved lærernes behandling av dem.

I resitasjon følger læreren en forutbestemt sjekklister av spørsmål, informasjon og begreper, og holder seg nært til en liste av testspørsmål som er planlagt på forhånd, heller enn å svare på de bidragene elevene kommer med (...) Elever gir typisk korte, periodiske tentative svar... (Nystrand, 1997, s. 15f, vår oversettelse).

Lærerne gjør altså dialoger i klasserommet monologiske fordi de ønsker å styre samtalene inn på en retning som er nøye planlagt på forhånd. En følge av dette kan være at de svarene som ikke passer inn i den strukturen som læreren har satt opp på forhånd, vil bli neglisjert og ikke fulgt opp. Lærere bruker på denne måten kun egen kunnskap og faglitteratur som kilder til samtaler, aldri elevenes kunnskap (Nystrand, 1997, s. 16). Derfor er heller ikke elevenes refleksjon rundt problemstillingene akseptert som gyldig bidrag i dialogen, med mindre de er et ledd i den forhåndsbestemte strukturen. IRE-strukturen i klasserommet er destruktiv fordi den ikke legger til rette for refleksjon og konstruering av kunnskap i et fellesskap, men heller skaper et spørsmål-svar-hegemoni hvor gjetting og resitasjon er dominerende.

2.4 Vurdering av muntlighet

Språkfagene i grunnskolen vurderes med en egen muntlig karakter. Samtidig kan elevene i tiendeklasse også bli trukket ut til muntlig eksamen. Dette gjelder flere fag, blant andre naturfag, religion, livssyn og etikk og samfunnsfag. Denne sluttvurderingen kalles summativ vurdering. Den formative vurderingen skal ta utgangspunkt både i muntlig delaktighet i klasserommet og muntlige aktiviteter som arrangeres av læreren. Disse muntlige aktivitetene kan for eksempel være muntlige fremføringer, diskusjoner og debatter, dramatisering, fagsamtaler eller helklassesamtaler. I dette delkapitlet vil vi se nærmere på vurdering av muntlighet. Dette vil vi gjøre både ved å sette spørsmålsteget ved den vurderingspraksisen som foregår på skolene i dag, og gi et teoretisk grunnlag for den vurderingen vi gjør i fagsamtalene. Tilbakemeldingene læreren gir elevene både underveis i, og i etterkant av fagsamtalen, er en helt sentral del av lærerens vurderingsarbeid.

2.4.1 Fremføringshegemoniet i skolen

Undersøkelser viser at trening av muntlige ferdigheter er lite prioritert i klasserommet, også ved øvelser og aktiviteter hvor muntlige ferdigheter er elevenes primærverktøy. Svenkerud et al. (2012) viser til at fremføringer og forberedelsene til dem er toneangivende i arbeidet med de muntlige ferdighetene. Fremføringer dominerer også i de klasserommene de har undersøkt. Dette hegemoniet fører til at undervisningen i muntlige ferdigheter blir lite variert. Elevene får ikke trening i enkelte av de ferdighetene som kreves i læreplanen. Det er også ofte mangel på tilrettelegging for gode fremføringer, og organiseringen av dem kan føre til frykt og nervøsitet hos elevene (Handagard, 2005, s. 13).

Elevfremføringer er ofte preget av monologiske sekvenser hvor elever presenterer et forberedt innhold i form av en tale, fortelling eller et foredrag. Det kan likevel argumenteres for at fremføringssjangeren også er en dialogisk sjanger fordi den ideelt sett har mottakere som er aktive i lytteprosessen (Børresen et al., 2012).

Bakhtin (2003, s. 197) støtter dette perspektivet ved å referere til dialogen i Dostojevskijs romaner, der han viser til at én stemme ikke er tilstrekkelig for å løse problemene i romanene. Samtidig vektlegger han ytringer der lytteren tar en aktiv rolle overfor til taleren (Bakhtin, 1986, s. 73ff). Likevel vil ikke kunnskap bli konstruert i et fellesskap i en slik situasjon, fordi

mottakerne ikke kommer i dialog med avsenderen, og får dermed ikke ta del i en meningsutveksling omkring temaet. I et sosiokulturelt læringsperspektiv vil det derfor være vanskelig for elevene som er tilhørere til fremføringen, å internalisere kunnskapen (Säljö, 2001, s. 155).

Diskusjonen er et eksempel på en muntlig situasjon som blir neglisjert ved et fremføringshegemoni i klasserommet. Elevene får dermed ikke trening i å legge frem argumenter, eller å respondere på andre elevers argumenter. En fremføring kan omfatte mye retorikk, og på den måten være god trening i enkelte retoriske ferdigheter. Til tross for dette vil trening i argumentasjon ha større plass i en debatt eller en diskusjon. Læringseffekten vil derfor trolig være høyere ved bruk av disse muntlige sjangrene (Børresen et al., 2012). Fagsamtalen åpner for en slik tilnærming fordi elevene vil kunne diskutere og reflektere sammen rundt et faglig emne.

En diskusjon eller en samtale vil være en mer relevant sjanger i situasjoner utenfor skolen hvor muntlige ferdigheter kreves. Eksempler på slike situasjoner kan være politiske arrangementer, jobbintervjuer, medarbeidersamtaler og lignende. En ensidig muntlighetsundervisning med fremføringer som dominerende didaktisk aktivitet er mindre relevant og en lite konstruktiv måte å trene muntlige ferdigheter på. Derfor gir det ikke mening å basere vurderingen av muntlighet utelukkende på denne typen aktivitet.

Muntlige ferdigheter har stor plass i læreplanen. Derfor er kritikken som Svenkerud et al. (2012) retter mot treningen av muntlige ferdigheter i skolen, verdt å merke seg. Når den muntlige aktiviteten består av fremføringer/presentasjoner, rettes vurderingen mot det faglige innholdet (Hertzberg, 2003, s. 158). Hertzberg finner i den samme undersøkelsen at de tilbakemeldingene elevene får, virker positive og lite kritiske. Derfor konkluderer hun med at det finnes lite systematisk arbeid med muntlige ferdigheter i skolen, til tross for at det har stor plass i læreplanen.

Muntlighet som en grunnleggende ferdighet er gjennomgående i alle fag i grunnskolen. I læreplanen for norskfaget blir den beskrevet på følgende måte:

Muntlige ferdigheter i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulike

art. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner. Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet. (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 5).

Hertzbergs (2003) synspunkter viser en konflikt mellom læreplanen og praksis. Det er et krav at elevene skal jobbe systematisk med muntlige ferdigheter. Det innebærer arbeid med ulike muntlige sjangre og talesituasjoner. Verken Hertzberg (2003) eller Svenkerud et al. (2012) sine undersøkelser viser et resultat som tilsier at disse kravene blir tilfredsstillt i skolen.

LK 06 er en plan med kompetansemål som i liten grad gir didaktiske spesifikasjoner. Dette betyr at det vil være opp til den enkelte skole/lærer å tolke og velge hvordan man tilnærmer seg kompetansemålene. Det er med andre ord ikke noe tydelig belegg for at fremføringer skal være den dominerende sjangeren når det gjelder trening i og vurdering av muntlige ferdigheter i norskfaget. Samtalen har derimot en mye mer fremtredende rolle i læreplanen. Den samme tendensen finner vi til dels i hovedområdet *muntlig kommunikasjon* og de tilhørende kompetansemålene etter 10. årstrinn:

Hovedområdet muntlig kommunikasjon handler om å lytte og tale i forskjellige sammenhenger. Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn. Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangere. Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen. (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 3)

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster
- lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk
- samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering
- delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon
- presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier
- vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier

(Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 8f)

I hovedområdet muntlig kommunikasjon finnes mange begrunnelser for bruk av fremføringer i muntlighetsundervisningen. Både lytting og tale er grunnleggende i en slik didaktisk læringsaktivitet. Muntlig framføring står også konkret fremhevet i beskrivelsen av hovedområdet. I kompetansemålene begrenser framføringen seg til kun to, til dels tre, kompetansemål, som for eksempel å "...presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med

relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier” og å ”...vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier”. Det kan også argumenteres for at det første punktet; ”... lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster” er en del av fremføringen.

Samtalen, og dermed også fagsamtalen, er godt representert både i hovedområdet og i flere av kompetansemålene. Spesielt tydelig er det i de målene hvor samtalen konkret trekkes frem som for eksempel ”... samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering” og ”... delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon” (se kapittel 1.2). Oppsummert kan vi peke på at fremføringer bør være en del av muntlighetstreningen i skolen. Likevel kan vi sette spørsmålsteget ved om det fremføringshegemoniet som Svenkerud et al. (2012) refererer til, er tilstrekkelig for å tilfredsstille kravene i læreplanen. Konklusjonen er at muntlige ferdigheter må oppøves også på andre måter som for eksempel i fagsamtaler og en god dialogisk undervisning.

2.4.2 Formativ vurdering

I dette delkapitlet vil vi se nærmere på hvordan læreren kan utøve sin vurderingspraksis i fagsamtalen på en effektiv og læringsfremmende måte. Vi vil derfor se nærmere på den formative vurderingen, underveisvurderingen, og ta for oss noen av de grepene læreren kan gjøre i forbindelse med denne. I fagsamtalen er den formative vurderingen representert både ved tilbakemeldinger fra læreren underveis i samtalen og ved observatørens tilbakemeldinger i etterkant av den. Den summative vurderingen, sluttvurderingen, er ikke en del av oppgaven og vil følgelig ikke bli omtalt.

Dysthe (1995, s. 220ff) refererer til et substansielt elevengasjement som en nøkkelfaktor for elevenes læringsutbytte. Dette innebærer at elevene har interesse for det som skal læres, eller for den didaktiske metoden som benyttes for å lære det. Hun kontrasterer dette med det hun kaller prosedyreengasjement. Dette handler mer om forventningene til engasjement som tradisjonelt ligger til rollen som elev. Elevengasjement handler altså i stor grad om elevenes motivasjon til å gjennomføre skolearbeidet. Ved å se på elevenes indre motivasjon for fagstoffet som nødvendig i læringsprosessen, sier Jerome Bruner noe av det samme som Dysthe (Manger, 2009b, s. 280ff). Han er spesielt opptatt av at bruk av karakterer som

motivasjonsgrunnlag, vil ødelegge for elevenes opprinnelige motivasjon for læring og interessen deres for fagstoffet. Dermed viser han til ytre motivasjonsfaktorer som potensielt skadelig for elevenes læringsutbytte. Med bruk av karakterer eller andre typer belønninger kan altså elevenes prosedyreengasjement ta over for det substansielle engasjementet. I et formativt vurderingsperspektiv vil dette være uheldig for elevenes læring (Dysthe, 1995, s. 220; Slemmen, 2010).

Engasjement er derimot ikke nok til å sikre læring, elevene må også være deltakende i en læringsaktivitet. Dysthe (1995, s. 221) formulerer det på denne måten:

Dersom språk er sentralt i læringsprosessen og det å formulere seg en viktig del av sammenbindingsprosessen mellom ny kunnskap og det en allerede kan, så er konsekvensen at en læringssekvens må gi så mange elever som mulig sjansen til å bruke språket aktivt. Da er det ikke nok å lytte – elevene må selv skrive eller samtale.

I fagsamtalen holder det ikke å være en passiv deltaker. Selv om elevene kan være gode lyttere, vil de ifølge Dysthe gå glipp av verdifull læring hvis de ikke er aktive deltakere i samtalen utover lytterrollen.

Forskning viser at lærerens forventninger til elevene, både når det gjelder deltakelse og faglige prestasjoner, har en stor innvirkning på elevenes engasjement, delaktighet og læring i fagsamtalen (Hattie, 2009, s. 115ff). Likevel viser Dysthe (1995, s. 222f) at dette ikke nødvendigvis er nok. Det krever også at læreren formidler sine forventninger tydelig til elevene. Hun viser også til at læreren gjennom autentiske spørsmål hvor elevsvaret tas på alvor gjennom opptak og høy verdsetting, kan være måter å formidle lærerens forventninger til elevene (se kapittel 2.4.3 for mer om opptak og høy verdsetting av elevsvar). Dette kan gi elevene informasjon om hva læreren ønsker at de skal bidra med i fagsamtalen. Samtidig gir det en tilbakemelding om at det de faktisk bidrar med, er relevant. Likevel vil ikke høye forventninger være nok til å sikre at elevene lærer det lærerens forventninger tilsier at de skal lære. Elevene må også støttes i læringsprosessen og hjelpes videre med å nå nye læringsmål.

2.4.3 Tilbakemeldinger

Den australske forskeren John Hattie (2009) nyanserer tilbakemeldingsbegrepet. I sin omfattende studie av metaanalyser fant han at tilbakemeldinger ikke fungerer på en optimal måte, før læreren forstår at de har en gjensidig påvirkning. Det vil si at elevenes utsagn kan

brukes som informasjon eller en tilbakemelding til læreren for å finne ut hvilket faglig nivå eleven befinner seg på. På bakgrunn av denne tilbakemeldingen kan læreren tilpasse sin undervisning til hver enkelt elev. Læreren må altså bruke tilbakemeldingene han får, til å undervise elevene i deres nærmeste utviklingszone (Vygotskij, 1978, s. 84ff).

Hattie (2009, s. 173ff) mener at tilbakemeldinger utspiller seg på tre nivåer. Det første nivået kaller han *feed up*. Dette nivået omhandler målene for hva som skal læres. For at feed up skal være effektivt, må den rettes mot oppgaven, og læringen må synliggjøres gjennom denne. Det andre nivået, *feed back*, handler om tilbakemelding på læringsarbeidet eleven allerede har gjennomgått. Et sentralt spørsmål er hvordan eleven har gjort det til nå i arbeidet med å oppnå læringsmålene for oppgaven. Det tredje og siste nivået av Hatties tilbakemeldingsbegrep kalles *feed forward*. Dette dreier seg om hva eleven konkret skal forbedre for å nå læringsmålene for oppgaven. Den handler altså om de neste stegene på veien i læringsprosessen. For enkelthets skyld vil vi kalle summen av disse tre nivåene for tilbakemeldinger. Hattie mener at for at tilbakemeldinger skal være effektive må de være tydelige, målrettede, meningsfulle, lite komplekse og tilpasset eleven. Dersom disse prinsippene blir ivaretatt i arbeidet med tilbakemeldinger, vil læringen bli mer synlig for eleven, og han vil få mulighet til i større grad å få eierskap til sin egen læringsprosess (Black & Wiliam, 1998).

Elevsvarene gir læreren en tilbakemelding på elevenes faglige nivå, deres interesse for fagstoffet og ikke minst deres evne til å presentere sine synspunkter (Hattie, 2009, s. 182f). En god fagsamtale avhenger av at læreren kan bruke elevenes svar og innstilling til den faglige samtalen til å regulere sin egen atferd og bruke elevens respons til å utvikle adekvate spørsmålsformer. Læreren må være seg bevisst elevenes respons og bruke denne til å drive samtalen videre.

Begrepet *opptak* omfatter lærerens behandling av elevens svar i den videre samtalen. Ved et opptak av svaret eleven har gitt, må læreren på et vis inkorporere svaret i et nytt spørsmål eller i den videre samtalen (Dysthe, 1995, s. 58; Dysthe et al., 2012, s. 74). Dysthe (1995, s. 58) benytter også opptakbegrepet når elever inkorporerer andre elevers svar inn i sine egne bidrag til samtalen. Dette har direkte relevans for fagsamtalen. Samtalene vil ofte foregå mellom elevene, og ikke nødvendigvis ha en struktur hvor samtalen går fra en elev til læreren og tilbake til elevene hver gang det kommer et nytt bidrag til samtalen. Å benytte seg av

elevs svar i den videre samtalen vil være et effektivt virkemiddel, både for å føre samtalen videre, men også for å anerkjenne eleven og gi han en forsikring om at svaret er et viktig bidrag (Skarðhamar, 2001, s. 80). Dette kommer vi tilbake til senere i dette delkapitlet.

Opptak av elevsvar vil som nevnt føre samtalen videre. Med dette mener vi at koherensen og flyten i samtalen vil bli bedre om spørsmålene og svarene har en sammenheng med hverandre utover at elevene kun svarer på det læreren spør om. I en IRE-preget spørsmål/ svar-sekvens vil det potensielt dekkes flere temaer på kortere tid enn ved en dialogisk samtale rundt temaene. En dialogisk samtale vil derimot åpne for større refleksjon rundt dem. En læringsprosess er avhengig av tid til refleksjon og interaksjon mellom de lærende (f.eks. Vygotskij, 1978). Derfor vil opptak av elevsvar kunne være mer læringseffektivt enn en tidseffektiv utspørring.

Nystrand (1997, s. 36f) fremhever opptak som en nøkkelfaktor i læringseffektive klasseromsamtaler. Han påpeker derimot at den ikke gir noen garanti for læring, men presiserer at det fantes en klar sammenheng mellom opptak og de gode klasseromssamtalene i forskningsmaterialet hans. Han sier blant annet: ”Lærere og elever initierer spørsmål hvor det ikke finnes noe spesifikt korrekt svar, i tillegg til spørsmål som er konstruert fra elevs tidligere svar” (Nystrand, 1997, s. 27, vår oversettelse). Han mener at elevenes erfaringer og kunnskap bør brukes kontinuerlig i undervisningen, og at opptak av elevsvarene er et grunnleggende virkemiddel for å få til dette.

Tanken om opptak har også røtter i coachingfeltet. Gjerde (2003, s. 128f) bruker speilingsmetaforen når hun beskriver hvordan coachen viser at han oppfatter hva fokuspersonen gir uttrykk for. Å gjenta ord og setninger virker skjerpene både for den som coacher og fokuspersonen. Gjerde (2003, s. 129) understreker viktigheten av å repetere nøkkelord som kommer frem: ”Dersom du gjentar dem [nøkkelordene, vår presisering] eller bygger dem inn i spørsmålene dine, kan det gi fokuspersonen en opplevelse av å bli hørt og bekreftet, og vi vil lettere kunne treffe fokuspersonen der han er i sin tankeprosess”. Forholdet mellom coach og fokusperson er på mange måter overførbart til forholdet mellom lærer og elev i fagsamtalen.

Nystrand (1997, s. 19) poengterer at elevene bør være en kilde til kunnskap, og må derfor motiveres til å bidra i kunnskapsdelingen i fagsamtalen. Høy verdsetting av elevsvar vil si at

læreren anerkjenner elevenes svar på en måte som viser at svaret er et viktig bidrag til samtalen. Dysthe (1995, s. 59) presiserer at svar som for eksempel ”Flott”, ”Fint” eller ”Riktig” ikke er tilfredsstillende nok i denne sammenhengen, og vil være en lav verdsetting av elevsvarene. Det vil også gi elevene et inntrykk av at det finnes gitte fasitsvar på lærerens spørsmål. Dette finner vi igjen i Nystrands (1997, s. 26f) kritikk av spørsmål/ svar-sekvenser som vi diskuterte ovenfor.

Høy verdsetting av elevsvarene er en kjerne i dialogisk undervisning (Dysthe, 1995, s. 59; Skarðhamar, 2001, s. 80). Hvis et elevsvar kun blir fulgt opp med en eller annen form for evaluering av et forhåndsgitt svar, vil det begrense svaret til å være et forsøk på resitasjon av en faglig kilde. Læreren forhindrer på denne måten en dialog. Blir elevsvaret derimot fulgt opp og videreført i flere spørsmål, vil læreren gå i dialog med eleven, og på denne måten motivere og engasjere til flere elevsvar.

Det finnes mange tilnærminger til å lykkes med dette arbeidet i praksis. Et velkjent vurderingsverktøy som vi ønsker å trekke frem i denne forbindelsen, er *to stjerner og et ønske* (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette har vi valgt som en retningslinje i vurderingsarbeidet i fagsamtalen. Elevene får en tilbakemelding som innebærer to konkrete kommentarer på hva de har gjort bra, og en oppfordring til hva de kan forbedre seg på. I Hatties terminologi kan vi her bruke begrepene *feed back* og *feed forward* om denne modellen. Vi kan tenke oss at denne modellen vil kunne ivareta Hatties prinsipper for gode tilbakemeldinger, dersom læreren evner å innarbeide en god kultur for bruken av den. Observatøren kan også gjøre opptak av elevsvarene gjennom denne modellen, og dermed vise en høy verdsetting av dem. Dette kan han gjøre ved å for eksempel si: ”Elev 2. Jeg ønsker at du begrunner bedre hvorfor du mener at konkurranse er en mer engasjerende måte å drive undervisning på”. Kontinuiteten blir viktig i arbeidet med *to stjerner og et ønske*, noe som er årsaken til at vi har valgt å gjennomføre fagsamtalene over en periode.

Et poeng hos Black og Wiliam (Black & Wiliam i Slemmen, 2010, s. 34f) er at elevene selv har et bilde av sin egen læringsprosess og sitt eget læringspotensial. Dette poenget kan tilfredsstilles ved at elevene får mulighet til å vurdere sine egne prestasjoner og kompetanse. Dette kan også gjerne føres etter retningslinjene til *to stjerner og et ønske*. Egenvurdering er et nyttig verktøy når elevene skal reflektere over sin egen læringsprosess.

2.5 Spørsmålskategorier

Grøterud og Nilsen (1998, s. 167) beskriver en effektiv lærer slik: "... samtalen er preget av en høy frekvens av spørsmål som elevene må ta stilling til; spørsmålene krever en faglig refleksjon; ofte følges temaet opp med utdypende og utvidende spørsmål". Spørsmålsstilling er en helt sentral del av en fagsamtale, og spørsmålene bør brukes bevisst av læreren til de formålene de fungerer best til.

Børresen et al. (2012, s. 96) argumenterer for at den tidligere kritikken mot en tradisjonell måte å stille spørsmål på, ikke lenger er like relevant. Dette baserer seg på at en spørsmålsstilling ikke nødvendigvis er lite læringseffektiv i seg selv, men at det er hvordan læreren utfører den som er utslagsgivende for hvor læringseffektiv den er. Spesielt mener de at det er vesentlig at læreren har bevissthet rundt hvilke type spørsmål han stiller, hvor lang tid han gir elevene til å tenke og svare og hvilken respons læreren gir på svarene. Hvis læreren er bevisst på dette, vil samtalen i større grad kunne lokke frem refleksjoner og assosiasjoner hos elevene. Dette er viktig for at samtalen skal kunne fungere som et forum for erfaringsdeling, felles refleksjon og læring i samspill med andre (Skarðhamar, 2001, s. 74). Vi finner støtte for dette hos Black, Harrison, Lee, Marshall og Wiliam: "Lærere bør bruke mer tid på å utvikle gode spørsmål som er verdt å stille, det vil si kritiske spørsmål som kan bidra til å utvikle elevenes utvikling og forståelse." (Black et.al. s. 42 i Slemmen, 2010, s. 112, Slemmens oversettelse).

Det finnes mange måter å organisere spørsmålskategorier på. Vår organisering tar utgangspunkt i hva som er hensiktsmessig for oppgaven vår. I dette kapitlet tar vi for oss flere ulike spørsmålstyper som vi kategoriserer ut i fra hvilken funksjon de har. Til dette bruker vi to hovedkategorier:

- Spørsmål som fremmer refleksjon
- Spørsmål som søker faktakunnskap

Mot slutten av kapitlet tar vi også for oss noen grep læreren gjør i fagsamtalen utover spørsmålsstillingen. Dette delkapitlet omhandler pausen mellom lærerens spørsmål og elevens svar.

2.5.1 Autentiske spørsmål

I forrige delkapittel viste vi til at IRE-strukturen gir lite læringseffektive klasseromssamtaler. Slike samtaler, styrt av læreren, får langt på vei en monologisk karakter. Nystrand (1997) og Dysthe (1995; Dysthe et al., 2012) viser til autentiske spørsmål som læreren kan anvende for å skape mer dialogiske klasseromssamtaler som fremmer læring.

Autentiske spørsmål er spørsmål uten forhåndsgitte eller bestemte fasitsvar. Læreren stiller autentiske spørsmål fordi han ikke vet svaret (Skarðhamar, 2001, s. 80). Dysthe (1995, s. 57) beskriver det på denne måten:

Autentiske spørsmål har ingen svar som er gitt på forhånd. Dette har de til felles med det vi ofte kaller "åpne" spørsmål i motsetning til "lukka" spørsmål, der det fins fasitsvar. Det som i tillegg kjennetegner autentiske spørsmål, er at læreren ikke sitter med svaret. Dermed blir spørresituasjonen autentisk. "Autentiske spørsmål" gir elevene en sjanse til å komme med sine egne innspill i diskusjonen.

Ved å benytte autentiske spørsmål i samtale vil fokuset på faglig korrekthet og resitasjon forsvinne, og det åpnes snarere for refleksjon rundt de faglige temaene (Nystrand, 1997, s. 7). Elevenes egne tanker og ideer får større aksept og innpass i samtalen, og vil derfor bidra til å skape en dialogisk samtale.

Nystrand (1997, s. 26f) beskriver samtalestrukturen i et dialogisk klasserom som en samtale der læreren har minimalt med taletid. Læreren tar heller ikke ansvar for fordelingen av ordet til elevene. Samtalen blir altså mer dialogisk hvis læreren ikke deltar så sterkt. En slik måte å gjennomføre en samtale på vil likevel ikke bli dialogisk for alle elevene. Elever som ikke selv tar initiativ til å ta ordet i faglige sammenhenger, vil etter all sannsynlighet heller ikke delta i en klasseromssamtale hvor læreren ikke aktivt engasjerer dem. Derfor kan bruken av autentiske spørsmål være en måte å skape åpne samtalsituasjoner på, som kan senke terskelen for deltakelse (Dysthe, 1995, s. 57f; Dysthe et al., 2012, s. 72ff).

2.5.2 Refleksjonsspørsmål

De spørsmålstypene som læreren benytter i en fagsamtale, har altså betydning for hvilken respons elevene gir, og hvordan de tenker og reflekterer rundt svaret. De har også betydning for samtaleens fremdrift ved å legge til rette for et motargument eller en svarkommentar. Alle disse kriteriene er relevante for vurderingen av det læringspotensialet som ligger i en fagsamtale, spesielt med tanke på å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Spørsmål skal også motivere elevene på flere områder; til å konsentrere seg om det faglige emnet det undervises i, til å hente frem informasjon, til å repetere og ikke minst til å reflektere rundt fagstoffet (Børresen et al., 2012, s. 96). Refleksjonsspørsmål får elevene til å tenke selv, og sammen med andre, og legger følgelig til rette for god læring.

Refleksjonsspørsmål etterspør ikke bare faktakunnskap. Hvis lærerens spørsmål er faktaorienterte, fører det ofte til at elevene leter etter svar i læreboka eller fagbøker. Hvis de derimot er åpne og uten forhåndgitte svar, inviterer de til refleksjon og forståelse. Dette får støtte hos Hattie (2009, s. 182f) som mener at spørsmål som spør om elevenes dybdeforståelse gir et vesentlig større læringspotensial enn spørsmål som søker memorert faktakunnskap.

Kverndokken (2012, s. 78) fremhever viktigheten av at elevene må tilegne seg en inferal forståelse fremfor en litteral forståelse av tekst. Han definerer en litteral forståelse som en forståelse som gir eleven mulighet til å hente informasjon direkte i teksten, mens en inferal forståelse gir eleven muligheter til å hente informasjon utover den gitte teksten. Ved en inferal forståelse vil elevene altså kunne skape seg en selvstendig mening på bakgrunn av teksten. Refleksjonsspørsmål kan fremme en inferal forståelse fordi de legger til rette for at elevene skal reflektere rundt det som faktisk står, og møte teksten med sine egne kunnskaper og erfaringer. Slik vil de også kunne skape nye mening.

Den elevresponsen man kan forvente av et faktaspørsmål, begrenser seg til et såkalt fasitsvar, og eleven vil sannsynligvis ikke dele noen tanker, assosiasjoner eller refleksjoner. Derfor vil treningen av muntlige ferdigheter i stor grad bli neglisjert. Den vil dermed heller ikke drive samtalen fremover ved å presentere et argument som inviterer de andre elevene til å komme med sine motargumenter. Et refleksjonsspørsmål vil derimot legge til rette for at elevenes respons vil inneholde refleksjoner rundt et tema. Dette kan igjen føre til flere assosiasjoner og refleksjoner hos de andre elevene, og skaper på den måten fremdrift i samtalen.

Typiske refleksjonsspørsmål kan for eksempel være: ”på hvilken måte mener du ..., hvordan er det ..., hvordan kan det ha seg at ..., i hvilken grad ...?” (Kverndokken, 2012, s. 78). På denne måten vil spørsmålene legge til rette for at eleven må ta stilling til noe. Slike åpne spørsmål skaper lettere et flerstemmig klasserom. Flere synspunkter vil komme frem, og elevens argumenter og motargumenter vil kunne drive diskusjonen fremover.

Anne-Kari Skarðhamar (2001, s. 74ff) viser til at refleksjonsspørsmål er viktig i en litterær samtale fordi de har en lav grad av kontroll. Med dette mener hun at elevene står friere til å dele erfaringer. Deling av erfaringer gjennom den litterære samtalen er en måte å formulere og tolke inntrykkene sine på. Hennes synspunkter har relevans for den faglige samtalen vi undersøker.

I en bok om lesedidaktikk deler Roe (2011, s. 95) refleksjonsspørsmål inn i tre kategorier:

- Refleksjonsspørsmål med utgangspunkt i teksten
- Refleksjonsspørsmål som utfordrer teksten
- Refleksjonsspørsmål for å vurdere teksten

Roe viser til disse spørsmålsstillingene som deler av gode lesestrategier, men dette har god overføringsverdi til muntlighetsdidaktikk. De ulike refleksjonsspørsmålene egner seg godt til å fremme en god fagsamtale. Refleksjonsspørsmål med utgangspunkt i teksten relaterer seg til tolkning og forståelse. Et tenkt spørsmåleksempel fra en fagsamtale kan være: ”Hvorfor tror du at forfatteren bruker dette virkemiddelet?” Refleksjonsspørsmål som utfordrer teksten relaterer seg til analyse. Dette kan for eksempel være: ”Tenk deg at forfatteren valgte å gi boken en annen slutt, hvordan ville den blitt da?”. Refleksjonsspørsmål for å vurdere teksten relaterer seg derimot til kritisk tankegang, for eksempel: ”Kan du begrunne hvorfor du mener det?”.

2.5.3 Identifikasjonsspørsmål og overføringsspørsmål

Skarðhamar (2001, s. 82ff) skiller mellom identifikasjonsspørsmål og overføringsspørsmål. Identifikasjonsspørsmål er spørsmål som knytter leseren til teksten ved å relatere seg til personlige erfaringer. Målet er at leseren gjennom disse spørsmålene skal kunne identifisere seg med teksten for å få et nærmere forhold til den. Overføringsspørsmål, eller det som

Kverndokken (2012, s. 42) kaller aktualiseringsspørsmål, er spørsmål som knytter leseren til teksten gjennom å overføre fiksjonen til virkelighet.

Spørsmålene skal altså relatere teksten til noe i virkeligheten som leseren kan kjenne seg igjen i. Selv om Skarðhamars anliggende som nevnt er litterære samtaler, har disse spørsmålstypene også relevans til andre samtaler. I en debatt kan spørsmålene for eksempel rettes mot eksempler fra elevenes hverdagssituasjoner for at de skal kunne relatere seg til emnet det samtales om. Både identifikasjonsspørsmål og overføringsspørsmål fremmer refleksjon hos elevene fordi de får elevene til å tenke teksten inn i andre sammenhenger.

2.5.4 Projektive og provokative spørsmål

En annen spørsmålsform er projektive spørsmål (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 32). Gjennom disse forsøker læreren å projisere problemstillinger som tvinger elevene til å gå ut av sitt eget perspektiv og over i andres (Bakke & Kverndokken, in press, s. 70f). Bakke og Kverndokken kaller denne spørsmålsformen også for desentrerende spørsmål: ”Projektive spørsmål vil gi svar der en ser saker fra andres synsvinkler. Gode projektive spørsmål kan skape horisontutvidelse for store som små og forløse gode samtaler.” De projektive spørsmålene vil trene elevene i å innta andre roller og identifisere seg med andre tankesett. I fagsamtalen kan en elev for eksempel bli tildelt rollen som statsminister, for deretter å måtte ta stilling til problemstillinger i denne rollen. På en side kan det være utfordrende for elevene å svare på slike projektive spørsmål ettersom de må innta en posisjon de kanskje er usikre på. På den annen side kan projisering føre til at elevene er mer villige til å svare på spørsmål fordi de ikke må presentere sin personlige mening (Molloy, 2002, s. 196f).

En annen spørsmålsform som kan bidra til engasjement hos elever i klasseromssamtalen, er provokative spørsmål. Dette er spørsmål som søker å provosere elevene til å svare. Denne effekten kan for eksempel oppstå når læreren snur opp ned på noe, eller stiller spørsmål ved vedtatte sannheter (Bakke & Kverndokken, in press). Læreren kan også stille spørsmål til noe som elevene i utgangspunktet er positive til. Slike spørsmål kan også kalles kritiske spørsmål. I blant kan spørsmålene nærmest gå over til å være ladede spørsmål (Kverndokken, 2012, s. 43). Et eksempel på dette kan være: ”Med tanke på fremtiden deres, er det virkelig lurt at skolen unnlater å gi lekser?”. Disse kan oppleves som lukkede spørsmål fordi det ligger

premisser til grunn. Ladede, lukkede spørsmål grenser mot retoriske spørsmål (Bakken, 2014).

2.5.5 Informasjonsspørsmål

Informasjonsspørsmål er spørsmål som får elevene til å trekke informasjon ut av en tekst (Roe, 2011, s. 95). Skarðhamar (2001, s. 84) bruker begrepene hukommelsesspørsmål eller observasjonsspørsmål, og viser til følgende eksempler: ”Hva lovte Askepott mor før hun døde? Hvor mange kvelder var det selskap på slottet? Hvilke oppgaver ga stemoren Askepott?”. Denne typen spørsmål kan vi koble til retorikkens memoria som handler om å memorere fagstoff. Disse spørsmålstypene er enklere å svare på fordi de i liten grad krever refleksjon. De søker faktisk kunnskap som ligger synlig i teksten, som elevene dermed må huske. Skarðhamar (2001, s. 84) hevder at slike spørsmål kan gi de svakere elevene en mulighet til å delta i samtalen. Slemmen (2010, s. 112) ser også viktigheten av disse spørsmålstypene fordi de lærer elevene å gjenkjenne og gjengi fakta.

2.5.6 Andre spørsmålstyper

I kategoriseringen av spørsmålstyper kan vi også lene oss på beslektede fagområder som for eksempel journalistikk og coachinglitteratur. Thore Roksvold (1989, s. 151) opererer for eksempel med presiseringsspørsmål innenfor journalistikken. Denne spørsmålstypen blir av Kverndokken (2012, s. 43) kalt utdypende spørsmål. Et eksempel på dette kan være: ”Kan du forklare det bedre?”.

Sonja Arisland (2012, s. 27ff) har i sin mastergradsavhandling innenfor retorikk og språklig kommunikasjon kategorisert spørsmål fra partilederutspørringer i fire hovedgrupper:

1. Responsstyrende spørsmål: Spørsmål som legger føringer for utformingen av intervjuobjektets respons.
2. Spørsmål med høy grad av påståelighet: Spørsmål som inneholder påstander om verden som ikke nødvendigvis er gitt enighet om, men som vekter mot enighet med påstandene.
3. Spørsmål som uttrykker kritisk innstilling: Spørsmål som eksplisitt eller implisitt

inneholder påstander eller anklager om kritikkverdige forhold som kan skade intervjuobjektets troverdighet.

4. Intervjuerens responser til intervjuobjektets svar og utsagn: Intervjuerens svar/kommentar til intervjuobjektets foregående tur.

Disse fire hovedkategoriene har også tilhørende undergrupper som nyanserer spørsmålskategoriene. I coachingfeltet finner vi såkalte mirakelspørsmål, også kalt hypotetiske spørsmål (Gjerde, 2003, s. 144f). Poenget med mirakelspørsmål er å forestille seg hvordan en situasjon hadde vært dersom problemet hadde vært løst. For eksempel: Hvordan ville verden ha vært dersom ingen i verden sultet? I coachingfeltet brukes disse spørsmålene til å frigjøre seg fra problemet og nåsituasjonen. Slike spørsmål har overføringsverdi til klasserommet (Bakke & Kverndokken, in press), for eksempel når det gjelder å reflektere rundt store spørsmål som sult.

I dette delkapitlet har vi sett at fagfeltene har varierende begrepsbruk. Flere av kategoriene har likhetstrekk, og vi har hentet inspirasjon fra ulike fagområder. I empiridelen forholder vi oss fortrinnsvis til faktaspørsmål, autentiske spørsmål, refleksjonsspørsmål og projektive spørsmål, men vi vil om nødvendig trekke veksler på andre spørsmålskategorier ved behov.

2.5.7 Pauser

Lærerens bevissthet rundt hvilke typer spørsmål han stiller, er ikke det eneste som har betydning for det læringspotensialet som ligger i spørsmålsstillingen. Læreren må også ta hensyn til hvor lang tid elevene trenger for å svare på spørsmålene. Børresen et al. (2012) viser til en undersøkelse fra Universitetet i Florida hvor funnene viste en klar tendens til at lærere lar elevene få veldig kort tid til å svare før de går videre i undervisningen. Den viser også tydelig viktigheten av lange nok tenkepauser for at elevene skal kunne gi en respons basert på refleksjonen deres:

- når læreren stiller et spørsmål, venter de ett sekund eller mindre på svaret,
- hvis svaret ikke kommer i løpet av et sekund, gjentar eller reformulerer hun spørsmålet eller henvender seg til en annen elev,
- etter at en elev har svart, gir læreren respons eller stiller flere spørsmål innen et sekund, det er liten tid for eleven til å tenke på nytt og revurdere,
- lærere gir de flinke elevene mer tid til å svare enn de mindre flinke,
- elevene engasjerer seg og yter bedre jo lengre læreren er villig til å vente,

- lærere som venter mer enn tre sekunder, lytter bedre og har bedre responser. (Rowe og Cotton i Børresen et al., 2012, s. 101)

Ved å gi elevene god tid til å reflektere rundt spørsmålet, og å svare på det, vil han ikke bare kunne løse flere av de dilemmaene som ble nevnt her. Han vil også vise elevene at han forventer at elevene skal svare, og at han er interessert i det elevene har å si. Dette kan potensielt øke elevenes selvtillit og tro på sine egne evner til refleksjon, samtidig som det vil synliggjøre forventningene læreren har til elevene. Dette har stor betydning for elevenes læring (Hattie, 2009, s. 121ff). Er læreren bevisst på dette, vil han altså ha større muligheter til å inkludere og engasjere flere elever i fagsamtalen. Læreren må være bevisst på hvilke spørsmålstyper han velger, og å gi elevene god tid til å svare på dem, for å skape en best mulig fagsamtale.

Kverndokken (2013, s. 158) finner det samme når han undersøker gutter og deres lesing og deres deltakelse i tekstsamtaler. I en etnografisk studie, der en rekke gutter ble intervjuet, svarer eksempelvis en gutt (Gutt 1) følgende om lærerens spørsmål: ”Det kommer spørsmål, og da må vi svare med en gang. Jeg vil tenke og gruble på det, men det blir det ikke tid nok til”. Vi ser her at eleven selv er oppmerksom på at han trenger tid til å reflektere rundt et spørsmål før han kan gi et godt svar på det. Ved å haste videre fratår læreren altså eleven muligheten til å reflektere, og også muligheten til å ytre seg på den måten han ønsker. I fagsamtalen er dette uheldig fordi elevenes refleksjon rundt spørsmålene, og deres ytringer er helt sentrale i treningen av muntlige ferdigheter.

Johannessen og Olsen (2008, s. 209) viser til at man må få tid til å fylle ut sine egne ytringer, og forklare seg på en så grundig måte som man selv ønsker dersom det skal føre til en god dialog. Læreren må altså ikke være for ivrig med å kommentere elevens svar eller å komme med oppfølgingsspørsmål før eleven er ferdig med ytringen. Selv om læreren må ta hensyn til dette, er responsen hans likevel helt sentral i fagsamtalen, fordi den bidrar til å føre samtalen videre.

2.6 Modellering

Modellering er en grunnleggende oppfattelse av hvordan læring kan foregå på en virkningsfull måte (Bruner, 1997). Modellering kan også omtales som modell-læring, observasjonslæring, imitasjonslæring, mesterlære osv. Vi kan definere modellering som det å lære ved bruk av viste eksempler, for deretter å forsøke å imitere disse. Den som lærer bort, modellerer eller demonstrerer noe for den lærende. I antikkens Hellas var bruken av muntlige modeller en sentral fremgangsmåte, og retorikken har sitt utspring herfra (Bakken, 2014). Gjennom modellering av muntlige ferdigheter lærte grekerne sine yngre generasjoner talekunsten (se kapittel 2.1.2 for mer om retorikk). Modellering står også sterkt innenfor for eksempel idrett og håndverk. Å lære av modeller er en gjennomgående aktivitet hos mennesket, enten det handler om hvordan man skal knytte skolissene, eller hvordan man gjennomfører en hjertetransplantasjon. Denne læreformen er spesielt viktig hos barn og ungdom som skal erverve seg nye kunnskaper.

Bruk av modellering står sterkt innenfor skriveparadigmet i norskfaget. Modelltekster er en veletablert didaktisk tilnærming til skriveopplæringen (Skjelbred, 2010, s. 132). Denne tilnærmingen har røtter langt tilbake, og var den sentrale pedagogiske tilnærmingen innenfor latinskolen. Tanken var at elever skulle studere og etterligne sjangertrekk og skrivemåter fra antikkens tekster, slik at de selv skulle bli bedre skrivere (Skjelbred, 2006, s. 25). Selv om denne tilnærmingen har røtter langt tilbake, er den fortsatt vesentlig i dagens skole. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (www.skrivesenteret.no) vektlegger bruk av skriverammer og modelltekster.

Bruk av modelltekster eller eksempeltekster er godt forankret i læreplanen, og er gjennomgående brukt i beskrivelsen av kompetansemål i Kunnskapsløftet. Målformuleringene følger i stigende rekkefølge, mål etter 2., 4., 7. og 10. trinn, samt vg1/vg2:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- skrive etter mønster av enkle eksempeltekster og ut fra andre kilder for skriving
- bruke ulike typer notater og eksempeltekster som grunnlag for egen skriving
- skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker
- skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder
- skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster

(Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 6ff)

Begrepet står her i sammenheng med skriftlig tekst, men muntlige eksempeltekster vil være like nødvendige for elevene, spesielt i fagsamtalen. De muntlige eksempeltekstene som læreren presenterer for elevene, fungerer på samme måte som skriftlige eksempeltekster, og er et godt didaktisk verktøy for læreren.

I sin doktorgradsavhandling om bruken av modelltekster i sakpreget skrivning på mellomtrinnet, finner Anne Håland (2013) at bruk av modelltekster hadde positiv effekt på elevenes tekster. Bruken av modelltekster bidro blant annet til å redusere forskjellen mellom de svake og sterke skriverne. Modelltekstene setter spor i elevenes materiale. Dersom elevene skal kunne skrive gode tekster innenfor en gitt sjanger, må de nødvendigvis ha vært vitne til mange veiledende eksempler. En konsekvens av dette er at læreren må legge til rette for at elevene har god tilgang på demonstrerende modelltekster (Hertzberg i Wittek, 2004, s. 42).

Modelleringen har høy status innenfor leseopplæringen. Også her kan vi trekke linjer tilbake til læreren som mønster for god høytlesning i den gamle skolens leseopplæring (Skjelbred, 2010, s. 93). En lærer på ungdomstrinnet som skal lære elever ulike lesestrategier i møte med fagtekster, bør demonstrere disse strategiene for elevene.

Læreren må vise elevene hvordan en lesestrategi faktisk praktiseres gjennom å forklare den og modellere den for elevene, gjerne ved hjelp av høyttenking. Dette må gjøres gjentatte ganger og med ulike tekster, slik at elevene forstår hva det går ut på (...) Det aller beste er at læreren modellerer hvordan strategien kan brukes ved selv å gå inn i leserollen og faktisk gjøre det som elevene skal lære å gjøre (...) Læreren er med andre ord mester, og eleven er lærling. (Roe, 2011, s. 80)

Når læreren modellerer lesing av fagtekster, blir det tydelig for elevene hvordan de bruker slike strategier i praksis. Det vil også kunne gagne elevenes tillit til både læreren og strategiene når han bruker disse i sin modellering. Askeland og Falk-Ytter (2009, s. 81f) fremhever modellering i forbindelse med elevens læring av lesing på nynorsk. En av modelleringens formål her er å gi elevene fonologisk bevissthet når det gjelder hva som skiller lesing på nynorsk fra lesing på bokmål. Modellering som tilnærming til leseopplæring har altså potensial til å tjene flere formål.

Vi har tidligere vært inne på den overføringsverdien begrepene modellering og eksempeltekst har for muntlighetsdisiplinen. Derfor kan vi se nærmere på hvordan muntlig modellering kan brukes i undervisning, til tross for at de ikke er eksplisitt nevnt i læreplanen.

Læreren har avgjørende betydning som modell for elevenes læring (Hattie, 2009). De mentale bildene elevene danner seg, er spesielt viktig for elever med lærevansker (Gregg i Slemmen, 2010, s. 107). Den generelle delen av læreplanen inneholder følgende beskrivelse av lærere som modell: ”Lærerne må vise vei til ferdigheter som er innen rekkevidde, og til stoff som er overkommelig. Og de må være forbilder: Ved sitt engasjement og sin entusiasme må de gi elevene trang til å ta etter og våge seg utpå.” (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s. 12).

Læreren er ifølge Bakke og Kverndokken (in press, s. 61ff) en viktig modell i trening av muntlige ferdigheter hos elevene: ”En god lærermodellering er viktig for å vise hva faglige standarder og grunnleggende muntlige ferdigheter innebærer”. Han kan fungere som muntlig modell på mange måter. Han kan for eksempel modellere forventede måter å innlede og avslutte et elevinnspill på. Ved starten av samtalen kan han også demonstrere hvilken forventning han stiller til elevenes deltakelse i samtalen. Hvordan man svarer på andres ytringer, og hvordan man henvender seg til andre for å videreføre diskusjonen i en fagsamtale, er eksempler på ferdigheter som elevene trenger modellering av. Som vi har diskutert tidligere, kan læreren bruke opptak og vise høy verdsetting av elevsvarene for å vise fram en engasjert og lyttende samtaledeltakelse (se kapittel 2.4.3).

Et annet eksempel på modellering av muntlige ferdigheter i fagsamtalen, er at læreren viser elevene hva som skiller saklige og usaklige innspill. Her kan modellering av visse retoriske grep også trekkes inn. Læreren kan for eksempel vise elevene hvordan man bygger opp argumentasjonen sin i en argumentasjonsrekke. Ved å vise hvordan han komponerer argumentasjonen sin logisk vil læreren modellere logos for elevene. Kravet til begrunnelser og saklighet er direkte forankret i læreplanen i norsk etter 10. trinn. Under hovedområdet muntlig kommunikasjon står følgende som mål for opplæringen: ”... eleven skal kunne delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon” (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 8). Dersom man skal lykkes med å trene elevenes muntlige ferdigheter gjennom fagsamtalen, bør fokuset på saklig argumentasjon være vektlagt.

Det kan også rettes kritikk mot modellering som tilnærming til læring av muntlige ferdigheter. Dersom modelleringen kun handler om å overta ferdigheter fra læreren, blir den lett monologisk og lite autentisk. ”Imitasjon og modellering kan oppfattes som motsetninger til selvstendighet, kreativitet og originalitet” (Mathisen & Høigaard, 2004, s. 68). Dette kan vi kalle for en mester-svenn-tilnærming til modellering. Bakke og Kverndokken (in press) viser

til reflekterende imitasjonslæring som en motvekt til dette perspektivet. Å samtale om lærerens modellering med elevene vil kunne bidra til en mer reflekterende og dialogisk tilnærming til modellene som presenteres. Læreren presenterer en modell som elevene justerer og bygger videre på for å styrke sine muntlige ferdigheter. Her kan vi trekke linjer til Bruners stillasbygging, som vi tidligere har presentert (Bruner, 1997). Modelleringen fungerer som et stillas for elevene som hjelper dem i læringsprosessen. Litt etter litt kan stillaset fjernes, og elevene kan benytte det de har lært i andre sammenhenger.

Det er ikke nødvendigvis læreren som trenger å stå for modelleringen. Våre fagsamtaler er fundamentert på et sosiokulturelt og dialogisk perspektiv på læring. At elever fungerer som modellerende forbilder for hverandre, er en positiv konsekvens av dette.

I tillegg til at læreren har stor betydning som rollemodell for elevene, viser forskning at jevnaldrende har stor påvirkningskraft på ungdomsskoleelever, både faglig og sosialt (Lyng, 2004). Dette gjelder ikke minst språklig (Hasund, 2006). Her kan vi trekke linjer tilbake til forventning om mestring. ”Elevs forventning om mestring øker når de tror at de også kan lykkes hvis de bare gjør det samme som den andre eleven gjorde for å lykkes.” (Manger, 2009a, s. 260).

I et dialogisk klasserom vil elevene kunne reflektere, kritisere og justere lærerens modeller, for på denne måten å utvikle selvstendige muntlige ferdigheter. I videreutviklingen av modellene læreren presenterer, blir elevene viktige som læringsressurser for hverandre. Et potensial som ligger i fagsamtalen som læringsfellesskap, er nettopp at elevene kan lære av egen og andres mestringsopplevelser.

2.7 Samtaler

Muntlige sjangre kan defineres på bakgrunn av ulike faktorer som form, innhold og funksjon eller hensikt (Børresen et al., 2012, s. 13). Samtalen er en muntlig sjanger, og fagsamtalen er en underkategori. I det følgende vil vi se på noen sider ved samtalen som sjanger som vi ser har relevans for vår problemstilling.

2.7.1 Formelle og uformelle samtaler

Aksnes (2007, s. 113) definerer en samtale kort og konsist som ”... eit samspel mellom to eller fleire deltakarar som vekselvis talar og lyttar”. Samtalen som sjanger har til alle tider vært en fremtredende del av undervisning. Likevel har samtalen større plass i skolen i dag enn for noen generasjoner siden. Årsaken til dette ligger i demokratisering i retning av mer elevsentrert undervisning (Askeland et al., 2003, s. 111).

Dialogen er selve grunnlaget for menneskers interaksjon med hverandre. Når dialogen slutter, slutter alt, sier Bakhtin (2003, s. 197). Samtalen er dessuten en helt nødvendig del av menneskelig samhandling, og må derfor betraktes som en sentral del av opplæringen i muntlighet. Samtalen som sjanger i skolen fungerer som en utforskende og problemløsende læringsdialog mellom deltakerne. Om samtalen som brukssjanger i skolen skriver Aksnes (2007, s. 114):

I ein skole som satsar på elevbaserte læringsformer, har samtalen ein stor plass. Å delta i ein samtale er å konsentrere seg, lytte intenst og reflektere over det ein høyrer, for å kunne ta stilling og gi respons. Det å utvikle egne resonnement, men også å kunne utveksle kunnskapar og meiningar og lære av kvarandre. I alle slags gruppe- og samarbeidsoppgåver er samtalen den viktigaste kommunikasjonsforma og læringsvegen.

Samtalen har en opphøyet plass i opplæringen i muntlighet, og i klasserommet foregår det mange samtaler i løpet av en uke. Dette kan være dialoger mellom elev(er) og lærer, eller dialoger elevene i mellom. Disse samtalene foregår på ulike måter, og har ulikt innhold. En måte å kategorisere de ulike samtalene på kan være å skille mellom formelle og uformelle samtaler. Jan Svennevig (1999, s. 129) sier at den uformelle samtalen er den mest grunnleggende formen for språklig kommunikasjon mellom mennesker. Det er mange av de uformelle samtalene i løpet av en skoledag. Det kan være elever som utveksler ikke-faglige opplevelser, læreren som gir en beskjed, og andre mindre faglig pregede samtaler. Å snakke er noe alle kan, men det betyr ikke at disse uformelle samtalene nødvendigvis har en stort faglig læringsutbytte. For at samtalen skal ha størst mulig effekt, kan vi ikke forutsette at læring foregår kun fordi det utveksles mer eller mindre tilfeldige meninger i klasserommet (Børresen et al., 2012, s. 161). Vi fokuserer derfor ikke på de uformelle samtalene i oppgaven vår.

Den formelle samtalen er i større grad preget av forventninger og krav til deltakerne. Fagsamtalen, slik vi bruker begrepet, tilhører kategorien formelle samtaler. Disse er organisert og styrt av læreren på bakgrunn av et tydelig formål med den enkelte samtale. Det trenger ikke å bety at læreren er den dominerende stemmen i disse meningsutvekslingene, men at han setter de nødvendige premissene, og leder samtalen i den retningen som er hensiktsmessig for at det skal foregå læring. Lærerens spørsmålsrepertoar (se kapittel 2.5) bør være mangfoldig og bli brukt bevisst i formelle samtaler der læring er målet (Bakke & Kverndokken, in press).

2.7.2 Spontan og forberedt tale

Et annet mulig skille i samtalen som sjanger er å skille mellom spontan og forberedt tale (Iversen, Otnes, & Skarbø Solem, 2007, s. 34f). Om dette er en tydelig skillelinje kan diskuteres. Den spontane talen er dominerende i dagligtalen. Likevel finnes det flere situasjoner som krever bruk av forberedt tale. En lærer som skal undervise klassen sin, må selv ha kompetanse i begge disse formene (Aksnes, 2007, s. 82). Samtidig må han kunne veilede elevene i dem. Den muntlige presentasjonen er et godt eksempel på en muntlig sjanger i skolen som i stor grad er forberedt tale (Penne & Hertzberg, 2008, s. 49). I denne sjangeren er det stilt tydelig krav til at presentasjonen skal være godt forberedt og gjennomarbeidet.

Diskusjonen er en motvekt til forberedt tale. Til tross for at elevene gjerne kan ha forberedt argumenter, eller at de kan stille med solid bakgrunnskunnskap, vil den være et eksempel på en mer spontan samtaleform. ”God argumentasjon er å oppfylle dei krava *situasjonen* stiller.” (Aksnes, 2007, s. 126). Denne samtaleformen krever en annen muntlig kompetanse enn en fremføring. Både spontane og forberedte former for muntlighet er godt forankret i læreplanen i norsk etter 10. trinn. Under hovedområdet muntlig kommunikasjon står ”samtale”, ”delta i diskusjoner” og ”presentere” i målformuleringene (Kunnskapsdepartementet, 2013b).

Lytting er også eksplisitt nevnt i læreplanen, for eksempel: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster” (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 8). Diskusjonen krever at deltakerne er aktive lyttere og justerer sin egen tale etter andres. En monologisk taleform stiller også krav til lytting, men stiller derimot ikke krav til at tilhøreren skal svare. I et dialogisk klasserom inntar ikke lytteren kun en passiv holdning, men er aktiv og svarende (se kapittel 2.3.4). Han danner seg meninger om hva taleren formidler, samtidig som han kan bidra med selv å formidle egne

meninger (Bakhtin, 1986, s. 73ff). Samtidig mener Bakhtin (1986, s. 83ff) at alle ytringer har en adressivitet. De er laget med tanke på en mottaker og den responsen som forventes, enten den er av verbal eller ikke-verbal karakter. Både presentasjonen og diskusjonen tilfredsstiller dette kravet, men en diskusjon legger i større grad til rette for en verbal respons enn hva en presentasjon gjør.

Forskjellen mellom tanketekst og presentasjonstekst i skrivingen har sammenheng med skillet mellom spontan og forberedt tale. Penne og Hertzberg (2008, s. 49f) overfører dette skillet fra skrivingen, og definerer skillelinjene på samme måte som mellom spontan og forberedt tale. En typisk tanketekst blir da utforskende og utprøvende, mens en typisk presentasjonstekst vil være et fullt ut forberedt innlegg. Muntlige tanketekster bør langt på vei være en arena for fri utveksling av tanker (Penne & Hertzberg, 2008, s. 50). I fagsamtalen stilles det krav til refleksjon hos elevene. Derfor må læreren legge til rette for en fri meningsutveksling. Likevel må fagsamtalen være styrt etter et klart formål og klare kriterier (Aase, 2005). Dermed ligger en av utfordringene i å finne balansen mellom frihet og styring.

2.7.3 Samtalesjangre

I dette delkapitlet vil vi trekke fram og beskrive kjennetegn ved noen av de mest kjente samtaleformene som benyttes i skolen. Noen av sjangrene er generelle som for eksempel helklassesamtalen. Andre er spesifikke på hva som er deres form og gang. Felles for de samtalesjangrene vi skisserer i fortsettelsen, er at de er mer eller mindre av den formelle karakteren, som tjener et faglig formål og følger visse retningslinjer. Aksnes (2007, s. 120) skriver om ulike variasjoner i samtale typer slik:

Det vi vil med samtalen, set sitt preg på emneutvikling, språk og den holdninga vi har til kvarandre. Derfor er den tilfeldige passieren på gatehjørnet forskjellig frå til dømes klassesamtalen om ei sak eller ei problemstilling. Det kan vere å utveksle tankar og meiningar for å finne fram til felles svar eller løysingar, det kan vere å reflektere over spørsmål som det ikkje finst eintydige svar på, eller det kan vere å overtale andre i kampprega debattar.

Helklassesamtalen er en av de mest kjente muntlige sjangrene i klasserommet (Penne & Hertzberg, 2008). Vi kan tenke oss flere likheter mellom helklassesamtalen og fagsamtalen. Et av fellestrekkene er at de begge kan sees på som vide sjangre som kan romme ulike tilnærminger til samtale. Aukrust (2001, 2003) har jobbet mye med helklassesamtalen som

sjanger. Hun retter kritikk mot læreren som dominerende deltaker i denne sjangeren. Dette baserer hun på at læreren har ordet 2/3 av taletiden (Aukrust, 2003, s. 78). Et annet ankepunkt har vært at det kun er en mindre andel av elevene som deltar aktivt i disse samtaler (Aukrust, 2001; Penne & Hertzberg, 2008). Forskningsresultatene til blant andre Aukrust forteller at helklassesamtalen har et utviklingspotensial når det gjelder å få med alle elevene og å gi dem en større andel av taletiden. Det samme potensialet ser vi i utvikling av fagsamtalen, blant annet gjennom en strukturering i mindre grupper og med definerte regler og mål.

Filosofiske samtaler er en type samtaler som tar mål av seg å søke sannhet. En filosofisk tilnærming til fagsamtalen kan være nyttig for å trene elevenes refleksjonsevne. Børresen et al. (2012, s. 165f) skriver at en filosofisk samtale handler om å kunne identifisere et problem, for så å formulere og ta stilling til ulike løsninger. Det kan være ulike måter å arbeide med filosofiske samtaler på. Det de har til felles, er en tydelig struktur med krav om at man må delta med begrunnede påstander og forholde seg til andres meninger.

En filosofisk samtale kjennetegnes ved at den ikke har noe fasitsvar. Den vil derfor være preget av autentiske spørsmål (Dysthe et al., 2012). Denne inngangen til et faglig tema kan bidra til at flere elever velger å delta dersom det tydeliggjøres at det ikke finnes fasitsvar (Tørjesen & Wiik, 2004, s. 24). Hypotesedannelser kan være en mulig tilnærming til denne samtalsjangeren. Et interessant mål for en slik tilnærming vil være å verifisere eller avkrefte disse. Sjangeren har slik sett et potensial i å utvikle og stimulere kritisk tenkning, og elevene vil bli tvunget til å resonnerer og reflektere.

Schjelderup, Olsholt og Børresen (1999, s. 64f) argumenterer for at filosofiske samtaler fungerer best i små grupper på 8-12 elever. Dette begrunner de med at terskelen for å delta med egne meninger og tanker er mye lavere i små grupper i forhold til hele klasser. I tillegg påpeker de at store elevgrupper fort blir uoversiktlige. Disse synspunktene er viktige å ta med seg inn i fagsamtalen også. For å oppnå en god fagsamtale må elevene våge å delta med refleksjonene og argumentene sine. For observatøren er det også viktig at elevgruppen ikke er uoversiktlig fordi han må kunne gi presise og konstruktive tilbakemeldinger til hver enkelt elev.

En *sokratisk samtale* er en dialog som langt på vei kan sammenlignes med den filosofiske samtalen. Den er kjent for å være den tilnærmingen Sokrates brukte i møte med sine

studenter, og har i ettertid blitt sett på som et ideal for fruktbare samtaler (Aksnes, 2007, s. 137). Dette er en samtaleform som vektlegger de autentiske spørsmålene, og som foregår som en utprøving av et tema mellom likeverdige deltakere. Det som først og fremst skiller den sokratiske samtalen fra den filosofiske, er samtalelederens rolle. Den sokratiske samtalen er i større grad preget av ledende spørsmål enn den filosofiske. På bakgrunn av dette kan man stille spørsmål om i hvilken grad deltakerne er jevnbyrdige i en slik samtale. Læreren må være varsom dersom han ønsker å viske ut det tradisjonelt asymmetriske forholdet mellom elevene og han selv. Dette er et prinsipp som har vært viktig i vår oppgave.

Litterære samtaler er en annen kjent samtalsjanger fra klasserommet. Den litterære samtalen har vært nært knyttet til norskfaget og undervisning i litteratur, og vi kan hevde at den litterære samtalen, er å betrakte som en norskfaglig samtale. Aase (2005, s. 106) definerer litterære samtaler som: "... klassesamtaler som uttrykker lesarerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane". Den litterære samtalen er altså en samtalsjanger som tar utgangspunkt i lesing av litterære tekster. Denne typen samtale er godt strukturert ut i fra samtalsens formål, men kan tilnærmes på ulike måter. Dette avhenger av hvilke spørsmål læreren stiller elevene (se kapittel 2.5). Å skulle planlegge en stramt regissert litterær samtale, kan synes lite hensiktsmessig, dersom man skal ta utgangspunkt i elevenes lesererfaringer (Skarðhamar, 2001, s. 87). Dette betyr at lærerens rolle underveis i samtalen, blir svært viktig for læringsutbyttet.

Et av de sentrale elementene i den litterære samtalen er tolkningsfellesskapet og muligheten for å forhandle og reforhandle om mening (Aase, 2005, s. 107). Her kan vi trekke linjer til Bakhtins og Vygotskijs tanker om dialogisme og samhandling som grunnlaget for læring. Disse linjene gir et godt utgangspunkt for å øve opp muntlige ferdigheter hos elevene. Mye av forskningen på samtaler i klasserommet handler om den litterære samtalen (Aase, 2005; Skarðhamar, 2001). I vår analyse overfører vi mye av denne kunnskapen til fagsamtalen.

Diskusjon/debatt er en samtalsjanger som bygger på ulike meninger knyttet til et tema eller en sak. Elevene kan delta i en slik samtale med sine egne meninger, eller de kan gis roller som de skal gå inn i og føre (Børresen et al., 2012, s. 170). Diskusjonen kan ta utgangspunkt i faglige temaer som elevene har jobbet med på forhånd, eller det kan være andre temaer som elevene ikke har forberedt seg spesifikt på. Læreren kan derfor i stor grad avgjøre i hvilken grad samtalen skal være forberedt og/eller styrt på forhånd. I en diskusjon vil læreren kunne

fungere som innleder/ordstyrer, og samtidig komme med innspill til debatten dersom det er nødvendig. Slike samtaler kan være vanskelig å lede fordi engasjement hos elevene kan føre til diskusjoner som sporer av (Skarðhamar, 2001, s. 77).

Læreplanen i norsk etter 10. årstrinn sier at ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon” (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 8). Å mestre diskusjonssjangeren er et mål i seg selv. Dermed fristilles i stor grad innholdet i samtalen, så lenge det er et formålstjenlig tema for diskusjon. Disse ferdighetsmålene kan kobles opp mot kunnskapsmål i ulike fag. Dette gir muligheten til å arbeide med flere kompetansemål samtidig. Hertzberg (2003) peker på at det sjelden foregår strukturerte debatter eller diskusjoner av lengre varighet i norske klasserom, til tross for at læringseffekten av slik organisering har vist seg å være god (Nystrand et al., 2003).

3.0 Empiri

I dette kapitlet vil vi analysere empirimaterialet i oppgaven vår. Dette vil vi gjøre ved å drøfte fagsamtalene vi har gjennomført i lys av oppgavens problemstilling og teoridel.

Empirikapitlet er delt inn i tre fokusområder, og disse vil få et delkapittel hver. Disse fokusområdene er:

- *Lærerens modellering* av muntlige ferdigheter i fagsamtalen. Under dette fokusområdet vil vi se spesielt på innledningen av fagsamtalene, og undersøke hvordan læreren presenterer kriteriene for en god fagsamtale. Vi vil også se på hvor tydelig læreren er i sin modellering, hvordan han motiverer elevene og hvilke følger modelleringen får for resten av fagsamtalen.
- *Lærerens spørsmålsstilling* og hvilke spørsmålskategorier han velger. Her vil vi undersøke hvilke spørsmål læreren stiller, og hvilke følger det får for elevenes deltakelse og bidrag i fagsamtalen. Vi vil også se på hvilke spørsmålskategorier som fremmer de gode svarene.
- *Lærerens tilbakemelding* til elevene. Dette fokusområdet omhandler lærerens tilbakemeldinger til elevene underveis i fagsamtalene. Vi vil i denne sammenhengen diskutere begrepene opptak og verdsetting, og se på hvordan tilbakemeldingene fra læreren påvirker elevenes videre deltakelse i fagsamtalen.

Før dette vil vi bruke et delkapittel til å beskrive valget av informanter, og forklare konteksten rundt fagsamtalene. Vi vil også begrunne oppgavene vi har valgt til fagsamtalene i kompetansemål fra læreplanen (se kapittel 3.1.2).

Underveis i analysen vil vi vise direkte til transkriberte utdrag. Disse utdragene vil stå fortløpende i teksten. I vedlegg 8 har vi samlet alt det transkriberte materialet som vi har vurdert i forbindelse med analysen. Vi har gjort noen utvalg når det gjelder både hva vi har transkribert, men også hvilke utdrag vi har valgt å bruke i analysen. Når vi undersøkte videomaterialet, transkriberte vi sekvenser som kunne belyse de ulike forskningsspørsmålene. Deretter gjorde vi et representativt utvalg av det transkriberte materialet. Bakgrunnen for at vi har valgt å referere utdragene i den løpende teksten, er å øke lesbarheten.

3.1 Informanter og kontekst

3.1.1 Valg av informanter

Vårt mål for denne oppgaven har hele tiden vært nærhet til praksis. Å forske på lærerens rolle i fagsamtalen ble derfor en naturlig inngang til denne oppgaven. For å få til dette trengte vi noen informanter. Vi har samarbeidet med en skole hvor vi har fått gjennomføre forskningsprosjektet vårt i 8. klasse. Dette er en bygdeskole med kombinert barne- og ungdomsskole. Informantene er slik sett ikke plukket ut på andre kriterier enn at de er elever i klassen vi har fått samarbeide med. Ved å jobbe med alle elevene i en klasse har vi fått et bredt utvalg av informanter. Dette utvalget gir oss et godt grunnlag for å overføre kunnskaper vi tilegner oss om fagsamtalen til vår egen praksis som lærere.

Klassen består av totalt 30 elever, 16 jenter og 14 gutter. Elevgruppen består hovedsakelig av etnisk norske elever. En elev har annen europeisk bakgrunn, men er norskfaglig på linje med de andre elevene. Slik sett deltok alle elevene i samtalen under like forutsetninger. Det er ingen elever som skiller seg ut med spesielle behov som gjør at de ikke kunne delta. Elevene har vært positive til å være med på fagsamtalene.

På nasjonale prøver i lesing scoret denne klassen 2,9 i snitt. Snittet på landsbasis er 3,1, noe som betyr at klassen ligger noe under nasjonalt nivå. Det er verdt å merke seg at antall elever på det laveste mestringsnivået er over dobbelt så høyt som på landsbasis. Antall elever på mestringsnivå 2,3,4 og 5 er jevnt med/ noe under nasjonalt nivå. Dette forteller oss at det er spredning i nivået når det kommer til leseferdighet, men at andelen elever som scorer på laveste nivå er relativt høyt. Lesing og muntlighet er to forskjellige disipliner. Likevel har elever med gode leseferdigheter større forutsetninger for å prestere godt i muntlige sammenhenger enn elever med dårlige leseferdigheter. Dette kan forankres i prøvenes krav til å svare på ulike type spørsmål, se sammenhenger, trekke slutninger og komme med egne meninger. Disse ferdighetene er direkte overførbare til fagsamtalen.

3.1.2 Kontekst

For å forklare konteksten rundt fagsamtalene vil vi først gi en generell beskrivelse for så kort å ta for oss hver enkelt fagsamtale spesielt. I dette delkapitlet presenterer vi altså forskningsdesignet for oppgaven. Fagsamtalen vår er en samtale mellom ti elever samt en lærer (se kapittel 1.2 for en definisjon av fagsamtalebegrepet). Hver fagsamtale varte omtrent 30 minutter. Det ble gjennomført tre fagsamtaler per besøk på skolen, og engasjerte derfor en elevgruppe på til sammen 30 elever som er informanter i forskningen vår. Vi besøkte skolen fem ganger, i tillegg til et besøk hvor vi gjennomførte en prøvesamtale. Under denne piloteringen undersøkte vi hvordan kamerastillingene og den fysiske plasseringen og organiseringen av informantene fungerte. Totalt blir dette altså 15 fagsamtaler i tillegg til en prøvesamtale som utgjør grunnlaget for empirien vår. Disse er strukturert etter nummer 1-5 som representerer hvilket besøk ved skolen fagsamtalen ble gjennomført. Hvert av disse numrene har tre undernivåer som representerer hver fagsamtale som ble gjennomført på de respektive besøkene. De fagsamtalene som ble gjennomført ved det første besøket (sett bort fra piloteringen), har dermed fått numrene 1.1, 1.2 og 1.3. Materialet vi samlet inn, fordelte seg over en periode på omtrent seks måneder.

Fordi vi er to studenter som gjennomførte fagsamtalene, hadde vi mulighet til å innta to ulike roller i feltarbeidet. Dette utnyttet vi ved å innta en lærerrolle og en observatørrolle, som vi utførte annenhver gang. Lærerens oppgave var å fungere som en ordstyrer, initiere til samtale for eksempel ved spørsmålstilling, motivere elevene, respondere på svarene deres og modellere muntlige ferdigheter. Observatørens rolle var å observere både læreren og elevenes bidrag til fagsamtalen, samt å notere tilbakemeldinger og andre notater. Mot slutten av samtalen gav observatøren samtlige elever en tilbakemelding på hvordan de hadde prestert, på bakgrunn av muntlig gitte kriterier (se vedlegg 2). Elevene satt fortsatt samlet da tilbakemeldingene ble gitt.

Tilbakemeldingene ble gitt etter en fast modell eller retningslinje som kalles *to stjerner og et ønske* (Utdanningsdirektoratet, 2013) (se kapittel 2.4.3). På bakgrunn av denne modellen fikk elevene to tilbakemeldinger på prestasjonen deres under fagsamtalen som var spesielt positive, og en tilbakemelding som satte et krav til hva eleven skulle fokusere mer på til neste samtale. Ved neste fagsamtale ble disse tilbakemeldingene tatt frem igjen før samtalen, og

repetert. På denne måten ble tilbakemeldingene aktualisert igjen for elevene som da hadde konkrete forbedringspunkter i hodet når fagsamtalen startet.

Dokumentasjonen av forskningen ble gjort på to ulike måter, feltnotater og videodokumentasjon. Feltnotatene besto av skjemaer (se vedlegg 3-7), mens videoopptakene fungerte som hoveddokumentasjon. Opptakene ble gjort med to forskjellige kameraer plassert på hver sin side av informantgruppen. Det ene kameraet sto høyt plassert over informantgruppen, mens det andre sto plassert i skulderhøyde. Begge sto plassert på stabile kamerastativ. Det førstnevnte kameraet fungerte som et hovedkamera fordi det omfavnet hele informantgruppen, mens det andre var et sikringskamera som skulle garantere bedre lyddekning.

Informantene satt rundt et rektangulært bord, mens læreren plasserte seg på den ene enden av bordet og observatøren satt utenfor gruppen med oversikt over samtlige deltakere. For å illustrere forskningssituasjonen har vi lagt ved en enkel modell av klasserommet som ble brukt gjennom hele prosessen (se vedlegg 1). Dette valget har vi tatt for å legge best mulig til rette for at samtalen skal fungere så optimalt som mulig. Ved en slik organisering kan alle elevene få øyekontakt med hverandre og læreren, samtidig som både læreren og observatøren har full oversikt over hele informantgruppen. Hovedkameraet dekker også hele gruppen, samtidig som informantene sitter så tett at mikrofonen i kameraene fanger opp alle stemmene.

Det som hittil er presentert, er generelt for alle fagsamtalene. De varierende faktorene i fagsamtalene har vi valgt å fremstille i en tabell. Her tar vi for oss alle oppgavene vi valgte og begrunnelsen for dem, samtaletypen og elevenes og lærerens forberedelsestid til fagsamtalene.

| <u>Fagsamtale</u> | <u>Oppgave</u> | <u>Begrunnelse i kompetansemål</u> | <u>Samtale-type</u> | <u>Elevenes forberedelse</u> | <u>*Lærerens forberedelse</u> |
|-------------------|--|---|--------------------------|------------------------------|--|
| Pilotering | Hva har en ny regjering å si for skolen? | <i>Mål for opplæringa/-en er at eleven skal kunne:</i> - bruke samfunnsfaglege omgrep i fagsamtalar og presentasjonar med ulike digitale verktøy og byggje vidare på bidrag frå andre - identifisere samfunnsfaglege argument, fakta og påstandar i samfunnsdebattar... | Diskusjon/ refleksjon | Ingen | Forberedt skriftlig et repertoar av aktuelle spørsmål. |

| | | | | | |
|-----------------------|--|---|------------------------------|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - gjere greie for korleis ulike politiske parti fremjar ulike verdiar og interesser, knyte dette til aktuelle samfunnsprosmål og argumentere for eige syn - delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon - gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 8; 2013d, s. 9f) | | | |
| Fagsamtale 1.0 | Hva er lykke, fattigdom og menneskeverd? | <i>Mål for opplæringa/-en er at eleven skal kunne:</i> | Filosofisk/Sokratisk samtale | 30 sekunders betenkningstid for å forberede første innlegg. | Nedskrevne aktuelle og relevante spørsmål på forhånd. Skriftlig forberedt på ulike retninger samtalen kan ta. |
| Fagsamtale 1.1 | | - samtale om aktuelle filosofiske og etiske spørsmål og diskutere utfordringer knyttet til temaene fattig og rik | | | |
| Fagsamtale 1.2 | | - forklare viktige deler av FN's verdenserklæring om menneskerettigheter og samtale om betydningen av dem | | | |
| Fagsamtale 1.3 | | - delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon - gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 8; 2013c, s. 7) | | | |
| Fagsamtale 2.0 | Er ungdom late? | <i>Mål for opplæringa/-en er at eleven skal kunne:</i> | Diskusjon/debatt | Ingen | Ingen |
| Fagsamtale 2.1 | | - vise korleis hendingar kan framstillast ulikt, og drøfte korleis interesser og ideologi kan prege synet på kva som blir opplevd som fakta og sanning | | | |
| Fagsamtale 2.2 | | - skape forteljingar om menneske frå ulike samfunn i fortid og notid og vise korleis livsvilkår og verdiar påverkar tankar og handlingar | | | |
| Fagsamtale 2.3 | | - delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon - gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 8; 2013d, s. 9) | | | |
| Fagsamtale 3.0 | Hva mener dere om innvandring i Norge? | <i>Mål for opplæringa/-en er at eleven skal kunne:</i> | Diskusjon/debatt | 30 sekunders betenkningstid for å forberede første innlegg. | Ingen |
| Fagsamtale 3.1 | | - skape forteljingar om menneske frå ulike samfunn i fortid og notid og vise korleis livsvilkår og verdiar påverkar tankar og handlingar | | | |
| Fagsamtale 3.2 | | | | | |

| | | | | | |
|-----------------------|---|--|------------------|--|---------------|
| Fagsamtale 3.3 | | - drøfte viktige omveltingar i samfunnet i nyare tid, og reflektere over korleis dagens samfunn opnar for nye omveltingar - gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme - delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon - gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 8; 2013d, s. 9f) | | | |
| Fagsamtale 4.0 | Tekstvalg: 10 bud til en mann som vil frem i verden, av Jens Bjørneboe. | <i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:</i> - presentere tema og uttryksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 9) | Litterær samtale | Lest og analysert teksten i norskundervisningen tidligere i uka. | Lest teksten. |
| Fagsamtale 4.1 | | | | | |
| Fagsamtale 4.2 | | | | | |
| Fagsamtale 4.3 | | | | | |
| Fagsamtale 5.0 | Er det nødvendig med lekser? | <i>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:</i> - delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon - gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 8) | Diskusjon/debatt | Ingen | Ingen |
| Fagsamtale 5.1 | | | | | |
| Fagsamtale 5.2 | | | | | |
| Fagsamtale 5.3 | | | | | |

* Refererer til lærerens formelle forberedelser utover den forberedelsen det er å lage og begrunne oppgaver til fagsamtalen og mentalt forberede seg på samtalesituasjonen ved å tenke gjennom innledningen til samtalen, ulike didaktiske grep og språklige strategier for å motivere og engasjere elevene.

3.2 Lærerens modellering

I dette delkapitlet vil vi se nærmere på hvordan læreren modellerer muntlige ferdigheter for elevene. Grunntanken i modellering er at man lærer gjennom å imitere viste eksempler. Som teoretisk bakteppe vil det være særlig interessant å vise til ulike tilnærminger til modellering,

forventning om mestring (se kapittel 2.6), dialogisme (se kapittel 2.3), samtalestrukturer (se kapittel 2.3.8), den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging (se kapittel 2.2.1).

Vi har gjort et utvalg på fire fagsamtaler til dette delkapitlet. Dette er fagsamtalene 4.2, 4.3, 5.1 og 5.3. De to første fagsamtalene er litterære samtaler med utgangspunkt i Jens Bjørneboes *Ti bud til en ung mann som vil frem i verden* (se vedlegg 9). Samtale 5.1 og 5.3 er diskusjoner om lekser i skolen. Disse fire fagsamtalene er valgt ut fordi de har de tydeligste eksemplene på modellering, spesielt i innledningen til samtalene. Vi vil transkribere utdrag fra disse samtalene for å diskutere ulike sider ved lærerens modellering. Alle innledningene til samtalene vil være representert. Vi har også valgt å transkribere utdrag senere i samtalene, for å belyse andre sider ved modellering enn hva som berøres i innledningen.

I vår analyse av modellering i fagsamtalen vil vi drøfte følgende forskningsspørsmål:
Hvordan bruker læreren muntlig modellering i fagsamtalene?
Hvordan kommer denne modelleringen til syne i elevenes innspill?

3.2.1 Innledning

Et naturlig sted for læreren å modellere muntlige ferdigheter i fagsamtalen vil være i innledningen av den. Det er i innledningen hvor læreren har anledning til å presentere kriteriene for fagsamtalen, og der han kan engasjere og motivere elevene for oppgaven. I innledningen skal læreren sette standarder for hva som forventes av faglighet i fagsamtalensjangeren. Han presenterer altså konteksten rundt samtalesituasjonen. Ifølge Lave og Wenger (1991) er det en viktig del av læringen at elevene lærer å forholde seg til den konteksten læringen foregår i. For at elevene skal kunne trene muntlige ferdigheter i fagsamtalen på best mulig måte, er det derfor viktig at læreren tydelig modellerer konteksten rundt samtalen for dem. Dersom det er tydelig for elevene hvor de skal og hvordan de kan komme dit, har de store muligheter for å lykkes. I det følgende vil vi se på hvordan læreren innleder fagsamtalen.

Utdrag 1 (fagsamtale 4.2, 0:19)

Lærer: Denne samtalen her er litt annerledes fra den vi pleier å ha. Jeg skal ikke mase om at dere skal diskutere så mye. Dere må gjerne gjøre det. Men det viktigste her er at dere. Sier ting dere tenker. Det heter å reflektere rundt det vi snakker om.. Så det er. Jeg vil gjerne høre. Sånne ting som. <SIT Jeg tror kanskje

at SIT>. <SIT Det kan være på denne måten SIT>. <SIT Jeg er veldig enig med det [elev 5] sier SIT>. <SIT Jeg er veldig enig med det [elev 2] sier SIT>. <SIT Jeg er egentlig uenig med det [elev 3] sier SIT>. Sånne ting vil jeg gjerne høre.. Det er veldig viktig at dere deltar selv. Selv om dere ikke tro- er sikker på svaret. Vil jeg at dere sier det likevel. For da skal vi prøve å finne ut om det er riktig eller ikke.

I utdrag 1 begynner læreren med å redegjøre for hvilke forventninger som ligger til grunn for denne samtalen. Han fremhever viktigheten av å reflektere. På tross av dette kan vi se at læreren modellerer språklige strategier for elevene som i utgangspunktet befinner seg på diskusjonsnivå. Dette kommer vi tilbake til senere i analysen. Lærerens mål er altså å modellere for elevene hvordan de skal formulere sine egne tanker for å oppnå den dialogen mellom elevene som er helt sentral for deres læring (f. eks. Dysthe et al., 2012). Med dette introduserer læreren begrepet refleksjon og kort hva som ligger i det. Ved å velge en slik måte å organisere fagsamtalen på, åpner læreren for et tolkningsfellesskap som er helt sentralt i en litterær samtale (Aase, 2005, s. 107). Fordi samtalesjangeren endrer seg litt i denne fagsamtalen i forhold til de andre fagsamtalene, er det spesielt viktig at kriteriene blir grundig introdusert (se tabellen i kapittel 3.1.2).

Utdrag 2 (fagsamtale 4.3, 0:13)

Lærer: Den samtalen her er ikke helt lik som alle de andre. Jeg kommer ikke til å mase så veldig på dere for at dere skal diskutere med hverandre og sånne ting. Det som er viktig her-. Det her kalles en litterær fagsamtale. Og det vi skal gjøre er at vi skal diskutere en tekst. Som dere har vært igjennom tidligere. Og så skal vi prøve å knytte litt mening til den.. Så det jeg vil at dere skal gjøre-. Vi skal prøve å reflektere nå. Og vi skal gjøre det i fellesskap. Vi skal snakke med hverandre om de tankene vi har. Dere skal si det dere tenker. Ikke det dere tror jeg vil høre. Jeg har ikke noe fasitsvar. Jeg har min egen mening men den trenger nødvendigvis ikke å være riktig. Og jeg skal prøve å ikke formidle den så mye. Så det som er oppgaven deres i dag er at dere sier det dere tenker. Og jeg vil høre setninger som for eksempel. <SIT Det [elev 3] sa i stad. Det er jeg veldig enig i SIT>. <SIT Jeg er ikke enig i det som [elev 6] sa i stad fordi SIT>. Og begrunne de synspunktene der..

I utdrag 2 går læreren enda grundigere gjennom hva som forventes av elevene i fagsamtalen. Her gir læreren også beskjed om sin egen rolle og at han selv ikke innehar noen fasitsvar. Dette er et interessant punkt i lærerens innledning. På den ene siden viser læreren seg som en mer likeverdig deltaker i den muntlige samtalen enn hva tradisjonen har vært (Penne & Hertzberg, 2008, s. 22). På den annen side viser Dysthe (1995, s. 67) at et flerstemmig klasserom er tjent med en slik tilnærming fra lærerens side. Videre peker Nystrand (1997, s. 12ff) på at dialogiske situasjoner gjøres monologiske når læreren tar for mye av taletiden og

har en opphøyd status. Når læreren derimot demper sin rolle, som i dette utdraget, vil han legge til rette for en mer dialogisk og elevdominert samtale.

Et vesentlig aspekt i disse utdragene er lærerens modellering. Vi kan ta utgangspunkt i utdrag 1. Her viser læreren frem språklige strategier for å delta i samtalen. For eksempel: ”<SIT Jeg er veldig enig med det [elev 2] sier SIT>. <SIT Jeg er egentlig uenig med det [elev 3] sier SIT>. Sånne ting vil jeg gjerne høre”. Først og fremst modellerer læreren hvordan de skal forholde seg til hverandres ytringer. Han modellerer språklige strategier som befinner seg på diskusjonsnivå, men som samtidig er relevante for å fremme refleksjon hos elevene i samtalen. Dette viser at de språklige strategiene læreren modellerer, kan brukes i flere samtalesjangre, og er sentrale i treningen av muntlige ferdigheter hos elevene.

Vi finner lignende tilnærming i utdrag 2: ”Og jeg vil høre setninger som for eksempel. <SIT Det [elev 3] sa i stad. Det er jeg veldig enig i SIT>. <SIT Jeg er ikke enig i det som [elev 6] sa i stad fordi SIT>”. Læreren presenterer altså korte muntlige modelltekster for elevene som skal hjelpe dem til å delta i samtalen.

Læreren går nærmest inn i rollen som elev, og viser hva han ønsker at elevene skal gjøre. Roe (2011, s. 80) peker på at dette er den mest hensiktsmessige måten å drive modellering på. Hun viser til at elevene får større tillitt til læreren og blir tryggere i sin egen utøvelse av oppgaven. Dette kan vi hente støtte for hos Bandura (1997), som viser til at denne tryggheten er viktig for elevenes forventning om mestring. Gjennom tydelig modellering av hvordan elevene kan innlede sitt innspill i tråd med samtalsjangeren, senkes terskelen for å delta i samtalen. Dette vil kunne føre til at flere elever våger å ytre seg.

Utdrag 3 (fagsamtale 5.3, 1:20)

Lærer: I dag er det litt annerledes enn hva dere er vant til. Dere skal diskutere mye med hverandre nå.. Ord som <SIT Sånn som [elev 4] sa SIT>. <SIT Jeg vil gjerne stille spørsmål til hele gruppa SIT>. Sånt vil jeg høre. Det fikser dere.. Dere skal si noe hele tiden. Jo mindre jeg snakker jo bedre er det.

I utdrag 3 finner vi et eksempel på modellering som skiller deg fra de to foregående eksemplene: ”<SIT Jeg vil gjerne stille spørsmål til hele gruppa SIT>”. Her viser læreren til en måte å drive samtalen fremover på ved å initiere at elevene kan reflektere sammen.

Elevene demonstreres et grep. Med dette grepet kan de drive samtalen fremover uten læreren, ved å stille spørsmålene til gruppa i stedet for læreren. Gjennom å gjøre dette viser elevene at de er aktive i læringssituasjonen (Dysthe, 1995, s. 210). Det tjener også til å dempe lærerens stemme.

Nystrand (1997, s. 5) retter kritikk mot et ikke-dialogisk klasserom, hvor det alltid er forventet at læreren innehar et fasitsvar og evaluerer elevsvarene etter dette. Klasserommet blir mer dialogisk når elevene stiller hverandre spørsmål fordi denne forventningen fjernes. Selv om dette kan være en hensiktsmessig måte å organisere en fagsamtale på, er det ikke gitt at elevene er i stand til å lede samtalen i en retning hvor den har faglig utbytte, eller er i tråd med læreplanen. Derfor er det viktig at læreren kan styre samtalen i en konstruktiv retning uten at det går utover elevenes frihet til å reflektere rundt fagstoffet.

Utdrag 4 (fagsamtale 5.1, 0:00)

Lærer: I den fagsamtalen her er det noen ting som er viktige. Og det er kriteriene. Og de kommer nå. Det er at du deltar aktivt i samtalen. Hvis du sier lite så får vi lite å se på.. Også er det at det du sier. At det er saklig. At det er et godt innhold i det. At det ikke er usaklig.. Også går det på hvordan du presenterer det du sier. Okey?. Hvordan du legger det fram. Ikke bare at <SIT Jeg mener det fordi sånn er det og ferdig med det SIT>. Du må begrunne det godt... Jeg vil at dere diskuterer med hverandre. Prøv å fokusere litt bort fra meg. Fokus på hverandre denne gangen. Prøv å starte diskusjoner med hverandre. Det er vi ute etter. Så skal jeg prøve å hjelpe dere så godt det lar seg gjøre.

I utdrag 4 finner vi en type modellering som skiller seg fra de andre eksemplene vi har trukket frem: ”Ikke bare at <SIT Jeg mener det fordi sånn er det og ferdig med det SIT>. Du må begrunne det godt...”. I dette sitatet finner vi en form for omvendt modellering. Læreren demonstrerer et bidrag til samtalen som ikke svarer til de forventningene læreren stiller. Et interessant spørsmål å reise er hva slags konsekvenser en slik modellering får. Spesielt med tanke på elever som er tilbakeholdende med å ytre seg. Dette kommer vi tilbake til i neste delkapittel.

3.2.2 Effekten av modellering i innledningen

Ved modellering i innledningen av en fagsamtale er det forventet at elevene skal gjøre seg nytte av disse modellene. De skal gjøre dem til sine egne, og benytte seg av dem i samtalen. Bakke og Kverndokken (in press) bruker begrepet reflekterende imitasjonslæring. Med det

menes at elevene får møte eksempeltekster, her som muntlig modellering, men læreren inviterer til å diskutere dem, kritisk vurdere dem og slik gi elevene større muligheter for å gi det som modelleres, et eget uttrykk.

For å undersøke sammenhengen mellom lærerens modellering i innledningen og elevenes prestasjoner i fagsamtalen, har vi undersøkt samtalenes videre gang. På grunnlag av dette har vi valgt å trekke frem noen eksempler der elevenes ytringer bærer preg av lærerens modellering.

Utdrag 6 (fagsamtale 4.2, 3:10)

Elev 7: Det som er- er at. På treeren der så står det. <SIT og tviler du så hold deg taus. Til du ser hvem som får applaus SIT>. Men hvordan kan du få applaus når du er stille?. Du tør jo ikke si noe om hva du egentlig mener.. Og da er det jo liksom sånn der at det er sånn-. Du får liksom ikke frem synspunktene dine.

Elev 3: Men kanskje de mener det at. <SIT tviler du så hold deg taus til du ser hvem som får applaus SIT> betyr at du ikke skal gjøre sånne feilsteg som andre kanskje gjør. Andre blir sett på som dumme fordi de gjør noe som egentlig er bra. Men at det er ganske dumt (utydelig tale). At det ikke var så populært.

Som vi ser i dette utdraget, reflekterer elev 3 på en måte som har sammenheng med lærerens modellering. I utdrag 1 har læreren modellert ”Jeg tror kanskje at” som en inngang til en ytring der fokuset ligger på refleksjon. Selv om elev 3 sitt utsagn ikke er en kopi av lærerens modellerte utsagn, kan vi argumentere for at det er en sammenheng mellom lærerens modeller og elev 3 sin refleksjon.

Neste eksempel er hentet fra samme samtale:

Utdrag 7 (fagsamtale 4.2, 15:33)

Elev 7: Det [elev 5] sier er jo egentlig litt sant. Du kan ha bruk for det en sjelden gang men=. Jeg tror ikke det er liksom riktig måte. (gestikulerer) å komme seg frem i verden på. Du bare bruker det som en nødløsning som [elev 6] sier. Hvis du absolutt må=. For du vil jo egentlig ikke være sånn.

I utdrag 7 kan vi se at elev 7 tar i bruk lærerens modellering fra utdrag 1, hvor han tar stilling til en annen elev sitt bidrag til samtalen. Han posisjonerer seg ikke bare i forhold til denne ene eleven, men forholder seg også til en tidligere ytring fra enda en elev. Disse ytringene er en del av dialogen fordi de presenterer andre elevers synspunkter. Likevel er de ikke fullstendige ytringer før en mottaker har respondert (Bakhtin, 1981, s. 293). Vi kan si at eleven behersker

de strategiene læreren har modellert i innledningen når det gjelder å forholde seg til andre ytringer. Med Bakhtins terminologi fungerer elev 7 som ”den andre” fordi ytringen hans kompletterer medelevenes ytringer. Ved å bruke lærerens modell skaper han mening i dialogen (Bakhtin, 1986, s. 73ff).

Flere eksempler på at elever tar i bruk lærerens modellering finnes i de andre fagsamtalene. Først kan vi trekke fram et utdrag fra fagsamtale 4.3.

Utdrag 8 (fagsamtale 4.3, 42:10)

Elev 5: Sånn som [elev 2] sa at man skal gå til dem som er flest ikke sant. Det er jo ikke så lurt noen ganger..

Lærer: Okei? Hvorfor ikke det?.

Elev 5: Nei da=. Tenk hvis det da egentlig er feil å gå til alle de andre da..

Elev 5 viser at han kan forholde seg til andres synspunkter, og samtidig reflektere videre rundt disse. Eleven inkluderer her sine medelever ved å vise at han lytter til dem, og finner ytringene deres interessante nok til å følge dem opp med et motargument. Lytting er helt sentralt i Bakhtins dialogisme. Han vektlegger mottakerens rolle like sterkt som talerens (Bakhtin, 1986, s. 73). Uten en mottaker i en aktiv lytterrolle vil ikke taleren kunne sende en fullverdig ytring, slik vi diskuterte ovenfor. Dette får støtte hos Svennevig (2009, s. 81ff) som viser til at en språkhandling ikke er fullstendig før lytteren har utført sine språkhandlinger. Dialogen fungerer altså ikke som et middel for læring uten at elevene lytter aktivt til hverandre.

Videre kan vi trekke frem et utdrag fra fagsamtale 5.3. Også i innledning til denne fagsamtalen modellerer læreren hvordan elevene kan forholde seg til hverandre i samtalen (se utdrag 3).

Utdrag 9 (fagsamtale 5.3, 5:00)

Elev 2: Jeg er enig med [elev 10]. Mange har trening ganske tidlig. Og da må du bruke kvelden på lekser. Og da= blir man veldig sliten. Og da er det vanskelig å få gjort det man skal..

Lærer: Først [elev 4]. Så [elev 7]..

Elev 7: (Bryter inn) jeg er=. veldig enig med (peker på de andre) alle=..

Lærer: [elev 4] først..

Elev 4: Hvis man har en time ekstra på skolen så slipper man å tenke på lekser. Det er- det synes i hvert fall jeg er veldig godt da..

Lærer: Ville du si noe mer om det eller? (peker mot elev 7)

Elev 7: Jeg er veldig enig med han (sikter til elev 4) da. Fordi at det er viktig å få sluppet av mye..

Elevene viser tydelig at de forholder seg til hverandre. Vi kan se nærmere på elev 7, som virker veldig ivrig etter å følge lærerens modellering (se utdrag 3). Første gang han kommer til orde, bryter han inn i samtalen for å vise at han er enig med de andre, i tråd med lærerens modell. Det kan være naturlig å stille spørsmål om i hvilken grad eleven egentlig har forstått modellering. Ved første inntreden er han opptatt av å vise seg enig, uten at han bruker modelleringen som en strategi for å ta ordet og komme med en ytring. Modelleringen fungerer altså ikke i tråd med lærerens hensikt. Mathisen og Høigaard (2004, s. 68) viser til faren ved at modellering kan virke som en motsetning til selvstendighet. Her kan vi trekke linjer til en mester-svenn-tilnærming til modellering. Eleven overtar ikke annet enn lærerens direkte modellerte utsagn.

Senere i samtalen kan vi se en endring. Ved neste inntreden markerer eleven også at han er enig med en av de andre. I tillegg bruker han den modellerte strategien til å komme med en begrunnelse for hvorfor han er enig. Å lykkes med å tilegne seg en modell handler om repetisjoner og korrigeringer (Manger, 2009a, s. 261). Han forsterker elev 4 sin mening med sitt eget argument. Det er interessant at elev 7 justerer bidraget sitt. For det første kan årsaken til dette ligge i de andre elevene sine bidrag. Han går igjennom en endringsprosess fra den første involveringen i utdraget, til den andre. En mulig årsak til dette er at eleven reflekterer over elev 2 og 4 sine ytringer. De blir i dette tilfellet modeller for elev 7. Vi kan se dette igjen i den andre ytringen hans, hvor han bygger den opp på samme måte som elev 2. Begge bruker modellteksten som læreren presenterte i innledningen som en språklig strategi for å reflektere rundt og diskutere oppgaven. På samme måte finner vi elev 4 sin begrunnelse av synspunktet sitt igjen hos elev 7, når han begrunner hvorfor han er enig med elev 4. At elevene fungerer som modeller for hverandre, er et sentralt poeng i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Elevene bruker hverandre som støttespillere i sin nærmeste utviklingssone, og konstruerer kunnskap innenfor fellesskapet de deltar i (Vygotskij, 1978, s. 87). Ved å bruke elev 2 og 4 som modeller, stimulerer elev 7 sin nærmeste utviklingssone og justerer ytringen sin på bakgrunn av dette.

I utdrag 4 så vi et eksempel på en omvendt modellering. Et interessant spørsmål å reise er hva slags konsekvenser en slik tilnærming får. For å belyse dette spørsmålet kan vi se på hvilke

tilbakemeldinger som ble gitt etter denne fagsamtalen. Gjennomgående i tilbakemeldingene var at elevene ble oppfordret til å delta mer. Det var altså lav elevaktivitet i forhold til lærerens forventninger i denne samtalen. Seks av de ni elevene som deltok, fikk tilbakemelding om at de måtte ta mer initiativ neste gang. Vi viser her frem et eksempel på en symptomatisk tilbakemelding:

Utdrag 5 (fagsamtale 5.1, 25:36)

Lærer: [elev 1]. Du blir satt opp av [lærer] to ganger. Altså han må spørre deg to ganger. Du nevner buss og timeplan som stikkord. Det er bra. At du greier å reflektere over endringer som kommer ikke sant. Av å ha en lengre skoledag. Du kunne også kommet inn på organisering. Flere lærerressurser. Som vi etter hvert kommer til. Men du må være med mer. Enten så må du svare enda lengre på de spørsmålene du får av lærer. Eller så må du ta mer tak sjøl og melde deg på. Det har vi snakket om før...

En mulig forklaring på den manglende deltakelsen kan ligge i lærerens omvendte modellering. Kun én av sju elever i samtale 4.2 (utdrag 1), mens fire av åtte elever i samtale 4.3 (utdrag 2), fikk tilbakemelding om å delta mer. Dette viser ingen entydig sammenheng mellom omvendt modellering og lavere deltakelse. Det kan likevel være en tendens til at en slik tilnærming ikke er heldig. Elever trenger positiv overtalelse for å øke sin forventning om mestring (Manger, 2009a, s. 262f). En negativt vinklet modellering kan skape vegring for å ytre seg ved at elevenes forventning om mestring ikke blir bygget opp. Modelleringen sier ingen ting om hva som er ønsket, men bare hva som ikke er ønsket. Derfor er det berettiget å stille spørsmål ved om en slik modellering fungerer som et stillas for elevene. Til tross for at dette er en interessant diskusjon å forfølge, kan vi ikke trekke noen slutning på bakgrunn av vårt materiale.

3.2.3 Modellering underveis

I tillegg til innledning finner vi også noen eksempler der læreren modellerer muntlige ferdigheter underveis i samtalene. Vi vil trekke frem et eksempel hvor læreren bryter inn i samtalen for å trekke elevene med på en diskusjon.

Utdrag 10 (fagsamtale 5.3, 6:07)

Lærer: Jeg må bare si en ting her nå. [elev 7] og [elev 8] legger frem et veldig sterkt argument som går veldig på den ene siden her.. Det er veldig lett å argumentere mot det her. Benytt den sjansen nå da.. Jeg kommer i hvert fall på mange argumenter som dere kan bruke mot de to. Gjør det. Dere har sjansen..

Elev 2: Hvis man ikke skulle hatt noe lekser. Og man ikke følger med på skolen i det hele tatt. Så lærer man jo ingen ting.

Lærer: Godt poeng. [elev 8]..

Elev 8: Ja men da viser du bare at du suger på skolen og da-. Det finner du ut av når du kommer i tiendeklasse. Men lekser det har jo på en måte med noen av det du gjør på skolen ikke sant. Det er bare repetisjon.. Så følg med på skolen så slipper vi lekser..

Lærer: [elev 2]. Det skal du få svare på før vi går videre..

Elev 2: Det er jo en grunn til at vi har lekser da. Selv om mange ville nok vært en time lenger på skolen..

Lærer: [elev 3].

Elev 3: Vi kunne jo bare kutta ned på friminuttene da og gjort leksene da da..

Lærer: [elev 4].

Elev 4: Ja men når du gjør lekser så er det viktig med repetisjon.

Lærer: Ja. Bra poeng.. [elev 10]. Var det noe du ville si?.

Elev 10: Neida. Trur ikke-..

Lærer: [elev 9]. Du hadde handa oppe i stad..

Elev 9: Nei- (utydelig tale)..

Lærer: Okey. Kan du diskutere litt med [elev 3] sitt argument der?. Det å korte ned på friminuttene for å gjøre lekser. Er du enig i det?..

Elev 9: Nei jeg-. Jeg er ikke helt enig i det. For vi trenger luft og. Og sånn (uklar tale)..

Lærer: Godt poeng. [elev 4].

Elev 4: Vi er. Aldri ute i friminuttene.

Lærer: [elev 9].

Elev 9: Ja. Men ikke sånn da. Men fordi at. At vi er jo i ha- ha- hallen men. Da har vi noe annet å konsentrere oss om og snakke og sånn.

Lærer: [elev 1].

Elev 1: Noen kommer jo bare på skolen for å være i friminuttene og være med venner. De bryr seg ikke om skolen og= lekser og= andre ting så=. Å kutte ned på friminuttene. Det synes jeg er en veldig dårlig idé. Fordi at-. Tenk hvis det at da kommer det mange færre på skolen liksom.

Lærer: [elev 10].

Elev 10: Jeg synes ikke at skolen er et sted man skal snakke med venner og sånn. Man skal heller liksom lære. Men det er jo ikke alle som vil det heller. Men friminuttene trenger vi jo for vi må jo ha luft og sånt. Eller så= blir vi jo helt slitne og kommer hjem med vondt i hodet og= sånn forskjellig.

I starten av dette utdraget bryter læreren inn i samtalen. Han gjør elevene oppmerksomme på at det ligger et potensial i å starte en diskusjon rundt temaet lekser. Selv om læreren ikke direkte modellerer noe muntlig utsagn, kan vi si at han fungerer som modell. Ved å gjøre elevene oppmerksomme på situasjonen og dens potensial, samt oppfordre elevene til å komme med bidrag, demonstrerer han indirekte muntlige ferdigheter, for eksempel det å våge å ta ordet og å starte en diskusjon. I den generelle delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet,

2013a, s. 12) blir det fremhevet at læreren må vise frem kunnskap og ferdigheter som elevene kan utnytte på bakgrunn av sitt ståsted. I en muntlig kontekst handler dette om å gripe de mulighetene som oppstår der og da.

Vi kan se på hva dette grepet fra læreren gjør med samtalsens videre utvikling. I starten gikk samtalen mellom elevene trått, innleggene deres var monologiske og samtalen bar preg av en IRE-struktur ved at ingen av elevene kommenterte hverandres ytringer (Aukrust, 2003, s. 78). Når læreren foretar sin involvering i samtalen, forandrer den seg drastisk. I løpet av utdraget (et par minutter med samtale), har sju av ti elever kommet til orde. Læreren er redusert til ordstyrer, og elevene diskuterer temaet seg imellom. IRE-strukturen nedtones, og samtalen fungerer dialogisk fordi elevene lytter til hverandres ytringer, vurderer dem og svarer på dem (Svennevig, 2009, s. 81ff).

Bakhtins (1986, s. 83ff) adressivetsbegrep er interessant i denne sammenhengen. Forut for lærerens intervensjon er adressiviteten i elevenes ytringer rettet mot læreren. Etter intervensjonen er adressiviteten rettet mot medelevene. Medelevene er i denne sammenhengen "den andre" i Bakhtins dialogisme (Bakhtin, 2003, s. 214). Dersom lærerens rolle skal dempes til å være ordstyrer og leder, kan ikke han fungere som "den andre" for elevenes ytringer fordi samtalen da blir monologisk. Det dialogiske i samtalen får dermed større spillerom etter lærerens intervensjon.

Som styrer av samtalen har læreren autoritet til å bryte avgjørende inn i den. Aase (2005, s. 115) bruker begrepet spilleleder (spel-leiar) om læreren som leder av litterære samtaler, og sammenligner klasseromssamtalen med et spill. Skarðhamar (2001, s. 87) fremhever lærerens evne til å fange baller og fravike sitt eget system i samtalen. Dette utdraget viser sammenheng mellom teori om samtaleledelse til lærerrollen i praksis.

Vi kan reise spørsmålet: Hvor går grensen mellom modellering og instruksjon? Intervensjonen fra læreren i første ytring i utdrag 10 kan for eksempel defineres som instruksjoner, og ikke som modellering. Her presenterer ikke læreren eksempeltekster eller demonstrerer ytringer for elevene direkte.

Selv om læreren ikke viser frem eksempler direkte, viser han elevene hva som er hensiktsmessig å gjøre i situasjonen. Han peker på potensialet i samtalen, og oppfordrer dem

til å melde seg på. Dette lykkes han også med. På bakgrunn av dette kan vi argumentere for at læreren fungerer som muntlig modell for elevene, om enn på et indirekte vis. Som muntlig modell skal læreren fronte ulike aspekter ved muntlig kompetanse. Dette omfatter også lytting, situasjonsbevissthet og strategier for å melde seg på i samtalen.

Både instruksjoner og modellering har som mål å hjelpe elevene til å beherske muntlige ferdigheter i fagsamtalen. Begge deler tjener som stillasbygging (Bruner, 1997). Dette begrepet kan tjene til å utdype diskusjonen mellom instruksjon og modellering.

Instruksjonene gir en ramme for fagsamtalen, uavhengig om de gis i innledningen eller underveis. De gir elevene informasjon om hva de skal gjøre, og hvordan de skal gjøre det. Modelleringen gir i større grad konkrete eksempler på hvordan de skal lykkes med å følge instruksjonene. Med Bruners terminologi fungerer modellering i større grad som stillasbyggende, enn hva instruksjonene gjør (Bruner, 1997). Til tross for dette er begge viktige.

I fagsamtale 4.3 finner vi også et eksempel på modellering underveis som er verdt å se nærmere på.

Utdrag 11 (fagsamtale 4.3, 41:00)

Elev 5: Men tenk om man er helt ute av det da. Det er jo flere= på en måte bud. Det er jo postbud og sånn da ikke sant.

Lærer: Ja. Kanskje han tror at det er ti postbud?. Hva er liksom forskjellen på et bud og et postbud?

Elev 5: Det ene=. Kjør bil og leverer ut post..

Lærer: Ja. Er det noe likhet mellom de ordene?. Tror du de har noen sammenheng?..

Elev 5: Kanskje.. (Utydelig tale) For det at-. Det kan hende at den på en måte leverer ting til oss som vi leser. Og de leverer post og ting og tang.

Lærer: Ja. Veldig bra reflektert.. Det her må-. Jeg må bare stoppe dere her. Vet dere hva [elev 5] gjør nå?. Ser dere?. Det er det her vi er ute etter. Han. Finner et annet ord som har sammenheng med noe. Også reflekterer han seg frem til at ordene har sammenheng. Meget bra.. Sånt vil jeg høre mer av..

Lærerens siste ytring er interessant når det kommer til modellering underveis i samtalen. Han bryter ikke inn for selv å presentere modelltekster. I stedet fremhever han en god eksempeltekst skapt av en av elevene. Læreren løfter frem dette eksempelet for å synliggjøre for eleven selv og de andre elevene at dette er et godt bidrag til samtalen. En slik løsning kan

vi finne støtte for hos Hattie (2009), som viser til at det å synliggjøre læringen for elevene er det viktigste læreren gjør.

Som tidligere nevnt diskuterer Bakke og Kverndokken (in press) forholdet mellom mester-svenn-tilnærming og reflekterende imitasjonslæring. I dette utdraget kan vi argumentere for at læreren tar et steg bort fra mester-svenn-tilnærmingen, ved at han ikke presenterer modellen selv, men snarere viser til elevene som modeller for hverandre. En konsekvens av dette kan være at elevene i større grad forventer å lykkes med å følge eksempelet, fordi det gis av noen på samme nivå. Bruker vi Banduras (1997) begrep om forventning om mestring, kan vi argumentere for at dette øker elevenes tro på å lykkes.

3.2.4 Feltnotater

I utdrag 10 ser vi at læreren modellerer en situasjon for elevene hvor det er et spesielt stort potensial for å trene muntlige ferdigheter i form av argumentasjon. Feltnotatene viser at flere av elevene ble trukket frem som aktive i diskusjonen, og at de argumenterte godt. Et eksempel er elev 10: ”Argumenterer for en time lenger skoledag. Bruker praktiske eksempler (...) Begrunner også hvorfor man må ha avbrekk i form av friminutt. Skolen kunne vært mer variert for å få opp lærelysten.” (vedlegg 7).

I utdrag 2 ser vi at læreren modellerer hvordan elevene skal forholde seg til hverandre i samtalen. I feltnotatene finner vi at både elev 1 og elev 4 har vist at de kan forholde seg de andre elevene ved å følge opp innspillene deres med kommentarer eller motargumenter (se vedlegg 6). Likevel kan vi ikke si at dette er en klar tendens i samtalen. Feltnotatene viser at flere av de andre elevene diskuterer og reflekterer godt, men i samspill med læreren, ikke medelevene. Eksempler på dette er elev 5: ”Reflekterer godt sammen med læreren. Sier at det blir bedre å lese teksten med rim.” og elev 7: ”Diskuterer demokrati med læreren. Begrunner at de som er flest ikke alltid har rett.” (vedlegg 6).

3.3 Spørsmål

I dette delkapitlet vil vi undersøke lærerens spørsmålsstilling og diskutere i hvilken grad spørsmålene leder til gode svar. Vi vil støtte oss på teorier rundt den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging (se kapittel 2.2.1), dialogisme og det dialogiske klasserommet (se kapittel 2.3), vurdering (se kapittel 2.4) og spørsmålskategorier (se kapittel 2.5).

Vi har valgt et bredt utvalg av fagsamtaler, og sett på hvilke spørsmål som fremmer gode svar og samtaleløp. Fra et stort materiale har vi fortrinnsvis valgt ut de eksemplene som understøtter det teoretiske perspektivet vi skisserer for den gode fagsamtalen, og de eksemplene som vi ser kan gi retning for en ny kunnskap.

I vår analyse av spørsmål i fagsamtalen vil vi drøfte følgende forskningsspørsmål:

Hvilke spørsmål ligger til grunn for de virkelig gode svarene?

Hvilke spørsmål ligger til grunn for lange svarekvenser?

Hva skjer når læreren tar pauser?

Hvordan bruker læreren de projektive spørsmålene?

Hva fører de projektive spørsmålene til?

3.3.1 Formålet med spørsmål

I en fagsamtale hvor læreren skal ha lite taletid sammenlignet med elevene, vil det være interessant å se på hvordan læreren utøver sin rolle. Læreren har det overordnede ansvaret for å lede samtalen. Han må hele tiden være i stand til å vurdere om kvaliteten i samtalen er god nok med tanke på elevenes læringsutbytte (Aase, 2005, s. 117). Stiller han ofte spørsmål, vil læreren ta større plass i samtalen, sammenlignet med hva han ville ha gjort hvis han kun fungerte som ordstyrer.

Samtalelederens utfordring er å finne balansen mellom å lede samtalen og å la den skapes av elevene. Dette krever fingerspissfølelse fra læreren. Skarðhamar (2001, s. 87) peker på at ”Læreren må kunne fange baller i lufta og kunne fravike sitt eget system. Han må ikke presse igjennom sin momenttrekkefølge, men lytte til elevene og være klar til å omstrukturere progresjonen”. Hun får støtte av Aases (2005, s. 117) syn på samtaleledelse: ”Den som skal

leie, må vere lydhøyr for dei innspeila som kjem, og både kunne improvisere, gå omvegar, og likevel ha ei retning på samtalen i tråd med ein plan”.

Stilling av spørsmål er lærerens viktigste oppgave i ledelsen av fagsamtalen. Det er gjennom spørsmålene han skaper engasjement og dialog, og får elevene til å diskutere, resonnerer og reflektere (Skarøhamar, 2001, s. 77). Derfor må læreren hele tiden være i stand til å stille de gode spørsmålene, de som balanserer mellom hvor elevene er og hvor læreren vil. En slik kontinuerlig justering av spørsmålsstilling stiller større krav til lærerens umiddelbare vurderingsevne, enn til hans forberedelser i forkant av samtalen. Med Vygotskijs (1978, s. 84) terminologi må læreren hele tiden vurdere spørsmålene sine med tanke på om de er tilpasset elevenes nærmeste utviklingszone.

Lærerens rolle som ansvarlig leder i læringssituasjoner er godt forankret i styringsdokumentene. I St.meld. nr. 48 (1996-97) ble krav til lærerens rolle og oppgaver beskrevet nærmere, blant annet vil læreren i møte med eleven møte utfordringer: som tilrettelegger, arbeidsleder og veileder, som fagressurs og formidler, som forbilde og omsorgsperson (St.meld. nr. 48 (1996-1997), 1997, u.s.). I kapittel 5.4 i St.meld. nr 30 (2003-2004), kan vi finne følgende: ”Forskerne poengterer at også elevmedvirkningen må være lærerstyrt. Det er lærerne som bidrar til å gi elevene ambisjoner og sette seg mål å strekke seg etter.” (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 55). I den generelle delen av læreplanen står det beskrevet at: ”Lærarane må vise veg til dugleik som ligg innan rekkevidd og til stoff som er overkommeleg. Og dei må vere førebilete: med engasjement og entusiasme må dei gi elevane trong til å ta etter og våge seg utpå.” (Kunnskapsdepartementet, 2013a, s. 9).

3.3.2 De gode svarene

Hva som kjennetegner et godt elevsvar vil variere ut i fra lærerens mål. Man kan velge å vektlegge svarets form, innhold eller begge deler. I vår oppgave har vi hatt hovedvekt på trening av muntlige ferdigheter, som er en av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen. Under beskrivelse av hva dette innebærer i norskfaget kan vi lese følgende:

...systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner. Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet. (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 5)

Hovedessensen i denne beskrivelsen ligger i å bruke muntlig språk nyansert og presist i ulike situasjoner. Samtalen er en hyppig nevnt læringsform i læreplanen (se kapittel 1.2.1), hvor man kan arbeide med grunnleggende muntlige ferdigheter.

I fagsamtalen vil elevene kunne trene på formålstjenlig språkbruk i denne sjangeren. Som en samtalsjanger av overordnet art kan den være utgangspunktet for ulike muntlige sjangre, som for eksempel en debatt. I en god fagsamtale deltar elevene aktivt og tar initiativ, de er oppmerksomme lyttere og henvender seg direkte til andre elever (se vedlegg 2). Vi kan trekke linjer til kompetansemål i læreplanen i norsk etter 10. årstrinn. Elevene skal kunne: ”samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film...” og ”delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon” (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 8). De gode svarene bygger på dette, og bærer preg av evnen til å reflektere rundt et tema eller argumentere for en sak. Svarene fra elevene må altså være av en slik karakter at de reflekterer kompetansemålene.

3.3.3 Spørsmål som fremmer de gode svarene

I det følgende vil vi trekke frem flere eksempler på ulike typer spørsmål som læreren har stilt elevene, og drøfte hvilken effekt de har på samtalen.

Utdrag 12 er hentet fra den første fagsamtalen hvor diskusjonen omhandler lykke. Elevene diskuterer i hvilken grad man må være fornøyd med seg selv for å være lykkelig. Midt i utdraget uthever vi et av lærerens spørsmål som vi vil drøfte videre.

Utdrag 12 (fagsamtale 1.1, 6:10)

Elev 5: Man må ikke være så veldig fornøyd med seg selv selv om man er rikere da..

Lærer: Hva-. Det var et veldig interessant innspill. Hva mener du da?..

Elev 5: Selv om du ikke liker deg selv så kan det hende at andre liker deg og. Tar deg for den du er..

Lærer: Ja.

Elev 5: Og gjør deg lykkelig.

Lærer: Men gjør ikke det at du liker deg selv hvis andre liker deg eller?..

Elev 5: Nei..

Lærer: Ikke nødvendigvis. [elev 6]..

Elev 6: Men. Hvis du ikke liker deg selv. Så er du jo litt sånn der.. det er jo litt sånn ja. hvis man syns man selv er stygg så er det jo litt rart at hvis man ser seg selv i speilet og sier <SIT YES i dag er jeg stygg SIT>. @ og sånn. Lykkelig hvis man ikke er fornøyd med seg selv det-

Lærer: (Bryter inn) men jeg tror det. Jeg tror ikke det var helt det [elev 5] tenkte på. Men var det ikke det du heller svarte på kanskje?..

Elev 6: Nei, men. Det å ha seg selv- nei=. Det å være fornøyd med seg selv for å være lykkelig. Man må jo egentlig det..

Lærer: Hvorfor det da?..

Elev 6: Eller så blir man jo så depressiv og sånn..

Lærer: Ja. At man går rundt og tenker at man ikke strekker til..

Elev 6: (Overlappende tale) Å= jeg er så stygg og sånn. Hele tida liksom. Da blir man jo ikke glad liksom..

Lærer: [elev 2] Hvis man er rik. Er det mer sannsynlig at man er fornøyd med-. At man har det bra enn om man er fattig?..

(8 sekunders pause)

Elev 2: Jeg tror kanskje ikke at de som er rike og får alt de vil. De er kanskje lykkelige akkurat det øyeblikket. Men jeg tror nok ikke. De blir så glad etter hvert..

Lærer: [elev 4]..

Elev 3: Jeg ville heller vært fattig og lykkelig enn rik og lykkelig..

Lærer: [elev 1]..

Elev 1: Det er jo mange rike som er lykkelige fordi de kanskje har.. liksom. Ting de trenger. Og som de er glade i. Og som kanskje ikke alle fattige har..

Lærer: [elev 5]..

Elev 5: Når man er rik. Verdsetter man kanskje ikke ting like mye.. Som om hvis man liksom får-. Hvis man ikke har så mye penger da. Også på juleaften så får man kanskje en gave eller to. Så blir du jo kjempeglad.. Men hvis det er noen rike som får en til to gaver. Så blir jo de skikkelig skuffa på en måte.. Og det er liksom-. De fattige verdsetter mer ting..

Lærer: [elev 7]..

Elev 7: Jeg har hørt et sånt ordtak om at <SIT penger gjør en ulykkelig SIT>. For at. Liksom når du har alt da. Og du får noe i gave. Så blir du ikke så glad. Fordi du kunne bare fått det ellers på en måte. Fordi du er så rik..

Til tross for at et enkelt ”ja” eller ”nei” kan være et semantisk gyldig svar på spørsmålet læreren stiller (det som er skrevet i fet skrift i utdraget), vil det ikke bli presist å definere det som et ja/ nei-spørsmål. Dette er fordi spørsmålet indirekte krever en begrunnelse for det svaret som gis. Spørsmålet fremmer en refleksjon hos elev 2, som må skape sin egen mening før han kan gi et svar. Derfor kan vi definere spørsmålet som et refleksjonsspørsmål. Vi kan også argumentere for at spørsmålet er autentisk fordi læreren ikke vet svaret på forhånd (Dysthe, 1995, s. 57). Han stiller også spørsmålet fordi han er oppriktig interessert i hva elev 2 mener om temaet. Samtidig gir spørsmålet eleven en mulighet til å bringe egne tanker og

meninger inn i samtalen. Ifølge Dysthe blir dermed også spørresituasjonen autentisk. Autentiske spørsmål gir elevene stort spillerom til å uttrykke egne tanker og meninger om et emne fordi læreren har et oppriktig ønske om å ta del i disse (Skarðhamar, 2001, s. 80).

I utdraget gir læreren elevene tid til å tenke før han får en respons på spørsmålet sitt. Ved å vente lenge på svar før han bryter inn med en omformulering eller et nytt spørsmål, viser han en forventning til at elevens svar er verdt å vente på (Rowe og Cotton i Børresen et al., 2012, s. 101). Samtidig gir han eleven tilstrekkelig med tid til å reflektere rundt spørsmålet, og tenke ut en respons.

Et annet eksempel på dette finner vi i fagsamtale 5.1:

Utdrag 13 (fagsamtale 5.1, 6:31)

Lærer: [elev 4]. Hadde du vært strukturert nok til å øve på det du trengte og velge dine egne lekser? Hadde du klart det? I det lange løp?...

(7 sekunders pause)

Elev 4: Men det kommer jo egentlig litt an på da..

Lærer: Hva da?..

Elev 4: Liksom.. hva. Hva det er.. liksom.. jeg må... (12 sekunders pause) Bare glem det.

Lærer: Okey. Hva er det. Hva syns du er det verste faget på skolen?..

Elev 4: Matte..

Lærer: Matte. Hadde du vært strukturert nok til å jobbe med matte hver dag hvis du ikke hadde hatt noen andre lekser?. Bare valgfritt... (6 sekunders pause) Hadde du klart det?..

Elev 4: Nei. Tror ikke det..

Lærer: [Elev 9]..

Elev 9: Det spørs hvor gøy jeg hadde- hvor lange leksene er da. Hvis er én oppgave eller om det er. Tolv liksom..

Lærer: [elev 5]..

Elev 5: Det hadde sikkert vært. Hva du trengte å øve på..

Her ser vi at læreren ved flere anledninger gir eleven god tid til å tenke over spørsmålet før han går videre med et nytt spørsmål. Spørsmålet kan karakteriseres som et ledende spørsmål, noe som også reflekteres av svaret til elev 4. Eleven kommer frem til svaret som læreren hentyder til. Likevel fører spørsmålet til refleksjon hos de andre elevene. Kommentarene fra elev 9 og elev 5 viser at de har reflektert over spørsmålet, og identifisert hva læreren er ute etter. På bakgrunn av dette har de dannet seg en egen mening om problemstillingen, og legger

den frem i samtalen. Ved å gi elevene god tid til å tenke over spørsmålet, muliggjør læreren disse bidragene fra elevene.

Erfaringen samsvarer med Kverndokkens (2013) arbeid hvor han har intervjuet tre gutter om deres lesehistorier i skolen. Når det kommer til temaet tekstsamtaler, uttrykker den ene gutten følgende:

Det kommer spørsmål, og da må vi svare med en gang. Jeg vil tenke og gruble på det, men det blir det ikke tid nok til. Om vi leser tekster, som for eksempel om Michelangelo (stopper, vender seg litt bort, stotrer litt) – da liker jeg å få si meningen min. (venter) Tja.. så tenker jeg på det, og så tenker jeg på det etterpå, når jeg får sagt det, men det er ofte jeg ikke får sagt det. Jeg får ikke si det høyt på skolen alltid.. og så tar jeg det med meg videre. Jeg liker å finne ut av ting. (Kverndokken, 2013, s. 158)

Denne eleven uttrykker direkte at han ofte ikke kommer til orde i tekstsamtaler. Fra sitatet kan vi også lese at læreren med dette går glipp av verdifulle innspill og muligheten til å inkludere og utfordre denne eleven. Vi kan bruke denne elevstemmen til å vise viktigheten av at læreren gir elevene tid til å reflektere rundt spørsmålene før han stiller flere spørsmål eller kommer med ny informasjon.

Elevenes svar i utdrag 13 viser også at læreren har lyktes med å bryte med det tradisjonelle monologiske klasserommet (Nystrand, 1997, s. 12ff). Dette ser vi av at elevene argumenterer mot lærerens ”fasit”, til tross for at den skinner igjennom i det ledende spørsmålet. I et monologisk klasserom ville elevene vært fornøyd med svaret til elev 4 som reflekterer lærerens ”fasit”, mens de i et dialogisk klasserom ville stilt seg kritiske til den, og vurdert dens validitet (Nystrand, 1997, s. 5). Med Bakhtins terminologi kan vi si at læreren reduserer betydningen av det autoritative ordet. Gjennom dialogen stimulerer han elevenes indre overbevisende diskurs, og får dem til å møte et ledende spørsmål med sine egne refleksjoner på en kritisk måte (Dysthe et al., 2012, s. 62).

Spørsmålet i utdrag 12 fører ikke bare til refleksjon hos den eleven det er rettet mot. De andre elevene reflekterer også over det, og når elev 2 responderer, engasjerer flere elever seg. På kort tid har fem av de ni elevene som deltok i samtalen kommet til orde, og delt sine synspunkter rundt spørsmålet.

I et dialogisk klasserom er denne måten å henvende seg til elevene på viktig i elevenes motivasjon for læring. Nystrand (1997, s. 16) mener for eksempel at læreren kan oppnå et

mye større elevengasjement ved å bruke elevene som kilder til informasjon. Vi har tidligere argumentert for at læreren må evne å bryte ut av en eventuelt planlagt samtalestruktur for å la elevene reflektere rundt et tema (se kapittel 3.3.1). Utdrag 12 viser at dette er helt sentralt i en fagsamtale. Læreren kunne ikke planlagt dette spørsmålet på forhånd fordi det ikke er gitt at elevene ville reflektert seg frem til nettopp en slik problemstilling. Det er elev 5 sin refleksjon i begynnelsen av utdraget som gjør samtalen tar en ny retning som læreren finner interessant.

Ut ifra kriteriene for de gode svarene (se kapittel 3.3.2), kan vi si at spørsmålet i utdrag 12 fremmer et godt svar. Elevene er delaktige og lytter til hverandre, og de reflekterer godt sammen rundt lærerens spørsmål. Den store elevaktiviteten fører til at læreren nesten forsvinner i samtalen, og fungerer kun som en ordstyrer. I teoridelen av oppgaven innledet vi kapitlet om spørsmålskategorier på følgende måte:

Grøterud og Nilsen (1998, s. 167) beskriver den effektive læreren når det gjelder stilling av spørsmål: "...samtalen er preget av en høy frekvens av spørsmål som elevene må ta stilling til; spørsmålene krever en faglig refleksjon; ofte følges temaet opp med utdypende og utvidende spørsmål".

I fagsamtalen kan dette derimot tjene mot sin hensikt, og læreren vil heller kunne betegnes som ineffektiv med en slik tilnærming. Skal elevene få trening i muntlige ferdigheter, er de nødt til å disponere en vesentlig del av taletiden. Dette ser vi et eksempel på i utdrag 12 hvor elevene får trening i å reflektere sammen, lytte og forholde seg til andre elevers innspill og synspunkter.

Hvis læreren på forhånd har forberedt flere spørsmål som skal utgjøre fagsamtalens struktur, og samtidig følger Grøterud og Nilsens definisjon av en effektiv lærer i forbindelse med spørsmålsstilling, kan han frata elevene muligheten til å reflektere rundt spørsmålene (Nystrand, 1997, s. 15f). Følger han sin egen struktur konsekvent, vil elevene også miste muligheten til selv å utforske emnet. På denne måten kan det skapes en forventning om at læreren sitter med en fasit som forteller hvilken retning samtalen skal gå, og hvilke svar som kreves for å nå dit. Elevene vil dermed fokusere mer på å finne lærerens "fasitsvar" enn å reflektere rundt spørsmålene (Nystrand, 1997, s. 5f).

Samtidig har læreren ansvaret for at samtalen er faglig forankret og gir elevene et læringsutbytte. Haaland (2013, s. 40) viser i sin avhandling om modelltekster til Macken-Horariks begrep om fokusert lesing: "Gjennom arbeidet med modelltekstane prøver læraren å

skapa ein praksis der samtalanane om tekstane er tenkt som støtte for elevane si skriving. Nokre omtaler denne typen faglege samtalar for fokusert lesing av fagtekstar”. De faglige fokuserte samtalanane fungerer som stillaser for elevenes læring (Bruner, 1997). I fagsamtalen må læreren derfor sikre at denne er fokusert, og han må styre mot et faglig mål.

Det neste utdraget vi vil se nærmere på, er hentet fra den siste fagsamtalen:

Utdrag 14 (fagsamtale 5.3, 15:50)

Elev 2: For de som ikke følger med og ikke skjønner så godt det vi holder på med kunne jo fått sånn egenhjelp da. Når vi gjør n- har time liksom. For det. Det kan hende at de har en annen måte å lære på enn det vi har.

Elev 1: Det [elev 2] sier er jo nesten. Det er jo sånn som at det er noen som trenger- det er noen som ikke klarer å sitte og jobbe med oppgaver hele dagen. Så det å kanskje få inn en ny ting i skoleundervisningen er egentlig bedre. Det tror jeg er viktig for at vi skal lære bedre..

Lærer: Veldig godt poeng, kan du gi noen eksempler kanskje på hva slags ting du tenker på?..

Elev 1: For eksempel som=. Det heter noe med rappkjefte eller noe sånt. Det er på tavla eller sånn. Det er en- det er to oppe ved tavla som skal svare på spørsmål. Så skal de svare så får de poeng og sånn. Også da må du jo ha kunnet det og da er det kanskje. Hvis vi har det i timen på fredagen så kan man kanskje øve til den timen da. Kanskje vi lærer bedre da..

Lærer: Veldig godt poeng. Kan jeg bare spørre. Kan jeg bare- det er ikke meningen å ta en slutning ut i fra det du sa nå. Men er det sånn at konkurranse er mer spennende enn. Annen læring?..

Elev 1: Ja det tror jeg. Fordi at jeg tror de fleste i klassen vår er ganske konkurransemennesker. Også kanskje det blir gøyere enn det det pleier i timene..

Lærer: Ja. [elev 2]..

Elev 2: Alle har jo lyst til å vinne. Og hvis man ikke kan det så. Kan-. Da trenger de jo ikke å tape heller..

Lærer: Godt poeng. [elev 10]..

Elev 10: Det å konkurrere- da får du følelsen av at du klarer å mestre noe da. Om du klarer det. Jeg tror det er. Hvis de som ikke følger så godt med er fordi de ikke klarer å mestre det. Men når vi får sånne spørsmål på rappkjefte og sånn da. Liksom. har øvd godt til det da. Føler man. Da mestrer de det da får det motivasjonen og det..

Lærer: Jeg har et felles spørsmål i forhold til lekser og konkurranse. Er det noen måte vi kan blande konkurranse inn i leksegjøringen for at det skal bli mer spennende og akseptabelt å ha lekser på skolen?. [elev 9]..

Elev 9: Du kan jo for eksempel- sånn som rappkjefte (spørrelek) da. Du kan på en måte ha sånn at vi leser et par sider og sånn. Eller to-tre sider. Og så har vi det sånn at det står på lekseplanen at vi skal ha rappkjefte i timen. Hvis du ikke har øvd. Og vet at du ikke har lest.. Eller hvis du ikke svarer eller kan det. Så vet jo læreren at du ikke har lest.. Man kunne jo på en måte gjort det..

Lærer: Godt poeng. [elev 7]..

Elev 7: Jeg tror det at hvis man hadde satt inn konkurranser i lekser. Jeg tror egentlig det hadde blitt litt negativt jeg. For det er jo alltid noen som kan skrive av hverandre og sånt..

Lærer: Godt poeng. [elev 6]..

Elev 6: Hvis det er noen som taper konkurransen. Så blir du jo veldig kjedelig for dem etter hvert..

Lærer: Det skal du få svare på [elev 6]..

Elev 6: De har-. Hvis de på en måte taper da. Så har de= på en måte-. Da er de ikke raske nok. Eller så har de ikke lest. Er man usikker så har man på en måte ikke lest godt nok.

Lærer: [elev 2]..

Elev 2: Hvis de taper. Så blir de jo sure. Men da kan det jo hende at de øver mer for å vinne neste gang..

Lærer: [elev 1]..

Elev 1: På arbeidsplanen så kunne det stått i lekse. <SIT les de og de sidene og lag tre spørsmål som skal brukes til rappkjefte på skolen SIT> og sånn. Så måtte du tenkt gjennom hva du hadde lest. Pluss at du bruker (uklar tale)..

Diskusjonen i denne oppgaven dreier seg rundt hvorvidt lekser er nødvendig eller ikke. I forbindelse med dette stiller læreren et spørsmål vi kan karakterisere som autentisk. I utdraget reflekterer elevene rundt konkurranse som en mulighet for å gjøre leksene mer interessante. Det er elev 1 som bringer temaet på banen når hun reflekterer videre etter elev 2 sitt innspill om tilpasset opplæring. Når samtalen er i gang, stiller læreren et spørsmål som skal oppsummere elevenes refleksjon (det første i uthevet skrift). Læreren ser altså en ny vinkling på diskusjonen som han ønsker at elevene skal føre videre.

Når Roe (2011, s. 95) snakker om informasjonsspørsmål, eller Skarðhamar (2001, s. 84) bruker begrepene observasjonsspørsmål eller hukommelsesspørsmål for den samme spørsmålstypen, refererer de til spørsmål som er direkte knyttet til en skriftlig tekst. Samme begrepsapparat er overførbart for spørsmål i en fagsamtale. Vi kan diskutere om det oppsummerende spørsmålet (det andre i uthevet skrift) er et informasjonsspørsmål fordi det får elevene til å trekke ut essensen av den muntlige teksten. I spørsmålet stilles det samtidig en forventning om at elevene skal ta stilling til, og formulere i klartekst, hva de allerede har sagt. Slik fungerer spørsmålet konkluderende. Dette fører til at elevene tar et metaperspektiv på samtalen som har blitt ført. Slike spørsmål kan potensielt bidra til å avslutte resonnement og argumentasjonsrekker, til tross for at elevene diskuterer videre i dette utdraget.

Senere følger læreren opp dette ved å stille et autentisk spørsmål til elevene (det andre i fet skrift). Spørsmålet er autentisk fordi læreren selv ikke vet svaret, og han er oppriktig interessert i hvilke forslag elevene kommer med (Skarðhamar, 2001, s. 80). Det kan

argumenteres for at spørsmålet likevel har et forhåndsbestemt svar i form av forskning eller undersøkelser som sier noe om konkurransens effekt i undervisning. Læreren kan også ha gjort seg opp en mening om dette, men vi kan se av utdraget at han sannsynligvis ikke har noe forutbestemt mål om å drøfte konkurranse i undervisning. For at samtalen skal bli dialogisk krever det at læreren holder en viss distanse til sin egen kunnskap (Askeland et al., 2003, s. 116).

Det er elevene som reflekterer seg frem til temaet, drøfter det og gjør seg opp en mening om det. ”Selv om en ideelt sett kan tenke seg klasseroms- og undervisningssamtaler uten utgangspunkt i spørsmål fra læreren, er det nok et faktum at spørsmål utgjør et sentralt innslag.” (Askeland et al., 2003, s. 115). Gjennom spørsmålsstillingen påvirker læreren drøftingene ved å fremheve det han vurderer som mest relevant i forbindelse med hvilket læringsutbytte han ønsker at elevene skal få (Aase, 2005, s. 115f). I denne sammenhengen er læringsutbyttet direkte relatert til trening av muntlige ferdigheter. Dermed er det naturlig at læreren ønsker å fremheve problemstillinger som har et stort drøftings- og refleksjonspotensial. I lange svarekvenser der elevene drøfter og reflekterer seg imellom, vil det foregå mye trening av muntlig ferdigheter (Nystrand et al., 2003). Vi ser også at læreren lykkes med dette i og med at over halvparten av elevene engasjerer seg i samtalen i løpet av det transkriberte utdraget.

Det autentiske spørsmålet læreren stiller, har en stor innvirkning på deltakelsen i samtalen. Som vi har vært inne på, viser både Dysthe (1995; Dysthe et al., 2012), Nystrand (1997) og Skarøhamar (2001) til sammenhengen mellom bruken av autentiske spørsmål og terskelen for deltakelse i samtalen. De argumenterer for at autentiske spørsmål senker forventningene til at læreren sitter med et fasitsvar. Derfor bruker også elevene mindre tid på å finne svaret, og kan konsentrere seg om å tenke ut selvstendige synspunkter. Det er også lettere å legge frem disse synspunktene fordi det ikke finnes noen svar som er direkte feil. Fokuset på faglig korrekthet vil derfor senkes (Nystrand, 1997, s. 7). Dette finner vi støtte for hos Bakhtin (1986, s. 67ff) som mener at en ytring må være delvis semantisk uttømt for å fremprovosere et tolkende og reflekterende svar. Et autentisk spørsmål som det læreren stiller i utdrag 14, er et godt eksempel på dette. Dette er fordi læreren gir elevene i oppgave å skape mening i samtalen ved å ”tømme” resten av det semantiske innholdet i ytringen. De må selv finne ut og presentere hva de mener om konkurransepregede lekser.

Elevenes deltakelse er et av de viktigste kriteriene for en god fagsamtale (se vedlegg 2). I et sosiokulturelt perspektiv er høy deltakelse en forutsetning for elevenes læring (Dysthe et al., 2012, s. 212f). Uten en høy deltakelse i fagsamtalen mister elevene muligheten til å bruke hverandre som læringsressurser (Dysthe, 1995, s. 221). Derfor kan vi si at de gode svarene også må vurderes etter hvor mange elever som engasjerer seg i samtalen og deltar med kvalifiserte ytringer. Det vil være nyttig å se på hvordan spørsmålene engasjerer til høy deltakelse hos mange elever. I lys av dette vil det også være interessant å se nærmere på de fagsamtalene hvor læreren stiller få spørsmål, sammenlignet med de samtalene med mange spørsmål.

I både utdrag 12 og 14 klarer læreren å engasjere mange elever på kort tid ved å bruke spørsmål som krever refleksjon hos elevene. Som vi tidligere har vært inne på har dette en sammenheng med forventningene elevene har til lærerens spørsmål (Nystrand, 1997). Læreren har her, som i utdrag 13, nedtonet betydningen av det autoritative ordet som tradisjonelt har en sterk posisjon i skolen (Bakhtin, 1981, s. 343; Dysthe et al., 2012, s. 62). Elevene gjetter eller resiterer ikke, de tenker og reflekterer. Samtidig drøfter de tankene og refleksjonene sine. Når samtalene også bærer preg av høy deltakelse hos flere elever, slik som vi ser i utdrag 12 og 14, fungerer også flerstemmigheten i samtalen dialogisk. Det vil si at det skapes mening gjennom samhandlingen mellom flere deltakere eller ”stemmer” (Dysthe, 1995, s. 66).

Bakhtins (2003, s. 119) heteroglossiabegrep er også relevant å trekke inn i denne sammenhengen. Med høy deltakelse hos mange elever, er det mange ulike stemmer i samhandling på en gang. Hver elev har sine tanker og meninger, og bidrar til den polyfoniske komposisjonen som skaper mening i dialogen (Bakhtin, 2003).

Dysthe (1995, s. 227) setter spørsmålstegn ved hvorvidt den ønskede læringen vil finne sted i samtaler hvor det er en høy grad av fri meningsutveksling. I fagsamtalene må vi derfor spørre oss i hvilken grad elevene trener muntlige ferdigheter hvis læreren oppfordrer til at elevene selv skal drive samtalen fremover. Dysthe viser til viktigheten av at meningsutvekslingen i det dialogiske klasserommet er lærerstyrt. Det betyr at læreren kontinuerlig må vurdere hvilken retning samtalen tar opp mot hva som fremmer mer deltakelse, refleksjon og drøfting mellom elevene, altså hvilken retning som tjener til trening av muntlige ferdigheter på best mulig

måte. Her kan vi trekke linjer til bruken av begrepet fokusert faglig samtale (Håland, 2013, s. 40).

I utdrag 12 og 14 viser læreren at han vurderer samtalen, og påvirker den i en konstruktiv retning. Han tar tak i det elevene sier, og fremhever det han mener gir det beste utgangspunktet for den videre samtalen. Gjennom de autentiske spørsmålene som åpner for refleksjon, vinkler han også samtalen på en måte som inkluderer flere elever. På denne måten finner læreren balansegangen mellom en fri meningsutveksling og den lærerstyrte samtalen.

I det følgende trekker vi frem to eksempler til på refleksjonsspørsmål som fører til gode svar. Begge eksemplene er hentet fra fagsamtale 3.1, og er deler av den samme diskusjonen. Det andre spørsmålet som står i fet skrift, er et oppfølgings spørsmål til diskusjonen i utdraget:

Utdrag 15 (fagsamtale 3.1, 3:40, 10:22 og 12:36)

Lærer: [elev 4] og [elev 8]. Dere var på at de kunne reise tilbake når krigen var over. [elev 4] hvor lang tid tenker du da er greit? Hvor mange år?. Før det på en måte ikke er greit å sende dem tilbake igjen da..

Elev 4: Det går jo an å sende dem tilbake uansett for de har fått et opphold via krigen her da..

Lærer: Hvis de har bodd her i tjue år da?..

Elev 4: Ja.. da er fortsatt landet trygt..

Lærer: [elev 1]

Elev 1: Jeg syns det at det er mange av dem som kommer hit, men det er mange av dem som ikke gidder å ha sånn asylsøk engang. Og det syns jeg er litt dårlig gjort da. At de bare kommer hit og= tar masse jobber og= får masse penger og= masse sånt. Og vi må jo jobbe livet av oss. Men det må nesten ikke dem. Så det syns jeg er litt- eller ganske dårlig gjort..

Lærer: [elev 8] hva skulle du si?

Elev 8: ..jeg husker ikke.. jo det var det at hvis de har bodd her i sånn tjue år eller noe så syns jeg det er greit at dem er her. For da har dem jo bodd her så lenge at de har blitt vant til å bo i Norge. Men hvis dem bare har bodd her i fire år. Og krigen er over i hjemlandet deres så syns jeg at de skal dra tilbake for da har dem jo ikke bosatt seg ordentlig her i Norge.

(...)

Lærer: **Litt tilbake med det om hvor lenge man kan være i Norge før det blir feil å sende noen hjem.. Vi hadde egentlig en bra diskusjon der. Men den døde litt bort.. Men la oss si at det er et barn som er med familien sin fra krig. Som er to år. Så bor de i Norge i seks år. Og så er krigen over i hjemlandet. Så har de bodd i Norge i seks år. Hva tenker du da da [elev 6]?. Skal de måtte dra tilbake da? Eller skal de få lov til å være i Norge?..**

Elev 6: Jeg synes de skulle egentlig fått lov til å være i Norge. På grunn av barnet. At det ikke skal= (utydelig tale)..

Lærer: [elev 7]..

Elev 7: Hvis barnet blir behandlet godt av foreldrene sine. Så synes jeg de kan få lov til å være her i Norge. Men hvis de ikke gidder-. Ikke oppfører seg bra med barnet. Så synes jeg ikke at de skal være her.

Lærer: [elev 1]..

Elev 1: Altså. Jeg synes de skal få være her hvis de har fått godkjent asylsøknaden sin. Men har de ikke det. Så har de ikke noe her å gjøre..

(...)

Lærer: Kan man ikke bo i det landet man vil da?.. [elev 3]..

Elev 3: Hvis du har mange venner og sånn i Norge. Så er det veldig trist for dem hvis de ikke får bo her..

Lærer: [elev 1]..

Elev 1: Jeg synes det at man kan bo i det landet man vil. Men da synes jeg man skal være ærlig og søke om det.. Søke om å bosette seg. Ikke snike seg inn og sånne ting..

Lærer: [elev 5]..

Elev 5: Det er jo litt sånn at= hvis- La oss si at det er to foreldre da. Som har en unge på seksten år liksom. Også blir det krig i det landet de bor i. Og så flytter dem til Norge. Og bor her i fem år. Da er det vel- Da er vel de mer knyttet til det landet dem var i først?. Enn i Norge liksom?..

Det første spørsmålet i fet skrift i utdraget blir lagt frem av læreren som et case. Han skisserer en fiktiv, men likevel sannsynlig situasjon, og bruker den til å belyse samtalens tema fra en annen vinkel. Læreren vurderer samtalen underveis, og ser hvilke retninger den bør ta for å gi størst mulig læringsutbytte for elevene. Den første delen av utdraget er tatt med for å vise diskusjonen som læreren refererer til i den andre delen. Han vurderer emnet som fortsatt relevant og aktuelt å ta opp igjen fordi han mener at det ikke er semantisk uttømt. Ved å gi elevene et nytt perspektiv på temaet, får han elevene til å møte dette med de refleksjonene de allerede har gjort. Bakhtins begrep om den indre overbevisende diskursen som ifølge Dysthe et al. (2012, s. 62) er helt sentral i elevenes meningsskaping, kan også her være nyttig.

Vi kan se en klar tendens til en holdningsendring hos elevene gjennom dette utdraget. Spesielt kan vi se at elev 1 endrer mening, og måten å ytre seg på, gjennom fagsamtalen. Eleven har et åpningsinnlegg i diskusjonen, og et avsluttende innlegg som illustrerer dette på en god måte. I utdrag 16 vil vi vise til sitater fra elev 1 som omfatter disse to innleggene, samt de innleggene han har i utdrag 15:

Utdrag 16 (fagsamtale 3.1, 01:30)

Elev 1: Jeg synes det er litt dårlig gjort [innvandring, vår presisering] fordi de tar litt mye av pengene i Norge synes jeg.

(...)

Elev 1: Jeg synes det at det er mange av dem som kommer hit, men det er mange av dem som ikke gidder å ha sånn asylsøk engang. Og det synes jeg er litt dårlig gjort da. At de bare kommer hit og= tar masse jobber og= får masse penger og= masse sånt. Og vi må jo jobbe livet av oss. Men det må nesten ikke dem. Så det synes jeg er litt- eller ganske dårlig gjort..

(...)

Elev 1: Altså. Jeg synes de skal få være her hvis de har fått godkjent asylsøknaden sin. Men har de ikke det. Så har de ikke noe her å gjøre..

(...)

Elev 1: Jeg synes det at man kan bo i det landet man vil. Men da synes jeg man skal være ærlig og søke om det.. Søke om å bosette seg. Ikke snike seg inn og sånne ting..

(...)

Elev 1: Når jeg tenker- når jeg tenker meg om så har jo egentlig Norge vært i den situasjonen og da. Fordi at vi flyttet jo til Amerika for å få bedre land og sånne ting. Og amerikanerne slapp jo oss inn. Så når jeg tenker meg om så er jo på en måte vi amerikanerne nå og så utlendingene Norge på en måte.

Gjennom lærerens refleksjonsspørsmål som de vi ser i utdrag 15, reflekterer eleven seg frem til at de innleggene han hadde i begynnelsen av samtalen ikke nødvendigvis var den eneste siden ved saken. Han bruker fagsamtalen til å reflektere i fellesskap, diskutere sine synspunkter med andre og bli presentert for andre vinklinger. På denne måten gjennomgår han en holdningsendring. Han både reflekterer over og argumenterer for ulike sider av samme sak. Med Vygotskijs (1978) terminologi kan vi si at eleven gjennomgår en læringsprosess på to nivåer. Først gjennom sosial interaksjon med læreren og de andre elevene, og så gjennom indre tale. Gjennom den indre talen internaliserer han den nye kunnskapen, og bruker den i andre sammenhenger som for eksempel når han presenterer poenget sitt om Amerika og innvandring.

Vi har tidligere omtalt de gode svarene som lange svarekvenser hvor elevene har mye taletid, og hvor de kontinuerlig trener muntlige ferdigheter gjennom refleksjon og drøfting. Utdrag 17, fra fagsamtale 3.3, er et godt eksempel på dette. Vi har transkribert lærerens innledning til samtalen, samt svarekvenser fra ulike tidspunkter i samtalen. Disse svarekvensene skal representere samtalen i sin helhet. Det som er spesielt med denne samtalen, er nettopp det at den initieres av læreren ved hjelp av innledningen, men den drives kontinuerlig fremover av elevene. Læreren har veldig få involveringer utover det å fordele ordet.

Utdrag 17 (fagsamtale 3.3, 0:47)

Lærer: Her kommer en liten introduksjon. For femti år siden. Så var det ikke så mye= innvandring i Norge. Da var det stort sett bare mennesker som hadde røttene sine i Norge som bodde her. Mens= i dag. Er det en litt annen situasjon. Det er cirka femhundretusen innvandrere i Norge.. Hva gjør det med samfunnet vårt?.. Hvordan blir de tatt i mot?.. Hva gjør de som er innvandrere her?.. Skal de få lov til å være innvandrere her?.. Det er ting vi skal diskutere.. Så nå får dere tretti sekunder. På å forbedre en mening. Som du skal si om innvandring. En kort en... (venter 30 sekunder)

(...)

Elev 7: Jeg vet at diskusjonen om innvandring- jeg og en annen kompis har hatt en diskusjon med en som var innvandrer om dette før. .

Lærer: Ja..

Elev 7: Altså. Det er jo veldig dumt. Jeg- Vi blir ganske sure for-. nede på bensinstasjonen her der er det bare innvandrere. De har de feteste bilene og får penger og har de beste jobbene mye-

Elev 1: De jobber på en bensinstasjon..

Elev 7: Ja men @ ja men ikke de som jobber der da. Men de som kom dit med bilene sine. De hadde de kuleste bilene ikke sant. Og hadde penger til det ikke sant. De får liksom alt de vil..

Elev 1: Det kan jo hende at de ha-

Lærer: [elev 1]. Respekter reglene. [elev 3]..

Elev 3: Sånn som du [elev 5] og du sa (peker over bordet). Var at de tar de beste jobbene. Men de tar også de jobbene som nordmenn ikke gidder å ta. Ikke vil ta.

Lærer: [elev 5]

Elev 5: Tenk om det er nordmenn som vil ha dem etter oss..

Elev 3: Ja men. Det var jo ikke- (avbryter og rekker opp hånda).

Elev 5: Også var jeg ikke ferdig..

Lærer: Nei..

Elev 5: I dag så jeg på nyhetene. Eller fulgte med kanskje. Og der sto det at polakkene de får mer barnetrygd enn de i Norge. Og det skal jo ikke være riktig.

(...)

Elev 1: To ting. Det første er det de der polske for de er jo kjempeflinke og sånt. For de er jo ikke sånn- for de kommer jo til Norge fordi de har sånn snekkerjobb og sånne ting. Og de tar jo ikke så mye betalt i forhold til (uklar tale).. Og den andre tingen er=.. det var et eller annet. Jo. Det der med den der bussen..

Lærer: Ja. Bussdrapet..

Elev 1: (overlappende tale) Han som sto bak de var jo innvandrere liksom. Også han der= Åh. Hva heter han? Han der som er kjempekjent i Norge. Han som skulle bli sendt ut..

Lærer: Mulla Krekar..

Elev 1: Ja. Han. Han sendte jo dødstrusler og sånn til Erna Solberg..

Lærer: Ja. [elev 4]..

Elev 4: Jo. Det at.. For eksempel. Han Martin (pseudonym) i klassen under. Det er jo liksom foreldrene hans eller- foreldrene hans som er innvandrere. Han er født og oppvokst i Norge. Men folk ser på han som innvandrer fordi han ser litt annerledes ut enn vanlige norske barn liksom.. Også. Da får man liksom det stempelet. Og det syns ikke jeg er noe koselig.. Fordi at det er jo ikke bare- eller de som er svarte i huden og sånn. Det er jo ikke bare-. Det er jo ikke alle innvandrere. Sånn som Martin liksom..

Lærer: [elev 2]..

Elev 2: Det med polakkene som [elev 1] sa. Faren min har sju polakker på jobben sin. (uklar tale). De kommer jo inn i landet for å tjene litt bedre (uklar tale)..

(...)

Elev 9: Men det er ikke alle som flytter dit fordi de bare skal tjene penger og sånn. Det er jo mange som har familie i andre land. De flytter til familien liksom. Hvis de blir sammen med noen i USA eller noe sånt da..

Lærer: Ja. Flott poeng. [elev 4]..

Elev 4: Det som er er at- jeg skjønner hvorfor det er- men når noen kommer inn til landet vårt. Og så skal noen få lov til å være her eller ikke få lov til å være her. De- de som skal bestemme det aner jo ikke om de kommer for å prøve å få en jobb og sånn. De vet jo ikke om de kommer til å være slemme liksom. .

Lærer: [elev 3]..

Elev 3: Det er jo- Da hadde det jo vært smart om man sjekket bakgrunnen til de personene. Vi må liksom vite hvorfor de drar inn i landet. Da spør det om det er riktig også. For eksempel onkelen min. De har jo bodd i forskjellige land. (uklar tale) Malaysia. Men det er jo fordi at de har fått jobbe der. De hadde fått jobb der. Ikke fordi at de liksom. Skulle dra dit og se om de fant seg en jobb. Det er jo også litt spørsmål om hvorfor de drar dit..

Lærer: Ja. Godt poeng. [elev 8]..

Elev 8: Innvandrere som kommer til Norge som er slemme da. De pleier ofte å ha lært oppførselen sin av krigen. Og da er det kanskje en grunn til at de gjør det de gjør. (uklar tale)..

Lærer: Ja. [elev 2]..

Elev 2: Nå snakker vi bare om slemme innvandrere som stjeler og er slem mot Norge. Men tenk på de gode innvandrene. Si tyskerne da. Uten tyske innvandrere hadde det ikke vært Kongsberggruppen for eksempel. Så det er jo positivt. Og det er jo veldig mange tyskere som ikke tjener så sykt bra og har barn og alt mulig.. Og= må få nok penger.. Og= da er det jo (uklar tale)..

Lærer: Ja, vi kan ta imot ett innspill til fra hver. [elev 3]..

Elev 3: Jeg er også veldig enig i det [elev 2] sier. For det er jo veldig mange jobber som blir fylt av de fra andre land. Og vi må jo også tenke på hvor mange vi trenger av dem. Vi trenger jo veldig mange av de vi får..

Lærer: [elev 4]..

Elev 4: Når vi liksom- For eksempel. Når man ser på gata da. Og så ser man-. Hvis det er noen som er mørk i huden så er det liksom <SIT De er innvandrere liksom SIT>. Men tyskere. De er jo hvite i huden. Og hvis man ser en tysker på gata så tenker man ikke over at de er innvandrere på en måte.. Men da-

Lærer: (Overlappende tale) Nei. En ting vi kan tenke på er at noen kan være hvite i huden. [elev 5]..

Elev 5: Jeg er jo venn med mange som har kommet fra land som Malaysia og= ja. (uklar tale). Og de er jo egentlig bare kjempesnille. Men det som nordmenn gjør er jo at de fokuserer på de som ikke gjør gode ting i Norge. Og ikke de gode..

Vi kan se av utdraget at alle svarene relaterer seg til de spørsmålene læreren stiller i innledningen av samtalen. Svarene holder seg altså innenfor de rammene læreren har satt. De tilfredsstillers også kravene til trening av muntlige ferdigheter som læreren har satt for fagsamtalen. Dette gjør de ved at de innehar en høy grad av refleksjon, for eksempel det nest siste innlegget til elev 3:

Det er jo- Da hadde det jo vært smart om man sjekket bakgrunnen til de personene. Vi må liksom vite hvorfor de drar inn i landet. Da spør det om det er riktig også. For eksempel onkelen min. De har jo bodd i forskjellige land. Sånn som Malaysia. Men det er jo fordi at de har fått jobb der. De hadde fått jobb der. Ikke fordi at de liksom. Skulle dra dit og se om de fant seg en jobb. Det er jo også litt spørsmål om hvorfor de drar dit..

Nystrand et al. (2003) viser til stor læringseffekt ved slik lange elevinvolvinger. Med høy grad av refleksjon og som en del av en lang samtalesekvens med flere elever involvert, er dette et eksempel på et godt svar (Nystrand, 1997, s. 19).

Svarene i utdrag 17 innehar også en del argumentasjon og drøfting. Et eksempel på dette er elev 2 sitt innlegg mot slutten av samtalen:

Nå snakker vi bare om slemme innvandrere som stjeler og er slem mot Norge. Men tenk på de gode innvandrene. Si tyskerne da. Uten tyske innvandrere hadde det ikke vært Kongsberggruppen for

eksempel. Så det er jo positivt. Og det er jo veldig mange tyskere som ikke tjener så sykt bra og har barn og alt mulig.. Og= må få nok penger.. Og= da er det jo (uklar tale)..

Aksnes (2007, s. 120f) peker på at det er meningsforskjellene som gjør argumentasjon nødvendig. I utdraget kommer elev 2 med motargument til de andre elevenes utsagn, som han mener kun snakker om ”slemme innvandrere som stjeler og er slem mot Norge”. Han mener at diskusjonen har et for ensidig fokus, og at de andre elevene også bør tenke over at det finnes gode innvandrere i Norge. Han begrunner dette med et eksempel om tyske innvandrere som både bidrar positivt til det norske samfunnet, samt sliter med å klare seg økonomisk. Med et slikt argument appellerer han både til logos (hvis de bidrar positivt, er det også positivt at de er her) og til patos (tenk på de som jobber hardt, men fortsatt sliter med å klare seg) (Aksnes, 2007; Penne & Hertzberg, 2008).

Fordi elevene driver samtalen fremover på egen hånd, og fremdriften foregår innenfor de rammene og kriteriene som læreren hadde satt for den, lar læreren være å stille flere spørsmål. Spørsmålsstilling er en del av stillasbyggingen som Bruner (1997) mener er en viktig del av elevens læring. Spørsmålene skal hjelpe elevene til å drive refleksjonene i en retning som legger til rette for læring og utvikling. I fagsamtale 3.3 kan læreren fjerne det stillaset som spørsmålene representerer fordi læringen foregår uavhengig av det. På bakgrunn av dette kan vi si at spørsmålene ikke nødvendigvis er en betingelse for fagsamtalen, men at de er helt sentrale i å motivere elevene til deltakelse og å skape engasjement.

I utdrag 17 ser vi at læreren bruker spørsmål i innledningen for å oppnå refleksjon og diskusjon hos elevene. Likevel stiller han ikke spørsmålene direkte til elevene. Han bruker de som rammer for samtalen ved å ramse dem opp etter tur uten å forvente svar. Han avrunder også oppramsingen med å si ”Det er ting vi skal diskutere”. Spørsmålene brukes altså kun til motivasjon, og læreren lykkes også med å engasjere elevene til samtale.

3.3.4 Bruk av projektive spørsmål

I dette delkapitlet vil vi se nærmere på lærerens bruk av projektive spørsmål. Projektive spørsmål vil, som beskrevet i teorikapitlet, gi svar der man ser en sak fra en annen synsvinkel enn sin egen. Slike spørsmål vil trene elevene i å identifisere seg med andre og innta bestemte roller eller tankesett. Ved å benytte projektive spørsmål i fagsamtalen vil læreren kunne

ufarliggjøre det å delta, ettersom elevene ikke uttrykker sin personlige mening. Hvordan bruker læreren projektive spørsmål? Og hva fører de projektive spørsmålene til?

I det første eksempelet har vi valgt et lengre utdrag. Dette er gjort med tanke på å vise hvordan samtalen utvikler seg på bakgrunn av lærerens spørsmål. Problemstilling for denne diskusjonen er i hvilken grad ungdom i dag er late.

Utdrag 18 (fagsamtale 2.1, 22:00)

Lærer: Da skal [elev 10] få lov å legge-

Elev 10: Ja men jeg vet ikke hvor jeg skal starte.

Lærer: Da finner du på noe.

Elev 10: Hvordan skal jeg starte da?.

Lærer: Du skal argumentere for hvorfor ungdom ikke er late. Hva er det du gjør som ikke er latskap?..

Elev 10: Ja=.. Okey.. Det som gjør at jeg ikke er lat da. Hvis jeg skal ta mot meg. Så er det det at jeg går hjem fra skolen. Også trener jeg. Og så når jeg er hjemme så sitter jeg jo ikke bare i sofaen...

Lærer: Det var et godt innlegg. Er det noen som har en respons kanskje?. Respons betyr svar.. [elev 2]..

Elev 2: Det er ikke alle som har muligheten til å få trent hele tida. Og som ikke har den greia med å gå da. At de kanskje bor så nærme bussholdeplassen at de må kjøre. Og så har de liksom ikke tid til å drive på med idrett..

Lærer: Har du lyst til å gi et svar på det på direkten [elev 10]?..

Elev 10: Uansett når du er hjemme. Sitter du bare i sofaen da? Du går ikke rundt i huset?.. (ivrig)

Elev 2: Jo=.

Elev 10: Jo @.

Lærer: [elev 9]

Elev 9: Det er jo ikke akkurat trening å gå og hente seg litt drikke på kjøkkenet akkurat da. .

Elev 10: @.

Lærer: [elev 7]..

Elev 7: Alle samfunn har jo sånne idrettsorganisasjoner. Som man kan delta i. Og har et godt tilbud for barn og unge. Så da burde egentlig alle ta initiativ til å gjøre det selv. Og foreldrene må jo også passe på..

Lærer: [elev 2]..

Elev 2: Det handler om å bli inspirert til det og da. Det er noe som bare ikke-. Føler at de ikke klarer liksom..

Lærer: [elev 1]..

Elev 1: Uansett om man ikke får mulighet til å trene= andre steder. Så går det an å trene hjemme eller gå tur og sånn.. I stedet for bare å sitte på ræva å se på TV..

Lærer: [elev 5]

Elev 5: Jeg mener jo det at. Det er mange ungdommer som ikke er late. Hvis du har sett på for eksempel fotballag da. Så er det jo veldig mange ungdommer som spiller fotball. Og det er jo to ting de gjør. Det ene er å spille GTA (dataspill) med vennene sine. Og det andre er å gå ut og spille fotball etterpå liksom..

Lærer: [elev 2]..

Elev 2: Alt handler om interesser da. Og det å ta egne valg om det man vil gjøre da..

Lærer: [elev 3]..

Elev 3: Om. Du faktisk vil trene da. Tenk hvis-. Det spørres jo hva du holder på med på fritida da. Om du har lyst til å sitte inne å spille hele dagen. Så velger jo det- du det egentlig selv. Og foreldrene dine. Hvis de kjøper sånt spill til deg. Må jo de få lov til det. Da vet jo dem at du kommer til å sitte inne hele tida. Helt til du blir dritt lei..

Lærer: [elev 8]..

Elev 8: Det er jo ikke alle som synes at-. De har mer interesse for musikk. Å sitte inne og se på for eksempel TV eller. Sitte på youtube eller sånn. Enn å måtte gå ut å gjøre noe eller sånn.

Lærer: [elev 6]..

Elev 6: Ja. Vi er kanskje i forhold til det foreldrene våre sier. Når de var på vår alder. Hvis vi ser bort i fra fortiden. Og ser nå da. Så= er= det ofte at foreldrene våre sitter i sofaen og sier at vi skal gå ut å finne på noe gøy for eksempel.

Lærer: [elev 9]..

Elev 9: Det handler jo om hva man er vokst opp med. Hvis foreldrene ikke har noen interesse av at barna starter= på noe. Og liksom får seg en hobby som de liker og sånn da. Så= kan de ikke forvente at barna skal finne på masse gøy å gjøre selv. Foreldrene må jo være litt inspirerende de også.

Dette utdraget kan være gjenstand for flere diskusjoner. I starten av utdraget deler læreren ut en rolle. Elev 10 får i oppgave å argumentere for hvorfor ungdom ikke er late. Læreren oppfordrer imidlertid eleven til å bruke seg selv som eksempel, noe eleven følger opp. Spørsmålet kvalifiserer ikke til å være et fullverdig projektivt spørsmål. Læreren har riktig nok en intensjon om å stille et projektivt spørsmål da han begynner spørsmålet med å overføre en bestemt mening til eleven. Deretter ber han eleven bruke seg selv som eksempel. Bakke og Kverndokken (in press) definerer det å projisere som å overføre noe til noe utenfor seg selv. Det omtalte spørsmålet fungerer dermed ikke projektivt, til tross for lærerens intensjon.

Etter å ha stilt åpningsspørsmålet fungerer læreren utelukkende som ordstyrer i resten av utdraget. Det kommer totalt 16 elevinnspill i det øvrige av utdraget. I løpet av disse 16 innspillene har ni av de ti elevene som er med i fagsamtalen, ytret seg. Elevene er autonome når det gjelder å drive samtalen fremover på egenhånd. Dette fungerer godt, og samtalen har en fornuftig retning med tanke på å trene muntlige ferdigheter hos elevene. Vi kan trekke frem innspillene til elev 7 og elev 8 som godt begrunnede meninger i diskusjonen.

Når læreren kun fungerer som ordstyrer, brytes den veletablerte IRE-strukturen (Aukrust, 2003, s. 78). Elevene deltar relativt fritt i diskusjonen, og deler tanker og meninger med

hverandre uten at læreren evaluerer disse. Nystrand (1997, s. 19) trekker en slik organisering frem som et eksempel på et dialogisk klasserom. I et dialogisk perspektiv lykkes læreren med å flytte fokuset i samtalen fra en IRE-struktur til bakhtinsk dialog (Bakhtin, 2003, s. 197). En konsekvens av dette er at læreren blir mindre synlig.

Han bryter også med et annet veletablert funn fra forskningen, nemlig at læreren disponerer 2/3 av taletiden i klasserommet (Penne & Hertzberg, 2008, s. 22). Mer av ansvaret for fremdriften av samtalen blir dermed overført til elevene. Selv om læreren ikke dominerer samtalen, er han likevel ansvarlig for at elevene har læringsutbytte av samtalen. Dersom fokuset ligger på trening av muntlige ferdigheter i diskusjoner, kan vi argumentere for at samtalen fungerer i det omtalte utdraget. Lærerens projektive spørsmål innledningsvis tjener i dette tilfellet samtalsens mål.

I utdrag 19 kan vi se et annet eksempel hvor læreren bruker projektive spørsmål. Diskusjonen handler om lekser, og læreren forsøker å skape rom for ulike vinklinger.

Utdrag 19 (fagsamtale 5.1, 3:40)

Lærer: Hvis dere skal bli leger alle sammen. Tenk dere det.. Hvis dere må ha sekser i alle fag.. Og dere er veldig innstilte på å jobbe masse med skolen. Ville dere da hatt lekser?.. [elev 9]..

Elev 9: Nei. Eller på én måte. Det spørres hva slags lekser det er. Hvis det er øvingslekser. Sånn at du må øve til tentamen, prøver og så videre. Eller om det er gjør de og de oppgavene i matteboka liksom. For da (kremt) blir det litt annerledes. For da må du i tillegg øve på det du skal øve på= på en måte..

Lærer: Er du enig i det [elev 6]?..

Elev 6: Ja=..

Lærer: [elev 5]..

Elev 5: Du-. Eller da jobber man mer med lekser som. Man ikke hadde gjennomgått på skolen for å gjøre det enda bedre på skolen..

Lærer: [elev 2]..

Elev 2: Jeg synes. Hvis vi skulle hatt lekser. Så skulle vi bare hatt øving til prøve. Øving til tentamen. Øving til gloseprøve.. Så kunne vi heller gjort leksene på skolen. Så kunne vi hatt en time lenger skole..

Læreren forsøker å utvide diskusjonen ved å fremlegge et scenario for elevene. At svaret til elev 9 kommer så raskt, kan tyde på at eleven ikke har brukt nok tid på å sette seg inn i rollen som læreren tildeler han. Dette kan støttes i at svaret hans endrer karakter fra å være utelukkende negativt, til å være todelt. Elev 9 får ordet fordi han er raskest til å rekke hånden i

været. Det betyr også at han har brukt kortest tid til å komme opp med et svar, noe svaret som vist bærer preg av.

Kverndokken (2013, s. 158) finner at elever opplever svært liten tid til å gruble og reflektere over de spørsmålene lærerne stiller. Også i undersøkelser fra andre land finner man at læreren gir elevene minimalt med tenketid etter et spørsmål (Børresen et al., 2012, s. 101). Det kan føre til at læreren vil gå glipp av verdifulle innspill, og elevene får heller ikke trening i å presentere, utdype eller forsvare innspillene sine. Mulighetene for å øve gode muntlige ferdighetene forsvinner i lærerens hastverk. Rowe og Cotton (i Børresen et al., 2012, s. 101) finner at elevene engasjerer seg og kommer med bedre svar der læreren er villig til å vente på dem. De finner også at lærere som venter mer enn tre sekunder på svar, er bedre lyttere og kan gi bedre respons på svarene som gis. På bakgrunn av dette burde læreren ha ventet lenger før han tok imot svaret fra elev 9. En konsekvens av dette kunne vært at elevens svar i større grad ble bearbeidet før det ble presentert. En annen konsekvens kunne ha vært at de andre elevene fikk mulighet til å melde seg på talerlisten.

Lærerens samspill med elev 6 er interessant å studere. Eleven har hatt hånden i været for å få ordet siden læreren stilte det innledende spørsmålet. I det læreren gir elev 6 ordet, tvinger han eleven til å ta stilling til elev 9 sitt innspill gjennom oppfølgingsspørsmålet: ”Er du enig i det [elev 6]?..”. Responsen blir noe nølende ”ja=”, uten videre utdyping. Her kan vi tale for at måten læreren overlater ordet til elev 6 på, er begrensende for denne elevens ytring. Ettersom eleven hadde hatt hånda i været før innspillet til elev 9, er det usannsynlig at eleven ønsket å ta stilling til et utsagn som ennå ikke var presentert. Resultatet blir at lærerens oppfølgingsspørsmål fungerer anti-dialogisk (Svare, 2006, s. 117f). Læreren burde kanskje ha latt eleven ytre seg utelukkende på bakgrunn av det innledende projektive spørsmålet.

Bruken av projektive spørsmål fungerer heller ikke særlig godt i neste utdrag.

Utdrag 20 (fagsamtale 3.1, 21:20)

Lærer: Men. Hvis du da. Hadde vært fra et land hvor det var krig. Og sult og fattigdom. Også kom du til Norge. Og så fikk du beskjed om at hvis- nei. Du kan ikke være her. Du må tilbake dit.. Og det vil du jo ikke. Fordi da kunne det jo gå riktig ille med deg. Så da tenkte du <SIT nei nei. Da gjør jeg noe ulovlig. Da kan jeg sitte i fengsel i Norge SIT>.

Elev 1: Så dum er jeg ikke.

Lærer: Å?. Ville du heller dratt tilbake da?. Til et forferdelig sted?. [elev 7]..

Elev 7: Da hadde jeg prøvd å søke om asyl i stedet..

Lærer: Ja. Men det har du fått avslag på..

Elev 7: Ja. Da-

Elev 1: Hadde jeg stukket til et annet land.

Elev 7: Ja. Og heller prøvd et annet sted for eksempel. Et annet land.

Elev 1: Søta bror for eksempel..

Lærer: Søta bror ja @..

Nok en gang går det minimalt med tid før første elevrespons kommer. Årsaken til dette ligger ikke i at læreren unnlater å gi elevene tid til å tenke. Derimot er det elev 1 som nærmest bryter av lærerens projeksjon med et kort og lite begrunnet svar. Som reaksjon på dette stiller læreren nye spørsmål til eleven. De andre elevene mister sin mulighet til å reflektere over lærerens projeksjon. Diskusjonen dør raskt ut, uten særlig læringsutbytte. Vi må hente støtte hos dem som mener at elevene får for liten tid til å tenke rundt et spørsmål før det kommer en respons (Børresen et al., 2012, s. 101; Kverndokken, 2013, s. 158). Kanskje er venting ekstra viktig når det kommer til projektive spørsmål, fordi spørsmålene krever at man inntar andre perspektiver enn de man selv innehar.

Venting og stillhet kan oppleves ubehagelig i en samtale. Derfor er det lett å ty til oppfølgingsspørsmål for å få samtalen på gli. Venting og stillhet krever derfor mot fra samtalelederen.

Det er fort gjort å kaste inn nye spørsmål mens fokuspersonen tenker. Dersom er nytt spørsmål kommer for tidlig, vil dette kunne stoppe fokuspersonen i hans tankeprosess og sette ham på et nytt spor. Dersom vi derimot er bevisst på å bruke stillhet og gi fokuspersonen tid og ro til å tenke seg om eller kjenne etter, ville dette kunne lette fokuspersonens refleksjon. (Gjerde, 2003, s. 202)

Dersom man skal lykkes med å trene muntlig ferdigheter i fagsamtalen, er man avhengig av en dialog hvor elevene deltar aktivt. Læreren som skal lede fagsamtalen, må derfor balansere på en knivsegg mellom venting og intervensjoner.

I fagsamtale 1.2 bruker læreren projektive spørsmål på en annen måte. Han fremprovoserer en duell mellom to elever. Disse elevene hadde i svært liten grad deltatt i det foregående av samtalen.

Utdrag 22 (fagsamtale 1.2, 15:55)

Lærer: Okey. Da nærmer vi oss slutten folkens. Helt på slutten nå skal vi ha en duell. [elev 1] og [elev 9] nå skal dere få en utfordring av meg.. Og nå får dere ikke noe mening selv.. Jeg skal tildele dere en mening.. Er det fattige i Norge? Er spørsmålet.. [elev 1] du mener ja. Det er fattige i Norge.. [elev 9]. Du mener nei. Begrunn det..

Elev 1: Jeg mener at det er fattige i Norge. Fordi mange har ikke et sted å bo.

Elev 9: Men i Norge så finnes det mange organisasjoner for de som er fattige. Som kan hjelpe dem og sånn. Og da trenger de ikke å være fattige. Da kan de bare gå til dem..

Elev 1: Kanskje de ikke får seg jobb?..

Elev 9: Da må de jo kjempe hardere for å få seg jobb.. Kanskje de egentlig ikke gidder?..

Elev 1: Kanskje de mangler utdannelsen?..

Elev 9: Da må de bli smartere da..

Utdrag 23 (fagsamtale 1.2, 17:22)

Lærer: Okey.. Jeg skal ha en duell til.. [elev 4]. Du er-. Akkurat nå så er du en naver . Du trenger egentlig ikke å være det. Du har kunnskap nok til å få deg en ordentlig jobb.. [elev 6]. Du er hardarbeidende men sykemeldt. Så=. Du går også på nav. Men du trenger det virkelig.. [elev 4]. Prøv å begrunne ståstedet ditt. Hvorfor naver du?..

Elev 4: Fordi å jobbe er slitsom@..

Lærer: [elev 6]. Nå skal du begrunne ståstedet ditt. Nå skal du forklare hvorfor [elev 4] bør finne seg en jobb. Hvorfor fortjener du å gå på nav men ikke han?..

Elev 6: Han gjør jo ingen ting. Og jeg har jo slitt og sånn. Og så har jeg jo blitt sykemeldt. Så jeg trenger penger.. Og=. Du sitter bare der og gjør ingen ting..

Elev 4: Ja. Men det er flere som trenger penger..

Elev 6: Ja. Men.. Men. Du bare sitter der. Pengene kunne gått til noen andre som er sykemeldte..

Elev 4: Ja. Men det er ikke bare de som er sykemeldte som trenger penger fra nav..

I disse utdragene bruker læreren en proaktiv tilnærming for at elevene skal våge å delta i fagsamtalen. Lyng (2004) mener at elever er mer villig til å delta muntlig dersom de kan representere en rolle, og ikke seg selv. Hertzberg (2003, s. 164) peker nettopp på at sårbarheten i situasjon blir mindre dersom fokus flyttes bort fra eleven som person og over til det som presenteres. I utdragene ovenfor ser vi eksempler på at elever som har kviet seg for å delta i samtalen, er villige til å melde seg på når læreren tildeler disse elevene en bestemt rolle gjennom en proaktiv tilnærming. Kverndokken (2012, s. 98) peker på at utdeling av roller også kan tjene til tilpasset opplæring. Synspunktene hans stammer fra en bok i lesedidaktikk, men har overføringsverdi til arbeid med å utvikle gode fagsamtaler.

Penne og Hertzberg (2008, s. 139) skisserer rollespill som en konkret tilnærming til å trene muntlige ferdigheter i klasserommet. De støtter seg blant annet på den svenske forskeren Gunilla Molloy (2002). Hun har organisert et lignende rollespill som vist i utdragene, og lykkes godt med dette. I møte med en elev (Martin) som var usikker i det muntlige klasserommet, forklarer hun situasjonen slik:

Det är hur hela den metodiska gestaltningen konstrueras av läraren som bland avgör om Martin vill börja använda den offentliga arena som klassrummet utgör. Samtidigt visar lärarens metodiska gestaltning här att de frågor som skall diskuteras bestäms av läraren. Om Martin själv är ”för” eller ”mot” den fråga han skal argumentera för spelar mindre roll för lärandet. Poängen med lektionen är att lära sig argumenteringens *form*. Inte att undersöka varför man har vissa åsikter om vissa frågor. (Molloy, 2002, s. 197)

Som Molloy beskriver, er ikke elevens faktiske ståsted noen forutsetning for læring. Elevene som skal trene muntlige ferdigheter i fagsamtalen, er avhengige av å delta. De kan like gjerne trene på å forsvare andres synspunkter som sine egne. Å argumentere for det som muligens er motstridende synspunkter, vil i stor grad kreve god argumentasjon. På denne måten vil de kunne utvide sin faktiske horisont.

Aase (2005, s. 110ff) lener seg på Wolfgang Iser og Erving Goffmann når hun karakteriserer den litterære samtalen som et spill. Her sikter hun blant annet til elevens mulighet til å innta ulike roller overfor teksten, og posisjonere seg i samtalen etter eget ønske. Samtalen er et spill, både med og mot andre, i en interaksjonsprosess. Et spill må alltid ha et sett med regler for å fungere. Fagsamtalen som sjanger gir elevene kriterier for hva som er hensiktsmessige trekk i spillet. I de to utdragene lykkes læreren med å gjøre elevene til deltakere i samtalen. Elevene argumenterer for sitt tildelte synspunkt på en akseptabel måte. Vi skal huske på at dette er elever som i utgangspunktet ikke har ytret seg frivillig, og som trolig er usikre i det muntlige klasserommet.

Aase (2005, s. 109) peker på at elevene kan ha mange grunner til ikke å delta i klasserommet: ”Dei kan mislike faget eller læreren, dei kan ha behov for å skjule seg, dei kan vere uinteresserte i faget og teksten, dei kan vere redde for å snakke eller dei kan vere usikre på sjølve sjangeren...”. Askeland et al. (2003) peker på elevenes bakgrunn og oppvekstmiljø som en mulig årsak til lite motivasjon og trygghet i talesituasjoner. I evalueringen av reform 97 konkluderer Hertzberg (2003, s. 169) med at rollespill egner seg godt som redskap til å trene

elevene i debatteknikk, nettopp fordi eleven er i en rolle. Bruken av roller vil kunne bidra til å fjerne noe av frykten rundt muntlig deltakelse.

3.3.5 Feltnotater

I utdrag 14 følger læreren opp en refleksjon fra en elev med et autentisk spørsmål. Vi har tidligere argumentert for at spørsmålet fremmer gode svar fra elevene fordi det fremmer en samtale med høy grad av diskusjon og refleksjon. Dette reflekteres også i feltnotatene som fremhever elevenes evne til å reflektere og diskutere med hverandre (se vedlegg 7). Hos både elev 6 og 7 viser feltnotatene argumenter som er hentet direkte fra utdrag 14: ”Elev 6: Å tape konkurransen hadde ført til en dårlig opplevelse (...) Elev 7: Konkurransen i lekser hadde vært negativt med tanke på avskrift.” (vedlegg 7).

I utdrag 17 er elevenes høye delaktighet en viktig årsak til at læreren er lite aktiv i spørsmålsstillingen sin. Høy delaktighet er helt grunnleggende for elevenes trening av muntlige ferdigheter (Dysthe, 1995, s. 221). Derfor er det spesielt interessant å se nærmere på utdrag 17, nettopp med tanke på den høye elevaktiviteten. I feltnotatene finner vi at samtlige elever har deltatt aktivt gjennomgående i samtalen.

Med en så høy elevdelaktighet, og dermed også så få involveringer fra læreren, kan vi stille spørsmål ved om fagsamtalen er kvalitetssikret eller ikke. I kriteriene for en god fagsamtale (se vedlegg 2) må elevene i tillegg til å ha en høy deltakelse også reflektere, argumentere, opptre saklig, lytte og henvende seg direkte til medelevene sine. Feltnotatene viser at tre av elevene må forholde seg mer til de andre elevene i form av å vende blikket mot medelevene og vekk fra læreren. Gjennom spørsmålsstilling er det vanskelig for læreren å endre dette hos elevene. Han kunne likevel brutt inn i samtalen med en tilbakemelding til elevene, eller for å modellere hvordan de skal forholde seg til hverandre. Å modellere ulike strategier i forbindelse med lytting kunne også vært en mulig løsning på dette. Lytting er en sentral del av enhver dialog, og med medelever som er aktive lyttere, er det også lettere for taleren å henvende seg direkte til dem (Penne & Hertzberg, 2008, s. 62ff). Dette finner vi støtte i hos både Bakhtin (for eksempel 1986) og Svennevig (2009, s. 81ff) som ser på lytting som en nødvendighet for dialogen.

Videre i feltnotatene finner vi likevel mange eksempler på at samtalen har en god kvalitet, for eksempel:

Elev 2: Trekker inn egne erfaringer – veldig gode bidrag til debatten. Meget godt poeng med Kongsberg-gruppen.

(...)

Elev 7: God begrunnelse med at de har de fineste tingene. Fører jobbe-argumentet videre, og trekker inn personlige erfaringer for å nyansere perspektivene sine.

Elev 9: Trekker inn familie-argumentet. Diskuterer med elev 5. Godt poeng om at de fleste kriminelle er innvandrere. (vedlegg 5)

Funnene i feltnotatene støtter perspektivet om at lærerens inaktivitet ikke førte til at samtalen fikk lavere kvalitet.

3.4 Lærerens tilbakemeldinger

I dette delkapitlet vil vi se nærmere på lærerens tilbakemeldinger til elevene. I dette delkapitlet finner vi støtte i teori knyttet til et sosiokulturelt læringsperspektiv (se kapittel 2.2), vurdering av muntlighet (se kapittel 2.4) og det dialogiske klasserommet (se kapittel 2.3). Fagsamtalene vi har valgt, representerer både samtaler hvor læreren i stor grad gir kontinuerlige tilbakemeldinger til elevene, men også samtaler hvor læreren nesten utelukkende fungerer som ordstyrer. Valget er gjort fordi vi i vår analyse ønsker å drøfte følgende forskningsspørsmål:

Hvordan bruker læreren opptak og høy verdsetting av elevsvarene i fagsamtalen?

I hvilken grad bør læreren intervensjon i samtalen for å gi tilbakemeldinger?

3.4.1 Opptak og høy verdsetting av elevsvar

Det første utdraget vi vil vise til, er hentet fra fagsamtale 1.3:

Utdrag 24 (fagsamtale 1.3, 5:20)

Elev 6: Det er jo noen småbarn i andre land som=. Kommer på barnehjem. Også er det noen fra Norge som da henter de. Da blir jo ikke det den egentlige familien deres.. Da blir jo det fosterfamilie..

Lærer: Ja. Så du ville ikke kalt det for familie?..

Elev 6: Nei..

Lærer: Du kan tenke litt på et svar på det [elev 8]. Hvorfor du vil kalle det familie?. Vi skal bare høre hva [elev 4] sier først..

Elev 4: Det er jo mange folk som- eller det er i hvert fall noen som bor på gata også..

Lærer: Ja.. Kan-. Husk på den så tar vi den opp etterpå. Og så kan-. Har du (henvender seg til elev 8) lyst til å svare på det [elev 6] sa? Begrunne hvorfor du mener at en fosterfamilie også kan kalles en familie..

Elev 8: Det er jo.. Det kommer jo litt an på. Om du er et lite barn eller om du er en ungdom eller noe sånt. For hvis du er et lite barn og ikke husker noe av det. Så blir det jo på en måte at- eller. Da kommer jo det på en måte systematisk inn at da blir det på en måte familien din. Uten at du selv opplever det. Eller du vet jo på en måte selv at det ikke er familien din. Det blir jo på en måte som en familie. Du bor der hele tida liksom..

Lærer: Har du noe å tilføye der [elev 7]?..

Elev 7: Det er jo sånn om de i fosterfamilien. Om de oppfører seg som en ordentlig familie..

Lærer: Ja. Det er også et veldig godt poeng. [elev 9]..

Elev 9: Hadde jeg hatt fosterforeldre så hadde jeg ikke kalt det foreldre. Jeg hadde kalt det barnevakt over lang tid..

Lærer: Hadde du det?..

Elev 9: Ja..

Lærer: Hvorfor det?..

Elev 9: Fordi det er jo ikke familien din i den forstand. Egentlig..

Lærer: Godt poeng. [elev 1]..

Elev 1: Pappaen min har jo to fosterbarn. Og de har han hatt siden han var tre år- tre og to år. Og de kaller jo pappa for pappa..

Lærer: Så der er det et annet eksempel på- der er det familie kanskje. Eller?..

Elev 1: Ja= selv om det ikke er sånn biologisk så ser vi jo på det som familie..

Lærer: Ja. Så du mener at det er familie?..

Elev 1: Ja..

Lærer: [Elev 8]..

Elev 8: Men det kommer jo på en måte an på hva-. hvordan du definerer familie på en måte også da. Alle kan jo ikke mene det samme..

Lærer: Ja. Nå [elev 4]. Tar vi opp det du sa. Vil du gjenta det?..

Elev 4: Mange folk bor på gata..

Lærer: Ja. Mange folk bor på gata. Og det var noen som sa at man trenger et sted å bo. [elev 5] for eksempel. Du sa at man trenger et sted å bo.. Vil du si at hvis man bor på gata så har man et sted å bo?

Elev 5: Nei egentlig ikke. Utenom selvsagt hvis du finner deg et greit relativt sted hvor du planlegger å bli over lang tid da. Hvis du får bygd deg et hus av pappesker eller noe sånt. Eller det blir jo litt urealistisk men da har du så å si et sted å bo (bruker hermetegn)..

Lærer: Ja. Men er det et sted som oppfyller de kravene du setter til å overleve?..

Elev 5: Nei..

Lærer: Hvorfor ikke?..

Elev 5: Fordi at du kan jo ikke akkurat bruke air condition eller varmeanlegg i pappesker..

Lærer: Du får liksom ikke-. Du får ikke holdt varmen?..

Elev 5: Nei..

Lærer: Er alle enig? Så man kan ikke telle det som et sted å bo?...

Elev 6: Eller hvis du-. Det spørs jo om du har bodd på gata hele livet. Da vet du jo ikke om noe annet. Da vet du jo ikke hvordan det er å ha bodd i et annet hus. Så da kan jo de som har bodd der hele livet. De kan jo kalle det hjemstedet sitt. Men sånn egentlig så kan du jo ikke kalle det et hjemsted..

Lærer: [elev 7] først og så [elev 4]..

Elev 7: Hvis du på en måte ikke kaller det der du bor da. Hvor er det du bor da? Da har du jo på en måte ikke noe sted å bo. Det er jo det som.. At folk bor på gata. Så er det jo noen som har hus. Så man kan ikke si at en pappeske er det..

Lærer: Nei. [elev 4]..

Elev 4: Man kan jo på en måte si at en pappeske er et hus fordi det er bedre at man har en pappeske som et hus enn å ikke ha noe i det hele tatt..

I dette utdraget har læreren ordet i nesten halvparten av ytringene. Han bruker tid på å sørge for å vise elevene at han verdsetter svarene deres. Et eksempel på dette finner vi i den første uthevede delen av utdraget. Her bekrefter læreren svarets relevans, og forsikrer eleven om at han har kommet med et godt bidrag til samtalen. Han viser likevel ikke elev 7 høy verdsetting av svaret fordi han ikke konkretiserer hva som var et godt poeng i ytring (Dysthe, 1995, s. 59). Kanskje kunne læreren heller ha brukt elevens svar til å føre samtalen videre. Dette ville vært mer bekræftende overfor eleven og også vært en høyere verdsetting av svaret fordi det ville bevist for eleven at svaret var et viktig bidrag til samtalen (Dysthe et al., 2012, s. 72ff; Nystrand, 1997, s. 36f).

Læreren bruker også mye taletid på å drive samtalen fremover ved å stille oppfølgingsspørsmål til elevene. Dette kan vi se et eksempel på i den andre uthevede delen av utdraget. Her tar læreren tak i svaret eleven ga på det foregående spørsmålet, og problematiserer det. Ved å gjøre dette viser læreren interesse for svaret, og at han tar eleven på alvor. Her kan vi trekke veksler på Banduras (1997) begrep om forventning om mestring. Ved å bli tatt på alvor i samtalsituasjonen vil eleven øke sin forventning om mestring. Dette har igjen ifølge Bandura betydning for elevens videre deltakelse i samtalen. Oppfølgingsspørsmålene virker anerkjennende på elevsvarene og er derfor et eksempel på høy verdsetting av et elevsvar (Dysthe et al., 2012, s. 74).

Spesielt interessant i utdrag 24 er måten læreren tydelig bruker opptak av elevsvarene som et virkemiddel til å drive samtalen fremover. Et godt eksempel på dette finner vi i denne delen av utdraget:

Lærer: Ja. Nå [elev 4]. Tar vi opp det du sa. Vil du gjenta det?..

Elev 4: Mange folk bor på gata..

Lærer: Ja. Mange folk bor på gata. Og det var noen som sa at man trenger et sted å bo. [elev 5] for eksempel. Du sa at man trenger et sted å bo.. Vil du si at hvis man bor på gata så har man et sted å bo?

Elev 5: Nei egentlig ikke. Utenom selvsagt hvis du finner deg et greit relativt sted hvor du planlegger å bli over lang tid da. Hvis du får bygd deg et hus av pappesker eller noe sånt. Eller det blir jo litt urealistisk men da har du så å si et sted å bo (bruker hermetegn)..

Læreren henter her opp igjen et innlegg fra en elev tidligere i samtalen. Han inkluderer eleven på nytt ved å spørre om han kan gjenta det han sa, og inkluderer deretter også elev 5. Å repetere ord og uttrykk er et virkemiddel for å få eleven til å føle seg hørt og verdsatt (Gjerde, 2003, s. 128f). Dette gjør læreren ved å knytte elev 4 sin ytring til noe som er sagt av elev 5 tidligere i samtalen, og utfordrer han til å ta stilling til den nye informasjonen. På denne måten bruker han elevene som kilder. Dette er en god måte å vise elevene at de blir tatt på alvor og at de er viktige bidragsytere til fagsamtalen (Nystrand, 1997, s. 19).

Gjennomgående i hele utdrag 24 er at læreren gir elevene kontinuerlige tilbakemeldinger på ytringene deres. Dette gjør han i form av oppfølgingsspørsmål, opptak eller bekreftende svar. Tidligere har vi argumentert for at elevenes læring er tjent med at de har så mye taletid som mulig. I lys av dette vil det være naturlig å stille spørsmål om lærerens kontinuerlige tilbakemeldinger styrker elevenes læring eller ikke. Både Dysthe (1995; Dysthe et al., 2012), Nystrand (1997) og Skarðhamar (2001) ser på både opptak og verdsetting av elevsvarene som nødvendige for å skape trygghet hos elevene, og på denne måten senke terskelen for deltakelse i fagsamtalen. Likevel vil det svekke elevenes trening av muntlige ferdigheter hvis læreren tar ordet etter hver ytring elevene kommer med. Et sentralt kriterium for en god fagsamtale (se vedlegg 2), er å henvende seg direkte til andre elever. Elevene skal dessuten lære seg å forholde seg til andre elevers ytringer, vurdere dem og respondere på dem. Med lærerens stadige avbrytelser blir dette vanskelige kriterier for elevene å følge.

For de fleste elevene, altså de som ikke hadde vært med på piloteringen, var dette den første fagsamtalen de deltok i. Det er naturlig å anta at elevene har erfaring med lignende situasjoner fra før. Likevel er det en ny situasjon i form av nye kriterier for samtalen og videoopptak av den. Derfor er det sannsynlig at det var knyttet en del usikkerhet til situasjonen. Det er også

mindre sannsynlig at elevene ville drevet samtalen fremover på egen hånd slik de gjør i denne delen av utdrag 17:

Utdrag 17 (fagsamtale 3.3, 0:47)

Elev 9: Men det er ikke alle som flytter dit fordi de bare skal tjene penger og sånn. Det er jo mange som har familie i andre land. De flytter til familien liksom. Hvis de blir sammen med noen i USA eller noe sånt da..

Lærer: Ja. Flott poeng. [elev 4]..

Elev 4: Det som er er at- jeg skjønner hvorfor det er- men når noen kommer inn til landet vårt. Og så skal noen få lov til å være her eller ikke få lov til å være her. De- de som skal bestemme det aner jo ikke om de kommer for å prøve å få en jobb og sånn. De vet jo ikke om de kommer til å være slemme liksom. .

Lærer: [elev 3]..

Elev 3: Det er jo- Da hadde det jo vært smart om man sjekket bakgrunnen til de personene. Vi må liksom vite hvorfor de drar inn i landet. Da spørres det om det er riktig også. For eksempel onkelen min. De har jo bodd i forskjellige land. Sånn som Malaysia. Men det er jo fordi at de har fått jobb der. De hadde fått jobb der. Ikke fordi at de liksom. Skulle dra dit og se om de fant seg en jobb. Det er jo også litt spørsmål om hvorfor de drar dit..

Lærer: Ja. Godt poeng. [elev 8]..

Elev 8: Innvandrere som kommer til Norge som er slemme da. De pleier ofte å ha lært oppførselen sin av krigen. Og da er det kanskje en grunn til at de gjør det de gjør. (uklar tale)..

Lærer: Ja. [elev 2]..

Elev 2: Nå snakker vi bare om slemme innvandrere som stjeler og er slem mot Norge. Men tenk på de gode innvandrerne. Si tyskerne da. Uten tyske innvandrere hadde det ikke vært Kongsberggruppen for eksempel. Så det er jo positivt. Og det er jo veldig mange tyskere som ikke tjener så sykt bra og har barn og alt mulig.. Og= må få nok penger.. Og= da er det jo (uklar tale)..

Lærer: Ja. vi kan ta imot ett innspill til fra hver. [elev 3]..

Elev 3: Jeg er også veldig enig i det [elev 2] sier. For det er jo veldig mange jobber som blir fylt av de fra andre land. Og vi må jo også tenke på hvor mange vi trenger av dem. Vi trenger jo veldig mange av de vi får..

Lærer: [elev 4]..

Elev 4: Når vi liksom- For eksempel. Når man ser på gata da. Og så ser man-. Hvis det er noen som er mørk i huden så er det liksom <SIT De er innvandrere liksom SIT>. Men tyskere. De er jo hvite i huden. Og hvis man ser en tysker på gata så tenker man ikke over at de er innvandrere på en måte.. Men da-

Lærer: (Overlappende tale) Nei. En ting vi kan tenke på er at noen kan være hvite i huden. [elev 5]..

Elev 5: Jeg er jo venn med mange som har kommet fra land som Malaysia og= ja. (uklar tale). Og de er jo egentlig bare kjempesnille. Men det som nordmenn gjør er jo at de fokuserer på de som ikke gjør gode ting i Norge. Og ikke de gode..

Utdrag 17 er hentet fra fagsamtale 3.3. Her har elevene blitt mer erfarne i denne læringssituasjonen. Som vi ser i utdraget fungerer læreren kun som ordstyrer. Han kommer

innimellom med bekræftende tilbakemeldinger til elevene som for eksempel ”Godt poeng”. Vi har tidligere argumentert for at denne tilbakemeldingen ikke gir noen verdifull informasjon til eleven annet enn en anerkjennelse fra læreren. Smith (1990) sier noe av det samme som Dysthe (1995, s. 59), men stiller seg enda mer kritisk til tilbakemeldinger som ikke gir elevene konkret nok informasjon. Hun viser til viktigheten av å nyansere responskommentarer. Hun påpeker at ”great” er en verdiløs respons. ”Great at doing what?... Compared to what?” spør hun (Smith, 1990, s. 183). Hattie (2009) mener at en tilbakemelding fra læreren skal være klar og tydelig. Dette innebærer at det skal være synlig hva tilbakemeldingen referer til, og hva den sier om det den refererer til. Tilbakemeldingen skal også være rettet mot oppgaven og de kriteriene som er satt for den. I dette tilfellet vil det si at tilbakemeldingen må være rettet direkte til det eleven sier eller måten det blir sagt på. ”Godt poeng” blir derfor ingen høy verdsetting, men kun en kort og vag bekræftelse av bidraget.

I utdrag 17 har læreren altså liten betydning for samtalsens fremdrift. Til tross for dette trener elevene muntlige ferdigheter gjennom å diskutere med hverandre, og reflektere sammen rundt temaet. Dette er i tråd med læreplanens mål om å ”... delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon” (Kunnskapsdepartementet, 2013b, s. 8). Vi kan finne en sammenheng mellom hvor trygge elevene er i læringssituasjonen, og hvor ofte læreren behøver å komme med tilbakemeldinger i form av opptak, oppfølgingsspørsmål og lignende. I muntlige situasjoner hvor elevene er utrygge, er det større behov for involveringer fra læreren. I det følgende vil vi se nærmere på dette.

Vi kan se at lærerens opptak og høye verdsetting av elevsvarene er deler av et stillas som læreren bygger rundt elevene (Bruner, 1997). Ifølge Bruner er dette spesielt viktig i begynnelsen av en læringsprosess. Etter hvert kan stillaset fjernes, og elevene kan bli selvdrevne. Vi finner et godt eksempel på dette i drøftingen av utdrag 24 og delen av utdrag 17. I utdrag 24 reflekterer og diskuterer elevene med hverandre, men med stadige avbrytelser av læreren. Læreren bygger altså et stillas for elevene. I delen av utdrag 17 er elevene selvdrevne og diskuterer og reflekterer seg imellom. Med Bruners terminologi har læreren altså fjernet stillaset.

Oppsummert kan vi si at opptak og verdsetting av elevsvarene er en viktig del av lærerens oppgave med å drive samtalen fremover, og som en del av å gjøre elevene trygge på sin egen deltakelse (Skarðhamar, 2001, s. 80). Ved å bruke disse pedagogiske grepene i fagsamtalen

tar læreren elevene på alvor, og de vil oppleve at bidragene til samtalen er verdifulle. Terskelen for deltakelse senkes, og flere elever melder seg på i samtalen. Elevenes selvtillit og trygghet har en stor innvirkning på dette (Vikan, 2010, s. 18). Opptak og høy verdsetting av elevsvarene kan dermed bli en nøkkel i å engasjere de elevene som vanligvis ikke ytrer seg.

I faglige samtaler der elevene allerede deltar aktivt, er det lite behov for lærerens intervensjoner. Samtalen mister flyt dersom læreren jevnlig bryter inn etter elevyttringer. Lærerens mål med tilbakemeldingene bør være å fremme deltakelse, og å opprettholde et faglig nivå på drøftingen og refleksjonen. Hvis dette målet allerede er oppnådd, er det heller ikke nødvendig for læreren å fortsette med å gi tilbakemeldinger. Det er derfor viktig at læreren hele tiden vurderer samtalen ut i fra hvilket faglig utbytte elevene får av den, og derfra avgjør om han må intervensjonere eller ikke (Skarðhamar, 2001, s. 86f).

Det neste utdraget vi vil vise til, er også hentet fra det første besøket på skolen. Også i denne samtalen var det et flertall av elevene som var med oss for første gang. De hadde dermed liten eller ingen erfaring med fagsamtalen slik vi organiserte den. Eksempelet illustrerer hvordan opptak og høy verdsetting av elevsvarene skaper en visshet hos elevene om at svarene deres er viktige bidrag til fagsamtalen. Utdraget er en del av utdrag 12:

Utdrag 12 (fagsamtale 1.1, 7:30)

Elev 5: Man må ikke være så veldig fornøyd med seg selv selv om man er rikere da..

Lærer: Hva-. Det var et veldig interessant innspill. Hva mener du da?..

Elev 5: Selv om du ikke liker deg selv så kan det hende at andre liker deg og. Tar deg for den du er..

Lærer: Ja.

Elev 5: Og gjør deg lykkelig.

Lærer: Men gjør ikke det at du liker deg selv hvis andre liker deg eller?..

Elev 5: Nei..

Lærer: Ikke nødvendigvis.

Ved første involvering roser læreren elevens innspill, ved å vise til yttringens relevans. Deretter stiller læreren et oppfølgingsspørsmål til eleven. Dette er en form for dobbel verdsetting fra læreren sin side. Ved å fortelle eleven at innspillet han kommer med er interessant, viser læreren både at han mener det er relevant for samtalen, samtidig som han ønsker å få vite mer. Det siste understreker han også ved å stille oppfølgingsspørsmålet ”Hva

mener du da?”. Ifølge Dysthe et al. (2012, s. 74) er dette et sentralt grep for å vise en høy verdsetting av elevsvaret (se også drøftingen av utdrag 24 tidligere i kapitlet).

Han utfordrer også eleven til å utdype svaret sitt. Ved å gjøre dette får læreren eleven til utdype og forklare svaret sitt. Elevens egentlige mening med ytringen ville ikke kommet frem hvis læreren ikke hadde stilt dette oppfølgingsspørsmålet. Det kan vi se av at svaret på oppfølgingsspørsmålet ikke er en naturlig avledning av den første ytringen. Nystrand (1997, s. 19) poengterer at det er viktig at læreren legger til rette for at elevene får frem slike refleksjoner i et dialogisk klasserom. Ved å bruke eleven som en kilde til kunnskap, legger han i dette tilfellet til rette for det.

Læreren kommer også med et nytt oppfølgingsspørsmål til elevens refleksjoner hvor han utfordrer eleven til å svare med en annen vinkling. Ved å gjøre dette får læreren eleven til å vurdere gyldigheten av sin egen ytring, og trekker en konklusjon på bakgrunn av det. Han fremmer altså en refleksjon hos eleven, og inviterer han til å dele den med de andre elevene. I et sosiokulturelt perspektiv på læring er dette et helt sentralt poeng fordi mening må forhandles mellom mennesker før den kan internaliseres som kunnskap, og brukes i andre sammenhenger (for eksempel Säljö, 2001).

Læreren speiler elevsvaret i oppfølgingsspørsmålet sitt ved å gjenta elevens poeng. Dette er en måte å gjøre et opptak av elevsvaret som er kjent innenfor coachingfeltet (Gjerde, 2003, s. 128f). Læreren viser at han har oppfattet det eleven har sagt ved å gjenta svaret direkte eller inkorporert i oppfølgingsspørsmålet. Speilingen av elevsvaret er en måte å gi eleven en bekreftelse på at ytringen han har kommet med er oppfattet og interessant.

3.4.2 Feltnotater

Som tidligere beskrevet, hadde observatøren både ansvar for feltnotatene og tilbakemeldingene til elevene i etterkant av samtalen. Disse tilbakemeldingene ble delvis gitt på bakgrunn av feltnotatene. På grunn av plassmangel har vi i vår analyse av materialet valgt å se bort ifra tilbakemeldingene i etterkant av fagsamtalen. Likevel er det interessant å se hvordan feltnotatene blir brukt for å sikre at observatøren utførte opptak av elevsvarene også i disse tilbakemeldingene. Utdrag 25 er en transkribert del av tilbakemeldingene observatøren ga elevene etter fagsamtale 5.3:

Utdrag 25 (fagsamtale 5.3, 21:00)

Lærer: [elev 10]. Du argumenterer mot en time lenger på skolen. Og du bruker praktiske eksempler med trening og sånn. Det er jo bra. Det er en god måte å argumentere på.. For da treffer du gjerne flere ikke sant (...)

[elev 9].. Jeg synes du gjør en veldig bra fagsamtale i dag. Før så har det gjerne vært et par ganger hvor du har falt litt ut men i dag så gjør du det veldig bra. Og du bruker både= logiske eksempler og eksempler fra deg selv. At du trenger å bytte ting for å konsentrere deg og sånn (...)

[elev 8]. Du begynner litt dårlig med litt sånn useriøse argumenter. Du foreslår at det skal være null lekser. Også begrunner du ikke noe særlig. Også- har du en eller annen argumentasjon om det å suge på skolen. Og du kommer ingen vei med uttrykk som <SIT å suge på skolen SIT>. Da må du heller bruke <SIT de som sliter med skolearbeidet SIT> eller noe sånt. For det er- når du bruker <SIT suge på skolen SIT> så mister du litt troverdighet da. Da tenker vi at- nå skal ikke han si noe seriøst likevel. Men så kommer du deg= du tar deg sammen på slutten. Også sier du at du vil ha en time lenger på skolen i stedet for lekser. (...)

[elev 7]. Du åpner samtalen med å foreslå momentant en time lenger på skolen. Jeg synes du faller litt ut etter det. Du forsvinner litt. Også sier du at det er den enkeltes problem om man sliter på skolen (...)
Også sier du at konkurranse på skolen hadde vært negativt på grunn av avskrift. Forklar det bedre.
Hvorfor du tror det..

I utdraget gjør læreren et opptak av elevsvarene, og integrerer det i tilbakemeldingen. På denne måten viser læreren en høy verdsetting av elevsvaret (Dysthe et al., 2012, s. 74). Dette gjør han gjennomgående i hele utdraget, og bruker det som en bevisst strategi for å vise elevene at han tar svarene deres på alvor, og at han anerkjenner og vurderer det som blir sagt. Vi finner en sammenheng mellom dette og det observatøren har notert i feltnotatene (se vedlegg 7). Et eksempel på dette er tilbakemeldingen observatøren gir til elev 7:

Elev 7: ”Foreslår momentant en ekstra time skole. Det er den enkeltes problem om man sliter på skolen. Konkurranse i lekser hadde vært negativt med tanke på avskrift. Du bør være med enda mer. Du åpner veldig bra, men faller litt på siden av diskusjonen.” (vedlegg 7).

Vi finner flere likhetstrekk ved feltnotatet og observatørens tilbakemelding til elev 7. Av dette kan vi se at han bruker feltnotatet til å sikre at han kan utføre opptak av elevsvarene i tilbakemeldingssekvensen.

4.0 Avslutning

I dette kapitlet vil vi først oppsummere funnene våre. Deretter vil vi forsøke å gi et svar på den overordnede problemstillingen. Til slutt vil vi kort peke på noen andre/ videre muligheter for å tilnærme seg fagsamtalen.

4.1 Oppsummering av funn

I de følgende tre underkapitlene vil vi ta for oss hver av de tre analysekategoriene. Vi vil sammenfatte funnene fra empirikapitlet, og diskutere forskningsspørsmålene vi reiste innledningsvis.

4.1.1 Modellering

Vi ville undersøke effekten av muntlig modellering i fagsamtalen. På bakgrunn av dette stilte vi oss følgende to spørsmål:

Hvordan bruker læreren muntlig modellering i fagsamtalene?

Hvordan kommer denne modelleringen til syne i elevenes innspill?

I utdrag 1-4 finner vi eksempler på at læreren bruker modellering i innledningen av fagsamtalene (se kapittel 3.2.1). For å kunne handle hensiktsmessig innenfor en ramme, må man være kjent med og kunne bruke strukturerende ressurser som er relevante og produktive for bestemte formål (Säljö, 2001, s. 148). Våre funn viser at modellering kan fungere som en slik strukturerende ressurs. Aase (2005, s. 111) bruker som nevnt spillmetaforen om den litterære samtalen (se kapittel 3.2.3), og understreker at ”Å ha glede av eit spel dreier seg både om å kjenne og følgje spelereglane og om å oppleve at spelet gir eit rom for utfalding”. Som konsekvens av dette må lærerens modellering være av en slik art at den gir elevene tydelige rammer og verktøy for å delta i fagsamtalen. Uten dette begrenses elevenes mulighet til å utfolde seg. Vi finner samsvar mellom denne teorien og utdrag 1-4.

I utdragene vi har analysert fra innledningene, modellerer læreren språklige strategier for å ta ordet og for å forholde seg til andres innspill. Kverndokken (2012, s. 40) viser til iscenesetting som mulighet for å skape god dialog i tekstsamtaler, og skriver: ”I en slik kollektiv

lesesituasjon er lærerens modellerende rolle viktig. Han kan eksemplifisere måter å snakke om litteratur på og være pådriver for å åpne tekster og teksters mulige flertydighet for elevene”. Funnene våre viser at lærerens modellering er effektiv for å skape en god dialog.

I St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen* (2009, s. 47) pekes det på at læreren er en viktig rollemodell for elevene uansett alder. I sin doktorgradsavhandling om bruk av modelltekster i sakpreget skrivning på mellomtrinnet finner Håland (2013, s. 123f) klar sammenheng mellom modelltekster og elevenes tekster. Hun finner også at modellene brukes i større grad desto mer konkrete og overførbare de er. Selv om arbeidet hennes gjelder skrivning av sakprosaetekster, er hennes konklusjoner overførbare til fagsamtalen. I utdrag 11 bruker læreren elevene som modeller for hverandre. Han peker tydelig på kvaliteter ved et elevutsagn, og oppfordrer de andre til å handle på samme måte. Vårt materiale viser at modellering fungerer godt når læreren bruker de andre elevene som modeller for hverandre. Dette samsvarer med funn hos andre forskere (Manger, 2009a, s. 261f).

I utdrag 9 ser vi et eksempel på en elev (elev 7) som misforstår hensikten med lærerens modellering (se kapittel 3.2.2). Vi kan stille oss kritiske til om lærerens modell er godt nok forklart her (se utdrag 3 i kapittel 3.2.1). Et poeng i materialet vårt er viktigheten av at modelleringen er tydelig for elevene både når det kommer til hvordan de skal benytte seg av den, men også hva hensikten med den er. Senere i utdrag 9 finner vi at eleven justerer ytringen sin på bakgrunn av de andre elevenes bruk av modellen. Dette viser samsvar mellom teorien og funnene våre.

Håland (2013, s. 149ff) finner at når læreren selv lager modellteksten, har den større påvirkning på elevenes egne tekster enn om han bruker en tilfeldig eksempeltekst. Funnene våre bekrefter at læreren er viktig som forbilde og rollemodell. Vi kan se at elevene i utdragene 6-9 trekker veksler på lærerens modellering, både direkte og indirekte (se kapittel 3.2.2). Elevene er oppmerksomme på å følge modellene som gis, og de evner å justere seg når modellene ikke fungerer hensiktsmessig (jf. elev 7 i utdrag 9). Disse funnene kan vi se i sammenheng med begrepet reflekterende imitasjonslæring (Bakke & Kverndokken, in press, s. 63ff). Dersom elevene bare bruker lærerens modell direkte uten å forstå eller bearbeide den, vil de bare overta lærerens kunnskap. De vil i liten grad være i stand til å overføre og gjøre de språklige strategiene de får modellert til sine egne. Som en konsekvens av dette må læreren være bevisst på å veilede elevene i retning av reflektert imitasjon.

Et tema som har vært gjenstand for diskusjon, er forholdet mellom modellering og instruksjon (se utdrag 10 i kapittel 3.2.3). Med Bruners terminologi fungerer modellering i større grad som stillasbyggende, enn hva instruksjonene gjør fordi modelleringen gir elevene konkrete eksempler (Bruner, 1997). Her kan vi lene oss på Håland (2013, s. 123f) som finner at modellering er mer effektivt når modellene er konkrete og overførbare. Dette samsvarer med vårt materiale som aktivt benytter seg av konkrete og overførbare modeller fra læreren (se for eksempel utdrag 6, 7, 8 og 9 i kapittel 3.2.2). Å sette noe klart skille mellom modellering og instruksjon kan være problematisk. Vi finner at begge deler er nødvendig i fagsamtalen fordi de gir elevene rammer, spilleregler og verktøy for å delta i samtalen på en hensiktsmessig måte.

4.1.2 Spørsmål

Å stille spørsmål er lærerens viktigste verktøy for å skape gode fagsamtaler. Gjennom spørsmålene kan han muliggjøre engasjement og dialog, og få elevene til å diskutere, resonnerer og reflektere (Skarðhamar, 2001, s. 77). Det var hovedsakelig to momenter ved spørsmålsstilling i fagsamtalen vi ville undersøke. Det første var: Hvilke spørsmål ligger til grunn for de virkelig gode svarene? Under dette punktet har vi spesielt sett på hvilke spørsmål som ligger til grunn for lange svaresekvenser, og hva som skjer når læreren tar pauser. Det andre området vi ville undersøke spesielt, var hvordan læreren bruker projektive spørsmål i fagsamtalen, og hva disse kan tjene til.

Autentiske spørsmål er spørsmål der læreren ikke har et forhåndssett svar, og derfor er han oppriktig interessert i elevenes bidrag (Dysthe, 1995, s. 57). I vårt materiale har vi funnet sammenheng mellom autentiske spørsmål og gode elevsvar (se for eksempel utdrag 12 og 14 i kapittel 3.3.3). Dette funnet støttes av blant annet Dysthe (1995), Nystrand (1997) og Skarðhamar (2001). Våre funn bekrefter at autentiske spørsmål fører til at elevene involverer seg i samtalen, og ofte har lange sekvenser med diskusjon/ refleksjon seg imellom.

Vi finner at en av lærerens store utfordringer i samtalen er å styre den i riktig retning uten å bli den dominerende stemmen. Dette samsvarer med tidligere undersøkelser (Aase, 2005; Aukrust, 2003, s. 78; Penne & Hertzberg, 2008, s. 22). I sin mastergradsavhandling om

spørsmål i matematikkundervisningen i finske og norske klasserom konkluderer Johansen (2009, s. 72) slik:

Lærerne bør også være oppmerksom på at for mye bruk av spørsmål, og da spesielt de av lavere orden, kan føre til at de tar for mye kontroll over klasserommet. Dette vil da kunne medføre at elevene ikke vil ha like stor mulighet for å kunne utvikle egen læring og læringsstrategier som de optimalt kunne hatt.

Med spørsmål av lavere orden menes hovedsakelig spørsmål med forhåndsgitte svar. Faren med disse spørsmålene i fagsamtalen er at vi kan få preg av det Askeland et al. (2003, s. 114) kaller ”skinndialog” eller det Skarðhamar (2001, s. 87) kaller ”Goddag mann, økseskaft!”. Vi finner at læreren i liten grad bør bruke spørsmål av lavere orden, som for eksempel informasjonsspørsmål eller faktaspørsmål.

Selv om det er autentiske spørsmål/ refleksjonsspørsmål som skaper god dialog, finner vi likevel at for eksempel informasjonsspørsmål kan ha en verdi for å avslutte argumentasjonsrekker (se utdrag 14 i kapittel 3.3.3). Vi kan vise til lærerens innledende spørsmål fra utdrag 17 for å se et eksempel på hvilken effekt autentiske og reflekterende spørsmål kan ha på fagsamtalen (se kapittel 3.3.3). I denne fagsamtalen diskuterer elevene videre seg imellom uten at læreren behøver å intervensere med andre spørsmål for at samtalen skal fungere. ”De innledende samtalen viste seg å være grunnleggende viktige for å etablere en ”deltakerkultur” og det vi kan kalle en ”dialogisk atmosfære”.” (Dysthe et al., 2012, s. 189). Vårt materiale bekrefter viktigheten av innledningsfasen. I innledningen bør læreren stille gode reflekterende spørsmål som kan gi samtalen en god fremdrift. Likevel må læreren også kunne benytte seg av flere spørsmålstyper til ulike situasjoner når han finner det nødvendig.

Våre funn tyder på at det å gi elevene tenketid og å vente på svar, har positiv innvirkning på de svarene som kommer. Eksempler på at læreren venter lenge på svar, finnes i utdrag 12 og 13 (se kapittel 3.3.3). Her kan vi lene oss på funn fra forskning (Rowe og Cotton i Børresen et al., 2012, s. 101; Kverndokken, 2013, s. 158). Venting gir elevene tid til å tenke over gode svar, og sender samtidig signaler om at spørsmålet som stilles, er av autentisk karakter.

Venting kan oppleves som ubehagelig både for læreren og elevene. I utdrag 13 kan vi også se et eksempel på at svarene til elev 4 blir korte og ufullstendige, til tross for at eleven får god tid til å tenke seg om. Dette kan bety at venting på svar også skaper et forventningspress som kan gjøre elever usikre på å svare.

Vi har spesielt sett på bruken av projektive spørsmål og hva slags potensial som ligger i dem. I fagsamtalene brukes projektive spørsmål på ulike måter. Læreren bruker projektive spørsmål for å stimulere til deltakelse og for å skape diskusjoner. ”Gode projektive spørsmål kan skape horisontutvidelse for store som små og forløse gode samtaler.” (Bakke & Kverndokken, in press, s. 70f). Projektive spørsmål som spørsmålskategori er lite omtalt i faglitteraturen i norskfaget. Våre funn kan her være med på å åpne for ny kunnskap om dette temaet.

Læreren bruker også de projektive spørsmålene for å trekke inn elever som ikke deltar av eget initiativ. Ved flere anledninger, for eksempel i utdrag 22, henvender læreren seg direkte til enkeltelever og stiller dem projektive spørsmål (se kapittel 3.3.4). Slik lykkes han med å involvere dem i samtalen. Selv om svarene varierer i kvalitet, blir disse elevene aktivert som deltakere i samtalen. I artikkelen *Dei 20 første gongene er verst* stiller Løkensgard Hoel (1997) spørsmål om hvorvidt man skal spare elever som kvier seg for muntlig deltakelse for å ytre seg. Hun konkluderer med at det vil være misforstått omsorg å spare elever for muntlig deltakelse dersom læringsmiljøet er godt og inkluderende. Faren er at de låses fast i en selvpoppfatning som de ikke greier å bryte (Løkensgard Hoel, 1997, s. 39). ”Rolla læreren har i samtalen, er å sørge for at ikkje berre nokre få får dominere og dermed styre heile samtalen” (Aksnes, 2007, s. 142). De tause elevene må støttes til å finne det trygt og meningsfullt å ytre seg. I materialet vårt finner vi at de projektive spørsmålene hjelper disse elevene til deltakelse, som for eksempel i utdrag 22 og 23 (se kapittel 3.3.4). Kverndokken (2012, s. 98) mener at tildeling av leseroller kan være et ledd i tilpasset opplæring. Vi kan også lene oss på Molloy (2002, s. 197) som finner tildeling av roller som en trygghet for elever som vanligvis ikke ytrer seg. Vi finner samsvar mellom empiri og teori når det gjelder de projektive spørsmålenes potensial i å engasjere de forsiktige elevene. De projektive spørsmålene er et verktøy for læreren når han skal inkludere alle elevene i en dialog.

Å delta i interaksjon med andre personer gjør oss i stand til å tilegne oss verdier og ferdigheter for handling (Larsen, 2005, s. 94). I sitt arbeid med å gjøre elevene til gode samtalepartnere i klasserommet, finner Magelssen (2003, s. 72) at elevene trivdes svært godt med rollespill i debatter. En elev som til vanlig ikke engasjerte seg muntlig uttrykte følgende: ”Jeg var først en forsvarer. Det var litt gøy å leke advokat. Jeg vant i hvert fall. Jeg vant også når jeg var anklager. Kanskje blir jeg ”advokat”.” (Magelssen, 2003, s. 73). Eleven som skal trene muntlige ferdigheter i fagsamtalen, er nødt til å delta med argumenter og refleksjon. Om disse

representerer eleven selv eller en projisert rolle, er underordnet. Vi finner som nevnt flere eksempler på rolletildeling som forløsende for muntlig engasjement og ytringsevne.

I materialet vårt finner vi flere situasjoner hvor projektive spørsmål bidrar til å inkludere elever og ufarliggjøre samtalsituasjonen. På denne måten er de projektive spørsmålene som nevnt gode verktøy for læreren når han skal lede en fagsamtale. Vi ser at læreren må kunne beherske et bredt repertoar av spørsmålstyper, og han må kontinuerlig kunne vurdere når det er hensiktsmessig å stille de ulike spørsmålene.

4.1.3 Tilbakemeldinger

Under kategorien lærerens tilbakemeldinger stilte vi følgende to spørsmål: Hvordan bruker læreren opptak og verdsetting? I hvilken grad bør læreren intervensjon i samtalen for å gi tilbakemeldinger til elevene? I dette delkapitlet vil oppsummere sentrale funn.

Opptak og verdsetting er virkemidler som kan brukes i ulike øyemed. Våre funn viser at lærerens evne til å gi tilbakemeldinger, kan være avgjørende for elevers opplevelse av trygghet til å ytre seg. Kanskje særlig viktig er opptak og verdsetting i møte med elever som vanligvis ikke engasjerer seg muntlig. Gjennom å bekrefte elevene sine bidrag som relevante, vil læreren kunne etablere en god samtalekultur og samtidig lede samtalen riktig vei. Dette ser vi et tydelig eksempel på i utdrag 24 (se kapittel 3.4.1). Tilbakemeldingene hans er nødvendige for å styre samtalen og gi elevene innsikt i hvilke innspill som er ønskelige. I utdrag 24 viser han dette tydelig ved å fremheve gode innspill, og bruke dem videre i samtalen.

Vi har tidligere diskutert korte tilbakemeldinger som ”godt poeng” (se utdrag 24). Dysthe (1995, s. 59) mener at dette ikke fungerer som høy verdsetting fordi responsen ikke er konkret nok. Hun får støtte av blant annet Hattie (2009) og Smith (1990) for at disse tilbakemeldingene ikke er ideelle. Til tross for kritikken mot slike tilbakemeldinger, viser våre funn at disse likevel har en funksjon i fagsamtalen. De fungerer som oppmuntring og anerkjennelse, uten at læreren tar for mye plass, og er derfor verdifulle til dette formålet.

Læreren bruker også tilbakemeldinger for å vise at elevene er viktige kilder til informasjon. Dysthe et al. (2012, s. 74) viser til viktigheten av å bruke oppfølgings spørsmål for å vise høy

verdsetting av elevsvar. I vårt materiale blir det tydelig at læreren ved å forfølge et elevinnspill gjennom oppfølgende spørsmål, klart viser at innspillet er verdifullt for samtalen (se for eksempel utdrag 24 i kapittel 3.4.1). Vi finner at oppfølgingsspørsmålene bekrefter hvilke type bidrag som er ønskelige i samtalen. Når læreren fremhever gode elevinnspill, gir han de andre elevene verdifulle modeller som de selv kan benytte i fagsamtalen. Blant annet Bandura (1997) viser til sammenhengen mellom det å se at andre elever lykkes og forventning om egen mestring. Med Vygotskijs (1978, s. 87) forklaring av den nærmeste utviklingssonen kan vi hevde at elevene kan ha stort utbytte av å være hverandres veivisere. I utdrag 11 (se kapittel 3.2.3) fra diskusjonen om modellering fungerer lærerens involvering også som en verdifull tilbakemelding. Dette viser at lærerens rolle blir å gripe disse mulighetene og synliggjøre dem for elevene.

Et sentralt spørsmål er i hvilken grad læreren skal intervensere i samtalen for å gi sine tilbakemeldinger (se for eksempel utdrag 17 i kapittel 3.4.1). Dette er et spørsmål det er vanskelig å gi noe entydig svar på. Løsningen vil trolig variere fra samtale til samtale. Vi finner likevel noen tendenser som er verdt å trekke frem. Opptak og verdsetting er spesielt viktige virkemidler når det gjelder å etablere en god samtalekultur. Dette kan dreie seg om innledningen av en fagsamtale, eller oppstarten av lengre periode med samtale som undervisningsform. Opptak og verdsetting viste seg å være viktig i de innledende samtalene (se del av utdrag 12 og utdrag 24 i kapittel 3.4.1). Det samstemmer med blant annet Aase (2005, s. 111) som viser til viktigheten av å etablere en tydelige og trygg kultur, som samtidig gir rom for utfoldelse.

Hypptig bruk av tilbakemeldinger kan kritiseres dersom elevene fører samtalen i en formålstjenlig retning. Dersom læreren konsekvent evaluerer innspillene, vil han underbygge en IRE-struktur. Med Bakhtinske termer vil læreren undergrave det dialogiske potensialet i samtalen (Bakhtin, 2003, s. 197). Han vil også fremheve seg selv som en quiz-master, og flytte fokuset mot en samtale preget av rett og galt. Lærerens intervensering bør være konstruktiv. Et viktig funn i materialet vårt er at det ikke foreligger noen grunn til at læreren skal gi mange tilbakemeldinger underveis i de samtalene som fungerer godt. Utdrag 17 er et eksempel som bekrefter at lærerens tilbakemeldinger ikke er nødvendige i slike samtaler (se kapittel 3.3.3). Elevenes responser på hverandres ytringer, samt lærerens nedtonede rolle, vil kunne fungere som tilbakemelding nok. Læreren må evne å lese situasjonen og vurdere i hvilken grad han skal intervensere med tilbakemeldingene sine. Han kan heller spare sin

evaluering til samtalens slutt ved for eksempel å bruke modellen *to stjerner og et ønske*. Feltnotatene (se vedlegg 3-7) viser til en slik måte å løse denne utfordringen på.

4.2 Svar på problemstillingen

Vår overordnede problemstilling har vært: *Hva kjennetegner lærerrollen i en god fagsamtale?* Situasjonsbestemt ledelse handler om å gjøre det rette der og da, nesten uten å måtte tenke seg om (Nordahl, 2010, s. 204). Gjennom analysen i forrige hovedkapittel, og oppsummeringen av funnene i foregående delkapitler, har vi i stor grad redegjort for problemstillingen. Her vil vi derfor sammenfatte overordnede funn.

Læreren er den viktigste deltakeren i fagsamtalen, selv om han ikke behøver å være den mest fremtredende. Han må balansere mellom å lede samtalen i riktig retning og la elevene være den dominerende stemmen i dialogen. Hattie (2009) fremhever lærerens dyktighet som viktig, og peker på læreren som en avgjørende faktor for elevers læring og utvikling. Gustafsson (2003) viser til flere studier som fremhever formell fagkunnskap og pedagogisk kompetanse hos læreren, som en utslagsgivende faktor for god undervisning. Sammenhengen er spesielt tydelig på de høyere klassetrinnene. Dette underbygger vårt materiale som fremhever viktigheten av lærerens rolle i fagsamtalen.

Lærerens rolle i klasserommet innebærer å lede barn og unge i læringsprosesser i mangfoldige klasserom (St.meld. nr. 11 (2008-2009), 2009, s. 41). Både Aase (2005) og Skarøhamar (2001) understreker viktigheten av lærerens rolle når det gjelder å lede en litterær samtale som en fagsamtale med spesielt fokus. Dette kan overføres til de fagsamtalene vi har gjennomført.

Lærerrollen i fagsamtalen er kompleks. Å lede en fagsamtale handler både om faglig og pedagogisk dyktighet, samt erfaring. Læreren må forberede seg godt samtidig som han må kunne fravike nærmest alle forberedelsene om nødvendig. Han må finne måter hvor han kan engasjere selv de elevene som sjeldent ytrer seg muntlig. Kverndokken (2012, s. 46) formulerer følgende:

Samtalens kvalitet og utbytte hos elevene vil gang på gang være avhengig av vår evne i samtalen til å vise interesse for samtalepartnernes – elevenes – tekster. Vi må ha den naturlige evnen til å se elevene,

lytte til dem og gi dem tilbakemeldinger som gir dem følelsen av verdighet og anerkjennelse: Det er bruk for det de har å si!

Dette samsvarer med våre funn. Lærerrollen i fagsamtalen kjennetegnes først og fremst ved evnen til å lede en her og nå-situasjon. Læreren må ha fingerspissfølelse. Modellering, bred kunnskap om ulike spørsmålsformer og godt tilpassede tilbakemeldinger er alle viktige faktorer dersom man skal lykkes med å fremme elevenes muntlige ferdigheter. De tre nevnte faktorene er særlig viktig som stillas for elevene når det kommer til å etablere en god muntlig kultur. Ettersom elevene blir kjent med konteksten for fagsamtalen og hvordan spillet fungerer, kan læreren gradvis dempe sin egen rolle underveis i samtalen.

4.3 Veien videre

I denne oppgaven har vi gjort flere interessante funn (se kapittel 4.1). Likevel begrenser oppgaven seg til kun å se på en liten del av lærerens rolle i fagsamtalen. Som tidligere nevnt har vi holdt oss til å se på hvordan lærerrollen fungerer ut i fra hvordan han modellerer muntlige strategier for elevene, og hvordan han stiller spørsmål og gir tilbakemeldinger.

Fagsamtalen kan benyttes i alle fag, og kan ta for seg et bredt spekter av faglige emner som kan relateres direkte til kompetansemålene i læreplanen. Det kunne derfor også vært interessant å se på hvordan elevenes læring og forståelse av det faglige innholdet fremmes i fagsamtalen. Å se fagsamtalen gjennom elevrollen kan også bringe frem nye sider. Vi har allerede nevnt elevenes utvikling i lys av tilbakemeldinger i etterkant av fagsamtalen. I tillegg til dette er det interessant å se på hvordan tilbakemeldingene skaper relasjoner gjennom deltakelse i fagsamtalen og hvordan de på bakgrunn av dette skaper gode læringsmiljøer. Å velge samtaleanalyse som metode ville gitt en annen tilnærming til analysen av det empiriske materialet. Vi kunne for eksempel sett nærmere på samhandling mellom elevene med turtaking og høflighetsteori (Svennevig, 1995, 2009). I vårt videre arbeid med grunnleggende muntlige ferdigheter og fagsamtalen ser vi derfor interessante arbeidsoppgaver i tiden som kommer.

LITTERATURLISTE

- Aase, L. (2002). *Norskfaget blir til - Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningsstradisjoner fram til 1870*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*. (s. 106-124). Oslo: Samlaget.
- Aksnes, L. M. (1999). Muntligheten i norskfaget. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 13-28). Oslo: Tano Aschehoug.
- Aksnes, L. M. (2007). *Tid for tale - munnleg norsk i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Alant, L., Engan, B., Otnes, H., Sandvik, M., & Schwebs, T. (2003). *Samhandling med, foran og via skjermen - Småskoleeleven på vei mot digital kompetanse*. Hentet 14. april, 2014, fra http://www.ituarkiv.no/filearchive/fil_ITU_Rapport_18.pdf
- Arisland, S. (2012). "Bare et spørsmål?" - *Spørsmålsformuleringer i norske partilederspøringer fra valgkampdekning ved stortingsvalg* (Mastergradsavhandling). UiO. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26883/TilPubliseringArisland_Master%5B1%5D.pdf?sequence=2.
- Askeland, N., & Falk-Ytter, C. (2009). *Nynorsk på nytt*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Askeland, N., Otnes, H., Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2003). *Tekst i tale og skrift - innføring i tekstarbeid* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aukrust, V. G. (2001). Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspill og læring* (s. 173-194). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Aukrust, V. G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom - en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (s. 77-110). Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelig/ Norges forskningsråd.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel. I M. Holquist (Red.), *The Dialogic Imagination - Four Essays by M. M. Bakhtin* (s. 259-422). Austin Texas: University of Texas press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. I C. Emerson & M. Holquist (Red.), *Speech genres and other later essays* (s. 60-102). Austin Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2003). Dialog hos Dostojevskij. I M. Bakhtin (Red.), *Latter og dialog - utvalgte skrifter* (s. 196-221). Oslo: Cappelen.
- Bakke, J. O., & Kverndokken, K. (in press). Muntlig bruk av språket. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy - The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box - Raising Standars Through Classroom Assessment*. London: School of Education, King's college.
- Brandsdal, T. (2012). *Lesing som grunnleggende ferdighet - hva er nå det?* Stavanger: T. Brandsdal.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder - empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Brøyn, T. (2008). De muntlige ferdighetene - hvor ble de av i alt mylderet? *Bedre skole*, 4, 72-74.
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 91-105). Oslo: Abstrakt forlag.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse - the language of teaching and learning* (2. utg.). Portsmouth: Heinemann.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1997). *Læreplanverket for en 10-årlige grunnskolen*. Hentet 15. januar, 2014, fra www.nb.no
- Du Bois, J., Schuetze-Coburn, S., Paolino, D., & Cumming, S. (1993). Outline of Discourse Transcription. I J. A. Edwards & M. D. Lampert (Red.), *Talking Data - Transcription and Coding in Discourse Research* (s. 45-89). Hillsdale: NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet - skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning - kunstmuseer som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven - Hvordan begynne- og fullføre* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (in press). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Gjerde, S. (2003). *Coaching hva - hvordan - hvorfor* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Grøterud, M., & Nilsen, B. S. (1998). *Effektive skoler - effektiv undervisning? Et spørsmål om verdier*. Oslo: Ad Notam Gyldendal Forlag.
- Gustafsson, J.-E. (2003). What do we know about effects of school resources on educational results. *Swedish Economic Policy Review*, 10, 77-110.
- Handagard, I. (2005). *God i muntlig? Fortellerteknikk, retorikk og fremføringskunnskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hasund, I. K. (2006). *Ungdomsspråk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge.
- Helland, T. (2009). Vi lærer hele tiden. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 119-152). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 137-172). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet - Ei undersøkning av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. (Doktogradsavhandling). Universitetet i Stavanger. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/185951>.
- Igland, M.-A., & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 107-127). Oslo: Abstrakt forlag.
- Iversen, H. M., Otnes, H., & Skarbø Solem, M. (2007). *Grammatikken i bruk* (2. utg.). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Johannessen, J.-A., & Olsen, B. (2008). *Positivt lederskap - jakten på de positive kreftene*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

- Johansen, K. (2009). *Spørsmål og respons i finske og norske matematikklaserom - En komparative case-studie* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Agder. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/138057/Kjetil%20Johansen.pdf?sequence=1>.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis - Foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Hentet 28. oktober, 2013, fra <http://www.nb.no/utlevering/nb/7daa603c8ec0902f1b1b060a1c1a2c8f#&struct=DIV128>
- Kjeldsen, J. E. (2014). *Hva er retorikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2003). *Evaluering av Reform 97 - Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Hentet 21. april, 2013, fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 28. oktober, 2013, fra www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Generell del av læreplanen*. Hentet 21. november, 2013, fra www.udir.no
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Læreplanen i norsk*. Hentet 21. november, 2013, fra www.udir.no
- Kunnskapsdepartementet. (2013c). *Læreplanen i religion, livssyn og etikk*. Hentet 10. april, 2014, fra www.udir.no
- Kunnskapsdepartementet. (2013d). *Læreplanen i samfunnsfag*. Hentet 21. november, 2013, fra www.udir.no
- Kunnskapsdepartementet. (2013e). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet 28. oktober, 2013, fra www.udir.no
- Kverndokken, K. (2012). *101 måter å lese leseleksa på - om lesing, leseforståelse og tekstvalg*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Kverndokken, K. (2013). Tre gutter - tre leserhistorier. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 155-174). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. (s. 88-105). Oslo: Samlaget.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning - Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillejord, S. (2009). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 217-248). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Linell, P. (2003). *What is dialogism? - Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Hentet 30. oktober, 2013, fra <http://www.umass.edu/>
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære - om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkensgard Hoel, T. (1997). "De første 20 gongene er verst" Elevtale i klasserommet - problem eller mogleigheter? *Norsklæreren*, 5, 31-40.
- Løkensgard Hoel, T. (2001). Ord på vandring - Elevar i samtale om tekstar. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 269-288). Oslo: Abstrakt forlag.

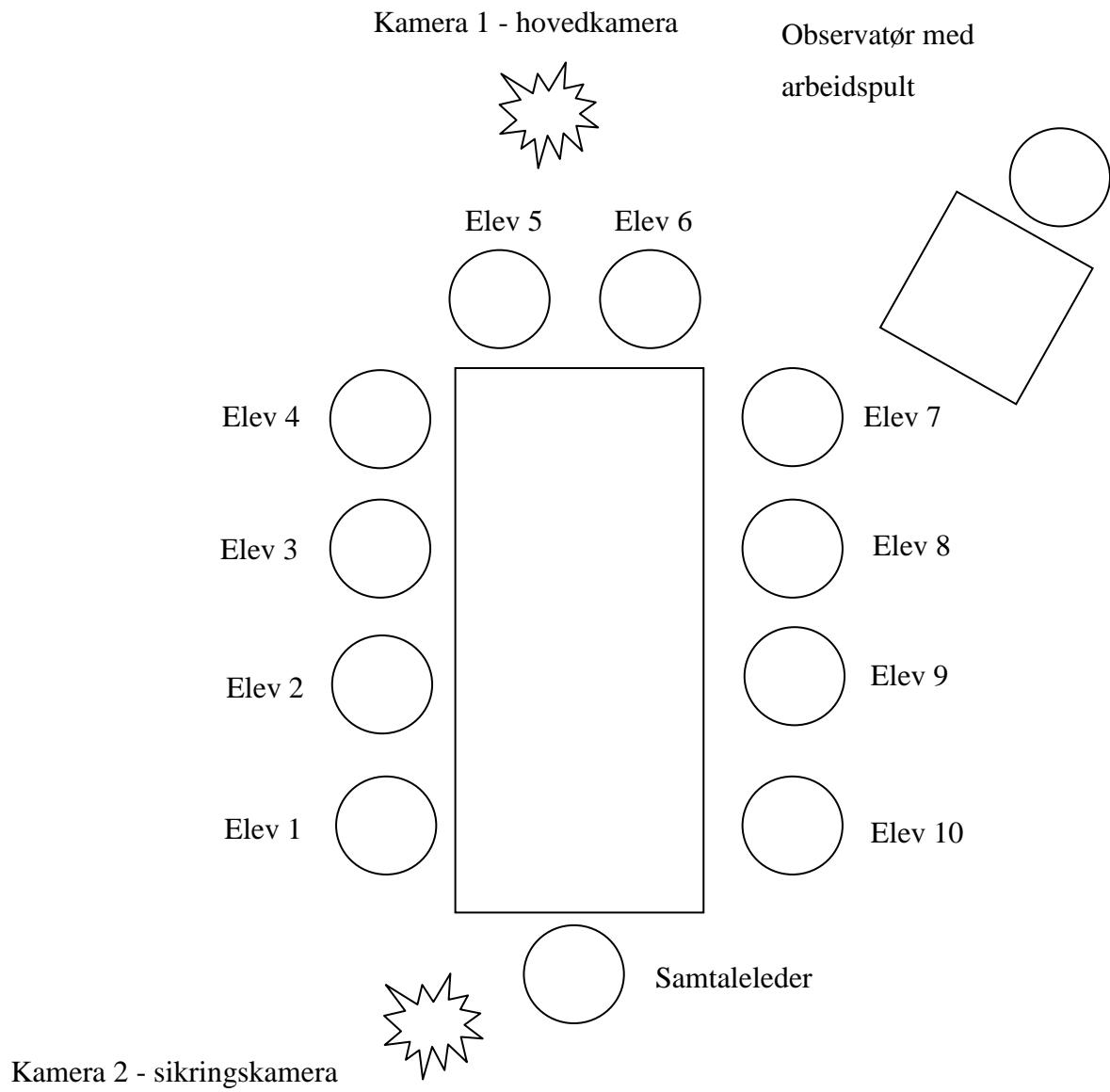
- Maagerø, E. (2011). Tilpasset opplæring i norskfaget i grunnskolen med vekt på lesing som grunnleggende ferdighet for alle. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring : tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 147-173). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Magelssen, K. (2003). *Den gode samtale - Hvordan skape den gode samtalen i norskundervisningen på ungdomstrinnet og dyktiggjøre elevene som samtalepartnere?* (Hovedfagsoppgave). UiO, Oslo.
- Manger, T. (2009a). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 249-310). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Manger, T. (2009b). Motivasjon og læring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 279-310). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Mathisen, P., & Høigaard, R. (2004). *Veiledningmetodikk - en håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Matre, S., & Hoel, T. L. (2007). *Skrive for nåtid og framtid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Molloy, G. (2002). *Läraren. Litteraturen. Eleven. En studie av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Nielsen, B. S., & Nielsen, K. A. (2012). Aksjonsforskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - empiri og teoriutvikling* (s. 100-132). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T. (2010). Lærerens ledelse. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skole 2 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 199-224). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue - Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers college press.
- Nystrand, M., Wu, L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. (2003). Questions in time - investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135-198.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. fra www.lovdatab.no
- Peirce, C. S. (1994). *Semiotikk og pragmatisme*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk forlag A/S.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raudaskoski, P. (2012). Observasjonsmetoder. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - empiri og teoriutvikling* (s. 81-99). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roksvold, T. (1989). *Retorikk for journalister*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet - fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Saabye, M. (2013). *Muntlig undervisningsvurdering - lærings- og fagsamtaler*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon [brosjyre].
- Schjelderup, A., Olsholt, Ø., & Børresen, B. (1999). *Filosofi i skolen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Skarðhamar, A.-K. (2001). *Litteraturundervisning - Teori og praksis* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skjelbred, D. (2006). *Elevens tekst - et utgangspunkt for skriveopplæringen* (3. utg.). Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook - Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Oslo: Novus.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering FOR læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Smedbråten, T. L., Kvithyld, T., & Gerhardsen, S. (2012). *I skrivande stund - praktiske aktiviteter i arbeidet med lese- og skrivestrategiar*. Trondheim: Skrivesenteret, Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
- Smidt, J. (2010). *Skriving i alle fag - innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smith, B. H. (1990). Value/evaluation. I F. Lentricchia & T. McLaughlin (Red.), *Critical Terms for Literary Study* (s. 177-185). Chicago: University of Chicago Press.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). (2009). *Læreren - rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. Hentet fra www.regjeringen.no
- St.meld. nr. 48 (1996-1997). (1997). *Om lærarutdanning*. Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. Hentet fra www.regjeringen.no
- Stuulen Jefferson & Co. (u.å.). *Gail Jefferson - Born to transcribe Watergate*. Hentet 25. april, 2014, fra <http://www.gail-jefferson.com>
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen - kunsten å skape dialog*. Oslo: PAX Forlag.
- Svenkerud, S., Hertzberg, F., & Klette, K. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in Education*, 1, 35-47.
- Svennevig, J. (1995). Samtaleanalyse. I J. Svennevig, M. Sandvik & W. Vagle (Red.), *Tilnærminger til tekst - Modeller for språklig tekstanalyse* (s. 55-122). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Svennevig, J. (1999). Forståelse og misforståelse i samtale. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 129-142). Oslo: Tano Aschehoug.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling - Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Svennevig, J., Sandvik, M., & Vagle, W. (1995). *Tilnærminger til tekst - Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis - Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet - Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Teigen, I.-M. (2011). *Lesing som grunnleggende ferdighet - hvordan en skole arbeider med lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag*. Oslo: I.M. Teigen.
- ten Have, P. (1999). *Doing Conversation Analysis - A Practical Guide*. London: Sage Publication.
- Thaagard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tørjesen, T. W., & Wiik, P. (2004). *Muntlig norsk - ta ordet!* Risør: Esstess-Forlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Udir-3-2012 - Voksnes rett til grunnskoleopplæringen etter opplæringsloven kapittel 4A*. Hentet 28. oktober, 2013, fra

- <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir-3-2012--Voksnes-rett-til-grunnskoleopplaring-etter-opplaringsloven-kapittel-4A/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Vurdering for læring*. Hentet 17. desember, 2013, fra <http://www.udir.no/Vurdering/Vurdering-for-laring/>
- Vikan, H. K. (2010). *Talevegring - selv og selvopppfatning* (Mastergradsavhandling). UiO. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30530/Masteroppgave-31-okt-10.pdf?sequence=3>.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society - the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard university press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Organisering av fagsamtalen



Vedlegg 2: Vurderingskriterier

| Vurderingskriterier for muntlige ferdigheter i fagsamtale | |
|---|---|
| Deltakelse | <ul style="list-style-type: none">- Deltar aktivt og tar initiativ- Lytter aktivt- Henvender seg direkte til andre elever |
| Faglighet | <ul style="list-style-type: none">- Opptrer på en saklig måte- Evner å reflektere- Evner å argumentere |
| Progresjon | <ul style="list-style-type: none">- Bruker tilbakemeldinger både i og etter samtalen til å utvikle seg |

Vedlegg 3: Tilbakemeldinger fagsamtale 1

| Elev: Fagsamtale: 1.1 | Stjerne 1: | Stjerne 2: | Ønske: | Notat: |
|-----------------------------|--|---|---|----------------------------|
| Elev 1 | Flink til å svare på konkrete spørsmål – men må fremme egne meninger. | Har en refleksjon mot slutten som også er løsningsorientert – trekk frem dette! | Reflekter mer rundt egne synspunkter. | Fin familie og god jobb |
| Elev 2 | Enda flere erfaringer til å fremme et poeng – meget bra! | Veldig god på egne erfaringer – bruk det til videre refleksjon. | Bruker egne erfaringer, bruk det til å fremme en mening! | Fine venner |
| Elev 3 | Flink til å svare når læreren tvinger frem refleksjon, men må fremme meninger. | | Trenger å delta mer aktivt, ta initiativ. | Folk |
| Elev 4 | God refleksjon rundt fattigdom | Trekker inn fretex, eksemplifiserer og aktualiserer | Må begrunne synspunktene sine bedre, i stedet for å kverulere på dem. | Må være glad i det man har |

| | | | | |
|--------|---|---|--|---------------------------|
| Elev 5 | Meget godt poeng om verdsetting av verdier. | God refleksjon rundt fattigdom | Tok opp et veldig interessant poeng som en annen elev argumenterte mot, da må hun svare. | Folk |
| Elev 6 | Begrunner argumentene sine godt. | Gode argumenter, med eksemplifisering | Kan ta mer initiativ til å begrunne argumentene sine. Overkjør læreren! | Familie hus mat |
| Elev 7 | Deltar aktivt, og begrunner synspunktene sine godt. Flink til å eksemplifisere. | Intertekstualitet, meget god fremlegging av dette argumentet. | Tar litt mye plass, rekk opp hånda og vent på tur | Være fornøyd med seg selv |
| Elev 8 | God refleksjon på slutten. | | Bruker egne erfaringer, bruk det til å fremme en mening! | Ha seg selv |

| | | | | |
|--|--|---|-----------------------|----------------|
| Elev 9 | Trekker frem nyheter – aktualiserer. Men reflekter mer rundt poenget ditt. Skap deg en mening. | Bruker egen kunnskap – meget bra bidrag. Bruk det mer! | Ta mer initiativ selv | Et sted å bo |
| Elev 10 | | | | Ikke til stede |
| Elev: Fagsamtale: 1.2 | Stjerne 1: | Stjerne 2: | Ønske: | Notat: |
| Elev 1 | Fattig når man ikke har hus. | | | Mat og varme |
| Elev 2 | Bruker egne erfaringer til å bringe nytt lys inn i diskusjonen. | Man kan være rik og tigge for å få følelsen av hvordan det er å være fattig | | Vann. |

| | | | | |
|--------|--|---------------------------|--|---------|
| Elev 3 | Har mange gode tanker og ideer. | Tar ordet ofte | Tar mye plass. | Familie |
| Elev 4 | Morsom vinkling på argumentasjon. | Det tar lang tid å jobbe. | | Drikke. |
| Elev 5 | Kommer med gode, dype refleksjoner og det å ha seg sjøl. | | | Familie |
| Elev 6 | Læreren tvinger fram et spørsmål, og elev 6 svarer kort og greit på det. | | Må reflektere, begrunne og ta mer initiativ. | |
| Elev 7 | Har en veldig god argumentasjonsrekke til slutt. | | Må deltar mer. | |

| | | | | |
|--------------------------------------|---|--|---|--|
| Elev 8 | Kommer med et kjempeinnspill om tigging. | Kommer med et innspill om at man kan leve uten familie. | Litt tung å få i gang. Læreren prøver det han evner for å få elev 8 til argumentere. | Varme. |
| Elev 9 | Svarer veldig godt på elev 8 sitt innspill. | Man må ikke være fattig for å tigge. | | |
| Elev 10 | | | | Ikke til stede |
| Elev: Fagsamtale: 1.3 | Stjerne 1: | Stjerne 2: | Ønske: | Notat: |
| Elev 1 | Bruker egne erfaringer i argumentasjonen. | Man blir ikke lykkelig av bare å ha masse ting. Kjøpe seg lykke for å erstatte nødvendige behov. | | Man må kunne leve lykkelig. Lys og vann. |

| | | | | |
|--------|---|---|--|--|
| Elev 2 | Man kan fortsatt finne glede i små ting selv om man har mye. Er du rik, så er du vant til å få mye stort, det er annerledes enn dem som ikke får det. | | | Oksygen og mat. |
| Elev 3 | Livet er nok. | Forklarer godt hvorfor det er galt å få dobbelt opp med penger. | | Mat og vann. |
| Elev 4 | Man kan si at pappekassen er et hus. | Du er mer forsiktig med ting du kjøper selv, enn ting du får. Easy come, easy go. | | Et sted å bo. |
| Elev 5 | Tilgang til sosiale arenaer. Man kan ikke telle en pappekasse som et sted å bo. | | | Et sted å bo og tilgang til vann mat og basisnødvendigheter. |

| | | | | |
|---------|--|--|--|-------------------------------|
| Elev 6 | Veldig bra at du kommer med innspillet om at de som bor på gata kanskje ikke kjenner noe annet hjem. | De som går til NAV uten å trenge det, ødelegger for de andre. | | Varmt sted. Mat |
| Elev 7 | Kjempefint poeng at de som ikke har så mye blir lykkeligere av småting. Det er vanskeligere for rike folk å sette pris på små ting | Kjempegodt til å reflektere over vanskelige temaer. | | Varmt sted. Mat og drikke. |
| Elev 8 | Argumenterer godt for meningene sine og bruker eksempler. | Modne refleksjoner om det å skulle definere hva en familie er. | | Familie. |
| Elev 9 | Fint at du melder deg på. | Morsom vinkling på noen av spørsmålene. | | Jobb så man kan tjene penger. |
| Elev 10 | Man kan være lykkelig selv om man ikke har et sted å bo. | Argumenterer for at man kan få mat av andre. | | Mat og vann. |

Vedlegg 4: Tilbakemeldinger fagsamtale 2

Elevene vurderte seg selv i denne fagsamtalen. Vi har derfor ingen feltnotater fra denne.

Vedlegg 5: Tilbakemeldinger fagsamtale 3

| Elev: Fagsamtale: 3.1 | Stjerne 1: | Stjerne 2: | Ønske: | Notat: |
|-----------------------------|---|--|--|--------|
| Elev 1 | Argumenterer med ulovlig innvandring- godt poeng. Trekker også inn romfolket, og bruker hard retorikk. | Argumenterer for at innvandring er greit hvis man kommer for å jobbe. MEGET godt poeng om historisk utvikling. | Argumentene dine om asyltillatelse er mye bedre enn de om romfolket fordi det ikke er så usaklig ordbruk. Dvs. mer begrunnelser, og mindre formaning. Eks. «Så dum er jeg ikke». | |
| Elev 2 | Følger opp elev 1 sitt argument om romfolket, med mer fornuftig retorikk. Begrunner med at de ikke følger norske lover. | Vrir litt på diskusjonen ved å stille spørsmål ved hvem innvandrerne er. | Følg opp den nye diskusjonen du starter. Delta mer aktivt. | |
| Elev 3 | Trekker inn menneskerettigheter – viktig poeng. | Bygger videre på sitt poeng med menneskerettigheter. Veldig god retorikk. | Bare fortsett med den utviklingen du har hatt. Du er veldig god på å ta de tilbakemeldingene du får. | |

| | | | | |
|--------|---|---|---|--|
| Elev 4 | Svarer igjen på motargumentet til elev 8 | Veldig aktiv, og har mange meninger. | Du klarer å holde deg saklig, men ryker når læreren provoserer. Redder deg inn igjen ved å argumentere med høye kostnader i fengselshold. | |
| Elev 5 | Aktualiserer ved å trekke inn nyheter fra VG-TV. | Har gode argumenter, og deltar uten altfor sterke meninger. | Kunne trukket inn svart arbeid når læreren snakker om arbeid og skatt. | |
| Elev 6 | Er en motsats mot veldig mange når du argumenterer med barns rettigheter. | Klarer å se begge sider av en sak. | Når du er en av få som argumenterer for innvandring, så må du delta mye sterkere. Da har du en stor mulighet til å starte diskusjoner. | |
| Elev 7 | Har sterke meninger, bruk det til å delta i samtalen. | | Ikke start med «jeg vet ikke», vær sikrere. | |

| | | | | |
|--|--|---|--|---------------|
| Elev 8 | Svarer på elev 4 sin kommentar, og starter en diskusjon. | Følger opp argument med barnerettigheter. Generelt flinkt til å komme med egne meninger. | Fortsett de diskusjonene du starter, du har veldig gode poenger. | |
| Elev 9 | Trekker inn barne-rettigheter – viktig poeng | Argumenterer mot annen elev med god behandling av barn. Trekker frem sterke argumenter og gode poeng. | Ikke start med «jeg vet ikke» | |
| Elev 10 | Godt poeng om å følge loven. | | Delta mye mer aktivt. Ta initiativ til mer deltakelse. | |
| Elev: Fagsamtale: 3.2 | Stjerne 1: | Stjerne 2: | Ønske: | Notat: |
| Elev 1 | Mener at innvandrere som bidrar positivt skal få være her. Sier at de som har bodd i Norge siden de var små, bør få kalle seg norske | Sier at det er det samme for henne som arbeidsgiver om det er norsk eller utenlandsk søker. | Kjempegodt poeng om at media prøver å styre oss. Du har kjempegode meninger, og er reflektert. Bruk dette mer. Sett skapet på plass. | |

| | | | | |
|--------|---|--|---|--|
| Elev 2 | Innvandrere som begår kriminelle handlinger bør sendes ut. Foreslår at forfordele kvinner og menn. Hvorfor? | Innvandrere har et rykte. Drar ikke generaliseringsdebatten. | Bra refleksjoner, du bør også delta mye mer aktivt. | |
| Elev 3 | De som ikke får seg jobb i Norge bør ut. | | Du må våkne opp. Du må delta mye mer. | |
| Elev 4 | Trekker inn diskusjonen om arbeidsplassene. Også diskusjonen om tigging. | Sier at halvparten av de som begår drap i Norge er innvandrere. Har du belegg for dette. | Du deltar med godt begrunna meninger. Du kan gjerne være enda mer på i diskusjonen. Du er god til å argumentere saklig å være reflektert. | |
| Elev 5 | Trekker inn dieseltveri. | Læreren må presse på deg. Du må ikke si «jeg veit ikke». Det gjør at vi ikke tror på deg som deltaker i diskusjonen. | Du må ta ordet selv. Du må tørre å stå for det du mener. Du må ha en mening om dette. | |

| | | | | |
|--------|--|--|--|--|
| Elev 6 | Er deltaker i samtalen, sitter rundt bordet og lytter til de andres innspill. | | Mål: Rekke opp hånda én gang i løpet av samtalen. | |
| Elev 7 | Mener at alle innvandrere bør sendes ut. Begrunn dette bedre. | Læreren setter deg strålende fast, men duror deg ut igjen med noen gode refleksjoner om å komme tidsnok og lignende. | Du må begrunne meningene dine mye bedre. Du har sterke meninger, men de blir for lite begrunna. | |
| Elev 8 | Aktualiserer temaet ved å bruke en nyhetssak. Taler for å halvere innvandringen. Taler for bedre sjekk at de som kommer inn. | Du går rett i generaliseringsfella til læreren, når du sier at du ikke hadde gitt innvandrere alt for mange sjanser. | Du er veldig nære gode poenger som du kan trekke fram, men du tar ikke i mot de skjulte invitasjonene fra læreren. | |
| Elev 9 | Kjempegodt poeng/ spørsmål du kommer med om å kunne kalle deg norsk. Bruk dette mer! | Strålende poeng om mediekritikk. | Du blir litt passiv. Hvorfor det? Vil at du skal delta mye mer i samtalen. | |

| | | | | |
|--|---|---|---|----------------|
| Elev 10 | | | | Ikke til stede |
| Elev: Fagsamtale: 3.3 | Stjerne 1: | Stjerne 2: | Ønske: | Notat: |
| Elev 1 | Kommer med mange eksempler på innvandrere som gjør noe kriminelt. | Begrunner fortsatt godt, men blir satt litt på plass av læreren. | Du må huske å delta MED håndsopprekking. Du har for sterke meninger om dette til å holde deg så seriøs som du pleier. | |
| Elev 2 | Trekker frem innvandrere som kommer til Norge for å jobbe. | Trekker inn egne erfaringer – veldig gode bidrag til debatten. Meget godt poeng med Kongsberg-gruppen. | Bare fortsett med det | |
| Elev 3 | Trekker inn nytt argument om avslag på asylsøknad. | Trekker inn egne erfaringer. Nyanserer innvandringsperspektivet. | Snakk med resten av gruppa. Du svarer de andre, men ser på læreren | |

| | | | | |
|--------|---|---|--|--|
| Elev 4 | Godt poeng med å bruke en som alle kjenner. Trekker frem generaliseringer | Deltar veldig aktivt. Nyansere debatten veldig | Snakk med resten av gruppa, du diskuterer med dem, men ser på læreren | |
| Elev 5 | Begrunner godt med trygdeutbetalinger | Trekker inn egne erfaringer | Snakk med resten av gruppa, du diskuterer med dem, men ser på læreren | |
| Elev 6 | Melder deg på uten å bli engasjert – veldig bra! | Meget godt siste argument. | Begrunn argumentet bedre, du sier bare at «det er litt teit». | |
| Elev 7 | God begrunnelse med at de har de fineste tingene. | Fører jobbeargumentet videre, og trekker inn personlige erfaringer for å nyansere perspektivene sine. | Bare fortsett med den utviklingen du har hatt. | |
| Elev 8 | Løsningsorientert; ha en prøve på om innvandrerne er kriminelle eller ikke. | Veldig godt poeng om at man burde kaste ut nordmenn som er kriminelle også. Setter ting på spissen. | Har veldig tynne argumenter. Noen av dem er heller ikke riktige, men du argumenterer godt for dem. | |

| | | | | |
|---------|---|--|--|----------------|
| Elev 9 | Godt poeng om at de fleste kriminelle er innvandrere. | Trekker inn familie-argumentet. Diskuterer med elev 5. | | |
| Elev 10 | | | | Ikke til stede |

Vedlegg 6: Tilbakemeldinger fagsamtale 4

| Elev: Fagsamtale 4.1 | Stjerne 1: | Stjerne 2: | Ønske: | Notat: |
|----------------------------|---|---|---|--------|
| Elev 1 | Reflekterer over hvorfor forfatteren har skrevet denne teksten. | Trekker ut mening fra den ene strofen. Reflekterer også godt rundt denne. | | |
| Elev 2 | Forklarer godt overskriften, og lanserer at hun ikke er enig. Begrunner med et eksempel | Flertallet bestemmer, men har ikke nødvendigvis rett. Trekker ut mening fra den ene strofa. | | |
| Elev 3 | Forklarer hva Bjørneboe mener, men forklarer på en god måte hvorfor hun er uenig. | God refleksjon rundt verselinje. Begrunner tanken sin med at de rimer. | | |
| Elev 4 | Reflekterer godt rundt den ene strofen. | | Deltar nesten ikke Skap deg en mening, og ikke vær redd for å uttrykke den | |

| | | | | |
|--------|---|--|---|--|
| Elev 5 | | | Skap deg en mening, og ikke vær redd for å uttrykke den | |
| Elev 6 | Svarer riktig på sjanger, men kan begrunne det enda bedre | Reflekterer godt rundt den ene strofen. | Ikke vær redd for å skape din egen mening. | |
| Elev 7 | | | Deltar ikke | |
| Elev 8 | Sier at teksten er dårlig fordi han ikke er enig i det som står der. Eksemplifiserer ikke. | | Kortfattede svar, reflekterer ikke nok. | |
| Elev 9 | Er uenig med elev 5 og begrunner dette veldig godt. Trekker ut mening fra den ene strofa. | God refleksjon rundt strofer og verselinjer, selv om det ikke er riktig. | | |

| | | | | |
|---|--|--|---------------------------------|----------------|
| Elev 10 | | | | Ikke til stede |
| Elev: Fagsamtale 4.2 | Stjerne 1: | Stjerne 2: | Ønske: | Notat: |
| Elev 1 | Du svarer når læreren oppfordrer deg til å svare. | | Må delta mer i dag. | |
| Elev 2 | Hvis du lyver så kan det hende at du ikke sårer folk. Har en fin refleksjon. | | Kan gjerne komme med eksempler. | |
| Elev 3 | Begrunner at det er et dikt. Kommer med mange gode refleksjoner | Kommer med en annen forklaring til elev 7 sin forklaring. Reflekterer over overskriften. | Følge turtakingsreglene. | |

| | | | | |
|--------|--|--|--|----------------|
| Elev 4 | Du er god til å fange opp og spille videre på andres kommentarer. | Tenker at teksten handler om å komme seg frem i forretninger. Godt eksempel. | Holde lengre innlegg. | |
| Elev 5 | Tar initiativ. Reflekterer rundt hvorfor Bjørneboe har skrevet dette. | Kommer med et godt motpoeng til ironien i teksten. | | |
| Elev 6 | Kommer med et supergodt eksempel på at det er «slik verden har blitt». | Reflekterer rundt hvorfor Bjørneboe har skrevet teksten. | Kan prøve å komme med eksempel for refleksjonen sin. Får det bedre til etter hvert i samtalen. | |
| Elev 7 | Du begrunner veldig godt og eksemplifiserer i diskusjonen med elev 3. | Kommer med eksempel fra annen Bjørneboe-litteratur. Imponerende. | Holde trykket gjennom hele samtalen. | |
| Elev 8 | | | | Ikke til stede |

| | | | | |
|-------------------------------------|---|---|--|----------------|
| Elev 9 | | | | Ikke til stede |
| Elev 10 | | | | Ikke til stede |
| Elev: Fagsamtale 4.3 | Stjerne 1: | Stjerne 2: | Ønske: | Notat: |
| Elev 1 | Forklarer at det er et dikt fordi det er rim der. | Følger opp elev 10 sin refleksjon og at det ikke er lurt å stå alene. | Vil gjerne se at du deltar enda mer og står litt hardere på meningene dine. | |
| Elev 2 | Trekker linjer til at ti bud er ti oppfordringer. | Påstår at budene er feige. Kommer med begrunnelser for dette. | Kan du holde et litt lengre innlegg hvor du systematisk gjennomberunner påstanden din. | |

| | | | | |
|--------|---|---|--|--|
| Elev 3 | Oppfordres av læreren til å lese overskriften. Trekker sammenligning til bibelen. | Kommer med et par gode refleksjoner på slutten av fagsamtalen. | Du skal delta mye mer, det er litt bedre i dag, men du må fortsatt jobbe. | |
| Elev 4 | Veldig bra at du leser to ganger, en oppgave som var ganske utfordrende. | Følger opp et innspill fra en annen elev. Du sier fra at det er noe du ikke forstår hva betyr. Dilemma/ paradoks. | Svarer veldig godt når hun får spørsmål av læreren, kan jobbe med å rekke opp handa uten å få beskjed. | |
| Elev 5 | Reflekterer godt sammen med læreren. Sier at det blir bedre å lese teksten med rim. | Interessant med postbud-sammenligningen. Forklarer veldig bra dette området. Begrunner at det ikke bestandig er riktig å følge de som er flest. | Megabra fagsamtale. Fortsett sånn. | |
| Elev 6 | | | Du må delta mye mer. Lytting er en viktig egenskap, men du må dra deg selv inn i samtalen. | |

| | | | | |
|---------|---|---|---|----------------|
| Elev 7 | Kommer med en refleksjon om hvorfor det er vanskelig å lese teksten som noe annet enn et dikt. | Diskuterer demokrati med læreren. Begrunner at de som er flest ikke alltid har rett. | Kan komme med flere eksempler i begrunnelsene dine. | |
| Elev 8 | Sier at det er et dikt. Begrunner med takt og rim. Heftig poeng om å stå alene/ vs stå sammen og ta feil. | Bruk et kjempegodt eksempel fra egen erfaring med ordklasselek. Dette er veldig bra. | Synes du faller litt av lasset på slutten av samtalen. Holde trykket opp. Tenke ut enda dypere refleksjoner/ eksempler. | |
| Elev 9 | | | | Ikke til stede |
| Elev 10 | | | | Ikke til stede |

Vedlegg 7: Tilbakemeldinger fagsamtale 5

| Elev: Fagsamtale: 5.1 | Stjerne 1: | Stjerne 2: | Ønske: | Notat: |
|-----------------------------|--|--|--|--------|
| Elev 1 | Blir satt opp av læreren. Nevner bussen og timeplanen som stikkord på endring. | | Mer deltakelse på egenhånd. Må ta initiativ. | |
| Elev 2 | Noen ganger blir det for mye lekser. Lekser burde vært øving til prøve. Ville heller hatt en time lenger skoledag. | En time på skolen ekstra gir bedre kvalitet på leksene. Begynner også å stille spørsmål til de andre deltakerne. | Veldig god fagsamtale. Kan også stå enda hardere på argumentene sine og henvende seg tydeligere til de andre. | |
| Elev 3 | Sier at lekser tar fritida. Skolen må betale lærerne lenger ved en slik løsning. | Blir litt forsiktig i møte med læreren. Men reflekterer godt rundt temaet. | Mer deltakelse på egenhånd. | |
| Elev 4 | Blir satt opp av læreren. Sliter litt med å formulere seg. Læreren følger opp. Stiller seg kritisk til om man kan | Melder seg på elev 5. | Mer deltakelse på egenhånd. Bidra enda mer. Du er en god diskusjonsdeltaker så hvis det. Bør å være mindre usikker på det du | |

| | | | | |
|--------|--|--|--|--|
| | strukturere leksene selv. | | mener. | |
| Elev 5 | Åpner diskusjonen. Tar tak i det med å jobbe konsentrert. Utvider diskusjonen på en fin måte. Stiller kritiske spørsmål | Driver diskusjonen veldig godt. Er en motvekt til de enkle løsningene. Henvender seg direkte til de andre elevene. | Fortsett å ta initiativ. Du kan være enda sterkere i argumentasjonen. Stå hardere på meningene dine. Nydelig fagsamtale. Du er lei å sette på plass. | |
| Elev 6 | Sier at lekser er dritt. Må begrunne dette bedre. Foreslår en time lenger skole. Det er veldig bra. | Hvis det blir lekser på skolen, så trenger du ikke ta med bøker hjem. Bøker blir mest slitte hjemme. | Har gode forslag. Bør bruke bedre tid på å begrunne argumentene sine. | |
| Elev 7 | Diskuterer fint med seg selv rundt hvordan hun skal bli bedre i engelsk. | Sier at det er lettere å få hjelp fra lærere på skolen. | Mer deltakelse på egenhånd. Blir bedre utover i samtalen. | |

| | | | | |
|--|---|---|--|----------------|
| Elev 8 | Sier at lekser blir kjedelig hvis det tar lang tid | Sier at man kunne få bestemme leksene selv. Foreslår telefon. | Sier litt lite totalt i dag. | |
| Elev 9 | Utvider diskusjonen med et godt poeng rundt at man ikke greier leksene. | Argumenterer for at en time på skolen er mer lærerikt. Sier at man da ikke hadde trengt en ukeplan. Stemmer det da? | Sier også litt lite. Må prøve å framstå litt tydeligere. | |
| Elev 10 | | | | Ikke til stede |
| Elev: Fagsamtale: 5.2 | Stjerne 1: | Stjerne 2: | Ønske: | Notat: |
| Elev 1 | Trekker frem kilder + en ny mening. MEGET god start! | Trekker også frem den hjelpen man trenger. Også veldig godt argument | Blitt flinkere til å diskutere med gruppa, men har fortsatt litt for mye fokus på læreren. | |

| | | | | |
|--------|---|--|--|--|
| Elev 2 | Ser flere perspektiver. Trekker frem ulike sider ved lekser. Går mot mange meninger. | Sier at hvis man følger med på skolen, så går leksene lettere. Høyrevridde meninger, men argumenterer godt. | Argumentet om at man ikke trenger prøver hvis man ikke har lekser er spennende, men litt tynt. | |
| Elev 3 | Løsningsforslag med en gang. Trekker også frem at ikke alle bruker like lang tid. Meget god start. | Mange løsningsforslag. Deltar veldig aktivt! Ser konsekvenser av å ikke få lekser (ordenskarakter osv.). Veldig god til å finne argumenter til synspunktet sitt. | Blir satt litt fast av læreren fordi argumentet er tynt. | |
| Elev 4 | Velger lekser, og begrunner med at han ikke bruker så lang tid. | Følger opp argumentet når læreren krever det. | Må delta mer, har ingen håndsopprekninger uten at læreren initierer. | |
| Elev 5 | Trekker inn motivasjon. | Diskuterer med elev 2 og elev 7. MEGET bra! Modig argument, og godt lagt frem. | Delta enda mer! | |

| | | | | |
|--------|--|---|--|----------------|
| Elev 6 | Melder seg på med en gang. Formidler klare meninger. Begrunner greit. | Hjelper elev 3 når han setter seg fast! Driver derfor diskusjonen fremover. | Delta mer! Her er det en kjempestor diskusjon som du forsvinner litt i. | |
| Elev 7 | Ser flere perspektiver. Trekker frem at skoler som ikke har lekser gjør det like bra som skoler med lekser. | Deltar veldig aktiv med gode argumenter, og argumenter med voldsom retorikk. Imponerende! Diskuterer med klassen, stiller spørsmål. | Ikke tro på alt læreren sier! Fortsett med å hjelpe diskusjonen fremover. | |
| Elev 8 | Melder seg inn i diskusjonen med en gang. Tar opp elev 3 sitt argument, og diskuterer videre på det. | Veldig god til å ta opp andres argumenter! | Diskuter med resten av klassen, ikke læreren | |
| Elev 9 | | | | Ikke til stede |

| | | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|----------------|
| Elev 10 | | | | Ikke til stede |
| Elev: Fagsamtale 5.3 | Stjerne 1: | Stjerne 2: | Ønske: | Notat: |
| Elev 1 | Mange gjør ikke leksene fordi de ikke skjønner. En time på skolen hadde da vært bra. | Noen konsentrer seg best litt senere på kvelden. Har gode poeng. Kommer med eksempler. | Du kan være mye mindre forsiktig. | |
| Elev 2 | Argumenterer også for en travel hverdag. Henger seg på elev 9. | Uten lekser ville man ikke lært det man skulle. Lekser er repetisjon. | Du er veldig god i dag. Begrunn poengene dine enda mer. Vær mindre forsiktig. | |
| Elev 3 | Svarer at det ikke er alle som bruker en hel time. Vi har fortsatt leksehjelp. | De som ikke gidder å følge med her, de gjør heller ikke leksene sine. | Vil gjerne se deg mer konsentrert. Du har noen gode poeng, men er litt forsiktig/ tilbakeholden. | |

| | | | | |
|--------|---|--|---|--|
| Elev 4 | Sier at noen gjør mye mer enn det de skal. Diskuterer med elev 9. | Diskuterer fint med læreren, men kan henvende seg enda mer til andre i samtalen. | | |
| Elev 5 | | | Fulgte ikke opp målet sitt om å snakke en gang. | |
| Elev 6 | Trenger friminutt for å luft. For kaldt å luft på vinteren. | Blir satt opp av læreren. Peker på at man ikke hadde trivdes så godt uten friminutt. Å tape konkurransen hadde ført til en dårlig opplevelse . | | |
| Elev 7 | Foreslår momentant en ekstra time skole. | Det er den enkeltes problem om man sliter på skolen. Konkurransen i lekser hadde vært negativt med tanke på avskrift. | Du bør være med enda mer. Du åpner veldig bra, men faller litt på siden av diskusjonen. | |

| | | | | |
|---------|---|--|---|--|
| Elev 8 | Foreslår null lekser. Lite begrunna. Suger på skolen er en dårlig måte å argumentere på. | Vil heller ha en time ekstra på skolen i stedet for lekser. | Må forklare meningene sine bedre. Blir bedre mot slutten av samtalen. | |
| Elev 9 | Ikke bare sitte der å glane i en bok. Litt useriøs måte å fremme det på. Reflekterer veldig godt rundt egen konsentrasjon. Får støtte fra elev 2. | Taler mot å korte ned på friminutta. Diskuterer bra med elev 4. Peker indirekte på den sosiale verdien. Kommer med mange gode forslag. | | |
| Elev 10 | Argumenterer for en time lenger skoledag. Bruker praktiske eksempler. | Begrunner også hvorfor man må ha avbrekk i form av friminutt. Skolen kunne vært mer variert for å få opp lærelysten. | God samtale. Kan delta enda mer og være tøffere på. | |

Vedlegg 8: Transkriberte utdrag

Utdrag 1 (fagsamtale 4.2, 0:19)

Lærer: Denne samtalen her er litt annerledes fra den vi pleier å ha. Jeg skal ikke mase om at dere skal diskutere så mye. Dere må gjerne gjøre det. Men det viktigste her er at dere. Sier ting dere tenker. Det heter å reflektere rundt det vi snakker om.. Så det er. Jeg vil gjerne høre. Sånne ting som. <SIT Jeg tror kanskje at SIT>. <SIT Det kan være på denne måten SIT>. <SIT Jeg er veldig enig med det [elev 5] sier SIT>. <SIT Jeg er veldig enig med det [elev 2] sier SIT>. <SIT Jeg er egentlig uenig med det [elev 3] sier SIT>. Sånne ting vil jeg gjerne høre.. Det er veldig viktig at dere deltar selv. Selv om dere ikke tro- er sikker på svaret. Vil jeg at dere sier det likevel. For da skal vi prøve å finne ut om det er riktig eller ikke.

Utdrag 2 (fagsamtale 4.3, 0:13)

Lærer: Den samtalen her er ikke helt lik som alle de andre. Jeg kommer ikke til å mase så veldig på dere for at dere skal diskutere med hverandre og sånne ting. Det som er viktig her-. Det her kalles en litterær fagsamtale. Og det vi skal gjøre er at vi skal diskutere en tekst. Som dere har vært igjennom tidligere. Og så skal vi prøve å knytte litt mening til den.. Så det jeg vil at dere skal gjøre-. Vi skal prøve å reflektere nå. Og vi skal gjøre det i fellesskap. Vi skal snakke med hverandre om de tankene vi har. Dere skal si det dere tenker. Ikke det dere tror jeg vil høre. Jeg har ikke noe fasitsvar. Jeg har min egen mening men den trenger nødvendigvis ikke å være riktig. Og jeg skal prøve å ikke formidle den så mye. Så det som er oppgaven deres i dag er at dere sier det dere tenker. Og jeg vil høre setninger som for eksempel. <SIT Det [elev 3] sa i stad. Det er jeg veldig enig i SIT>. <SIT Jeg er ikke enig i det som [elev 6] sa i stad fordi SIT>. Og begrunne de synspunktene der..

Utdrag 3 (fagsamtale 5.3, 1:20)

Lærer: I dag er det litt annerledes enn hva dere er vant til. Dere skal diskutere mye med hverandre nå.. Ord som <SIT Sånn som [elev 4] sa SIT>. <SIT Jeg vil gjerne stille spørsmål til hele gruppa SIT>. Sånt vil jeg høre. Det fikser dere.. Dere skal si noe hele tiden. Jo mindre jeg snakker jo bedre er det.

Utdrag 4 (fagsamtale 5.1, 0:00)

Lærer: I den fagsamtalen her er det noen ting som er viktige. Og det er kriteriene. Og de kommer nå. Det er at du deltar aktivt i samtalen. Hvis du sier lite så får vi lite å se på.. Også er det at det du sier. At det er saklig. At det er et godt innhold i det. At det ikke er usaklig.. Også går det på hvordan du presenterer det du sier. Okey?. Hvordan du legger det fram. Ikke bare at <SIT Jeg mener det fordi sånn er det og ferdig med det SIT>. Du må begrunne det godt... Jeg vil at dere diskuterer med hverandre. Prøv å fokusere litt bort fra meg. Fokus på hverandre denne gangen. Prøv å starte diskusjoner med hverandre. Det er vi ute etter. Så skal jeg prøve å hjelpe dere så godt det lar seg gjøre.

Utdrag 5 (fagsamtale 5.1, 25:36)

Lærer: [elev 1]. Du blir satt opp av [lærer] to ganger. Altså han må spørre deg to ganger. Du nevner buss og timeplan som stikkord. Det er bra. At du greier å reflektere over endringer som kommer ikke sant. Av å ha en lengre skoledag. Du kunne også kommet inn på organisering. Flere lærerressurser. Som vi etter hvert kommer til. Men du må være med mer. Enten så må du svare enda lengre på de spørsmålene du får av lærer. Eller så må du ta mer tak sjøl og melde deg på. Det har vi snakket om før...

Utdrag 6 (fagsamtale 4.2, 3:10)

Elev 7: Det som er- er at. På treeren der så står det. <SIT og tviler du så hold deg taus. Til du ser hvem som får applaus SIT>. Men hvordan kan du få applaus når du er stille?. Du tør jo ikke si noe om hva du egentlig mener.. Og da er det jo liksom sånn der at det er sånn-. Du får liksom ikke frem synspunktene dine.

Elev 3: Men kanskje de mener det at. <SIT tviler du så hold deg taus til du ser hvem som får applaus SIT> betyr at du ikke skal gjøre sånne feilsteg som andre kanskje gjør. Andre blir sett på som dumme fordi de gjør noe som egentlig er bra. Men at det er ganske dumt (utydelig tale). At det ikke var så populært.

Utdrag 7 (fagsamtale 4.2, 15:33)

Elev 7: Det [elev 5] sier er jo egentlig litt sant. Du kan ha bruk for det en sjelden gang men=. Jeg tror ikke det er liksom riktig måte. (gestikulerer) å komme seg frem i verden på. Du bare bruker det som en nødløsning som [elev 6] sier. Hvis du absolutt må=. For du vil jo egentlig ikke være sånn.

Utdrag 8 (fagsamtale 4.3, 42:10)

Elev 5: Sånn som [elev 2] sa at man skal gå til dem som er flest ikke sant. Det er jo ikke så lurt noen ganger..

Lærer: Okei? Hvorfor ikke det?.

Elev 5: Nei da=. Tenk hvis det da egentlig er feil å gå til alle de andre da..

Utdrag 9 (fagsamtale 5.3, 5:00)

Elev 2: Jeg er enig med [elev 10]. Mange har trening ganske tidlig. Og da må du bruke kvelden på lekser. Og da= blir man veldig sliten. Og da er det vanskelig å få gjort det man skal..

Lærer: Først [elev 4]. Så [elev 7]..

Elev 7: (Bryter inn) jeg er=. veldig enig med (peker på de andre) alle=..

Lærer: [elev 4] først..

Elev 4: Hvis man har en time ekstra på skolen så slipper man å tenke på lekser. Det er- det synes i hvert fall jeg er veldig godt da..

Lærer: Ville du si noe mer om det eller? (peker mot elev 7)

Elev 7: Jeg er veldig enig med han (sikter til elev 4) da. Fordi at det er viktig å få slappet av mye..

Utdrag 10 (fagsamtale 5.3, 6:07)

Lærer: Jeg må bare si en ting her nå. [elev 7] og [elev 8] legger frem et veldig sterkt argument som går veldig på den ene siden her.. Det er veldig lett å argumentere mot det her. Benytt den sjansen nå da.. Jeg kommer i hvert fall på mange argumenter som dere kan bruke mot de to. Gjør det. Dere har sjansen..

Elev 2: Hvis man ikke skulle hatt noe lekser. Og man ikke følger med på skolen i det hele tatt. Så lærer man jo ingen ting.

Lærer: Godt poeng. [elev 8]..

Elev 8: Ja men da viser du bare at du suger på skolen og da-. Det finner du ut av når du kommer i tiendeklasse. Men lekser det har jo på en måte med noen av det du gjør på skolen ikke sant. Det er bare repetisjon.. Så følg med på skolen så slipper vi lekser..

Lærer: [elev 2]. Det skal du få svare på før vi går videre..

Elev 2: Det er jo en grunn til at vi har lekser da. Selv om mange ville nok vært en time lenger på skolen..

Lærer: [elev 3].

Elev 3: Vi kunne jo bare kutta ned på friminuttene da og gjort leksene da da..

Lærer: [elev 4].

Elev 4: Ja men når du gjør lekser så er det viktig med repetisjon.

Lærer: Ja. Bra poeng.. [elev 10]. Var det noe du ville si?.

Elev 10: Neida. Trur ikke-..

Lærer: [elev 9]. Du hadde handa oppe i stad..

Elev 9: Nei- (utydelig tale)..

Lærer: Okey. Kan du diskutere litt med [elev 3] sitt argument der?. Det å korte ned på friminuttene for å gjøre lekser. Er du enig i det?..

Elev 9: Nei jeg-. Jeg er ikke helt enig i det. For vi trenger luft og. Og sånn (uklar tale)..

Lærer: Godt poeng. [elev 4].

Elev 4: Vi er. Aldri ute i friminuttene.

Lærer: [elev 9].

Elev 9: Ja. Men ikke sånn da. Men fordi at. At vi er jo i ha- ha- hallen men. Da har vi noe annet å konsentrere oss om og snakke og sånn.

Lærer: [elev 1].

Elev 1: Noen kommer jo bare på skolen for å være i friminuttene og være med venner. De bryr seg ikke om skolen og= lekser og= andre ting så=. Å kutte ned på friminuttene. Det synes jeg er en veldig dårlig idé. Fordi at-. Tenk hvis det at da kommer det mange færre på skolen liksom.

Lærer: [elev 10].

Elev 10: Jeg synes ikke at skolen er et sted man skal snakke med venner og sånn. Man skal heller liksom lære. Men det er jo ikke alle som vil det heller. Men friminuttene trenger vi jo for vi må jo ha luft og sånt. Eller så= blir vi jo helt slitne og kommer hjem med vondt i hodet og= sånn forskjellig.

Utdrag 11 (fagsamtale 4.3, 41:00)

Elev 5: Men tenk om man er helt ute av det da. Det er jo flere= på en måte bud. Det er jo postbud og sånn da ikke sant.

Lærer: Ja. Kanskje han tror at det er ti postbud?. Hva er liksom forskjellen på et bud og et postbud?

Elev 5: Det ene=. Kjører bil og leverer ut post..

Lærer: Ja. Er det noe likhet mellom de ordene?. Tror du de har noen sammenheng?..

Elev 5: Kanskje.. (Utydelig tale) For det at-. Det kan hende at den på en måte leverer ting til oss som vi leser.
Og de leverer post og ting og tang.

Lærer: Ja. Veldig bra reflektert.. Det her må-. Jeg må bare stoppe dere her. Vet dere hva [elev 5] gjør nå?. Ser dere?. Det er det her vi er ute etter. Han. Finner et annet ord som har sammenheng med noe. Også reflekterer han seg frem til at ordene har sammenheng. Meget bra.. Sånt vil jeg høre mer av..

Utdrag 12 (fagsamtale 1.1, 7:30)

Elev 5: Man må ikke være så veldig fornøyd med seg selv selv om man er rikere da..

Lærer: Hva-. Det var et veldig interessant innspill. Hva mener du da?..

Elev 5: Selv om du ikke liker deg selv så kan det hende at andre liker deg og. Tar deg for den du er..

Lærer: Ja.

Elev 5: Og gjør deg lykkelig.

Lærer: Men gjør ikke det at du liker deg selv hvis andre liker deg eller?..

Elev 5: Nei..

Lærer: Ikke nødvendigvis. [elev 6]..

Elev 6: Men. Hvis du ikke liker deg selv. Så er du jo litt sånn der.. det er jo litt sånn ja. hvis man synes man selv er stygg så er det jo litt rart at hvis man ser seg selv i speilet og sier <SIT YES i dag er jeg stygg SIT>. @ og sånn. Lykkelig hvis man ikke er fornøyd med seg selv det-

Lærer: (Bryter inn) men jeg tror det. Jeg tror ikke det var helt det [elev 5] tenkte på. Men var det ikke det du heller svarte på kanskje?

Elev 6: Nei, men. Det å ha seg selv- nei=. Det å være fornøyd med seg selv for å være lykkelig. Man må jo egentlig det.

Lærer: Hvorfor det da?

Elev 6: Eller så blir man jo så depressiv og sånn.

Lærer: Ja. at man går rundt og tenker at man ikke strekker til.

Elev 6: (Overlappende tale) Ååå jeg er så stygg og sånn. Hele tida liksom. Da blir man jo ikke glad liksom.

Lærer: Hvis man er rik. Er det mer sannsynlig at man er fornøyd med-. At man har det bra enn om man er fattig?..

(8 sekunders pause)

Elev 2: Jeg tror kanskje ikke at de som er rike og får alt de vil. De er kanskje lykkelige akkurat det øyeblikket. Men jeg tror nok ikke. De blir så glad etter hvert.

Lærer: [elev 4]..

Elev 3: Jeg ville heller vært fattig og lykkelig enn rik og lykkelig.

Lærer: [elev 1]..

Elev 1: Det er jo mange rike som er lykkelige fordi de kanskje har.. liksom. Ting de trenger. Og som de er glade i. Og som kanskje ikke alle fattige har..

Lærer: [elev 5].

Elev 5: Når man er rik. Verdsetter man kanskje ikke ting like mye.. Som om hvis man liksom får-. Hvis man ikke har så mye penger da. Også på juleaften så får man kanskje en gave eller to. Så blir du jo kjempeglad.. Men hvis det er noen rike som får en til to gaver. Så blir jo de skikkelig skuffa på en måte.. Og det er liksom-. De fattige verdsetter mer ting..

Lærer: [elev 7].

Elev 7: Jeg har hørt et sånt ordtak om at <SIT penger gjør en ulykkelig SIT>. For at. Liksom når du har alt da. Og du får noe i gave. Så blir du ikke så glad. Fordi du kunne bare fått det ellers på en måte. Fordi du er så rik..

Utdrag 13 (fagsamtale 5.1, 6:31)

Lærer: [elev 4]. Hadde du vært strukturert nok til å øve på det du trengte og velge dine egne lekser? Hadde du klart det? I det lange løp?

(7 sekunders pause)

Elev 4: Men det kommer jo egentlig litt an på da.

Lærer: Hva da?

Elev 4: Liksom.. hva. Hva det er.. liksom.. jeg må... (12 sekunders pause) Bare glem det.

Lærer: Okey. Hva er det. Hva syns du er det verste faget på skolen?..

Elev 4: Matte.

Lærer: Matte. Hadde du vært strukturert nok til å jobbe med matte hver dag hvis du ikke hadde hatt noen andre lekser?. Bare valgfritt... (6 sekunders pause) Hadde du klart det?

Elev 4: Nei. Tror ikke det.

Lærer: [Elev 9]

Elev 9: Det spørres hvor gøy jeg hadde- hvor lange leksene er da. Hvis er én oppgave eller om det er. Tolv liksom.

Lærer: [elev 5]

Elev 5: Det hadde sikkert vært. Hva du trengte å øve på.

Utdrag 14 (fagsamtale 5.3, 15:50)

Elev 2: For de som ikke følger med og ikke skjønner så godt det vi holder på med kunne jo fått sånn egenhjelp da. Når vi gjør n- har time liksom. For det. Det kan hende at de har en annen måte å lære på enn det vi har.

Elev 1: Det [elev 2] sier er jo nesten. Det er jo sånn som at det er noen som trenger- det er noen som ikke klarer å sitte og jobbe med oppgaver hele dagen. Så det å kanskje få inn en ny ting i skoleundervisningen er egentlig bedre. Det tror jeg er viktig for at vi skal lære bedre..

Lærer: Veldig godt poeng, kan du gi noen eksempler kanskje på hva slags ting du tenker på?..

Elev 1: For eksempel som=. Det heter noe med rappkjøft eller noe sånt. Det er på tavla eller sånn. Det er en- det er to oppe ved tavla som skal svare på spørsmål. Så skal de svare så får de poeng og sånn. Også da må du jo ha kunnet det og da er det kanskje. Hvis vi har det i timen på fredagen så kan man kanskje øve til den timen da. Kanskje vi lærer bedre da..

Lærer: Veldig godt poeng. Kan jeg bare spørre. Kan jeg bare- det er ikke meningen å ta en slutning ut i fra det du sa nå. Men er det sånn at konkurranse er mer spennende enn. Annen læring?..

Elev 1: Ja det tror jeg. Fordi at jeg tror de fleste i klassen vår er ganske konkurransemennesker. Også kanskje det blir gøyere enn det det pleier i timene..

Lærer: Ja. [elev 2]..

Elev 2: Alle har jo lyst til å vinne. Og hvis man ikke kan det så. Kan-. Da trenger de jo ikke å tape heller..

Lærer: Godt poeng. [elev 10]..

Elev 10: Det å konkurrere- da får du følelsen av at du klarer å mestre noe da. Om du klarer det. Jeg tror det er. Hvis de som ikke følger så godt med er fordi de ikke klarer å mestre det. Men når vi får sånne spørsmål på rappkjefte og sånn da. Liksom. har øvd godt til det da. Føler man. Da mestrer de det da får det motivasjonen og det..

Lærer: Jeg har et felles spørsmål i forhold til lekser og konkurranse. Er det noen måte vi kan blande konkurranse inn i leksegjøringen for at det skal bli mer spennende og akseptabelt å ha lekser?. [elev 9]..

Elev 9: Du kan jo for eksempel- sånn som rappkjefte da. Du kan på en måte ha sånn at vi leser et par sider og sånn. Eller to-tre sider. Og så har vi det sånn at det står på lekseplanen at vi skal ha rappkjefte i timen. Hvis du ikke har øvd. Og vet at du ikke har lest.. Eller hvis du ikke svarer eller kan det. Så vet jo læreren at du ikke har lest.. Man kunne jo på en måte gjort det..

Lærer: Godt poeng. [elev 7]..

Elev 7: Jeg tror det at hvis man hadde satt inn konkurranser i lekser. Jeg tror egentlig det hadde blitt litt negativt jeg. For det er jo alltid noen som kan skrive av hverandre og sånt. .

Lærer: Godt poeng. [elev 6]..

Elev 6: Hvis det er noen som taper konkurransen. Så blir du jo veldig kjedelig for dem etter hvert..

Lærer: Det skal du få svare på [elev 6]..

Elev 6: De har-. Hvis de på en måte taper da. Så har de= på en måte-. Da er de ikke raske nok. Eller så har de ikke lest. Er man usikker så har man på en måte ikke lest godt nok.

Lærer: [elev 2]..

Elev 2: Hvis de taper. Så blir de jo sure. Men da kan det jo hende at de øver mer for å vinne neste gang..

Lærer: [elev 1]..

Elev 1: På arbeidsplanen så kunne det stått i lekse. <SIT les de og de sidene og lag tre spørsmål som skal brukes til rappkjefte på skolen SIT> og sånn. Så måtte du tenkt gjennom hva du hadde lest. Pluss at du bruker (uklar tale)..

Utdrag 15 (fagsamtale 3.1, 3:40, 10:22 og 12:36)

Lærer: [elev 4] og [elev 8]. Dere var på at de kunne reise tilbake når krigen var over. [elev 4] hvor lang tid tenker du da er greit? Hvor mange år?. Før det på en måte ikke er greit å sende dem tilbake igjen da..

Elev 4: Det går jo an å sende dem tilbake uansett for de har fått et opphold via krigen her da..

Lærer: Hvis de har bodd her i tjue år da?..

Elev 4: Ja.. da er fortsatt landet trygt..

Lærer: [elev 1]

Elev 1: Jeg synes det at det er mange av dem som kommer hit, men det er mange av dem som ikke gidder å ha sånn asylsøk engang. Og det synes jeg er litt dårlig gjort da. At de bare kommer hit og= tar masse jobber og= får masse penger og= masse sånt. Og vi må jo jobbe livet av oss. Men det må nesten ikke dem. Så det synes jeg er litt- eller ganske dårlig gjort..

Lærer: [elev 8] hva skulle du si?

Elev 8: ..jeg husker ikke.. jo det var det at hvis de har bodd her i sånn tjue år eller noe så synes jeg det er greit at dem er her. For da har dem jo bodd her så lenge at de har blitt vant til å bo i Norge. Men hvis dem bare har bodd her i fire år. Og krigen er over i hjemlandet deres så synes jeg at de skal dra tilbake for da har dem jo ikke bosatt seg ordentlig her i Norge.

(...)

Lærer: **Litt tilbake med det om hvor lenge man kan være i Norge før det blir feil å sende noen hjem.. Vi hadde egentlig en bra diskusjon der. Men den døde litt bort.. Men la oss si at det er et barn som er med familien sin fra krig. Som er to år. Så bor de i Norge i seks år. Og så er krigen over i hjemlandet. Så har de bodd i Norge i seks år. Hva tenker du da da [elev 6]?. Skal de måtte dra tilbake da? Eller skal de få lov til å være i Norge?..**

Elev 6: Jeg synes de skulle egentlig fått lov til å være i Norge. På grunn av barnet. At det ikke skal= (utydelig tale)..

Lærer: [elev 7]..

Elev 7: Hvis barnet blir behandlet godt av foreldrene sine. Så synes jeg de kan få lov til å være her i Norge. Men hvis de ikke gidder-. Ikke oppfører seg bra med barnet. Så synes jeg ikke at de skal være her.

Lærer: [elev 1]..

Elev 1: Altså. Jeg synes de skal få være her hvis de har fått godkjent asylsøknaden sin. Men har de ikke det. Så har de ikke noe her å gjøre..

(...)

Lærer: **Kan man ikke bo i det landet man vil da?.. [elev 3]..**

Elev 3: Hvis du har mange venner og sånn i Norge. Så er det veldig trist for dem hvis de ikke får bo her..

Lærer: [elev 1]..

Elev 1: Jeg synes det at man kan bo i det landet man vil. Men da synes jeg man skal være ærlig og søke om det.. Søke om å bosette seg. Ikke snike seg inn og sånne ting..

Lærer: [elev 5]..

Elev 5: Det er jo litt sånn at= hvis- La oss si at det er to foreldre da. Som har en unge på seksten år liksom. Også blir det krig i det landet de bor i. Og så flytter dem til Norge. Og bor her i fem år. Da er det vel- Da er vel de mer knyttet til det landet dem var i først?. Enn i Norge liksom?..

Utdrag 16 (fagsamtale 3.1, 01:30)

Elev 1: Jeg synes det er litt dårlig gjort [innvandring, vår presisering] fordi de tar litt mye av pengene i Norge synes jeg.

(...)

Elev 1: Jeg synes det at det er mange av dem som kommer hit, men det er mange av dem som ikke gidder å ha sånn asylsøk engang. Og det synes jeg er litt dårlig gjort da. At de bare kommer hit og= tar masse jobber og= får masse penger og= masse sånt. Og vi må jo jobbe livet av oss. Men det må nesten ikke dem. Så det synes jeg er litt- eller ganske dårlig gjort..

(...)

Elev 1: Altså. Jeg synes de skal få være her hvis de har fått godkjent asylsøknaden sin. Men har de ikke det. Så har de ikke noe her å gjøre..

(...)

Elev 1: Jeg synes det at man kan bo i det landet man vil. Men da synes jeg man skal være ærlig og søke om det.. Søke om å bosette seg. Ikke snike seg inn og sånne ting..

(...)

Elev 1: Når jeg tenker- når jeg tenker meg om så har jo egentlig Norge vært i den situasjonen og da. Fordi at vi flyttet jo til Amerika for å få bedre land og sånne ting. Og amerikanerne slapp jo oss inn. Så når jeg tenker meg om så er jo på en måte vi amerikanerne nå og så utlendingene Norge på en måte.

Utdrag 17 (fagsamtale 3.3, 0:47)

Lærer: Her kommer en liten introduksjon. For femti år siden. Så var det ikke så mye= innvandring i Norge. Da var det stort sett bare mennesker som hadde røttene sine i Norge som bodde her. Mens= i dag. Er det en litt annen situasjon. Det er cirka femhundretusen innvandrere i Norge.. Hva gjør det med samfunnet vårt?.. Hvordan blir de tatt i mot?.. Hva gjør de som er innvandrere her?.. Skal de få lov til å være innvandrere her?.. Det er ting vi skal diskutere.. Så nå får dere tretti sekunder. På å forbedre en mening. Som du skal si om innvandring. En kort en... (venter 30 sekunder)

(...)

Elev 7: Jeg vet at diskusjonen om innvandring- jeg og en annen kompis har hatt en diskusjon med en som var innvandrer om dette før. .

Lærer: Ja..

Elev 7: Altså. Det er jo veldig dumt. Jeg- Vi blir ganske sure for-. nede på bensinstasjonen her der er det bare innvandrere. De har de feteste bilene og får penger og har de beste jobbene mye-

Elev 1: De jobber på en bensinstasjon..

Elev 7: Ja men @ ja men ikke de som jobber der da. Men de som kom dit med bilene sine. De hadde de kuleste bilene ikke sant. Og hadde penger til det ikke sant. De får liksom alt de vil..

Elev 1: Det kan jo hende at de ha-

Lærer: [elev 1]. Respekter reglene. [elev 3]..

Elev 3: Sånn som du [elev 5] og du sa (peker over bordet). Var at de tar de beste jobbene. Men de tar også de jobbene som nordmenn ikke gidder å ta. Ikke vil ta.

Lærer: [elev 5]

Elev 5: Tenk om det er nordmenn som vil ha dem etter oss..

Elev 3: Ja men. Det var jo ikke- (avbryter og rekker opp hånda).

Elev 5: Også var jeg ikke ferdig..

Lærer: Nei..

Elev 5: I dag så jeg på nyhetene. Eller fulgte med kanskje. Og der sto det at polakkene de får mer barnetrygd enn de i Norge. Og det skal jo ikke være riktig.

(...)

Elev 1: To ting. Det første er det de der polske for de er jo kjempeflinke og sånt. For de er jo ikke sånn- for de kommer jo til Norge fordi de har sånn snekkerjobb og sånne ting. Og de tar jo ikke så mye betalt i forhold til (uklar tale).. Og den andre tingen er=.. det var et eller annet. Jo. Det der med den der bussen..

Lærer: Ja. Bussdrapet..

Elev 1: (overlappende tale) Han som sto bak de var jo innvandrers liksom. Også han der= Åh. Hva heter han? Han der som er kjempekjent i Norge. Han som skulle bli sendt ut..

Lærer: Mulla Krekar..

Elev 1: Ja. Han. Han sendte jo dødstrusler og sånn til Erna Solberg..

Lærer: Ja. [elev 4]..

Elev 4: Jo. Det at.. For eksempel. Han Martin (pseudonym) i klassen under. Det er jo liksom foreldrene hans eller- foreldrene hans som er innvandrere. Han er født og oppvokst i Norge. Men folk ser på han som innvandrer fordi han ser litt annerledes ut enn vanlige norske barn liksom.. Også. Da får man liksom det stempelet. Og det syns ikke jeg er noe koselig.. Fordi at det er jo ikke bare- eller de som er svarte i huden og sånn. Det er jo ikke bare-. Det er jo ikke alle innvandrere. Sånn som Martin liksom..

Lærer: [elev 2]..

Elev 2: Det med polakkene som [elev 1] sa. Faren min har sju polakker på jobben sin. (uklar tale). De kommer jo inn i landet for å tjene litt bedre (uklar tale)..

(...)

Elev 9: Men det er ikke alle som flytter dit fordi de bare skal tjene penger og sånn. Det er jo mange som har familie i andre land. De flytter til familien liksom. Hvis de blir sammen med noen i USA eller noe sånt da..

Lærer: Ja. Flott poeng. [elev 4]..

Elev 4: Det som er er at- jeg skjønner hvorfor det er- men når noen kommer inn til landet vårt. Og så skal noen få lov til å være her eller ikke få lov til å være her. De- de som skal bestemme det aner jo ikke om de kommer for å prøve å få en jobb og sånn. De vet jo ikke om de kommer til å være slemme liksom. .

Lærer: [elev 3]..

Elev 3: Det er jo- Da hadde det jo vært smart om man sjekket bakgrunnen til de personene. Vi må liksom vite hvorfor de drar inn i landet. Da spør det om det er riktig også. For eksempel onkelen min. De har jo bodd i forskjellige land. Sånn som Malaysia. Men det er jo fordi at de har fått jobbe der. De hadde fått jobb der. Ikke fordi at de liksom. Skulle dra dit og se om de fant seg en jobb. Det er jo også litt spørsmål om hvorfor de drar dit..

Lærer: Ja. Godt poeng. [elev 8]..

Elev 8: Innvandrere som kommer til Norge som er slemme da. De pleier ofte å ha lært oppførselen sin av krigen. Og da er det kanskje en grunn til at de gjør det de gjør. (uklar tale)..

Lærer: Ja. [elev 2]..

Elev 2: Nå snakker vi bare om slemme innvandrere som stjeler og er slem mot Norge. Men tenk på de gode innvandrerne. Si tyskerne da. Uten tyske innvandrere hadde det ikke vært Kongsberggruppen for eksempel. Så det er jo positivt. Og det er jo veldig mange tyskere som ikke tjener så sykt bra og har barn og alt mulig.. Og= må få nok penger.. Og= da er det jo (uklar tale)..

Lærer: Ja. vi kan ta imot ett innspill til fra hver. [elev 3]..

Elev 3: Jeg er også veldig enig i det [elev 2] sier. For det er jo veldig mange jobber som blir fylt av de fra andre land. Og vi må jo også tenke på hvor mange vi trenger av dem. Vi trenger jo veldig mange av de vi får..

Lærer: [elev 4]..

Elev 4: Når vi liksom- For eksempel. Når man ser på gata da. Og så ser man-. Hvis det er noen som er mørk i huden så er det liksom <SIT De er innvandrere liksom SIT>. Men tyskere. De er jo hvite i huden. Og hvis man ser en tysker på gata så tenker man ikke over at de er innvandrere på en måte.. Men da-

Lærer: (Overlappende tale) Nei. En ting vi kan tenke på er at noen kan være hvite i huden. [elev 5]..

Elev 5: Jeg er jo venn med mange som har kommet fra land som Malaysia og= ja. (uklar tale). Og de er jo egentlig bare kjempesnille. Men det som nordmenn gjør er jo at de fokuserer på de som ikke gjør gode ting i Norge. Og ikke de gode..

Udrag 18 (fagsamtale 2.1, 22:00)

Lærer: Da skal [elev 10] få lov å legge-

Elev 10: Ja men jeg vet ikke hvor jeg skal starte.

Lærer: Da finner du på noe.

Elev 10: Hvordan skal jeg starte da?.

Lærer: Du skal argumentere for hvorfor ungdom ikke er late. Hva er det du gjør som ikke er latskap?..

Elev 10: Ja.. Okey.. Det som gjør at jeg ikke er lat da. Hvis jeg skal ta mot meg. Så er det det at jeg går hjem fra skolen. Også trener jeg. Og så når jeg er hjemme så sitter jeg jo ikke bare i sofaen...

Lærer: Det var et godt innlegg. Er det noen som har en respons kanskje?. Respons betyr svar.. [elev 2]..

Elev 2: Det er ikke alle som har muligheten til å få trent hele tida. Og som ikke har den greia med å gå da. At de kanskje bor så nærme bussholdeplassen at de må kjøre. Og så har de liksom ikke tid til å drive på med idrett..

Lærer: Har du lyst til å gi et svar på det på direkten [elev 10]?..

Elev 10: Uansett når du er hjemme. Sitter du bare i sofaen da? Du går ikke rundt i huset?. (ivrig)

Elev 2: Jo=.

Elev 10: Jo @.

Lærer: [elev 9]

Elev 9: Det er jo ikke akkurat trening å gå og hente seg litt drikke på kjøkkenet akkurat da. .

Elev 10: @.

Lærer: [elev 7]..

Elev 7: Alle samfunn har jo sånne idrettsorganisasjoner. Som man kan delta i. Og har et godt tilbud for barn og unge. Så da burde egentlig alle ta initiativ til å gjøre det selv. Og foreldrene må jo også passe på..

Lærer: [elev 2]..

Elev 2: Det handler om å bli inspirert til det og da. Det er noe som bare ikke-. Føler at de ikke klarer liksom..

Lærer: [elev 1]..

Elev 1: Uansett om man ikke får mulighet til å trene= andre steder. Så går det an å trene hjemme eller gå tur og sånn.. I stedet for bare å sitte på ræva å se på TV..

Lærer: [elev 5]

Elev 5: Jeg mener jo det at. Det er mange ungdommer som ikke er late. Hvis du har sett på for eksempel fotballag da. Så er det jo veldig mange ungdommer som spiller fotball. Og det er jo to ting de gjør. Det ene er å spille GTA (dataspill) med vennene sine. Og det andre er å gå ut og spille fotball etterpå liksom..

Lærer: [elev 2]..

Elev 2: Alt handler om interesser da. Og det å ta egne valg om det man vil gjøre da..

Lærer: [elev 3]..

Elev 3: Om. Du faktisk vil trene da. Tenk hvis-. Det spørres jo hva du holder på med på fritida da. Om du har lyst til å sitte inne å spille hele dagen. Så velger jo det- du det egentlig selv. Og foreldrene dine. Hvis de kjøper sånt spill til deg. Må jo de få lov til det. Da vet jo dem at du kommer til å sitte inne hele tida. Helt til du blir dritt lei..

Lærer: [elev 8]..

Elev 8: Det er jo ikke alle som synes at-. De har mer interesse for musikk. Å sitte inne og se på for eksempel TV eller. Sitte på youtube eller sånn. Enn å måtte gå ut å gjøre noe eller sånn.

Lærer: [elev 6]..

Elev 6: Ja. Vi er kanskje i forhold til det foreldrene våre sier. Når de var på vår alder. Hvis vi ser bort i fra fortiden. Og ser nå da. Så= er= det ofte at foreldrene våre sitter i sofaen og sier at vi skal gå ut å finne på noe gøy for eksempel.

Lærer: [elev 9]..

Elev 9: Det handler jo om hva man er vokst opp med. Hvis foreldrene ikke har noen interesse av at barna starter= på noe. Og liksom får seg en hobby som de liker og sånn da. Så= kan de ikke forvente at barna skal finne på masse gøy å gjøre selv. Foreldrene må jo være litt inspirerende de også.

Utdrag 19 (fagsamtale 5.1, 3:40)

Lærer: Hvis dere skal bli leger alle sammen. Tenk dere det.. Hvis dere må ha sekser i alle fag.. Og dere er veldig innstilte på å jobbe masse med skolen. Ville dere da hatt lekser?.. [elev 9]..

Elev 9: Nei. Eller på én måte. Det spørres hva slags lekser det er. Hvis det er øvingslekser. Sånn at du må øve til tentamen, prøver og så videre. Eller om det er gjør de og de oppgavene i matteboka liksom. For da (krent) blir det litt annerledes. For da må du i tillegg øve på det du skal øve på= på en måte..

Lærer: Er du enig i det [elev 6]?..

Elev 6: Ja=..

Lærer: [elev 5]..

Elev 5: Du-. Eller da jobber man mer med lekser som. Man ikke hadde gjennomgått på skolen for å gjøre det enda bedre på skolen..

Lærer: [elev 2]..

Elev 2: Jeg synes. Hvis vi skulle hatt lekser. Så skulle vi bare hatt øving til prøve. Øving til tentamen. Øving til gloseprøve.. Så kunne vi heller gjort leksene på skolen. Så kunne vi hatt en time lenger skole..

Utdrag 20 (fagsamtale 3.1, 21:20)

Lærer: Men. Hvis du da. Hadde vært fra et land hvor det var krig. Og sult og fattigdom. Også kom du til Norge. Og så fikk du beskjed om at hvis- nei. Du kan ikke være her. Du må tilbake dit.. Og det vil du jo ikke. Fordi da kunne det jo gå riktig ille med deg. Så da tenkte du <SIT nei nei. Da gjør jeg noe ulovlig. Da kan jeg sitte i fengsel i Norge SIT>.

Elev 1: Så dum er jeg ikke.

Lærer: Å?. Ville du heller dratt tilbake da?. Til et forferdelig sted?. [elev 7]..

Elev 7: Da hadde jeg prøvd å søke om asyl i stedet..

Lærer: Ja. Men det har du fått avslag på..

Elev 7: Ja. Da-

Elev 1: Hadde jeg stukket til et annet land.

Elev 7: Ja. Og heller prøvd et annet sted for eksempel. Et annet land.

Elev 1: Søta bror for eksempel..

Lærer: Søta bror ja @..

Utdrag 21 (fagsamtale 5.3, 10:50)

Lærer: [elev 6]. Hvis du hadde gått på skolen en dag. Og visst at du skulle vært inne hele dagen.. Du har ikke muligheten til å snakke med noen venner. Uten om den tida du får i timen som bare er faglig snakk. Hvordan hadde du trivdes da?..

Elev 6: Det hadde ikke vært noe gøy (nøler)..

Lærer: Hvorfor ikke?..

Elev 6: Fordi jeg hadde ikke fått frisk luft..

Lærer: [elev 2]..

Elev 2: Vi trenger å snakke med venner om andre ting enn bare skole..

Utdrag 22 (fagsamtale 1.2, 15:55)

Lærer: Okey. Da nærmer vi oss slutten folkens. Helt på slutten nå skal vi ha en duell. [elev 1] og [elev 9] nå skal dere få en utfordring av meg.. Og nå får dere ikke noe mening selv.. Jeg skal tildele dere en mening.. Er det fattige i Norge? Er spørsmålet.. [elev 1] du mener ja. Det er fattige i Norge.. [elev 9]. Du mener nei. Begrunn det..

Elev 1: Jeg mener at det er fattige i Norge. Fordi mange har ikke et sted å bo.

Elev 9: Men i Norge så finnes det mange organisasjoner for de som er fattige. Som kan hjelpe dem og sånn. Og da trenger de ikke å være fattige. Da kan de bare gå til dem..

Elev 1: Kanskje de ikke får seg jobb?..

Elev 9: Da må de jo kjempe hardere for å få seg jobb.. Kanskje de egentlig ikke gidder?..

Elev 1: Kanskje de mangler utdannelsen?..

Elev 9: Da må de bli smartere da..

Utdrag 23 (fagsamtale 1.2, 17:22)

Lærer: Okey.. Jeg skal ha en duell til.. [elev 4]. Du er-. Akkurat nå så er du en naver . Du trenger egentlig ikke å være det. Du har kunnskap nok til å få deg en ordentlig jobb.. [elev 6]. Du er hardarbeidende men sykemeldt. Så=. Du går også på nav. Men du trenger det virkelig.. [elev 4]. Prøv å begrunne ståstedet ditt. Hvorfor naver du?..

Elev 4: Fordi å jobbe er slitsom@..

Lærer: [elev 6]. Nå skal du begrunne ståstedet ditt. Nå skal du forklare hvorfor [elev 4] bør finne seg en jobb. Hvorfor fortjener du å gå på nav men ikke han?..

Elev 6: Han gjør jo ingen ting. Og jeg har jo slitt og sånn. Og så har jeg jo blitt sykemeldt. Så jeg trenger penger.. Og=. Du sitter bare der og gjør ingen ting..

Elev 4: Ja. Men det er flere som trenger penger..

Elev 6: Ja. Men.. Men. Du bare sitter der. Pengene kunne gått til noen andre som er sykemeldte..

Elev 4: Ja. Men det er ikke bare de som er sykemeldte som trenger penger fra nav..

Utdrag 24 (fagsamtale 1.3, 5:20)

Elev 6: Det er jo noen småbarn i andre land som=. Kommer på barnehjem. Også er det noen fra Norge som da henter de. Da blir jo ikke det den egentlige familien deres.. Da blir jo det fosterfamilie..

Lærer: Ja. Så du ville ikke kalt det for familie?..

Elev 6: Nei..

Lærer: Du kan tenke litt på et svar på det [elev 8]. Hvorfor du vil kalle det familie?. Vi skal bare høre hva [elev 4] sier først..

Elev 4: Det er jo mange folk som- eller det er i hvert fall noen som bor på gata også..

Lærer: Ja.. Kan-. Husk på den så tar vi den opp etterpå. Og så kan-. Har du (henvender seg til elev 8) lyst til å svare på det [elev 6] sa? Begrunne hvorfor du mener at en fosterfamilie også kan kalles en familie..

Elev 8: Det er jo.. Det kommer jo litt an på. Om du er et lite barn eller om du er en ungdom eller noe sånt. For hvis du er et lite barn og ikke husker noe av det. Så blir det jo på en måte at- eller. Da kommer jo det på en måte systematisk inn at da blir det på en måte familien din. Uten at du selv opplever det. Eller du vet jo på en måte selv at det ikke er familien din. Det blir jo på en måte som en familie. Du bor der hele tida liksom..

Lærer: Har du noe å tilføye der [elev 7]?..

Elev 7: Det er jo sånn om de i fosterfamilien. Om de oppfører seg som en ordentlig familie..

Lærer: Ja. Det er også et veldig godt poeng. [elev 9]..

Elev 9: Hadde jeg hatt fosterforeldre så hadde jeg ikke kalt det foreldre. Jeg hadde kalt det barnevakt over lang tid..

Lærer: Hadde du det?..

Elev 9: Ja..

Lærer: Hvorfor det?..

Elev 9: Fordi det er jo ikke familien din i den forstand. Egentlig..

Lærer: Godt poeng. [elev 1]..

Elev 1: Pappaen min har jo to fosterbarn. Og de har han hatt siden han var tre år- tre og to år. Og de kaller jo pappa for pappa..

Lærer: Så der er det et annet eksempel på- der er det familie kanskje. Eller?..

Elev 1: Ja= selv om det ikke er sånn biologisk så ser vi jo på det som familie..

Lærer: Ja. Så du mener at det er familie?..

Elev 1: Ja..

Lærer: [Elev 8]..

Elev 8: Men det kommer jo på en måte an på hva-. hvordan du definerer familie på en måte også da. Alle kan jo ikke mene det samme..

Lærer: Ja. Nå [elev 4]. Tar vi opp det du sa. Vil du gjenta det?..

Elev 4: Mange folk bor på gata..

Lærer: Ja. Mange folk bor på gata. Og det var noen som sa at man trenger et sted å bo. [elev 5] for eksempel. Du sa at man trenger et sted å bo.. Vil du si at hvis man bor på gata så har man et sted å bo?

Elev 5: Nei egentlig ikke. Utenom selvsagt hvis du finner deg et greit relativt sted hvor du planlegger å bli over lang tid da. Hvis du får bygd deg et hus av pappesker eller noe sånt. Eller det blir jo litt urealistisk men da har du så å si et sted å bo (bruker hermetegn)..

Lærer: Ja. Men er det et sted som oppfyller de kravene du setter til å overleve?..

Elev 5: Nei..

Lærer: Hvorfor ikke?..

Elev 5: Fordi at du kan jo ikke akkurat bruke air condition eller varmeanlegg i pappesker..

Lærer: Du får liksom ikke-. Du får ikke holdt varmen?..

Elev 5: Nei..

Lærer: Er alle enig? Så man kan ikke telle det som et sted å bo?..

Elev 6: Eller hvis du-. Det spørres jo om du har bodd på gata hele livet. Da vet du jo ikke om noe annet. Da vet du jo ikke hvordan det er å ha bodd i et annet hus. Så da kan jo de som har bodd der hele livet. De kan jo kalle det hjemstedet sitt. Men sånn egentlig så kan du jo ikke kalle det et hjemsted..

Lærer: [elev 7] først og så [elev 4]..

Elev 7: Hvis du på en måte ikke kaller det der du bor da. Hvor er det du bor da? Da har du jo på en måte ikke noe sted å bo. Det er jo det som.. At folk bor på gata. Så er det jo noen som har hus. Så man kan ikke si at en pappeske er det..

Lærer: Nei. [elev 4]..

Elev 4: Man kan jo på en måte si at en pappeske er et hus fordi det er bedre at man har en pappeske som et hus enn å ikke ha noe i det hele tatt..

Utdrag 25 (fagsamtale 5.3, 21:00)

Lærer: [elev 10]. Du argumenterer mot en time lenger på skolen. Og du bruker praktiske eksempler med trening og sånn. Det er jo bra. Det er en god måte å argumentere på.. For da treffer du gjerne flere ikke sant (...)

[elev 9].. Jeg synes du gjør en veldig bra fagsamtale i dag. Før så har det gjerne vært et par ganger hvor du har falt litt ut men i dag så gjør du det veldig bra. Og du bruker både= logiske eksempler og eksempler fra deg selv. At du trenger å bytte ting for å konsentrere deg og sånn (...)

[elev 8]. Du begynner litt dårlig med litt sånn useriøse argumenter. Du foreslår at det skal være null lekser. Også begrunner du ikke noe særlig. Også- har du en eller annen argumentasjon om det å suge på skolen. Og du kommer ingen vei med uttrykk som <SIT å suge på skolen SIT>. Da må du heller bruke <SIT de som sliter med skolearbeidet SIT> eller noe sånt. For det er- når du bruker <SIT suge på skolen SIT> så mister du litt troverdighet da. Da tenker vi at- nå skal ikke han si noe seriøst likevel. Men så kommer du deg= du tar deg sammen på slutten. Også sier du at du vil ha en time lenger på skolen i stedet for lekser. (...)

[elev 7]. Du åpner samtalen med å foreslå momentant en time lenger på skolen. Jeg synes du faller litt ut etter det. Du forsvinner litt. Også sier du at det er den enkeltes problem om man sliter på skolen (...)

Også sier du at konkurranse på skolen hadde vært negativt på grunn av avskrift. Forklar det bedre. Hvorfor du tror det..

Vedlegg 9: Ti bud til en ung mann som vil frem i verden – Jens Bjørneboe

I Det første bud er ganske lett: De som er flest, har alltid rett.

II Tenk alltid på hva folk vil si. Og ta den sterkestes parti.

III Og tviler du, så hold deg taus til du ser *hvem* som får applaus.

IV Tenk nøye ut hva du bør mene. Det kan bli dyrt å stå alene.

V Følg ingen altfor høye krav. Men si, hva du har *fordel* av.

VI Si alle hva de gjerne hører. Gå stille gjennom alle dører. (For sannhet bringer sorg og nød, mens daglig løgn gir daglig brød.)

VII Gå aldri oppreist. Snik deg frem. Og gjør deg varm i alle hjem.

VIII Husk: *Ingen mann kan roses nok*. Slik bygger man en venneflokk. (Og i et brødreparadis har du din beste livspolis.)

IX Av sladder husker du hvert ord til bruk i neste sjefskontor. (Men ingen taktfull sjel forteller et ord til ham som ryktet gjelder!)

X Hvis siste bud blir respektert, da er din fremtid garantert! Følg *dristig* med i kamp mot troll, -men *vis fornuftig måtehold!* *Skrid tappert frem i livets strid, - én time forut for din tid!*

Jens Bjørneboe «Samlede dikt»

Gyldendal Norsk Forlag 1977

Hentet 11.05 fra: <http://www.dagbladet.no/kultur/2005/05/14/431792.html>

Vedlegg 10: Informasjonsskriv til foresatte

Informasjonsskriv om deltakelse i undersøkelse til masteroppgave

”Hva kjennetegner lærerrollen i en god fagsamtale?”

Bakgrunn og formål:

Denne studien har som mål å undersøke hvordan læreren på best mulig måte kan lede fagsamtaler og trene muntlige ferdigheter hos elevene. Dette vil innebære en kartlegging av elevenes muntlige bidrag i et undervisningsopplegg som gjennomføres fem ganger høsten 2013. Kartleggingen vil utgjøre det empiriske materialet for en masteroppgave i norskdidaktikk ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

Hva innebærer deltakelse i studien:

Undersøkelsen vil ikke stille noen ekstra krav til elevene som deltar i og med at alt vil være integrert i undervisningen. Alle elevene vil også være anonyme for utenforstående, både underveis i studien og den fullførte masteroppgaven. Det vil på denne måten ikke være noen praktisk forskjell mellom de elevene som deltar i forskningen, og de som ikke gjør det.

Undersøkelsen tar utgangspunkt i en spesifikk undervisningsmetode som skal trene elevenes muntlige ferdigheter, og deres trygghet i muntlige situasjoner. Undervisningen her vil bli både vurdert direkte, og tatt videoopptak av. Denne undervisningsmetoden vil være felles for både deltakende og ikke-deltakende elever, og er selvfølgelig læreplanstyrt og didaktisk og pedagogisk begrunnet.

Det vil være mulig å få se vurderingsskjemaet som skal benyttes hvis det er ønske om dette.

Hva skjer med informasjonen om deg:

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alle opptak slettes omgående etter levering. Underveis i prosjektet vil personopplysninger kun være tilgjengelige for masterstudentene (Simen Buskerud og Karl Roberg), og alle filer som kan inneholde sensitive opplysninger vil beskyttes med passord.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Oppgaven skal etter planen leveres 15. juni 2014.

Frivillig deltakelse:

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Simen Buskerud: 47896738 eller Karl Roberg: 97540812

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mvh Simen Buskerud og Karl Roberg

..... *kan/kan ikke bli kartlagt under dette forskningsprosjektet*
(Elevens navn) (stryk det som ikke passer)

.....
Signatur foresatt

