

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i norsk og norskdidaktikk 2**

August 2021

Muntlig kompetanse i fagsamtaler hvor elevene samtaler i grupper
uten lærer

Oral communicative competence in discursive teaching where
students converse in groups without a teacher

Kristine Vrangrund

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er den muntlige sjangeren fagsamtale og muntlig kompetanse. Selv om det finnes mye forskning på muntlighet generelt, er det relativt få studier som tar for seg muntlighet i fagsamtaler hvor elevene er alene i grupper og samtaler. Formålet med denne studien er å undersøke hvordan fagsamtale kan øke elevenes muntlige kompetanse. Oppgavens problemstilling er: *På hvilke måter bidrar fagsamtale i norskfaget, hvor elevene samtaler i grupper uten lærer, til å øke elevens muntlige kompetanse?*

Studiens teoretiske grunnlag ser på fagsamtale som sjanger, det sosiokulturelle aspektet og diskursen som foregår i den faglige samtalen. Datamaterialet baserer seg på seks fagsamtaler og en spørreundersøkelse fra to niende klasser. Elevgruppene sitter på et rom og styrer samtalen selv ved hjelp av et novelleskjema og læreren er ikke til stede. Spørreundersøkelsen stiller spørsmål rundt elevenes erfaringer og tanker om fagsamtaler og den muntlige situasjonen.

Analysen og diskusjonen tar utgangspunkt i fem hovedtemaer, (1) samhandle, (2) presentere, fortelle, og diskutere på en hensiktsmessig måte, (3) norskfaglig diskurs, (4) opplevelser ved muntlighet og (5) elevstyrte gruppesamtaler. Elevene samhandler på en god måte og elevene får mulighet til å respondere og bygge på hverandres innspill. Ett funn er at lærerens tilstedeværelse kommer tydelig frem via novelleskjemaet. Ett annet funn er at skjemaet hjelper eleven til å få en faglig diskurs. Det er likevel elever som strever i fagsamtalene og elever som ikke tør å ta ordet underveis.

Abstract

The theme for this master's thesis is discursive teaching and oral communicative competence. Although there is a lot of research on oral communicative competence in general, there are relatively few studies who research subjects where the students are alone in groups and hold a conversation on their own. The purpose of this study is to find out how discursive teaching can increase students' oral communicative competence. The question this thesis will research is "in what ways does discursive teaching in the Norwegian subject, where the students sit alone in groups and hold a conversation, contribute to increasing the student's oral communicative competence?".

The theoretical basis of the study looks at discursive teaching and conversation as a genre, the sociocultural aspect and the discourse that takes place in the conversation. The data material is based on six conversations from six groups of students and a survey. A group of students sit in a room, without the teacher, and keep the conversation going by using an information sheet from the teacher. The survey asks questions about the students' experiences and thoughts about discursive teaching.

The analysis and discussion are based on five themes (1) interaction, (2) presenting, telling and discussing in an appropriate manner (3) academic discourse (4) experiences through oral communication (5) group discussion and students as partners.

The students interact in a good way, and they get the opportunity to respond and build on each other's sentences. The information sheet from the teacher is helpful for the students and helps to keep the conversation in a secondary discourse. However, there are students who struggle and students who do not dare to speak within the group.

Forord

Det er en underlig følelse å skulle avslutte arbeidet med masteroppgaven. De siste fem årene på Oslo Storbyuniversitet går nå mot slutten. Disse årene har vært utfordrende og lærerike. Til slutt kunne jeg endelig se enden av tunnelen. Å skrive en masteroppgave om fagsamtaler har vært en lærerik og krevende prosess. Det siste året har jeg vært inni i en boble og det hadde ikke vært mulig uten den støtten og hjelpen jeg har fått på veien.

I den anledning ønsker jeg å gi en spesiell takk til mine studievenner som har gjort disse årene på studiet kunnskapsrike og sosiale. Takk til min veileder Anne Lind. Takk for alle innspill og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele perioden.

Jeg vil takke deltakerne i studien. Takk til læreren som åpnet klasserommene sine for meg, og takk til elevene for engasjement. Uten dere hadde det ikke vært noe prosjekt.

God lesing!

Oslo Storbyuniversitet, august 2021

Kristine Vrangsd

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Abstract	iii
Forord	iv
1 Innledning og aktualisering	7
1.1 Rammebetingelser i form av læreplaner	9
1.2 Oppgavens oppbygging	9
2 Tidligere forskning på feltet	10
2.1 Tidligere forskning på muntlighet i klasserommet	10
2.2 Tidligere forskning på fagsamtaler i klasserommet.....	11
2.3 Fagsamtale	13
2.3.1 Fagsamtale som begrep i styringsdokumentene	13
2.3.2 Oppgavens definisjon av fagsamtale	15
2.4 Muntlig kommunikasjon i klasserommet	17
2.4.1 Noen refleksjoner over muntlighet i klasserommet	17
2.4.2 Muntlighet i læreplanen i norskfaget.....	18
2.4.3 Literacy.....	21
3 Teoretiske perspektiver	23
3.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv – Samhandling og kommunikasjon	23
3.2 Vygotskij og Bruner – Den proksimale utviklingssonen og stillasbygging	24
3.3 Gee – Primærdiskurs og sekundærdiskurs.....	26
3.3.1 Fagspesifikk literacy	28
4 Metode	30
4.1 Framgangsmåte og tilgang til feltet	31
4.2 Oppgaven elevene arbeidet med og gjennomføringen av den.....	32
4.3 Kvalitativ metode – Lydopptak av fagsamtaler.....	35
4.3.1 Utvalg av informanter	35
4.3.2 Transkribering av fagsamtaler.....	38
4.3.3 Tematisk analyse av fagsamtaler.....	39
4.3.4 Reliabilitet og validitet	43
4.4 Kvantitativ metode – Spørreundersøkelse.....	44

4.4.1	Fremgangsmåte og utvalg av informanter.....	44
4.4.2	Utformingen av spørreundersøkelse.....	45
4.4.3	Reliabilitet og validitet	47
4.5	Forskerens etiske og juridiske ansvar : Ivaretagelse av informanter	49
5	Resultat.....	51
5.1	Resultat – Fagsamtaler.....	51
5.1.1	(1) Samhandle	52
5.1.2	(2) Presentere, fortelle og diskutere på en hensiktsmessig måte	54
5.1.3	(3) Norskfaglig diskurs.....	57
5.1.4	(4) Opplevelser ved muntlighet.....	59
5.1.5	(5) Elevstyrte gruppesamtaler	61
5.2	Resultat – Spørreundersøkelse.....	62
5.2.1	Oppsummering av resultat – Spørreundersøkelse	71
6	Diskusjon.....	73
6.1	(1) Samhandle.....	73
6.2	(2) Presentere, fortelle og diskutere på en hensiktsmessig måte	79
6.3	(3) Norskfaglig diskurs	85
6.4	(4) Opplevelser ved muntlighet	89
6.5	(5) Elevstyrte gruppesamtaler.....	93
7	Avslutning	100
7.1	Videre forskning	103
8	Referanseliste.....	104
9	Vedlegg.....	108
9.1	NSD sin vurdering og godkjenning av prosjektet	108
9.2	Informasjonsskriv og samtykkeskjema (revidert)	110
9.3	Spørsmål i spørreundersøkelse	114
9.4	Novelleskjema	117

1 Innledning og aktualisering

Denne oppgaven handler om den muntlige sjangeren *fagsamtale*. Muntlige ferdigheter har fått større plass i læreplanverkene de siste årene, men i de norske klasserommene dominerer lærerens stemme fortsatt. Læreren har om lag ordet 60% av tiden (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012). Det nevnes ofte at læreren skal la elevene slippe til, svare og holde egne samtaler. Beate Børresen (2016, s. 92) skriver at det fins «former for kunnskap som bare kan når gjennom eget arbeid i form av tenkning alene og sammen med andre».

I norskfaget får elevene en egen muntlig karakter. Faget norsk skal blant annet gjøre elevene til tryggere språkbrukere og gi dem mulighet og anledning til å uttrykke seg kreativt og skapende. Spørsmålet som kan stilles er hvordan kan læreren få frem elevenes stemmer i klasserommet?

En fagsamtale er en arbeidsmetode som kan øve elevene på å øke den muntlige kompetansen. Det finnes en rekke bøker om prinsipper for hvorfor og hvordan en lærer skal gjennomføre en god samtale med elevene. Hensikten med en slik samtale er nettopp det å få elevene til å diskutere faglig innenfor et tema samt det å praktisere språklige ferdigheter. En fagsamtale kan brukes i alle fag i skolen. Det faglige temaet elevene snakker om kan også være tilfeldig. Det kan altså være tilfeldig fag og tilfeldig faglig området. Min studie har derimot fokus på norskfaget og det norskfaglige området.

Lærere sier det kan være tidkrevende å gjennomføre fagsamtaler med alle elevene. Hvordan skal de og tiden strekke til, og hva skal de andre elevene gjøre når læreren er ute og snakker med en gruppe elever? Det er derfor interessant å se på alternative måter å arbeide med fagsamtaler på. Da jeg var ute i praksis møtte jeg en lærer som ofte brukte fagsamtale som arbeidsmetode. Han delte elevene inn i grupper og lot elevene samtale alene uten at han var til stede. Elevene fikk alltid utdelt et skjema som inneholdt verktøy, verktøyene kunne for eksempel være ulik informasjon, spørsmål, setningsstartere, og lignende. Dette skulle legge grunnlaget for samtalen og være en støtte for elevene. Skjemaet skulle hjelpe elevene på best mulig måte slik at de hadde gode forutsetninger for å kunne snakke om temaet på en god måte. Det at læreren ikke var til stede fikk meg til å reflektere. Er det mulig at elevene kan ha denne fagsamtalen selv? Klarer de å styre, respondere og diskutere på en fornuftig måte selv

uten lærer til stede, og er det like gunstig med tanke på læringen? Det er interessant å se om elevene får økt sine muntlige kunnskaper ved å ha en fagsamtale. Det er også spennende å undersøke om de får økt kompetansen bare ved hjelp av sine medelever og rammene læreren legger til rette for.

I denne studien har jeg kartlagt arbeidet med fagsamtale i norsk i to klasser på 9. trinn. Undervisningsopplegget læreren har lagt opp til ble kalt *Å tolke en episk tekst*. Her skal elevene analysere en novelle og gjennomføre en faglig samtale om funnene sine. Det er denne faglige samtalen min oppgave tar utgangspunkt i. Min forskning har to informasjonskilder: Lydopptak og spørreundersøkelse.

Jeg har hentet inn lydopptak av fagsamtalene og analysert dem. Fagsamtalen er altså gjort i norskfaget og det handler om litteratur og noveller. Lydopptakene skal undersøke om elevene får et økt læringsutbytte gjennom denne arbeidsmetoden eller ikke. I og med at studien tar for seg norskfaget og elevene snakker om noveller, kunne jeg kalt dette for en litterær samtale. Da en kort definisjon på litterære samtaler kan være «Litterære samtaler innebærer at en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst.» (Hennig, 2012, s. 27). Jeg har allikevel valgt å kalle det for en fagsamtale på bakgrunn av at det er det læreren jeg har fulgt kaller det, samt at denne elevgruppen er vant til å bruke begrepet fagsamtale. I tillegg til lydopptak har elevene svar på en spørreundersøkelse. Denne undersøkelsen har hatt søkelyset på elevenes tanker rundt det å gjennomføre en fagsamtale. Her får vi elevenes svar på hva de tenker om læringsutbytte rundt det å ha en samtale i en faglig setting.

Denne studien er forholdsvis kort, foregår over et kort tidsperspektiv, samtidig som at jeg har relativt lite informasjon over elevenes faglige nivå. Det er av den grunn derfor vanskelig å si om elevene får noen form for økt læring ved hjelp av denne ene enkelte fagsamtalen. Jeg har begrenset oppgaven min slik at jeg forholder meg til elevenes muntlige kompetanse. Min ambisjon er likevel å bidra til å gi et innblikk i hvordan elever forholder seg til fagsamtaler i norskfaget, samt å vise med en rekke eksempler på om en fagsamtale i norskfaget kan gi økt muntlig kompetanse til elevene. Elevene i mitt forskningsprosjekt samtaler også alene i grupper uten lærer til stede. Min problemstilling lyder derfor som følger:

På hvilke måter bidrar fagsamtale i norskfaget, hvor elevene samtaler i grupper uten lærer, til å øke elevenes muntlige kompetanse?

1.1 Rammebetingelser i form av læreplaner

Vi befinner oss i et skifte mellom to læreplaner: Kunnskapsløftet (LK06-13) og Fagfornyelsen (LK20). Denne masteroppgaven vil i stor grad forholde seg til Fagfornyelsen, med den begrunnelsen av at det er den som gradvis blir innført i skolen i årene fremover.

Kunnskapsløftet (LK06-13) vil derimot bli tatt frem for å undersøke hva som var sentralt da, og sammenligne med hva som er i fokus i det nye læreplanverket. LK06-13 vil også bli tatt frem på bakgrunn av at disse to klassene fortsatt følger og blir vurderte etter dette læreplanverket. I og med at LK20 er den læreplanen som blir integrert i skolen fremover, brukte læreren flere av disse kompetansemålene og de overordnede målene i den nye læreplanen.

I min forskning undersøkte jeg 9. klassetrinn på ungdomsskolen, og ser derfor bare på kompetansemål 8.-10. trinn, altså kompetansemålene som blir målt etter 10. trinn. Jeg måtte avgrense oppgaven ytterligere. Bakgrunnen for at jeg valgte å forske på ungdomstrinnet er fordi det er her jeg, i løpet av mitt eget studieløp, har hatt mest praksis. Jeg har av den grunn mer erfaring fra ungdomsskolen, både med tanke på hva lærere pleier å gjøre i undervisning og hvilke kompetanser elevene innehar eller kanskje trenger mer opplæring i. Det er også her min tidligere praksislærer arbeider, og som nevnt i innledningen er han utgangspunktet for min nysgjerrighet rundt tematikken.

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven består av totalt seks kapitler. I dette første kapitlet har jeg presentert oppgavens aktualisering, tema og problemstilling. Kapittel 2 beskriver jeg tidligere forskning på feltet. Her presenterer oppgavens definisjon av fagsamtale og ser på muntlig kommunikasjon i klasserommet. Kapittel 3 er teorikapitlet, med en kort presentasjon av noen sosiokulturelt orienterte teorier som ligger til grunn for min forståelse av det jeg har sett i mitt materiale. I kapittel 4 redegjør jeg for min metodiske tilnærming, før jeg i kapittel 5 presenterer resultater. Kapittel 6 er diskusjonskapitlet hvor jeg diskuterer materialet opp mot teorien som er presentert tidligere. I kapittel 7 sammenfatter jeg studien ved å gi en oppsummering.

2 Tidligere forskning på feltet

Formålet med teorikapitlene er å redegjøre for det teoretiske rammeverket for studien, dette for å se på den teoretiske sammenhengen studien er en del av. Jeg vil først presentere tidligere forskning på feltet både når det kommer til muntlighet i klasserommet og tidligere forskning på fagsamtaler. Deretter vil fagsamtaler bli sett på i perspektiv av læreplanverk samt denne oppgavens definisjon av fagsamtaler. Videre presenteres muntlighet og dens plass i klasserommet, muntlighet som begrep i styringsdokumentene vil også bli presentert her.

2.1 Tidligere forskning på muntlighet i klasserommet

Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) skriver at språket er det viktigste redskapet for tenking og læring, samt at klasserommet er en arena for muntlighet. De fremhever at muntlig aktivitet oftest står synonymt med framføringer, og at det er denne arbeidsformen av muntlighet som dominerer i klasserommet. De kom fram til at framføringer utgjorde i overkant 80% av arbeidet med muntlige ferdigheter, mens diskusjon og debatt representerte om lag 4%. Dette er også de samme funnene som Hertzberg fant i 2003 i hennes klasseromsforskning (Hertzberg, 2003). Nyere forskning som er gjort av Penne, Hertzberg og Solem (Penne, Hertzberg & Solem, 2020) viser også til samme resultat, at muntlige framføringer utgjør store deler av elevers muntlige aktivitet i klasserommet. Flere forskere ønsker derimot at også andre muntlige aktiviteter skal få større del i skolen og i undervisningen (Børresen, 2015; Børresen et al., 2012; Dysthe, 1995; Penne et al., 2020). Andre muntlige aktiviteter som ofte trekkes frem er diskusjoner og debatter, med andre ord arbeidsformer som fremmer samtaler mellom flere parter. Bakgrunnen for at en ønsker å ha flere diskusjoner og debatter i klasserommet, er fordi de mener at samtaler er en viktig del av treningen til å forbedre elevenes muntlige ferdigheter. De ser på samtaler som et nyttig læringsverktøy. Treningen eleven får i å delta i faglige samtaler som likeverdige partnere, å stå frem og å kunne uttrykke seg presist, samtidig som de må lytte og respondere på andres synspunkter er en stor forutsetning for en aktiv deltakelse på alle områder i samfunnslivet.

Svenkerud m.fl (2012) fant i tillegg ut i sin forskning at metaundervisning utgjorde rundt 5% av undervisningen. Metaundervisning er i denne forskningen definert rundt undervisningen som har muntlig som tema. Denne kategorien handler mer om teoriundervisning og ikke ferdighetsundervisning. Det kan for eksempel være kroppsspråk, stemmebruk, hva som skiller

den muntlige sjangeren fra den skriftlige sjangeren. Det er dog en forskjell mellom Hertzberg (2003) sine funn og Svenkerud m.fl (2012) sine funn. Det var høyere materialet i muntlig sekvenser i Svenkerud m.fl enn hos Hertzberg. Bakgrunnen for økning med muntlighet kan på en side være en økning av muntlig arbeid med akkurat disse elevene i den perioden forskningen foregikk. På den andre siden kan det være at det er økning av muntlig arbeid i skolen generelt.

Muntlig kompetanse og kompetanse i å samtale blir trukket frem som en viktig ferdighet. Til tross for at det blir fremhevet som viktig, viser flere norske studier at det å utvikle elevers muntlighet via samtale og dialogiske ferdigheter, foregår i mindre grad i klasserommet (Dysthe, 2001a; Hertzberg, 2003; Penne et al., 2020; Svenkerud et al., 2012). Selv om det kan tyde på en liten økning i arbeidet med muntlighet i klasserommet, blir arbeidet med muntlighet fortsatt i liten grad prioritert og spesielt den faglige dialogen. Forskningen viser kort fortalt at forventningene til elevenes muntlige kompetanse er lave samt at arbeidet med muntlighet er lite systematisk. Det vil si at elevene er publikum for de som framfører, men kommer svært sjeldent eller ikke i det hele tatt i dialog med personen eller personene som framfører. Forskerne påpeker derfor ofte mangler ved at elevene blant annet ikke får tilstrekkelig trening i rollen som publikum og som samtalepartner ved medelevers framføringer.

Tidligere forskninger viser at elevene ikke har fått utviklet noen kompetanse for å vurdere egne eller andres framføringer (Eide, 2017; Hertzberg, 2003; Penne et al., 2020; Svenkerud et al., 2012). Forskerne sier at «det faglige» får liten plass i forberedelsene og elevene har liten kunnskap om den muntlige formidlingssituasjonen. De får med andre ord ikke utviklet sin kompetanse til å vurdere, gi tilbakemeldinger eller være en samtalepartner. Blikstad-Balas og Roe (2020) har i sin forskning, som bygger på LISA-studien (Linking Instruction and Student Achievement), funnet ut at nyere data viser at flere klasser bruker tid på å forberede andre typer muntlige bidrag enn framføringer.

2.2 Tidligere forskning på fagsamtaler i klasserommet

Det er mye forskning rundt muntlighet, men det er ikke like mye forskning rundt fagsamtaler og fagsamtalens plass i skolen og klasserommet. De fleste bøkene som er skrevet om

fagsamtaler handler for det meste om fagsamtaler i barnehagen og barneskolen, altså fra 1. trinn til 7. trinn (eksempelvis: (Jansen, Gjems & Rydjord Tholin, 2012; Tveitereid, 2019)). Det er dog, i nyere tid blitt skrevet noen masteroppgaver om fagsamtaler. Disse masteroppgavene er skrevet innenfor norskfaget og legger i mer eller mindre grad vekt på lærerens rolle i arbeidet både med og rundt det å gjennomføre en fagsamtale. Det er også skrevet noen masteroppgaver som handler om fagsamtale som en muntlig vurderingssituasjon.

Fagsamtale er i dette tilfelle en litterær samtale som nevnt i innledningen. Søker en derimot på litterær samtale, som jeg også kunne kalt det i min oppgave, er det mer forskning gjort på området. En av grunnene til at det er flere bøker som inneholder hvordan man spesifikt skal eller bør gjennomføre en litterær samtale, er nok fordi det er mange bøker som handler om hvordan læreren bør arbeide med litteratur generelt i klasserommet med elevene. Dersom man setter søkelys på hvordan elever tilegner seg kunnskaper og hvordan en skal snakke om litteratur kommer samtalen fort i sentrum. Kunnskapsløftet la større vekt på muntlighet og styrte opplæringen slik at det skulle være ytterligere fokus på å bruke språklige redskaper på fagenes premisser. Mange forbinder norskfaget med litteratur, og litteratur har dermed stått sterkt. På bakgrunn av dette var det derfor en del oppblomstring i forskning på litteratur med vekt på den litterære samtalen.

En fagsamtale er et fenomen som kan brukes i flere fag og disipliner deriblant i norskfaget og norskfagets tekster. Gourvennec, Nielsen og Skaftun skrev blant annet artikkelen *Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis i Skriv! Les! 2* (2014). Her får en innsikt i den litterære samtalen og den faglige praksisen. Samtidig ser de på den litterære fagsamtalen som en utviklingsvei inn i norskfaget. De påpeker også at det er interessant å se at elevene selv er involvert i den faglige praksisen. Åsmund Hennig har skrevet en bok om litterære samtaler som heter *Effektive lesere snakker sammen – Innføring i litterære samtaler* (2012). Han viser hvordan en kan gjøre elevene til effektive lesere via litteraturundervisning og litterære samtaler. Effektive lesere dreier seg, i denne sammenhengen, om at elevene skal lære seg å lese litteratur, lære om litterære tekster, og lære konteksten rundt litterære tekster samtidig som de skal lære om sin egen lesning. Han oppsummerer disse målene med begrepet *litterære kompetanse*. Hans bok presenterer ulike samtaleformer som kan passe ulike elever på ulike nivåer. Andre forskere som har undersøkt litterære samtaler i klasserommet er blant annet Laila Aase med *Litterære samtalar* (2005) og Skardhamar med *Litteraturundervisning: teori og praksis* (2011).

Med utgangspunkt i samtale og dens betydning for elevenes læring og muntlighet, er det naturlig nok mere forskningsbelegg på. Her har vi blant annet boken *Samtalens didaktiske mulighet* (2015), som er har ulike bokkapitler skrevet av en rekke forskere blant annet, Børresen (2015), Christensen (2015) og Maagerø (2015). Boken utforsker muntlig og skriftlige samtaler i dagens skole, og den vil bidra med å synliggjøre samtalens didaktiske muligheter. Børresen (2015) skriver om samtalen som en sentral del i en dialogisk undervisning. Hun viser på en annen side at det ikke er hvilken som helst form for samtale, men det skal være en samtale som fører til læring. Christensen (2015) presiserer hvorfor læreren er viktig i en didaktisk samtale, og at det er læreren som gir elevene tilgang til form, innhold og hjelper elevene til å være med i undervisning, altså handling. I artikkelen *Den strenge samtalen. Tekstsamtalen i sjangerpedagogikken* informerer Maagerø (2015) om arbeid med literacy i klasserommet. Hun skriver blant annet om hvordan en kan bygge broer mellom elevenes primærdiskurs og sekundærdiskurs. Her beskriver hun arbeidssirkelen i sjangerpedagogikken hvor elevene for eksempel skal: Detaljert lesing – forberedelse før skriving – skrive sammen – skrive individuelt – og forberede før skriving. Denne arbeidssirkelen kan naturlig nok gjøres om og forberede til muntlig arbeid også. Børresen, Grimnes og Svenkerud har skrevet boken *Muntlig kompetanse* (2012) som skal bidra til økt kunnskap om arbeidet rundt muntlige ferdigheter i skolen og klasserommet.

2.3 Fagsamtale

2.3.1 Fagsamtale som begrep i styringsdokumentene

Begrepet *fagsamtale* kan brukes på ulike måter og i ulike sammenhenger. For å definere begrepet fagsamtale i denne avhandlingen ser jeg nærmere på hvordan begrepet brukes i styringsdokumentene i skolen.

I både LK06-13 og Fagfornyelsen i norskfaget brukes begrepet *faglig samtale* én gang under hovedområdet *muntlig kommunikasjon* (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2019b). I læreplanen i norsk i LK06-13 står det under hovedområdet *muntlig kommunikasjon* etter 4. årstrinn at eleven skal kunne «følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7). Et kjerneelement i den overordnede delen i Fagfornyelsen er *muntlig kommunikasjon*, og under muntlig

kommunikasjon nevnes *faglige samtaler* (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Under grunnleggende ferdigheter nevnes *norskfaglige samtaler* i den sammenheng at eleven skal «[...] bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 4).

En interessant sammenligning er hvis en søker på ordet *samtale* i fagplanen i norsk. I LK06-13 kommer ordet opp 20 ganger. Søker en det derimot opp i LK20 kommer ordet opp 30 ganger (Utdanningsdirektoratet, 2013, 2019b). Det er en betraktelig økning av ordet *samtale* i den nye læreplanen. Det er derfor liten tvil om at det settes enda større fokus på elevens kunnskaper når det kommer til muntlige ferdigheter og elevens samtalekunnskaper. Det viser at muntlighet blir vektlagt mer i LK20 enn det har gjort i den foregående læreplanen. Tabellen under viser hvor *samtale* kommer til uttrykk i LK20 (2019b). Her kan vi se at det er betydelig mer fokus på samtaler på barnetrinnet enn på ungdomsskolen.

Læreplan etter trinn	Antall bruk av ordet «samtale» i LK20 i kompetansemålene + underveisvurdering etter trinn
Etter 2. trinn	6
Etter 4. trinn	5 + 2
Etter 7. trinn	4 + 4
Etter 10. trinn	2 + 1
Etter Vg3 studieforbereende utdanningsprogram	1
Etter Vg3 påbygg til generell studiekompetanse	1

	<p>Resterende bruk av ordet kommer i bruk i beskrivelser om faget, kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter.</p>
--	--

I Opplæringslova brukes også begrepet *fagsamtale*, men med en annen betydning. I forskriften til Opplæringslova §4-7 står det blant annet at «deltakeren har minst ein gong kvart halvår rett til ein samtale med læreren om utviklinga si i forhold til kompetansemåla i faga som ein del av undervegsvurderinga [...]» (Kunnskapsdepartementet, 1998 § 4-7). I Opplæringslova blir derfor fagsamtale et begrep som blir brukt for å snakke om elevens faglige utvikling i alle fagene, og kan knyttes til vurdering. Dette begrepet kan ha ulike navn som for eksempel utviklingssamtale og elevsamtale. Denne masteroppgaven ser derimot bort i fra Opplæringslova sin definisjon av fagsamtale, ettersom det ikke samsvarer med min definisjon av begrepet i denne studien.

2.3.2 Oppgavens definisjon av fagsamtale

Jeg har selv valgt å bruke begrepet fagsamtale på bakgrunn av at læreren og elevgruppen jeg har forsket på bruker dette begrepet. En fagsamtale handler om at en gruppe personer samtaler med hverandre. I en skolesammenheng kan en fagsamtale foregå mellom lærer og et antall elever eller mellom en gruppe elever uten at læreren er til stede.

Ulike forskere bruker ulike uttrykk når de snakker om fagsamtale. Noen snakker for eksempel om *en strukturert samtale* (Børresen, 2015), noen om *dialogisk samtale* (Dysthe, 1995, 2001b) mens andre bruker *faglig samtale* (Børresen et al., 2012; Saabye, 2013).

Hertzberg (2012) skriver at fagsamtale kan ses på som en av de nye sjangerformene for muntlighet i det norske klasserommet. Pedagogen Saabye definerer fagsamtale slik:

«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.» (2013, s. 34). Hun ser i tillegg på fagsamtale som en arena hvor eleven får muntlig trening til å vise fram sine kunnskaper. Hennig (2012) sier at alle kan snakke, men det er ikke dermed sagt at alle kan samtale. Han mener at en samtale skal bestå av ytringer som igjen inneholder sammenhengende

tankerekker. Med dette mener han at en må samtale med hverandre og lytte til hverandre for at de felles tankerekkene skal kunne være sammenhengende. Eksempelvis har eleven evnen til å dekode en tekst, men mangler trening i å snakke om tekstlige erfaringer og ytre seg om responser rundt tekst på en meningsfylt måte. Penne, Hertzberg og Solem (2020) definerer en samtale som en dialog og en «ansikt til ansikt» -situasjon mellom to eller flere stemmer. Penne m.fl utdyper dette videre med å beskrive at en dialog defineres i tillegg som et sted hvor deltakerne i et fellesskap bestemmer og fortolker framdriften og meningene med ytringene. De forklarer at en samtale i skolen er en *institusjonell samtale*, noe som innebærer at deltakerne i samtalen har ulike roller, for eksempel rollen som lærer og elev. Lærer og elev har i tillegg rettigheter og forpliktelser som følger av sine roller.

Dysthe (1995) mener at i en dialogisk samtale er alle stemmene likeverdige. Alle stemmene skal, i en dialogisk samtale bli lyttet til og svart på både i form av ord og kroppsspråk, dette er samsvarer med hva Penne m.fl (2020) formidler. Dysthe (1995) hevder at læring oppstår i samspill mellom ulike stemmer, og kaller dette for flerstemmighet. Med ulike stemmer menes det ulike personer og deres egen stemme. I denne sammenhengen blir det da de ulike elevene innad i fagsamtalen som har hver sin stemme. Målet med samtalen er også at alle elevene skal kunne sette ord på og formulere det de tenker. Gjennom disse ulike elevene eller stemmene, vil det oppstå ulike erfaringer og meninger, det er dette som skaper læring.

Underveis i en fagsamtale skal eleven få trent på sine muntlige ferdigheter i en faglig kontekst. De skal lære å lytte til andre, å tale og å bygge på andre sine innspill (Penne et al., 2020; Saabye, 2013). Børresen m.fl. (2012) forklarer at en faglig samtale er en samtale hvor elevene skal snakke, svare, ta stilling til, formulere spørsmål, begrunne svar og lignende. De forklarer også at faglige samtaler følger en plan, er engasjerende og har tydelige krav. Forskerne (Børresen, 2015; Børresen et al., 2012; Dysthe, 1995; Hennig, 2012; Penne et al., 2020; Saabye, 2013) informerer om at eleven skal følge regler som for eksempel å holde seg saklig, lytte og ikke snakke i munnen på hverandre. I tillegg nevner de at det er ulike former for strukturerte samtaler. De ulike formene for samtaler kan skje blant annet gjennom ulike tilpasninger i samtalen, tema og tid. De fastslår også at samtalen må være krevende og må integreres inn i undervisningen for at læring skal skje. Integreringen av samtalen kan skje i undervisningen gjennom for eksempel oppsummering. Gjennom egen formulering, lytte til andre, tilpasse egne erfaringer og innspill fra andre mener forskerne at kunnskap utvikles.

Hvis vi sier at faglighet er tenkning med språklige redskaper, kan en faglig samtale da være å tenke høyt sammen og å utforske et faglig emne med språklige redskaper.

Hennig (2012) mener at elevstyrte grupper fungerer best. Han påstår at samtalen blir mer kompleks og mye mer utviklet når elevene selv har ansvaret for å styre samtalen. Hennig sier at ved en lærerstyrt fagsamtale blir elevenes ytringer både kortere og enklere, fordi læreren styrer mer, stiller spørsmål, kommenterer og utfyller elevenes svar underveis. Når elevene derimot styrer fagsamtalen, stiller de spørsmål og inviterer medelevene til refleksjon i større grad enn med en lærer til stede. Læreren som åpnet sitt klasserom for meg gjennomfører mange fagsamtaler hvor elevene sitter i alene i grupper og samtaler. Bakgrunnen for at han gjør det er fordi han mener elevene lærer å samtale alene uten at han er til stede. Han gir elevene en mulighet til å ta ansvar for drive en faglig samtale. Et sentralt punkt han trekker frem er at han også gir ut et skjema til hver fagsamtale som elevene kan følge. Skjemaet skal hjelpe dem til å holde fagsamtalen faglig samt at det gir elevene eksempler på punkter de kan diskutere. Skjemaet elevene fikk utdelt i til fagsamtalene i denne sammenhengen blir nærmere beskrevet i metodekapittelet.

2.4 Muntlig kommunikasjon i klasserommet

2.4.1 Noen refleksjoner over muntlighet i klasserommet

Det er ulike måter å tolke muntlighet på ifølge Penne m.fl (2020). Jeg gjennomførte en klasseromsundersøkelse hvor jeg konsentrerte meg om muntlighet og måtte da gjøre noen refleksjoner i forkant. Tidligere hadde for eksempel vandrehistorier status som muntlig sjanger, men nå finner man disse historiene i fulltekst på internettet. Talere har ofte manus som hjelpemiddel, noe som også gjør at den muntlige sjangeren blir en form for tekst. Penne m.fl påpeker dermed at det bare vil være den spontane «ansikt til ansikt»-samtalen som vil være den eneste muntlige sjangeren mennesker har erfaring med i dagens samfunn. En annen måte å se på den muntlige sjangeren på er å knytte den til formidlingssituasjonen. Med andre ord er det som formidles muntlig, per definisjon en muntlig sjanger. Formidlingen vil tvinge fram språktrekk som skiller seg fra skrift, for eksempel vil det komme fyllord, avbrudd og selvkorrigeringer. Penne m.fl signaliserer derfor at læreren må være oppmerksom på å ikke korrigere elevens muntlige språk på samme måte som det gjøres på skriftspråket. Forskerne

påpeker at elevene skal få lov til å ha de muntlige uregelmessighetene og at blant annet spørsmål kan besvares med korte ord og setninger, i stedet for lange og fullstendige svar.

I fagsamtalen elevene gjennomførte i min undersøkelse blir dialogen knyttet til formidlingssituasjonen, som Penne m.fl (2020) også nevner. Bakgrunnen for at fagsamtalen ikke blir en spontan «ansikt til ansikt»-samtale er fordi elevene vet på forhånd hva det skal samtales om, samtidig som det er blitt gjort forberedelser i forkant av samtalen. I denne faglige dialogen er det en «frem og tilbake»-prosess mellom samtalepartnerne. Ingen av aktørene vet på forhånd helt hvor samtalen bærer med replikker og responser. Det er en dialog som er fylt med ord, hvor hver av partene (her: elevene) formidler eget budskap og synspunkter og samtidig lytter til mottaker. Det er samtalepartene som bestemmer fremdriften i samtalen i fellesskap.

2.4.2 Muntlighet i læreplanen i norskfaget

Skolen har et ansvar i opplæringen av elevens muntlige ferdigheter. Selv om det skal jobbes med muntlige ferdigheter i alle fag, har norskfaget et spesielt ansvar for å utvikle kompetansen i muntlighet til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette vises blant annet ved at eleven får en egen karakter i muntlige ferdigheter etter 8., 9. og 10. trinn. I Fagfornyelsen 2020 (NOR01-06) står det at *kommunikasjon* er en sentral del i norskfaget og at norskfaget skal bidra til å utvikle språket for å lære, tenke og kommunisere, samtidig som det skal gjøre eleven til å bli en trygg språkbruker. Det at kommunikasjon er en sentral del av norskfaget kommer blant annet til uttrykk via muntlige ferdigheter, kjerneelementet *muntlig kommunikasjon* og literacy.

I den overordnede delen for grunnopplæringen 2.3, kommer det til uttrykk at skolen skal legge til rette og støtte elevens utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Disse ferdighetene ble en sentral del av læreplanen i 2006, det er videreført i LK06-13 og er også forankret i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Læreplanverket definerer de fem grunnleggende ferdighetene som: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Alle disse ferdighetene er en del av den faglige kompetansen og skal bli integrert i undervisningen i alle fagene på skolen. Utdanningsdirektoratet (2017a) beskriver disse ferdighetene som sentrale for utvikling av elevens identitet og sosiale relasjon, samt relevante for å kunne delta i utdanningen, arbeids-

og samfunnsniv. Den grunnleggende ferdigheten *muntlighet* i norskfaget i LK20 innebærer det at eleven skal utvikle språket slik at det blir mer presist både gjennom samhandling og faglige aktiviteter. I tillegg beskrives muntlige ferdigheter slik:

Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, [...]. (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 4).

Grunnleggende ferdigheter var som sagt med i LK06-13 også. Det er derimot endringer i læreplanen fra LK06-13 til LK20 når det kommer til kompetansemål. I LK06-13 var det en tredeling hvor muntlighet var en del. I LK06-13 står det eksplisitte kompetansemål om hva som går inn under muntlig kommunikasjon, noe det ikke gjør i LK20. Det er allikevel kompetansemål som henviser til muntlighet, disse kompetansemålene er (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 9):

- Gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer
- Bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer
- Informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium
- Bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster

De fleste kompetansemålene trekker inn ord som «reflektere, sammenligne, beskrive, uttrykke og utforske», noe som igjen kan gjøres muntlig. Disse begrepene er formulert slik at elevene skal kunne planlegge og strukturere de muntlige ytringene sine. Det innebærer i tillegg at mottakeren er en sentral del i denne planleggingen. Læreplanen og kompetansemålene understreker dermed det dialogiske ved muntligheten. Muntlig kommunikasjon har altså ikke fått en egen overskrift og det er i større grad opp til læreren å tilrettelegge arbeidet med muntlig kommunikasjon i klasserommet ut i fra kompetansemålene. Til tross for dette er det kanskje en større grad av vektlegging på muntlig kommunikasjon i norskfaget generelt allikevel.

Noe nytt i dagens læreplan er at det inneholder ulike *kjerneelementer*. Utdanningsdirektoratet (2019a) fremhever kjerneelementene som kanskje det viktigste innholdet i fagene. Hvert fag i skolen har ulike kjerneelement. Utdanningsdirektoratet utmerker kjerneelementene som nyttige, fordi de mener de ulike elementene er kjernen i faget. Kjerneelementene i norsk er *tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstskaping, språket som system og mulighet og språklig mangfold*. Utdanningsdirektoratet påpeker at elevene må lære disse elementene og deres innhold for å kunne dra nytte av og mestre faget. Med andre ord er de viktige for at eleven skal få en bedre forståelse av innhold og å kunne se ulike sammenhenger for og i faget. Kjerneelementet *muntlig kommunikasjon* er naturlig nok viktig for min oppgave da det fokuserer spesifikt på det muntlige i norskfaget. Læreplanen definerer *muntlig kommunikasjon* slik:

Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser. (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3).

Dette kjerneelementet, som den grunnleggende muntlige ferdigheten, fokuserer også på det å lytte til andre elever. Muntlighet er på ingen måte bare det å kunne si noe selv, men det å lytte til andre er også en sentral del. Som vi kan se retter både *muntlige ferdigheter* og *muntlig kommunikasjon* søkelyset på det å samhandle med andre som en viktig ferdighet, i form av det å «samhandle gjennom å lytte, fortelle og samtale» (muntlige ferdigheter) og å «bygge på andres innspill» (muntlig kommunikasjon). Muntlig kommunikasjon bruker i tillegg begrepet *faglige samtaler*, noe denne oppgaven retter seg mot.

Ved å fjerne tredelingen og *muntlig kommunikasjon* som er hovedområde, er det som sagt opp til læreren og hvordan han eller hun operasjonaliserer læreplanen i klasserommet. En annen side er at, selv om det ikke står eksplisitt i LK20 hva som skal gjennomgås i klasserommet, vil det ikke nødvendigvis si at det er en nedprioritering av muntlighet. Eksempelvis kommer nå muntlighet til uttrykk i den overordnede delen av læreplanen gjennom kjerneelementet *muntlig kommunikasjon*. Dette har tidligere kommet til uttrykk gjennom kompetansemål i muntlighet i LK06-13. En innvending til dette kan likevel være at noen lærere ser oftest på kompetansemålene når han eller hun planlegger timen og legger derav ikke like mye vekt på

den overordnede delen av læreplanen. Dette kan derfor føre til at muntlighet faktisk blir mer nedprioritert enn tidligere, noe som har en motsatt hensikt enn hva LK20 i utgangspunktet vil.

2.4.3 Literacy

Fagfornyelsen viderefører Kunnskapsløftets arbeid med literacy og fører dermed literacy-reformen videre. Norskfaget, skal ifølge LK20, bidra til å forme eleven til å bli en demokratisk medborger i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette innebærer blant annet å forberede eleven på et arbeidsliv som stiller ulike krav om kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon. Det at eleven skal være en demokratisk medborger kommer til uttrykk både under beskrivelsen av norskfaget og som et eget tema under *tverrfaglige temaer*.

Under det tverrfaglige *demokrati og medborgerskap* kommer det desidert størst til uttrykk. Her står det at demokratisk medborgerskap i norskfaget handler om «[...] å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser.» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3). Demokratisk medborgerskap kommer i tillegg til uttrykk i det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*, hvor det blant annet står at norskfaget skal bidra og ruste eleven til å påvirke samfunnet gjennom språket. Det at eleven skal påvirke samfunnet gjennom språket viser altså til retoriske ferdigheter, som igjen handler om muntlighet. De tverrfaglige temaenes søkelys på demokratisk medborgerskap kan en i høy grad se kommer til uttrykk i kompetansemålene. I kompetansemålene står det eksempelvis at elevene skal «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 9).

Det er derimot ikke bare læreplanen som fremmer det at elever skal bli en demokratisk medborger. UNESCO definerer literacy på denne måten:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts.

Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s. 13).

Her ser vi at UNESCO trekker inn demokratisk medborgerskap ved å si at eleven skal «[...] develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society». Elevene skal altså kunne lese, forstå (engelsk: understand), tolke (engelsk: interpret) for at de i neste omgang skal kunne kommuniserer. Når de har lært dette skal de skrive og levere en fullstendig tekst. Følger vi UNESCO sin definisjon av literacy ovenfor kan vi også trekke inn muntlighet, da de trekker inn uttrykket *communicate* (oversatt: kommunikasjon). Kommunikasjon er noe som kan gjøres skriftlig, men også muntlig. På den måten kan vi av den grunn snakke om en muntlig literacy. Ser vi det i lys av at denne tolkningen, må elevene bruke sin muntlighet for å kunne delta i demokratiet og gjøre seg gjeldene i samfunnets muntlige kanaler. En fagsamtale vil dermed gå inn i denne tenkningen. Den faglige samtalen blir en øving for elevene til å trene på muntlige ferdigheter, da det blir gjort i trygge omstendigheter i klasserommet og på skolen.

Muntlige literacy, må på samme måte som alt annet, arbeides med kontinuerlig for at eleven skal få utvikle sine kunnskaper og delta fullt ut i samfunnet. I henhold til LK20 og UNESCO sin beskrivelse av muntlighet og literacy kan dermed en strukturert muntlig samtale mellom elevene være en sentral del av læringen. Dette kan begrunnes med at både LK20 og UNESCO begge legger vekt på samfunnslæringen og at kommunikasjon står sentralt. UNESCO formidler at et menneske har både individuelle og kollektive læringsbehov. Blikstad-Balas (2016) fremhever også at literacy tilegnes gjennom deltakelse i ulike sosiale praksiser, samt med veiledning fra en mer kompetent person. Det er noe læreplanen trekker inn ved å for eksempel ha fokus på samtaler, det å lytte, kommentere andres innspill og å kommunisere med andre. En fagsamtale kan av en grunn dekke noen av disse kollektive læringsbehovene elevene har. UNESCO har i tillegg uttrykt at literacy bør praktiseres i bestemte sammenhenger, for spesielle formål og gjennom bruk av spesifikt språk. Dette spesifikke språket kalles for *fagspesifikk literacy* og vil bli forklart ytterligere i delkapittel 3.3.1. Elevene kan i en fagsamtale øve på å bruke norskfaglige ord og uttrykk og på den måte gå fra en primærdiskurs til sekundærdiskurs. Primær og sekundærdiskurs vil bli forklart ytterligere i delkapittel 3.3.

3 Teoretiske perspektiver

Språk og tenkning hører sammen. Språkferdighetene utvikles når læreren bevisst eller ubevisst jobber språklig med elevene. En kan derfor stille spørsmål rundt hvordan vi lærer språk. Mitt prosjekt baserer seg på den sosiokulturelle læringsteorien. I dette kapittelet vil jeg aller først presentere hvordan læring kan oppstå gjennom kommunikasjon og samhandling med andre. Deretter ser jeg kort på Vygotskij sine teorier om språk, og hans premisser om at vi lærer språk i samhandling med *den kompetente andre*. Jeg ser av den grunn spesielt på Vygotskijs teori rundt den proksimale utviklingssonen. Jeg trekker også frem Bruner sitt begrep om *stillasbygging*, noe som også bygger på Vygotskij sine tanker rundt den nærmeste utviklingssonen. Ulike fellesskap har ulike måter å snakke sammen og ulike fellesskap har ulike måter å forholde seg til hverandre. Dette blir blant annet gjort ved hjelp av *diskurser*. Dette belyser jeg videre ved hjelp av James Paul Gee sine begreper rundt primær diskurs og sekundær diskurs. Til slutt presenterer jeg frem begrepet *fagdiskurs*.

3.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv – Samhandling og kommunikasjon

Fagsamtalen som elevaktivitet er forankret i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Et sosiokulturelt perspektiv handler om hvordan mennesket tilegner seg kunnskap gjennom kulturell deltakelse (Dysthe, 2001b; Säljö, 2001). Grunntanken i det sosiokulturelle perspektivet er at læring og utvikling skjer i samspill med andre, og at man tilegner seg kunnskaper ved å delta i kulturelle og sosiale aktiviteter. Den sentrale instansen for læring er skolen og klasserommet. Klasserommet er en læringsarena hvor både kulturell og sosial kontekst spiller en avgjørende rolle for elevens læring. Underveis i en faglig samtale står sosiokulturelt perspektiv sentralt, da tanken bak undervisningsopplegget er at elevene skal lære av og med hverandre. Ved hjelp av en faglig samtale skal elevene lære hvordan en kan kommunisere muntlig på en god måte.

For å kunne samspille med andre trenger man et språk. Säljö (2001) mener derfor at menneskets aller viktigste redskap for læring er de ressursene som finnes i språket vårt. Säljö (2001) framholder at gjennom språket har vi evne til å kommunisere med hverandre. I følge Säljö får et menneske nye forutsetninger og ideer når man diskuterer med andre. Gjennom kommunikasjon utveksler og låner vi stadig erfaringer, informasjon, ferdigheter og kunnskaper. På den måten låner vi andres kunnskap og gjør dem om til vår egen. Dysthe

(2001b) påpeker også at læring primært skjer ved å delta i et fellesskap, samt at de kommunikative prosessene er helt sentrale for menneskets læring. I Dysthe sin framstilling av John Dewey, en filosof og pedagog med stor betydning for amerikansk skolevesen, formuleres det slik: «Kommunikasjon er ein prosess der ein deler erfaring slik at det ein deler, blir felleseige» (Dysthe, 2001b, s. 49). Det vil med andre ord si at elevene som snakker sammen kan skape noe felles, for eksempel kan de skape felles tankeganger eller skape en felles forståelse når det kommer til læring.

Felles tankegang for å skape forståelse er også i tråd med Vygotskij (1978) sin tankegang. Han skriver om at barns utvikling (her: elevenes), først utvikler seg på det sosiale planet for så å utvikle seg på det indre planet. Med andre ord mener han at elevene utvikler tanker fra samtale med andre til indre samtale, eller at en ytre dialog skaper en indre dialog. I denne sammenhengen handler det ytre om kommunikasjonen med andre. Det indre er tankegangen som skjer inne i elevene. Dysthe (2001b) beskriver det som kunnskap og informasjon som blir sendt som et budskap mellom mennesker. Mottakerne av dette budskap lagrer kunnskapen for videre bruk. I en skolesammenheng er det i stor grad læreren som står til ansvar for å sende budskapet til eleven og eleven som lagrer kunnskapen. Det er på en annen side hverken krav om hvem som skal være medlem i dette fellesskapet hvor læringen skal skje, hvem som skal sende ut et budskap eller hvem som skal være mottaker. Det kan av den grunn for eksempel være mellom lærer og elever eller gjennom elev og elev samarbeid. I en fagsamtale hvor læreren ikke er til stede, er det naturlig nok elevene selv som må være avsendere og mottakere av kunnskapen for at andre elever skal kunne lære. Når det er sagt kan imidlertid læreren på ett vis være avsender uten å være til stede. I min undersøkelse er dette tilfelle da lærerens stemme kommer til uttrykk i novelleskjema. Skjemaet guider elevene på veien i fagsamtalen og gir dem informasjon og kunnskaper. Læreren fungerer på den måten som en budbringer for mye av kunnskapen som blir sendt ut. Det er allikevel elevene selv som står for selve kommunikasjonen og det «siste budskapet» til hverandre.

3.2 Vygotskij og Bruner – Den proksimale utviklingssonen og stillasbygging.

Lev Semjonovitsj Vygotskij var en russisk psykolog som har fått stor innflytelse innenfor både psykologi og pedagogikk. Flere av Vygotskij sine teorier har fått stor betydning innenfor en rekke områder når det kommer til læring. Han introduserte blant annet begrepet *The Zone*

of *Proximal Development* innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet, eller som vi kaller det på norsk *den nærmeste utviklingssonen* eller *den proksimale utviklingssonen*.

I boken *Mind in Society* (1978) definerer Vygotskij to nivåer i barnets utvikling. Det første nivået er der hvor barnet er nå både språklig og mentalt. Det handler om hva barnet kan og mestrer på egenhånd. Det andre er utviklingsnivået barnet kan oppnå dersom det får samarbeide med, eller får veiledning av *den kompetente andre*. Den kompetente andre er i denne sammenhengen en person som er dyktigere enn barnet selv. For eksempel kan en lærer være en kompetent andre for en elev, det kan også være en viderekommende medelev som er mer kompetent enn eleven selv. Vygotskij kalte avstanden mellom disse to nivåene for den proksimale utviklingssonen. Med andre ord kan vi si at den proksimale utviklingssonen er det mulighetsrommet som er *i* barnet for å mestre og forstå noe med støtte fra en kompetent andre. Undervisningen eller læringen får derav en utviklingsverdi ved at den går forut for elevens utvikling. Den proksimale utviklingssonen peker mot den potensielle utviklingen som kan skje hos barnet. I denne sammenhengen, med en faglig samtale i tankene, er den proksimale utviklingssonen og den kompetente andre viktig for eleven. For at eleven skal lære, må en se og forstå hvordan det skal gjøres. Hvis læreren er den kompetente andre kan han eller hun vise til eksempler for en god fagsamtale, læreren kan føre samtalen selv for å modellere for elevene hvordan det skal gjøres, eller så kan læreren for eksempel lage ark med stikkord som skal brukes i løpet av fagsamtalen.

Jerome Seymour Bruner er også en mann som har hatt innflytelse i psykologi og pedagogikk. En av hans teorier handler om *scaffolding* eller *stillasbygging* på norsk (Bruner, 1978). Denne teorien har flere fellestrekk med Vygotskij sin teori om den proksimale utviklingssonen. Bruner og Vygotskij har begge et mål om å gjøre det lærende barnet (her: eleven) gradvis mer kompetent ved hjelp av støtte fra en mer kompetent og kunnskapsrik person. Bruners metafor handler om at den kompetente andre er som en bygningsarbeider som reiser et stillas for å hjelpe. Stillaset de bygger opp gjør at barnet er i stand til å klare en oppgave de mest sannsynlig ikke ville ha mestret uten støtte av den andre. Stillaset blir da et hjelpemiddel for sosial, kognitiv og praktisk utvikling. *Stillas* er blitt et uttrykk som oftest blir brukt som støtte for den individuelle eleven når han eller hun har kommet i den proksimale utviklingssonen. Bakgrunnen for at det er et individuelt stillas til hver enkelt elev er med hensyn til at elevene sjeldent er på samme sted i sin utviklingszone. Noen har kommet lengre enn andre. Får eleven en støtte som er på et lavere kunnskapsnivå enn der eleven er nå, vil ikke støtten ha noen

virkning. Det vil heller ikke ha noen virkning dersom eleven får for høy støtte. Er stillaset for høyt, vil ikke eleven være i stand til å forstå. Med andre ord må støtten tilpasses til enkeltelevens behov og kunnskapsnivå. I skolen kan lærerens ulike stillaser for eksempel være forskjellige retningslinjer, rutiner eller modelleringer av ulike former. Det å hjelpe eleven inn i den proksimale utviklingssonen må ikke nødvendigvis bare gjøres gjennom fysisk nærvær. Dette kan også skje for eksempel gjennom oppgaver, veiledning på papir eller tilrettelegginger av ulike slag.

3.3 Gee – Primærdiskurs og sekundærdiskurs

Professoren James Paul Gee er kjent for sitt arbeid med diskursanalyse og diskuterer primærdiskurs og sekundærdiskurs. Med primærdiskurs menes det den første diskursen vi sosialiseres inn i som barn (Gee, 2015). Det er den totale forståelsen, som består av erfaringer, språk, vaner og følelser. Hverdagsspråket barnet møter i hjemmet er altså primærdiskursen. Hva som telles som 'den totale forståelsen' vil imidlertid variere i de ulike hjemmene. Primærdiskursen er en diskurs og den kan motivere og inkludere skolens mangfold (Kleve & Penne, 2012). Noen elever kan føle seg hjemme på skolen i kraft av sin primærdiskurs, mens andre kan føle en fremmedhet. Kleve og Penne (2012) skriver at det derimot kan være et problem i en læringskontekst. De mener at skolen ideelt sett handler om et møte med det fremmede og med en annen form for tenkning enn hva elevene er vant med. Det er dette Gee kaller for sekundærdiskurs.

Sekundærdiskurs er en diskurs vi møter senere i livet. Gee (2015, s. 96) utdyper sekundærdiskurser med «ways with words, deeds, thoughts, feeling, and things that are connected to various 'public' institutions and interest groups beyond the family». Utenfor hjemmet, i samfunnet, møter elevene andre sosiale språk, andre preferanser, andre verdier og andre diskurser, dette er det vi kaller *sekundærdiskurser* (Bakhtin, 1998; Gee, 2015). Skolen er dermed et godt eksempel på det Gee nevner som 'en institusjon', hvor elevene møter ulike sekundærdiskurser gjennom de ulike fagene. Gee skriver at skolen som en læringsarena handler om sekundærdiskurs. Kleve og Penne (2012) sier at skolens viktigste oppgave er å skape en åpenhet for og ny forståelse av sekundærdiskurs.

Bruner (1986) utviklet en læringsteori som baserer seg på at vi lærer gjennom språk, samt at språket læres ved å være metabevist. I tråd med didaktikkens nye definisjoner kan vi i dag

kalle denne metaforståelsen for literacy. I denne sammenhengen kan vi si at det å mestre et fag i skolen er å være bevisst, metabevisst. Gee (2015) utdyper det med å legge vekt på 'acquisition' og 'learning', altså tilegning og læring. Han skriver at de fleste elever *tilegner* seg språket i hjemmet og nærmiljøet, mens andre må aktivt lære på skolen. Videre skriver han at læring er en aktiv prosess og at det forutsetter et metaspråk. Metaspråk er kort sagt at det er et språk som foregår i et bestemt språk (Hovdhaugen, 2017). Det omtales gjerne som språk om språk. Bevisstheten om at det finnes ulike sosiale språk, kalles i en didaktisk sammenheng for *metaspråklig bevissthet*. Hvert fag i skolen har ulike diskurser, ulike tekster og ulike måter å formidle seg på. Det er dette elevene må forstå og de må lære de ulike diskursene i de ulike fagene. Elever med god literacy-kompetanse og metaspråklig bevissthet har gode forutsetninger for å gjøre det godt i skolen (Bakken, 2004; Penne, 2006).

Penne m.fl. (2020) viser på sin side at skolen har tilpasset seg mye av hverdagspråket, altså primærpråket. De skriver derimot videre at bevisstheten om sekundærdiskurser, språklig strategi og metaspråklig bevisstgjøring er viktigere enn noen gang. I arbeidet med språklig kompetanse i en didaktisk sammenheng bruker en derfor Gee (2015) sine begrep som skiller mellom *tilegning* og *læring*. Han mener eksempelvis at noen elever kan føle seg usikre og at skolen er fremmed. Lærer ikke eleven seg den diskursen som kreves i skolefaget, beveger de seg sjeldent videre. Det er dermed større sannsynlighet for at disse elevene trekker seg tilbake og dropper videre utdanning sammenlignet med elever som både *tilegner* og *lærer* seg diskursene. Innehar eleven derimot den språklige diskursen skolen krever, *bekreftes* de og tilegner seg en motivasjon for videre løp. Det er derfor viktig at lærer og elever har et felles, eller skaper et felles språk samtidig som at elevene har en god metaspråklig bevissthet. På den måten kan de benytte sin forståelse og være originale. Gee skriver videre at når en lærer noe er en klar over at en lærer noe. I en læringsprosess må det forklares, reflekteres og argumenteres. Elevene skal møtes med respekt og deres primærdiskurs skal de ha i fred. På en annen side er det visse ting de må aktivt lære for å klare seg i utdanningssystemet, nemlig bevisstheten om det sosiale språket. Eleven må være klar over hvilke kontekster de skal spille på og med for å få den bekreftelsen de selv ønsker å oppnå. Med andre ord vil det si at de må forstå diskursen og språket i de enkelte fagene som er på skolen.

Ifølge Gee krever en aktiv lærings situasjon et metaspråk. En aktiv lærings situasjon kan i denne sammenhengen knyttes til undervisningen. Hvor læreren underviser og læringen er det som skjer i elevene. Han påpeker i tillegg at det kan bli en form for frigjøring da elever med

høy metaspråklig bevissthet har mulighet til å aktivt *lære*. Bakhtin støtter også dette med metaspråk og literacy. Han skriver blant annet «Di betre vi meistarar genrane, di friare kan vi bruke dei, og di klarare og meir fullstendig viser vi vår individualitet i dei [...], di smidigare og finare reflekterer vi den unike kommunikasjonssituasjonen, [...]» (1998, s. 23). Hvis faget er norsk og elevene skal kunne snakke om en novelle må elevene ha et metaspråk slik at de har mulighet til å snakke om det.

Ser vi på dette i sammenheng med min forskning så skal elevene jeg har forsket på ha en faglig samtale i norsk. Det vil si at elevene ikke skal ha en hverdagssamtale med sin primærdiskurs når de diskuterer og samtaler. En faglig samtale i denne sammenheng krever dermed at elevene skal samtale i en norskfaglig diskurs, en sekundærdiskurs. Den skal altså overskrive den primære diskursen. Elevene skal samtale om noveller, noe som medfører en litterær kompetanse. For å gjennomføre denne fagsamtalen må elevene av den grunn få ha et rikt språklig grunnlag med utspring fra en norskfaglig diskurs.

3.3.1 Fagspesifikk literacy

Jeg har tidligere skrevet om literacy og beskrevet det som ferdigheter som gjør at man kan forstå, skape, kommunisere, orientere seg og delta i samfunnet. I foregående kapittel har jeg presentert primær- og sekundærdiskurs som går ut på at en ønsker å heve kompetansen til eleven ved å gå fra et hverdagspråk til et skolespråk eller et mer spesialisert språk.

Denne fagspesifikke diskursen og fagets literacy er noe de to professorene Timothy Shanahan og Cynthia Shanahan (2008, 2012) kaller for *disciplinary literacy*. De forklarer disciplinary literacy som dette: «a disciplinary literacy approach emphasizes the specialized knowledge and abilities possessed by those who create, communicate, and use knowledge within each of the disciplines.» (Shanahan & Shanahan, 2012, s. 7). Professorene forklarer her at fagspesifikk literacy refererer til en spesifikk måte å lese, skrive og kommunisere på. Denne typen literacy retter søkelyset på ulike tenkemåter og ferdigheter. Marte Blikstad-Balas, førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning for Universitetet i Oslo, forklarer i *Literacy i skolen* (2016) at kunnskap er organisert i ulike fag i utdanningssystemet. Hver disiplin, hvert fag, har en spesialisert komponent og et spesialisert vokabular som er unike for det enkelte faget. Fagspesifikk literacy kan forstås som kunnskapen og ferdighetene en må ha for å mestre et fag. Shanahan og Shanahan presiserer at elevene må bli lært opp til å

se de ulike komponentene og vokabularet, og hva som er unikt for hvert enkelt fag. De understreker spesielt de unike verktøyene som ekspertene (her: læreren) i et fag kan bruke til å engasjere elevene i arbeidet med faget. Videre påpeker de at elevene må inviteres inn i fagets kultur, altså fagets særegne måte å bruke språket på innenfor fagfeltet. I og med at de skal analysere en novelle må de få verktøy for å klare å gjennomføre denne oppgaven. I denne sammenhengen må elevene bli invitert inn i norskfaget og få kjennskaper til vokabularet som kan brukes her.

4 Metode

I denne metodedelen vil jeg først beskrive hvordan innhenting av materialet, i de to klassene hvor jeg hentet data fra, foregikk. Videre vil jeg gi en beskrivelse av undervisningsopplegget læreren hadde laget samt gjennomførelsen av den. Jeg vil også vise gruppeinndelingen. Når dette er presentert vil jeg først redegjøre for det kvalitative materialet jeg har samlet inn. Her presenterer jeg blant annet utvalget av fagsamtalene og hvordan transkripsjonen har foregått, etterfulgt av den tematiske analysen. Den siste delen av metodekapittelet er viet til den kvantitative delen av dataene jeg har samlet inn. Her presenteres blant annet fremgangsmåte og utformingen av spørreundersøkelsen. Til slutt presenteres forskningsetikk.

For å kunne svare på problemstillingen *på hvilke måter bidrar fagsamtale i norskfaget, hvor elevene samtaler i grupper uten lærer, til å øke elevens muntlige kompetanse?* valgte jeg å gjøre en kvalitativ undersøkelse i form av lydopptak og en kvantitativ metode i form av spørreundersøkelse. Lydopptakene inneholder fagsamtalene til elevene, jeg valgte å gjøre en tematisk analyse av disse samtalene. En tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer innenfor dataene, og er mye brukt innenfor kvalitative undersøkelser (Braun & Clarke, 2006; Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Bakgrunnen til at jeg tok lydopptak av fagsamtalene er fordi jeg ville undersøke hva og hvordan elevene snakker i en fagsamtale. Dette for nettopp å se om denne arbeidsformen kan føre til økt kompetanse i muntlighet. Deltakerne svarte også på en spørreundersøkelse over internett som et ledd i den kvantitative metoden. Konkrete spørsmål gjennom en undersøkelse, kan gi detaljert informasjon fra elevene rundt min problemstilling (Christoffersen & Johannessen, 2012; Nardi, 2018). Bakgrunnen for at jeg gjennomførte en spørreundersøkelse var at jeg også ville gi elevene en egen stemme. Gjennom en spørreundersøkelse får de en egen stemme hvor de kan selv uttrykke deres tanker rundt det å ha en fagsamtale og om de selv føler det er læring i denne typen arbeid.

Jeg har, som nevnt tidligere, hentet mitt datamateriale fra to 9. klasser. For enkelthets skyld og variasjon i setningene har jeg i tillegg valgt å gi læreren som har ansvaret for disse klassene det fiktive navnet *Håvard*.

4.1 Framgangsmåte og tilgang til feltet

Jeg foretok et strategisk og kriteriebasert utvalg av informanter basert på det ene kriteriet at læreren og klassen måtte jobbe med fagsamtaler i norskfaget (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg har fra tidligere i studieløpet fått kontakt med en lærer (Håvard). For ordens skyld er det på sin plass å nevne at Håvard har vært min tidligere praksislærer. Den gangen jeg var i praksis under hans veiledning, var jeg med og gjennomførte et undervisningsopplegg som involverte fagsamtaler. Det var også denne erfaringen fra tidligere praksis som gjorde at jeg ville forske mer på temaet fagsamtaler og hans måte å arbeide på. Jeg visste av den grunn at han bruker denne arbeidsmetoden aktivt sammen med elevene, samt at han har gode opplevelser med dette med sin lange erfaring som lærer. Jeg valgte derfor å ta kontakt med Håvard for å forhøre meg om han både var villig til og hadde mulighet til å stille opp. Jeg sendte en detaljert e-post til han for å fortelle at jeg ville skrive en masteroppgave med temaet fagsamtaler og var interessert i måten han arbeidet og gjennomførte dem på. I tillegg beskrev jeg hva jeg trengte av data, noe som var lydopptak, spørreundersøkelse og tilgang til elevene hvis jeg trengte mer informasjon. Håvard hadde tid og mulighet til å stille seg og sine elever til disposisjon for mitt forskningsprosjekt. Denne studien er derfor gjennomført på en ungdomsskole i 9. trinn hvor både lærer og elever har flere tidligere erfaringer med fagsamtaler, både i norskfaget og andre fag på ungdomsskolenivå.

Neste trinn på lista var å sende en detaljert søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata) med beskrivelser av forskningsprosjektet. Søknad til NSD ble sendt på bakgrunn av at jeg skulle behandle personopplysninger, i form av lydopptak og stemmegjenkjennelse. Søknaden ble godkjent (se vedlegg 9.1 for godkjennelse av søknad).

Når jeg nå hadde tilgang til feltet, var det viktig for meg å opprette en relasjon til deltakerne. Jeg fikk derfor anledning til å hilse på deltakerne og fortelle litt om meg selv og mitt forskningsprosjekt. Da jeg snakket med både læreren og elevene om hva jeg så etter i fagsamtalen, forklarte jeg bare at jeg hadde fokus på faglig utvikling og muntlig kommunikasjon. Jeg nevnte ikke noe mer spesifikt om hva jeg ville se etter i fagsamtalene. Dette var et valg jeg tok tidlig på bakgrunn av at jeg ville ha en mest mulig reell samtale, og at verken lærer eller elev skulle forberede eller spisse svarene mot hva jeg forsket på. Jeg presenterte meg som lærerstudent og at jeg har kjennskap til deres lærer fra før av. Det at jeg er lærerstudent selv, bidro kanskje til at de oppfattet meg som en som «hørte til i skolen». Mitt kjennskap til deres lærer kan ha påvirket deres engasjement til prosjektet, både positivt og

negativt. Bakgrunnen for at jeg møtte opp på skolen for å snakke om prosjektet var for å gi elevene et ansikt til hvem som er forskeren på arbeidet de skulle gjennomføre. I tillegg til dette måtte jeg også levere ut et informasjonsskriv. Informasjonsskrivet forklarte bakgrunnen for forskningsprosjektet og en beskrivelse av hva jeg trengte, nemlig; lydopptak av fagsamtale, spørreundersøkelse og tilgang til eleven for eventuelle spørsmål. Skrivet inneholdt også et samtykkeerklæringskjema (se vedlegg 9.2 for informasjonsskrivet). Det var 41 elever av 62 som signerte skjemaet og de ville dermed være med i mitt forskningsprosjekt.

Elevene jobbet med et undervisningsopplegg, i novelleundervisning i litteratur, i to uker før det endte i en fagsamtale. En mer detaljert beskrivelse av undervisningsopplegget elevene gjennomførte er beskrevet i kapittelet under. Min plan var i utgangspunktet å være til stede og observere norskundervisningen i disse to ukene for å se på elevenes og lærerens arbeid frem mot fagsamtalen. Jeg hadde samtidig planer om å observere noen fagsamtaler for å se samspillet mellom elevene tydeligere. Planen ble imidlertid stoppet på grunn av Covid-19 (pandemi 2019-), da skolen ønsket færrest mulig «fremmede» i klasserommet og på skolens område. På bakgrunn av dette måtte jeg derfor endre min tilnærming til innhenting av datamateriale, da jeg ikke fikk kommet inn i klasserommet i disse to ukene. Håvard og jeg samhandlet slik at jeg fikk tilsendt alle lydopptakene over nett. Spørreundersøkelsen var fra før av tiltenkt å være nettbasert og skulle gjennomføres rett etter elevene var ferdige med fagsamtalen. Den ble derimot ikke gjort rett etter samtalene var ferdige, og jeg fikk svar på undersøkelsen i en periode på tre uker etter fagsamtalen var gjennomført. Mitt datamateriale består derfor av lydopptak av fagsamtaler og spørreundersøkelser.

4.2 Oppgaven elevene arbeidet med og gjennomføringen av den

Undervisningsopplegget foregikk for ordensskyld over en periode på fire uker. I løpet av disse fire ukene skulle elevene bli bedre kjent med det tverrfaglige temaet *Folkehelse og Livsmestring* som er implementert i den overordnede delen i læreplanen. For å få mer kunnskap om dette temaet valgte lærerne på 9. trinn å lage et undervisningsopplegg til elevene ved hjelp av i hovedsak to ting: elevene skulle lese noveller og skrive en tekst rundt tematikken. Uke 1 og uke 2 skulle klassene arbeide med å lese noveller, analysere dem og det hele skulle ende i en fagsamtale. I uke 3 og uke 4 skulle de skrive en tekst som handlet om folkehelse og livsmestring. Uke 3 og uke 4 er derimot ikke en del av min forskning og derfor er ikke teksten elevene skrev rundt tematikken en del av mitt material. I utgangspunktet skulle ikke opplegget læreren lagde inneholde en fagsamtale, men av hensyn til meg og min

forskning ble det gjort endringer slik at jeg skulle få muligheten til å forske på dette. Hele klassetrinnet gjennomførte det samme opplegget. Jeg fulgte dog bare Håvard og hans to klasser over en periode på de to ukene hvor de arbeidet med novellene. I de to ukene med arbeidet mot fagsamtalen skulle elevene arbeide med noveller og fikk utdelt et novelleskjema som beskrev hvordan de skulle analysere novellen og fortelle om den i fagsamtalen (se vedlegg 9.4 for hele novelleskjemaet). De ble deretter satt i grupper og skulle ha en faglig samtale hvor de diskuterte sine funn. Læreren var ikke til stede under samtalen. Som et resultat av at læreren ikke var til stede, måtte elevene styre samtalen selv. Varigheten på fagsamtalen ble satt til om lag 20 minutter. Lengden på samtalen kunne dog variere med tanke på at det er ulikt antall elever på hver gruppe.

Undervisningsopplegget *Å tolke en episk tekst* er skapt av lærerne på 9. trinn. Oppgaven elevene skulle gjennomføre gikk ut på å tolke og analysere én episk tekst (novelle) som ble utlevert av læreren. Lærerne på 9. trinn hadde funnet fram til følgende fem noveller klasse trinnet skulle arbeide med. Novellene som lærerne plukket ut er: Else Breen – *Vendepunkt*, Gunnhild Øyehaug – *Tilnærmingar*, Ingvild Rishøi – *Kanskje for alltid*, Brynjulf Jung Tjønn – *Kameratar* og Jon Kristoffer Dale – *I ei grøft*. Hver elev fikk utlevert bare én tilfeldig novelle han eller hun skulle arbeide med i de to ukene frem mot fagsamtalen.

Eleven fikk i tillegg utlevert et *Novelleskjema* første dagen med arbeidet med novellene. Skjemaet forklarer oppgaven og hva eleven skal se etter i novellen og presentere, fortelle og forklare under fagsamtalen. Novelleskjemaet er et analyseverktøy som læreren delte ut. Det inneholder noe tekst som beskriver hvordan en kan analysere og tolke en tekst. Novelleskjemaet er til for at elevene på den måten skal få en forståelse for hvordan de kan analysere novellen de leser på en hensiktsmessig og faglig måte. Elevene startet arbeidet individuelt hvor de leste igjennom novellen de fikk tildelt og fylte inn svar i novelleskjemaet underveis etter hvert som ulike funn ble gjort. I løpet av de to ukene kunne de i tillegg diskutere med en læringspartner som hadde samme novelle. Det betyr at elever i klassen som fikk utlevert samme novelle kunne arbeide sammen to og to i løpet av denne perioden. Skjemaet gir blant annet en beskrivelse av *skrivetrekanten* som informerer om innhold (tekstens innhold = hva), form (måten teksten er skrevet på, for eksempel oppsett, språklige virkemidler litterære virkemidler = hvordan) og hensikt (grunnen til at teksten er skrevet = hvorfor). Skrivehjulet og hva, hvordan og hvorfor er utbrodert på flere sider ved hjelp av full tekst og spørsmål de kan stille seg selv når de leser novellen. Etter innledningen i skjemaet er

det tre oppgaver og et to-koloneskjema. Oppgave 1 handler om å presentere teksten (blant annet tittel, forfatter og årstall). I oppgave 2 skal de gjengi handlingen av novellen kort. To-koloneskjemaet handler i hovedsak om virkemidler i novellen og hvordan den er skrevet (eksempelvis skal de lete etter tema, frampek, synsvinkel, personskildringer, konflikter i novellen, vendepunkt og språket i novellen). Oppgave 4 handler om å oppsummere og se sammenhenger. Her kan de komme med egne meninger og vurderinger. Det er i tillegg noen tips som står helt på slutten hvor de for eksempel kan finne små sitater som bygger opp autoriteten i det de sier, det står at de ikke skal være for skråsikre og antyde at det kan være andre mulige tolkninger for novellen og deres egne tolkninger.

I løpet av disse to ukene elevene arbeidet med novellene og analysen av tekst, arbeidet de også med temaet folkehelse og livsmestring som et overordnet mål. Selv om alle noveller er små kunstverk som har sin egen tematikk og sitt eget uttrykk, skulle elevene diskutere folkehelse og livsmestring i løpet av fagsamtalen og sette det i forbindelse med den utvalgte novellen elevgruppen snakket om. I novelleskjemaet læreren har gitt ut står det derimot ingen punkter om folkehelse og livsmestring. I og med at jeg ikke fikk vært med i noen undervisningsøkter i løpet av perioden er jeg noe usikker på hvor mye læreren og elevene snakket om temaet folkehelse og livsmestring. Jeg vet det var et nytt tema for elevene, og at de ikke hadde snakket om det i klasserommet før den første timen med oppstart av noveller og novelleskjemaet. Det var i tillegg lite forklaring på hva folkehelse og livsmestring innebærer fra lærerens side i denne timen. Håvard snakket generelt om folkehelse og livsmestring og kom blant annet med noen eksempler som handlet om temaet. Eksemplene dreide seg stort sett rundt hverdagslivet og hvordan en kunne oppleve livsmestring og opprettholde sin egen helse. De fikk altså punkter og nøkler om hva folkehelse og livsmestring kan være og handle om i det virkelige liv. Etter hvert kom også noen elever med noen få eksempler selv om hva tematikken innebærer. På den måten viste noen elever at de forsto. De fikk dermed informasjon om hvordan temaet kan snakkes om og gjenkjennes i det virkelige liv. Folkehelse og livsmestring er jo egentlig noe som omhandler virkeligheten. De fikk derimot ikke punkter til hvordan dette kunne gjenkjennes i litterære tekster. Når det er sagt kan det være et problem hvis det er den eneste informasjonen de har fått om temaet. Har de ikke fått noen nøkler i forkant av analyseprosessen til å gjenkjenne folkehelse og livsmestring som et tema i skjønnlitterære tekster, kan det skape problemer for eleven. Problemer vil da oppstå ved at de ikke klarer å gjenkjenne dette temaet i skriftlige tekster. Det er dog usikkert om de fikk noen

bevisste forhold mellom tolkning og virkelighet i litteraturen i en annen norsktid, da jeg ikke var til stede i de resterende øktene.

Under selve fagsamtalen satt elevgruppene på hvert sitt grupperom i fred og ro. Elevene fikk lov til å ha med seg hvert sitt novelleskjema med egen skrevne notater som de har arbeidet med i de to ukene. En på gruppa hadde ansvaret for å ta opptak av samtalen, enten med en telefon eller datamaskin. Etter at fagsamtalen var over, hadde denne personen ansvar for å sende inn opptaket til Håvard i en innleveringsmappe på Fronter (læringsplattform). Elevene er som sagt, vant til å gjøre det på denne måten med å sitte på grupperom alene, ta opptak av samtalen, styre samtalen selv og sende inn til lærer. Håvard skulle lytte til alle samtaler når de var levert inn. Selve fagsamtalen var ikke en konkret vurderingssituasjon fra læreren direkte. Det vil si at Håvard fortalte at han ikke skulle gi elevene noen form for vurdering i form av karakter eller måloppnåelse. Håvard skulle på en annen side gi en kort formativ tilbakemelding til elevene. Hvorvidt tilbakemeldingen ble gjort individuelt, gruppevis eller i full klasse er uvisst.

4.3 Kvalitativ metode – Lydopptak av fagsamtaler

4.3.1 Utvalg av informanter

Det å velge hvem som skal være med i undersøkelsen er en viktig del av forskningen. Før fagsamtalene skulle gjennomføres delte Håvard elevene inn i grupper. Gruppeinndelingen var mer eller mindre tilfeldig. Det var to kriterier: (1) alle elevene på den samme gruppe måtte ha arbeidet med den samme novellen i forkant av samtalen og (2) det skulle være rundt fire elever på gruppa. I utgangspunktet skulle alle gruppene bestå av omtrent fire elever på gruppa, basert på hvorvidt det gikk opp med antall elever i klassen. Jeg støtte på utfordringer med at noen elever ikke ønsket å være med på forskningsprosjektet. De som ikke ønsket å delta ble satt sammen på egne grupper og skulle gjennomføre fagsamtalen på lik linje med sine medelever. Jeg fikk ikke tilgang til deres lydopptak. På grunn av sykdom, covid-19, karantenebetingelser for flere elever og andre uforutsette ting, endte det opp med grupper med alt fra to til fire elever på hver gruppe av de som ville være med i prosjektet. Færre antall i gruppa kan igjen ha hatt en påvirkning på både elevene og kvaliteten på samtalen. Av de 41 elevene som ville delta var det fire grupper á fire elever, fem grupper á tre elever og fem

grupper á to elever. Disse gruppene er altså fordelt på to klasser. Det er derfor det er flere grupper med to personer istedenfor at disse ble satt sammen slik at det skulle bli fire elever som tiltenkt.

Selv med utfordringer underveis fikk jeg inn totalt 14 fagsamtaler. Å sitte igjen med 14 samtaler og å analysere alle disse ville vært for tidkrevende, så jeg bestemte meg for å avgrense materialet. Jeg valgte å ta et utvalg av disse samtalene for å avgrense materialet ytterligere. Min idé og tanke var å se et spekter av samtaler, selv om jeg begrenset materialet. Kvale og Brinkmann (2015) mener at fem-åtte lydopptak er nok til å få et bredt omfang av det man undersøker. Etter å ha lyttet igjennom alle fagsamtalene oppdaget jeg at flere samtaler var svært like mens andre skilte seg mer ut. Jeg fulgte derfor Christoffersen og Johannessen (2012) sin teori om videre utvalgsstrategier når jeg skulle begrense antall lydopptak. Jeg foretok derfor en strategisk utvelgelse for at jeg skulle få samlet inn nødvendige data. Min utvelgelsesstrategi er dermed basert på *homogent utvalg* og *utvalg med maksimal variasjon*. Homogent utvalg handler at fagsamtalene er relativt like hverandre basert på ulike kriterier. Maksimal variasjon handler om å finne noen motpoler for å kunne sammenligne dette med «det typiske», i denne sammenhengen det homogene utvalget. Jeg utdyper dette videre. Noen forskere mener det bør gjennomføres innsamling av data helt til forskeren ikke får ny informasjon. Andre forskere mener derimot at hvis målgruppen er homogen, trenger forskeren færre informanter. Når et utvalg er homogent, vil det si at de er forholdsvis like og gir da lik informasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). I min studie med en gruppe på 41 elever (alle elevene som har svart «ja» til å være med i studien), med tilnærmet lik sosioøkonomisk bakgrunn, samme fag, samme lærer og vært igjennom den samme skolegangen de siste årene, vil informantene av den grunn være forholdsvis homogene.

Flere av fagsamtalene var like fordi de foregikk på den samme måten samtidig som de hadde mange av de samme kvalitetene. Et homogent utvalgt av fagsamtalene ble derfor tatt på bakgrunn av likhetene samtalene viste. Bakgrunnen for at et homogent utvalg er fornuftig, er fordi materialet som undersøkes må være representativt (Christoffersen & Johannessen, 2012; Johannessen et al., 2018; Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). Representativitet innebærer at resultatene en får, skal kunne si noe om alle. Det vil si at jeg skal få omtrent de samme svarene ved å undersøke andre enheter. I denne sammenhengen vil det dermed si at jeg skal få noenlunde de samme svarene ved å inkludere eller bytte ut de utvalgte

fagsamtalene med de andre fagsamtalene jeg ikke har valgt å inkludere i dette prosjektet. Representativitet innebærer at jeg som forsker skal unngå skjeve utvalg, og jo større utvalget er, desto større sannsynlighet er det for å unngå et skjevt utvalg. Ved at jeg da velger ut seks fagsamtaler av totalt 14, kan på sin side føre til at det ikke lenger er representativt.

Jeg ønsket i tillegg å ha motpoler til det homogene utvalget for å vise variasjon, og tok derfor et utvalg med maksimal variasjon. Etter at jeg hadde fått en indikasjon på hva som var normen og det homogene i fagsamtalene, lette jeg etter noen motpoler for å også kunne sammenligne dem med «det typiske». Maksimal variasjon ble brukt for å se etter avvik fra normalen. Dette ble gjort for å prøve å få fram de mange ulike aspektene ved fagsamtalene. Til slutt satt jeg igjen med seks håndplukkede fagsamtaler som dannet primærkilden for mitt forskningsprosjekt. Her er det både homogene fagsamtaler og samtaler med variasjon. Det er variasjon i antall personer i gruppen og kompetansen elevene viser. Tabellen under viser til gruppenummer og antall elever som var med i gruppen.

Gruppenummer	Antall elever på gruppen
Gruppenummer 1	2
Gruppenummer 2	4
Gruppenummer 3	3
Gruppenummer 4	4
Gruppenummer 5	3
Gruppenummer 6	2

4.3.2 Transkribering av fagsamtaler

Jeg fikk lydfilene av fagsamtalene tilsendt over nettet. Jeg lyttet til disse seks lydfilene på min egen pc og transkriberte hele opptaket forholdsvis ordrett. Jeg lyttet og trykte på av og på knappen (pauseknapp) for å transkribere underveis.

Elevene brukte mange virkemidler som blant annet kroppsspråk, ansiktsuttrykk, gestikuleringer, latter og variert tonefall når de snakket. Dette blir ikke formidlet gjennom transkripsjonene av fagsamtalene. Eventuelle pauser elevene hadde mens de snakket underveis i samtalen, har også blitt borte i større grad under i transkripsjonen. Noen talespråklige trekk er også blitt borte underveis i transkripsjonen slik at innholdet kommer mer til syne. Transkripsjon berører forholdet mellom talespråket og skriftspråket (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018; Tjora, 2021). En transkripsjon blir av den grunn en fortolkning og et forsøk på en overføring fra muntlig til skriftlig språk. Transkripsjonen blir dermed en kunstig konstruksjon av fagsamtalene som fant sted. Det muntlige og skriftlige språket bygget på ulike regler og normer, og det er derfor omtrent umulig å bevare hele meningen ved det som ble sagt i samtalene i en overføring fra muntlig til skriftlig form. Når jeg transkriberer gjør jeg dessuten min egen fortolkning og skaper en egen forståelse av det som blir sagt, selv om jeg skal være så nøytral som mulig. Dette går da på min egen fortolkning av det deltakerne sier.

Transkripsjonene mine er ordrette i den forstand at jeg har tatt med alle ord, også muntlige språklyder som for eksempel «hm» og «eh». Der hvor samme ord eller enkelt stavelser er gjentatt flere ganger i en setning, er dette også gjengitt i transkripsjonen. De fleste elevene kom fra Oslo og hadde denne dialekten. Det er allikevel noen som har andre endringer enn bokmålsformen og andre bruker slang. Jeg har dermed prøvd å inkludere dette i transkripsjonen. Transkripsjonen der dermed ikke bare skrevet på bokmål.

Når jeg fikk alle lydfilene og skulle transkribere, viste jeg hvor mange grupper det var og hvor mange elever som var på hver gruppe. Før jeg startet å transkribere ga jeg hver lydfil et nummer og hver enkelt elev i samtalen et nummer. Nummeret på lydfilen blir referert til som gruppenummer. Elevene fikk et nummer slik at jeg skulle anføre riktig replikk til riktig elev, og elevens nummer blir da referert til som «navnet» på eleven. Under er det en detaljert tabell med gruppenummer, elevnummer samt et anslag av fagsamtalens tidsperspektiv. Anslaget av tidsperspektivet til hver enkelt fagsamtale er rundet opp eller ned til nærmeste hele minutt.

Gruppenummer	Antall elever og «navn» på elevene	Anslag av fagsamtalens tidsperspektiv
Gruppenummer 1	Elev 1 og Elev 2	10 minutter
Gruppenummer 2	Elev 3, Elev 4, Elev 5 og Elev 6	20 minutter
Gruppenummer 3	Elev 7, Elev 8 og Elev 9	21 minutter
Gruppenummer 4	Elev 10, Elev 11, Elev 12 og Elev 13	9 minutter
Gruppenummer 5	Elev 14, Elev 15 og Elev 16	27 minutter
Gruppenummer 6	Elev 17 og Elev 18	12 minutter

Selv når jeg transkriberte elevenes fagsamtaler, kunne jeg ikke unngå en viss grad av fortolkning når det kommer til stemmer og elever. Jeg vil gjøre oppmerksom på at det å anføre riktig replikk til riktig deltaker, i noen tilfeller medførte noen utfordringer. Spesielt i gruppe 2 og gruppe 3 var det noen jenter med noenlunde like stemmer. Til tider ble jeg usikker på hvem som uttalte seg, og jeg kan derfor ikke være helt sikker på om jeg har transkribert alle replikkene til riktig person. I flere av gruppene var det også elever som snakket i munnen på hverandre, mens andre steder snakket de noen ganger så lavt at jeg ikke fikk med meg hva som ble sagt.

4.3.3 Tematisk analyse av fagsamtaler

Jeg har valgt å bruke tematisk analyse, i analysen av min kvalitative data, som den metodiske tilnærmingen i min analyse. En analyse er en spørsmålsdrevet prosess hvor det handler om å analysere og lete i datamaterialet en har samlet inn etter svar som kan besvare problemstillingen (Johannessen et al., 2018; Tjora, 2021). Johannessen m.fl. (2018) påpeker at

dataene er gode hvis de lar forskeren finne svar på spørsmålet en stiller, og at svaret er bare godt hvis det står til spørsmålet som er stilt.

Braun og Clarke (2006) gir en presentasjon av tematisk analyse steg for steg. I utgangspunktet er dette seks steg, men jeg forenkler det til fire. Den består dermed, i forenklet grad av fire faser: (1) *forberedelse*, (2) *koding*, (3) *kategorisering* og (4) *rapportering*.

(1) Forberedelse. Forberedelsesfasen går ut på å skaffe en oversikt over data. Så etter å ha transkribert lydopptakene (som jeg har skrevet om tidligere) leste jeg igjennom en gang for å få en helhetlig oversikt over materialet mitt.

(2) Koding. Etter forberedelsesfasen var det tid for koding. Her stilte jeg meg selv noen spørsmål som omhandlet muntlig kompetanse og leste over tekstene på nytt med dette i tankene. Tjora (2021) skriver at målet med koding er å redusere materialets volum, å finne essensen i materialet og å legge til rette for en basis av detaljer fra empirien. En kode kan bestå av ord, fraser, en setning, en del av en setning eller et avsnitt i dokumentet. I følge Braun og Clarke (2006) skal en lete i teksten med de bestemte interessene eller spørsmålene for øyet. De forklarer dette med at blikket blir skjerpet og måten en leser på blir endret. Spørsmålene jeg stilte dannet grunnlaget for ulike koder. Kodene fremhever viktige poeng i mitt datamateriale, og som jeg bygger videre på etter hvert. Empirien bak mine opprettede koder er muntlige ferdigheter og det er det som ligger i bakgrunnen når jeg skulle analysere.

Jeg skrev først opp noen koder og spørsmål som for eksempel «bruk av faglig språk», «samhandle», «lytte til hverandre». Etter å ha lest igjennom med mine spørsmål med utgangspunkt i koding, var store deler at mitt materiale uviktig. Det er uviktig nettopp fordi det ikke gir noen svar eller forteller ikke noe om mine spørsmål som jeg stiller eller er på utkikk etter. Det er nøyaktig det som er målet ved en tematisk analyse, det å begrense og spisse dataene og finne materialer som kan gi svar på problemstilling til forskningen.

(3) Kategorisering. Det tredje steget i den tematiske analysen er kategorisering. I den tematiske analysen stilte jeg meg selv, som sagt, noen spørsmål når jeg leste igjennom. Etter å ha funnet ulike og like koder og svar på mange av spørsmålene jeg stilte, samtidig som jeg oppdaget andre funn, satt jeg opp et skjema som reflekterte ulike temaer. Et tema er en gruppering av data med viktige og like fellestrekk (Braun & Clarke, 2006; Johannessen et al., 2018). Hvert tema skal skape orden i dataene samtidig som at det også kan skapes nye

sammenhenger i dem. Et tema er en gruppering som er basert på en idé om at de innehar noen like egenskaper. Det er her de ulike kodede dataene kategoriseres i generelle temaer. Det er temaene som er utgangspunktet i min analyse og som skal gi et svar på mitt forskningsspørsmål.

Det er dessuten anbefalt med et begrenset antall temaer for enkelhetsskyld. Med andre ord, etter å ha gått igjennom materialet og delt det opp i koder, plasserte jeg nå de kodene inn i ulike temaer. Johannessen m.fl (2018), Braun og Clarke (2006) og Tjora (2021) sier at de fleste temaene endrer seg underveis i arbeidet, noe det også gjorde i mitt arbeid. Jeg jobbet meg gjennom kodene og temaene, endret, slettet, la sammen og la til nye underveis. Til slutt satt jeg igjen med følgende temaer: «*Samhandle*», «*presentere, fortelle og diskutere på en hensiktsmessig måte*» «*norskfaglig diskurs*», «*opplevelser ved muntlighet*» og «*elevstyrte grupper*». Hvert tema har også fått ulike undertemaer, noe som blir presentert i tabellen under (4) rapportering. Temaene forenkler derimot virkeligheten (Braun & Clarke, 2006; Johannessen et al., 2018). En del av materialet er alltid mer kompleks, samtidig som at dataene har nesten alltid flere egenskaper enn det et tema kan omfatte. Det vil si at en kode klarer ikke å fange opp hele kompleksiteten i det som tematiseres og kategoriseres. Braun og Clarke (2006) forteller i tillegg om at antall temaer nødvendigvis ikke er så nøye, og at det i stor grad er forskeren som bestemmer dette selv. Av den grunn, hvis en annen forsker hadde lest igjennom transkripsjonen og skulle analysert dette, kan han eller hun ha kommet fram til andre temaer enn hva jeg har gjort. Mye er avhengig av hva jeg som forsker har valgt å legge vekt på i kategoriseringen av de transkriberte fagsamtalene.

(4) Rapportering. Den siste fasen jeg gjorde var rapportering, det handler om å rapportere temaene og innholdet, med andre ord vil det si selve analysen av de transkriberte fagsamtalene. I skjemaet under har jeg igjen lagt til temaene jeg har delt analysen inn i, her har jeg i tillegg lagt til undertemaer.

Hovedtema	Undertema
Samhandle	<ul style="list-style-type: none">• Bygge på andres innspill• Stille spørsmål• Lytte til andre

	<ul style="list-style-type: none"> • Avbryte andre
Presentere, fortelle og diskutere på en hensiktsmessig måte	<ul style="list-style-type: none"> • Selvskrevne notater • Retoriske ferdigheter • Argumentere hensiktsmessig
Norskfaglig diskurs	<ul style="list-style-type: none"> • Stillasbygging og novelleskjema • Primærdiskurs og sekundærdiskurs
Opplevelser ved muntlighet	<ul style="list-style-type: none"> • Konsensus • Fellesskap
Elevstyrte grupper	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppestørrelse og gruppedannelse • Elevstyrte gruppesamtaler og elever som læringspartnere

Det er dette som utgjør grunnrammen for resultatdelen min. Det skal også sies at analysen vil derimot preges av mine egne perspektiver. Det er på bakgrunn av at det er jeg som forsker, og jeg har både mine egne erfaringer og opplevelser samtidig som subjektive og individuelle teorier som jeg bringer inn i analyse- og resultatprosessen. Jeg som forsker skal møte datamaterialet med åpent sinn og jeg skal rette fokuset mot fagsamtalen og fenomenet jeg utforsker. Med andre ord skal jeg i utgangspunktet la de transkriberte fagsamtalene tale for seg selv. Det er imidlertid umulig å være helt nøytral, da mine perspektiver naturlig nok vil på et vis prege analysen.

Etter å ha transkribert fagsamtalene og fått en oversikt over datamaterialet, skrev jeg koder. Under kodingen reduserte jeg materialets volum og jeg fant detaljer i empirien som jeg tok med videre. Disse detaljene er det spissede datamaterialet som skal kunne gi et svar på problemstillingen. Materialet ble kategorisert og tematisert. Det siste steget i den tematiske analysen er resultatdelen, og det vil bli presentert ytterligere i kapittel 5.1.

4.3.4 Reliabilitet og validitet

Det er allikevel noen svakheter med denne forskningen jeg er nødt til å fremheve. Det kan stilles spørsmål om denne gjennomførelsen av undervisningsopplegget og fagsamtalen er typisk for andre lærere på andre skoler. Med andre ord kan vi stille spørsmål om mitt forskningsmateriale er representativt for andre skoler i resten av landet.

Når det gjelder kvaliteten på arbeidet rundt fagsamtalen generelt og hva som foregår i fagsamtalen, er det åpenbart lite forskningsbelegg. For å si det enkelt: Opptak av seks enkelte fagsamtaler i to forskjellige klasser, gir liten innsikt i hvordan denne læreren eller andre lærere gjennomfører andre fagsamtaler, hvordan andre elever responderer på fagsamtaler, hvordan disse elevene samtaler om et annet tema, og lignende. Styrken i mine data ligger mer i at jeg kan gi empirisk basert kunnskap ut ifra hva elevene faktisk sier i fagsamtalene, noe som er verdifullt. De faglige samtalene er, på tross av de eksperimentelle aspektene, sterkt forankret i autentiske faglige samtalsituasjoner. I skolen generelt og spesielt på denne skolen og i dette klasserommet med denne læreren, er fagsamtale en kjent arbeidsform. Fagsamtalen blir ikke alltid brukt for å nå et endelig mål, men også som en prosess.

Undervisningsopplegget som bygger opp til denne fagsamtalen er et eksempel på det, det er en prosess som en forberedelse til en skriftlig innlevering som til slutt ender opp i en karakter for eleven.

I forhold til reliabilitet og validitet i fagsamtalene er det noen punkter som kan være sentrale å trekke frem. Jeg vet som nøyaktig hvordan elevene har jobbet opp mot denne fagsamtalen.

Det er også usikkert hvor stort fokus på muntlighet disse elevene har hatt i sitt undervisningsløp. Noen kan ha hatt mer undervisning i muntlighet og mer trening i det enn andre. Disse elevene går i 9. klasse, jeg vet de har hatt slike fagsamtaler før og at dette er et kjent konsept for dem. Det er likevel usikkert hvor mange samtaler de har hatt tidligere.

Elevene får i tillegg en vurdering i faget og i fagsamtalen, dette kan ha noe å si for motivasjonen og deres arbeidsinnsats, både positivt og negativt. Elevene sa ja til å være med i forskningsprosjektet kan medføre at de viser en annen side av seg selv enn ved en «normal» anledning. Gruppesammensetningen kan ha en innvirkning på samtalen. Da noen elever måtte i karantene på grunn av Covid-19, påvirket dette gruppesammensetningene. Det ble av den grunn færre elever enn tiltenkt på flere grupper, noe som igjen kan påvirke elevene og gruppedynamikk. Dagsformen til elevene spiller også inn.

4.4 Kvantitativ metode – Spørreundersøkelse

For å få et grundigere svar på min problemstilling valgte jeg, i tillegg til lydopptaket av fagsamtalen, å gjennomføre en nettbasert spørreundersøkelse. Bakgrunnen for dette var for å undersøke elevens synspunkter og tanker rundt det å ha, samt gjennomføre en fagsamtale. Jeg brukte spørreundersøkelse (survey) som min kvantitative metode. Spørreundersøkelse ble brukt fordi det er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer samt at det gir en statistisk beskrivelse av enhetene utvalget er hentet fra. Spørreundersøkelser, og kvantitativ metode generelt, er lite fleksible (Christoffersen & Johannessen, 2012; Nardi, 2018). I en survey blir alle deltakerne stilt identiske spørsmål og i den samme rekkefølgen. Det er også oppgitt svaralternativer på forhånd slik at deltakerne blir tvunget til å klikke på et av alternativene. Det å sammenligne svarene når det er liten fleksibilitet, gir derimot mening og er en styrke ved denne metoden. En negativ side med spørreundersøkelse er at det ikke tillater store utfyllende og detaljerte svar. Det er heller ikke mulig med tilleggsspørsmål i en allerede ferdig undersøkelse.

Utgangspunktet for utformingen av undersøkelsen er masteroppgavens problemstilling. Tilgang til feltet er gjort i sammenheng med fagsamtalen. Det er gjort i de to klassene som jeg hadde tilgang til under hele prosessen.

4.4.1 Fremgangsmåte og utvalg av informanter

Jeg valgte å lage en survey på internett. Programmet jeg brukte heter *SurveyMonkey*, og det er en skybasert programvare for undersøkelsesutvikling. Jeg utformet undersøkelsen før fagsamtalen ble gjennomført. Spørsmålene i spørreundersøkelsen ligger vedlagt i kapittel 9.3 og vil bli videre introdusert i neste delkapittelet.

Jeg sendte internettlenken til læreren dagen før elevene skulle ha fagsamtalen og spurte om han kunne distribuere denne til elevene etter fagsamtalen. Planen, som også Håvard sa seg enig i, var at elevene skulle gjennomføre spørreundersøkelsen i den samme norsktimen som fagsamtalen hadde funnet sted. Jeg gjorde dette for at læreren skulle huske å gi den til elevene og slik at de kunne utføre den rett etter at samtalen var ferdig. Jeg spurte også spesifikt om

Håvard kunne sette av tid og gjennomføre den i norsktimen, noe jeg gjorde av flere grunner. Den ene grunnen er at elevene da fikk tid til å utføre undersøkelsen i timen og at flere elever faktisk ville gjennomføre den. Den andre grunnen var at jeg tenkte det ville lønne seg med tanke på at elevene nettopp hadde hatt fagsamtalen, og at de dermed ville ha det friskt i minne og derfor også muligens ha flere synspunkt rundt dette. Ved å utføre den i norsktimen, fremfor i andre fag, er fordi de kan knytte undersøkelsen mot samtalen i norskfaget og ikke andre fag de bruker fagsamtaler.

Målet var selvsagt å få alle elevene i begge klassene til å svare på undersøkelsen, men det var til slutt bare 28 elever av de 41 elevene som hadde sagt seg villige til å være med på forskningsprosjektet som svarte på denne spørreundersøkelsen. Dagen de gjennomførte samtalen og skulle gjennomføre spørreundersøkelsen kom det bare inn to svar. Det tok lang tid før jeg fikk inn flere svar. Jeg måtte også purre på læreren, via mail, to ganger. I mailen sendte jeg både linken på nytt og spurte om han kunne gi den videre til elevene eller sette av noen minutter i timen sin. I løpet av to uker etter fagsamtalen var levert, fikk jeg til slutt inn flere svar fra elevene. Det er dermed usikkert hvor mye læreren har purret på sine elever for at de skulle gjennomføre den, og om han faktisk har satt av tid til å gjøre den i timen eller hvordan han har gått frem for å tilrettelegge for at elevene skal svare. Det kan også nevnes at selve undersøkelsen ikke var lang og at jeg sa til læreren at det tok om lag fem til ti minutter å svare på alle spørsmålene. Elevene brukte i gjennomsnitt tre minutter og 15 sekunder på å gjennomføre spørreundersøkelsen.

4.4.2 Utformingen av spørreundersøkelse

I spørreskjemaet jeg lagde, ble det utformet ulike spørsmål og ulike former for svaralternativer. Christoffersen og Johannessen (2012) forklarer at man, i en spørreundersøkelse, ikke kan ha med alt man ønsker å spørre om. En må derfor tenke nøye gjennom og vurdere hva som skal være med og hva som skal utelates. Spørsmålene er formulert slik at det kan gi adekvate svar på problemstillingen. Når jeg formulerte spørsmålene, hadde jeg problemstillingen i bakgrunnen. Jeg har prøvd å stille mest mulig konkrete spørsmål, slik at det er lett å få detaljert informasjon. Konkrete spørsmål har flere hensikter. For det første kan det være lettere å svare på. For det andre er det viktig for å unngå

eventuelle misforståelser fra deltakerens perspektiv. For det tredje er det lettere å tolke dataene.

Da jeg planla utformingen til undersøkelsen, ville jeg ha en kort og lett undersøkelse. Siden dette materialet skal komplimentere fagsamtalene måtte jeg tenke på tidsperspektiv og hvor lang tid det tar i forhold til det å registrere og analysere svar, samt tolkningen av dette. Av den grunn består derfor undersøkelsen av ett *åpent spørsmål* og fem *prekodede spørsmål*. I og med at jeg både har åpent og prekodede spørsmål har jeg dermed, ifølge Christoffersen og Johannesen (2012), et *semistrukturert spørreskjema* fordi det er en kombinasjon av to spørsmålstyper.

Et åpent spørsmål inviterer til utfyllende svar. I min undersøkelse handler det eneste åpne spørsmålet mitt om navnet på personen som gjennomfører spørreundersøkelsen. Spørreundersøkelsen baseres på et strukturert prekodet skjema med enkle spørsmål og svaralternativer som respondenten skal krysse av på (Christoffersen & Johannessen, 2012; Nardi, 2018). Prekodede spørsmål er lukkede spørsmål. Lukkede spørsmål leder deltakeren til å gi korte svar. Bakgrunnen for at jeg valgte å ha prekodede spørsmål er fordi det er lettere å registrere og analysere når det kodes inn i dataprogrammet. En annen grunn er at det heller ikke ville ta så lang tid for elevene og det ville være raskt og enkelt for elevene å gjennomføre undersøkelsen.

Det er flere fordeler ved å bruke spørreskjema. Når en benytter seg av spørsmål med satte svaralternativer kan det gjøre det lettere for deltakeren å svare på undersøkelsen, i og med at vedkommende kun trenger å krysse av på det aktuelle alternativet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Spørreundersøkelse gir også muligheter til å samle inn mye data på kort tid, samt at en kan bruke analyseverktøy som gjør det enklere å analysere svarene.

Undersøkelsen er som tidligere nevnt gjennomført via et spørreskjema som er utarbeidet i SurveyMonkey. Undersøkelsen starter med en kort innledning, der respondentene får vite hva undersøkelsen handler om. I beskrivelsen til spørreundersøkelsen og første side som elevene leser står det «Jeg vil undersøke elevens tanker om fagsamtaler i norskfaget i skolen». Jeg valgte å ha en kort beskrivelse og innledning til undersøkelsen for at elevene skulle bli koblet på. Samtidig blir de også minnet på at dette handler om fagsamtale, og da spesielt rettet mot norskfaget. De fikk informasjon om at det handler om fagsamtale i skolesammenheng. De to første spørsmålene handlet om demografisk informasjon om respondentene i form av kjønn

og fornavn. Dette ble gjort for å få en oversikt over hvem deltakeren var. Når jeg lagde undersøkelsen, hadde jeg en annen formulering på problemstillingen og trengte derfor denne informasjonen på dette stadiet. Deretter fulgte det et spørsmål som hadde til hensikt å kartlegge begrepsvaliditet. Begrepet som ble undersøkt var *fagsamtale*. Begrepsvaliditet skal angi hvorvidt den operasjonelle definisjonen stemmer med de teoretiske begrepene som brukes i problemstillingen. Med andre ord må jeg undersøke om elevene har samme forståelse av begrepet fagsamtale på lik linje som meg selv og det min teori viser. Dersom validiteten er lav på dette spørsmålet, er måleinstrumentet meningsløst. Etter spørsmål om begrepsvaliditet, kom spørsmål knyttet til elevenes tanker rundt det å delta i en fagsamtale. Det ble stilt spørsmål både om de liker å gjennomføre en slik samtale, om de mener det gir en form for læring i faget. Tanken bak disse spørsmålene var for å kartlegge elevenes tanker, refleksjoner og meninger rundt det å utføre en fagsamtale. Det nest siste spørsmålet var en rekke påstandsspørsmål. Her skulle respondentene ta stilling til ulike påstander. De første påstandene handlet om faglig forståelse i en samtale. Poenget med disse påstandene var at elevene skulle ta stilling til om de selv føler de får faglig utbytte av denne arbeidsmetoden. Disse spørsmålene ønsket jeg å stille da jeg kan se om det er noen sammenhenger mellom hvordan respondentene svarer her og hva de sier konkret i fagsamtalene. Det siste spørsmålet var også en rekke påstandsspørsmål. Påstandene stilte spørsmål rundt den muntlige delen og elevenes trygghetsfølelse. Disse påstandene ble stilt for å se om fagsamtaler kan ha noe å si på tryggheten elevene føler i muntlighet.

4.4.3 Reliabilitet og validitet

Ser vi på hele spørreundersøkelsen under ett kan det være ulike svakheter rundt selve spørsmålsformuleringen til mine spørsmål. Det kan også være svakheter rundt fåtallet av svaralternativer og spesielt rundt den midtre verdien «nøytral». Jeg hadde kanskje fått bedre resultater dersom jeg hadde hatt fire alternativer under disse spørsmålene hvor «nøytral» var et alternativ. Uten den midterste verdien «nøytral» ville det tvunget elevene til å velge «side», på den måten hadde jeg kanskje fått større sprik i materialet mitt.

Deltakerne kan i tillegg forstå ordene eller uttrykkene på ulike måte, noe som er vanskelig for meg som forsker å undersøke. Når jeg utarbeidet denne spørreundersøkelsen vurderte jeg hvilke spørsmål som skulle være med og hvilke som kunne utelates. Spørsmålene er tenkt

nøye igjennom, men det kan likevel være spørsmål som burde vært tatt med. Den var dessuten basert på daværende problemstilling, problemstillingen har endret seg underveis i masterskrivingen. Den ble laget før jeg hadde fått inn og lyttet til fagsamtalene. Av den grunn visste jeg enda ikke hva slags informasjon jeg ville få ut av disse samtalene. Etter transkribering og analyse av fagsamtalene hadde jeg kanskje endret eller lagt til noen spørsmål og svaralternativer for å få mer informasjon. Hadde jeg laget undersøkelsen etter analysen av fagsamtalene, kunne jeg spisset spørsmålene og fått mer spesifikke svar rettet mot mine funn. Skulle jeg laget en ny undersøkelse ville jeg fokusert mer på muntlighet og hvordan elevene opplever dette i løpet av en fagsamtale, samt om økt kunnskap ved en fagsamtale. På en annen side er disse spørsmålene forholdsvis uavhengig av informasjonen fra fagsamtalene da dette går mer på enkeltelevens tanker rundt det å ha og gjennomføre en fagsamtale, samt nytteeffekten av samtale med medelever. Det er en forholdsvis kort survey og ikke nok materiale i seg selv til å danne en hel oppgave, noe som var planen hele veien. Det er også derfor min hovedvekt i oppgaven ligger på selve fagsamtalen og dens funn.

Det at undersøkelsene ikke ble gjennomført rett etter fagsamtalen ble avholdt kan være en av grunnene til relativt lav respons på surveyen. Det er bare 28 av 41 elever som er med på denne undersøkelsen. Det vil si at det er 41 elever som er med på prosjektet og som gav meg tilgang til deres lydopptak av fagsamtalene, men det er bare 28 av disse som har gjennomført surveyen. Det er derfor vanskelig å si noe om populasjonen basert på dette utvalget, i og med at det ikke er et forholdsvis lavt antall deltakere som er med. Det er derimot mulig å se tendenser for hva som gjelder for disse to klassene jeg har hentet informasjon fra. Det faktum at det tok litt tid fra elevene hadde fagsamtalen til gjennomførelsen av spørreskjema kan ha både positive og negative konsekvenser. Det kan være positivt fordi elevene kan ha fått bedre mulighet til å reflektere og tenke over egen deltakelse under fagsamtalen og dermed gi bedre svar. Det kan være negativt hvis elevene har lagt vekk tanken på fagsamtalen og ikke reflektert rundt deres egen deltakelse i samtalen.

Det er også spørsmål om vi kan stole på elevene i en spørreundersøkelse. Flere studier, blant annet Ferguson (2012) fremhever fordelene ved å bruke elevers vurdering når en skal studere undervisningskvalitet. Dette er da en forutsetning av at spørsmålene er utformet på en god og gjennomtenkt måte. Ferguson sier at undersøkelsen og spørsmålene skal ta utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap om hva som er god undervisning. Elevene viser at det er gode og pålitelige observatører og at de er til å stole på ved gode spørreundersøkelser (Blikstad-Balas

& Roe, 2020; Ferguson, 2012; Worrell & Kuterbach, 2001). En av grunnene til dette er at de har egne erfaringer og tanker rundt det som blir etterspurt. Brenner og DeLamater (2016) skriver derimot på sin side at det er vanskelig å registrere hvordan folk gjennomfører spørreundersøkelser. De forklarer videre at noen overrapporterer eller prøver å være «feilfrie» hvis undersøkelsen for eksempel beskriver ønsket atferd. I min undersøkelse kan det derfor være elever som kanskje ikke tør å være «seg selv» og å svare like ærlig som ønsket. En annen grunn til dette er at de kanskje kan være redde for at det går utover dem selv og deres skolegang eller forhold til læreren. Brenner og DeLamater (2016) skriver at resultatene alltid vil inneholde målefeil. Det er derfor noe usikkert om mine resultater vil inneholde noen målefeil. Elevene har fått beskjed, både skriftlig og muntlig, om at datamaterialet jeg samler inn ikke vil påvirke deres karakterer eller forhold til læreren. Det er allikevel usikkert om elevene tenker over dette og om de tør å være ærlig med seg selv og meg når det kommer til de ulike spørsmålene som er stilt.

4.5 Forskerens etiske og juridiske ansvar : Ivaretagelse av informanter

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Dette er for å ivareta informantene på en god måte før, under og etter forskningen foregår. Dette er gjeldene både for min kvalitative og min kvantitative forskning. En kan sammenfatte retningslinjene med tre typer hensyn som en forsker må tenke på (Nerdrum, 1998): **(1)** informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, **(2)** forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og **(3)** forskerens ansvar for å unngå skade. Punkt nummer tre handler om at forskeren skal i minst mulig grad påføre belastning for informanten, samt å berøre sårbare og følsomme områder hvor det kan være vanskelig å bearbeide eller komme seg ut av igjen. Dette er ikke relevant for min oppgave, slik at jeg ikke går noe videre inn på dette punktet.

(1) Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi. Jeg har som tidligere nevnt levert en søknad til NSD som jeg har fått godkjent og kan dermed utføre mitt forskningsprosjekt. Jeg har også levert samtykkeerklæring til elevene og fått underskrift av både eleven selv og en foresatt. Ved å få en underskrift av alle har de selv samtykket til å være med i min undersøkelse. I samtykkeerklæringen står det beskrevet i detalj hva jeg trengte av informasjon fra informantene. Det står i tillegg at elevene kan trekke seg fra forskningen uten å begrunne

hvorfor, uten noen form for ubehag eller negative konsekvenser. I samtykkeerklæringen står det at informanten og foreldre kan få innsyn i oppgaven underveis i prosjektet når de selv vil. De kan også ringe og sende e-post til meg som forsker hvis det er eventuelle spørsmål, både før og underveis i prosjektet. Samtykkeerklæringen informerer i tillegg om hvem som er min veileder samt kontaktperson på OsloMet-Storbyuniversitetet for øvrige spørsmål. Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi er dermed ivaretatt.

(2) Forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv. Personvern er viktig for å respektere privatlivet til elevene, så på samtykkeerklæringen står det spesifikt at jeg ikke vil oppgi verken navn eller navnet på skolen nettopp for å respektere dette. Deltakerne skal være sikre på at jeg som forsker ivaretar konfidensialiteten samt at jeg ikke bruker opplysninger av dem slik at de kan identifiseres. Lydopptak fra deres fagsamtaler er av den grunn lagret på ekstern harddisk og det er bare jeg som har tilgang til dem. I transkriberingen av lydopptakene bruker jeg heller ingen navn og jeg skriver heller ikke inn hvor mange gutter eller jenter det er på hver gruppe nettopp for å ivareta anonymiteten i større grad.

5 Resultat

I denne delen av masteroppgaven presenterer jeg resultatene og funnene som er gjort etter innhenting og analyse av materialet. Jeg vil først presenterer funnene fra fagsamtalene, deretter presenterer jeg resultatet fra spørreundersøkelsen elevene gjennomførte. Forskningen presenterer flere resultater og det som gjelder for disse elevene gjelder også kanskje for andre i andre trinn og på andre skoler. Mine funn vil dermed kunne bidra til å utvikle vår kunnskap om muntlig praksis i norske klasserom, som Svenkerud, Klette og Hertzberg etterlyste i sin artikkel fra 2012 (Svenkerud et al., 2012).

5.1 Resultat – Fagsamtaler

Temaene jeg har basert analysen min på er tidligere introdusert, men i denne resultatdelen har jeg valgt å nummere hovedtemaene for en tydeligere fremstilling. Etterfulgt av dette vil jeg presentere hvert tema. Jeg vil fortelle generelt hva temaet baserer seg på, og hva jeg har lagt vekt på i min analyse. Dette gjøres blant annet ved hjelp av ulike undertemaer jeg har brukt i analysen. Deretter vil jeg flere tilfeller eksemplifisere mine poeng med noen få utdrag fra dataene mine. Utdrag fra mitt materiale vil derimot variere ettersom noen utdrag kan vise tydeligere til mine poeng enn andre. Det vil også variere på bakgrunn av at noen hovedtemaer rommer mer og har flere undertemaer enn andre. Avslutningsvis i denne resultatdelen vil jeg kommentere mine datautdrag for å tydeliggjøre hva jeg mener er viktig med utdraget, samt hva slags slutninger som trekkes på bakgrunn av dette.

Gjennom det kodede materialet har jeg identifisert fem likestilte temaer:

1. Samhandle
2. Presentere, fortelle og diskutere på en hensiktsmessig måte
3. Norskfaglig diskurs
4. Opplevelser ved muntlighet
5. Elevstyrte gruppe

5.1.1 (1) Samhandle

I første tema «samhandle» legger jeg vekt på elevenes samhandling og interaksjon. Jeg ser med andre ord på hvordan samspeilet eller vekselvirkningen mellom elevene som er i aktivitet med hverandre foregår. Selv om gestikulering og ansiktsuttrykk også er med som en del av samhandlingen, er dette ikke med som en del av min analyse fordi jeg ikke kan uttale meg om dette uten å ha vært fysisk til stede eller sett det på film. Jeg har derfor plukket ut noen undertemaer som jeg ser videre på under punktet samhandling. Det består blant annet av om eleven gjør følgende i løpet av fagsamtalen:

- Bygge på andres innspill
- Stille spørsmål
- Lytte til andre
- Avbryte andre

Et eksempel på «å bygge på andres innspill» er fra en fagsamtale:

Elev 3: Så er det spenningskurve, når mener dere spenningskurven er?

Elev 6: Jeg tenker.. Jeg mener.. eller jeg synes den er litt sånn forskjellige steder.

Elev 5: Ja

Elev 6: At det er litt flere..

Elev 3: Ja, jeg mener at det er spenningskurve i starten.

Elev 6: Ja.

Elev 3: også går den litt sånn.. også går den litt rolig på en måte også er det veldig spennende på slutten.

Elev 3, 4, 5 og 6 (fullfører hverandres setninger):

Elev 3: Ja ikke sant... (avbrutt)

Elev 5: Litt sånn brått... (avbrutt)

Elev 3: ... også... (avbrutt)

Elev 6: ... at han starter liksom litt sånn på toppen også ... (avbrutt)

Elev 5: ... går det inn i rolig nedover også kommer det opp igjen.

Elev 3: ... opp igjen ja.

Elev 4: Man har lyst til å vite mer på slutten, det er mer man har lyst til å vite, liksom hva som skjedde videre hva som skjer. Og... hv... hva som skjer... med... Espen.

I dette utdraget fra samtalen kan vi se en rekke eksempler på samhandlinger som skjer underveis. Vi kan se at de lytter til hverandre ved å bygge på hverandres utsagn og kommentarer. Sekvensen starter med et spørsmål fra Elev 3, som blir besvart av alle etter hvert som sekvensen utvikler seg. Vi kan tydelig se at det er avbrytelser gjennom hele sekvensen.

I undertemaet «stille spørsmål» undersøkte jeg om elevene stilte noen spørsmål underveis i samtalen. Jeg har valgt å ha den ene spørsmålstypen under dette temaet (i «samhandle») og den andre under «norskfaglig diskurs». Bakgrunnen for dette er at det er i hovedsak to typer spørsmål som går igjen i fagsamtalene. Den første spørsmålsstillingen, som jeg vil komme tilbake til under «norskfaglig diskurs», handler om spørsmål rundt novelleskjemaet og stillaset læreren har bygget. Den andre spørsmålstypen, som går inn under dette teamet, handler om hvor vidt elevene stiller generelle spørsmål underveis i samtalen. For eksempel om de stiller åpne spørsmål, om de ber elevene utdype mer eller stiller spørsmål hvis de er i tvil om noe. I dette undertemaet er det relativt få spørsmål som blir stilt. Det er dog en del spørsmål som handler om å få med alle på gruppen for eksempel «har du noe mer å tilføye?», «hvem vil starte?». I utdraget nedenfor er også et eksempel på et spørsmål som blir stilt fra gruppe nummer 3.

Elev 9: Så får man jo også... eller slik jeg tolker det... noen tilbakeblikk. Som... når hun sier det er en jente som ligger å klamre seg til faren.

Elev 7: Ja.

Elev 9: Jeg var sånn.. kanskje det var henne og sånn.

Elev 7: Ja at hun så tilbake på seg selv?

Elev 9: Ja.

Elev 8: Ja, det tenkte jeg også.

Her snakker elevene om virkemidler i novellen. Et av virkemidlene Elev 9 tolker er tilbakeblikk. Hun prøver å forklare hvorfor i første setning, men Elev 7 forstår nødvendigvis ikke helt hva Elev 9 mener. Elev 7 stiller derfor et spørsmål for å få en utdypning eller oppklaring.

I første tema «samhandle» kan vi se at det er mye interaksjoner i fagsamtalene mellom elevene. De lytter aktivt til hverandre, dette kommer spesielt ved uttrykk gjennom å bygge på hverandres innspill. I alle fagsamtalene forekommer det derimot former for avbrytelser, i noen samtaler skjer det oftere enn andre. Elevene er i stor grad flinke til å bygge på hverandres innspill og hjelpe hverandre når de står fast. Elevene stiller få spørsmål, og spørsmålene som blir stilt handler for det meste om rekkefølge på hvem som skal snakke.

5.1.2 (2) Presentere, fortelle og diskutere på en hensiktsmessig måte

Det andre temaet dreier seg om eleven kan det å «presentere, fortelle og diskutere på en hensiktsmessig måte». Med dette trekker jeg fram undertemaer som:

- Selvskrevne notater
- Retoriske ferdigheter
- Argumentere hensiktsmessig

Elevene har fra før av jobbet frem mot fagsamtalen i to uker. De fikk lov til å ha med novelleskjemaet de har selvskrevne notater på inn til fagsamtalen. De aller fleste elevene nøyter seg med å ha skjemaet som et støtteark underveis i samtalen. Allikevel er det noen elever som også aktivt bruker det. Gruppe 1 og gruppe 2 skiller seg spesielt ut ved at det er en elev på hver av gruppene som leser direkte fra sitt eget ark (manus).

Elev 3: Ja.. eller det jeg skrev var «Espen: en nokså vanlig gutt.. tenåringsgutt med livet på stell Han har dame, er glad i å spille fotball og har en del venner. I det siste legger merke til at han tenker at han legger merke til og ønsker med nærvær til kompisen hans Daniel. Espen har heller ikke vært så tiltrukket til kjæresten hans Renate i det siste, han tenker hun

sosser seg opp for mye.»). Og da er jo da denne novellen eh... om at det Espen, liksom skal finne ut av følelsene sine.

Her kommer det tydelig til uttrykk at hun selv leser opp sine selvskrevede notater. Hun sier selv at «det jeg skrev var», men vi kan også se det ved hjelp av hvordan hun snakker og formulerer seg i resten av fagsamtalen uten å lese opp. Ved fri snakk, uten manus, har hun flere språklige kjennetegn, noe vi også kan se i den siste setningen hvor hun både bruker pausetegnet «eh» og småordet «liksom». I gruppe 1 har jeg også registrert at Elev 2 tydelig bruker sitt eget manus. Det er en mer presis og fullkommen formulering når hun leser rett av sin skrevne tekst enn når hun snakker «fritt».

Under retoriske ferdigheter legger jeg vekt på hva som skal til for å bli en god muntlig formidler. Det handler blant annet om å overbevise, snakke til fornuften, forståelse for tid og sted, være forberedt og å snakke tydelig. Elevene snakker klart og tydelig i samtalen, likevel hender det at elevene snakker i munn på hverandre innimellom, noe som gjør det vanskelig eller umulig for meg å høre hva de sa. Når dette skjer, er de ofte flinke til å starte på nytt og la den andre snakke. Elevene er forberedt til samtalen, noe som kommer til uttrykk ved bruk av arbeidet med novelleskjemaet. De fleste starter eksempelvis rett på tittel og forfatter før neste mann forteller om sjanger, nummer tre på gruppen snakker om kjennetegn. Etter disse punktene er krysset av er det flere som begynner å stille spørsmål om hvem som skal «ta neste punkt på listen». Jeg får også en følelse når jeg lytter igjennom samtalene at noen grupper har forberedt seg på hvem som skal si hva. Det er flere grupper som har snakket om analysen før de startet lydopptaket, noe som kommer til uttrykk ved utsagn som «som vi snakket om før vi kom inn».

En retorisk ferdighet er også det å overbevise lytteren. Et eksempel på dette er samtalen mellom Elev 17 og Elev 18 hvor de skal snakke om egenvurderingen av teksten:

Elev 17: Mhm, ja... E-egenvurdering. Jeg synes teksten var helt grei egentlig. Og... jeg synes den mangler noen elementer i teksten. Sånn som det var.. jeg synes det var noen veldig korte setninger...

Elev 18: Ja.

Elev 17: ... og så videre, også teksten manglet noen personer og følelser.

Elev 18: Ja, men jeg... liksom fordi...

(*avbryter) **Elev 17:** Men i en novelle skal det ikke være så mye...

(*avbryter) **Elev 18:** Ja, men jeg syns på en måte at... når de snakket så var det mye handling og litt tanker.

Elev 17: Mhm.

Elev 18: ... men på en måte, jeg skjønner nesten litt at... hva de tenker med beskrivelsene av hva de gjør...

Elev 17: Ja.

Elev 18: ...for de beskriver veldig nøye hva de gjør, og omgivelsene og sånt.

Elev 17: Ja, enig. Så det er ikke alltid nødvendig med personbeskrivelser når man har det.

Elev 18: Ja?

Elev 17: Ja, jeg fikk et annet synspunkt når du sa det.

Elev 18: Det er bra.

Elev 17 sier han ikke er så begeistret for teksten og at det mangler personbeskrivelser. Elev 18 argumenterer i mot dette på en gunstig måte. Dette gjør hun ved å vise til andre virkemidler som blir brukt i teksten som kan forklare det Elev 17 mener mangler. Til slutt får Elev 17 et annet syn på teksten, noe som også kommer til uttrykk ved at han sier «ja, jeg fikk et annet synspunkt når du sa det.».

Det siste undertemaet handler om at eleven argumentere hensiktsmessig. En god argumentasjon kan være hvis eleven presenterer en påstand og støtter denne med ett eller flere argumenter. Det kan gjøres ved hjelp av fakta, eksempler, logiske slutninger eller lignende. For at det skal være lett å følge med og bli overbevist er det viktig at det er logisk, fornuftig og at det blir gjort på en organisert måte. Utdraget fra Elev 18 og Elev 17 over er et eksempel på dette. Påstanden her er at det ikke alltid er nødvendig med personbeskrivelser. Hun argumenterer mot dette med at det istedenfor kan være beskrivelser av handlinger og tanker. Dette er et argument og en tanke som er logisk for henne, noe hun overfører til tankegangen til Elev 17. Det er lett å følge elevens slutninger og tankerekke, noe som gjør det både logisk og overbevisende for en lytter. Ser vi derimot på utdraget under, ser vi en forklaring som ikke er like god. Her snakker Elev 2 om handlingsrekkefølge og synsvinkel i novellen:

Elev 2: Emmme... emm.. Det er.... Emmm. Det blir.... Det blir på en måte.. hver... det er på en måte små historier i en fortelling, og liksom hver handling blir brutt av en ny

handling på en måte. Og det er brukt dialog, Maria og Jon snakker sammen i hvert av-
avsnitt. Og jeg tror det er skrevet i tredjeperson. At man liksom er litt ut av fortellingen, at
man ser det.... ja...

Eleven har stor grad av muntlig språk ved «em», «liksom» og «på en måte». Innholdet og
meningen med det som blir presentert, forsvinner dermed i større grad.

Under dette temaet er det tydelig at elevene er forberedte til å gjennomføre fagsamtalen. Det
er nivåforskjeller når det kommer til elevenes evne til å presentere, fortelle og diskutere på en
hensiktsmessig måte. Noen elever leser for eksempel tydelig fra manus underveis i samtalen,
mens andre bruker det bare som et hjelpemiddel. Flere elever klarer å forklare og diskutere på
en god og forståelig måte med god språkbruk. Det kommer også fram at flere av elevene
evner å overbevise sine medelever og ta del i deres synspunkter. Der mange elever presenterer
på en god måte, er det også elever som presenterer på en mindre hensiktsmessig måte. Noen
elever har mange språklige finesser som gjør at det faglige svinner hen.

5.1.3 (3) Norskfaglig diskurs

I det tredje temaet undersøker jeg elevenes «norskfaglig diskurs». Jeg ser på hvordan elevene
bruker novelleskjemaet i løpet av samtalen. Jeg ser om skjemaet kan fungere som en form for
stillasbygging og som den kompetente andre. Under det første temaet så jeg på generelle
spørsmål som ble stilt, men jeg utelot spørsmål som handlet om novelleskjemaet, det tar jeg
derimot opp i dette temaet. Jeg ser også på den norskfaglige diskursen og om elevene er på
primærdiskurs eller sekundærdiskurs. Undertemaene er dermed:

- Stillasbygging og novelleskjema
- Primærdiskurs og sekundærdiskurs

Det er tydelig at alle elevene følger novelleskjemaet i svært stor grad og at de bruker stillaset
læreren har lagt til rette for. Lærerens stemme kommer til uttrykk gjennom skjemaet ved at
han har valgt hva elevene har jobbet med, og skal dermed snakke om i samtalen. De bruker
to-koloneskjemaet hyppig for å bestemme rekkefølge på samtalen. Dette vises med at de
referer til skjemaet med uttrykk som «nummer to, handling» og «skal vi gå til tema?».

Elevene bruker i stor grad norskfaglige ord og uttrykk, eksempelvis «in medias res», «miljøskildring», «konflikt» og «vendepunkt». På den måten er sekundærdiskurs til stede i samtalen, det er dog steder den også mangler. Gjennomgående i alle fagsamtalene, når de snakker om for eksempel synsvinkel, forklarer de dette med primærdiskurs da de eksempelvis sier følgende:

Elev 16: Ja, det er på en måte skrevet fra en tred-tredjeperson.

Elev 14: Ja, pers- eller jeg vet ikke helt om det er fra dems perspektiv eller hvordan det... for det er jo forfatteren som har skrevet den.

Elev 16: Ja, og det står jo «han» og «hun».

Elev 14: Ja. Ja.. også som du sa i stad atte det er helt klart at du får mest punkter fra jenta... synspunkter.

Elev 16: Ja.

Elev 14: Eller sitt synsperspektiv.

Elev 16: Ja, men det er jo ikke skrevet fra hennes perspektiv heller.

Elev 14: Neinei, men sånn at du får flere tanker fra henne... tankene hennes da.

I utdraget diskuterer de hvilken synsvinkel novellen er skrevet fra. De finner ut at det er tredjeperson, men at det samtidig er skrevet mer fra jenta sitt synspunkt enn gutten. I novelleskjemaet er det imidlertid listet opp flere ulike synsvinkler med forklaring (eks: personal- og aural synsvinkel), dette blir altså ikke brukt. Et annet funn som også dominerer når det kommer til primær- og sekundærdiskurs er at nesten hver gang elevene bruker et fagbegrep (sekundærdiskurs) forklares dette med hverdagspråket (primærdiskurs) rett etterpå. De sier eksempelvis: «men det er i kronologisk rekkefølge, altså riktig rekkefølge.» og «teksten skjer i presens, altså at de snakker i nåtid».

Et annet funn er at det er minst én elev på gruppa som bruker mer sekundærdiskurs enn sine medelever. Selv om elevene i utgangspunktet er plassert tilfeldig, kan læreren allikevel ha plassert en mer «kompetent elev» på alle gruppene. Den kompetente andre kommer dermed til uttrykk både via læreren med novelleskjemaet og en sterkere elev. Det finnes dog unntak da noen grupper får lite ut av novelleskjemaet samtidig som at alle elevene på gruppen er på et likt faglig nivå.

Den norskfaglige diskurs er til stede i elevenes samtaler. Vi ser at elevene bruker novelleskjemaet i stor grad, og det blir flittig brukt i alle samtaler elevene har gjennomført. Elevene støtter seg tydelig på skjemaet både i form av rekkefølgen på samtalen og det å få inn et mer faglig språk. Den kompetente andre kommer til uttrykk gjennom lærerens novelleskjema og elevene som medhjelpere. Elevene er behjelpelige og forklarer ord og uttrykk for hverandre, samt hjelper hverandre når de står fast. Det er tydelig at skjemaet er med på å hjelpe elevene til å gå fra en primærdiskurs til en sekundærdiskurs.

5.1.4 (4) Opplevelser ved muntlighet

Det fjerde temaet «opplevelser ved muntlighet» undersøker til en viss grad elevens opplevelser. Er det noen tegn som viser om en fagsamtale kan fremme positivitet eller negativitet rundt muntligheten. Kan en fagsamtale svekke eller styrke elevens opplevelser ved muntlighet? Dette temaet er forholdsvis diffust, og det er vanskelig å ikke trekke slutninger. En logisk slutning kan allikevel være at positive opplevelser rundt muntlighet vil gi økt kompetanse til en viss grad, og motsatt hvis eleven har negative opplevelser. Undertemaene er følgende:

- Konsensus
- Fellesskap

Konsensus handler om at det er enighet eller samsvar i meninger og holdninger innad i gruppen. Det skal i tillegg være rom for uenigheter. Det er mye konsensus i form av enighet og spesielt ved hjelp av ordene «ja», «ja, jeg er enig» og «enig» i alle fagsamtalene som er samlet inn.

I undertemaet «fellesskap» er det flere punkter som kommer inn. Det er tydelig at læreren og elevene har skapt et læringsfellesskap. Konsensus, aktive lyttere og rom for uenighet viser til et fellesskap. Et annet eksempel er en dialog fra gruppe nummer 2:

Elev 6: Alle kan si hva de syns. Elev 5 du kan sikkert starte.

Elev 5: Ja, eh... Jeg likte denne teksten fordi det er jo et tema som er mye å snakke om og eh.. viktig viktig da som seksuell legning og man skal finne seg selv og hva man står for. Og... jeg liker jo den også for den er skrevet bra og forståelig da.

Elev 3: Det er veldig bra. Bra bruk av ord du brukte, det var bra syns jeg.

Elev 5: Takk.

Det hender at elevene roser hverandre underveis i fagsamtalen. Et eksempel er fra fagsamtale 2 hvor Elev 3 roser Elev 5 for noe hun syntes var bra formulert. Det skal også sies at Elev 5 kan også her virke som den «svakeste» eleven på gruppen og den eleven som ikke tar mye plass. Under hele samtalen stiller de konkrete spørsmål til Elev 5 for at han skal svare, noe som også vises ved den første setningen i utdraget. I alle fagsamtalene er elevene flinke til å hjelpe hverandre på en god måte. Når elevene står fast eller sliter med å formulere seg, hjelper de hverandre med ord og uttrykk.

Det kan være vanskelig å finne konkrete eksempler på om eleven har positive eller negative opplevelser i fagsamtalen. På tross av dette kan en finne noe som kan tyde på det. Noen elever virker til å søke bekreftelse fra sine medelever når de kommer med et utsagn. Eksempel er denne sekvensen fra en fagsamtale mellom Elev 1 og Elev 2 hvor de snakker om symbol i novellen.

Elev 2: Og det er kanskje et symbol på at... hun Maria burde komme seg videre og at kanskje han ikke er så avhengig av henne lenger.

Elev 1: Mmm, jaa... (*drar på den. Skaper usikkerhet hos Elev 2)

Elev 2: Det er bare en tolkning.

Elev 1: Ja. Det er liksom... ting.. eh... Ble veldig forandra da. Og det var sånn som du sa da, det var kanskje på tide da at ting ble forandre, for han var veldig avhengig av henne. Og hun likte jo veldig godt å kontrollere og eh... over han da og sånne ting.

Elev 2: Ja, og hun... ja hun... hun... jeg føler at hun... hun ikke... når hun ikke kontrollerer over Jon så blir hun usikker.

Elev 1: Mhm.

Gutten i novellen har sluttet å spikke og Elev 2 begrunner hvorfor hun tror dette er et symbol. Fra før av kan det virke som at Elev 2 ikke er like faglig sterk som sin samtalepartner, og er allerede noe usikker i denne situasjonen. Når Elev 1 svarer som hun gjør, påvirker det Elev 2 hvor hun «unnskylder seg» med å si at det bare er en tolkning. Samtidig får hun også en bekreftelse på at det hun har sagt samsvarer med det Elev 1 også tenker.

Under temaet «opplevelser ved muntlighet» kan en se at elevene på generell basis i stor grad er enige med hverandre og at de tillater andre tolkninger og meninger underveis i samtalen. De fleste elever virker å være «sikre» på seg selv i samtalen, men det er også noen som virker usikre. Noen elever kan virke usikre i måten de uttrykker seg på gjennom måten de formulerer utsagnene sine. De som er usikre har en tendens til å «unnskyld seg». Elevene er flinke til å gi uttrykk av hjelp og støtte til sine medelever, dette skjer i hovedsak gjennom konsensus og ros. Elevene er generelt flinke til å få alle med inn i samtalen og å oppmuntre elevene som kan vise usikkerhet.

5.1.5 (5) Elevstyrte gruppesamtaler

I det siste og det femte temaet ser jeg nærmere på «gruppesamtaler». Jeg undersøkte om organisering og gruppedynamikk spiller inn når elevene samtaler i grupper. Elevene gjennomfører i tillegg denne fagsamtale alene, så diskusjoner rundt elevstyrte gruppesamtaler og elever som læringspartnere vil være sentralt å trekke opp.

Undertemaene jeg vil diskutere er dermed:

- Gruppestørrelse og gruppedannelse
- Elevstyrte gruppesamtaler og elever som læringspartnere

Ser en i tabellen på side 39, kommer det tydelig frem at det er forskjell i antall personer på gruppene og tidsaspektet hver gruppe samtaler. Det er i tillegg forskjell på hvor funksjonelle disse grupper er. En gruppe samtaler i 9 minutter og ikke i dybden på noen temaer, andre grupper går i dybden og samtaler i 20 minutter.

Elevene er tydelig på ulike nivåer når det kommer til muntlige ferdigheter og faglige ferdigheter.

Elev 4: Men vi hopper over frampek. Jeg vet ikke om dere har skrevet noe på frampek eller bruk av symboler, har dere det?

Elev 3: Frampek er liksom, ehm.. i historien om du kan se fra starten og skjønne noe som skjer senere i historien, og da skrev jeg liksom «hva glør du på Espen, er du homo eller?». Vi får med engang et frampek i historien at historien kommer til å dreie seg om Espen og at

han liker gutter. Tegnet får man gjennom boka for for eksempel hvor man ganske tidlig får vite at han ikke er så veldig tiltrukket av kjæresten hans, Renate, lenger. Og man får også ganske tidlig vite at Daniel ikke er interessert i gutter heller.

I utdraget ovenfor kan en se at Elev 4 vil hoppe over virkemiddelet *frampek*. Dette er en elev med stort læringspotensial som har mye å si på alle andre punkter. Her vil hun derimot gå til neste punkt i novelleskjema. Vi kan videre se at Elev 3 forklarer hva frampek er og viser til frampek i novellen. På en side er det grupper som har elever som er flinke til å stille spørsmål og hjelpe hverandre, som eksempelet ovenfor. På en annen side er det grupper som på en side har problemer med å stille spørsmål, hjelpe hverandre og øke medelevers kunnskaper.

Fagsamtalene viser at flere elever kan være gode læringspartnere for sine medelever. Det er også funn som tilsier at noen elever ikke innehar nok kompetanse til å lære bort eller lære med de andre elevene på gruppen. Elevstyrte gruppe fungerer godt, men det kreves tilrettelegging fra lærerens side.

5.2 Resultat – Spørreundersøkelse

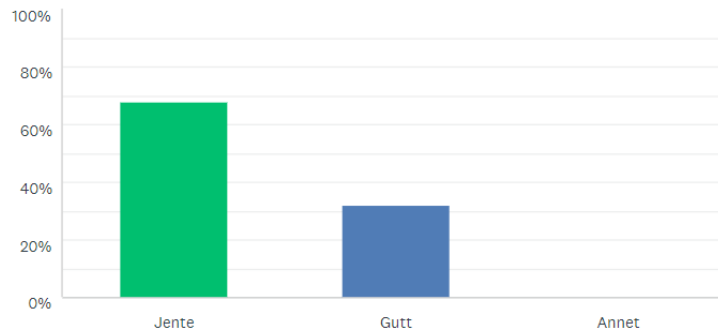
Det var totalt seks spørsmål i min survey og alle deltakerne svarte på alle spørsmålene. Under kommer en oversikt over spørsmålene, svaralternativer deltakerne kunne velge samt resultatet etter endt undersøkelse. Jeg vil også forklare hvorfor jeg stilte disse spørsmålene samtidig som jeg vil se på reliabilitet og validitet ved spørsmålene. SurveyMonkey, som dette spørreskjemaet ble laget i, har en egen analyseportal. Det vil si at den gjør analysen selv basert på alle elementene som eksempelvis antall deltakere og svar på spørsmålene. Analysen blir vist både statistisk og prosentvis. Jeg vil legge inn skjermdumper av analysen til alle spørsmålene. Når jeg viser til prosenter runder jeg av til nærmeste hele desimaltall.

(1) Kjønn. Det første spørsmålet handlet om kjønn på deltakeren. Spørreundersøkelsen ble som sagt laget tidlig i høst da jeg skulle hente inn mitt datamateriale. På denne tiden var ikke problemstillingen 100% spikret og jeg ville derfor sikre meg noe informasjon hvis jeg eventuelt ville gå videre og se mer på hvordan forholdet var mellom jenter og gutter. Med dette mener jeg om det for eksempel var forskjell i kunnskap og ferdigheter mellom kjønnene.



Kjønn?

Besvart: 28 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR
▼ Jente	67,86% 19
▼ Gutt	32,14% 9
▼ Annet	0,00% 0
Totalt antall respondenter: 28	

Spørsmålet som ble stilt var «kjønn?» og svaralternativene var «jente – gutt – annet». Som vi ser var det flere jenter enn gutter som var med i denne spørreundersøkelsen. Ut ifra dette spørsmålet kan vi se at det er 19 jenter, 9 gutter og 0 annet som er deltakere i denne surveyen. Svakheter ved dette spørsmålet blir *annet*-kategorien. Det er mye som kan gå inn under her, og Christoffersen og Johannessen (2012) skriver blant annet at spørsmålene skal være så spesifikke som mulig. Noen elever kan også føle seg ekskludert hvis de tilhører denne kategorien ved at den er så bred som den er. Dette spørsmålet har derimot ingen innvirkning på min videre forskning.

(2) Navn. Spørsmål nummer to handlet om å få en oversikt, for meg som forsker, over hvem som svarte hva. Som sagt i spørsmål nummer én var ikke problemstillingen spikret og med denne undersøkelsen hadde jeg store muligheter for å se hva den enkelte eleven svarte gjennom hele undersøkelsen. Jeg ville derfor ha et navn jeg kunne knytte min forskning opp mot. Jeg ville også ha navn dersom noen elever ønsket å trekke seg eller ville ha informasjon om sin deltakelse. I og med at denne undersøkelsen ble gjort over nett og med hensyn til personvern, anonymisering, valgte jeg å bare spørre etter fornavn. Jeg hadde fra før av klasselister med fullt navn, slik at det var lett for meg å koble fornavn til etternavn og klasse. Spørsmålet som ble stilt var altså «Fornavn: (Navn vil kun bli brukt i form av at jeg kan

sammenligne svar fra spørreundersøkelsen og fagsamtalen. I tråd med personvern vil navn og klasse bli anonymisert og vil ikke komme til syne i masteroppgaven!)». Elevene svarte, men av personvern hensyn vil jeg naturligvis ikke svarene offentliggjøres her. Dette spørsmålet og svarene som er samlet inn her har ingen innvirkning på min videre forskning.

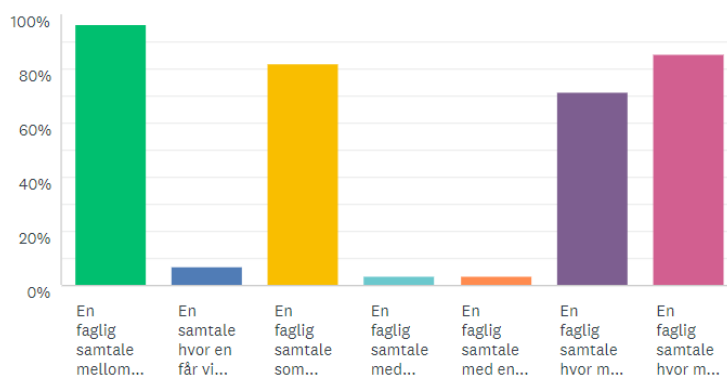
(3) Hva er en fagsamtale. Begrepet *fagsamtale* er selvsagt viktig for min oppgave, og det er derfor viktig å få en oversikt over hva elevene legger i dette. Spørsmål nummer tre sjekker dermed begrepsvaliditet og hva elevene legger i fagbegrepet. De skulle sette kryss under den eller de påstandene de mente var riktige. Det var totalt syv påstander til hva en fagsamtale er. Svaralternativene jeg skrev ned var:

1. En faglig samtale mellom to eller flere personer
2. En samtale hvor en får vite karakterer og hvordan man ligger an i de ulike fagene
3. En faglig samtale som knyttes til et læringsmål i faget
4. En faglig samtale med foreldre
5. En faglig samtale med en kompis/venninne etter skolen
6. En faglig samtale hvor man selv setter ord på og formulerer det én tenker
7. En faglig samtale hvor man lytter til andre og bygger på andres innspill



Sett kryss under den/de påstandene du mener er riktig(e) En fagsamtale er...

Besvart: 28 Hoppet over: 0



SVARVALG	SVAR
▼ En faglig samtale mellom to eller flere personer	96,43% 27
▼ En samtale hvor en får vite karakterer og hvordan man ligger an i de ulike fagene	7,14% 2
▼ En faglig samtale som knyttes til et læringsmål i faget	82,14% 23
▼ En faglig samtale med foreldre	3,57% 1
▼ En faglig samtale med en kompis/venninne etter skolen	3,57% 1
▼ En faglig samtale hvor man selv setter ord på og formulerer det én tenker	71,43% 20
▼ En faglig samtale hvor man lytter til andre og bygger på andres innspill	85,71% 24
Totalt antall respondenter: 28	

En kan legge merke til at det er en skrivefeil i svaralternativ nummer 1, men det virker til å ha liten betydning for svarene. Ut i fra teorien som jeg legger til bakgrunn for hva en fagsamtale er så er svaralternativene nummer 1, 3, 6 og 7 riktige. Tabellen under viser også at de fleste elevene har forstått hva som ligger til grunn for dette. 27 elever av 28 elever har krysset av at en fagsamtale er «en faglig samtale mellom to eller flere personer», det utgjør hele 96,4 % og det er dette alternativet de fleste elevene har klikket på. Det er om lag av 82 % som svarer alternativ tre, 71,4 % klikket av for alternativ seks og 85,7 % trykket på alternativ syv. Det er derimot 7,1 %, noe som utgjør to elever, som har svart at «en samtale hvor en får vite karakterer og hvor man ligger an i de ulike fagene». En elev har svart «en faglig samtale med foreldre» og en elev har svart «en faglig samtale med en kompis/venninne etter skolen». Statistisk sett ser det ut til at de aller fleste elevene vet hva en fagsamtale i norskfaget handle om.

En svakhet med dette spørsmålet er selve spørsmålsformuleringen. Spørsmålet og noen av svaralternativene i denne sammenhengen kan være for generelle til at eleven kan gi et tilstrekkelig svar. Selv om det er syv svaralternativer, kan det allikevel være for få.

Alternativene skal være mest mulig uttømmende. I følge Christoffersen og Johannessen (2012) skal alle svaralternativer som eksisterer, være med. På en annen side kan det også bli for voldsomt med tanke på bredden av alternativer som da kan bli tatt med. Jeg tok også av den grunn en beslutning om å begrense antall mulige svar.

Alternativet «en faglig samtale mellom to eller flere spersoner» kan for øvrig være misvisende. Her står det ikke spesifikt hvor denne faglige samtalen skal gjennomføres eller med hvem, og hvis en ser på spørsmål fire som handler om faglig samtale med foreldre så kan de i utgangspunktet gå i ett. Alternativ nummer fem er på sett og vis riktig hvis det gjennomføres strukturert. Allikevel var det i utgangspunktet med at fagsamtalen skulle gjennomføres i regi av lærer og i en klasseroms sammenheng. På en annen side står det i innledningen til undersøkelsen, som nevnt tidligere, at denne fagsamtalen handler om norskfaget og skal sees på i en skolesammenheng. Svaralternativene er dermed lagt opp til at det er underforstått. Svaralternativet «en samtale hvor en får vite karakterer og hvor man ligger an i de ulike fagene» kan for så vidt være sant. Det er slik en fagsamtale er beskrevet i opplæringsloven, men i denne sammenhengen blir det altså feil svaralternativ.

Ut i fra denne tabellen kan vi se at de fleste elevene i mitt forskningsprosjekt har forståelse for hva som legges til grunn når en bruker ordet fagsamtale.

(4) Fagsamtale og læring. Det neste spørsmålet handler om fagsamtale og læring. Her har jeg brukt skalaer med flere verdier. Fordelen med å bruke skalaer med ulike verdier er at deltakerne får i større grad mulighet til å markere det området på skalaen som gjenspeiler deres tanker, opplevelser og oppfatninger. Jeg har valgt å bruke skala på ordinalnivå som består av fem verdier. Det er tidligere undersøkelser som er gjort som omhandler reliabilitet og validitet med antall verdier. Det er funnet ut at det er høyest reliabilitet når det er tatt i bruk fem skalaer (Saris, Revilla, Krosnick & Shaeffer, 2010). Det er dog diskusjoner rundt verdiene. Der Saris m.fl (2010) foreslår at den midtre verdien skal inneholde en nøytral verdi som for eksempel «verken enig eller uenig», konkluderer O’Muircheartaigh, Krosnick og Helic (2000) at dette kan redusere svaralternativene og at flere deltakere vil forholde seg nøytrale hvis det er et alternativ.

Jeg har valgt å bruke følgende svaralternativer:

- Svært dårlig
- Dårlig
- Nokså godt
- Godt
- Svært godt

Her er det på sin plass å se på kategorien i midten. Den midtre kategorien i denne sammenhengen er ikke nøytral. Verdien «nokså godt» er forutbestemt av at det er noe positivt, da «godt» er et positivt ladet ord. Verdien inneholder derfor en formening om at det er noe deltakeren liker til en viss grad. Ut ifra disse fem verdiene er det derfor en forventning om at det er noe eleven enten liker eller ikke liker til en viss grad. Formuleringen av dette kan i liten eller stor grad dermed påvirke resultatene.

Spørsmålene som skal besvares i denne skalaen er:

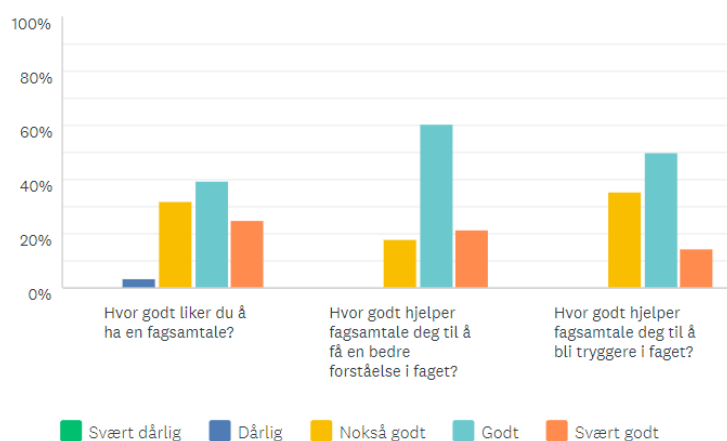
1. Hvor godt liker du å ha en fagsamtale?
2. Hvor godt hjelper fagsamtale deg til å få en bedre forståelse i faget?
3. Hvor godt hjelper fagsamtale deg til å bli tryggere i faget?

Q4

 Tilpass  Lagre som ▼

Fagsamtale og læring

Besvart: 28 Hoppet over: 0



Ser vi på første spørsmålet i søylediagrammet kan vi se at det er nokså jevnt fordelt på de tre øverste verdiene over hva elevene synes om det å ha en fagsamtale. Ingen liker det «svært

dårlig», 3,6 %, som tilsvarer én elev liker det «dårlig», 32 % liker det «nokså godt», 39,3 % elever liker det «godt» og 25 % av elevene liker arbeidsmetoden «svært godt». På spørsmålet om «hvor godt hjelper fagsamtale deg til å få en bedre forståelse i faget?» ser vi tydelig at det er flest som mener det hjelper «godt», med en totalsum på 60,7 % av deltakerne. Spørsmål nummer tre som handler om de føler at de blir tryggere i norskfaget ved å bruke faglig samtale, trykket 35,7 % av elevene på «nokså godt», 50 % trykket på «godt» og 14,3 % på «svært godt».

Ut i fra disse resultatene kan vi se at det er en jevn fordeling mellom elevene over hvor godt de liker å ha en fagsamtale. De fleste elevene mener dog selv at de får en bedre forståelse for faget. Elevene føler en faglig samtale hjelper dem til en viss grad å bli tryggere i faget.

(5) Påstand om fagsamtale og læringsaspekt. På det nest siste spørsmålet skrev jeg ned fem påstander som elevene skulle svare på. Jeg benyttet også her skalaer med fem ulike verdier. I motsetning til det foregående spørsmålet har jeg her valgt å bruke «nøytral» som en verdi, i samråd med Saris m.fl (2010) sin undersøkelse. Ved å bruke nøytral som en verdi kan det være flere elever som trykker på denne istedenfor å ta sterkere stilling til påstandene, som nevnt i spørsmål fire, og det kan dermed redusere og begrense resultatet.

De fem verdiene i dette spørsmålet:

- Ikke enig
- Litt enig
- Nøytral
- Enig
- Helt enig

Overskriften til dette spørsmålet er «Påstand: Fagsamtale hjelper meg til å forstå faget bedre fordi...» Bakgrunnen for at jeg valgte å ha med disse påstandene var i hovedsak at jeg ville undersøke hva elevene selv tenker en fagsamtale kan gi dem i form av økt kompetanse.

Påstandene jeg ville elevene skulle ta stilling til var:

1. Jeg hører medelevers synspunkt og reflekterer rundt dette
2. Jeg reflekterer mer rundt det som blir sagt enn hvis jeg hadde hatt en framføring om emnet

3. Å snakke om faget fører til bedre forståelse
4. Jeg lærer av å lytte til mine medelever
5. Jeg lærer av å forklare til mine medelever

Ser en på reliabilitet og validitet rundt formuleringene av disse påstandene er det noe å trekke frem. Selv om det er tydeliggjort at det er snakk om fagsamtale og forståelse i faget, kunne for eksempel spørsmål tre og fem beskrevet enda tydeligere at det handlet om norskfaget og et norskfaglig emne. For eksempel «å snakke om et emne innenfor norskfaget sammen med mine medelever i klasserommet fører til bedre forståelse og økt læring». Påstand nummer to hvor det står «reflekterer mer» kan bli utvetydig og kan bli for generelt. Det kan være vanskelig for respondenten å vite hva «mer» konkret betyr. Det samme gjelder også for «rundt det som blir sagt», i samme påstand. Vil det si hva eleven selv sier i en fagsamtale versus sin egen framføring eller vil det si hva andre sier i en fagsamtale versus en annen sin framføring. I utgangspunktet var det ment som det første, at det eleven selv sier i en fagsamtale og en framføring reflekteres over likt eller ulikt. Alt tatt i betraktning, kan det altså være at elevene tolker påstandene forskjellige til en viss grad. Jeg kunne også skrevet flere påstander for å bygge opp under eller for å utbrodere enda mer. Hadde det vært flere påstander ville det gitt en bredere informasjon til forskningen.

Resultatet av påstandene gir likevel en indikasjon på hva respondentene mener. Elevene er «enige» eller «helt enige» i de aller fleste påstandene som er gitt.

Q5

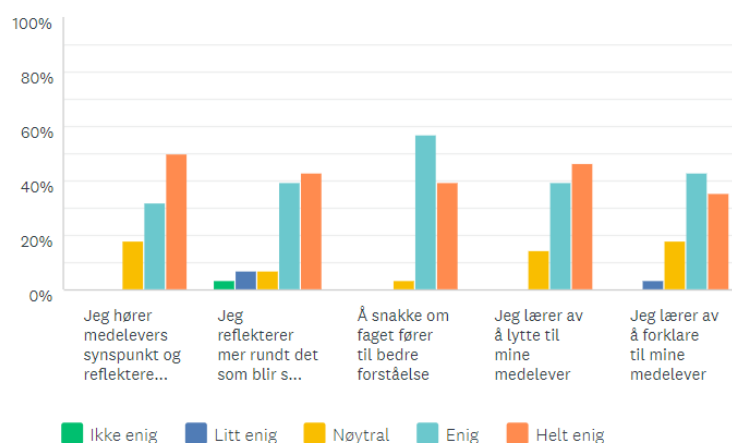


Tilpass

Lagre som ▼

Påstand: Fagsamtale hjelper meg til å forstå faget bedre fordi...

Besvart: 28 Hoppet over: 0



Den første påstanden som handler om å reflektere over medelevers synspunkt har 17,8 % satt seg som «nøytral», 32,1 % har er «enige» og 50 % er «helt enige». Andre påstanden som de «reflekterer mer rundt det som blir sagt enn hvis jeg hadde hatt en framføring om emnet» har fått den største spredningen av disse påstandene. Det er 3,6 % som er «ikke enig», dette tilsvarer én elev. Det er 7,2 % både på «litt enig» og «nøytral». Det er forholdsvis lik fordeling på «enig» og «helt enig», med henholdsvis 39,3 % og 42,9 %. Påstand nummer tre er det høyest andel på med hele 57,1 %, disse er da «enig» i at «snakke om faget. fører til bedre forståelse». Det er for øvrig 39,3 % er «helt enige» mens 3,57 % er «nøytral. Det er 85,7 % som er «enige» eller «helt enige» i at det «å lytte til mine medelever» er lærerikt, mens 14,3 % er nøytrale. Den siste påstanden om «lære av å forklare til mine medelever» er det 3,56 % som er «litt enig», 17,9 % som er «nøytral», 42,7 % som er «enig» og 35,7 5 som er «helt enig».

Ut i fra denne tabellen kan vi se at elevene mener at de lærer av å lytte til medelever samt å reflektere over andres synspunkter. De føler selv at de lærer av å forklare og snakke om faget til andre elever på gruppen.

(6) Påstand som omhandler muntlighet. Det siste spørsmålet i spørreundersøkelsen er også påstander. På lik linje med spørsmål fem, har jeg også her de samme fem verdiene i form av «ikke enig», «litt enig», «nøytral», «enig» og «helt enig». Igjen knyttes det her samme refleksjoner til «nøytral» som det gjør med det foregående spørsmålet i undersøkelsen.

Fokuset i disse påstandene var å se mer på den muntlige siden ved fagsamtalen. Overskriften til dette spørsmålet er «Påstand: Fagsamtale gjør at jeg...» og det er totalt tre påstander deltakerne skal svare på. Det er følgende:

- Blir tryggere muntlig
- Tør å ta ordet i fagsamtalen og i gruppen
- Tør å ta ordet i full klasse

Ser en på reliabilitet og validitet i disse påstandene kan det eksempelvis være vanskelig for deltakeren å forstå «blir tryggere muntlig». Det å bli «tryggere» er et forholdsvis vidt begrep og det kan være vanskelig for respondenten å besvare. På samme måte som de foregående

spørsmålene i undersøkelsen, kan det også her stilles flere påstander for å få et grundigere og mer utfyllende svar.

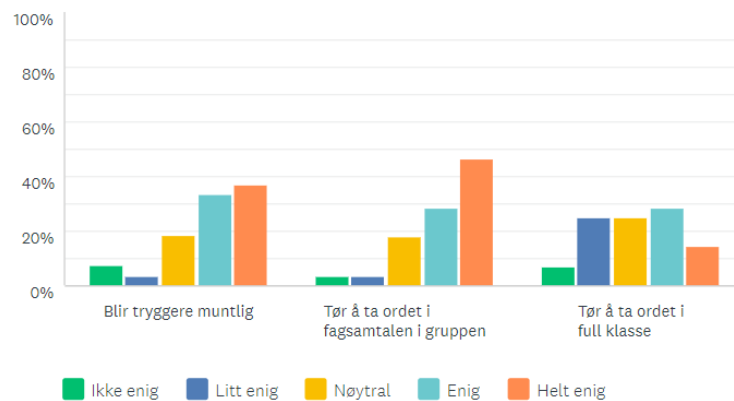
Ser en i søylediagrammet under kan en se at det er større spredning i disse påstandene enn i de foregående spørsmålene.

Q6

Tilpass Lagre som ▼

Påstand:Fagsamtale gjør at jeg...

Besvart: 28 Hoppet over: 0



Om elevene blir tryggere muntlig ved en fagsamtale, svarer 7,1 % at de ikke er enige, 3,7 % svarer «litt enig», 18,5 % svarer «nøytral», 33,3 % er «enig» og 37 % er «helt enig». Om elevene «tør å ta ordet i fagsamtalen i gruppen» er det 3,6 % som ikke gjør det, 3,6 % som er «litt enig», 17,9 % er «nøytral», 28,6 % er «enig» mens 46,4 % er «helt enig» at de tør å ta ordet i gruppen.

Ut i fra denne tabellen kan vi se at de fleste elevene føler at de blir tryggere i muntlig ved å ha en fagsamtale. De fleste elevene tør å ta ordet i samtalen når de er delt inn i grupper, men det er en jevn fordeling over hvorvidt de tør å ta ordet i et klasserom.

5.2.1 Oppsummering av resultat – Spørreundersøkelse

Spørsmål 1, 2 og 3 om henholdsvis kjønn, navn og begrep, er ikke viktig for min oppgave, derfor nevnes ikke dette videre. Vi kan trekke flere svar med deltakernes respons på

spørreundersøkelsen. Fra spørsmål 4 kan vi se at det er en jevn fordeling mellom «nokså godt» til «svært godt» med tanke på hvor godt elevene liker å ha en fagsamtale. Spørsmål 5 forteller oss at respondentene mener at en fagsamtale hjelper dem til å få en bedre forståelse i norskfaget. I spørsmål nummer 6 sier elevene at fagsamtalen hjelper dem på en annen side bare «nokså godt» og «godt» til å føle seg tryggere i faget. Det er interessant å se at elevene sier de føler de får en bedre forståelse i faget, men på annen side at de ikke blir tryggere i faget. Elevene er i stor grad enige om at fagsamtaler hjelper til å lytte og lære til og av medelever. De lærer av å reflektere og forklare sine synspunkt til klassekameratene sine. Elevene er enige at det å snakke om faget fører til bedre forståelse og læring.

Når det kommer til trygghet i muntlighet, både i en gruppesammenheng og i en full klasse er det større variasjoner. Majoriteten av svarene tilsier at elevene blir tryggere i muntlige settinger ved hjelp av faglige samtaler, men det er allikevel en variasjon hvor noen blant annet ikke føler det i det hele tatt. De aller fleste av deltakerne forteller at de tør å ta ordet i samtalen når de snakker i grupper, men vi kan også se her at det er elever som ikke tør. Det er en jevn fordeling mellom «litt enig», «nøytral» og «enig» på om elevene tør å ta ordet i full klasse. Det er også her elever som ikke tør å ta ordet i full klasse med hjelp av faglige samtaler, mens noen elever opplever at faglige samtaler hjelper dem til å også ta ordet i klasserommet.

6 Diskusjon

I denne delen av oppgaven skal jeg diskutere betydningen av hovedfunnene med bakgrunn i teori og eksisterende forskning. Samtidig vil jeg koble det hele til problemstillingen oppgaven min ønsker å belyse, nemlig «på hvilke måter bidrar fagsamtale i norskfaget, hvor elevene samtaler i grupper uten lærer, til å øke elevens muntlige kompetanse?»

Jeg har presentert to ulike datasett, analyse av fagsamtaler og analyse av spørreundersøkelsen, og har dermed to resultater. Disse to resultatene vil jeg diskutere i en sammenheng underveis i dette kapitlet. Diskusjonskapitlet tar utgangspunkt i samme oppdeling som temaene fra den tematiske analysen. I delkapitlene vil det være underoverskrifter som er i tråd med undertemaene. Det vil si at jeg i delkapittel én ser nærmere på samhandlingene som foregår i fagsamtalene. Her diskuteres det å bygge på andres innspill, spørsmål elevene stiller samt om de lytter eller avbryter hverandre. Andre delkapittel tar for seg om elevene presenterer, forteller og diskuterer på en hensiktsmessig måte. Diskusjonen vil ta for seg selvskreivne notater, retoriske ferdigheter og det å argumentere hensiktsmessig. I det tredje delkapitlet diskuteres den norskfaglige diskursen. I dette delkapitlet vil stillasbygging og novelleskjema bli diskutert samt primærdiskurs og sekundærdiskurs. I det fjerde delkapitlet diskuteres elevenes opplevelser ved muntlighet. Her diskuteres konsensus, fellesskap og trygghet i fagsamtalen. Det siste delkapitlet ser på elevstyrte gruppesamtaler. Undertemaene gruppestørrelse og gruppedannelse samt elevstyrte gruppesamtaler og elever som læringspartnere vil bli diskutert her.

6.1 (1) Samhandle

BYGGE PÅ ANDRES INNSPILL

Når det gjelder samhandling og gjennomføring av fagsamtalen er et hovedfunn fra analysen at elevene samhandler i stor grad. Et av målene med en fagsamtale er at elevene skal holde samtalen i gang (Hennig, 2012; Saabye, 2013). I læreplanen i norskfaget står det spesifikt under muntlig kommunikasjon at elevene skal kunne «lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3). Flere av kompetansemålene trekker i tillegg fram ordet *samtale*, på den måten kan vi se at det å samtale står sentralt. For at en skal kunne holde en samtale i gang er det sentralt at en kan spille på andres utsagn. Ulike typer spørsmål som kan føre samtalen videre er også en fordel. Elevene i mitt utvalg får et

samtalemønster hvor elevene selv holder samtalen i gang. Når læreren ikke er til stede og stiller konkrete spørsmål til én og én elev, som ofte skjer i fagsamtaler hvor lærer er til stede, er det elevene selv som har muligheten til å drive samtalen videre ved å bygge på hverandres innspill (Penne et al., 2020). Dette framkommer i alle samtalerne jeg lyttet til. Elevene er flinke til å føre samtalen videre, samt at fagsamtalene består av en dialog der alle elevene bidrar til å samtale med hverandre. Vi kan finne eksempler at elevene bygger på hverandres ytringer i alle fagsamtalene. Eksempelvis fra fagsamtale 6 hvor de snakker om temaet i novellen.

Elev 17: Ja, og... tema er... kjærlighet, eller det er i alle fall det jeg har fått med meg i teksten.

Elev 18: Ja, jeg føler tema er... er forholdet mellom Jon og Maria.

Videre utbroderer Elev 18 det med å snakke om at tema handler om å beholde gode relasjoner til mennesker, og Elev 17 sier at det handler om å ta vare på hverandre. De bygger på hverandres innspill og kommer med innspill som handler om tematikken i novellen de har lest. De videreutvikler temaet og kommer med flere eksempler på hvorfor det handler om kjærlighet. Det er også flere elever i ulike samtaler som refererer til hverandre ved å si «som du sa tidligere» eller «som Elev 9 nevnte i stad». Dette er en fin måte å samhandle på. De viser at de har lyttet, oppfattet og forstått hva som er nevnt tidligere. Eleven bygger dermed videre på dette og trekker det i tillegg inn i andre sammenhenger. Børresen m.fl (2012) nevner samhandling som viktig nettopp fordi én elev kan komme med et utsagn, men ikke klare å utvikle det videre. En annen elev kan dermed ta opp dette utsagn og videreutvikle det ved hjelp av andre erfaringer og kunnskaper. Når denne typen samhandling skjer får vi et flerstemmig klasserom, eller her: en flerstemmig gruppe (Dysthe, 1995, 2001b). Elevene viser at de klarer å holde samtalen i gang selv uten å ha en lærer til stede og at de klarer å bygge på hverandres innspill i stor grad. Det er da store muligheter for at læringen skjer i fellesskap og at elevene får nye idéer og forutsetninger for å snakke med hverandre (Dysthe, 2001b; Säljö, 2001).

STILLE SPØRSMÅL

For at elevene skal holde samtalen i gang, er det også sentralt å kunne stille ulike spørsmål (Børresen, 2016; Dysthe, 1995). Mine funn avdekker at elevene stiller spørsmål til hverandre for å holde samtalen i gang. Elevene stiller med andre ord spørsmål, som avdekket i

analysedelen, om hvem som vil starte (å snakke) og hvem som har noe mere å tilføye, eksempel «hva mener du Elev 5?» og «vil du starte Elev 10?». Børresen (2012) fremhever at denne typen spørsmål er med på å hjelpe andre inn i samtalen. Spørsmålene viser at elevene lytter og er interessert i hverandre og sine medelevers tanker. Elevene stiller i tillegg en rekke spørsmål som refererer til novelleskjemaet, og de handler som regel om rekkefølgen i samtalen til elevene, eksempler som «skal vi snakke om virkemidler?» eller «skal vi gå til konklusjon?».

Elevene stiller på den andre siden få oppfølgingsspørsmål. Dette står til kontrast til det Hennig (2012) skriver, da han ytrer at elevene stiller flere spørsmål i elevstyrte grupper. Han skriver at elevene stiller åpne spørsmål som inviteres til refleksjon. Mine funn tilsier at det er få spørsmål som utfordrer elevene i fagsamtalene. Elevene stiller sjeldent spørsmål som fører til at elevene må utbrodere eller forklare ytterligere. Når de stiller spørsmål, er det ikke utfordrende spørsmål. Et eksempel er som vist i analysen fra fagsamtalen mellom Elev 7 og Elev 9 hvor de snakker om virkemidler. Elev 9 forklarer at hun tolker et virkemiddel som et tilbakeblikk og Elev 7 stiller spørsmålet «Ja, at hun så tilbake på seg selv?». Elev 9 svarer med et enkelt «ja» før de går videre. Spørsmålet som blir stilt utfordrer ikke Elev 9 til å forklare noe ytterligere av det som ble sagt. Børresen (2016) skriver at spørsmålene skal bli stilt slik at andre kan bygge videre på det og komme med innspill. Det er også i tråd med det Dysthe (1995) mener når hun påpeker at læring skjer først når en samtale består av ulike elevstemmer som utfordrer hverandre. I følge Hennig (2012) skal det stilles åpne spørsmål som aktiverer elevene i størst mulig grad, istedenfor lukkede spørsmål som gir korte og avvisende responser. Eksempelet ovenfor viser til et spørsmål som fører til det sistnevnte, en kort respons. Hennig mener at åpne spørsmål vil føre til og sette i gang bedre diskusjoner. Videre forklarer han at en forutsetning for at elevstyrte samtalegrupper skal fungere best mulig er nettopp ved hjelp av gode spørsmål. Han påpeker derfor viktigheten ved at elevene ser forskjellen og blir klar over hvordan gode samtaler kan drives framover ved hjelp av åpne spørsmål. Denne elevgruppen jeg har forsket på kan med fordel tilegne seg mer kunnskap om hvordan en skal stille spørsmål samt bruke det oftere i samtalene. Dysthe (1995) skriver på sin side at læreren dessuten har et ansvar i å trene elevene på å stille spørsmål og svare på spørsmålene på en god og faglig måte. På den måten kan de sammen klare å føre en samtale på egenhånd. Dette samsvarer med det Hennig (2012) viser til, da også han forklarer at læreren må lære elevene å stille disse spørsmålene. Det handler om hvorvidt elevene er forberedte til å stille slike spørsmål i en fagsamtale. Hennig legger opp til en sosialisering inn

i en læringsform, og legger opp til gode forberedelser som gir bedre forutsetninger for en hensiktsmessig fagsamtale. Jeg vet at Håvard bruker fagsamtaler ofte, men jeg vet ikke om han legger opp til de samme forberedelsene som blant annet Dysthe (1995) og Hennig (2012) legger vekt på. Gjør han derimot ikke det, er det rom for forbedring som kan føre til at elevene får økt kunnskap.

I fagsamtalene som er samlet inn stiller elevene få åpne spørsmål som får medelevene til å tenke, når det er sagt er det allikevel noen slike spørsmål som forekommer.

Elev 15: Jeg kan godt starte. (*Pause). Det er jo på 19-1990 til 2000 tallet den er... liksom perioden.

Elev 14: Hvorfor vil du si det?

Elev 15: Ja, det var ganske gammeldags, eller ikke gammeldags da, men...

(*avbryter) **Elev 14:** Fordi...

*Pause: Tydelig for å finne ut av hvem som skal snakke.

Elev 14: Greia er at i hi-historien så snakker hun om at hun hadde blitt dame, siden hun hadde begynt å bruke p-piller, drikke vin, gå på joggeturer, som virker som en mer nå til dags dame... sånn i 20 årene.

Dette er en sekvens hvor de snakker om litterær periode og i hvilken periode de tror novellen de har lest er skrevet i. Etter at Elev 15 har kommet med sin påstand, stiller Elev 14 et åpent spørsmål. Spørsmålet gjør at alle på gruppen blir involvert i en lengre diskusjon enn hva dette utdraget viser. Et negativt element ved denne sekvensen er at Elev 14 avbryter Elev 15, istedenfor å la Elev 15 svare for seg og begrunne sin påstand. Når det kommer til spørsmålsstilling og svar nevner flere forskere, deriblant Hennig (2012) og Børresen (2012), at det er nødvendig å gi den som skal svare tid til å tenke, noe det ikke blir gjort her. Når svaret ikke kommer med en gang, velger Elev 14 å svare på spørsmålet selv. I samtalen som følger er det en diskusjon mellom Elev 14 og Elev 16. Elev 15 i gruppe nummer 5, som opprinnelig skulle svare på spørsmålet tilføyer ikke noe mer og kommer heller ikke inn i samtalen før de går videre til neste tema. Denne eleven får av den grunn ikke øvd på å formulere et svar til et gitt spørsmål. Et av kompetansemålene i LK20 er at eleven skal argumentere saklig i diskusjoner og samtaler, det er noe denne eleven ikke får trening i under denne sekvensen. Ser en på situasjonen i et større perspektiv hadde elevene med seg notater da de gjennomførte samtalen. Da denne eleven ikke svarte på spørsmålet, kan det være fordi

hun ikke hadde reflektert over akkurat dette, og av den grunn ikke hadde notater som kunne hjelpe henne på veien. Tolker en det slik er det dermed ikke sikkert at denne eleven klarer å stå på egenhånd og stå fritt og svare på spørsmål eller utdype sine svar. Løfter en ut dette eksempelet og knytter til læringsteori, kan en se på Vygotskij sin teori om *den kompetente andre*. Det er tydelig at det er ingen andre på gruppen som kan løfte kompetansen til elevene i den proksimale sonen. Det er tydelig at elevene ikke klarer å løfte seg selv eller hverandre. Det kan dermed også stilles spørsmål om sammensetningen av elevgruppen kunne vært satt sammen annerledes. Jeg vil diskutere organisering og elevstyrte grupper nærmere i delkapittel 6.5.

LYTTE TIL ANDRE

Underveis i en samtale handler det ikke bare om å snakke selv, det handler også om å lytte til andre (Børresen et al., 2012; Dysthe, 1995; Hennig, 2012; Kverndokken, 2016; Otnes, 2016; Penne et al., 2020). Det å være en god lytter er en del av det å være en god samtalepartner. Under muntlige ferdigheter i LK20 trekkes lytting frem som en del av det å kunne samhandle. En undersøkelse fra Siljan (2017) viser at elevene beskriver ganske presist hva lytting er, men at det er liten bevissthet rundt lytting i klasserommet. I undersøkelsen står det at elevene ikke oppfatter lytting umiddelbart som en del av muntlige ferdigheter. I følge Siljan sin undersøkelse innehar elevene en teoretisk forståelse av begrepet lytting, men omsetter det ikke til praktiske handlinger i klasserommet. Dette samsvarer derimot ikke med mitt materiale. I min undersøkelse er det tydelig at elevene kan det å lytte til hverandre. Penne m.fl (2020) beskriver det å signalisere at en lytter som for eksempel å vende blikket og kroppen mot den som snakker, ytre små signaler som nikk eller smil, dette viser at mottakeren forholder seg aktivt til det som blir sagt. Siden samtalene er opptak, kan jeg naturlig nok ikke se om elevene vender blikket mot medelevene eller kroppsspråket de ytrer. Det jeg derimot kan si noe om er hvordan elevene igjennom hele samtalen gir små uttrykk som for eksempel «mhm», «hmm» og «ja, enig». Denne formen for konsensus er gjennomgående i alle fagsamtalene og er med på å vise at eleven er en aktiv lytter (Kverndokken, 2016; Penne et al., 2020). Siljan (2017) sin undersøkelse omfatter elevens lytting i klasserommet, og det kan dermed være annerledes når elevene kommer i mindre grupper. Er de i mindre grupper kan de være mer oppmerksomme på å være aktive lyttere selv, noe min undersøkelse viser. Børresen m.fl (2012) skriver at elevene bør ha økter hvor en trener på de muntlige ferdighetene, som inkluderer blant annet det å stille spørsmål og å lytte. De forklarer at dette kan gjøres med

hjelp av leker og øvelser. Jeg mener at dette kan trenes på i løpet av fagsamtalen, dette er også noe Hennig (2012) forklarer ytterligere. Læreren kan gi ulike oppgaver underveis i fagsamtalen og områder eller ferdigheter elevene skal ha fokus på underveis.

AVBRYTE ANDRE

Alle fagsamtalene i mitt datamateriale inneholder avbrytelser i større eller mindre grad. Det vil dog være naturlig at avbrytelser vil forekomme i en samtale mellom flere personer, men det handler allikevel om hyppigheten mellom avbrytelsene og hvordan elevene håndterer det når det skjer. LK20 (2019b) framholder at elevene skal lære å forholde seg til andres ytringer og respektere sine medelever. Penne m.fl (2020) skriver blant annet at i en samtale er det normalt å fordele samtaleturene mellom seg. Det vil si samtalepartnerne fordeler ordet slik at alle har mulighet til å si noe. Deltakerne bytter med det på å ha ordet, og bare en kan ha ordet om gangen. I en klasseromssituasjon er det som regel lærerens rolle å fordele ordet i samtalen. I en fagsamtale hvor læreren ikke er til stede er det elevene selv som må ta dette ansvaret. Det er viktig at alle elevene får komme til ordet og at de ikke blir avbrutt når de sier noe (Børresen et al., 2012; Hennig, 2012; Penne et al., 2020). Dersom eleven blir avbrutt er sannsynligheten stor for at han eller hun mister flyten og ikke klarer å komme til ordet igjen. Børresen m.fl (2012) påpeker at dersom elevene ikke lytter kan en samtale bli dårligere eller i verste fall ødelagt. Dette er i tråd med mine funn fra flere av samtalene. I de tilfellene der hvor elevene blir avbrutt og ikke får presentert sitt fagstoff eller sekvenser hvor elevene avbryter og fullfører hverandres setninger, går det ofte ut over den som blir avbrutt. Den eleven som blir avbrutt får sjeldent fullført sitt resonnement, noe som igjen går ut over elevens muntlige kompetanse.

Et annet funn når det kommer til avbrytelser er når elevene står fast, prøver en medelev å hjelpe så fort som mulig. Teoretikerne skriver, som nevnt når det var snakk om spørsmål, at elevene skal få tid til å tenke underveis (Børresen et al., 2012; Hennig, 2012). Denne tenkeperioden eller pausen eleven tar underveis midt i en setning eller mot slutten av sitt resonnement, ser ut til å være en av grunnene til at det skjer flere avbrytelser underveis fra medelever. Elevene vil nok mest sannsynlig bare hjelpe medeleven. Det er finnes også noen eksempler fra samtalene hvor eleven selv ser at de har avbrutt. Da stopper eleven opp og lar den eleven som snakker fra før av, fortsette med sitt resonnement. Et eksempel på dette skjer i fagsamtale nummer tre mellom Elev 8 og Elev 9. Her snakker Elev 8 og Elev 9 avbryter. Elev 9 forstår raskt at Elev 8 ikke var ferdig med å snakke, men trengte bare en liten tenkepause og

hun stopper seg selv og sier «bare snakk videre du» til Elev 8. Dette er et bevis på at Elev 9 er til stede i samtalen og er en god lytter og samtalepartner. Generelt sett kan en si at lytting og respekt for medelevers ytringer er en del av den muntlige kompetansen. Elever som avbryter innehar ikke denne kompetansen til det fulle. Elever som avbryter kan dog lære av sine feil hvis han eller hun forstår det selv, hvis medelever eller læreren påpeker det for eleven. Elev 9 er har kompetansen og forstår selv at hun har avbrutt, det er det ikke alle som gjør. Elevene i denne situasjonen er alene, læreren kan dermed ikke understreke elevens avbrytelser før han har lyttet på samtalen i etterkant. Forekommer avbrytelsene for ofte slik at elevene ikke får utbytte av arbeidsmetoden, kan det derfor stilles spørsmål om en lærer bør være med i alle fagsamtaler for å kontrollere eventuelle avbrytelser og styre fagsamtalen på en bedre måte. Noen forskere viser også til øvelser som kan gjøre at alle elevene kommer til ordet og hvordan en kan unngå avbrytelser. Kverndokken (2016) og Penne m.fl (2020) viser blant annet til lytteoppgaver og hvordan en kan fordele ordet med blant annet terninger, tid eller lapper. Ut i fra mine funn vil jeg trekke slutningen at denne elevgruppen, til tross for flere eksempler på avbrytelser, klarer å holde samtalen gående. De fleste elever er dessuten gode på å stoppe seg selv og forstår når de har avbrutt medelever.

6.2 (2) Presentere, fortelle og diskutere på en hensiktsmessig måte

SELVSKREVNE NOTATER

Et sentralt funn fra mitt datamateriale er at elevene bruker sine egne notater underveis i samtalen. Elevene fikk lov til å ha med novelleskjemaet de hadde jobbet med når de gjennomførte fagsamtalen. Når jeg lyttet til lydfilene var det tydelig å høre at de både bladde i arkene og at de lette seg frem i notatene. Både kjerneelementet *muntlig kommunikasjon* og den grunnleggende ferdigheten *muntlige ferdigheter* i LK20, har en tilnærmet lik beskrivelse hvor det kommer frem at eleven skal kunne «uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 4, sitert fra *muntlige ferdigheter*). Håvard har både gitt elevene lov, og også oppfordret dem til å ha med skjemaet når de samtaler. Ved å ha med notater til fagsamtalen blir dette en planlagt kommunikasjonssituasjon. Penne m.fl (2020) formidler at talere ofte bruker manus som et hjelpemiddel. Talerne i denne situasjonen er elevene. De argumenterer også for at muntlige formidlingsoppgaver ikke bør løses spontant, fordi det ikke fremmer refleksjon og læring. Det å ha notater med inn i samtaler er også noe Børresen m.fl (2012) og Kverndokken (2016)

påpeker som nyttig. Følger vi forskernes anbefalinger om notater og ser på det i sammenheng med notatene elevene bruker kan vi si at elevene kan tjene på å ha notatene med seg inn i samtalen. Hennig (2012) påpeker at samspille mellom muntlig og skriftlig kan være sentrale i en litterær samtale. Dette begrunner han med at en kan bruke skrivingen for å utvikle muntligheten eller bruke muntligheten for å utvikle skrivingen. To-kolønneskjemaet, som elevene har arbeidet med, kan med andre ord gi elevene trening i deres muntlige språkbruk. Hennig argumenterer dette videre med at elevene, gjennom skriving og samtale, tenker grundigere og dypere. De tar stilling til, reflekterer og blir mer oppmerksomme og fokuserte både når de skriver og når de diskuterer i grupper. Det kan tenkes at dette har en sammenheng med at det kan bli et høyere faglig nivå på samtalen når elevene har jobbet med det i forkant. Faglig nivå her kan for eksempel være å få inn fagspråk (sekundærdiskurs). I to-kolønneskjemaet står det en rekke fagord som kan trekkes inn i diskusjonen med medelevene. Der hvor Hennig skriver at de går grundigere og dypere, kan trekkes linjer til at elevene har hatt tid til å sette seg ned og gått grundig til verks i analysen av novellen. Dette kan føre til at de har gode notater. Gode notater kan igjen føre til bedre refleksjoner underveis i samtalen kontra hvis de ikke hadde gjort disse forberedelsene. Dysthe (1995) er enig i at skriving med muntlig oppfølging kan ha et dobbelt læringspotensiale. Hun formidler at elevene får konsolidert egen kunnskap gjennom individuell skriving og gjennom samtalen blir det både korrigert og utvidet. Gjennom sosialisering og samhandling med andre kan eleven øke språket og elevene kan hjelpe hverandre inn i den proksimale utviklingssonen (Dysthe, 1995; Vygotskij et al., 1978). Sammenfatter vi da Hennig (2012) og Dysthe (1995) sine tolkninger kan vi si at det å skrive først, for så å samtale med hverandre kan gi eleven økt muntlig kompetanse. Dette er fordi eleven får en individuell læring ved å skrive selv, og har tid til å gå i dybden. Gjennom den samtalen med medelevene får eleven testet ut sine egne kunnskaper og refleksjoner. Når elevene har med seg sine notater inn i samtalen kan dette igjen føre til at de presenterer, forteller og diskuterer på en mer hensiktsmessig måte enn hvis de ikke har et støtteark.

Et funn fra min spørreundersøkelse er at de fleste elevene føler de blir tryggere muntlig ved å ha en fagsamtale. Det kan ha en sammenheng med det Børresen m.fl (2012) skriver når de nevner at forberedelser kan gi elevene en form for kontroll. Støttearket kan gi dem kontroll i form av hva de selv kan snakke om og fremføre, de kan allerede ha tanker samt ta ulike stillinger til ytringer medelever kommer med. Vi kan på en annen side se at det er noen elever som verken føler at fagsamtaler gjør dem tryggere muntlig. Det er også noen som mener de

ikke tør å ta ordet i samtalen. Det kan være andre grunner til deres utrygghet, for eksempel gruppeinndeling. Allikevel forteller flesteparten av elevene at de føler selv at de bli tryggere muntlig og at de tør å ta ordet i fagsamtalen.

Et negativ side ved å ha med notater, og et funn jeg har gjort, er at noen elever leser ordrett fra egne notater. Penne m.fl (2020) skriver at det er forskjell mellom skrift og tale, men for å si hvor forskjellig de er må en ta hensyn til ulike faktorer som påvirker formidlingssituasjonen. I denne situasjonen er det en planlagt samtale med andre involverte, og en kan dermed stille spørsmål om det er greit at eleven leser direkte. Hadde det derimot vært en monolog eller tale blir manus brukt hyppigere. De skriver videre at «det viktigste er at formidlingen (hvis det ikke bare er høytlesning) automatisk vil tvinge fram språktrekk som skiller seg fra skrift.» (Penne et al., 2020, s. 42). Det vil si at hvis en følger Penne m.fl sin definisjon av hva muntlig er, kan en si at når eleven leser direkte opp fra egne notater er det ikke muntlig. I min resultatdel henviste jeg til et utdrag hvor en elev leste direkte fra sin tekst. I den oppleste delen var det ingen språklige trekk som nølinger, fyllord eller selvkorrigerings. Det var flere elever i flere samtaler som også leste direkte fra arket sitt. Elevene som leser ordrett, får av den grunn ikke økt sin muntlige kompetanse på lik linje som de andre elevene. Ut fra mine funn kan jeg derfor si at notater har både positive og negative sider.

Notatene kan øke elevdeltakelsen og flerstemmigheten ved at elevene får forberedt seg før samtalen. Dette kan hjelpe elevene faglig og muntlig samtidig som det kan gi dem en trygghetsfølelse. Elevene vil dessuten få ytterligere grunnlag for å presentere, fortelle og diskutere på en mer hensiktsmessig måte når de har forberedt seg og har med notater. Leser elevene derimot notatene sine ordrett, vil det nødvendigvis ikke øke elevenes muntlige kompetanse.

RETORISKE FERDIGHETER

Et funn fra fagsamtalene er at elevene til en viss grad er gode retorikere. I læreplanen står retoriske ferdigheter både under *muntlige ferdigheter* (under grunnleggende ferdigheter) og under det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. Under *demokrati og medborgerskap* står det blant annet at eleven skal utvikle «muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3). Elevene snakker klart og tydelig i samtalen, de lytter til og respekterer medelevene. Det kan dog forekomme noen avbrytelser, som nevnt tidligere, med dette blir løst innad i gruppen. *Muntlige ferdigheter* i LK20

informerer om at elevene skal kunne «bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner.» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 4). I en muntlig samtale er det sentralt at eleven er en god muntlig formidler. Formidling er tett knyttet med tenkning og forståelse (Penne et al., 2020). For å presentere fagstoffet på en klar og velformulert måte må en selv forstå det. Ut i fra mine funn er elevene godt forberedte til fagsamtalen og formidler i de fleste sammenhenger på en god måte. Det er imidlertid mange elever som har mange språklige trekk underveis i diskusjonene. For en som lytter til samtalen kan det til tider være vanskelig å forstå hovedpoengene til enkelte elever. Under er et utdrag fra gruppe 1.

Elev 2: Emmme... emm.. Det er.... Emmm. Det blir.... Det blir på en måte.. hver... det er på en måte små historier i en fortelling, og liksom hver handling blir brutt av en ny handling på en måte. Og det er brukt dialog, Maria og Jon snakker sammen i hvert avsnitt. Og jeg tror det er skrevet i tredjeperson. At man liksom er litt ut av fortellingen, at man ser det.... ja...

Elev 2 snakker både om noen virkemidler og synsvinkel i novellen. Det er mye språklige lyder som «em» og gjentakelser. Penne m.fl (2020) nevner at en skal være forsiktig med å rette på dette. Språklige lyder er gjennomgående i hele denne samtalen for Elev 2. Hun sier hun «tror det er skrevet i tredjeperson», og hun stopper samtidig opp midt i setningen når hun skal forklare. Når hun «tror» kan Elev 1, som er på samme gruppe, bli usikker om det er riktig fakta og refleksjon. Ifølge Penne m.fl (2020) fremmer forståelsen formidlingen. Noe som vil si at jo bedre forståelse en har, jo bedre er formidlingsevnen. Underveis i denne samtalen er det gjennomgående at Elev 2 har mange språklige effekter og er noe usikker. En kan da stille spørsmål rundt om hun faktisk forstår fagstoffet. Elev 1 virker uinteressert og hjelper heller ikke til å støtte eller avkrefte Elev 2 sine utsagn.

Et annet funn er elevenes evne til å holde seg faglige. De fleste gruppene holder seg faglige gjennom hele samtalen, med unntak av en gruppe. Gruppe 5 har lengre digresjoner som ikke er helt i tråd med analysen av deres novelle. Hennig (2012) skriver derimot at digresjoner og mindre saklig snakk er en normal del av samtale om tekst. Når det er sagt påpeker han at det kan være et problem hvis elevene sporer av og samtalen stort sett handler om andre ting. Elevene i gruppe 5 sporer av i flere minutter. Dette gjenspeiler seg også med tiden de bruker da de er sju minutter over tiden de hadde til rådighet. Penne m.fl (2020) skriver på sin side at

tidsbegrensning skjerper språkbevisstheten. Har elevene en tid å forholde seg til, kreves det overveielser om hva som er mest verdt å formidle og hva som kan utelates. Tiden elevene hadde til rådighet var 20 minutter. Tabellen på side 39 viser antall minutter elevene har brukt. Totalt sett kan en si at alle gruppene forholder seg til tiden, med unntak av gruppe 5.

Dette tar oss videre til metaspråklig bevissthet. Retorikk handler om å være språklig bevisst og om å ha 'rett språk til rett tid' (Penne et al., 2020). Har en tiltro til det eleven sier, vil medelevene lytte mer bevisst. Jeg opplever at enkelte elever kan falle utenfor og ikke ha like sterk posisjon i gruppen som andre. Bakgrunnen for dette kan være at disse enkeltelevne strever og innehar ikke like mye kompetanse hverken faglig eller muntlig som de andre på gruppen. Til tross for dette kan vi se at elevene innehar sentrale begreper fra fagets diskurs som handling, dialog, avsnitt og tredjeperson. En kan derfor argumentere for at elevene har gode forutsetninger for å gjøre det godt i en samtale (Bakken, 2004; Gee, 2015; Penne, 2006). Det kan dog stilles spørsmål om de kan sekundærdiskursen fra før av. Det er også mulig at de bruker to-kolonneskjemaet som et hjelpemiddel for å bruke fagdiskursen. Det vil si at de er på vei mot å lære en sekundærdiskurs. Primær- og sekundærdiskurs blir drøftet ytterligere i delkapittel 6.3 som omhandler norskfaglig diskurs.

ARGUMENTERE HENSIKTMESSIG

Retorikk og argumentasjon henger sammen. Elever som argumenterer på en god måte, er ofte gode retorikere (Børresen et al., 2012). Hvis en klarer å overbevise medelevene og begrunne påstander kan det invitere medelevene til å se andre løsninger og synspunkter. Flere elever i mitt materiale klarer å argumentere på en hensiktsmessig og overbevisende måte. Der hvor noen elever stopper opp midt i setningen når de prøver å argumentere, er det andre elever som diskuterer og begrunner på en hensiktsmessig måte. Felles for disse elevene er at de bygger under påstanden med ett eller flere argumenter. To kompetansemål etter endt 10. trinn tar opp argumentasjon, og fokuserer på at elevene skal lære å argumentere saklig i diskusjoner og samtaler (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Måten elevene argumenterer på er i tråd med Børresen m.fl (2012, s. 115) sin definisjon av hva det vil si å argumentere, hvor de skriver at det «å argumentere består i å ta stilling til noe og invitere til andres vurdering». De beskriver i tillegg at når en argumenterer, presenteres en påstand og støtter dette opp med flere argumenter. Det er elever med stort læringspotensiale i mitt materiale som argumenterer godt.

Middels sterke elever forsøker å komme med påstander og argumenterer for disse noen ganger. Elevene som strever stopper derimot ofte opp midt i setningen når de skal begynne å argumentere og fullfører ikke resonnementet.

Det å kunne argumentere står sentralt i dagens samfunn. Under *demokrati og medborgerskap* i LK20, står det blant annet at elevene skal kunne «gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3). I løpet av en fagsamtale kan elevene øve på å argumentere på en hensiktsmessig måte, og dermed trener elevene til å delta i samfunnslivet. Når elevene kommer med påstander og argumenterer for dette, kan det i noen samtaler føre til ytterligere diskusjoner med andre elever på gruppen. Elevene som er med i mitt forskningsprosjekt beviser at de lærer av hverandre når medelevene argumenterer for en påstand. En viktig kompetanse elevene skal lære er å skape mening selv samt å lære gjennom å møte andres syn og oppfatning (Kverndokken, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Hennig (2012) påpeker at en litterær samtale som arbeidsmetode gir elevene muntlighet til å ta ansvar for å konstruere egne meninger. Utsagn som «ja, jeg fikk et annet synspunkt når du sa det», «det har jeg ikke tenkt på før» og «ja! Det var smart», viser at elevene i fagsamtalen, gjennom diskusjonen, lærer av å høre andres synspunkter. Elevene tør også å ha egne meninger som nødvendigvis ikke samsvarer med medelevens synspunkt. Dette kommer til uttrykk ved utsagn som «jeg er ikke helt enig med deg der» og «jeg mener heller at [...]». Det at elevene har ulike meninger har en sammenheng med det Dysthe (1995) formidler, når hun skriver at en kan lære i et dialogisk klasserom og spesielt med flerstemmighet til stede. Hun skriver at det er et stort læringspotensial der det skjer konfrontasjoner mellom stemmene. Dette kan være en av grunnene til at de fleste elevene har krysset av for at de enige i at de lærer av å lytte til medelevene underveis i fagsamtalen. Gjennom kommunikasjonen med andre utveksles og lånes kunnskap (Dysthe, 2001b; Säljö, 2001). Kunnskapen gjøres deretter om til egen kunnskap, på den måten lærer man. Med andre ord, der hvor elevene er uenige med hverandre og diskuterer seg frem til et «svar» er det læring. Ikke nødvendigvis for å finne det rette svaret, men også ved selve kommunikasjonen og det faktum at en kan se andre synspunkter enn sitt eget. Det å lære av hverandre henger sammen med *den kompetente andre*. Elevene beviser at de har egne meninger, noen argumenterer på en hensiktsmessig måte og disse elevene kan hjelpe hverandre underveis. Deltakelse i fellesskapet kan utvide læringen til elevene.

6.3 (3) Norskfaglig diskurs

STILLASBYGGING OG NOVELLESKJEMA

Jeg har vært inne på hvordan elevene i fellesskap kan løfte hverandres kompetanse i en fagsamtale. Det neste punktet jeg vil diskutere handler om lærerens tilstedeværelse igjennom novelleskjemaet. Kan læreren påvirke elevenes læring gjennom skjemaet? Elevene fikk utdelt skjemaet og jobbet med det i to uker, de fikk i tillegg mulighet til å ha det med inn under den faglige samtalen. Ut i fra mitt materiale vil jeg si at lærerens novelleskjema og elevenes arbeid med egne notater, har vært med på å øke elevenes kompetanse og kunnskaper. Alle gruppene starter med oppgave 1 og 2 før de går videre og snakker om flere punkter fra to-kolonne skjemaet. De legger spesielt vekt på ulike virkemidler de har funnet i novellen som de har lest. Det kom tydelig frem under analyseringen av materialet at skjemaet gir elevene klare rammer for samtalen. Det å ha klare rammer samsvarer med Blikstad-Balas og Roe (2020) og Penne m.fl (2020) sin tankegang om at rammer for samtalen elevene skal gjennomføre vil være en sentral del av arbeidet og tilretteleggingen læreren gjør. De skriver blant annet at rammene er viktig for elevene slik at de vet hva de skal gjøre. Rammene gjør det lettere for eleven å vite hvordan samtalen skal gjennomføres, hvordan de skal snakke sammen og hva de skal snakke om. Uten formulering av oppgaver eller mål for samtalen, kan det være uklart for elevene hva de skal gjøre. Uten novelleskjemaet er det dermed uvisst om elevene hadde gjennomført samtalen på et like faglig høyt nivå i like stor grad. Ser en på dette i tråd med Vygotskij og Bruner sine teorier, kan vi her si at novelleskjemaet er et stillas og at lærerens stemme kommer tydelig frem underveis i samtalen gjennom elevene (Bruner, 1978; Vygotskij et al., 1978). Børresen m.fl (2012) skriver at elevene kan, ved hjelp av stillaset, gå fra det de allerede behersker til å få ny forståelse samt å tilegne seg nye ferdigheter. Læreren fremtrer som *den kompetente andre* ved hjelp av skjemaet. Skjemaet er med på å støtte eleven i sin læring og mot en potensiell faglig utvikling og økt kompetanse. Når det er sagt har jeg også gjort funn av at novelleskjemaet ikke fungerer like godt for alle gruppene. Gruppenummer 4 sliter, og har som sagt den korteste samtalen. Det er mye fra novelleskjemaet som ikke blir drøftet underveis i samtalen. En av grunnene til det er at det kan handle om mediering. Novelleskjemaet er et taust papir, og det er en enveiskommunikasjon mellom eleven og papiret (Dysthe, 2001a; Säljö, 2001; Säljö & Moen, 2006). Arket ser ikke ut til å ha hjulpet i denne samtalen. På en annen side har elevene arbeidet med novelleskjemaet i to uker, de har dermed hadde mulighet til å spørre lærer samt å samarbeide med medelever om punktene på skjemaet.

Novelleskjemaet kan definitivt være nyttig for å hjelpe elevens spesifikke norskfaglige kompetanse, gitt at en ser kun på norskfaget som hvordan en skal analysere en novelle. Med andre ord hvis en bare ser på for eksempel tema, virkemidler i novellen og andre litterære fagligheter, vil skjemaet uten tvil hjelpe eleven til økte kunnskaper. Det kan derimot stilles spørsmål om selve novelleskjemaet er med på å hjelpe elevene til å øke deres muntlige kompetanse. For det første er skjemaet rettet mot det norskfaglige og tips til hva og hvordan elevene kan analysere novellen. Håvard kan velge hva elevene skal snakke om og hva de skal øve på i løpet av samtalen via novelleskjemaet. Det kan tenkes at han i denne samtalen har hatt stort fokus på at elevene skal analysere novellen på en best mulig måte. Spesielt med tanke på at de skulle ha en skriftlig oppgave i etterkant av fagsamtalen. For det andre er det få tips til hvordan elevene skal gjennomføre det muntlig, det kan dermed tenkes at muntlige ferdigheter har blitt nedprioritert i denne fagsamtalen. På arket står det at elevene skal se sammenhenger og gjerne komme med egne meninger og vurderinger. Egne meninger er en del av den muntlige kompetansen, men det er ingen konkret informasjon om muntlighet som for eksempel å stille spørsmål til medelever, ikke lese direkte fra egenskrevne notater og å lytte til andre. Elevene blir av den grunn ikke bevisste over den muntlige kompetansen som er viktige i en samtale. Tidligere er det nevnt at skriving og samtale kan øke elevens læringspotensial. For det tredje mener flere forskere at forarbeidet elevene gjør med skrivingen, også bør rette seg mot den muntlige delen (Dysthe, 1995; Hennig, 2012; Kverndokken, 2016; Penne et al., 2020). Det vil si at novelleskjemaet bør ha kriterier og oppgaveformuleringer som henvender seg mot fagsamtalen, noe dette skjemaet ikke nevneverdig inneholder. Til tross for dette kan vi se fra spørreundersøkelsen at elevene mener selv fagsamtalen hjelper dem å få en bedre forståelse i faget. De sier at de lærer av å snakke om faget og lytte til medelever. Dette kan bety at samhandlingen i seg selv gir god muntlig læring for elevene. Påstandene fra undersøkelsen kan tolkes som læring i faget (i henhold til analyse av novelle) og ikke med tanke på muntlig kompetanse. Når det er sagt er det likevel grunn til å tro at elevene lærer av hverandre i stor grad. Fagsamtalen er forankret i et sosiokulturelt læringsperspektiv (Dysthe, 2001b; Säljö, 2001). Gjennom elevens deltakelse er det dermed grunn til å tro at læring og utvikling skjer hvis en tenker på muntlig ferdigheter.

PRIMÆRDISKURS OG SEKUNDÆRDISKURS

Modelleringen fra novelleskjemaet kan hjelpe elevene til å bruke ord og begreper innenfor emnet, og dermed øke elevens sekundærdiskurs. Penne m.fl (2020) understreker betydningen av språklig bevissthet for å kunne ta del i en faglig diskurs. De skriver at elevene trenger et språk om språket. Metaspråk er dermed avgjørende fordi det gir dem mulighet til å samtale om novellen fra et faglig standpunkt. Eleven må innlemmes i norskfagets kultur. Blikstad-Balas (2016) formidler at samtaler bør foregå i en sekundærdiskurs som gjøres tilgjengelig for alle. Novelleskjemaet læreren lagde er et utgangspunkt for elevene til å kunne delta i denne kulturen og den er tilgjengelig for alle i samtalen. Det å samtale er et viktig verktøy for læring (Alexander, 2008, 2017). Gjennom språket, uttrykker og former elevene forståelse og læring. Dette samsvarer med spørreundersøkelsen min der elevene uttrykker at en fagsamtale hjelper elevene til å få en bedre forståelse i faget. Elevene formidler i tillegg at det å snakke fører til bedre forståelse. Selv om elevene mener de lærer bedre i en fagsamtale ved å samtale, er det ikke nødvendigvis tilfelle. I følge Alexander (2008, 2017) må elevene samtale på riktig måte. Elevene skal snakke for å lære, og ikke bare snakke. Dette kommer også fram i Fagfornyelsen under *muntlige ferdigheter* hvor det står at elevene skal lære å bruke språket presist og nyansert i en norskfaglig samtale (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Et kompetansemål etter endt 10. trinn informerer om at eleven skal kunne bruke fagspråket. Ut fra LK20 kan vi blant annet se at elevene skal snakke presist og bruke norskfaglige begreper. Muntlighet i læreplanen referer ofte til at elevene skal ha et presist språk. En avgjørende del av det å delta i faglige samtaler er å ta i bruk relevant fagspråk samt å få erfaringer med å snakke innenfor den norskfaglige diskursen. Hennig (2012) skriver samtidig at litterære samtaler skal ha et klart faglig fokus. Selv om Hennig her omtaler litterære samtaler spesifikt, er det samme poenget gjeldene i fagsamtaler. Det å lære seg fagets språk og uttrykksmåter er nødvendig for å kunne lære et fag (Shanahan & Shanahan, 2012). Uten en lærer til stede er det elevene som selv har et ansvar for å holde fagsamtalen faglig. Fagsamtale er dermed en arbeidsmetode hvor elevene blir aktivt involvert i sin egen læring (Børresen, 2016; Dysthe, 1995; Gourvennec et al., 2014; Hennig, 2012; Saabye, 2013). Elevene i mitt materiale har i stor grad et faglig fokus og er aktive i sin egen læring.

Gee (2015) beskriver det å gå fra et hverdagspråk til et spesialisert fagspråk, eller med andre ord, å gå fra en primærdiskurs til en sekundærdiskurs som sentralt. Literacy-forskningen tilbyr kunnskap om strategier for hvordan den lærende kan ta del i fagdiskursen som kreves (Blikstad-Balas, 2016). Dette kan blant annet gjøres ved å vise den frem, modellere den og beskrive den. Modellering i denne sammenhengen kan for eksempel være å vise elevene

eksplisitt hvordan analyseprosessen foregår, ulike premisser og begreper som støtter seg til analysen. Flere forskere skriver at lærerens føringer kan hjelpe elevene med faglige begreper og derav få dem inn i en norskfaglig diskurs (Børresen et al., 2012; Hennig, 2012; Penne et al., 2020). Skjemaet som hjelpemiddel kan hjelpe elevene til å få et felles språk, noe Gee (2015) peker på. Gjennom et felles språk, kan elevene skape den språklige diskursen og elevene kan av den grunn lære seg diskursen som kreves. I følge Shanahan og Shanahan (2008, 2012) undervises det lite i avanserte, fagspesifikke ferdigheter. Håvard gir derimot elevene et novelleskjema som modellerer hvordan han vil at elevene skal analysere novellen. Dette gjør han ved å organisere oppgavenummer i skjema, på den måten vet elevene gangen i en analyse. Med fagbegrepene som er i to-koloneskjemaet gir han i tillegg elevene et godt utgangspunkt for å samtale og analysere novellen med begreper som er knyttet til norskfaget. Denne modelleringen hjelper dermed den lærende inn i den norskfaglige diskursen. Selv om Håvard har lagt visse føringer med novelleskjema, er det elevene som selv står til ansvar for hva som skjer i fagsamtalen og hva de snakker om. Blikstad-Balas (2016) formidler at slike modeller er en sentral del av skolens literacy. Novelleskjemaet skal gi elevene tilgang til å tilegne seg et faglig innhold fra læreren. Lærerens rolle er å «overføre» kunnskap og ferdigheter til elevene. Blikstad-Balas påpeker derimot at overfladisk gjengivelse av informasjon og kunnskap ikke er lærerikt for eleven. Ser en på skjemaet Håvard har laget er det hovedpunkter som er underbygd med underpunkter og bisetninger. Underpunktene eller bisetningene er for å forklare hovedpunktet (ofte et norskfaglig begrep), et eksempel fra novelleskjema side 5 (se vedlegg 9.4) «in medias res – innledning. Starter inne i handlingen. Slike innledninger er mye brukt og vekker ofte interesse». Bruker eleven hjelpesetningen læreren har skrevet ned for å bygge under en påstand, blir det en form for overføring og en gjengivelse. Dette gir verken en nevneverdig utfordring for eleven eller fører til økt læring. Når det er sagt hadde denne elevgruppen akkurat startet i 9. klasse og novelleanalyse kan være noe nytt for dem, på den måten kan lærerens hjelpesetninger være nødvendig.

Et hovedfunn som omhandler den norskfaglige diskursen, er at elevene bruker fagbegrepene som er skrevet i novelleskjemaet hyppig. Gee (2015) skriver at det å lære fagbegreper er avgjørende for å kunne delta i et faglig fellesskap, dette støttes av Blikstad-Balas (2016). Begreper som «tema», «sjanger», «synsvinkel» og «språk» er med i alle fagsamtaler. Gjennom begrepene er sekundærdiskursen til stede. Et annet funn er at elevene holder på å finne en sekundærdiskurs. To eksempler fra to ulike fagsamtaler er «teksten er kronologisk, novellen starter i nåtid og ender i ettertid» og «synsvinkelen er fra hovedpersonen Espens

perspektiv. At det er første person og at det er en jeg-fortelling. Det er liksom ikke noen andre som forteller historien». Mine funn tilsier at nesten hver gang en elev bruker et fagbegrep, forklares begrepet med elevens primærdiskurs. Blikstad-Balas (2016) nevner at en skal prøve å unngå overfladiske gjengivelser. Dette er i hovedsak for at elevene skal klare å gjengi faglig innhold med egne ord, og på den måten lære kunnskapen. Når elevene forklarer fagbegrepene med sin egen primærdiskurs i etterkant, kan en imidlertid tenke at elevene forstår betydningen av fagbegrepet. Alle elevene forklarer fagbegrepene korrekt i samtalen, og bruker fagbegrepene på en god måte. En kan på den måten trekke slutninger og si at de ikke har gjentatt eller memorert, men at de faktisk forstår og har kunnskaper omkring fagbegrepene og deres betydning. Selv med hjelpemidler og fagbegreper som står i skjemaet, er det likevel noen elever som ikke bruker denne sekundærdiskursen.

Elev 17: Teksten har ikke en innledning eller en avslutning vil jeg si, den starter rett på historien altså.

Elev 18: Ja.

Elev 17: eh... ja.

Elev 18: Da er det in medias res.

Elev 17: Ja, det er det det het. Det er da at det starter rett på, ikke sant?

Ovenfor vises et utdrag fra fagsamtale 6. Elev 17 bruker et akademisk språk som har en plass i sekundærdiskursen med ord som «innledning» og «avslutning», men bruker ikke begrepet «in medias res». In medias res står for øvrig i novelleskjemaet med en forklaring til. I siste setningen fra utdraget kan vi likevel forstå det som at eleven har hørt begrepet og dens bruk og betydning før. Det er gjennomgående i flere fagsamtaler at elevene nødvendigvis ikke bruker sekundærdiskursen og det faglige fellesskapet læreren legger opp til. Denne elevgruppen er i en sekundærdiskurs som er i stadig utvikling. Det må stadig jobbes systematisk med fagbegreper og akademisk ordforråd over tid, som forskerne påpeker (Blikstad-Balas, 2016; Gee, 2015; Shanahan & Shanahan, 2008).

6.4 (4) Opplevelser ved muntlighet

Det fjerde temaet i min tematiskeanalyse var å se etter elevenes opplevelser ved muntlighet. Det er ulike faktorer som kan spille inn og skape ulike opplevelser underveis. I fagsamtalene

rettet jeg søkelyset på om elevene ga uttrykk for positive eller negative opplevelser underveis i samtalen. I spørreundersøkelsen ga de selv konkrete svar på hvordan de opplever det å ha en fagsamtale. Jeg diskuterer dermed om deres opplevelser og tanker rundt det å ha en fagsamtale kan ha noen påvirkning når det kommer til å øke elevenes muntlige kompetanse. I de foregående delkapitlene har jeg tatt for meg hvert enkelt undertema fra den tematiske analysen punktvis. I dette delkapittelet vil jeg derimot diskutere punktene i sin helhet. Det er fordi jeg mener de er sammensatte i stor grad og at de glir inn i hverandre. Det er derfor vanskelig å diskutere ett punkt uten å trekke inn de andre. Undertemaene i analysen som vil bli drøftet videre er «konsensus» og «fellesskap». Ut i fra svarene på spørreundersøkelsen vil jeg også legge vekt på trygghet i denne delen av drøftingen.

Denne elevgruppen har gått i samme klasse i ett år, og har gjennomført flere faglige samtaler tidligere. LK20 (2019b, s. 3) fremhever under *muntlig kommunikasjon* at «elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig». Under *fagets relevans og sentrale verdier* for norsk står det at faget skal hjelpe elevene til å bli trygge språkbrukere. Hennig (2012) skriver at det er viktig å etablere et fellesskap hvor eleven har en følelse av trygghet. Han sier videre at hvis elevene stoler nok på hverandre, er det flere som tør å ta «risikoen» ved å uttrykke seg. I løpet av fagsamtalene er det mye konsensus i form av enigheter og holdninger. Elevene viser med ord som «ja, jeg er enig» og «mhm» at de bekrefter uttalelser til medelevene. De viser at de er oppmerksomme, lytter og bekrefter de andre elevene på gruppen. Selv om medelever har andre meninger, uttrykker de fremdeles en holdning som viser støtte til enkelteleven. Ved hjelp av konsensus og holdninger viser elevene et fellesskap for å hjelpe hverandre. Denne støtten kan skape positive opplevelser for enkelteleven. Det kan for eksempel være flere som tør å snakke, da elevene er flinke til å godta samt forholde seg til alle ytringer. Elevene kan dermed bli tryggere samt får en god opplevelse i en dialogisk sammenheng ved hjelp av konsensus og fellesskapet til elevene.

Mine funn fra fagsamtalene og spørreundersøkelsen tilsier at elevene lar alle komme til ordet og at alle elevene snakker med hverandre i løpet av samtalene. Alle elevene er i tillegg åpne for andre sine ytringer og meninger, og de viser dermed at de har etablert et fellesskap. Det finnes flere eksempler underveis i samtalene hvor elevene kommer med andre synspunkter. Under flere omstendigheter blir disse diskutert og bekreftet på en faglig måte. Det vil ikke nødvendigvis si at alle er enige i alle elevens synspunkter. Dette kan vises med utsagn som «jeg er ikke helt enig i deg der, men det er jo greit det å» og «jeg tenker noe annet». Samtidig viser

elevgruppen at det er rom for å være uenige og at elevene får lov til å ha egne meninger og tanker. Det at elevene tillater alle å ha egne meninger er sentralt og det kan være med på å skape et fellesskap hvor alle tør å si sine egne meninger. Vi kan se at mine funn stemmer overens med noe av det teoretikerne mener er viktige elementer å ha i en fagsamtale. Børresen m.fl (2012, s. 156) påpeker at «samfunnet må organiseres slik at alle kan eller tør si sin mening [...]». Samfunnet i denne sammenhengen er fellesskapet eller gruppen med elevene. Dysthe (1995) er også enig i at en må legge til rette for at alle elevene tørre å ytre seg. Børresen m.fl (2012) formidler at et mål for samtalen er å skape former for enighet og gjensidig forståelse. De mener derimot ikke at elevene skal være enige i alt som blir sagt. Ser en på Dysthe sin forklaring legger hun vekt på at det er interaksjonen mellom de ulike stemmene som er viktig. Dette er fordi hver stemme representerer sitt eget språk og sine egne verdier. Det er forskjellen mellom disse ulike stemmene som utgjør et læringspotensiale. Hennig (2012) skriver at uenighet er en velkommen del av samtalen, men det må være på en konstruktiv måte. Uenighet er noe som kommer tydelig fram underveis i elevenes fagsamtaler og alle elevene i mitt materiale er konstruktive. De ulike meningene blir ofte tatt opp av medelevene og videreutviklet. Det er eksempelvis en elev som kommer med en påstand hvor en annen elev har andre tanker og sier dermed følgende «det er bra det du sier, men jeg er litt uenig i det. Jeg tror han bare prøver å skjule det». Eleven viser her at påstanden er bra og at det er rom for ulike stemmer, samtidig viser han en annen tolkning. Det er denne interaksjonen mellom elevene som kan føre til ytterligere læring og økt kunnskap. Eleven roser i tillegg sin medelev for påstanden, noe som igjen kan virke positivt inn på elevens opplevelse. Elevene roser ikke hverandre ofte underveis i samtalen, men det hender. Dette kommer til uttrykk som regel med ordet «bra». Dysthe (1995) skriver på sin side at når læreren gir ros med ord som «bra» og «flott», har det en verdsetting på lavt nivå. Hun forklarer videre at elever ønsker å vite spesifikt hva som er bra. Jeg finner dog flere eksempler i samtalene hvor elevene forklarer hva som var bra. Vi har eksempelet ovenfor hvor han sier at påstanden er bra. Et eksempel fra en annen samtale hvor en elev sier «det er veldig bra, bra bruk av ord du brukte» til medelevs formulering. Det er i tillegg mye som kan oppleves som ros gjennom konsensus og deres uttrykk for samstemmighet. Har noen elever de samme meningene kan dette virke som bekreftelse og en form for ros. Elevene viser tydelig med ros og konsensus at ulike meninger er tillatt i alle samtalene, dette kan igjen føre til en trygghet for alle som skal uttrykke seg i gruppen.

Jeg opplever dog at noen elever sier veldig lite. Hennig (2012) skriver blant annet at idealet er at alle deltakerne bidrar på lik linje og med omtrent like mye. Dette er ikke tilfelle i mitt materiale. Mitt materiale viser at det er forskjell i taletiden på elevene innad i gruppe og at noen elever må bli «invitert» inn i samtalen av sine medelever. Dette forekommer ved at medelevene sier for eksempel «hva mener du Elev 5?». Elevene blir invitert fordi de ikke tar ordet selv. Slike inviterende spørsmål er det flere av og det er ofte rettet til de samme personene hver gang, dette er som regel de som strever både faglig og muntlig. Dette kan gjenspeile seg i spørreundersøkelsen hvor det er blant annet er to personer som mener selv at de ikke helt tør å ta ordet i gruppen. Det er både positive og negative sider ved det å invitere elevene inn i samtalen. Det positive er at elevene som ikke tør å ta ordet får muligheten til å uttrykke seg når andre stiller de konkrete spørsmål og lar de komme til ordet. Det er også positivt at eleven får mulighet til å snakke. Elever som ikke snakker, får ikke utviklet sin muntlige kompetanse. En negativ side er at de blir invitert inn i samtalen ved hvert punkt gruppen diskuterer. I og med at det ofte er de svakere elevene har de heller ikke like mye meninger eller drøftinger underveis. Selv om de da får mulighet til å snakke, er de ofte usikre på hva de skal si. Dette kan igjen skape usikkerheter og negative opplevelser ved muntlighet. Det kan være grunnen til at flere elever ikke liker denne arbeidsmetoden like godt. Det er i tillegg fåtallet av elevene som mener de blir svært trygge i faget ved å bruke fagsamtale som arbeidsmetode. Det er dog flere elever som mener fagsamtale gjør dem «nokså» til «godt» trygge i faget. Det er for øvrig forskjell når det kommer til faglig trygghet og trygghet i muntlig generelt. Dette spørsmålet i spørreundersøkelsen forstås nok som faglig trygghet og noe utenfor mitt fokusområde. Et annet spørsmål i spørreundersøkelsen viser også til at de aller fleste mener de blir noe tryggere muntlig ved å ha fagsamtaler. Allikevel kan det tenkes at elever kvier seg for å si noe fordi de er redde for å si noe feil. Dette kan ha en sammenheng med det Dysthe (1995) skriver da hun formidler at elever kan mangle selvtillit i skolesammenheng. Det kommer frem i fagsamtalene at elevene viser at de ikke er helt trygge og at de kan mangle selvtillit. Det er noen elever som søker bekreftelse av sine medelever, dette gjøres ved at de for eksempel stiller retoriske spørsmål som «stemmer ikke det?». Det er også noen som «unnskylder seg» ved sine uttalelser. Uttalelser som «det er bare en tolkning» og «det er kanskje ikke riktig» viser til at elevene ikke er trygge på seg selv etter at de kommer med en påstand eller en argumentasjon. Det er likevel positivt at de tør å ytre seg selv om de søker bekreftelse eller er usikre på det de formidler. Spørreundersøkelsen beviser at de fleste tør å ta ordet i gruppen. Det skal dog sies at elever som har mye muntlige

arbeidsformer, ofte blir flinkere og tryggere muntlig (Hennig, 2012). LK20 (2019b, s. 10) skriver under undervisvurderingen etter 10. trinn at elevene skal «oppleve at det å prøve seg fram er en del av det å lære». Hennig (2012) og Børresen m.fl (2012) skriver begge at jevnlig og planlagte samtaler er viktig, nettopp fordi øvelse gjør mester. Det vil si at jo flere fagsamtaler elevene har, jo bedre blir de. Det kan dermed formidles at det er sentralt å gjennomføre samtaler for alle elever. I en gruppe som viser fellesskap og rom for ulike stemmer kan de forsøke seg frem og på den måten bli tryggere i en rolle som en muntlig formidler.

6.5 (5) Elevstyrte gruppesamtaler

GRUPPESTØRRELSE OG GRUPPEDANNELSE

Når det gjelder organisering og gjennomføring er et funn fra analysen at gruppene fungerer ulikt og gruppenes størrelse og funksjon er varierende. Gjennomføringen av denne typen fagsamtalen forutsetter arbeid i mindre grupper (Hennig, 2012). Læreren som har satt sammen disse gruppene har hatt flere problemstillinger som måtte bli tatt hensyn til, blant annet hvor store gruppene skulle være og hvordan de skulle dannes. Antall personer på gruppen varierer og det gjør også elevens faglige utbytte. Gruppe nummer 1 og 4 inneholder henholdsvis to og fire elever. Disse elevene er på et forholdsvis likt kompetansenivå og elevene utfordrer ikke hverandre i nevneverdig grad. Det er ingen på disse gruppene som kan løfte hverandre inn i den proksimale utviklingssonen og hjelpe hverandre til økt kompetanse. Gruppe nummer 2, 3, 5 og 6 har to til fire elever på gruppen. Her er det en variasjon i kunnskapsnivået til elevene. Ut fra analysen kan en trekke slutninger om at det er faglige samtaler som flyter på en god måte, og elevene både hjelper hverandre og utfordrer hverandre i større grad. Det er interessant å se at variasjonen på gruppestørrelsen nødvendigvis ikke har noe å si for elevens læring. Hennig (2012) skriver at antall elever som er med i gruppen er ikke avgjørende, og at små funksjonelle grupper i hovedsak fungerer best. Dette samsvarer med mine funn. Han beskriver derimot ikke videre hva han legger til grunn for «små funksjonelle grupper» og hvor mange elever dette vil si. Han skriver at det handler om hvordan gruppestørrelsen virker inn mellom interaksjonene elevene har med hverandre og at alle skal få komme til ordet. Størrelsen skal ikke virke negativt inn på elevenes mulighet til blant annet å bli tryggere i muntlige situasjoner eller få færre muligheter til å respondere på en rekke bidrag fra andre (Christensen & Stokke, 2015; Hennig, 2012; Saabye, 2013). Alle elevene på gruppen skal få

mulighet til å uttale seg samtidig som de skal føle seg sett. I mitt datamateriale er elevene delt inn i grupper fra to til fire elever, elevene skulle holde samtalen i gang i maksimum 20 minutter. Som tidligere vist i metodekapittelet varierer altså samtalelengden mellom ni minutter til 27 minutter. Det som er interessant å se er at gruppe 4, med fire elever på gruppa, bare klarer å snakke i ni minutter til sammen, det er altså den korteste samtalen. Dette er med andre ord et bevis på det Henning (2012) nevner, når han sier at gruppeantallet ikke nødvendigvis har noe å si, men at det handler mer om elevene og hvordan de fungerer sammen.

Det er ingen tvil om at elevene på gruppe 4 får mindre trening i å samtale enn de andre elevene. Deler vi opp likt antall minutter på antall elever, snakker elevene rundt fem minutter hver i hver samtale. I gruppe 4 snakker hver elev omtrent to minutter. Bakgrunnen for at denne gruppa har den korteste fagsamtalen kan handle om gruppedynamikk. Det er tydelig at gruppens funksjon ikke fungerer optimalt. Elevenes relasjon til hverandre kan hindre dem i å samarbeide på en god måte hvis de for eksempel ikke er trygge på hverandre. Hennig (2012) nevner at gruppene ofte er satt sammen av en kombinasjon av elever, med ulike personligheter, egenskaper og faglig nivå. I og med at jeg ikke har noen informasjon om elevenes faglige bakgrunn eller vet noe om relasjon, er dette spekulasjoner. I denne gruppen kan vi se at det er to elever som drar samtalen videre. Det er de som snakker mest og som også holder samtalen mest faglig. Allikevel kan vi se at denne fagsamtalen er på et lavere faglig nivå enn hos de andre fagsamtalene. En kan derfor stille spørsmål rundt gruppedynamikken og lærerens begrunnelse for å sette disse elevene sammen. Vi kan ut fra dette funnet stille spørsmål om det bør være kriterier for om det skal være differensiering etter for eksempel faglig nivå eller ta hensyn til sosiale behov. Dysthe (1995) fremholder at gruppesamtale i seg selv ikke er en sikker vei til læring. Det er ikke nok med at det er mange stemmer, det må derimot skje en interaksjon mellom dem. Det som blir sagt må konfronteres. Elevene må med andre ord bli vant til å forholde seg til hva andre sier, referere til dette og motsi eller bygge videre på det. Dysthe sier videre at det er dette som er kjernen for det flerstemmige eller dialogiske klasserommet. Med mine funn i denne forskningen, vil jeg si meg enig med Dysthe. Det er elever som ikke nødvendigvis fikk økt sin muntlige kompetanse i disse fagsamtalene da det ikke skjedde interaksjon mellom elevene.

ELEVSTYRTE GRUPPESAMTALER OG ELEVER SOM LÆRINGSPARTNERE

Organisering og gruppedynamikk tar meg over til et annet funn, nemlig elever og medelever som samarbeids- og læringspartnere. I spørreundersøkelsen beskriver majoriteten av elevene at de hører på medelevers synspunkt og reflekterer rundt det de sier. De ytrer også at de lærer av å lytte til sine medelever og de lærer av å forklare til sine medelever. Mine to datasett med materiale står dermed til kontrast med hverandre. Svarene fra surveyen samsvarer ikke helt med mine funn fra fagsamtalen. Jeg har funn fra fagsamtalene som viser at en gruppe kan snakke sammen uten at læring skjer. De viser at de er sosiale, kan lytte til hverandre og vise former for kunnskap og kompetanse. Allikevel er det store mangler, spesielt i forhold til hva de andre gruppene i mitt materiale viser. Bakgrunnen for dette kan komme av at alle elevene er på et likt faglig nivå, noe som igjen fører til at de ikke kan hjelpe hverandre til den proksimale utviklingssonen (Dysthe, 1995; Vygotskij et al., 1978). Det er et bevis på at gruppesammensetning i er viktig. Noen grupper har av den grunn små forutsetninger for å gjennomføre en fagsamtale på en god måte, selv om de har gjort forberedelser og har tilgang til notater underveis i samtalen. Til tross for at det er noen funn fra fagsamtalene som viser at det ikke skjer læring i alle samtaler, er det funn fra de fleste samtalene fører til økt kompetanse. Elevene viser underveis i fagsamtalene at de er gode samtalepartnere ved å lytte og hjelpe hverandre. Når de diskuterer og analyserer novellen skaper de en felles forståelse for teksten. Det er nettopp det Dysthe (1995) beskriver da hun sier at mening skapes gjennom interaksjon. Hun forklarer at det er i samspillet med andre hvor en snakker og lytter, at en forståelse blir skapt. Ser en på Vygotskijs (1978) teori om sosiokulturelt læringsperspektiv og hans forståelse av læring, trekker også han frem at mening blir skapt i et fellesskap. Vygotskij trekker frem at læring er en individuell kognitiv prosess, samt en kommunikasjonsprosess. Han forklarer videre at for å nå et optimalt læringspotensial er en avhengig av et samspill mellom både den individuelle prosessen og kommunikasjonsprosessen. Med andre ord skal en både lære individuelt og med *den kompetente andre*. Spørreundersøkelsen viser at elevene får en individuell læring da de beskriver blant annet faget fører til bedre forståelse og at de lærer å forklare for andre. Den kompetente andre kommer til uttrykk ved at de lytter og reflekterer over medelevers synspunkter, samt diskusjonene som foregår underveis i samtalene.

Noen funn fra mitt materiale handler om elevstyrte fagsamtaler. Elevene skal ha kunnskap nok til å utfordre hverandre, stille de riktige spørsmålene og følge opp hverandres perspektiver (Hennig, 2012; Penne et al., 2020). Det finnes eksempler hvor elevene ikke

innehar nok kunnskaper til å bygge videre på, rette på, tillegge informasjon eller utfordre medeleven ytterligere. I flere samtaler er det for eksempel elever som kommer med påstander og medelever som ikke følger opp dette ved å stille kritiske spørsmål. I de fleste samtaler kunne elevene stilt flere kritiske spørsmål til sine medelever, som igjen kunne ført til et bedre læringsutbytte. Det er i tillegg elever som kan virke usikre i det de sier og får heller ingen bekræftelse av de andre elevene på gruppen. Noen elever stiller medelevene spørsmål som «hva heter det igjen?», uten at medelevene vet svaret. Dette fører igjen til at poenget til elevens utsagn forsvinner og elevene hopper bare videre til neste punkt. Det er derfor ikke alle elevene som klarer å hjelpe. Dette er et bevis på at ikke alle elever er kompetente læringspartnere og kan ikke fylle rollen som den kompetente andre. Selv om det er bevis på at noen grupper ikke fungerer optimalt, er det allikevel funn på at elevstyrte fagsamtaler gir elevene mulighet til å delta i en læringsprosess på et relativt høyt nivå. Der noen elever ikke fungerer som den kompetente andre, er det likevel flere elever som kan fylle denne rollen for sine medelever. Hennig (2012) mener, som nevnt i teoridelen, at elevstyrte grupper fungerer best. Jeg kan derimot ikke fortelle noe om hvordan denne elevgruppen gjennomfører en fagsamtale når en lærer er til stede, da dette er utenfor oppgavens område. Jeg har derfor ingen sammenligningsgrunnlag for dette teamet. Jeg kan derimot si noe om hvordan disse elevstyrte gruppene fungerte. I fagsamtalen inviterer elevene hverandre inn i samtalen og gir dem en mulighet til å utforske tanker og meninger som er relevante for oppgaven de står ovenfor. Elevene rekonstruerer ikke andres meninger, men klarer å skape egne meninger ved hjelp av sine tanker og gjennom dialog med elevene på gruppen. Dette beviser at elevstyrte fagsamtaler har en hensikt som arbeidsmetode og fungerer på en god måte. Læringen vokser ut av en dialogisk utveksling, med andre ord er det «vi» (her: elevene) som skal finne en mening sammen (Dysthe, 1995). Det finnes flere eksempler på hvor elevene hjelper hverandre med både det faglige og det muntlige. Det er flere elever som eksempelvis forklarer fagord til andre elever på gruppen. Medelever hjelper til ved å blant annet å fylle inn ord og setninger der hvor en elev stopper opp, er usikker, ikke husker begreper eller står fast. Elevene viser med det at de kan hjelpe hverandre og utvikle hverandres kunnskaper. Det at elevene hjelper hverandre med faglig ord, lærer opp hverandre og utvikler hverandres vokabular kan ses i sammenheng med det Shanahan & Shanahan (2012) som skriver om fagspesifikk literacy. Der presiserer de at elevene må bli lært opp i fagets diskurs, noe elevene fra mitt materiale er med på å gjøre.

Dysthe (1995) hevder at elevenes stemme har ofte liten status som kunnskap. Hun mener med det at medelevene nødvendigvis ikke lytter aktivt eller forventer å lære noe av eleven som snakker. Ut fra mine funn kan jeg si meg uenig i det Dysthe skriver. Ser en på spørreundersøkelsen er det tydelig at elevene lytter og reflekterer rundt det medelevene sier, de mener også at de lærer av elevene på gruppen. Dette støttes av det som skjer i fagsamtalene. Det er tydelig at elevene tilegner seg kompetanse ved blant annet å bruke ord og uttrykk andre elever på gruppen har brukt tidligere. Elever som står fast, får hjelp både muntlig og faglig. Fra mitt materiale kan jeg på generelt grunnlag si at det oftest er de sterkeste elevene som hjelper de svakeste. Ut fra den observasjonen kan en dermed stille spørsmål rundt hvem som skal hjelpe de sterkeste elevene, og også hvem skal hjelpe elevene som er på likt faglig nivå som ikke utfordrer hverandre. De sterkeste elevene kan få en viss hjelp via novelleskjemaet spesielt med tanke på å få inn sekundærdiskurs, men skjemaet hjelper ikke eleven nevneverdig i en samtalesetting. Med andre ord er det ikke sikkert den sterke eleven får økt sin muntlige kompetanse. Det samme gjelder for elever på et likt faglig nivå.

Novelleskjemaet eller andre føringer fra læreren sin side kan dog være til hjelp. Hennig (2012), Penne m.fl (2020) og Børresen m.fl (2012) skriver blant annet om ulike forutsetninger for at en elevstyrt fagsamtale skal fungere. Læreren kan eksempelvis legge opp til ulike punkter elevene kan tenke igjennom og prøve å implementere underveis i samtalen. Punktene kan handle om å stille åpne spørsmål til medelever, referere til medelevers tidligere utsagn, og lignende. Lister læreren opp dette i novelleskjemaet har flere elever noe å bryne seg på, og dette kan øke deres bevissthet rundt muntlige ferdigheter. En kan si at det er ulike forutsetninger for at en fagsamtale skal fungere bedre. Det er tidligere nevnt at det forekommer blant annet avbrytelser i alle fagsamtaler, det er noen digresjoner som er utenfor fagfeltet, det er dominerende elever og få spørsmål som blir stilt som utfordrer eleven. En kan derfor sette spørsmålsteget ved det å gjennomføre fagsamtaler uten lærer til stede. Hennig (2012) formidler på sin side at grupper uten lærer til stede bør ha klare samtaleregler for hvordan samtalen skal gjennomføres slik at den skal bli best mulig. Det er også noe Penne m.fl (2020) påpeker da de skriver at samtalen bør ha visse rammer under elevstyrte grupper. Læreren bør, sammen med elevene, sette opp regler og føringer for hvordan de vil gjennomføre samtalen og hvordan elevene skal opptre underveis i samtalen (Hennig, 2012; Penne et al., 2020). Er elevene med på å sette opp disse reglene får de i tillegg et eget eierskap til dem, noe som kan resultere i at de prøver å opprettholde reglene eller tipsene for hvordan

de skal opptre. Noen retningslinjer Hennig (2012) og Kverndokken (2016) legger vekt på for å få til en god samtale er for eksempel: Lytte til hverandre, alle skal bidra, alle stiller spørsmål, alle er forberedte og alle er høflige og viser respekt, selv når en er uenige. Læreren og elevene jeg har forsket på, kan for all del ha snakket om retningslinjer allerede, i og med at de er vant til å ha det alene. Det kan likevel være at noen elever ikke tenker over det fra gang til gang og at det er viktig med en påminnelse. I og med at læreren gir ut et novelleskjema, kunne også retningslinjene stått på dette arket.

Elevstyrte gruppesamtaler har en stor mulighet til å være læringsfremmende for de fleste elever. På den ene siden kan elevstyrte gruppesamtaler tilby potensielt en større mulighet for at enkelteleven kan ytre seg og utvikle egne resonnement i større grad enn med en lærer til stede (Hennig, 2012; Penne et al., 2020). Mine funn stemmer overens med dette, at elevstyrte grupper gir elevene mulighet til å snakke fritt, samt at de lærer av å styre faglige diskusjoner. Det at elevene skal styre og kontrollere gruppene selv, er noe vi kan se i sammenheng med begrepet literacy. Definisjonen av literacy er tidligere utbrodert i teoridelen, og den forteller at eleven skal «utvikle sin kunnskap og sitt potensial» (UNESCO, 2004, s. 13, min oversettelse fra engelsk). Elevene skal gi uttrykk for egne tanker og meninger samt å delta i samfunnet. En fagsamtale kan være en øvelse og et hjelpemiddel for å trene eleven i nettopp dette. I løpet av samtalen må elevene lære å stå på egne bein og å holde samtalen i gang med et faglig innhold (Børresen et al., 2012; Hennig, 2012; Kverndokken, 2016; Saabye, 2013). Elevene må innta roller, de må selv ta ansvar for at de skal få fremlagt det de skal samt at de må ta hensyn til de andre elevene på gruppen. Den faglige samtalen kan dermed ses på som en del av en demokratisk prosess. I samtalene lærer elevene de ulike rollene og har et eget ansvar for å levere en god samtale, formulere og ytre seg. På den andre siden kan disse elevstyrte gruppesamtalene ha noen klare begrensninger. Et annet funn fra samtalene er at det er ofte en elev som styrer samtalen. Ser en igjen på begrepet literacy og på fagsamtale som en demokratisk prosess, er dette nødvendigvis ikke negativt. Denne eleven tar utgangspunkt i novelleskjemaet, bestemmer når de skal ta neste punkt på lista og fordeler ordet til de andre. Det er som oftest en faglig sterk elev som i tillegg er flink til å få alle elevene inn i samtalen. Der det er flere elever som er flinke til å styre samtalen, finnes det derimot eksempler hvor noen av elevene dominerer gruppen i større grad i negativ forstand. Når dette skjer snakker den dominerende eleven over de andre på gruppen, noe som igjen medfører at andre faller ut. Når elever dominerer på den måten, hindrer det andre elever i å komme med ytringer. Elever kan av den grunn føle en form for utrygghet i gruppesamtaler (Hennig, 2012). Dette kan være

noe som gjenspeiler seg i min undersøkelse. På et spørsmål fra min spørreundersøkelse er det noen elever som sier at de føler seg både utrygge i en samtalesituasjon og at de ikke tør å ta ordet underveis i fagsamtalen. Elevene på gruppen kan ta lærdom av hvordan en skal og ikke skal oppføre seg i en samtale. Det er nevnt at elevene skal lære å ta hensyn til andre og at de skal lære denne demokratiske prosessen.

Ser en på videre muligheter til hvordan arbeidet med en fagsamtale kan øke elevenes muntlige kompetanse, kan læreren sammen med elevene gjennomføre former for etterarbeid. Det er noe Hennig (2012), Børresen m.fl (2012) trekker frem som viktig. Når fagsamtalene er ferdig kan læreren legge til rette for at elevene kan samtale med alle elevene i klassen. Noen elever uttrykker at en fagsamtale ikke nødvendigvis gjør dem tryggere i faget. Det kan være flere grunner til dette. Noen elever kan være på gruppe med medelever som er på samme faglig nivå som dem eller lavere, og har av den grunn lite faglig innhold eller kan ikke bekrefte informasjon som kommer frem i samtalen. Andre grupper og elever kan generelt være usikre på om det de sier er riktig. Utryggheten kan handle om at de ikke får svaret med en gang fra en lærer, men at elevene må lete seg frem til riktige svar sammen. Mitt materiale fra fagsamtalen viser av elevene får det til på en god måte, men de kan likevel ha følelsen av at de ikke har klart det. Hennig (2012), Kverndokken (2016) Penne m.fl (2020) peker alle på at ulike former for egenvurdering kan være en fin måte for elevene å arbeide på. Eksempelvis kan de ta utgangspunkt i et loggark og svare på spørsmål om egen innsats i samtalen, eller så kan elevene lytte på egen lydfil etter endt fagsamtale. Børresen m.fl (2012) skriver at det kan være gøy og motiverende for elevene å lytte til seg selv for å lete etter sine sterke og svake sider. Oppfølgingssamtaler med andre grupper eller med en lærer kan være nyttig, denne samtalen kan bekrefte eller avkrefte informasjon som er blitt diskutert i samtalen.

7 Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke på hvilke måter fagsamtale i norskfaget, hvor elevene samtaler i grupper uten lærer, bidrar til å øke elevens muntlige kompetanse. Gjennom oppgaven har jeg redegjort for studiens teoretiske rammeverk og hva tidligere forskning sier om temaet. Videre har jeg presentert min metodiske tilnærming, hvor jeg har benyttet to ulike metoder og datamateriale for å belyse problemstillingen, lydopptak og spørreundersøkelse. Deretter har jeg presentert og analysert resultatene, samt diskutert studiens hovedfunn. I diskusjonen har jeg knyttet mine funn til allerede eksisterende teori og forskning, og ut fra det svart på problemstillingen. Før jeg oppsummerer hovedfunnene vil jeg minne om at dette er en studie av begrenset omfang og kun omfatter seks fagsamtaler og 28 elever fra spørreundersøkelsen.

Jeg har sett på noen av mulighetene til hvordan en fagsamtale i norskfaget kan øke elevens muntlige kompetanse. Jeg har sett nærmere på fem temaer, det er (1) *samhandle*, (2) *presentere, fortelle, og diskutere på en hensiktsmessig måte*, (3) *norskfaglig diskurs*, (4) *opplevelser ved muntlighet* og (5) *elevstyrte gruppesamtaler*.

Det første jeg har undersøkt er om fagsamtale gir eleven økt muntlig kompetanse. Til det kan jeg si at fagsamtale vil i utgangspunktet kunne gi økt kompetanse i muntlighet. Elevene er generelt sett enige at fagsamtale hjelper dem til å få en bedre forståelse i faget samt at de blir tryggere i muntlig ved å ha samtaler i grupper. Elevene beviser at de klarer å holde samtalen i gang uten å ha lærer til stede. De klarer å bygge på hverandres innspill i stor grad. Elevene stiller som regel spørsmål som handler om å oppklare misforståelser og for å hjelpe medelevene inn i samtale. Det blir derimot ikke stilt mange utforskende eller utfordrende spørsmål i løpet av samtale. Med andre ord formulerer elevene sjeldent spørsmål til sine medelever som krever noen form for utdypende svar. I spørreundersøkelsen uttrykker elevene at elevene lærer av å forklare til sine medelever. Når de ikke stiller åpne og spontane spørsmål, mister de både trening i å formulere spørsmål samt å svare på slike spørsmål selv. Denne elevgruppen går av den grunn glipp av gode muligheter til å øke sin muntlige kompetanse. Lytting er en sentral del av muntlig kompetanse, og dette er noe elevene får mye trening i underveis i fagsamtalene. I spørreundersøkelsen mener elevene at de lærer av å lytte og reflekterer til det medelevene sier. De beviser i tillegg at de lytter når de bygger på hverandres innspill og stiller spørsmål. Selv om de er flinke til å lytte, avbryter de hverandre

forholdsvis hyppig. Flere elever stopper seg selv når de forstår at de har avbrutt, mens andre ikke gjør det. Avbrytelser fører til at de enten snakker i munnen på hverandre, eller at den talende faller ut. Faller eleven utenfor kommer han eller hun sjeldent til ordet igjen før de går videre til neste tema. Når avbrytelser forekommer og eleven ikke får fullført sitt resonnement, mister eleven trening til å øke kompetansen.

Et sentralt funn for at disse fagsamtalene er med på å øke den muntlige kompetansen, er novelleskjemaet som læreren har lagt til rette for. Novelleskjemaet fungerer som et stillas for elevene og læreren fremtrer som den kompetente andre gjennom skjemaet. Læreren kan påvirke det som skjer i fagsamtalen gjennom novelleskjemaet, og støtte eleven mot en potensielt økt kompetanse. Skjemaet gir klare rammer for samtalen samt gjør fagbegrepene og den sekundære diskursen tilgjengelig for alle elevene. Skjemaet kan av den grunn gi elevene et fellesspråk og elevene har av den grunn noe å strekke seg etter. Sekundærdiskursen er viktig å bruke i en muntlig praksis da læreplanverket blant annet trekker frem at eleven skal rustes for å delta i samfunnslivet og bli demokratiske medborgere samt at de skal bruke det muntlige språket presist. Et funn er at elevene er på vei inn i sekundærdiskursen.

Modelleringen hjelper elevene inn i den faglige diskursen, og elevene bruker ofte ordene fra skjemaet i sin dialog. Elevene er på vei inn i en sekundærdiskurs. Dette viser de ved å bruke fagdiskursen korrekt, og ved at de forklarer fagordene med sin primærdiskurs i etterkant. En kan likevel stille spørsmål til dette novelleskjema. Det er lite informasjon til hvordan elevene skal gjennomføre det muntlig, og få tips til hvordan de kan øke sin muntlige kompetanse. Det kan tenkes at dette skjema har hatt større fokus på hvordan elevene skal analysere novellen, istedenfor av den grunn mindre fokus på den muntlige fremføringen. Det skal sies at flere forskere, som Dysthe (1995) og Hennig (2012), mener at den muntlige delen uansett bør være i med for å gi elevene utfordringer.

Elevene fikk lov til å ha med selvskevne notater i samtalen som de hadde jobbet med i to uker. Det er dog noen elever som leser direkte fra sine notater og bruker det som manus. Ved høytopplesning får ikke eleven den samme treningen i muntlige ferdigheter som de andre. Det er likevel funn som tyder på at notater kan være nyttig å ha med i samtalen. Det å arbeide med notatene skriftlig for så å samtale om det i etterkant, kan gi elevene en fordel. De er godt forberedte når de arbeider både individuelt og sammen med andre i forberedelsesfasen. Ved hjelp av novelleskjemaet blir skrivingen mer formell og det er fokus på sekundærdiskurs, dette kan medføre at fagsamtalen også blir mer faglig. De kan gå mer i dybden på fagstoffet

samtidig som de får tid til å tenke over ulike refleksjoner og formuleringer de kan bruke i samtale. Dette er med å på hjelpe dem til å presentere, fortelle og diskutere på en mer hensiktsmessig måte. Når de har notater å støtte seg på virker det som at det blir mindre språklige lyder som «em» og «mm». En av grunnen til det kan være at forberedelsen av notater fører til bedre forståelse, som igjen fører til bedre formidlingsevne.

De aller fleste elevene i mitt materiale tør å uttrykke seg i fagsamtalen, det er likevel noen som ikke tør det. Er det elever som ikke tar ordet i samtalen, vil de ikke få økt sin muntlige kompetanse. Det å skape et fellesskap for flerstemmighet har jeg fremhevet som sentralt. Det er noe elevene i mitt material seg ut til å, da de med flere eksempler underveis i samtalene roser andres utsagn til tross for at de har andre tolkning. er viktig at elevene får lov til å ha ulike meninger. Flerstemmighet øker læringspotensialet dialogen har. Opplever eleven at medelevene tillater ulike meninger, kan dette før til at flere tør å ytre seg. Dette kan føre til at flere meninger vokser frem, noe som igjen kan føre til økt kunnskap og læring. Elevene som ikke tør å ta ordet blir ofte invitert inn i samtalen av medelevene, på den måten viser gruppene at alle elever er velkomne og alle elever får komme til ordet. Det kan derimot skape negative opplevelser ved å bli invitert inn i samtalen for enkelte elever. Det er ofte de samme elevene som blir invitert og det er som regel elever som strever. Av den grunn er det ofte at disse elevene ikke har mye å uttale seg om. Elevene viser dog former for fellesskap gjennom konsensus og ved å hjelpe hverandre, noe som kan skape positive opplevelser for enkelteleven og gruppen. Ved å skape trygghet og et fellesskap skaper elevene et rom hvor en kan prøve og feile og av den grunn kan det tenkes at de etter flere øvelser blir tryggere i en rolle som en muntlig formidler.

Et funn fra fagsamtalene er at gruppenes funksjon er varierende og det har ingen sammenheng med gruppestørrelsen. Gruppesammensetning kan være sentralt, da jeg har funn som viser at elevene kan snakke sammen uten at læring skjer. Det er ofte elever på et likt faglig nivå som har vansker for å hjelpe hverandre. Det er imidlertid være gode læringspartnere for hverandre. Elevene svarer på spørreundersøkelsen at de lærer av medelevene sine i en fagsamtale, noe som også samsvarer med funnene jeg har gjort i samtalene. Elevene finner ofte en mening sammen, og det er eksempler hvor elevene hjelper hverandre. De utvikler hverandre vokabular og hjelper dem til å se andres synspunkter. Det er som regel elever med stort læringspotensiale som hjelper elever som trenger hjelp. Er det for eksempel bare en elev med stor læringspotensiale i en gruppe, er novelleskjemaet den eneste støtten denne eleven har for

å heve sin kompetanse ytterligere. Det kan dermed stilles spørsmål om hvem som kan hjelpe disse elevene eller om et godt utberedt skjema er godt nok.

Det er verdt å tenke på at denne elevgruppen har hatt jevnlige og planlagte samtaler, og har dermed erfaringer med faglige samtaler fra før av. Elever som skal ha samtaler for første gang vil kreve mer, og spesielt tilrettelegging fra læreren. Det er blant annet sentralt å skape et læringsfellesskap, gi elevene innføring i hvordan de kan bli gode samtalepartnere og skape retningslinjer for samtalen. Elevene er i en læringsfase, med mer trening er det grunn til å tro at de utvikler en god muntlig kompetanse. Avslutningsvis vil jeg dermed si at elevstyrte fagsamtaler som arbeidsmetode har en stor mulighet til å øke den muntlige kompetansen til alle elever.

7.1 Videre forskning

Selv om forskningen på muntlighet er stor, er muntlighet i grupper uten lærer til stede relativt lite utforsket. Det er derfor behov for mer forskningsbasert kunnskap på feltet. Det meste av forskningen gjelder muntlighet i klasserom og noe om elever som muntlige læringspartnere. Fagsamtalen er en relativt ny arbeidsform i skolen som samtidig blir brukt i mange klasserom. Arbeidet med denne masteroppgaven har gjort meg interessert i flere aspekter ved fagsamtalen med fokus på å øke den muntlige kompetansen.

For det første kan det være interessant å undersøke fagsamtaler i flere elevgrupper og klassetrinn. For det andre kan det være interessant å se arbeidsprosessen fra lærerens side. For eksempel kan det være nyttig å undersøke hvordan læreren legger til rette for å øke elevens muntlige kompetanse. I den sammenheng kan en interessant innfallsvinkel være å observere undervisningsøkter hvor læreren underviser i muntlige ferdigheter. Det kan være interessant å samle inn ulike former for novelleskjemaer og retningslinjer og deretter undersøke hvorvidt disse hjelper eleven til å øke den muntlige kompetansen.

8 Referanseliste

- Alexander, R. (2008). *Essays on pedagogy*. London: Routledge.
- Alexander, R. (2017). *Towards dialogic teaching : rethinking classroom talk* (Fifth edition. utg.). Thirsk: Dialogos.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaattelid, Overs.). Bergen: Ariadne forl.
- Bakken, A. (2004). Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 4(1), 83-91.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? : utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brenner, P. S. & DeLamater, J. (2016). Lies, Damned Lies, and Survey Self-Reports? Identity as a Cause of Measurement Bias. *Social Psychology Quarterly*, 79(4), 333-354.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. I I. A. Sinclair & R. J. L. Jarvella, W J M (Red.), *The Child's Concept of Language*. New York: Springer Verlag.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Børresen, B. (2015). En egen form for samtale. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 18-34). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på : om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 89-101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L. N. F. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforl.
- Christensen, H. (2015). Læreres kompetanse til improviassjon i didaktiske samtaler. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske mulighet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Christensen, H. & Stokke, R. S. (2015). *Samtalens didaktiske mulighet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet : skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001a). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskaper og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Eide, O. (2017). Norsk munnleg - grunnleggande for demokratisk deltaking og danning. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (s. 44-63). Oslo: Samlaget.
- Ferguson, R. F. (2012). Can Student Surveys Measure Teaching Quality? *Phi Delta Kappan*, 94(3), 24-28.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies : ideology in discourses* (5th ed. utg.). London: Routledge.

- Gourvenec, A. F., Skaftun, A. & Nielsen, I. (2014). Inn i norskfaget? : litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2* (s. 27-46). Bergen: Fagbokforl.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen : innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter IK. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 137-174). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter - hva vet vi om skolenes praksis? I(s. 33-47). Trondheim: Akademika, cop. 2012.
- Hovdhaugen, E. (2017, 12.07.2017). Metaspråk. Hentet 30.03 2021 fra <https://snl.no/metaspr%C3%A5k>
- Jansen, T., Gjems, L. & Rydjord Tholin, K. (2012). Fagsamtaler i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 5. <https://doi.org/10.7577/nbf.478>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleve, B. & Penne, S. (2012). Norsk og matematikk i et literacy-perspektiv: metabevisthet også for de svake elevene. *Acta didactica Norge*, 6(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1077>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Opplæringslova*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. (2016). 101 måter å fremme muntlige ferdigheter på. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E. (2015). Den trenge samtalen. Tekstsamtalen i sjangerpedagogikken. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske mulighet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nardi, P. M. (2018). *Doing Survey Research: A Guide to Quantitative Methods* (4. utg.). Milton: Milton: Routledge.
- Nerdrum, P. (1998). *Mellom sannhet og velferd: Etske dilemmaer i forskning belyst ved et eksempel*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- O'Muircheartaigh, C., Krosnick, J. A. & Helic, A. (2000). Middle Alternatives, Acquiescence, and the Quality of Questionnaire Data. Hentet
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på : om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 71-88). Bergen: Fagbokforlaget.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid : norsk på ungdomstrinnet : å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster : fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo Unipub, Oslo.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Saris, W. E., Revilla, M., Krosnick, J. A. & Shaeffer, E. M. (2010). Comparin Questions with Agree/Disagree Response Options to Questions with Item-Specific Response Options. *Survey Research Methods*, 4, 61-79.

- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review; Cambridge*, 78(1), 40-59.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.
- Siljan, H. (2017). "Være stille og ikke fikle med ting, det er vel det viktigste" - Om lytting som muntlig ferdighet. I K. Kverndokken, N. Askeland & H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet : ulike perspektiver på undervisning* (s. 121-144). Bergen: Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning : teori og praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. & Moen, S. (2006). *Læring og kulturelle redskaper : om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Saabye, M. (2013). *Muntlig underveivurdering - lærings- og fagsamtaler*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Tveitereid, K. (2019). *Sammenheng og kontinuitet : samtaler om overganger i små barns liv* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- UNESCO. (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Hentet fra https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000136246&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_a62d6d52-19ee-4a5e-b9f6-820dd9b1897f%3F_%3D136246eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000136246/PDF/136246eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A72%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-187%2C761%2C0%5D
- Utdanningsdirektoratet. (2013). NOR1-05. Hentet 09.05 2020 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Grunnleggende ferdigheter. Hentet 09.05 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 18.11.2019). Hva er kjerneelementer? Hentet 03.04 2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 15.11.2019). Læreplan i norsk. Hentet 10.05 2020 fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Worrell, F. C. & Kuterbach, L. D. (2001). The Use of Student Ratings of Teacher Behaviors With Academically Talented High School Students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(4), 236-247.

Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I L. Aase & B. K. Nicolaysen (Red.), *Kulturmøte i tekstar : litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Samlaget.

9 Vedlegg

9.1 NSD sin vurdering og godkjenning av prosjektet

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Fagsamtale i norskfaget - med fokus på kunnskap om fag og muntlig kommunikasjon

Referansenummer

867164

Registrert

27.08.2020 av Kristine Vrangund - s313454@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Lind, Anne.Lind@oslomet.no, tlf: 67237174

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristine Vrangund, kristine.vrang@hotmail.com, tlf: 95481051

Prosjektperiode

17.08.2020 - 14.08.2021

Vurdering (2)**10.06.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 05.06.2021

Vi har nå registrert 14.08.2021 som ny sluttdato for forskningsperioden.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen

Lykke til videre med prosjektet!

01.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 01.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 04.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

9.2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema (revidert)

*Dette er et revidert samtykkeskjema deltakerne fikk utgitt. Jeg har fjernet punkter under «**Hvor kan jeg finne ut mer?**» på grunn av sensitiv informasjon.

Vil du delta i mitt forskningsprosjekt

”Fagsamtale – med fokus på faglig utvikling og muntlig kommunikasjon”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om hvorvidt en fagsamtale gir eleven en faglig og kommunikativ utvikling. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg.

Formål – hva skal prosjektet undersøke?

Forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave innen Skolerettet utdanningsvitenskap på OsloMet – Storbyuniversitetet.

Muntlig kommunikasjon får større oppmerksomhet i skolen og i klasserommene enn tidligere. Tidligere forskning viser at fremføringer er det som blir brukt oftest for å teste elevens muntlige ferdigheter.

Denne forskningen vil undersøke på hvilke måter en fagsamtale, innenfor norskfaget i skolen, vil bidra til økt læring – både i form av faglig utvikling og muntlig kommunikasjon. Er fagsamtale en bedre måte å utvikle elevens faglige kunnskaper og muntlige ferdigheter?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt om å delta i dette prosjektet fordi jeg som forsker har behov for å undersøke hvordan elever gjennomfører en fagsamtale og hvor mye læring det er i en fagsamtale. Prosjektet baseres på om lag to skoleklasser, da dette gir et rikt og mangfoldig data til forskningen.

Hva innebærer det å delta?

- Prosjektet vil undersøke elevene under en fagsamtale sammen med andre medelever. (Fagsamtalen vil være i regi av faglærer og norskfaget. Lengden på fagsamtalen vil dermed bli bestemt av faglærer.)
- Opplysningene som samles inn registres via lydopptak (se «personvern» lenger ned i dokumentet).
- Spørreskjema for utdypende svar
- Forsker kan observere elevene under en fagsamtale.
- Forsker kan intervjuet et utvalg av elever etter endt fagsamtale

Intervjuet vil:

- Gi dypere innsikt av elevens opplevelse rundt fagsamtalen
- Bli registrert via lydopptak og notater
- Tid: ca 5-10 minutter

(Foreldre kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt med forsker.)

Det er frivillig å delta!

Det er frivillig å delta i prosjektet.

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke din karakter i faget, ditt forhold til læreren eller ditt forhold til skolen.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Deltakeren vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

- Deltakeren vil få et fiktivt navn i prosjektet.
- Deltakerens alder vil bare bli vist i form av klassetrinn.
- Deltakerens skole vil bli anonymisert.
- Ingen kontaktopplysninger vil bli lagret i prosjektet.
- Datamaterialet vil bli lagret på ekstern harddisk.
- Datamaterialet vil bli slettet ved prosjektslutt (1.06.2021).

Dine rettigheter som deltaker

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet - Storbyuniversitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Med vennlig hilsen

Kristine Vrangsun
(Masterstudent og forsker)

Anne Lind
(Prosjektansvarlig og veileder)

(Forskningen vil være i samråd med skolens coronatiltak.)



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Fagsamtale – med fokus på faglig utvikling og muntlig kommunikasjon», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at barnet kan:

- delta i «Fagsamtale – med fokus på faglig utvikling og muntlig kommunikasjon»
- delta i fagsamtale med lydopptak
- delta i spørreskjema
- delta i intervju med lydopptak og notatet

Jeg samtykker til at barnets opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet:

(Signert av forelder/verge, dato)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.3 Spørsmål i spørreundersøkelse

1. **Kjønn?**

- Jente
- Gutt
- Annet

2. **Fornavn:**

(Navn vil kun bli brukt i form av at jeg kan sammenligne svar fra spørreundersøkelsen, fagsamtalen og eventuelt intervju. I tråd med personvern vil navn og klasse bli anonymisert og vil ikke komme til syne i masteroppgaven!)

3. **Sett kryss under den/de påstandene du mener er riktig(e)**

En fagsamtale er...

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> En faglig samtale mellom to eller flere personer | <input type="checkbox"/> En faglig samtale med en kompis/venninne etter skolen |
| <input type="checkbox"/> En samtale hvor en får vite karakterer og hvordan man ligger an i de ulike fagene | <input type="checkbox"/> En faglig samtale hvor man selv setter ord på og formulerer det én tenker |
| <input type="checkbox"/> En faglig samtale som knyttes til et læringsmål i faget | <input type="checkbox"/> En faglig samtale hvor man lytter til andre og bygger på andres innspill |
| <input type="checkbox"/> En faglig samtale med foreldre | |

4. Fagsamtale og læring

	Svært dårlig	Dårlig	Nokså godt	Godt	Svært godt
Hvor godt liker du å ha en fagsamtale?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor godt hjelper fagsamtale deg til å få en bedre forståelse i faget?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hvor godt hjelper fagsamtale deg til å bli tryggere i faget?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Påstand:

Fagsamtale hjelper meg til å forstå faget bedre fordi...

	Ikke enig	Litt enig	Nøytral	Enig	Helt enig
Jeg hører medelevers synspunkt og reflekterer rundt dette	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg reflekterer mer rundt det som blir sagt enn hvis jeg hadde hatt en framføring om emnet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å snakke om faget fører til bedre forståelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg lærer av å lytte til mine medelever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg lærer av å forklare til mine medelever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Påstand:
Fagsamtale gjør at jeg...

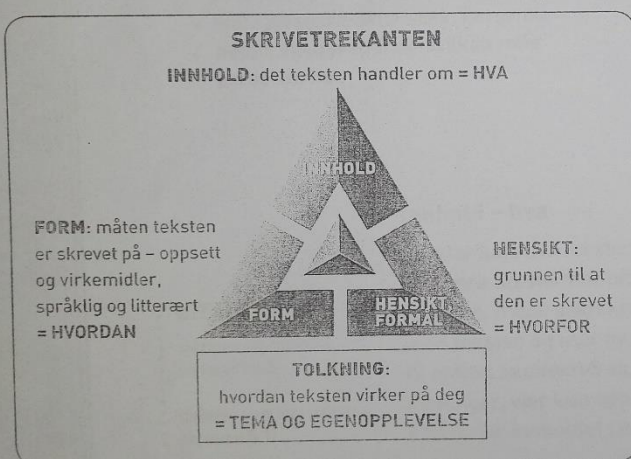
	Ikke enig	Litt enig	Nøytral	Enig	Helt enig
Blir tryggere muntlig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tør å ta ordet i fagsamtalen i gruppen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tør å ta ordet i full klasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9.4 Novelleskjema

Å analysere og tolke

Når du skal tolke en tekst, forklarer du hva du mener temaet er, og hvordan du synes teksten fungerer. Gir teksten deg innsikt i andre menneskers hverdag? En tekst kan leses med ulike briller. Ser du teksten med «historiske briller»? Da kan du lete etter tegn i teksten som sier noe om tiden den ble skrevet i. I noen tekster er det tydelig hvordan nye impulser påvirker folk og samfunn. Leser du med «utviklingsbriller», kan det hende at det er akkurat dette du legger merke til. Noen tekster kunne kanskje vært skrevet hvor som helst og når som helst, mens andre er typiske for én tid og ett sted. Det er nok stor forskjell på hvordan vi i dag opplever en tekst fra 1800-tallet, og hvordan teksten ble oppfattet i sin samtid. Alt dette kan du komme inn på når du skal tolke en tekst.

I en analyse skal du beskrive det du har lest, finne fram til hvilke virkemidler som er brukt, og kunne reflektere over hva dette betyr for helhetsopplevelsen av teksten. Du skal se på tekstens *innhold*, *form* og *hensikt*:



Tekstopplevelse

Før du skal finne ut av tekstens *hvordan*, *hva* og *hvorfor*, legg merke til hva teksten gjør med deg. Hvilke følelser ble satt i gang, og hvilke tanker fikk du etter å ha lest teksten? Øv deg på å sette ord på dette. Så kan du gå i gang med analysen, der du plukker teksten fra hverandre for å beskrive hver del.

Det letteste er å starte med å finne og *beskrive fakta*, for så å gå over til å *tolke* – reflektere og filosofere over hva det du har funnet ut, gjør med opplevelsen. *Analyse* betyr «oppløsning», og når du analyserer, løser du opp teksten i ulike biter for så å pusle dem sammen til en ny forståelse.



Analyseverktøy

Form – hvordan

Beskriv formen: Se på inndeling, lengde, bruk av avsnitt og oppsett. Hva kan formen fortelle deg? Kanskje er den delt inn i *innledning* – *hoveddel* – *avslutning*? I skjønnlitterære tekster kan du også forklare hvordan teksten utvikler seg ved å forklare *spenningskurven* og eventuelle *vendepunkt* i teksten. Det hender du kan se hva slags sjanger en tekst er, ved å se på hvordan den er satt opp. Tenk at du tar en faktatekst fra ei lærebok og setter den opp som et dikt. Hvordan ville det fungert, tror du? Måten teksten er satt opp på, påvirker også hvordan du leser og opplever den. Let etter typiske sjangertrekk i teksten.

vendepunkt – det stedet i teksten der noe endrer seg, tar en annen retning

Innhold skjønnlitterære tekster

- **Hvor og når** foregår handlingen? Står dette tydelig i teksten, eller må du tolke ved å tenke deg fram til det?
- **Hvilke personer er med**, og hvilke egenskaper har de? Blir vi kjent med dem gjennom det de sier, det de gjør, eller på en annen måte? Utvikler de seg? Beskriv personene:
 - *Ytre personkarakteristikk*: Hvordan personen ser ut, hva personen gjør, osv.
 - *Indre personkarakteristikk*: Personlighet, egenskaper og hvilken rolle personen har.

Innhold saktekster

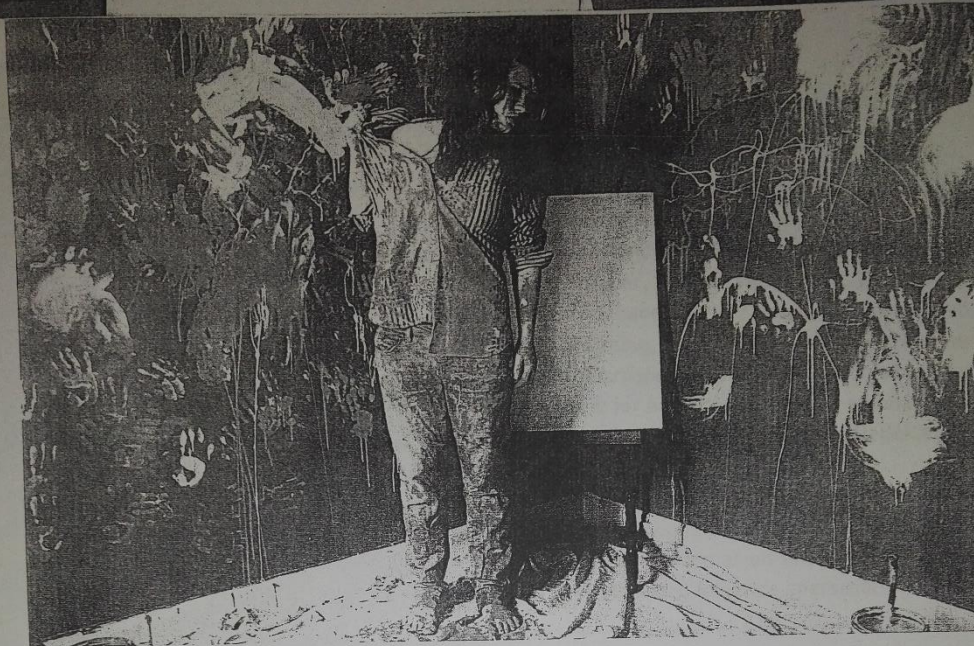
- Forklar kort hva som er **hovedtemaet**.
- **Hvilken informasjon kommer fram**, og hvordan blir den presentert? Skill mellom *fakta*, *meninger*, *påstander* og *argumenter*. Beskriv også hva slags type argumentasjon som brukes.
- Forklar **hensikten** (se neste side).

Innhold – hva

Forklar kort hva teksten handler om – hva som skjer i teksten. Skjønnlitterære tekster har ofte et *plott*, en *utfordring*, et *problem* og mer *handling*, mens saktekster gjerne har en tydeligere *hensikt*, et klart mål med teksten og mer av *informasjon*, *meninger*, *påstander* og *argumenter*. Gi et kort sammendrag, og beskriv uten å komme med dine egne meninger, vær kun opptatt av å få fram fakta. Det er forskjell på å beskrive innholdet i en skjønnlitterær tekst og i en saktekst.

••• MER OM

- sjanger og hensikt,
- se kapittel 3
- —
- delene i en fortelling,
- se kurs 5.1



Hensikt – hvorfor

Prøv å forstå hvorfor teksten er skrevet, hva *hensikten* med teksten er. Det er ikke sikkert du vil finne et «riktig» svar på dette. Noen ganger er det også flere mulige svar. Her er noen spørsmål du kan stille når du skal reflektere over hensikt:

- Er teksten skrevet for å informere?
- Er teksten ment å sette i gang refleksjon?
- Er teksten ment å underholde?
- Er teksten et uttrykk for fantasi og kreativitet?
- Er målet at teksten skal overbevise og påvirke?
- Er teksten uttrykk for en filosofi, overbevisning, bestemt idé eller tydelige verdier?
- Har teksten ei tydelig målgruppe? Vis gjerne gjennom kommunikasjonsmodellen: *avsender – budskap – kanal – mottaker*

Virkemidler

Språklige og litterære virkemidler er i tillegg til form og oppbygning med på å påvirke hvordan du opplever en tekst. Let etter og finn eksempler på virkemidler som er brukt i teksten – hva som kjennetegner den:

dialoger	ironi	retoriske spørsmål	ordvalg
tankereferat	sarkasme	symboler	språklige bilder
slang	dialekt	kontraster	enkelt / vanskelig språk
muntlig språk	gjentakelser	overdrivelser	
humor	frampek		

MER OM
virkemidler,
se kursene 4.3 og 5.3

Å tolke en episk tekst

1. Presenter teksten. Tittel, forfatter og årstall. Novelle, roman eller en annen sjanger? Lag en foreløpig formulering av det du tolker er temaet i teksten

F.eks: «Mikke Mus» skrive av Erna Osland er gitt ut av Det norske Samlaget i 2004. Novella handlar om brorskap, medmenneskelegdom og å passe på kvarandre.

2. Gjengi handlingen i teksten. KORT

F.eks:

Tore er åtte år og veslebror til Tomas som er atten. Ei natt høyrer Tore lyden av nokon som græt inne i huset, og han vert nysgjerrig på kvar lyden kjem frå. Då han oppdagar at det er Tomas som gret, ønsker han trøste broren. Det viser seg å ikkje vere så lett, for Tomas vil ikkje vise Tore at han er lei seg. Likevel finn Tore ein måte å kome inn til broren på, til slutt.

<p>De første tankene du gjør deg om novella: Hjelpespmå: Er den morsom? Er den rar? Hvorfor? Er den utfordrende? Tar den opp noe vanskelig?</p>	
<p>Tema – Det teksten egentlig handler om, f.eks kjærlighet, død, krig, lykke, vennskap eller ensomhet.</p>	
<p>In medias res- innledning Starter inne i handlingen. Slike innledninger er mye brukt og vekker ofte interesse.</p>	
<p>Frampek - Hint om noe som kommer til å skje senere. Kan gjerne komme i innledninga. «Det ingen visste var at denne dagen skulle endre livene deres for evig og alltid» Tilbakeblikk (retrospeksjon) -- Hendelsene fra fortida som løftes fram, kaster lys over personer og konflikter.</p>	

Novelleskjema

<p>Personal synsvinkel - Her er fortelleren én av personene i historien. Fortelleren ser ut av personene i stedet for å se inn i dem eller på dem</p> <ol style="list-style-type: none">1. Førstepersonsfortelling (jeg-fortelling)2. Tredjepersonsfortelling (Han, hun)	
<p>Autoral synsvinkel - Fortelleren ser inn i eller på personene i stedet for ut av dem. Han/Hun – tredjepersonsforteller</p> <ol style="list-style-type: none">1. Refererende Fortelleren er 'fluen på veggen'. Han/hun kan ikke se inn i personene og skildre deres tanker og følelser. Gode eksempler: Sagalitteratur, sportsreferat, etc.2. Allvitende Fortelleren ser alt og vet alt. Han/hun er i stand til å fortelle om personenes tanker og følelser og være flere steder på samme tid. Gjennom fortellerens øyne kan vi få vite om personenes tanker og følelser.	
<p>Vekslede synsvinkel - Synsvinkelen veksler mellom flere personer, eller mellom autoral og personal.</p>	
<p>Miljøskildring – Gir et bilde av situasjon og omgivelsene</p>	

Novelleskjema

<p>Personskildring – Direkte personskildring: Når personer skildres direkte, kommenterer fortelleren åpent deres utseende og egenskaper.</p> <p>F.eks: Kari hadde brunt hår og blå øyne.</p>	
<p>Indirekte personskildring:</p> <p>Fortelleren formidler hva personene sier, hvordan de handler, kanskje også hva de tenker, og han får oss til å trekke våre egne slutninger om dem.</p> <p>F.eks: Kari ga en blomst til Knut. Her kan vi tolke at Kari er en gavmild og snill person.</p> <p>Spørsmål du kan stille deg selv: Er personen snill eller slem? Er personen selvsikker eller usikker?</p>	
<p>Dynamisk karakter - En person som utvikler og forandrer seg på grunn av det han eller hun opplever.</p> <p>Husk også at det kan ha skjedd endringer inne i en person, f.eks. følelsesmessig.</p>	
<p>Statisk karakter - En person som forblir slik han eller hun alltid har vært</p>	
<p>Konflikten – Hva er konflikten? Er det en indre konflikt (f.eks noe som skjer inne i personen)? Er det en ytre konflikt (f.eks en krangel med mor)?</p> <p>Hvordan blir konflikten løst? Finner personen en løsning på problemene sine? Får de to elskede hverandre? Blir personene venner til slutt?</p>	

Vendepunkt – Spenningen er på sitt høyeste, tempoet roer seg etterpå	
Scenisk framstilling – brukes det replikker? I så fall mye? Eller er det mest skildringer? Eventuelt en blanding?	
Tittelen – Tilfeldig eller ikke?	
Språket – f.eks dialekt? Slang? Ungdomsspråk? Barnespråk?	
Språklige bilder – F.eks «Hvordan ville det være å fare ned elva slik som bladene, vekk fra alt som var vanskelig?» Eller «(...) tviholde på den (fingeren), som om den skulle ha vært den kosteligste skatt i verden».	
Sirkelkomposisjon – Slutter med det samme som det starter med. Handlingen går i sirkel.	
Overraskende slutt -	
Lukket slutt – Gir et svar eller en løsning Åpen slutt – overlater mer til leseren Eller både en lukket og åpen slutt? Her må du argumentere for hva du mener passer best.	

Novelleskjema

Avslutning:

- Du samler trådene og oppsummerer hva du har funnet ut.
- Hva er sammenhengen mellom bruken av komposisjon, synsvinkel, miljøskildring og det du opplever som temaet i novellen?
- Nå kan du godt vende tilbake til den foreløpige påstanden om tematikken som du satte fram i starten av teksten.
- Kom gjerne med egne meninger og vurderinger. Ikke vær for streng. Det er neppe noe makkverk de som har laget oppgavene har bedt deg om å tolke.

F.eks:

Det er ei flott novelle som tek opp nestekjærleiken mellom to brør. Den eine broren er liten og ser opp til den store. Han fungerer som ei trygg hamn, som er stor og sterk. Novella viser oss at det er ikkje alltid slik at det er berre dei som er små som treng trøst, men at også dei store og sterke kan vere sårbare.

Andre tips:

- Bruk små sitater fra novellen til å vise hva du mener.
- Ikke vær for skråsikker. Antyd gjerne flere mulige tolkninger.
- Av og til kan det at forfatteren har brukt få iøynefallende virkemidler i seg selv være et virkemiddel.
- Er det noe spesielt med novellen på noen måte? Er den veldig lang? Veldig kort? Spesielt mange replikker? Kommenter det som er spesielt.