



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## Fagsamtaler i ungdomsskolen

*Et kasusstudium av prosessorientert muntlig med lydopptak av fagsamtale*

**Gisken Meløe**

*LRU-3904: Fagdidaktisk master for lærere; norskdidaktikk.*

*November 2018*





Norskfagets særegne rolle er knyttet til *bredden og kompleksiteten* i tekstkompetansen, og i tillegg til fagtekster har norskfaget et særlig ansvar for de kunstneriske tekstene, som i liten grad har en plass i mange andre fag. I norskfaget møter elevene estetiske tekster som har hatt, og som kan ha, et særlig potensial for å påvirke vår måte å forstå kulturen på. Norskfagets oppgave er å kunne lese, skrive og snakke for mange formål, for å lære, for å kunne reflektere kritisk, for å kunne tolke ulike språkuttrykk, og for å kunne forstå seg selv som språkbruker.

(Laila Aase 2005, s.82)



## Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er den muntlige sjangeren fagsamtale. Jeg har sett på hvordan systematisk arbeid med fagsamtaler i norsk kan bidra til å gi elevene tilgang til norskfagets tekster og språk. I den forbindelse ser jeg også nærmere på disse fire spørsmålene: Hva kan fagsamtale være? Hvilken plass kan arbeid med fagbegreper ha i fagsamtalen? Hvilke stillaser kan læreren bygge for å bidra til kvalitet i fagsamtaler der hun selv ikke er til stede? Hvordan beskriver elevene sin egen læring i arbeidet med fagsamtaler?

I et begrenset kasstudium har jeg kartlagt arbeidet med fagsamtale i norsk i en niendeklasse og sammenlignet ulike typer fagsamtaler som elevene gjennomførte uten læreren til stede.

Undervisningsopplegget jeg har fulgt, har jeg kalt *prossessorientert muntlig med lydopptak av fagsamtale*. Funnene er beskrevet ved hjelp av Applebee og Langers fem kriterier for et godt stillas (1983) og Barnes' begrep *utforskende samtale* og *presenterende samtale* (1992/2008).

Jeg hevder at dette opplegget kan være et eksempel på «best practice» og at lærerne har funnet en metode som bidrar til at elevene oppnår tilgangskompetanse. Ved å beskrive mine funn og ved å vise fram en ny og systematisk måte å arbeide med muntlige ferdigheter på, håper jeg å kunne bidra til ny kunnskap om hvordan bevisst arbeid med muntlig kan arte seg.



# Forord

Det er en underlig følelse å skulle avslutte arbeidet med masteroppgaven. I flere år har jeg vært inni en boble. Jeg har tenkeskrevet, tenkt høyt sammen med andre, ideer har bølget fram og tilbake. Tenkeskrivingen gikk gradvis over til presentasjonsskriving. Og selve livet har tatt nye vendinger underveis. Og nå er dagen der. Oppgaven skal leveres inn. Sluttstrek er satt. Det blir rart, tomt, og godt.

Så mange har fulgt meg på vegen, lyttet, vært interessert, stilt spørsmål, veiledet. Aller først må jeg få takke lærer Mette og klasse 9a, som slapp meg inn i sitt klasserom. Uten dere hadde det ikke vært noe prosjekt. Takk til Ingrid for husrom. Takk til Ingeborg og Nina, gode samtalepartnere og kritiske lesere. Takk til Siv-Anita, Trude og Tonje i verdens beste kollokviegruppe. Takk til min tålmodige veileder Morten, som plukket meg opp «der jeg var» og så hva jeg trengte. Og ikke minst, takk til familien min, som har støttet meg i nedturer og oppturer.

Gisken, 22.oktober 2018

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Muntlige ferdigheter i klasserommet .....	2
2.1	Proessorientert muntlig med lydopptak av fagsamtale .....	3
2.2	Bakgrunnen for min interesse.....	3
2.3	Problemstilling og spørsmål .....	5
2.4	En langvarig tendens: gode relasjoner og variasjon, men lite systematikk og refleksjon.....	6
2.5	Literacy-reform i norsk skole .....	7
2.6	Endring av eksamensform i norsk muntlig etter 10. trinn .....	8
2.7	Fagsamtale .....	8
3	Teoretiske perspektiver .....	11
3.1	Vygotskij: Tenkningen kommer ikke bare til uttrykk i ord; den blir til gjennom dem 11	
3.2	Gee: Primærdiskurs, sekundærdiskurs og literacy .....	12
3.3	Vygotskij: Den nærmeste utviklingssonen (ZPD).....	15
3.4	Bruners stillasbegrep .....	15
3.4.1	Nelson: Barnets eget valg.....	16
3.5	Hammond og Gibbons: Stillas på makronivå og mikronivå .....	16
3.6	Douglas Barnes: Å arbeide med forståelse, gjennom samtale.....	17
3.7	Applebee og Langer: Fem kriterier for et godt stillas .....	20
4	Metodisk tilnærming .....	21
4.1	Et kasus-studium.....	21
4.2	Tilgang til feltet .....	22
4.3	Representativitet .....	23
4.4	Innhenting av data .....	24
4.5	Fortolkning .....	25
4.6	Transkribering .....	26



4.7	Etiske overveielser.....	27
4.8	Analyse av datamaterialet.....	27
5	Empiri.....	28
5.1	Klasse 9a på Haugen ungdomsskole .....	28
5.2	Diktukene på Haugen skole.....	29
6	Undervisningsdesignet: Lærerens stillasbygging.....	31
6.1	Motivasjon og engasjement .....	32
6.2	Kriterium 1: Et tydelig formål .....	32
6.3	Kriterium 2: Passende oppgaver.....	36
6.4	Kriterium 3: Struktur .....	39
6.5	Kriterium 4: En samarbeidende lærerrolle .....	43
6.6	Kriterium 5: Internalisering .....	45
7	To ulike samtaler: På vei mot internalisering?.....	46
7.1	Den utforskende samtalen: Elevene forbereder seg .....	46
7.2	Den presenterende samtalen .....	50
7.3	Internalisering og sekundærdiskurs .....	52
8	Oppsummering og perspektivering .....	55
	Vedlegg .....	58
9	Litteraturliste .....	66



# 1 Innledning

Fire niendeklassejenter sitter på et grupperom og forbereder seg til fagsamtale om lyrikk.

Foran seg har de et støtteark fra læreren. Etter litt småprat om løst og fast begynner de (utdrag 1)<sup>1</sup>:

Gruppe B: Forberedelse til fagsamtalen		
1	Kari	Skal vi gå gjennom det her?
2	Marit	Det der med måloppnåelse, vurderingskriteriegreiene ..
3	Kari	Ja, vurderingskriteriene.
4	Helene	Hihi
5	Marit	Kriterium, faktisk.
6	Tora	Ok, det er jo ikke så veldig sånn der, vi kan jo ikke akkurat ha muntlige ferdigheter som et punkt i samtalen, liksom.
7		
8	Kari	Nei
9	Tora	Ok, men vi må bare klare å reflektere selvstendig over det vi ...
10	Helene	Rød tråd, det er den vi skal følge.
11	Marit	Ja.

Denne oppgaven handler om den muntlige sjangeren *fagsamtale*. Flere studier har sett på lærerens rolle i slike samtaler (Aukrust 2001, Penne og Hertzberg 2015), og som lærer har jeg ofte tatt meg selv i å tenke at faglige samtaler blir best dersom jeg er med og leder dem i riktig retning. Det har vært mindre fokus på hva som kan skje hvis en slipper elevene løs og lar dem gjennomføre fagsamtaler uten læreren til stede. Beate Børresen skriver at det fins «former for kunnskap som bare kan nås gjennom eget arbeid i form av tenkning alene og sammen med andre. Elever kan ikke bare bli fortalt hvordan noe er, selv om det umiddelbart kan virke mer effektivt – det er vanskelig å forstå og huske det de ikke har strevd med å uttrykke selv» (2016, s. 92). Hva kreves det av tilrettelegging for at samtaler uten lærer til stede kan bli gode faglige samtaler?

I denne studien har jeg kartlagt arbeidet med fagsamtale i norsk i en niendeklasse og sammenlignet ulike typer fagsamtaler som elevene gjennomførte uten lærer til stede. Undervisningsopplegget jeg har fulgt, har jeg kalt *prossessorientert muntlig med lydopptak av fagsamtale*. Jeg har to hovedfokus: For det første ser jeg på hvordan lærer kan legge til rette for god kvalitet i fagsamtaler der hun/han selv ikke deltar. Det gjør jeg ved å se på hvilke

---

<sup>1</sup> Alle transkripsjonsutdrag viser linjenummer og fiktive navn. Her fra gruppe B sin forberedende fagsamtale.

stillas lærer bygger for å støtte elevene i deres arbeid med fagsamtaler. For det andre sammenligner jeg de to typene fagsamtaler som elevene gjennomførte, den utforskende samtalen og den presenterende samtalen, og ser på hvordan de kan bidra til elevenes faglige utvikling.

Jeg har gitt empiri og beskrivelser mer plass enn hva som kanskje er vanlig. Grunnen til det er at jeg har hatt en spesiell leser i tankene. Denne leseren er læreren, i grunnskolen og på videregående, og hun/han som skal bli lærer. Tanken er at mer utførlige beskrivelser og eksempler kan øke graden av gjenkjennelse. Mitt håp er at lærere vil finne noe her som de kan ta i bruk og omgjøre til sitt.

I kapittel 2 skriver jeg om bakgrunnen for min interesse og om de muntlige ferdighetenes plass i klasserommet, med særlig vekt på fagsamtalen. 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 klasserommet. Her presenterer jeg også samtaletypene utforskende samtale og presenterende samtale, slik de er definert av Barnes (1992/2008), samt Applebee og Langers fem kriterier for et godt stillas (1983). I kapittel 4 redegjør jeg kort for min metodiske tilnærming, før jeg beskriver empirien i kapittel 5. Jeg presenterer og analyserer de viktigste funnene i kapittel 6, mens jeg i kapittel 7 videreutvikler et delaspekt fra kapittel 6. Kapittel 8 er en kort oppsummering og perspektivering av studien.

## **2 Muntlige ferdigheter i klasserommet**

De grunnleggende ferdighetene ble en sentral del av læreplanen i 2006. Siden den gang har det vært fokus på lesing og skrivning som grunnleggende ferdigheter i norsk skole. Det kan se ut som muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet har levd litt i skyggen. Med endringen i 2013 fikk norsklæreren et spesielt ansvar for systematisk utvikling av muntlige ferdigheter (Aksnes 2016, s. 22), og det ser ut til å ha vokst fram en økt oppmerksomhet omkring muntlighet. Muntlig trenger «all den støtten den kan få», skriver Hertzberg i sin artikkel «Muntlighet i norskfaget – hvor er vi nå?» (2016, s. 23). Hun viser samtidig at vi er på vei, at det er kommet flere fagbøker som viser bredden i det muntlige arbeidet, og at det etter hvert finnes en del forskning på feltet. Hertzberg deler denne forskningen inn i tre kategorier: kartlegging av arbeid med muntlig i skolen, studier av arbeid med framføringer, og analyser av samtaler der elever er involvert. Denne studien er en blanding av den første og

den siste kategorien. Jeg har kartlagt arbeidet med fagsamtale om lyrikk i en niendeklasse og sett nærmere på fagsamtalene som elevene i denne klassen hadde med hverandre.

## 2.1 Proessorientert muntlig med lydopptak av fagsamtale

På «Haugen» ungdomsskole har lærerne funnet en ny måte å arbeide med fagsamtaler på. Jeg fikk følge lærer «Mette»<sup>2</sup> i hennes arbeid med å legge til rette for kvalitet i fagsamtaler der hun selv ikke deltok, og elevenes arbeid med å utforske et moderne dikt og presentere sin forståelse ved hjelp av lydopptak av fagsamtalen. Da jeg kom ut i feltet på Haugen skole, la jeg merke til at læreren og elevene omtalte hele undervisningsforløpet som ledet fram til en fagsamtale som skulle vurderes, som «å arbeide med fagsamtale». Arbeidet med fagsamtale var derfor en hel prosess som hadde fått navn etter sluttproduktet, fagsamtalen. Elevene gjennomførte to samtaler i gruppe, en forberedende samtale og en samtale som de tok lydopptak av og leverte til lærer. Jeg fant at de to samtalene artet seg svært ulikt. Den forberedende samtalen virket både famlende, undersøkende og utforskende, mens fagsamtalen elevene leverte inn og presenterte for lærer, virket godt organisert og var preget av systematikk og faglige begrunnelser. Arbeidsprosessen fram til og med gjennomføringen av fagsamtalene har jeg kalt for *proessorientert muntlig med lydopptak av fagsamtale*.

Utgangspunktet for tilnærmingen min er inntrykket av at denne arbeidsformen er et eksempel på «best practice», en måte å jobbe på som kanskje kan inspirere andre lærere i sitt arbeid med fornyelse av muntligarbeidet. Ved å beskrive mine funn og ved å vise fram en ny måte å arbeide med muntlige ferdigheter på, håper jeg å kunne bidra til ny kunnskap om hvordan bevisst arbeid med muntlig kan arte seg. Det som har skjedd i dette klasserommet, er unikt og kan ikke reproduseres, men jeg mener likevel at vi kan lære av hverandre og hente inspirasjon fra hverandres undervisning. Til syvende og sist må leseren selv vurdere hva hun eller han kan bruke i sine egne undervisningssituasjoner og hvilket redskap denne formen for muntlig arbeid kan være i klasserommet.

## 2.2 Bakgrunnen for min interesse

Min egen interesse for muntlige ferdigheter våknet da jeg leste Penne og Hertzbergs *Muntlige tekster i klasserommet* (2008v, 1.utg.). Her ble jeg nærmere kjent med begrepene

---

2 Alle navn på skole, lærer og elever i denne studien er fiktive.

primærdiskurs og sekundærdiskurs, som jeg skal komme tilbake til i kapittel 3.2. De to norskdidaktikerne viste hvordan store deler av skolediskursen forblir taus kunnskap for mange elever, blant annet fordi lærere ofte forenkler sitt språk for at alle skal med. Boka gjorde inntrykk på meg fordi jeg følte meg truffet, som en lærer som forenklet språket i beste mening. Penne og Hertzberg synliggjorde verdien av fagspråk og eksplisitt undervisning. Boka bidro for min egen del til fornyet oppmerksomhet på begrepsorientert undervisning og på muntlige ferdigheter, som for eksempel på hvordan jeg kunne legge til rette for at elevene kunne arbeide og samtale faglig godt, uten at jeg som lærer alltid deltok i samtalen. Dette førte til et ønske om å lære mer om arbeid med fagsamtalen som muntlig sjanger.

I 2012 publiserte Svenkerud, Klette og Hertzberg artikkelen «Opplæring i muntlige ferdigheter». Artikkelen tok for seg et PISA+ relatert klasseromstudium fra 2005. Forskerne hadde undersøkt lærerens tilrettelegging av undervisning når hensikten var trening i muntlighet, og funnet at arbeid med muntlige aktiviteter opptok ca. 20 % av undervisningen i norskfaget (Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012). De fant at framføringer utgjorde 84 % av det muntlige arbeidet, mens diskusjon, metaundervisning og «annet» utgjorde 16 %. Videre fant de lite arbeid med faglige samtaler, verken i hel klasse med lærer, eller mellom elevene, og lite metaundervisning. De hevder at det gjerne er eksamensformen som legger føringer på hvilke ferdigheter lærerne trener opp hos elevene. Dette støttes av FIRE-undersøkelsen, en evaluering av Kunnskapsløftet (Aasen m.fl. 2012/ Hertzberg 2016). Rektorene og lærerne som ble intervjuet i FIRE-undersøkelsen, hadde ikke spesielt fokus på muntlig, bortsett fra framføringer. Også i denne studien viste det seg at eksamensform var avgjørende, for fokuset på framføringer ble begrunnet med at elevene måtte få øve til eksamen.

Svenkerud, Klette og Hertzberg avsluttet sin artikkel med følgende spådom:

«Sannsynligheten er stor for at en ny studie om noen år vil avdekke langt mer bevisst arbeid med muntlighet enn vår undersøkelse viser» (Svenkerud et al. 2012, s. 47). Denne siste setningen var en direkte årsak til at jeg gikk ut for å lete etter ny praksis og bevisst arbeid med andre former for muntlighet enn framføringer, nærmere bestemt arbeid med sjangeren fagsamtale. Jeg ser studien min som et bidrag til nye praksisfortellinger om muntlighet i skolen og om hvordan muntlighet kan foregå i dag.

## 2.3 Problemstilling og spørsmål

Min første problemstilling handlet om å finne ut hvordan arbeid med fagsamtale og fagspråk kan foregå i en ungdomsskoleklasse. I utgangspunktet hadde prosjektet altså i hovedsak en beskrivende målsetning. Da jeg gikk gjennom datamaterialet, la jeg merke til spor av lærerens undervisning i elevenes samtaler. Dette kunne tyde på at undervisningen hadde innflytelse på kvaliteten i samtalene. Jeg så også at fagsamtalene i forberedelsesfasen og i presentasjonsfasen, artet seg svært ulikt. På bakgrunn av dette lette jeg etter teori som kunne hjelpe meg å beskrive og systematisere det jeg fant. Jeg tok utgangspunkt i litteraturlistene i tekstene som hadde gjort meg interessert i emnet (Mercer 2000, Penne og Hertzberg 2008/2015, Rødnes 2011 og Svenkerud et al. 2012). Disse satte meg på sporet av ny relevant litteratur, hvis litteraturlister igjen ga meg videre tips til litteratur. I denne prosessen fant jeg blant annet Hammond og Gibbons' *stillas på makronivå og mikronivå*, Barnes' *utforskende og presenterende samtale* og Applebee og Langers' *fem kriterier for et godt stillas*. Disse tar utgangspunkt i de samme sosiokulturelle teoriene som jeg har lent meg på fra begynnelsen av, formulert av blant andre Vygotskij, Bruner og Gee. Det å ta i bruk godt kjente begreper og teorier for å forstå og strukturere mitt materiale kalles å gjennomføre et teoretisk fortolkende studium (Andersen 1997, s. 68). Jeg er også påvirket av Dysthes (1995) og Bakhtins (1981) tenkning omkring hvordan kunnskap utvikler seg gjennom dialog mellom ulike stemmer i fortid og nåtid, men av plasshensyn er disse perspektivene nedtonet.

Fordi jeg fulgte hele arbeidsprosessen, kunne jeg til en viss grad følge elevenes språkutvikling/ utvikling innenfor Diskursen<sup>3</sup> og se hvordan den hang sammen med lærerens grep. Jeg endte derfor opp med denne problemstillingen.

*Hvordan kan arbeid med fagsamtale innlemme elever i faglige Diskurser?*

I dette spørsmålet ligger det også et ønske om å knytte det å finne ut av hvordan arbeid med fagsamtale faktisk kan foregå, til et av skolens sentrale mål, å sette elevene i stand til å delta i samfunnet og dets ulike Diskurser.

---

<sup>3</sup> Jeg skriver om Diskursbegrepet i kapittel 3.2

Problemstillingen åpner for å undersøke disse fire spørsmålene, som jeg vil se nærmere på i oppgaven:

- 1) Hva kan fagsamtale være?
- 2) Hvilken plass kan arbeid med fagbegreper ha i fagsamtalen?
- 3) Hvilke stillaser kan læreren bygge for å bidra til kvalitet i fagsamtaler der hun selv ikke er til stede?
- 4) Hvordan beskriver elevene sin egen læring i arbeidet med fagsamtaler?

## **2.4 En langvarig tendens: gode relasjoner og variasjon, men lite systematikk og refleksjon**

Artikkelen til Svenkerud, Klette og Hertzberg belyste en tendens som ble nevnt allerede i St.meld. nr. 30 (2003–2004). Stortingsmeldingen viste til en evaluering av Reform 97 (Klette 2003), der forskerne fant at aktivitetsnivået i klasserommene var høyt, men at målene med aktivitetene ofte var uklare, og det kunne se ut som om lærerne hadde lave forventninger til elevene (Klette 2003, s. 72–73). Også i den mer nylige Meldingen til Stortinget, Meld. St. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse* (2015–2016), vises det til flere klasseromsstudier som finner at «lærerne brukte varierte undervisningsmetoder og hadde gode relasjoner til elevene, men at de i liten grad ga støtte til elevenes utvikling av dybdeforståelse av lærestoffet» (2015-2016, s. 11). Man kan kanskje si at skolen omfavnet Deweys idé om «learning by doing» men glemte den samme tenkerens fokus på refleksjon over det en gjør (refleksiv tænkning) (Dewey & Wrang, 2009).

Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) staket ut en retning for å løse dette. Dannelse og grunnleggende ferdigheter ble diskutert med utgangspunkt i OECDs prosjekt DeSeCo (Definition and Selection of Competencies). Målet med DeSeCo var å definere hvilke kompetanser mennesker må ha for å leve et godt liv og for å skape et godt samfunn (2005). Dette var utgangspunktet da Utdannings- og Forskningsdepartementet valgte å identifisere grunnleggende ferdigheter som sentrale for læring og utvikling i alle fag, og som her ble betegnet som literacy (op.cit., s. 32–33). Disse grunnleggende ferdighetene ble så skrevet inn i den nye læreplanen, LK06. Læreplanen ble revidert i 2013, der den grunnleggende ferdigheten «å kunne uttrykke seg muntlig» ble endret til «muntlige ferdigheter». I norskfaget ble det overordna emnet «muntlige tekster» til «muntlig kommunikasjon», noe som signaliserer et dialogisk syn på muntlighet (Hertzberg 2016). I kjølvannet av



Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8) og Melding til Stortinget nr.28 (2015–2016) arbeides det for tiden med fagfornyelse i alle fag.

## 2.5 Literacy-reform i norsk skole

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 his or her goals, develop his or her knowledge and potential and participate fully in community and wider society. (UNESCO, 2005, s. 21, i Fjørtoft 2014, s. 72)

Kjell Lars Berge har kalt Kunnskapsløftet, med sin vekt på grunnleggende ferdigheter, for en literacy-reform. «Den er en reform der skriftkyndighet åpent erklæres som grunnlaget for den type avansert læring som vi oppretter skoler for å ta seg av» (Berge 2005, s. 4). Berge har valgt å oversette begrepet literacy med skriftkyndighet. Selv foretrekker jeg å oversette det med tekstkyndighet (i tråd med Greek og Jonsmoen 2016, Ongstad 2014). Dermed får også det å beherske og håndtere muntlig kommunikasjon/muntlige tekster plass innenfor begrepet tekstkyndighet.

I tråd med et sosiokulturelt syn på literacy kan en se for seg mange former for literacy, f.eks. akademisk literacy, matematisk literacy, politisk literacy osv. (Fjørtoft, 2014). Da handler literacy om å beherske/være kyndig innenfor et område, f.eks. politikken. Når du behersker politisk fagspråk og koder, når du forstår og leser ulike politiske situasjoner, da framstår du som kyndig og blir inkludert i fellesskapet. Du innehar tilgangskompetanse, literacy. Fagspråk er en helt sentral del av dette. «One of the most important skills of literacy is being able to decide what kind of text you are dealing with and (...) to contextualize it», skriver Neil Mercer (2000, s. 20). Han skriver videre at vi konfigurerer all tilgjengelig informasjon som er nødvendig for å forstå eller skape mening i en gjeldende situasjon. Jo mer tekstkyndig du er, jo lettere blir det å delta i samfunnet. Dette blir tatt på alvor i Kunnskapsløftet:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. (Utdanningsdirektoratet, 2013b)

Med kyndig opplæring innenfor norskfaget, og «gjennom aktiv bruk av det norske språket» og gode strategier i blant annet grunnleggende ferdigheter, er det meningen at elevene skal få mulighet til tilgang til den demokratiske offentligheten og de store diskursene i samfunnet. Med denne tilgangen kan de både delta i Diskursene, stille spørsmål ved dem eller bidra til

endring. Det er hit vi vil. Et spørsmål i denne studien blir om lærerne ved Haugen skole med sitt prosessorienterte arbeid med fagsamtaler har funnet en metode som bidrar til at elevene kan oppnå tilgangskompetanse.

## 2.6 Endring av eksamensform i norsk muntlig etter 10. trinn

Da Svenkerud et al. skrev sin artikkel i 2012, ble forberedt muntlig presentasjon vektlagt til eksamen på tiende trinn. Ifølge lærerne jeg snakket med på Haugen skole, førte dette til en undervisning med fokus på retorikk. Mye har skjedd siden da. I 2014 ble eksamensforskriften endret og fagsamtalen fikk en framtrædende plass i norsk muntlig eksamen på 10. trinn (udir.no, 2018). Det nye var at elevene skulle forberede et framlegg som kunne ta inntil 1/3 av tida, mens fagsamtalen skulle fylle de resterende 2/3. Det innebærer at fagsamtalen blir vekta sterkere når karakteren skal settes. Som nevnt i FIRE-undersøkelsen, viser det seg at vurderingsform påvirker hva lærerne fokuserer på.<sup>4</sup> En lærer på Haugen skole sa det slik: «Det var ikke det at vi oppdaget at fagsamtaler var viktig, vi har alltid visst at vi lærer gjennom faglige samtaler. Det var bare det at vi oppdaget at vi ikke holdt på med det, og så ville vi gjøre noe med det. Vi brukte ikke en av de beste måtene å lære på, å snakke sammen, å tenke sammen». Hva de gjorde med det, kommer jeg tilbake til i neste kapittel. Da ser jeg også nærmere på det første forskningsspørsmålet: Hva kan fagsamtaler være?

## 2.7 Fagsamtale

Fagsamtalen som sjanger kan ses på som en av de nye formene for muntlighet i norske klasserom.<sup>5</sup> Et sentralt kjennetegn er faglighet. Atle Skaftun skriver om akademisk literacy som en sammensatt kompetanse som kan gjenkjennes som faglighet: «livsnerven i denne sammensatte kompetansen er *tenkning med språklige redskaper*» (Skaftun 2014, s. 22, kursiv i orig.). Språk og tanke hører nøye sammen, noe jeg kommer tilbake til i kapitlet om Vygotskij.

Alle kan snakke, men det er ikke dermed gitt at alle kan føre gode samtaler. «En samtale består av ytringer som inneholder sammenhengende tankerekker» (Hennig 2012, s. 30). I

---

<sup>4</sup> Rektorene i FIRE-prosjektet fortalte om lærere som heller brukte skriftlige prøver i muntlige fag enn å ha presentasjoner, fordi det «tar ufattelig mye tid» (Hertzberg 2012, s. 38). Se også kapittel 2.1.

<sup>5</sup> Vi har alltid samtalt i fag, det nye ligger i hvordan vi har kommet til å omtale det som en sjanger.

dette ligger det at en må lytte til hverandre for at de felles tankerekken skal kunne være sammenhengende. Penne og Hertzberg (2015) forstår samtale som en dialog mellom to eller flere stemmer. I en dialogisk samtale er de ulike stemmene likeverdige og blir lyttet til og svart på, med både ord og kroppsspråk (Dysthe 1995). Hvis faglighet er tenkning med språklige redskaper, kan faglig samtale være det å tenke høyt sammen, å utforske et faglig emne med språklige redskaper. Flere forskere, blant dem Neil Mercer, har sett på ulike kvaliteter ved gruppesamtaler der lærer ikke er til stede.<sup>6</sup> Jeg har i denne studien valgt å bruke Douglas Barnes' (1992) beskrivelser av utforskende og presenterende samtaler til å si noe om hva fagsamtaler kan være, fordi jeg synes hans begrep kan føre til gode beskrivelser av det jeg fant.

De ulike skolefagene har ulike tekstkulturer og egne fagbegreper som krever ulike måter å tenke på og å bruke språket på. Å bruke adekvate fagbegreper kan høyne kvaliteten på den faglige samtalen. Dette henger sammen med spørsmål nummer 2, om hvilken plass arbeid med fagbegreper kan ha i fagsamtalen. Gjennom å synliggjøre de språklige praksisene og legge til rette for aktiv deltakelse i språklige praksiser, kan skolen inkludere elevene i ulike tekstkulturer og gi tilgang til nye faglige fellesskap. Dette skriver jeg mer om i kapittel 3.2.

Hvilke språklige praksiser skal elevene mestre etter ti år på skolen? Under hovedoverskriften «Muntlig kommunikasjon» i læreplanen for 10. trinn i norsk står det blant annet at elevene skal kunne «samtale om form, innhold og formål i litteratur (...), delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon, presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og (...) vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier» (Utdanningsdirektoratet 2013b, læreplan i norsk s. 9, flere mål slått sammen). Klassen jeg har fulgt, arbeidet i dette tilfellet med lyrikk, altså litterær faglighet. Hennig definerer litterær faglighet som evnen til å bruke og kommunisere det vi vet og kan om litteratur (2012, s. 20).<sup>7</sup> For å kommunisere om litteratur, trenger en tilgang til litteraturens

---

<sup>6</sup> Neil Mercer (2000) beskriver tre samtaleyper, *kumulative* samtaler, *disputtprega* samtaler og *utforskende* samtaler. Han foreslår også et sett med *grunnregler for samtale*, som skal føre til at samtalen får et mer utforskende preg, der elever tenker sammen. Rupert Wegerif (2007) identifiserte samtaleyten *lekende* (playful) samtale i tillegg til Mercers tre, og lanserte samtaleyten *reflekterende dialog* som erstatning for Mercers utforskende samtale. De to arbeidet sammen på prosjektet «Thinking together» (Dysthe, Bernhardt og Esbjørn 2012).

<sup>7</sup> Hennig ser ut til å forstå litteratur som skjønnlitteratur, dvs. litteratur som krever at en går inn i en forestillingsverden (2012, s. 13). Skaftun og Michelsen (2017) mener at LK06 innførte et nytt, utvida litteraturbegrep, der litteratur er lik tekst. Da favner skolens litteraturbegrep både lyrikk, skjønnlitteratur, sakprosa og sammensatte tekster.

fagspråk. Her er det prosessorienterte muntlige arbeidet med fagsamtale et godt grep. I en fagsamtale kan man tenke høyt sammen, med språklige redskaper, på fagets premisser.

Mens jeg forberedte meg til å forske på arbeidet med fagsamtaler ved Haugen skole, fikk jeg vite at deres egne, nyutviklede måte å arbeide med fagsamtaler på hadde et pragmatisk utgangspunkt. En lærer har mange oppgaver og knapt med tid. Det er mange arbeidsformer og metoder med god pedagogisk effekt som ikke blir brukt fordi de ikke passer inn i «saksbehandlingen»<sup>8</sup> i skolen, fordi de ikke lar seg kombinere med vurdering. Ifølge lærerne ved Haugen skole oppfyller arbeidsprosessen rundt fagsamtale flere hensikter. Elevene lærer av den, de lærer grunnleggende ferdigheter og de får modellering fra hverandre. Samtidig er samtaleene vurdérbare og trener elevene til eksamen.

På Haugen ungdomsskole ble løsningen det jeg her har kalt *prossessorientert muntlig med lydopptak av fagsamtale*. Lærerne har i fellesskap laget et opplegg der hele trinnet arbeider med et tema på ulike måter, med forelesning og gjennomgang av fagbegreper, modellering og gruppearbeid der elevene forbereder seg på å gjennomføre en fagsamtale, som de til slutt tar opp på telefonen sin<sup>9</sup> og sender til lærer. Vanligvis er det nettopp flyktigheten ved muntlige tekster som skiller dem fra de skriftlige tekstene og som gjør dem tidkrevende å vurdere. Når elevene tar fagsamtalen opp på mobil, kan læreren ta med seg alle fagsamtalene hjem og vurdere dem i ro og mak, som med et skriftlig arbeid. Lærer og elever kan lytte til den igjen og igjen. I Forskrift til opplæringsloven, § 3-12, står det at elevene skal være aktive deltakere i vurdering av eget arbeid og egen faglig utvikling. Når den muntlige teksten foreligger i et opptak, gjør det det også mulig å drive med vurdering for læring på en annen måte, når elevene kan høre på seg selv og reflektere over fagsamtalen i etterkant.

---

<sup>8</sup> Lærerens eget ord på fenomenet.

<sup>9</sup> Om lærere bør legge opp til bruk av elevenes egne telefoner, om dette er trygg og sikker teknologi, eller om de bør finne andre plattformer, som Onenote el.lign. er en etisk problemstilling som jeg ikke har plass til å ta opp her.

### 3 Teoretiske perspektiver

*Grensene for mitt språk er grensene for min verden. (Wittgenstein)*

Språk og tenkning hører sammen. Gode språkferdigheter utvikles når læreren bevisst eller ubevisst jobber språklig med elevene. Men hvordan lærer vi språk? Jeg ser kort på Vygotskijs teorier om språk, der premissen er at vi lærer språk i samhandling med andre, i en kulturell kontekst. Å lære å snakke handler om å lære språk i et fellesskap. Ulike fellesskap har ulike måter å snakke sammen og forholde seg til hverandre på, blant annet kalt ulike livsformer eller Diskurser. Dette belyser jeg ved hjelp av hva James Paul Gee (2012) sier om hvordan skolen kan gi elevene metakunnskap om, og avsløre og å lære dem opp i kodene til de ulike sekundærdiskurser, slik at de kan rustes til aktiv deltakelse i kultur og samfunnsliv. I tillegg trekker jeg inn Bruners stillasbegrep, som bygger på Vygotskijs tenkning om den nærmeste utviklingssonen. Vygotskij, Bruner og Gee er fundament for teorien som jeg kommer til å anvende: Jeg ser på hva slags stillaser en lærer kan bygge for hele klasser for at de kan strekke seg ved gjennom bruk av Barnes' utforskende og presenterende fagsamtaler (1992). Jeg trekker særlig fram Applebee og Langers forslag til kriterier for et godt stillas (1983).

#### 3.1 Vygotskij: Tenkningen kommer ikke bare til uttrykk i ord; den blir til gjennom dem

Vygotskij skriver at «*Tenkning og tale viser seg å være selve nøkkelen til den menneskelige bevissthets natur. Hvis språket er like gammelt som bevisstheten selv, og hvis språket er en praktisk bevissthet-for-andre og følgelig bevissthet-for-meg-selv, er ikke bare én spesiell tanke, men all bevissthet forbundet med utviklingen av ordet*» (2001, s. 219, kursiv i orig.). Han skiller mellom utviklingen av spontane (dagligdagse) begreper, som han mener utvikles først, og vitenskapelige (bevisstgjorte) begreper. Jeg forstår det slik at de spontane begrepene er knyttet til enkelterfaringer, mens de vitenskapelige begrepene er knyttet til det å kunne kategorisere og gruppere blant annet fenomener eller ting basert på generalisering.

Vygotskij skriver at tankens forhold til ord er som «en prosess, en kontinuerlig bevegelse frem og tilbake fra tanke til ord og fra ord til tanke. (...) Tenkningen kommer ikke bare til uttrykk i ord; den blir til gjennom dem. Hver tanke beveger seg, vokser og utvikler seg, fyller en funksjon, løser et problem» (2001, s. 190). Slik jeg forstår Vygotskij, skiller han mellom språkets tenkningsfunksjon og språkets formidlingsfunksjon. Han finner minst to talenivåer i denne prosessen, indre tale og ytre tale, der den indre talen beveger seg fra meningsfull helhet

til ord, mens den ytre talen går fra det enkelte ord til en meningsfull helhet (s. 191). Derfor mener han at det er viktig å skille mellom talens uttrykksside og innholdsside. Dette kan forstås som ordforråd vs. begrepsforståelse. Ordforråd kan beskrives som det du uttrykker muntlig, i ytre tale. Begreper kan forstås som de assosiasjoner og forestillinger du har om et fenomen eller en ting. Du trenger ordforrådet for å kunne uttrykke din egen forståelse av et fenomen og/eller et begrep, men begrepet blir først en del av din indre tale når det blir internalisert. Begrepet er ikke internalisert før du har en forestilling av begrepet i tankene dine som ikke trenger støtte. Vygotskij sammenligner utviklingen av vitenskapelige begreper med innlæring av et nytt språk. Slik du lærer et nytt språk ved hjelp av ordbetydninger du allerede innehar på morsmålet, slik er utviklingen av vitenskapelige begreper avhengig av de spontane begrepene du allerede har utviklet (s. 145–46). Hverdagsspråket brukes for å forstå de vitenskapelige begrepene, og de vitenskapelige begrepene gir deg mulighet til å generalisere til et nytt nivå (s. 171). Et sentralt poeng hos Vygotskij er at læring først skjer mellom mennesker (interpersonal process), i et sosialt og kulturelt fellesskap, for deretter å bli internalisert (intrapersonal process) (1978, s. 56–57).

Vygotskij skriver at barnets spontane begreper møter de vitenskapelige begrepene i den nærmeste utviklingssonen (ZPD), som jeg skriver mer om i kapittel 3.3. Jeg forstår det slik at han mener at vitenskapelige begreper, med alt det innebærer av systematisk og metakognitiv forståelse, utvikles best gjennom undervisning, og at all læring er språklæring (han ser undervisning som et systematisk samarbeid mellom barn og lærer (2001, s.137)). Dette er grunnen til at Vygotskij ser på undervisning som en av de aller viktigste kildene til utvikling av barnets begreper og forståelse av verden (s. 143).

Vårt hverdagsspråk tilegner vi oss gjennom førstehåndserfaringer. Det språket vi lærer gjennom undervisning, lærer vi gjennom å snakke om det, som andrehåndserfaring. Dette ser jeg nærmere på i det følgende kapitlet.

## **3.2 Gee: Primærdiskurs, sekundærdiskurs og literacy**

I introduksjonen til *Social linguistics and literacies* (2012) skriver James Paul Gee at Diskurser (med stor D) er måter å oppføre seg, snakke, tenke, tro, samhandle på som gjør at du aksepteres som en del av en gruppe, et fellesskap. «Discourses are ways of being ‘people like us’. They are ‘ways of being in the world’. They are ‘forms of life’» (s. 3). Gee bruker her Wittgensteins uttrykk, livsformer (Cavell 1979), og skriver at det å være del av en Diskurs

er å være en del av de mange ulike livsformene som mennesker har sammen, måter å danne grupper på og å være sammen på. Vi er alle del av mange ulike livsformer eller Diskurser, men bare én er den første, hverdagsdiskursen, primærdiskursen. Når vi blir initiert (akseptert av de innfødte/de andre deltakerne i Diskursen) i primærdiskursen, lærer vi å være oss i hverdagen, med vårt hverdagsspråk. Dette sosialt situerte språket, med de tilhørende verdier og væremåter, tilegner vi oss gjennom samhandling med våre nærmeste omgivelser. Gee skriver at dette hverdags-jeg-et er et ikke-spesialisert jeg (2012, s. 153). De andre Diskursene vi etter hvert blir en del av, sekundærdiskursene, kaller han for spesialiserte Diskurser som vi noen ganger kan tilegne oss ved hjelp av primærdiskursen, men som vi andre ganger må lære, for eksempel på skolen. Slik man bruker sitt morsmål for å lære seg et fremmed språk, slik må man dra veksler på primærdiskursen sin for å kunne nærme seg nye sekundærdiskurser.

Barn kommer til skolen med ulik kulturell ballast og ulik språklig kompetanse. Noen kommer med få erfaringer ut over sin primærdiskurs, mens andre kommer til skolen med mangfoldige erfaringer med ulike sekundærdiskurser som minner om skolekulturen, og som dermed også lettere anerkjennes av skolen. Når du kommer til skolen, blir du satt i gruppe med andre elever og skal lære det samme. Det å være elev er å delta i en Diskurs/livsform som de fleste elever sannsynligvis tilegner seg i løpet av sine år på skolen. Man kan dele en Diskurs av interesse, et interessefelleskap, eller i kraft av sin rolle, f.eks. et fagfelleskap, et jobbfelleskap.<sup>10</sup> Alle vil i løpet av livet komme i kontakt med mange ulike sekundærdiskurser, f.eks. på arbeidsplassen, på et offentlig kontor, i forbindelse med fritidsinteresser, osv. Derfor er det ifølge Gee skolens oppgave å gjøre alle elevene kjent med samfunnets sentrale Diskurser. Det kan gjøres ved hjelp av systematisk, eksplisitt undervisning, ved å «avsløre kodene» gjennom å sette ord på skolens praksiser. Han mener at dette først og fremst er viktig for de elevene som kommer til skolen med liten kjennskap til samfunnets mest anerkjente Diskurser (Hennig 2012).

Gee definerer begrepet literacy (tekstkyndighet) som det å mestre en sekundærdiskurs (Gee 2012, s. 173). I og med at det fins mange sekundærdiskurser, mange livsformer en kan være en del av, fins det også mange former for literacy. Skolen kan hjelpe elevene til både å lære

---

<sup>10</sup> Anne Håland skriver i sin doktoravhandling om likhetene mellom Gees to begreper, Diskurs og semiotisk domene. Der hun velger å bruke semiotisk domene i sin tekst, velger jeg å bruke begrepet Diskurs, men slik jeg ser det, gir hun en troverdig forklaring på hvorfor de to er så godt som like. (Håland 2013, s. 50-ff. )

om, og å simulere/imitere Diskurser fra samfunnet rundt, men reell deltakelse kan bare oppnås ute i samfunnet.

Gee legger vekt på forskjellen mellom å tilegne seg et språk/en Diskurs (acquisition) og å lære seg et språk/en Diskurs (learning) (2012, s. 167 og 174). Målet med undervisning som fører til tilegnelse av en sekundærdiskurs er at eleven skal mestre Diskursen som en innfødt. Til det trenger man førstehåndserfaring med Diskursen. Læreren kan fungere som en mester som bygger stillaser rundt eleven mens denne gradvis tilegner seg (mestrer) flere sider ved Diskursen.

Målet med undervisning som fører til læring er at eleven skal oppnå metakunnskap om Diskursen, og dermed også muligheten til å reflektere over og kritisere den. Slik undervisning handler om bevisst analyse av Diskursen, å sette ord på de ulike elementene i Diskursen, avsløre kodene, skaffe seg metakunnskaper om den som setter en i stand til å reflektere over den. Gee kaller slik læring for frigjørende tekstkyndighet, eller «liberating literacy» Han skriver at «This meta-knowledge should facilitate young people's knowledge about how language works in the world. However, it should never replace the sorts of intense practice in meaningful contexts of use that lead to acquisition and fluent mastery» (Gee 2012, s. 175).

I skolen kan vi ikke gi elevene tilgang til de reelle sekundærdiskursene, men vi kan gi dem tilgang til metakunnskapen som kjennetegner den enkelte sekundærdiskursen og skape øvingssituasjoner der de får veiledning. Slik Vygotskij sier at man bruker sitt hverdagspråk (spontane begreper) for å nærme seg en forståelse av vitenskapelige begreper, må elevene i denne prosessen dra veksler på primærdiskursen sin for å kunne nærme seg nye sekundærdiskurser. Henning Fjørtoft skriver det slik; «Det er kombinasjonen av mestring-gjennom-øvelse og forståelse-gjennom-refleksjon som fremmer læring» (Fjørtoft 2014, s. 81).

For å få elevene til å strekke seg, kan læreren bygge stillaser som støtter dem midlertidig, inntil de klarer seg på egen hånd. Den første som skrev om stillasbygging som støtte for læring, var Jerome Bruner, i samarbeid med Wood og Ross (Wood, Bruner, & Ross, 1976).<sup>11</sup> Å forstå Bruners begrep stillasbygging (scaffolding) fordrer innsikt i Vygotskijs begrep om den nærmeste utviklingssonen.

---

<sup>11</sup> Vygotskij er ikke nevnt her, men er sentral i Bruners videre utvikling av begrepet.



### 3.3 Vygotskij: Den nærmeste utviklingssonen (ZPD)

I *Mind in Society* (1978, s. 84–86) introduserte Lev Vygotskij begrepet ‘The Zone of Proximal Development’ (ZPD), eller den nærmeste utviklingssonen. Han definerte to nivå i barnets utvikling. Det første, det aktuelle utviklingsnivået, er det barnet kan og mestrer språklig og mentalt, nå, den problemløsning barnet kan klare på egen hånd. Det andre er utviklingsnivået et barn kan nå dersom det får samarbeide med, eller veiledning til, problemløsning fra en voksen, en lærer eller en mer dyktig andre. Han kalte avstanden mellom de to nivåene for den nærmeste utviklingssonen, eller ZPD. Sagt med andre ord, den nærmeste utviklingssonen er det mulighetsrommet som er *i* barnet for å mestre og forstå noe med støtte fra andre. Når barnet senere mestrer dette noe på egenhånd, er det blitt barnets faktiske utviklingsnivå, og muligheten for hva det kan få til ved hjelp av andre, har utvidet seg. I den nærmeste utviklingssonen er barnets evne til å imitere, å gå fra noe kjent til noe nytt, viktig. Hvis barnet får hjelp, kan det klare mer enn hvis det ikke får hjelp, og imitasjon og undervisning spiller derfor en viktig rolle for barnets utvikling (2001, s. 167). Den nærmeste utviklingssonen er barnets læringspotensial på et gitt tidspunkt. Vygotskij betegnet denne sonen som et slags fosterstadium for kommende forståelse. «These functions could be termed the ‘buds’ or ‘flowers’ of development rather than the ‘fruits’ of development. The actual developmental level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively» (1978, s. 86–87).

### 3.4 Bruners stillasbegrep

På hvilke måter kan andre hjelpe/støtte og bistå et barn slik at disse knappene slår ut i full blomst? Jerome Bruner tolker Vygotskij slik:

If the child is enabled to advance by being under the tutelage of an adult or a more competent peer, then the tutor or the aiding peer serves the learner as a vicarious form of consciousness until such time as the learner is able to master his own action through his own consciousness and control. When the child achieves that conscious control over a new function or conceptual system, it is then that he is able to use it as a tool. Up to that point, the tutor in effect performs the critical function of “scaffolding” the learning task to make it possible for the child, in Vygotsky’s word, to internalize external knowledge and convert it into a tool for conscious control. (1985, s. 24–25)

Eleven er selv en aktør i sin egen læring gjennom å konstruere og omforme sin egen forståelse. Læreren fungerer som et stillas som støtter barnet gjennom å fungere som en vikarierende bevissthet for det, slik at barnet selv, ved hjelp av stillaset, kan strekke seg høyere enn det ville kunnet gjøre uten stillaset. Det medierende redskapet i denne prosessen er

språket. At støtten er midlertidig og trekkes vekk når barnet kan løse problemet på egen hånd, er en sentral del av stillasets natur.

Et fungerende stillas i Bruners forstand er godt tilpasset den enkelte elev og treffer dermed den enkeltes nærmeste utviklingszone, slik at barnets potensial kan nås fullt ut, og knoppen kan slå ut i full blomst. Lærerens oppgave blir da å arbeide innenfor elevenes ZPD, slik at elevene selv kan strekke seg, og ZPD kan utvide seg: «In other words, effective scaffolding is able to extend the upper limit of the ZPD, perhaps making it possible for learners to reach beyond what they are thought to be capable of» (Hammond and Gibbons 2001, s. 10).

### **3.4.1 Nelson: Barnets eget valg**

Både Bruner og Vygotskij har som utgangspunkt at vi lærer gjennom sosial samhandling med andre. Katherine Nelson (1996) kritiserer Vygotskij for å ikke ta nok høyde for barnets individuelle valg. Et viktig premiss for enhver lærer er å være klar over at barnet er en selvstendig aktør i sin egen læringsprosess. Det innebærer at barnet kan velge å ta imot et stillas og åpne seg for læring, eller ikke. Barnet kan være opptatt av helt andre ting enn det den dyktige stillasbygger tilbyr barnet. Fordi det er opp til barnet å velge å samarbeide, er det viktig at en lærer i sin planlegging tenker på hvordan hun kan skape motivasjon for læring når hun planlegger sin undervisning. Vi skal i kapittel 5.2 og 6.1 se at lærerne på Haugen skole planla sitt lyrikkprosjekt med tanke på å skape motivasjon hos elevene.

## **3.5 Hammond og Gibbons: Stillas på makronivå og mikronivå**

Hammond og Gibbons (2001) skiller mellom stillasbygging på mikronivå og på makronivå. Stillasbygging på mikronivå er knyttet til den direkte interaksjonen mellom lærer og elev, eller til kommunikasjonen elever imellom. Dette siste er i tråd med det Bruner skriver om at støtten kan være «more competent peers», noe som kan forstås som at både fagfeller, kolleger eller jevnaldrende kan fungere som mulige stillaser for hverandre.

Stillasbygging på makronivå handler om undervisningsformer/design, altså om hvordan læreren legger opp undervisningen. Hvis vi med Vygotskij går ut fra at god læring er det som skjer når barnet strekker seg, altså når det lærer noe som ligger foran sin egen aktuelle utvikling, så må oppgaven og støtten finstemmes slik at god læring kan finne sted. Hammond og Gibbons legger vekt på lærerens kompetanse og evne til å gi oppgaver som er utfordrende

nok, samt å vurdere både hva man skal støtte og hvordan man skal støtte for at elevene skal oppnå tekstkyndighet/literacy innenfor alle emner i læreplanen. Hammond (2001) bygger blant annet på Gee's teorier når hun legger vekt på at undervisningen bør være systematisk, modellerende og eksplisitt. Eksplisitt undervisning handler om å gi elevene tilgang til fagspråket i en Diskurs og å synliggjøre mønstre.

«Classroom instruction (...) can lead to metaknowledge, to seeing how the Discourses you already have got relate to those you are attempting to acquire, and how the ones you are trying to acquire relate to self and society» (Gee 1989, s. 181, sitert i Håland 2013, s. 56). Det å dekonstruere hva en mestrer når en mestrer noe, for eksempel det å kunne føre en kritisk samtale eller å analysere et dikt, handler om å bruke språket og Diskursen du allerede kan, til å forstå og knekke koder til nye Diskurser, til å utvikle seg bevisst. En lærerledet klasseromsamtale kan fungere modellerende, som et stillas på makronivå: Hvorfor ble denne samtalen fruktbar? Hvilke grep ble gjort? Hvem bidro med hva? Hvorfor stoppet kommunikasjonen opp? Hvilke fagbegrep hjalp for å se nye ting i diktet? Ved å tenke høyt sammen kan en dele med dem som enda ikke mestrer, og gi tilgang til nyttige grep, slik at andre kan få tilgang til det som fungerer, enten det handler om hvordan et hus skal konstrueres, et leserinnlegg skal overbevise leseren, eller en fagsamtale om moderne dikt kan åpne opp for nye verdener og skape faglig og intellektuell utvikling hos elevene. Ved å skape rom for slike metasamtaler i klasserommet er læreren med på å gi elevene tilgang til sekundærdiskurser, som igjen kan sette eleven i stand til å delta i kultur og samfunnsliv. En åpner opp for liberating literacy, frigjørende tekstkyndighet.

### **3.6 Douglas Barnes: Å arbeide med forståelse, gjennom samtale**

Douglas Barnes er en av pionerene når det gjelder forskning på samtaler i klasserommet (1976/1992) og har dermed vært en sentral skikkelse når det kommer til forskning omkring muntlige ferdigheter. Han er både opptatt av hva elevene lærer, og av hva lærere gjør for å påvirke elevenes læring. Et hovedpoeng hos Barnes, som hos Vygotskij, er at den lærende selv aktivt konstruerer sin nye måte å forstå på. Det å være aktiv karakteriserer han som «attempting to interrelate, to reinterpret, to understand new experiences and ideas» (Barnes 2008, s. 2). Barnes studerte lærerstyrte samtaler, men var særlig opptatt av gruppesamtaler mellom elever, der lærer ikke er tilstede. Dette er også mitt hovedfokus.

I klassikeren *From Communication to Curriculum* (1992, 2. utg.) viser Barnes gjennom en serie eksempler hvordan elever som snakker sammen i små grupper uten lærer til stede, kan tenke høyt sammen, sette ord på/formulere uferdig kunnskap og bedrive felles kunnskapsutvikling. I slike samtaler «snakker elevene seg gjennom det», de bruker språket til å skape orden og forstå verden, for å reflektere sammen. Dette sammenligner han med Vygotskijs begrep indre tale. Det er altså snakk om samtale som felles høyttenkning, eller *working on understanding* (Barnes 2008, s. 4). Neil Mercer kaller det samme fenomenet for *thinking together*, eller *interthinking* (Mercer, 2000). Samtalene Barnes har studert viser elever som bruker mange ufullstendige setninger, som prøver seg fram på et haltende vis, som famler seg fram etter mening i sine forsøk på å forstå. Denne famlende måten å samtale på kaller Barnes for «exploratory talk», utforskende samtaler (1992, s. 28). Det å delta i utforskende samtaler er ganske modig, fordi det handler om å uttale sine uferdige tanker høyt til andre. Det fordrer en viss grad av trygghet i gruppa, at man kan stole på at det er greit å være usikker og ta feil (Mercer og Dawes 2008). Barnes mener at det er viktig å ikke insistere på bruk av fagspråk for tidlig i prosessen, men vise generøsitet ved at elevene får bruke sitt hverdagspråk på veien mot å mestre nytt fagspråk.

Barnes skiller mellom utforskende samtaler og presenterende samtaler, «presentational talk» (1992, 2008). Der utforskende samtaler er haltende, uferdig og utprøvende, handler presenterende samtaler om å systematisere kunnskapen sin og tilpasse seg en mottaker. Torlaug Løkensgard Hoel (1997) kaller det «tenkespråk» og «presentasjonsspråk», to ulike funksjoner ved språket (jf. kapittel 3.1). Man kan se det som en ekvivalent til skriveidaktikkens begreper tenkeskriving og presentasjonsskriving. Gjennom tenkeskriving eller tenkespråk, kan en skrive eller snakke seg fram til ny innsikt. En kan assosiere, ordne tankene sine, se nye sammenhenger og utvikle mer presise tanker eller nye ideer ved å «snakke/skrive seg gjennom det».

Dysthe, Hertzberg og Løkensgard Hoel beskriver tenkeskriving som «uformell, utforskende skriving der formålet primært er å få ideer og å komme videre i tenkningen rundt et tema» (2010, 2. utg. s. 40). Det å «tenke med pennen» handler blant annet om å sette ord på og utforske egne tanker og ideer. Tenkeskriving er gjerne usystematisk, haltende og kreativt, slik tankene våre er det. Det er også slik Barnes beskriver den utforskende samtalen. Når vi tenkeskriver, trenger vi ikke å forholde oss til en mottaker. Presentasjonsskriving handler om å skape et produkt der en kommuniserer og presenterer et stoff slik at det blir lesbart for

mottaker. Det krever mottakerbevissthet og systematisk arbeid med fagstoff og språk, slik at teksten blir forståelig for andre enn deg selv (Dysthe et al. 2010, s. 41).

Slik tenkeskriving går forut for presentasjonsskriving i skriveidaktikken, mener Barnes at utforskende samtale bør gå forut for presenterende samtale, som en forberedelse. Både Mercer (2000) og Barnes (1992) har i sin forskning beskrevet mange gruppesamtaler mellom elever der samtalen ikke kommer noen vei og er av dårlig kvalitet. Dette forklarer de blant annet med at elevene ikke har fått eksplisitt opplæring i det å samtale. Barnes skriver også at elevene kan oppfatte samtalen som uforpliktende når de ikke har et annet mål enn bare det å «snakke om det». Som et svar på dette foreslår han at de får et mål for den utforskende samtalen, noe de skal legge fram eller presentere for andre (i form av å ta ansvar i en helklassesamtale, et framlegg e.l.). Han mener derfor at den utforskende samtalen, der en tenker høyt sammen, bør være en forberedelse til en presenterende samtale, der en systematiserer og ordner egne tanker med tanke på en mottaker. Etter mitt syn tar Barnes her til orde for prosessorientert muntlig, med en forberedelsesdel/tenkedel og en presentasjonsdel.

I både utforskende og presenterende samtaler elever imellom vil elevene kunne fungere som stillaser på mikronivå for hverandre, dersom lærer har lagt godt til rette for det. Barnes påpeker at kvaliteten på samtaler, om elevene faktisk strekker seg, er avhengig av lærerens tilrettelegging på makronivå. Hans råd til lærerne som ønsker å oppnå god kvalitet på samtaler der de selv ikke er med, er femdel (1992, s. 191-198): å legge til rette for en følelse av mestring gjennom å gjøre målet kjent, å skape et felles ståsted, et felles fokus, regulere tidsbruken, og til slutt gjøre innholdet kjent for andre (making public). Det siste punktet handler om den presenterende samtalen.

På grunn av Ludvigsenutvalget og dets fokus på dybdelæring (NOU 2015:8) har begrepet utforskning fått ny aktualitet. Dersom man skal lære i dybden, virkelig forstå, må man ha tid på seg til å undersøke et emne fra flere sider, lete seg fram til nye sammenhenger og ny forståelse. Begrepet «utforske» fins ikke i læreplanen for norsk, men det er flere momenter i fagets formål som peker i retning av utforskning (Vold 2017, s. 177), f.eks. «Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon» (Udir 2013c). I norskfaget vil utforskning kanskje handle om arbeidsmåter, der en arbeidsprosess med aktive elever blir viktig. Det å famle seg fram etter mening i et forsøk på å forstå, slik Barnes beskriver de utforskende samtaler, kan da bli en sentral del av en arbeidsprosess med aktive, utforskende elever. Det er lærerens oppgave å legge til rette for at

slik utforskning kan finne sted. I forskningsspørsmål 3 spør jeg «hvilke stillaser kan læreren bygge for å bidra til kvalitet i fagsamtaler der hun selv ikke er til stede?» Jeg har valgt å nærme meg spørsmålet ved å se nærmere på Applebee og Langers fem kriterier for et godt stillas.

### 3.7 Applebee og Langer: Fem kriterier for et godt stillas

Så tidlig som i 1983 skrev Applebee og Langer en artikkel<sup>12</sup> der de kritiserte skoleoppgaver som deler problemer inn i små separate sekvenser istedenfor å la elevene arbeide med helheten.<sup>13</sup> Etter mitt syn er innholdet i denne artikkelen relevant også i dag. Forfatterne anbefalte å arbeide med å utvikle språk og tenkeferdigheter samtidig som en arbeider med innhold. For dem var det viktig at elever fikk meningsfulle oppgaver med mulighet til å utvikle seg som problemløser. De utarbeidet derfor fem kriterier for lærerens tilrettelegging av undervisning for at denne skal kunne fungere som et godt stillas for elevene.

For det første mente de at et godt stillas må ha et *tydelig formål* («intentionality»), og at eventuell evaluering av måloppnåelse må ses i sammenheng med formålet/intensjonen. Når formålet med oppgaven er uttalt, har elevene noe å støtte seg til, en felles idé om hvor de skal. Et slikt stillas kan gjøre det lettere å finne vegen. Dette kjenner vi igjen fra skrivetrekanten (Smidt 2010). Dernest mente de at en oppgave må være *tilpasset eleven* («appropriate»), slik at den treffer elevens nærmeste utviklingszone, der eleven kan utvikle og strekke seg ved hjelp av stillaset. Dette kan for eksempel gjøres ved å lage vide/rike oppgaver til en hel klasse, der målet kan nås på ulike måter, eller ved å dele elevene inn i grupper, og kanskje gi gruppene ulike oppgaver. Slik kan gruppearbeid med gjennomtenkt gruppedeling fungere som et stillas. Videre er det viktig at hjelpen elevene får, i form av spørsmål eller annen form for støtte, har en *struktur som passer til formålet* med oppgaven («structure»). Det kan for eksempel være skriverammer og bruk av modelltekster som slike støttende stillaser (Håland 2013), eller lister over gjennomgåtte og relevante fagbegreper (Rødnes 2011). Det fjerde kriteriet handler om at læreren inntar en *samarbeidende rolle* («collaboration») heller enn en evaluerende rolle overfor eleven. Læreren må vise elevene at hun mener de har noe å fare

---

<sup>12</sup> Artikkelen «Instructional Scaffolding: Reading and Writing as Natural Language Activities» handler om lesing og skriving. Jeg mener at kriteriene passer like godt på arbeid med muntlige tekster (i tilfellet Haugen skole kreves det også stor grad av leseforståelse for å kunne samtale godt om tekst).

<sup>13</sup> Vi kjenner denne kritikken igjen fra Klette sin rapport 20 år senere (2003) og Meld. St. 28 (2015-16), mer enn 30 år etter at Applebee og Langers artikkel ble publisert.

med, og ta imot deres utprøving med velvilje. Det siste kriteriet for god stillasbygging er *internalisering* («internalization»), det at læreren ser når elevene internaliserer ny kunnskap og greier seg selv, og da faktisk fjerner stillasene som elevene ikke lenger trenger (selv om de noen ganger tror at de trenger det).

Applebee og Langers kriterier for et godt stillas kan fungere som et godt grunnlag for en lærers undervisningsdesign. Det er et poeng at læreren ikke bare planlegger med de fire første kriteriene, men jobber med tanke på å nå det femte, internalisering – å fjerne stillaset før det blir en krykke for noen som ikke lenger trenger det.

Da jeg leste Douglas Barnes' beskrivelse av utforskende og presenterende samtaler og Applebee og Langers kriterier for god stillasbygging, slo det meg at de beskrev det meste av det jeg hadde sett på Haugen skole, bortsett fra motivasjonsarbeidet.<sup>14</sup> Jeg har derfor valgt å bruke disse begrepene og kriteriene til å systematisere mine funn (kapittel 6 og 7). De tre forskerne bygger på Vygotskij og Bruner, men jeg har ikke sett at de har tatt opp i seg Nelsons kritikk, som beskrevet i kapittel 3.4.1. Da er det kanskje ikke så rart at det er én sentral del av undervisningen jeg ikke har funnet plass til gjennom å systematisere funnene ved hjelp av disse begrepene og kriteriene, nemlig det innledende motivasjonsarbeidet. Jeg har valgt å ta med motivasjonsarbeidet som et tillegg til de fem kriteriene, fordi lærerne ved Haugen skole så det som en så viktig del av sitt felles undervisningsdesign.

## 4 Metodisk tilnærming

### 4.1 Et kasus-studium

For å kunne svare på spørsmålet *Hvordan kan arbeid med fagsamtale innlemme elever i faglige Diskurser?* valgte jeg en kvalitativ tilnærming i form av en ustrukturert observasjon (Halvorsen 2008, s. 135) av et enkelt, begrenset kasus. Et kasus-studium kjennetegnes ved at en samler inn mye data om få enheter over et gitt tidsrom (Christoffersen og Johannessen 2012, s. 11). Det at en kan fordype seg i det sosiale fenomenet en ønsker å undersøke, er en

---

<sup>14</sup> Applebee og Langer skrev rett ut at de valgte å fokusere på stillasbygging istedenfor motivasjon og andre emner (1983, s. 168).

styrke ved slike kvalitative kasus-studier. I dette tilfellet observerte jeg en lærer og hennes klasse i en naturlig setting, det vil si at jeg fulgte dem i undervisning som ville funnet sted uavhengig av min tilstedeværelse (ibid s. 64). Jeg fulgte dem i deres arbeid i klasserommet i alle norsktimene over en periode på fire uker. At temaet var lyrikk, og at fagsamtalene ble litterære fagsamtaler, var tilfeldig. Det som foregikk i klasserommet, er kontekstbestemt og vil ikke kunne reproduseres, hvilket vil si at det er umulig å gjøre den samme studien om igjen. Fordi jeg kunne følge elevenes språklige utvikling og deres utvikling innen Diskursen over tid, er mengden av material stor. Jeg forholder meg derfor til bruddstykker av materialet i denne oppgaven. Slike begrensede kasus-studier som dette er ikke generaliserbare (Andersen 1997, s. 34), men mine funn vil likevel kunne bidra til å utvide vår kunnskap om muntlige praksiser i norske klasserom, noe Svenkerud, Klette og Hertzberg etterlyste i sin artikkel fra 2012.

## 4.2 Tilgang til feltet

Jeg foretok et strategisk og kriteriebasert utvalg (Christoffersen og Johannessen 2012, s. 51–52), basert på det ene kriteriet at læreren/klassen måtte jobbe med fagsamtaler i norskfaget. For å finne en lærer som brukte disse arbeidsmåtene aktivt kontaktet jeg folk i mitt sosiale nettverk som hadde kjennskap til skolen, og ba dem om å forhøre seg om det fantes en lærer som fylte kriteriet, og som var villig til å stille opp. Det viste seg at en tidligere kollega arbeider ved en ungdomsskole som drev utprøvende undervisning på området fagsamtaler. Hun ble en såkalt døråpner (ibid s. 53) for meg da hun forhørte seg blant sine kolleger.

Tillitt er en sentral faktor i kvalitativ forskning (Fuglestad og Wadel 2011, s. 214). Ettersom kontakten ble opprettet ved hjelp av en lærer både jeg og informanten respekterte, og på bakgrunn av at både informanten og jeg selv var mer enn vanlig engasjert i fagsamtaler, oppsto det raskt tillitt mellom oss. Det kan også hende at det at jeg er en erfaren lærer, og dermed en kollega som deler en skolediskurs, har bidratt til en opplevelse av å være «kjent», snakke samme språk. Denne tilliten ga med god tilgang til feltet og bidro til at læreren inviterte meg på besøk til klassen mens de holdt på med litterær fagsamtale. Jeg fikk hilse på klassen, se hvordan læreren hadde organisert fagsamtalene, høre på grupper av elever som snakket sammen om en ungdomsbok, og til slutt snakke med læreren om det jeg opplevde og hennes tanker om fagsamtale. Dette glimtet inn i klasserommet gjorde det mulig for meg å skrive en søknad til rektor som beskrev forskningsprosjektet mer detaljert. Det førte også til at hun som skulle bli min informant, snakket varmt om prosjektet til både klassen sin og til



rektor, som så godkjente prosjektet basert på en formell søknad og en muntlig erklæring fra læreren om at både hun og klassen ønsket å være med på prosjektet. «Formell tilgang betyr ikkje at ein utan vidare har reell tilgang til å vera observatør og deltakar. Reell tilgang handlar om å verta akseptert og koma i samhandling med dei ein ynskjer å studera» (Fuglestad og Wadel, 2001, s. 214). Det var rektor som ga meg den formelle tilgangen, men den reelle tilgangen fikk jeg i kraft av tilliten fra læreren. Det kan tenkes at det talte til min fordel at jeg skulle undersøke et felt som lærerne ved den aktuelle skolen selv var opptatt av. Flere lærerteam ved skolen hadde arbeidet innovativt med ulike måter å bedrive fagsamtale på, og teamet min informant arbeidet på, var akkurat i gang med å prøve ut noe nytt som flere lærere ved skolen hadde utviklet. Rektor var derfor interessert i at deres arbeid skulle forskes på.

### 4.3 Representativitet

Denne studien er gjennomført på en ungdomsskole som drev utprøvende arbeid med fagsamtaler. Jeg anser «proessorientert muntlig med lydopptak av fagsamtale» for å være delvis nyskapende, hvilket innebærer at det ikke kan være snakk om noen representativitet i vanlig forstand i dette prosjektet. Like fullt er det mange didaktiske elementer i prosessen som er godt kjent og dokumentert i både lesedidaktikken, litteraturredidaktikken, skriveididaktikken og didaktikk for språkutvikling.

Om arbeidet med fagsamtaler i klasse 9a er representativt for arbeidet med fagsamtaler i de andre klasserommene på Haugen skole, er også usikkert. Andre lærere på trinnet har uttalt at Mette får til ting med denne klassen som de ikke får til med sine klasser. De nevner at det kan ha å gjøre med hennes litteraturinteresse, men også at klassen ser ut til å ønske å få til. Jeg fulgte to av gruppene i deres fagsamtaler. Læreren bemerket at de to gruppene jeg fikk følge, var «trygge» grupper som syntes det var greit å bli forsket på.

En svakhet ved min undersøkelse er at jeg har fulgt to grupper med elever der aktørene ser ut til å fylle rollene som den gode elev, som ønsker gode karakterer. I teorikapitlet (3.4.1) nevnte jeg Katherine Nelson, som peker på at elever kan velge å gjøre bruk av stillasene som læreren tilbyr, og de kan velge å la være. Elevene i klasse 9a så ut til å være motivert for arbeidet med fagsamtale, og de to gruppene jeg fulgte valgte å gjøre aktivt bruk alt læreren tilbød dem. Jeg har derfor ingen innsamlede data på om lærers stillasbygging fungerer når elevene ikke er motivert, eller velger å ikke bruke stillasene lærer tilbyr.

I samfunnsvitenskapen er begreper som pålitelighet og gyldighet sentralt. Fordi mitt fokus i denne oppgaven er språklig og fortolkende, anser jeg disse begrepene som mindre relevante for mitt prosjekt. Jeg har forsøkt å imøtekomme kravet om pålitelighet ved å være transparent i beskrivelsen av innhenting av datamaterialet, men også gjennom å fortelle om hvordan prosjektet har endret seg som følge av at jeg har pendlet mellom datamaterialet og teori. Jeg er i tillegg åpen på at jeg med denne oppgaven ønsker å vise fram et undervisningsdesign som jeg anser som et eksempel på «best practice», og at jeg i min presentasjon og analyse faktisk bidrar til å argumentere for metoden «proessorientert muntlig med lydopptak av fagsamtale».

#### 4.4 Innhenting av data

Undervisningsopplegget «Diktaker» er skapt av lærerne på niende trinn. Hele trinnet gjennomførte opplegget, men Mette og hennes klasse komprimerte delen av opplegget som gikk direkte på fagsamtale, av hensyn til meg og min forskning, slik at jeg skulle få med meg hele arbeidsprosessen. Jeg fulgte dem over en periode på fire uker.

Jeg innhentet data ved hjelp av åpen, ustrukturert observasjon (Christoffersen og Johannesen 2012, s. 68–72) og korte uformelle samtaler med lærer, jeg tok notater undervegs, filmet lærerens undervisning, og gjorde lydopptak av elevenes fagsamtaler. I tillegg samlet jeg inn lærerens forelesninger, handouts og støtteark, samt alle notater som elevene på de to gruppene jeg fulgte tok. Disse notatene besto av dikt med notater på, utfylte analyserammer og elevenes egenrederinger.

I prosessen med å få tilgang til feltet fikk jeg som sagt anledning til å komme i klassen og fortelle litt om meg selv og forskningsprosjektet. Jeg presenterte meg som både lærer og student. Det at jeg er lærer selv, bidro kanskje til at de oppfattet meg som en som «hørte til i skolen», om enn ikke på akkurat denne skolen. Både i forkant, i etterkant og underveis i prosjektet snakket jeg mye med læreren, og tok notater etter våre små og store samtaler. Dette var helt åpent, og elevene så det. I prosjektets første uke, inspirasjonsuken, der alle niendeklassingene ved skolen deltok, gikk jeg rundt med notatblokk og fulgte de elevene jeg senere skulle ta lydopptak av. Jeg satt i nærheten av dem og lyttet til gruppene mens de jobbet. De ble vant til å ha meg i nærheten.

Jeg bedrev for det meste ustrukturert, åpen observasjon av arbeidet som foregikk i klassen, med noen få unntak. Jeg hadde fått tilgang til lærerens plan for lyrikkprosjektet og visste

derfor i hvilke økter læreren skulle undervise hele klassen, og i hvilke økter elevene skulle arbeide individuelt eller i gruppe. Det førte til at jeg kunne planlegge filming av bare lærer i de timene hvor hennes undervisning sto i fokus, og at jeg kunne planlegge hvilke økter jeg skulle ta lydopptak av elevene i deres gruppearbeid.

Da arbeidet i klassen begynte, ble jeg en såkalt observerende deltaker (Christoffersen og Johannessen 2012, s. 69). Det innebar at jeg deltok, ved å være til stede, og småsnakke litt innimellom med lærer, og en sjelden gang med noen elever, men stort sett satt jeg i en krok og holdt øye med opptaksutstyret og noterte det jeg så og hørte. Det at jeg filmet læreren mens hun underviste, førte til at læreren holdt seg litt mer framme ved tavla enn hun ville gjort til vanlig. Det kan ikke utelukkes at elevenes adferd i klasserommet ble påvirket av at jeg satt på siden med et kamera rettet mot læreren og en notatblokk i hendene. Men for meg så det ut som om de var så opptatt av det de selv holdt på med at de ikke brydde seg om at jeg holdt på med mitt. Thagaard skriver at deltakernes bevissthet om forskerens nærvær er «knyttet til hvor opptatte de er med de oppgavene de holder på med» (2013, s. 88). Det var kun lærer som hadde mikrofon på mens jeg filmet hennes undervisning. Det førte til at elevenes kommunikasjon med lærer ikke ble dokumentert på film. Det løste jeg ved at jeg noterte ned deres replikker og tidspunkt for dem, slik at jeg senere kunne jamføre notatene med filmopptakene. Slike notater er hurtig nedskrevne og inneholder kun det jeg oppfattet av elevenes replikker. Mot slutten av prosjektet gikk elevene i grupper. Da satte jeg opp mikrofon for to elevgrupper, og deretter jobbet de alene. Innimellom gikk jeg inn på grupperommene og lyttet litt, men stort sett slapp de å ha meg som flue på veggen. I den avsluttende fagsamtalen sto min mikrofon på kontinuerlig, samtidig som elevene redigerte sitt eget opptak på en egen mobil.

## 4.5 Fortolkning

Når jeg tok feltnotater etter samtale med læreren, mens jeg observerte i klasserommet, eller noterte ned inntrykk etter en dag i feltet, var mine notater preget av valg jeg tok undervegs. Jeg skrev ned det jeg opplevde som viktig, basert på mine antakelser og mine teoretiske refleksjoner. Etter hver dag i feltet gikk jeg gjennom notatene og skrev ned momenter eller spørsmål til neste dag. Jeg gikk inn i klasserommet med mine teoretiske briller, men også med brilleglass farget av å ha vært grunnskolelærer i 20 år. Det er sannsynlig at det jeg la vekt på (bevisst og ubevisst) når jeg observerte og tok notater, vil skille seg fra det en annen forsker ville lagt vekt på. Det kan svekke observasjonenes gyldighet.

Thagaard skriver at fortolkning står sentralt i kvalitative studier, og at «Den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen» (Thagaard 2013, s. 15). Jeg gikk ut i feltet med noen antakelser om hva jeg ville finne. I prosjektskissen skrev jeg at jeg antok at «elever som får mulighet til å arbeide aktivt med fagbegreper og som trener aktivt på å bruke fagbegreper når de gjennomfører faglige samtaler med hverandre, gradvis vil få tilgang til faglige praksiser og tenkemåter som samfunnet setter pris på» (Meløe 2016). Disse antakelsene har sitt utspring i mitt teoretiske ståsted. Jeg skrev også at jeg ønsket å undersøke på hvilken måte fokus på fagspråk kan fungere som et stillas for utforskende faglige samtaler. I ettertid så jeg at måten jeg ordla meg på i prosjektskissen, viste at jeg er influert av sosiokulturelle teoretikere som Vygotskij (tenkning, språk og ZPD) og Bruner (stillaser), Gee (Diskurs) og Mercer (samtaletyper). Dette har vært med på å styre hva jeg har sett etter, og hvordan jeg som forsker har analysert og fortolket mine funn.

Opptakene jeg gjorde og dokumentene jeg samlet inn, viser samtaler og hendelser som jeg som forsker hverken har tatt initiativ til, eller hatt innflytelse over. Min innflytelse over disse dataene inntreffer først når jeg velger ut hendelser som jeg fokuserer på og når jeg transkriberer noen av dem (Thagaard 2013, s. 14). Mens jeg transkriberte materialet, ble jeg blant annet oppmerksom på ulike grep læreren tok for å bidra til at elevene skulle kunne gjennomføre gode fagsamtaler, og ut fra mitt teoretiske ståsted tolket jeg disse grepene som stillaser. Etter at opptakene var transkribert, leste jeg gjennom dem og skrev ned umiddelbare tanker i en egen kolonne (se utdrag i kapittel 7). Jeg oppdaget da ulike mønstre i elevenes samtaler. I kapittel 2.2 skrev jeg nærmere om hvordan disse oppdagelsene førte til at jeg fant ny teori.

## 4.6 Transkribering

Selv ikke når jeg transkriberte elevenes gruppesamtaler, kunne jeg unngå en viss grad av fortolkning. Vivi Nilssen anbefaler at en transkriberer materialet sitt selv, fordi det kan være en fordel å kjenne konteksten, En blir godt kjent med materialet, og en kan oppdage og få nye tanker mens man lytter oppmerksomt og skriver (Nilssen 2012, s. 47–49). Jeg opplevde at det skjedde med meg.

Jeg har fulgt Vivi Nilssens råd om transkribering (2012, s. 46–51). Av plasshensyn beskriver jeg ikke det arbeidet nærmere her. Jeg vil likevel nevne at det å anføre riktig replikk til riktig deltaker av og til kan by på problemer. I gruppe B, der det var fire jenter med noenlunde like

stemmer og samme dialekt, hendte det at jeg ble usikker på hvem som uttalte seg, og jeg kan derfor ikke være sikker på om jeg har transkribert alle replikkene til riktig person. I gruppe A var det både gutter og jenter og ulike dialekter, så der var det enkelt å finne ut hvem som sa hva. Jeg har i denne oppgaven valgt å bare bruke utdrag fra de transkripsjonene der jeg er sikker på hvem som sier hva. Når jeg bruker sitater eller utdrag fra transkripsjoner i oppgaven har jeg vært tro mot transkriberingssystemet jeg lagde meg. Det innebærer blant annet at jeg har en kolonne for linjemarkering, bruker kursiv for å markere betoning, to-tre prikker for å markere lengde på pause, og at jeg har skrevet setningene ordrett (men ikke på dialekt).

## 4.7 Ethiske overveielser

Det er viktig at deltakelse i forskning skal være frivillig, og at deltakeren skal vite hva det er en er med på, altså kunne gi et informert samtykke (Dalland 2017, 6. utg., s.77). I dette tilfellet meldte læreren seg frivillig. Vi møttes til en samtale om temaet fagsamtaler og om dette prosjektet. Etter samtalen fortalte læreren klassen om prosjektet og spurte om de var villige til å slippe meg inn i klasserommet. Det svarte hele klassen positivt på. Deretter møtte jeg klassen. I god tid før prosjektet skulle starte, fikk jeg godkjenning fra NSD, og sendte dermed ut samtykkeskjema med beskrivelse av forskningen til lærer og til de to elevgruppene som lærer hadde spurt spesielt om å delta (vedlegg 1). I løpet av prosjektperioden spurte jeg ved et par anledninger elevene som deltok, om de fortsatt synes det var greit, noe de svarte positivt på. Resten av klassen fikk ikke samtykkeskjemaer, da de hverken skulle filmes eller tas opptak av. Alle deltakere og skolen er anonymisert, i tråd med forskningsetiske prinsipper (Christoffersen og Johannessen 2012, s. 74). Innsamlet data er oppbevart og behandlet slik det er beskrevet i NSDs godkjenning (med kommentar) (vedlegg 2).

## 4.8 Analyse av datamaterialet

Jeg har sett på hvordan en lærer (i samarbeid med kolleger) har arbeidet med fagsamtaler i klasserommet. Det har jeg gjort ved å se på selve undervisningsforløpet (helheten) og de enkelte fagsamtalene (delene). Etter hvert som jeg arbeidet med materialet, så jeg at jeg hadde analyseenheter på to nivåer.

Nivå 1: Lærers stillaser (makronivå, se kapittel 3.5): Her beskriver jeg hva jeg ser læreren gjør for å legge til rette for fagsamtaler.

Nivå 2: Elevenes fagsamtaler (mikronivå, se kapittel 3.5): Her ser jeg etter hvilke spor analyseenheten på nivå 1 setter i analyseenheten (fagsamtalene) på nivå 2. Jeg sammenligner også de to samtalene med hverandre.

Begge analyseenheter er sentrale deler av et undervisningsforløp som kulminerer i en vurderingssituasjon, et produkt. Mens jeg gjennomgikk datamaterialet, lette jeg etter ulike spor i de muntlige tekstene. Disse sporene danner utgangspunkt for min undersøkelse av hvilken innflytelse lærerens stillaser har hatt på kvaliteten på samtalene som hun selv ikke var til stede i. For å hjelpe meg i letingen etter spor, skrev jeg ned umiddelbare inntrykk og egne tanker i en egen kolonne (se utdragene i kapittel 7).

De fire underspørsmålene jeg lagde, har hjulpet meg å holde et fokus på ulike kvaliteter ved de to samtaletypene, fagbegrepenes plass i fagsamtalen og virkningene av lærerens stillas. For å få med elevperspektivet har jeg også, ved hjelp av lærerens skriftlige spørsmål til elevene, sett på hvordan elevene selv beskriver sin læring og sitt utbytte av arbeidet med fagsamtale.

Jeg har valgt å presentere elevenes evaluering som en del av den løpende analysen i kapittel 6 og 7. Jeg har strukturert presentasjonen og analysen av mine funn ved hjelp av Applebee og Langers kriterier for et godt stillas og Barnes' begrep om den utforskende og den presenterende samtalen. Men først, og spesielt med tanke på læreren som leser, vil jeg i kapittel 5 gi plass til en beskrivelse av diktukene ved Haugen skole.

## **5 Empiri**

### **5.1 Klasse 9a på Haugen ungdomsskole**

Første gang jeg møtte klasse 9a på Haugen ungdomsskole, i november i 2016, holdt de på med et litteraturprosjekt med fagsamtale om ungdomsromaner. Da jeg kom tilbake to måneder senere for å gjennomføre datainnsamlingen, skulle hele niende trinn i gang med «Diktuker», et undervisningsopplegg som hadde flere fellestrekk med litteraturprosjektet de hadde hatt om høsten. Elevene var med andre ord kjent med arbeidsgangen og vurderingsformen.

Klassen hadde hatt samme lærer, Mette, siden de begynte på ungdomstrinnet. Mitt inntrykk var at elevene var trygge på hverandre, på oppgaven og på læreren, noe som er viktig for et godt læringsmiljø. I løpet av de ukene jeg observerte elevene i klasserommet, fikk jeg inntrykk av at dette var en klasse som kunne det «å være elev». Med det mener jeg at de så ut til å være trygge i skolediskursen, og at de aksepterte vilkår som det å skulle øve, bli prøvd og vurdert, og handlet deretter. Jeg tror også at elevene i de to gruppene jeg fikk følge, var blant dem som ifølge Gee kommer til skolen og allerede har kunnskap om samfunnets mer kjente Diskurser. De virket også motivert av et ønske om å få en god karakter på fagsamtalen til slutt.

## 5.2 Diktukene på Haugen skole

### Uke 1: Økt 1 og 2 (to dobbelttimer over to dager)

Hele niende trinn ved Haugen skole gjennomførte en felles oppstart på diktukene, der klassene ble blandet. Denne oppstarten hadde fokus på å oppleve, leke med og lage dikt, gjennom å delta på ulike, kreative lyrikkstasjoner: Det var puslestasjon, rimestasjon, framføre dikt med humørskifte-stasjon, leke-drama-stasjon, lytte til sangtekster-stasjon, sansedikt (smake og beskrive) -stasjon, bokstavrim-stasjon, episk diktstasjon. Elevene ble badet i aktivt diktarbeid i mange fasonger. Ifølge lærerne var tanken at det skulle skape motivasjon til det videre arbeidet, gjennom å engasjere dem følelsesmessig, samt klargjøre noe av poenget med dikt, nemlig det å «gi oss nye perspektiv på ting» og få oss til å «se det velkjente og hverdagslige på en ny måte», som det sto i lærerens PowerPoint.

### Uke 2: Økt 3 og 4 (to dobbelttimer over to dager)

9a begynte med det de kalte for den mer teoretiske delen av diktukene. Læreren startet med å klargjøre mål og vurderingsform for elevene. Hovedmålet for perioden var «å kunne presentere egen tolkning av tekst ved bruk av fagbegreper». Elevene fikk vite at de skulle kunne gjøre rede for hva som kjennetegner lyrikk, forstå hva som menes med poetisk språk, tolke og forstå dikt, repetere noen fagbegreper, samt lære et antall nye fagbegreper som de skulle kunne bruke i samtale om lyrikk. Mot slutten av perioden skulle de gjennomføre en fagsamtale om et dikt. Fagsamtalen skulle elevene ta opptak av og levere til læreren for vurdering. De skulle også vurdere seg selv.

**Økt 3** besto hovedsakelig av en PowerPointforelesning om lyrikk og omhandlet kjennetegn ved sjangeren, en gjennomgang av fagbegrep som elevene skulle lære, og en mengde

diktteksempler med små oppgaver til som elevene skulle gjøre. Oppgavene ble løst gjennom parsamtaler (læringspartnere) og påfølgende lærerstyrt klassesamtale. Småoppgavene kunne handle om alt fra å finne fullrim og halvrim, til å diskutere linjeskift som virkemiddel med utgangspunkt i et eksempel. Mens elevene jobbet i par, gikk lærer rundt og stilte støttespørsmål. Flere ganger i løpet av forelesningen minnet hun klassen om begreper de hadde arbeidet med da de jobbet med litteraturprosjektet om ungdomsromaner, og hva de da hadde funnet ut. De lyttet til flere ulike sangtekster og tonesatte dikt.

I **økt 4** fikk elevene utdelt en analyseramme som blant annet inneholdt en liste over og en forklaring av fagbegrepene de skulle lære seg. De fikk en halv time på seg til å analysere diktet «Vise» av Tarjei Vesaas sammen med læringspartneren sin. Etterpå viste Mette dem hvordan hun selv hadde fylt ut analyseramma. Hun kalte det å modellere hvordan det kunne gjøres, og understreket at det fantes mange tolkninger. Etter en kort forelesning om språklige bilder gikk elevene sammen med sin læringspartner og analyserte to dikt fra læreverket *Nye Kontekst*.

### **Uke 3: økt 5 og 6 (to dobbelttimer over to dager)**

På begynnelsen av **økt 5** ba lærer Mette elevene om å huske hva de hadde arbeidet med fram til nå. Hun minnte dem på hvordan de arbeidet med analyseramma og sa at hun «håper det fungerer som støtte», siden de nå skulle sitte hver for seg og analysere et dikt på egen hånd ved hjelp av ramma. Elevene fikk hver sin kopi av analyseramma og av sentrale deler av PowerPoint-forelesningen, som inneholdt definisjoner og eksempler. Hun ba dem om å bruke den aktivt. Elevene fikk råd om å begynne med førsteinntrykket, og hun anbefalte dem også å skrive og notere på selve diktet (se eksempel i vedlegg 6). Mette hadde kopiert opp fem ulike dikt som hun delte ut. Elever på noenlunde samme faglige nivå, eller med samme interesse<sup>15</sup>, fikk samme dikt uten å vite om hverandre. Elevene jobbet deretter konsentrert med hvert sitt dikt i en drøy halvtime.

Etter en kort pause fortalte Mette at elevene skulle ha fagsamtale om diktet de hadde analysert. Hun spurte om de kunne tenke seg hvorfor hun hadde satt dem til å analysere diktet alene først. Elevene kom med forslag til begrunnelse, og deretter snakket de om hvordan de kunne jobbe på gruppene for at fagsamtalen skulle bli god. Læreren viste elevene et skjema

---

<sup>15</sup> Lærer delte gruppene inn etter både interesse (eks. fotballdikt) og nivå.



med vurderingskriterier for fagsamtale om lyrikk, som de gjennomgikk. Læreren understreket viktigheten av å vite hvordan de kunne få fram sine refleksjoner over innhold og form i diktet, hvordan de kunne vise beherskelse av fagbegrep, og hva som skaper en god fagsamtale. Hun snakket blant annet med dem om aktiv lytting, det å begrunne, stille spørsmål, være uenig, og det å bygge på hverandres innspill. Deretter gikk elevene sammen med de andre som hadde analysert samme dikt, for å planlegge fagsamtalen. Læreren gikk rundt til alle gruppene mens de jobbet.

I økt 6 skulle gruppene ta opp fagsamtalene på telefonen, slik at de kunne levere dem til læreren for vurdering. Først repeterte læreren hva hun hadde hørt at gruppene arbeidet med dagen før. Deretter minnet hun dem om kriteriearket og ba dem planlegge fagsamtalen de skulle spille inn. Mette ga dem også et nytt vurderingsark som handlet om elevenes egen opplevelse og vurdering av arbeidsmetoden sett i forhold til læringsmålene. Hun ba dem skrive ned sine egne vurderinger hver for seg, og deretter bruke dem i en samtale om læringsutbytte som de skulle hekte på fagsamtalen til slutt.

Elevene fikk hele denne siste dobbeltøkta på seg til å diskutere arbeidsmetoden, planlegge og gjennomføre fagsamtalen. Noen grupper spilte inn fagsamtalen uten å redigere, mens andre grupper redigerte fortløpende helt til de var fornøyd. Deretter leverte gruppene inn fagsamtalene.

### **Videre arbeid med dikt i klasse 9b**

Etter at jeg var ferdig på Haugen ungdomsskole, lyttet elevene til sine egne samtaler og vurderte seg selv skriftlig ut fra vurderingskriteriene. De ga også karakterforslag til seg selv, som de begrunnet overfor lærer Mette. Jeg fikk kopi av egenvurderingene til de elevene jeg hadde lydopptak av. Senere skulle elevene også levere en skriftlig analyse av et annet dikt, men den delen av diktukene er ikke en del av denne undersøkelsen.

## **6 Undervisningsdesignet: Lærers stillasbygging**

Ved å bruke Applebee og Langers fem kriterier for god stillasbygging ser jeg nærmere på lærers undervisningsdesign, altså stillasbygging på makronivå. Her ser jeg etter hvilken plass arbeid med fagbegreper kan ha i fagsamtalen og på hvilken måte lærers stillaser får innflytelse på kvaliteten på fagsamtalene. Jeg ser også på elevenes stemme og hvordan de

beskriver undervisningsformens innflytelse og sin egen læring. Her bruker jeg utdrag fra lærerens forelesning og PowerPoint og utdrag fra både gruppe A og gruppe B sine samtaler, samt deres skriftlige notater. Men først tar jeg opp et tema som ikke har plass innenfor disse fem kriteriene for et godt stillas; motivasjon og engasjement (jf. kapittel 3.4.1).

## 6.1 Motivasjon og engasjement

Det kan være lett å tenke at diktukenes to første økter bare var oppvarming, og ikke en likeverdig del av undervisningen som førte fram til fagsamtalen. Dette er ikke tilfelle. Lærerne på niende trinn framhevet oppstarten som en sentral del av undervisningsdesignet. Det er en sammenheng mellom å utforske mening i lyrikk og språkutvikling. Lærerne ville nettopp ikke starte med en lærerstyrt forelesning, men med å engasjere alle elevene kroppslig og følelsesmessig. Ideen til dette hentet de fra engelskdidaktikkens arbeid med språkutvikling, en tredelt undervisningssekvens kalt ESA: Engage, Study, Activate (Harmer 2009, s. 66–67). I denne tredelte undervisningsmodellen starter en alltid med å engasjere elevene ved å skape oppmerksomhet og legge til rette for involvering. De to neste delene, å studere fenomenet og å ta det i bruk ( snakke selv, aktivere det) kan komme når som helst i undervisningsforløpet. Laila Aase skriver at «Det poetiske språket gir oss en mulighet til å forstå både språkets grenser og språkets muligheter til å utforske verden på stadig nye måter. (...) Å kunne fortolke og forstå språklige uttrykk dreier seg om [å] ha utviklet en fleksibilitet i egen tenkning» (Aase 2005, s. 76). Et eksempel på slik språklig utforsking finner vi i motivasjonsøktene, da elevene skulle skape egne dikt ved å beskrive den fysiske opplevelsen av lime eller sjokolade. Læreren oppfordret dem til å lete etter nye ord og utvide språket for å beskrive egne smaksopplevelser. De ble utfordret på kreativitet og fleksibilitet.

Det lærerne har gjort, er også i tråd med Katherine Nelsons oppfordring til å ta høyde for elevens motivasjon når man planlegger, noe som kan bidra til at eleven velger å dra nytte av stillasene de får. Først når elevene var godt og grundig engasjert, var det tid for fagforelesning.

## 6.2 Kriterium 1: Et tydelig formål

Applebee og Langers første kriterium er at et godt stillas må ha et tydelig overordnet formål, og at eventuell vurdering av elevenes måloppnåelse må henge sammen med formålet. Dette er kjent fra skriveidaktikken, f.eks. gjennom skrivetrekanten (fra Ongstad 1997, i Smidt 2011).

Formålet med undervisningsopplegget i diktukene ble nevnt flere ganger, men det var særlig ved to anledninger at det ble gjort tydelig for elevene. Den første gangen var i begynnelsen av den første forelesningen. Slik så det første lysbildet ut (bilde 1):

## Mål for timene:

- Gjøre rede for hva som kjennetegner lyrikk
- Forstå hva vi mener med poetisk språk
- Repetere begrepene: **tema, budskap, kontraster, gjentakelser**
- Nye begreper: **motiv, det lyriske jeg/diktets stemme, verselinje, strofe, tradisjonelle dikt, moderne dikt, rim, fullrim, halvrim, bokstavrim**
- Tolke og forstå dikt

Læreren leste opp teksten på lysbildet. Hun fortalte at hun skulle modellere lese måter for dem og at de skulle gjøre småoppgaver underveis, få på plass en del fagord, og at det ville være lurt å notere. I gjennomgangen av målene la hun stor vekt på at de skulle vise faglighet ved å ta i bruk fagbegrepene. Hun minnet dem på hvordan fagbegrepene hadde fått dem til å se nye ting i litteraturprosjektet de jobbet med før jul, og at de derfor allerede var kjent med flere aktuelle fagbegrep.

Lærerne hadde også andre formål med prosjektet, i tillegg til disse mer spesifikke ferdighetsmålene. Mette pekte tilbake på øktene med diktlek og diktopplevelser, og at de der blant annet hadde sett på den tette forbindelsen mellom musikk og lyrikk (lyrics). Hun sa at «Dikt får oss ofte til å se det velkjente og hverdagslige på en ny måte» og at «Dikt kan gi oss et nytt perspektiv på ting».<sup>16</sup> Deretter fikk de se et nytt lysbilde (bilde 2):

---

<sup>16</sup> Lest opp fra et lysbilde i Pp-presentasjonen.

## Hvorfor lese dikt?

- Kraften i poesien har vært kjent til alle tider, særlig blant undertrykte folkeslag og grupper som alltid har tydd til sang og musikk for å uttrykke sin smerte og styrke hverandres håp.
- Dikt kan åpne opp nye perspektiver på livet og på oss selv, og gi oss bedre innsikt i våre tanker og følelser.
- Dikt kan utvide og utvikle vår erkjennelse og erfaring.
- Diktene kan også gi oss en følelse av å bli sett og forstått – ved at et annet menneske uttrykker det vi selv tenker og føler.
- Dikt kan hjelpe oss til å kommunisere, med oss selv og andre, formidle det vi ikke klarer å uttrykke med egne ord.
- Mange mennesker finner stor trøst i å lese poesi når livet er vanskelig.
- Dikt kan gjøre at vi husker fine og gode opplevelser bedre (fange gode øyeblikk)

Dette er helt andre mål enn de vi så i lysbilde 1. Det forteller ikke om formålet med undervisningen som sådan, men om hvorfor det kan være bra for elevene at de får anledning til å bli mer kyndige diktlesere. Det henger sammen med målet «tolke og forstå dikt», men er også mye mer. Innholdet i dette lysbildet er egnet til å få elevene til å tenke over hvorfor dikt har en plass i våre liv, og hvorfor det kan være viktig å lære å tolke dikt. Setningene i lysbildet minner leseren om at det å lese dikt ikke først og fremst handler om å gå på jakt etter virkemidler, men om å lete etter og å skape mening, og å oppleve at andre kanskje har følt som oss, at vi ikke er alene i verden. Her blir dannelsesperspektiv og nytteverdi fremhevet side om side.

Judith Langer (2011) legger vekt på både tekstens og leserens bidrag til å skape mening i tekst. Hun begrunner hvorfor det er så viktig å undervise i litteratur: «Through literature, students learn to explore possibilities and consider options; they gain connectedness and seek vision. They become the type of literate, as well as creative, thinkers that we'll need to learn well at college, to do well at work, and to shape discussions and find solutions to tomorrow's problems» (2011, s. 2). Litteratur setter en i stand til å se forbi det opplagte og søke nye og uante perspektiver, noe som er sentralt dersom en søker å utforske og gå i dybden på noe. Ved å løfte fram dannelsesperspektivet viser lærerne at de har et langsiktig perspektiv på opplæringen.

Den andre gangen læreren fokuserte på formålet med undervisningsopplegget, var før de skulle starte gruppesamtalene. Da hadde elevene nettopp arbeidet individuelt med diktene de

skulle diskutere i grupper. Læreren spurte først elevene om de skjønnte hvorfor hun satte dem til å tolke diktet individuelt før de gikk grupper. Elevene svarte at det handlet om «å trene vår egen tolkning og assosiasjonsevne», «at det ikke bare blir *en* tolkning, men rom for flere», «sånn at vi kan finne ut ting selv», og «fordi eksamen er individuell». Lærer anerkjente svarene og poengterte deretter elevenes personlige møte med teksten, og at «en *viktig* del av å ha en god fagsamtale ... er kanskje det å være uenig! Å kunne føre en saklig diskusjon der man er uenig om noen ting». Når læreren har slike helklassesamtaler, fungerer hun som et stillas på makronivå. Her så vi eksempler på eksplisitt undervisning fra lærerens side.

Elevene fikk en bestilling fra lærer (vedlegg 4) der de fikk vite at «målet for perioden er å kunne presentere egen tolkning av tekst ved bruk av fagbegreper». Læreren delte så ut et ark med vurderingskriterier (vedlegg 3). Vurderingskriteriene hadde fire punkter, med kjennetegn på enkel, middels og høy måloppnåelse i følgende tema; refleksjon over innhold og form i teksten, språk og bruk av fagbegrep, muntlige ferdigheter og sosial kompetanse. Læreren tok opp hvert enkelt kriterium og snakket om hva det vil si å lytte aktivt, å ha balanse mellom lytting og prating, å bygge på hverandres utsagn, å bruke fagbegreper på en naturlig måte, å holde seg til saken og om hvordan man kan gå fram for å hjelpe hverandre å utdype eller forklare når man er uenig eller ikke forstår. Hun stilte konkrete spørsmål, som «Får jeg noen mer konkrete eksempler? Hva kan jeg *si* som kan være gode spørsmål?», hvorpå hun fikk svar som «Spørsmål som *hjelper* de andre å utdype seg, for eksempel hvordan kom du fram til det?». På denne måten fikk hun tydeliggjort sammenhengen mellom målene og kriteriene for å mestre dem. Dette er sentralt i Applebee og Langers første kriterium for et godt stillas.

Elevene så ut til å konsentrere seg i denne gjennomgangen av hvordan de skulle bli vurdert. De fulgte lærerens råd om å ta med seg både kriteriearket, analyseramma og kopi av forelesningen inn til gruppearbeidet. Slik så det ut til at de tok lærerens stillaser i bruk. Det er ikke usannsynlig at tanken på å skulle bli vurdert virket motiverende.

I gruppesamtalene vendte elevene ofte tilbake til temaet om hvordan de skulle vise fram sine kunnskaper og muntlige ferdigheter i produktet som skulle vurderes. Et eksempel på dette var Jenny, som tok det opp i begynnelsen av gruppesamtalen; «men vi kan ta det opp i fagsamtalen, om det er fortellende eller beskrivende (...) bare sånn at vi kan skrive ned ting vi trenger». Slike kommentarer falt jevnlig i begge gruppene i løpet av den forberedende samtalen. Det så ut til at elevene hele tiden var seg bevisst at de skulle skape et produkt som skulle vurderes til slutt.

I beskrivelsen av høy måloppnåelse under punktet «refleksjon over innhold og form i teksten» heter det at eleven må kunne «reflektere selvstendig over innhold og form og hvordan disse påvirker hverandre». Dette henger sammen med målet om å tolke og forstå dikt, men kan også knyttes til å vite hva som kjennetegner lyrikk og hva et poetisk språk kan være (se bilde 1, s. 33). Høy måloppnåelse under punktet om «språk og bruk av fagbegrep» beskrives slik: «har et rikt ordforråd og bruker mange fagord på en presis måte». Dette har direkte sammenheng med målene om å repetere og lære nye begrep.

Så elevene selv noen sammenheng mellom formålet med undervisningen, oppgavene de fikk og vurderingen av deres egen måloppnåelse? Læreren la til rette for et svar ved å be dem reflektere over denne bestillingen: «Målet for perioden er å kunne presentere egen tolkning av tekst ved bruk av fagbegreper. Ut i fra dette målet, hva syns du om arbeidsmetoden/hvordan vi har jobbet med lyrikk så langt?» (vedlegg 4). Elevene uttrykte at de var positive til arbeidsmetoden. Elin svarte at «Arbeidsmetoden har vært grei, mye norsk, men vi er kjent med arbeidet, så det gikk fortere denne gangen. Det er fint å sammenlikne tolkningen og se hva vi tenker om samme dikt». Selv om flere av elevene ga uttrykk for at forelesningen var lang, var alle positive til læringsutbyttet. Det kan henge sammen med at de i egenvurderingene av fagsamtalen mente at de hadde gjort det bra. Som Frøydis skrev: «Vi ble jo «varmet» opp, og innlært i temaet rett før vi begynte med dette. Dermed satt vi igjen med mye god informasjon når vi skulle starte. Dette hjalp». Elevene svarte ikke direkte på sammenhengen mellom mål og vurdering, men så ut til å godta den sammenhengen som spørsmålet peker på med formuleringen «ut fra dette målet», når de sa seg fornøyd med arbeidsmåtene så langt.

### **6.3 Kriterium 2: Passende oppgaver**

Applebee og Langer viser til Vygotskijs ide om at utvikling skjer innenfor den nærmeste utviklingssonen, ZPD, når de skriver at oppgaven må være tilpasset eleven for å kunne fungere som en del av et godt stillas. En tilpasset oppgave er dermed en oppgave som eleven kan klare med støtte, og som hun/han må strekke seg for å kunne løse. Slike oppgaver kan for en del elever virke motiverende. Det kan i utgangspunktet se ut som at læreren ikke hadde laget en tilpassa oppgave, fordi alle elevene fikk samme ordlyd i oppgaveteksten: «Analyser det diktet du har foran deg. Bruk analyserammen, og se først på førsteinntrykket. Jobb tekstnært, skriv på selve diktarket. Det kan være greit å bruke analyseramma for å finne de rette begrepene». Selv om alle fikk samme oppgave, er den formulert slik at hver elev må

analysere den ut fra sine egne erfaringer og egen faglighet. Å analysere et dikt kan gjøres raskt eller grundig, og hver enkelt elev må gjøre det basert på egne erfaringer og kunnskaper.

Læreren delte ut dikt til alle, seks ulike dikt til elevene. Hun fortalte at hun hadde brukt lang tid på å finne dikt som kunne være en tilpasset utfordring for de forskjellige elevene i klassen. Læreren visste hvor vante/uvante lesere hennes elever var, og valgte dikt som hun mente ville gi dem noe motstand. Man kan si at hun tok utgangspunkt i det hun visste om mulighetsrommet i eleven, elevens ZPD. For eksempel kan et dikt fullt av metaforer virke enkelt for en kyndig leser og nesten utilgjengelig for andre. Da elevene jobbet individuelt med diktene, visste de ikke hvilke dikt de andre elevene jobbet med. Etter det individuelle arbeidet gikk de sammen i gruppe med de som hadde samme dikt. Det å gi samme oppgave, men ulikt materiale å jobbe med, er en måte å tilpasse oppgaven til elevene slik at alle får mulighet til å strekke seg.

For at elevene skal merke at de må strekke seg, må ikke oppgaven kjennes for enkel ut fra første øyeblikk. I begge gruppene ga elevene uttrykk for at det var vanskelig til å begynne med. Tora i gruppe B sa blant annet «Jeg visste ikke hvordan jeg skulle tolke hele greia, så jeg måtte lese sånn *tre* ganger ... før jeg forsto noe». I gruppe A kom det fram at de måtte arbeide med materialet de hadde fått utdelt. Jonas i gruppe A sa dette i den utforskende samtalen (utdrag 2):

Gruppe A: Forberedelse til fagsamtalen		
443	Jonas	Ja, første gang jeg leste diktet, så var det ganske lukka. Jeg skjønnte
444		liksom ikke helt, jeg bare så utsida av det. Men når jeg først begynte
445		å tenke litt mer over det, så ble det mer og mer klart hva tema var i
446		diktet, og hva det <i>egentlig</i> handla om. Men at jeg måtte gå mer inn i
447		det, strofe for strofe, og ikke bare se det som et helt dikt.

I dette sitatet beskriver han hvordan også han måtte strekke seg for å forstå. Det kan tyde på at det var et godt, tilpasset valg av læreren. Mot slutten av selve fagsamtalen sa Frøydis at «mitt møte med diktet, det var, det var litt blanda følelser, hvis jeg kan si det sånn. I starten så var det veldig mye uklarhet rundt diktet, så det tok veldig mye tolkning før man klarte å vekke noen assosiasjoner». Vi levnes ingen tvil om at diktet var utfordrende for Frøydis. Kan hende hadde det vært for utfordrende, om ikke lærer hadde planlagt at de skulle tenke sammen i grupper etterpå. Frøydis så ut til å famle og streve mer enn Jonas, men utviklet seg undervegs. Hun avsluttet med å si at «du *husker* diktet, du husker innholdet, etter å ha tolka som *vi* har

gjort». Det Frøydis viser til, er tolkningsfellesskapet elevene har vært i når de har samtalt om diktet. «Indeed, for many learners the support of a social group is essential. The term *common knowledge* (...) reminds us that the construction of knowledge is essentially a social process» (Barnes 2008, s. 4, kursiv i orig.). Ved å legge opp til gruppesamtaler om et felles fokus (diktet) ga læreren elevene mulighet til å være stillaser for hverandre. Frøydis sin uttalelse viser at de har fungert støttende for hverandre, og at de har arbeidet med å tenke sammen.

Det ser ut til at kombinasjonen av de fire elementene (varierte dikt, vid oppgaveformulering, inndeling i grupper, samt at det siste skjedde i henhold til interesse og/eller nivå) til sammen borget for en oppgave som var tilpasset elevene og ga dem mulighet til å strekke seg. Disse utsagnene tyder også på at elevene oppfattet at oppgaven de hadde fått, handlet om reell utforskning, en oppgave der det for dem ikke fins et ferdigtygd svar, en oppgave der de kunne strekke seg og dermed utvide sin ZPD.

Det var likevel et annet grep læreren gjorde som alle elevene framhevet som viktig, og det var at de fikk mulighet til å tenke selv først. Jenny sa det slik (utdrag 3):

Gruppe A: Selve fagsamtalen		
488	Jenny	Det jeg likte egentlig <i>best</i> med den her arbeidsmetoden, det var at vi fikk tolke dette her diktet først <i>selv</i> , sånn at vi ikke fikk alle andre sine meninger <i>borra</i> inn i hodet, at vi fikk sånn uenighet nå i fagsamtalen når vi diskuterte det her diktet uten å spille det inn. At vi fikk liksom, flere innspill.
489		
490		
491		
492		

Som nevnt i forrige kapittel, fikk læreren elevene til å forstå at det var en grunn til at de måtte prøve å tolke diktet alene først. Jennys vurdering, som var representativ for elevene jeg fulgte, forteller at elevene mente at det å få tenke selv først gjorde at de ble klar over egne tanker. Dermed hadde de noe å komme med når de skulle snakke i grupper. Hennes utsagn viser at elevene synes det ellers er lett å bli overkjørt, om man ikke har fått tid til å tenke seg om først. Man må få finne sin egen stemme før man kan bruke den og bli hørt. Det var dette læreren tok med i betraktning da hun lot eget tenkearbeid gå forut for tenke-sammen-arbeid. Ved å la elevene forberede seg og tenke selv først, ville de lettere kunne fungere som stillaser for hverandre når de skulle tenke sammen i grupper.



## 6.4 Kriterium 3: Struktur

Struktur kan handle om det overordnede, gjennomtenkte designet på hele undervisningsforløpet, eller det kan handle om små enkeltgrep. Her ser jeg spesielt på støtteark, som analyseramme med fagbegrep, og lærerens opplegg rundt modellering av dikttolkning. Rødnes (2011) hevder at muntligdidaktikken kan gjøre lurt i å hente inspirasjon fra skriveidaktikken, blant annet ved bruk av skriverammer og modelltekster. Det viktige er å ta i bruk eksplisitt undervisning av fagspråk og mønstre i gode tekster og samtaler. Bruken av analyseramme og modellering kan ses i lys av dette.

Både i målene for diktukene, i forelesningen og i analyseramma har lærerne sterkt fokus på fagbegreper. I sin doktoravhandling fant Rødnes blant annet ut at elever brukte et hverdagslig språk i sine utforskende samtaler, med mindre de fikk eksplisitt støtte fra læreren til å bruke fagbegreper. Slik støtte kunne for eksempel være eksplisitt undervisning om relevante fagbegrep, kombinert med et skjema med de samme begrepene som elevene kunne ta med seg inn i fagsamtalen. Hun hevder at lister over fagbegrep hadde liten verdi dersom de ikke på forhånd var arbeidet med sammen med lærer.

Det mest fremtredende eksempelet på modellering dreide seg om tolkning av diktet «Vise» av Tarjei Vesaas (vedlegg 5). Elevene fikk en analyseramme som læreren anbefalte dem å ta i bruk når de skulle tolke teksten sammen med læringspartneren sin. Analyseramma var en tabell med tre kolonner; i venstre kolonne var det listet opp stikkord, fagbegreper, mens det i de to andre var plass til å notere. Her er to utsnitt fra analyseramma. Det første (bilde 3) er klar til bruk, det siste (bilde 4) er lærerens modellering:

<b>Språklige bilder:</b> - Metafor - Sammenligning - Besjeling - Personifisering - Symbol	<b>Hvilke språklige bilder finner du? Vis med eksempler.</b>	<b>På hvilken måte er de språklige bildene med på å gi deg assosiasjoner og forståelse av hva diktet?</b>
<b>DIKTETS INNHOLD</b>		
<b>Hvem er stemmen i diktet?</b> - Diktets lyriske jeg - Taler diktet til et «du»?		

<b>Språklige bilder:</b> - Metafor - Sammenligning - Besjeling - Personifisering - Symbol	<b>Hvilke språklige bilder finner du? Vis med eksempler.</b>  <b>Symboler:</b> vår, sommer, høst og vinter. Årstidene symboliserer livsstadier.  <b>Oretre:</b> et tre har høy levealder, symboliserer noe som varer lenge. Et tre er levende.  <b>Kull på vegg:</b> <u>kullskrift</u> har ikke like lang varighet som tre.  <b>Skøyter på is:</b> is smelter fort, kort varighet.  <b>Stein:</b> stein varer evig.	<b>På hvilken måte er de språklige bildene med på å gi deg assosiasjoner og forståelse av hva diktet handler om?</b>  Ut fra symbolene forstår jeg at diktet kan handle om at to ungdommer (vår) kanskje er nyforelsket. Et tre er levende – altså er kjærligheten også det. De risser navn inn i tre – de tenker at deres kjærlighet skal vare evig. Så blir de eldre, <u>kullskrift</u> symboliserer at de kanskje ikke er like nyforelsket lenger. Isen smelter fort – kanskje nærmer kjærlighetshistoria mellom de to seg snart slutt. I siste strofe er livet slutt for en av de to – ett navn på gravsteinen.
<b>DIKTETS INNHOLD</b>		
<b>Hvem er stemmen i diktet?</b> - Diktets lyriske jeg - Taler diktet til et «du»?	Det er et «vi» som er stemmen i diktet. «Vi» er en av de to i kjærlighetsrelasjonen. Kanskje er det stemmen den personen som står igjen når den andre har gått bort. Kanskje er også dette et gammelt menneske som ser tilbake på livets stadier og minnes kjærlighetens stadier.	

Applebee og Langer skriver om struktur som kriterium i et godt stillas: «Modelling and questioning activities are structured around a model of appropriate approaches to the task and lead to a natural sequence of thought and language» (Applebee og Langer 1983, s. 170).

Lærerne har utarbeidet analyseramma med tanke på å gi elevene en struktur i tolkningen sin.

Ved å følge analyseramma ble elevene veiledet gjennom en systematisk tolkning, fra

førsteintrykk, via diktets form, til diktets innhold. De ble minnet om fagbegrep de kunne bruke, og som kunne hjelpe dem å se etter ulike virkemidler.

Da jeg transkriberte fagsamtalene, oppdaget jeg spor av arbeidet med diktet «Vise» i elevenes samtaler. Innflytelsen dette fikk på elevenes tenkning, er årsaken til at jeg her går litt nærmere inn på diktet og det modellerende tolkningsarbeidet som ble gjennomført. Diktet «Vise» består av fire strofer. I første strofe er det vår, og to mennesker skjærer navnene sine med kniv i ved. I andre strofe er det sommer, og de to skriver navnene sine med kull på en vegg. I tredje strofe er det høst, og de to skriver sine navn på isen med skøytene sine. I fjerde strofe er det vinter, og ett navn er hugd i stein og lyser mot Gud. Elevene tolket dette til å forestille en kjærlighetshistorie over ett år, der én døde til slutt. De var ganske samstemte. Læreren hinta etterhvert fram på: «Hva sier dere hvis jeg foreslår at «vår» kan henspille på ungdom?». Et par elever rakk opp handa, og etter tonefallet å dømme kunne det virke som et lys gikk opp for dem. «Ååå ... da kan det være ungdom og *alderdom*», sa en av dem. «Ja, da kan det være et helt *liv*», sa en annen. Dette førte til en diskusjon om motiv og mening i dikt, og at det kan ligge doble betydninger bak det du ser. Det så ut til at flere elever fikk en liten åpenbaring da de jobbet med språklige bilder i «Vise», noe vi skal se at de senere viste tilbake til i de påfølgende fagsamtalene (kapittel 7.1.1, utdrag 8 og 9). Helt til slutt fikk de se hvordan læreren hadde fylt ut sin analyseramme, mens hun understreket at det bare var en mulig tolkning, en slags modell for hvordan man kunne bruke ramma. Det at lærere introduserer, forklarer og modellerer bruken av fagbegrep, slik denne læreren gjorde, er ifølge Brevik, Fosse og Rødnes (2014) viktig for at elevene skal kunne bruke og utforske begrepene i egne samtaler.

Etter denne timen fortalte læreren at hun opplever at elever ofte ikke tør å trekke tolkninger langt eller bruke fantasien. Hun ga uttrykk for at det tar tid før elevene tør å tenke litt «vilt», men at når de først hiver seg ut i fantasier om hva ord kan symbolisere, kan de vise stor selvstendighet og kreativitet i tolkningene. Ifølge henne var det «først *da* (...) på tide å ta det ned, jobbe med argumenter og at noen tolkninger kanskje ikke holder helt mål ... men først må de få opp motet til å assosiere». Lærerens dytt i retning av å forstå høsten som metafor for alderdom fungerte som et stillas på mikronivå, der elevene fikk mot til å se etter metaforer når de senere skulle jobbe i grupper.

Det er ikke nok å gi elevene en støttestruktur i form av en analyseramme. Lærerens eksplisitte dialog med elevene om tolkninga og ramma er nødvendig for at de skal kunne

forstå hva slags støtte ramma kan bidra med (hva det kan være lurt å tenke over når man skal tolke), og hva den ikke kan bidra med (selve tolkningsarbeidet). Her er et utdrag fra gruppe B sin samtale om arbeidsmåten, som viser hvordan de oppfatter analyseramma (utdrag 4):

Gruppe B: Selve fagsamtalen		
38	Helene	Jeg syns at med analyseramme, så gjør det det enklere å forholde seg til
39		liksom, diktet da. Og sånn for eksempel jeg, jeg fant ut mye mer om
40		diktet enn jeg hadde gjort ellers.
41	Marit	Jeg syns sånn skriveramme faktisk var ganske vanskelig, men hvis jeg
42		<i>ikke</i> hadde hatt det, så hadde det blitt mye vanskeligere å forstå diktet,
43		da.
44	Kari	Jeg er ikke så stor fan av akkurat det der skriverammegreiene, men man
45		får jo mye ut av det.
46	Helene	Jeg analyserer diktet mens jeg leser det, sånn det med skriveramme syns
47		jeg egentlig er en ganske lett oppgave. Jeg vil ha svarene med en gang.
48		Jeg kan ikke lese et dikt og ikke vite hva som er greia, liksom. Så derfor
49		er det å analysere ganske lett fordi at jeg begynner å krysse automatisk at
50		det er det og der er det sånn, liksom gjentakelser, et cetera et cetera.
51	Marit	Det er veldig <i>smart</i> av lærern å faktisk skrive BARE fagbegreper på sida
52		her, sånn at vi faktisk enten må lete i boka, se på presentasjonen eller
53		huske det.
54	Kari	Ja, og det er <i>clever</i> !
55	Tora	mmm, og da <i>må</i> vi huske det. Og på den måten, når vi blir tvungt til å
56		bruke det, så bruker vi det uten at vi tenker over det også.
57	Kari	Sånn for eksempel, jeg bruker det jo sånn, utenom skolen og.
58	Marit	Ja, det gjør jeg <i>og</i> det (ler).

Elevene har ikke lik oppfatning av det å bruke analyseramma (de kaller den også skriveramme, kanskje siden de skriver direkte i den). Marit syns det er ganske vanskelig. Det er også hun som legger merke til at hun bare får noe støtte, i form av fagbegrepslister, men at ramma krever at hun selv må finne ut av hvordan hun kan bruke den. For henne fungerer ramma som en strukturerende støtte slik at hun kan strekke seg lenger enn hun hadde klart uten denne som stillas. Helene ser etter et rett svar, og bruker ramma til å «krysse ut» når hun finner noe i diktet som svarer til hennes oppfatning av hva fagbegrepene handler om. De bruker analyseramma på ulik måte, men det ser likevel ut som om alle har oppfattet den som en støtte til tolkningsarbeidet. De viser til at listene med fagbegrep gjør at de vet hva de kan se etter, men at de samtidig må jobbe selv for å forstå begrepene og bruke dem rett. Det er også interessant å merke seg at de selv opplever at de bruker fagbegrep, også uten at de tenker over det. Kari skriver senere i sin refleksjon at «Arbeidsmåten er bra når det kommer til å hjelpe oss med fagbegreper». I fagsamtalen kommer det fram at elevene i begge gruppene er enige i dette. Utsagn som «det er ikke noe annet *ord* for begrepene, så vi må jo bruke dem ... for å få fram poenget», eller «jeg syns personlig at ordforrådet mitt har blitt mer oppgradert

etter det her», tyder på at elevene ser fagbegrepene som presise redskaper som de har bruk for når de skal forsøke å sette ord på hva de ser i et dikt. Om fagbegrepene faktisk er blitt internalisert hos dem i den forstand at de har en forestilling av begrepet i tankene sine som ikke trenger støtte, er det vanskelig for meg å si noe sikkert om. Det ser ut til at elevene oppfatter at de har utviklet det de kaller ordforrådet, og i elevsitatet i neste avsnitt kommer det fram at de også bruker fagbegrepene i nye sammenhenger. Det kan tyde på at elevene er på veg til å internalisere dem.

Det er ikke lista med fagbegreper i analyseramma alene som har ført til denne opplevde utviklingen hos elevene. Elevene snakker først og fremst om hele arbeidsmåten, med egenarbeid og fagsamtale, der de måtte bruke begrepene selv: «og siden vi har jobba så hardt med egenarbeidet, så syns jeg at det er lettere for meg nå i fagsamtalen og i dagliglivet å bruke fagbegreper, syns jeg». Analyseramma med liste over fagbegrep er en del av stillaset som bidrar til å skape struktur i elevenes arbeid med språk og forståelse. Dette er hva Applebee og Langer kaller «instructional scaffolding to support students' attempts at more difficult language and thinking tasks» (1983, s. 171). Lærerens eksplisitte undervisning og fokus på å avsløre kodene og gi elevene metakunnskap om den sekundærdiskursen som dikttolkning og litterær fagsamtale er, samt det at elevene får praktisere språk og tenkning i reelle utforskende situasjoner, står nok sentralt i elevens opplevelse av å erobre en ny Diskurs.

## 6.5 Kriterium 4: En samarbeidende lærerrolle

Etter å ha gitt en omfattende og intens innføring i emnet lyrikk, med fokus på fagbegreper og trening i å anvende fagbegrepene i små diktanalyser, sendte læreren elevene ut på dypt vann. Hun sendte dem ikke ut uten livbøyer, i form av analyseramme og forelesningsnotater, men ga samtidig klart uttrykk for at det var viktig at de fikk møte teksten alene og stole på seg selv, før de møttes til felles samtale (utdrag 5):

Økt 5: Lærers oppstart av gruppesamtaler		
34	Lærer	Og så er det det andre som jeg også syns er viktig, det er at vi er nødt, ikke sant, til å stole på våre egne tolkninger, vårt eget <i>møte</i> med teksten. Vi må
35		<i>øve</i> oss på at, ok, det her så <i>jeg</i> , jeg <i>tror</i> at det her er <i>sånn</i> , <i>jeg</i> har funnet
36		disse tingene. Og så kan det hende at de andre er uenig. Og det er det som
37		er så fint, nå når dere skal snakke i lag i grupper om samme tekst, så har
38		dere kanskje forskjellige ting dere har lagt vekt på ...
39		

Jeg oppfatter henne dithen at hun her viser elevene at hun stoler på dem, og at hun har forventninger til at de har noe å fare med og at det arbeidet de skal gjøre alene først, vil føre til at hver enkelt kan bidra med noe verdifullt i gruppa etterpå. Dette viser hun ved å understreke verdien av at de er ulike. Hennig (2012) skriver at lærere bør utnytte at elevene har ulike perspektiv, og at litterære samtaler er en fin arena for at ulike perspektiver kan møtes. Hennig viser til Gee og hevder at «Det viser seg nemlig at elevstyrte diskusjoner øker elevenes evne til å lytte åpent, innta nye perspektiver og utvikle refleksjonsevnen». (Hennig 2012, s.29).

Dette kriteriet merkes også i lærerens små møter med elevene ansikt til ansikt i løpet av undervisningen. Da handler det om stillasbygging på mikronivå. Jeg ser det slik at det først og fremst er i slike situasjoner hun kan vise hvilken holdning hun har til arbeidet, og om hun inntar en evaluerende eller en samarbeidende rolle. På et tidspunkt kom læreren inn mens gruppe A snakket om metaforer og ord de synes var vanskelige. Læreren, som selv er vant til å analysere dikt, hadde på forhånd sett seg ut noen uttrykk i diktet som hun kunne tenke seg ville være utfordrende for elevene som uerfarne dikttolkere. Her følger et utdrag fra en slik samtale (utdrag 6):

Gruppe A: Forberedelse til fagsamtalen		
407	Lærer	Har dere snakket om den der, da? «Hadde han sjel, var den som en skjæres»?
408		
409	Frøydis	Jeg forsto ikke det der helt
410	Stian	Skjære, det er jo en fugl som gjerne assosieres med litt sånn negative ting.
411		Den er jo svart, som er liksom dødens farge.
412	Frøydis	Hvis jeg skal ta Disneyfilmer, så har de opplevd karma og smerte, de har opplevd at hvis det kommer en skjære og setter seg på senga så ... kan de jo tas ...
413		
414		
415	Jonas	Skjærer, de stjeler jo skinnende ting
416	Lærer	Aha!
417	Jonas	Det er jo «hadde han sjel, var den en skjære. Røver dem som skinner mest»
418		... De bruker jo å stjele bestikk, for eksempel.
419	Jenny	Så hvis døden hadde en sjel, så ville den vært en skjæres.
420	Stian	ja, fordi han stjal det som skinte mest.

Det korte «Aha!» er godt plassert. Læreren har lyttet til deres assosiasjoner, som de hentes fra ulike hverdags erfaringer (svart farge = død, eller Disneyfilmer). Hun evaluerer dem ikke, men lytter til alt og lar dem utfolde seg. Som en dyktig stillasbygger kommer hennes utrop på et tidspunkt som understreker betydningen av det som nettopp ble sagt. Det blir lagt merke til av hele gruppa, som følger opp det nye sporet på egen hånd.

Det å få oppgaver som åpner opp for reell utforskning på deres nivå, slik denne oppgaven gjør, kan også være et bidrag til at elevene opplever at det de har å komme med av perspektiver, anses som verdifullt. Når lærer anerkjenner at de bruker sitt hverdagsspråk og sin primærdiskurs til å nærme seg sekundærdiskursen og fagbegrepene, inntar hun en samarbeidende holdning.

## 6.6 Kriterium 5: Internalisering

Internalisert kunnskap innebærer at en er i stand til å ta den nye kunnskapen i bruk, også i nye kontekster. Etter først å ha blitt engasjert gjennom å «bades i dikt» for deretter å få eksplisitt, begrepsorientert undervisning, har elevene fått kunnskaper om sjangeren og de tilhørende fagbegrepene. Når de så fikk et dikt og ble satt til å analysere det alene, var det første skritt på veien mot at de selv kan erobre fagområdet og Diskursen. De gikk i grupper for å «forberede seg til fagsamtalen», som elevene kalte det. Deretter gjennomførte de en fagsamtale med lydopptak. I lærernes vokabular er begge disse samtale fagsamtaler. Forskjellen er at elevene i den første prøver seg fram, haltende og utforskende, mens de i den andre er opptatt av å presentere seg som dyktige «fagsamtalere».

Da de trente til fagsamtale (altså utforsket emnet) ble elevene ikke vurdert. Da hadde de ro på seg til å famle og undersøke egne og andres perspektiver ved hjelp av fagbegrepene de hadde gjennomgått. Læreren kom av og til innom for å høre hvordan det gikk og støtte dem der det trengtes. I denne samtalen brukte elevene også tid på å planlegge hvordan de skulle gjennomføre en god fagsamtale på bakgrunn av kriteriene de hadde fått. De diskuterte hva som skulle til for at samtalen skulle bli god, både innholdsmessig og med tanke på muntlige ferdigheter som det å følge opp hverandres utsagn, lytte, begrunne, m.m. Dette innebærer blant annet å kunne systematisere og argumentere for sine tolkninger. Da elevene følte seg klare, spilte de inn en fagsamtale. Læreren holdt seg da helt unna. Elevene skulle altså vise fram for en mottaker i hvilken grad de hadde forstått og kunne anvende fagbegreper og føre en kvalitativt god samtale. En godt gjennomført fagsamtale kan være et tegn på at de er på vei til å internalisere sin kunnskap om lyrikk.

Bare ved å se på elevenes egne samtaler med hverandre, hvordan de samtaler og bruker fagbegreper, kan vi se om det skjer en utvikling i elevenes forståelse, deres tenkning og språkutvikling. Slik kan vi se hvordan undervisningen faktisk virker, og om stillasene læreren har bygd, har innflytelse på det elevene får til, om de bidrar til at elevene strekker seg lenger

enn de kunne gjort. Og hva med elevene selv, er de i stand til å være stillaser for hverandre i fagsamtalene, på mikronivå (jf. kapittel 3.5)?

For å finne ut om kriterium 5 blir oppfylt, har jeg valgt å se nærmere på de to fagsamtalene til elevene i gruppe A. Forskjellen på de to samtalene sier mye om hvor langt eller kort elevene er kommet i å internalisere sekundærdiskursen skjønnlitterær samtale. Jeg har derfor viet hele neste kapittel til undersøkelsen av dette kriteriet.

## **7 To ulike samtaler: På vei mot internalisering?**

Jeg sammenligner de to fagsamtalene ved hjelp av begrepene *utforskende* og *presenterende* samtale, og søker å vise hvordan (og delvis hvorfor) samtalene har ulik form og ulike kvaliteter. Dette er to eksempler på hva fagsamtale kan være. Gjennom å se på innflytelsen lærerens stillaser har på samtalenes innhold og form, og ved å sammenligne de to samtalene, forsøker jeg også å si noe om hvorvidt elevene er på veg mot å internalisere Diskursen. Jeg bruker utdrag fra samtalene i gruppe A, som analyserte låta *Tyven tyven* av DumDum Boys (1994) (vedlegg 6 viser diktet, påskrevet en elevs egne, første tanker om diktet, tenkeskriving).

### **7.1 Den utforskende samtalen: Elevene forbereder seg**

Etter at de fem elevene Stian, Jonas, Elin, Frøydis og Jenny hadde jobbet individuelt med diktet, gikk de sammen til gruppesamtaler. Stian startet med å fortelle hva han hadde skrevet på analyseramma si, at DumDum Boys er et band, at det kan være en sang, og at han tror diktet er et fortellende dikt. Dette var svar på stikkord i den første ruta i analyseramma.

Grappa fortsatte med en liten diskusjon om hvorvidt diktet kunne være både beskrivende og fortellende, før de gikk over på om det har moderne eller tradisjonell form. Her er et utdrag av den videre samtalen, inkludert mine egne tanker skrevet ned ved første gjennomlesing av transkripsjonen (utdrag 7):



		Gruppe A: Forberedelse til fagsamtale	Mine tanker
38	Frøydis	Hvordan form mener dere diktet har? Jeg står litt imellom hvordan form,	Fagbegrep (f.b.)
39		om det er moderne eller tradisjonelt ...	usikker
40	Jenny	Moderne ...	Prøvende ...
41	Stian	Eh, jeg skrev ... at det var mer moderne enn tradisjonelt, ja at det var	Bruk av fagbegrep
42		tradisjonelt men med en linje alene noen ganger før det var jo fire	Begrunnelse
43		verselinjer og ...	
44	Elin	Ja	Støtte
45	Stian	.. seks strofer og i tillegg så har det jo tre ganger der det bare står «tyven	Fortsatt begrunn.
46		tyven»	
47	Frøydis	Ja, jeg skrev, jeg skrev at diktet viste <i>både</i> tradisjonelt og moderne form	Påstander med f.b.
48	Jenny	Men det er <i>ikke</i> tradisjonelt, for det er ikke akkurat samme rim i alle	Et nytt innspill
49		strofene	begrunnet m f.b.
50	Frøydis	Men det trenger det jo ikke å være ...	spørrende
51	Jenny	Men hvis det skal være ...	uavslutta
52	Elin	Men hvis det skal være tradisjonelt så må det jo være <i>helt</i> tradisjonelt	Men, men, men
53	Jenny	Ja, det syns jeg også. Men hvis vi skulle si <i>en</i> av dem, hva ville dere sagt	Enig, uten grunn
54		da?	Framtvinge valg
55	Stian	Moderne.	Påstand
56	Frøydis	Ja, moderne.	Påstand
57	Elin	Skal jeg skrive ned fortellende? Eller skal jeg ..	f.b. usikkerhet
58	Stian	skriv det sånn kjapt, sånn ..	Ønsker framdrift
59	Frøydis	Fortellende og beskrivende ...	Alt er like bra
60	Jenny	Moderne og tradisjonelt.	Alt er like bra
61	Stian	Ehm, vi hoppa over det med førsteinntrykket. På førsteinntrykk så skrev	Følge ramma,
62		jeg at jeg tror diktet er en sang som går ut på en tyv som gjør noe galt og	hoppe til noe nytt
63		som skal straffes. Men jeg tror det er ekstremt masse skjult mellom	Egen mening
64		linjene som jeg snart vil få greie på.	Forventning til samtalen

Denne samtalen har påfallende mange korte, ufullstendige setninger. Til hjelp i analysen lagde jeg derfor en ekstra kolonne til egne bemerkninger. Jeg så da at det var lite sammenheng og mye famling. Det er en ordveksling, alle snakker, men de fører ingen samtale i form av en felles sammenhengende tankerekke av ytringer. I dette utdraget ser vi at elevene tør å bruke fagspråket. De er på ingen måte fortrolige med det, men bruker det likevel på en svært frimodig måte. Jenny (linje 53–54) ser ut til å innse at de ikke forstår fagbegrepene, og sier på sin måte at dette må de finne ut av til fagsamtalen. Vi ser at samtalen halter seg framover, med mange halve setninger, og noen få reelle argumenter (eks. linje 48–49). Elevene følger analyseramma og tar opp spørsmålet om diktets form tidlig i samtalen, men oppdager plutselig at de har hoppa over et punkt. Dette bidrar til at ordvekslingen rundt diktets form stopper opp, mens de går tilbake til punktet i analyseramma som var før dette. Ramma bidrar både til å holde tida og fokusere dem, men også til å binde dem fast.

Litt senere i samtalen diskuterer elevene språklige bilder, ordvalg og assosiasjoner (utdrag 8):

		Gruppe A: Forberedelse til fagsamtale	Mine tanker
184	Stian	Nei, jeg fant liksom ... den ene <i>schvære</i> sånn	
185		assosiasjonsgreia. Det var <i>ljåen</i> .	
186	Elin	Ja. (stillhet i 5 sek i hele gruppa)	Bekreftelse
187	Frøydis	For det har jo ganske stor betydning.	
188	Stian	Ljåen. Med en gang jeg hører «ljåen», hvertfall i	Bygge på egne
189		mitt hode, så tenker jeg på mannen med ljåen.	erfaringer
190	Frøydis	Altså døden.	
191	Stian	Alt med døden.	Følge opp tråden
192	Frøydis	Og med det her diktet så er jo alt det her kobla	
193		sammen, og det gir jo veldig mye mening ...	
194	Elin	Så det er jo veldig, det blir jo kanskje et symbol på	
195		noe	Felles tankerekke
196	Frøydis	Ja, jeg skrev at ljåen ..	
197	Jenny	..kan være et symbol på døden	Bygger på hverandre
198	Elin	Ja, det kommer jo ..	
199	Jenny	..og høsten, vi snakka jo på fredag om høsten .. at	Dialog, modellteksten
200		høsten blir ofte symbolisert med døden	«Vise», lærers stillas
201	Elin+Stian	Ja	
202	Stian	nei ...	Usikkerhet
203	Frøydis	Det er liksom etter lyset har vært og etter det..	Famling
204	Elin	Ja	
205	Stian	Fant du noen metaforer i diktet .. Elin?	Bruk av fagbegrep,
206	Elin	mmm ... jeg syns «spjærer åpen himmel». Men jeg	følger analyseramma
207		fikk ikke helt tak på hva det betyr...	
208	Jenny	Hva er spjærer, igjen?	Spør og hjelper
209	Jonas	Spjærer ... det er liksom å rive opp ...	hverandre
210	Elin	buksen din spjærer .. Hehe	
211	Stian	Ja, mm, jeg tenkte også at det kunne bety å	
212		ødelegge noe positivt.	Utvide hverandres
213	Elin	Ja, åpen himmel, liksom.	tanker

Vi ser at elevene setter ord på uferdig kunnskap. Den ene replikken tar den andre, de bygger ut hverandres ufullstendige setninger og tenker høyt sammen. Samtalen har et oppstykket preg, det er ingen elever som bidrar med lange resonnementer. Derimot er det nå blitt en samtale i den forstand at den består av ytringer som følger den samme tråden. Alle er med, og de konstruerer et felles resonnement. Vi ser her spor av lærerens stillasbygging da klassen arbeidet med diktet «Vise» (linje 199–200 i utdraget) og oppdaget at høsten kan symbolisere noe mer. Spor av tidligere dialoger får plass (Dysthe 1995/ Bakhtin 1981). Dette kan være et tegn på at stillasene læreren har omgitt dem med på makronivå, bidrar til kvaliteten på utforskningen. De tør å stille hverandre spørsmål og tilkjennegi at de ikke vet hva noe betyr (linje 206–208) og å lete etter mening (linje 211–212), de bruker samtalen til å reflektere sammen, komme videre i egen og felles forståelse. Når det trengs, hjelper de hverandre med forklaringer (linje 208–209). Jeg ser på dette som et godt eksempel på hva Barnes kaller utforskende samtale, og hva Mercer ville kalt å tenke sammen (jf. Kapittel 3.6).

Vi følger den samme dialogen et lite stykke videre (utdrag 9):

		Gruppe A: Forberedelse til fagsamtale	Mine tanker
216	Stian	Jeg tenkte på det der med <i>livets</i> høst	Lærers modellering
217	Frøydis	At de døde på høsten, at det skjedde da, liksom?	
218	Jenny	Som det gjorde i «Vise» også.	Stillas/ intertekstualitet
219	Stian	Jonas?	Oppmerksom på
220	Jonas	Skjære høsten, det kan jo bety alderdom, skjære	hverandre
221		alderdom uten blund	Metafor
222	Stian	Det står her en eller annen gang i diktet ... og da	
223		tenkte jeg at ...	
224	Jenny	Det er jo en sammenligning ...	Fagbegrep
225	Stian	... og da tenkte jeg at ... det går veldig fort, og	Assosiasjoner
226		uventet, at det skjer plutselig ...	
227	Elin	Og at en ikke vet liksom	Bygge på hverandre
228	Frøydis	Sånn her at plutselig dør jeg og plutselig dør du	
229		liksom	
230	Jenny	Ja, så går det skikkelig raskt, liksom	Bekreftende oppfølging
231	Elin	Man vet ikke når det kommer heller	Utforske videre
232	Stian	Nei ...	
233	Jenny	Åå, det var godt, altså.	Oppdagelse!
234	Frøydis	<i>Poetisk!</i> (4 sekunders stillhet i hele gruppa)	Felleskap
235	Jonas	.. jeg skal tyde det her.	Undring

Her tenker elevene sammen, de fullfører hverandres setninger, spores videre av hverandres forslag til assosiasjoner, bruker sine erfaringer, sitt hverdagspråk på vei mot større forståelse, samtidig som fagbegrepene er på vei inn, om enn ikke helt korrekt enda (linje 224). Det er ikke tvil om at dette er en faglig samtale. De henter opp diktet «Vise» og den nye innsikten de fikk gjennom lærerens stillasbygging der. De kjøper hverandres ideer (linje 228–230) og ender opp med å sammen se noe de ikke så alene. Det kulminerer i at Jenny utbryter «Åå, det var godt, altså», hvorpå Frøydis følger opp med «*Poetisk!*». Bekreftelsen fra hele gruppa understrekes med en lengre stillhet. Men Jonas vil kanskje mer (linje 235). Av linjenumrene kan vi se at det ikke har gått veldig lang tid fra den første, usammenhengende samtalen til de nå bygger felles tankerekker. Gjennom disse tre utdragene i kronologisk rekkefølge fra samme samtale kan vi allerede se en utvikling fra en begynnelse med usammenhengende bruk av fagspråk og manglende tankerekker, til at elevene bygger felles resonnementer, blir tryggere på fagspråket og til og med oppdager noe nytt sammen. Barnes tok til ordet for at den utforskende samtalen måtte ha et mål, der elevene viser at de kan systematisere og organisere kunnskapen sin slik at den framstår sammenhengende for andre når de uttrykker seg. Vi ser at de arbeider seg fram mot dette målet.

## 7.2 Den presenterende samtalen

Den presenterende samtalen skiller seg fra den utforskende samtalen allerede i introduksjonen. Elevene starter innspillingen av fagsamtalen med å presentere seg en etter en: «Stian. Jonas. Jenny. Elin. Frøydis. Vi skal da gå gjennom diktet Tyven tyven av Dumdumboys. Diktet ble utgitt i 1993». Scenen er satt, og de viser mottakerbevissthet og kunnskap om at det er tegn på kvalitet å presentere deltakere og dikt først, slik at lytteren vet hvem og hva hun har å gjøre med. De fortsetter slik (utdrag 10):

		Gruppe A: Selve fagsamtalen	Mine tanker
15	Jonas	Ja, type dikt. Vi har argumentert fram og tilbake om det er	Argument
16		beskrivende eller fortellende. Grunnen til at vi tror det er	Fagbegrep, lang
17		beskrivende er jo fordi det beskriver en tyv og at tyven stjeler,	begrunnelse
18		og som vi har sett, så stjeler han liv.	Fordi
19	Elin	Men ...	Tilsvaret
20	Jonas	Ja	Lytter
21	Elin	... Men når vi har tolka det, så har vi sett at det forteller en	Svarer med ny tanke
22		historie i stedet for at det forklarer en tyv.	
23	Jenny	Så vi syns vel egentlig at det er et fortellende dikt, da.	Bekrefter et «vi»
24	Stian	Man kan vel argumentere for at det både er fortellende og	«Flere sider», litt
25		beskrivende, og argumentere fram og tilbake og finne bevis på	uforpliktende
26		at det er fortellende og beskrivende.	
27	Jenny	Har du et argument for at det er beskrivende, Stian?	Gir ordet videre
28	Stian	Ja, det er jo at det beskriver tyven, det beskriver hvordan tyven	Argument for et
29		gjør ting og hva han gjør. Og det er jo ikke en klar fortelling	synspunkt, langt
30		med oppbygging, spenning og et veldig tydelig vendepunkt.	Fagbegrep
31		Men du kan si mer om dette, Frøydis.	Gir ordet videre
32	Frøydis	Ja, jeg har et eksempel, og det er en av strofene. Det står	Fagbegrep
33		«skjærer høsten uten blund, uten hvile, blind og stum. Snart der	Bevis i teksten, langt
34		så her som lyn, røver øyenstenen din.» Det er mer at det	
35		beskriver hva tyven gjør, og ikke en fortelling om hvordan	Henvender seg til
36		tyven gjør det, hvis dere forstår?	hverandre

Også her handler det om fortellende og beskrivende dikt, men denne gangen ser det ut til at elevene har ryddet i tankene og organisert seg. De lytter til hverandre og gir ordet videre på høflig vis (linje 27 og 31). De viser en viss forståelse for fagbegrepene fortellende og beskrivende dikt, og er i stand til å argumentere for hvorfor de mener det er det ene (linje 21–22) eller det andre (linje 28–30 og 32–36). Dette står i skarp kontrast til måten de brukte de samme begrepene på begynnelsen av den utforskende samtalen. Gruppen har heller ikke her kommet fram til en felles konklusjon, men gir plass til argumenter for begge synspunkt. De holder seg til samme tema over en lengre periode og viser med det at de har fått systematisert og organisert innholdet. Det tyder på at de er på vei til å forstå hva begrepene kan få dem til å se i diktet.

Både utdrag 7 (s.47) og utdrag 10 (s.50) handler om fortellende eller beskrivende dikt. I utdrag 7 er transkripsjonen full av halvskrevne linjer og mye luft. Elevene fullfører ikke setningene, og de bytter ofte på å ha ordet. Det er kjennetegn på den utforskende samtalen. Transkripsjonen av den presenterende samtalen er tettekrevet og full av tekst. Grunnen til dette er at elevene nå kommer med lange, sammenhengende argumenter og resonnementer før de gir ordet videre eller avbryter hverandre. Dette er et kjennetegn på den presenterende samtalen. Resonnementene inneholder ord som «argumentere», «fordi», «grunnen til» og «et eksempel på det er». Elevene begrunner synspunkter heller enn å lete seg fram etter hva de tenker. Man merker at målet med denne samtalen ikke er å finne ut noe nytt, å utforske, men å presentere og begrunne sine funn ved hjelp av fagspråk, for en mottaker. De forholder seg dermed til kriteriene for høy måloppnåelse som lærer presenterte i forkant av fagsamtalene.

Selv om lange argumenttrekker og resonnementer er et kjennetegn på den presenterende samtalen, betyr det ikke at den bare består av slike. Her er et utdrag lenger ut i samtalen, når elevene diskuterer språklige bilder (utdrag 11):

		Gruppe A: Selve fagsamtalen	Mine tanker
206	Stian	Det er jo fryktelig mange linjer som egentlig ikke gir mening,	Forklarer et inntrykk
207		men som i denne sammenhengen gir mening. Bare for å ta et	av tekst
208		eksempel, «spjære åpen himmel», spjære er jo noe du gjør	Hverdagserfaring
209		med buksa ...	
210	Elin	Så det blir kanskje en metafor på at ..	Fagbegrep
211	Jonas	.. ødelegger noe godt .. åpen himmel, ikke sant.	Felles tankerekke
212	Frøydis	Åpen himmel assosieres med gode ting ...	mellom flere som
213	Jenny	Og spjærer ..	har tenkt dette før
214	Frøydis	.. ødelegger lykken din.	
215	Stian	En annen sånn setning som vi brukte fryktelig lang tid på å	Forklarer forarbeidet
216		fundere på var «ingen er trygg på engen». Den tok du tak i,	Framheve hverandre
217		Jonas.	
218	Jonas	Ja, det er ingen som er trygg uansett hvor du er, siden engen	Lang,
219		assosieres kanskje med noe godt, der du er fri og kan være	sammenhengende og
220		deg selv, der det er masse plass. Men når det står «ingen er	systematisk
221		trygg på engen» så betyr det vel at det er ingen som er trygg,	begrunnelse med
222		uansett hvor du er. Du kan bli rammet av døden. Det står også	assosiasjoner og
223		i nest siste strofe «smyger i skyggen», så at den kan komme	kontrastbruk
224		på enga, der man ser den og er klar for den, men den kan også	
225		komme overraskende, ut av skyggen, av ingenting.	
226	Elin	Og det er jo også linja «snart der ... som lyn», som kommer	Vise sammenhenger
227		under samme tema som betyr nesten det samme. Lynet	
228		kommer når som helst, uten at man vet det.	
229	Frøydis	Det blir jo en sammenligning ..	Fagspråk (forstått)
230	Elin	.. med døden.	
231	Stian	Så ut fra alle disse linjene kan vi trekke at et av budskapene	Trekke tråder
232		til forfatteren er at døden kan komme hvor som helst og når	sammen.
233		som helst, og kan treffe hvem som helst.	Mottakerbevissthet.

I den utforskende samtalen, utdrag 9, linje 206–213, diskuterte elevene hva uttrykket «spjære åpen himmel» kunne bety. De hjalp hverandre til å forstå. I dette utdraget, linje 207–214, kommer ingen med et langt, sammenhengende resonnement, men man kan likevel merke at de følger en felles, allerede utviklet tankerekke. Dette ser vi ved at de bygger stein på stein på hverandres forklaring slik at det ser ut som at de vet hvor de skal. De har også satt det inn i en sammenheng med vanskelige setninger som bare gir mening her, og brukt fagbegrep som «metafor». De viser sammenhengen med andre slike uttrykk (linje 215–230), noe som er tegn på at de nå har organisert kunnskapen sin, noe som er nødvendig for å kunne internalisere den. Vi aner er utvikling fra hverdagspråk til litt mer vitenskapelige begreper og faglige resonnementer. De øver seg i Diskursen. Til slutt trekker de de lange linjene til tekstens budskap, begrunnet i de foregående resonnementer (linje 231–233).

### **7.3 Internalisering og sekundærdiskurs**


For å undersøke Applebee og Langers femte kriterium for et godt stillas, har jeg i dette kapitlet sett på flere utdrag fra den utforskende samtalen og den presenterende samtalen for å finne ut om det har skjedd en utvikling i elevenes tenkning, språk og forståelse, altså om elevene har internalisert Diskursen.

Allerede de tre utdragene fra den utforskende samtalen viser en utvikling over et kort tidsrom: I utdrag 7 er det mer en ordveksling enn en samtale, og bruken av fagbegreper er nærmest forvirret. Litt lenger ut i samtalen, i utdrag 8, bygger de på hverandres ufullstendige setninger og tenker høyt sammen. De hjelper hverandre og prøver seg fram med fagbegreper.

Tenkningen deres har ikke foregått som indre tale, men som felles høyttenkning. Den har handlet om å forstå nye begreper, i dette tilfellet språklige bilder. Man kan si at begrepene har fungert som redskaper for å forstå egne tanker. I det siste utdraget (utdrag 9) ser vi fortsatt mange uferdige setninger, men elevene leter etter mening ved hjelp av fagbegrep, som de enda ikke har helt taket på. De utforsker språklige bilder og bygger på hverandres tanker til de kommer fram til ny, felles forståelse. I løpet av denne samtalen har de gjort et nitid arbeid med å forsøke å forstå teksten ved hjelp av fagbegrepene. Det at de har våget å bruke fagbegrepene også når de var usikre på dem, har bidratt til at de gradvis har fått en større forståelse for begrepene og for teksten. Denne forståelsen dannet grunnlaget da de planla hvordan de skulle gjennomføre den presenterende samtalen.

I utdrag 10 og 11 fra den presenterende samtalen ser vi at elevene forholder seg til kriteriene for en god fagsamtale; de reflekterer selvstendig over innhold og form i teksten, de har et rikt ordforråd og bruker fagbegrepene på en måte som viser at de har forstått dem ganske godt, de lytter til hverandre, tar initiativ og knytter sine tanker opp mot hverandre. De argumenterer med utgangspunkt i teksten og forholder seg til de andre i gruppa. Her viser elevene fram muntlige ferdigheter som er en viktig del av Diskursen. Elevene bruker fagspråket på en adekvat måte, og de tolker diktet. De bruker og kommuniserer det de nå vet og kan om litteratur, noe som ifølge Hennig er tegn på litterær faglighet (2012). Det er et langt stykke fra de første famlende, utforskende samtaleene til den kompetansen elevene viser i det siste utdraget. Etter min mening er de på god vei inn i den aktuelle Diskursen. Men hva mener elevene selv?

De fikk anledning til å vurdere sin egen måloppnåelse gjennom å lytte til sin egen samtale og kommentere på et kriterieark som så ble levert til lærer. Læreren var jevnt over enig i elevenes vurderinger. Her er egenvurderingsskjemaet til Frøydis (bilde 5):

Vurderingskriterier fagsamtale, lyrikk 

Kriterium	Enkel måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Høy måloppnåelse
Refleksjon over innhold og form i teksten	Reflekterer i liten grad over teksten. Mest gjentelling.	Reflekterer i noen grad over teksten, men lite sammenhengende.	Reflekterer selvstendig over innhold og form og hvordan disse påvirker hverandre.
Språk og bruk av fagbegrep	Bruker få eller ingen fagbegrep. Enkelt ordforråd.	Bruker et godt ordforråd og noen få fagbegrep, men er upresis i ordvalget.	Har et rikt ordforråd og bruker mange fagord på en presis måte.
Muntlige ferdigheter	Mumler og er vanskelig å forstå.	Snakker ganske klart og tydelig.	Snakker tydelig og bruker stemmen godt.
Sosial kompetanse	Er passiv i gruppa eller tar ordet mens noen andre prater. Kobler ikke egne tanker til det de andre på gruppa sier.	Er noe aktiv, ber om å få ordet. Tar noe initiativ. Stiller noen spørsmål til de andre på gruppa.	Tar ofte initiativ, lytter aktivt til de andre. Knytter ofte sine tanker opp til det de andre på gruppa har sagt forut. Stiller gode og relevante spørsmål til de andre på gruppa.

Kommentarer, egenvurdering:

Det var områder hvor alle (jeg og de andre) avbrøt og snakket i munnen på hverandre. Kunne ha vært mer muntlig aktiv til tider. Bruker mange fagbegreper. Synes selv at jeg kunne tatt i bruk flere av de andres meninger og tanker.

Karakter: 5 (+)

Frøydis har skrevet at hun syns de noen ganger avbrøt og snakket i munnen på hverandre, og at hun selv kunne vært mer muntlig aktiv til tider. Hun mener hun bruker mange fagbegreper, men syns selv hun kunne brukt de andres meninger og tanker mer. Derfor mener hun at hun

fortjener karakteren 5. Læreren kommenterte til meg at hun var imponert over hvor god selvinnsikt hun syntes elevene hadde. Det å vurdere sin egen evne til å samtale om litteratur og bruke fagspråk har å gjøre med metakognisjon (Roe 2014, s. 172). Dette er noe det tar lang tid å lære, og det er tydelig at elevene til Mette har arbeidet med egenvurdering før.

I tillegg til å levere egenvurderingsskjema fikk læreren dem til å reflektere over arbeidsprosessen, bruk av fagbegrep og egen læring i selve fagsamtalen. Her er et utdrag fra en dialog fra gruppe A sin fagsamtale (utdrag 12):

Gruppe A: Selve fagsamtalen		
503	Jonas	Ja, og sånn som vi <i>jobba</i> , det gikk <i>veldig</i> bra, med at vi fikk ganske klare syn på hva diktet handla om og på hvordan måte, og at vi <i>jobba</i> veldig bra og det funka bra.
504		
505		
506	Elin	Og så føler jeg at vi har <i>lært</i> ganske mye, også det her med å lære oss å bruke fagbegreper mye mer i språket vårt når vi leser, både tekster og ellers i daglige situasjoner.
507		
508		
509	Frøydis	Siden vi har <i>jobba</i> så hardt med egenarbeidet, så syns jeg det er lettere for meg nå i fagsamtalen og i dagliglivet og bruke fagbegreper, syns jeg.
510		
511		
512	Elin	Ja, jeg er veldig enig, for før så lette man kanskje etter ord å bruke i vanlige situasjoner når man snakka med andre, men nå er det enklere å bruke dem, for nå kan vi det, og derfor er det enklere å prate sammenhengende.
513		
514		
515		
516	Stian	Ja.
517	Jonas	Alt blir mer konkret og presis.
518	Elin	Men jeg kan jo si at vi er <i>ungdommer</i> , så det er jo ikke sånn at jeg kommer til å bruke sånne norskfaglige begreper, sånn når jeg snakker med venner, sånn til vanlig.
519		
520		

De uttrykker selv at måten de *jobba* på, fikk dem til å forstå diktet. Deres opplevelse av arbeidsprosessen er at de har lært mye, særlig når det gjelder bruk av fagbegreper. Å tolke og reflektere over dikt slik de har gjort, er ikke bare å øve seg i den litterære Diskursen i en tilrettelagt skolesituasjon, det er å delta i reelle språkhandlinger (Aase 2005, s. 75). Flere av elevene kommenterer at de har lært fagbegreper som de får bruk for også i andre situasjoner, uten at vi vet om de anvender dem korrekt. Slik utprøving er i alle fall en viktig del av det å gjøre nye begreper og nye diskurser til sine. Elin viser også at hun forstår at det er forskjell på Diskurser idet hun slår fast at hun ikke kommer til å bruke norskfaglige begreper i samtale med venner til daglig. Det er nemlig en annen Diskurs.



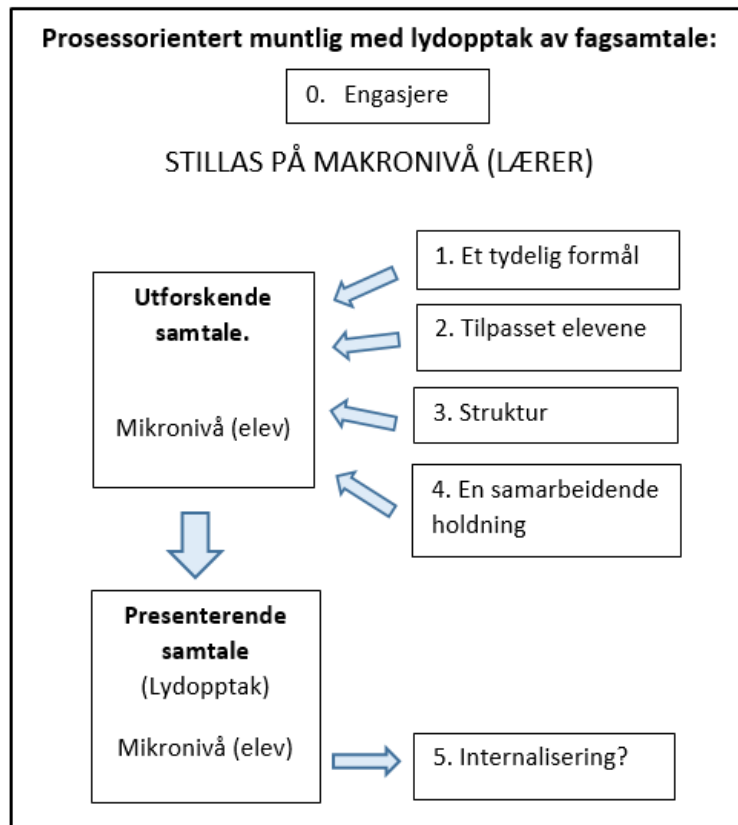
## 8 Oppsummering og perspektivering

Da klasse 9a nærmet seg eksamen i tiende klasse, ett år etter mitt besøk, snakket jeg med lærer Mette på nytt. Hun fortalte at de i forbindelse med oppsummering av norskfaget før eksamen hadde fått elevene til å tenke over hva de husket. Det første elevene kom på, var arbeidet med fagsamtalene om dikt. De sa at de hadde «lært utrolig mye» av arbeidet, og at diktene «satt fast i hodene», noe som illustrerer gyldigheten i Børresens observasjon om at «det er vanskelig å forstå og huske det de ikke har strevd med å uttrykke selv» (se innledningen). Arbeidet førte til større forståelse og eierskap til begreper elevene før ikke eide. Bekreftelsen på dette fikk de også i form av gode karakterer.

Elevene skal utvikle en tekstkompetanse som gjør dem i stand til å være deltaker i tekstkulturen, både gjennom å forstå andres tekster og selv kunne ytre seg og være deltaker i mange ulike tekstlige sammenhenger. Slik sett ligger der en demokratisk målsetting i dette dannelsingsoppgavet. (Aase 2005, s. 70)

Her er vi i skjæringspunktet mellom danning og nytte. I norskfaget har skjønnlitteraturen en stor plass. Gjennom lesing av lyrikk og fortellinger kan vi oppdage at vi ikke er alene og se at vi er del av et større fellesskap. Gjennom nærlesing og faglige samtaler om tekst kan vi tenke sammen, oppdage nye livsformer og tilegne oss kunnskaper og ferdigheter som gir oss tilgang til ulike Diskurser i kultur og samfunnsliv. Lesing av fagets tekster, ikke minst de skjønnlitterære tekstene, går hand i hand med å dele dem, samtale om dem. Det handler om å «finne sine egne stemmer, bli hørt og få svar» (Udir 2013c). Fagsamtaler er en måte å bruke språket til å tenke sammen på. Noen ganger er målet med samtalen å utforske et tema eller løse et problem sammen. Andre ganger kan målet med samtalen være å fortelle andre hva man har funnet ut og kan. Elevene i denne studien har gjort begge deler, i henholdsvis utforskende og presenterende samtaler. Å lytte til, samtale om, argumentere, diskutere og vurdere tekster og andres tanker om dem, er muntlige ferdigheter. Utvikling av muntlige ferdigheter er språkutvikling.

Jeg har i denne oppgaven vist hvordan arbeid med fagsamtale kan foregå i en ungdomsskoleklasse i dag, og sett på hva som kreves av tilrettelegging for at samtaler uten lærer til stede kan bli gode faglige samtaler. Undervisningsopplegget *proessorientert muntlig med opptak av fagsamtale* kan visualiseres på denne måten (bilde 6):



Det store kvadratet står for hele den delen av undervisningsopplegget som jeg fikk følge fram til produktet, fagsamtalen. Lærer er altså ikke fysisk til stede i fagsamtalene, men til stede i form av trygge og gjennomarbeida stillaser. Undervisningsopplegget fungerer som et stillas i flere deler på makronivå. I det store kvadratet er det to kvadrater som tilsvarer Barnes' utforskende og presenterende samtale. De står som eksempler på hva fagsamtaler kan være. Rektangel 1–4 er de fire første kriteriene til Applebee og Langer. De viser til hva lærer bidrar med av undervisning, organisering og støttestrukturer for at kvaliteten på de to fagsamtalene skal bli så god som mulig. Rektangel 5, internalisering, har jeg satt et spørsmålstegn ved, da det er vanskelig å si i hvilken grad internalisering har funnet sted. Vi kan bare tolke signalene, i dette tilfellet gjennom å lese transkripsjoner av elevenes samtaler og høre hva de selv tenker om egen læring. Rektangel 0 står for undervisningsoppleggets to første økter, det handler om å engasjere elevene slik at interessen for temaet fanges. Det er punkt 0 fordi det er utenfor de teoretiske rammene i prosjektet mitt.

Flere av grepene læreren har gjort, er hentet fra skriveidaktikken. Jeg har ikke brukt plass på å se nærmere på dette, men vil, i likhet med Rødnes (2011) si at det kan være verdt for andre å diskutere de verdifulle bidrag skriftlig didaktikk kan gi til muntligdidaktikken.

I løpet av denne undervisningssyklusen, har elevene gått fra å være noviser og være avhengige av lærerens sterke støtte og undervisning, til å selv utvise en begynnende kyndighet i den aktuelle sjangeren. Elevene fikk tilgang til metaspråket i Diskursen, og de fikk øve i meningsfulle sammenhenger. Slik lærer de Diskursen, men det tar mye lenger tid å tilegne seg den. Det er ikke gjort gjennom én slik syklus, men gjennom konstant å bli utsatt for situasjoner der du får mulighet til å praktisere og øve. Det er ikke nok å beherske en sjanger i en gitt kontekst, for eksempel skolekonteksten. Siden all kommunikasjon er situert, må en kunne forandre og tilpasse seg situasjonen. Når du behersker en sjanger, er det også lettere å løsrive seg fra den, gjøre opprør mot den, og å kritisere den, med andre ord inneha tilgangskompetanse nok til å delta med din egen stemme. Som jeg skrev i slutten av kapittel 2.5, det er hit vi vil.

Det trengs mer forskning på muntlighet i norske klasserom. Jeg har her vist fram en liten flik av muntlig praksis i ungdomsskolen. Som barneskolelærer ser jeg behov for mer forskning på bevisst bruk av muntlighet på barnetrinnet.

Elevene i gruppe B fikk innlede denne teksten. Jeg velger å avslutte teksten ved å gi ordet til elevene i gruppe A (utdrag 13):

Gruppe A: Selve fagsamtalen		
541	Stian	Ja. Men nå har vi vel tatt tak i det meste.
542	Jenny	Ja, skal vi si oss ferdig? Tusen takk for at du har hørt på oss, lærer.
543	Stian	Slutt.
544	Flere..	Hade ... (ler)

# Vedlegg

## Vedlegg 1

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet – elever «Elevers bruk av fagbegrep i fagsamtaler»**

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er grunnskolelærer og masterstudent i norskdidaktikk ved UiT Norges Arktiske Universitet. I min masteroppgave ønsker jeg å studere fagsamtale og elevers bruk av fagbegreper.

Jeg ønsker å finne ut hvordan elever utvikler sin forståelse av fagbegrep gjennom faglige samtaler og problemstillingen min er «Hvordan foregår arbeid med fagsamtaler i norsk i en ungdomsskoleklasse?»

Jeg har hørt at flere lærere og klasser ved deres skole har arbeidet med fagsamtaler, og jeg har et ønske om å få forske på dette i deres klasse.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Jeg vil observere et helt undervisningsforløp i norsk, helt fra læreren introduserer emnet, til dere leverer inn en fagsamtale for vurdering. I oppstartfasen vil jeg filme læreren. Når elevene deles inn i grupper, vil jeg ta lydopptak av samtalene som foregår på din gruppe. Hvor mange lydopptak det blir er avhengig av hvor mange timer lærer legger opp til at dere skal bruke på å samtale i gruppe. Jeg vil også få en kopi av den samtalen dere selv leverer til vurdering. Jeg kommer til å ta notater mens jeg følger arbeidet deres.

Dersom læreren ber dere skrive noe i løpet av undervisningsforløpet, ønsker jeg kopier av disse. Alle navn fjernes fra de skriftlige arbeidene, og dere vil bli anonymisert.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle notater og skriftlige arbeider anonymiseres. Disse skal oppbevares i en låst skuff sammen med lydopptakene av samtalene deres og filmopptak av læreren. Ingen andre enn jeg selv og min veileder får tilgang til lydopptak eller skriftlig materiale. Datamaskinen jeg bruker er beskyttet med brukernavn og passord på en sikker server (UiT). Masteroppgaven blir publisert, men det vil ikke være mulig å gjenkjenne skolen eller noen av deltakerne i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 18.12.2018. Da vil alle innsamlede data bli slettet og makulert.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og for barn (under 18 år) må foresatte samtykke. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Gisken Meløe (tlf. 95769610, e-post: [giskenmm@gmail.com](mailto:giskenmm@gmail.com)) eller min veileder Kari-Anne Sæther (tlf 77660463, e-post: [kari-anne.sather@uit.no](mailto:kari-anne.sather@uit.no) )

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn,

\_\_\_\_\_ (navn) delta.

-----  
(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 2

Kari-Anne Sæther

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet  
9006 TROMSØ

Vår dato: 19.01.2017

Vår ref: 51484 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

**TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

*51484 Fagsamtaler i ungdomsskolen*

*Behandlingsansvarlig UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig Kari-Anne Sæther*

*Student Gisken Marianne Meløe*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 18.12.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
Kjersti Haugstvedt

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gisken Marianne Meløe [giskenmm@gmail.com](mailto:giskenmm@gmail.com)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 51484

Formålet med undersøkelsen er å finne ut hvordan elever jobber med og bruker fagbegrep i fagsamtaler.

Utvalget består av elever på en ungdomsskole og lærer.

Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for førstegangskontakt og rekruttering. Vi anbefaler at skolens ledelse sender ut informasjonsskriv til foreldre på vegne av masterstudent. Vi anbefaler også at frivilligheten understrekes i forbindelse med rekruttering, for eksempel ved å framheve at de elevene som ikke skal delta vil få et likeverdig pedagogisk opplegg, samt at det ikke vil få noen konsekvenser for noen sitt forhold til skolen dersom de velger å ikke delta/trekke seg.

Data samles inn via filming av lærer ved oppstart av undervisningsopplegg, lydopptak av elevenes fagsamtaler, og eventuelt innsamling av skriftlig materiale fra elevene.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene til lærere og foreldre er godt utformet, men vi legger til grunn at utsagnet "Jeg kommer ikke til å samle inn noen personopplysninger" slettes. Råmaterialet vil etter det personvernombudet forstår inneholde personopplysninger om lærer (video), og det bør taes høyde for personopplysninger om elever i form av lydopptak, og notater/skriftlige arbeid før de anonymiseres.

Revidert informasjonsskriv skal sendes til [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) før utvalget kontaktes.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 18.12.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel )
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette digitale lyd- /bilde- og videoopptak

### Vedlegg 3

#### Vurderingskriterier fagsamtale, lyrikk

Kriterium	Enkel måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Høy måloppnåelse
<b>Refleksjon over innhold og form i teksten</b>	Reflekterer i liten grad over teksten. Mest gjenfortelling.	Reflekterer i noen grad over teksten, men lite sammenhengende.	Reflekterer selvstendig over innhold og form og hvordan disse påvirker hverandre.
<b>Språk og bruk av fagbegrep</b>	Bruker få eller ingen fagbegrep. Enkelt ordforråd.	Bruker et godt ordforråd og noen få fagbegrep, men er upresis i ordvalget.	Har et rikt ordforråd og bruker mange fagord på en presis måte.
<b>Muntlige ferdigheter</b>	Mumler og er vanskelig å forstå.	Snakker ganske klart og tydelig.	Snakker tydelig og bruker stemmen godt.
<b>Sosial kompetanse</b>	Er passiv i gruppa eller tar ordet mens noen andre prater. Kobler ikke egne tanker til det de andre på gruppa sier.	Er noe aktiv, ber om å få ordet. Tar noe initiativ. Stiller noen spørsmål til de andre på gruppa.	Tar ofte initiativ, lytter aktivt til de andre. Knytter ofte sine tanker opp til det de andre på gruppa har sagt forut. Stiller gode og relevante spørsmål til de andre på gruppa.



## Vedlegg 4

Bestilling: Grappa skal spille inn en fagsamtale med tolkning/analyse av et gitt dikt. Bruk lydopptak på mobilen. Fagsamtalen skal ta utgangspunkt i de individuelle analyserammene.

I tillegg skal grappa på slutten av fagsamtalen reflektere rundt oppgavens nedenfor.

Lykke til ☺

Ta for deg spørsmålene nedenfor, **først individuelt**, deretter sammen med grappa – og diskuter eget utbytte av arbeidet med fagsamtalene. Planlegg at dere tar med dette på slutten av fagsamtalen (i innspillinga).

1. Målet for perioden er **å kunne presentere egen tolkning av tekst ved bruk av fagbegreper**. Ut i fra dette målet, hva synes du om arbeidsmetoden/hvordan vi har jobbet med lyrikk så langt? (se under).
  - a. Forelesning med gjennomgang av begreper og analyseverktøy
  - b. Presentasjon av analyseramme for dikt. Klassen prøver seg på å fylle inn ramma med et dikt (VISE). Vi gjennomgår sammen og får se et eksempel fra lærer på utfyllt ramme.
  - c. Utdeling av forskjellige dikt. Individuelt arbeid med analyseramma.
  - d. De som har samme dikt går sammen og gjennomgår analysen i lag. Forberedelse av fagsamtaler.
  - e. Innspilling av fagsamtale.
  
2. Dere blir bedt om å bruke mange fagbegreper når dere snakker, noen begreper har vi jobbet med før, noen er nye. Hvordan synes du arbeidsmetoden er med på å hjelpe dere å bruke fagbegrepene? Synes du at noen fagbegreper er blitt en naturlig del av språket ditt når du snakker om tekst? Eventuelt, hvilke?

## Vedlegg 5

VISE

*Tarjei Vesaas*

Vi stod ei natt om våren  
framfor eit oretre  
Der skar vi inn med kniven  
to namn i raude ved.

Og seint om sommarkvelden  
i seterstova sval,  
vi skreiv med kol på veggen  
to namn og årsens tal.

Når isen la om hausten  
på logne Venetjønn,  
vi skreiv to namn der utpå  
med kalde skeisejønn.

Om vintren kom i lunden  
ein stein av mørke grjot.  
Eit einsleg namn er hoggi der  
og lyser Gud imot

Vedlegg 6

**Tyven Tyven**  
DumDum boys (1993)

Gjentagelse, og gir helhet til diktet.

spør ingen ikke noen  
suser i stål i låen  
spjærer åpen himmel  
ingen er trygg på engjen

ingen er trygg utens sine nære?

skjærer høsten uten blind  
uten hvile: blind & stum  
snart der så her som lyn  
røver øyenstenen din

hva er dette? — river bort noen som står nær deg.  
symbol?  
metafor?

tyven (tyven) metafor/symbol på noe(n) andre/annet?  
er tyven "jeg et"???

finnes ei den bot som bøter  
sønderslitte hjerter  
ei pardon sparer ingen  
hugger ned alle som en

vil ha slutt på noe. — Hvordan? Heia? — Hvorfor?

tyven tyven

"jeg et" er en del av diktet.

"døden" bærer lji

alle er vi like for låen  
hadde han sjel var den er skjæres  
røver de som skinner mest

skjærer stjeler skinnende ting døden.  
er dette "tyven".

"røver" kan bety noe annet. døp?

tyven tyven  
røvet øyenstenen  
smyder i skyggen  
bare vi er igjen

nevnes igjen.  
viktig for historie?

en person? hva er det?

tyven tyven  
tok det han fant  
alt har vi gjemt  
blir aldri glemt

viser til veldig god avslutning/avrunding.

## 9 Litteraturliste

Aksnes, L.M. (2016) Om muntlighet som fagfelt. I Kverndokken, K. (red.) *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. (s. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Landslaget for norskundervisning.

Andersen, S. (1997) *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.

Applebee, A.N. og Langer, J.A. (1983) Instructional Scaffolding: Reading and Writing as Natural Language Activities. *Language Arts*, 60 (2), (s. 168-175).

Aukrust, V.G. (2001) Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. I Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspill og læring* (s. 173-194). Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Aase, L. (2005) Norskfaget – skolens fremste danningsfag? I Børhaug, K., Fenner, A-B. og Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv*. (s. 69-83) Bergen: Fagbokforlaget.

Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. og Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte?* Rapport 20, NIFU og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. <http://www.nifu.no/publications/932246/> (lastet ned 8. juni 2018).

Bakhtin, M.M. (1981) *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. (red. Holquist, M., translation Emerson, C og Holquist, M.). Austin, Texas: University of Texas Press.

Barnes, D.R. (1976) *From Communication to Curriculum*. London: Penguin.

Barnes, D.R. (1992) *From Communication to Curriculum*. (2.utg.) Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.

Barnes, D.R. (2008) Exploratory Talk for Learning. I Mercer, N. og Hodgkinson, S. (red.) *Exploring Talk in Schools: Inspired by the Work of Douglas Barnes*. (s. 1-15). London: Sage Publications Ltd.

Berge, K.L. (2005) Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I Nome, S og Aasen, A.J. (red.) *Det nye norskfaget. Skriftserie (Landslaget for norskundervisning : trykt utg.)* (Vol. nr. 161, pp. 1-21). Bergen: Fagbokforlaget.

Blichfeldt, K. og Heggem, T.G. (2014) *Nye Kontekst 8-10, Basisbok. Norsk for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Brevik, L.M., Fosse, B.O. og Rødnes, K.A. (2014): «Language, learning, and teacher professionalism: An investigation of specialized language use among pupils, teachers, and student teachers” i *International Journal of Educational Research* 68 (2014), s.46-56.

Bruner, J.S. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1985) Vygotsky: a historical and conceptual perspective. I Wertsch, J.V (red.) *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press.

Børresen, B. (2016) Samtalen i klasserommet – samtale om læring. I Kverndokken, K. (red.) *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Landslaget for norskundervisning.

Cavell, S. (1979) *The claim of reason: Wittgenstein, skepticism, morality, and tragedy*. Oxford: Clarendon Press.

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Dalland, O. (2017, 6. Utg.) *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

DeSeCo (2005) The definition and selection of key competencies – Executive Summary. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (lastet ned 14.juni 2018).

Dewey, J. og Wrang, J. (2009) *Hvordan vi tenker: En reformulering af forholdet mellem refleksiv tenkning og utdannelsesprocessen*. Århus: Klim.

- Dysthe, O. (1995) *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. og Løkensgard Hoel, T. (2010) *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. (2.utg.) Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. og Esbjørn, L. (2012) *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014) *Norskdiraktikk*. Bergen: Fagbokforlaget (LNU).
- Fuglestad, O.L. og Wadel, C. (2011) *Feltarbeid som prosess. Ny metodedel*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Gee, J.P. (1989) Self, Society, Mushfake, and Vygotsky: Meditations on Papers redefining the Social in Composition Theory. *The Writing Instructor*. 8 (4), (s. 177-183).
- Gee, J.P. (2012) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (4. utg.). London: Routledge.
- Greek, M. og Jonsmoen, K. M. (2016) Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? I *Uniped* 03/2016, vol. 39, s. 255–270.
- Halvorsen, K. (2008, 5.utg.) *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Hammond, L. (2001) Scaffolding and language. I Hammond, J. (red.) *Scaffolding teaching and learning in language and literacy education*. (s.16-30). Newtown NsW: Primary English Teaching Association.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2001) What is scaffolding? I Hammond, J. (red.) *Scaffolding teaching and learning in language and literacy education*. (s. 1-14). Newtown NsW: Primary English Teaching Association.
- Harmer, J. (2009, 4. ed.) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hennig, Å. (2012) *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hertzberg, F. (2012) Grunnleggende ferdigheter – hva vet vi om skolens praksis? I Melby, G. og Matre, S. *Å skrive seg inn i læreryrket*. Trondheim: Akademika forlag.

Hertzberg, F. (2016) Muntlighet i norskfaget – hvor er vi nå? I *Norsklæraren* nr.2, 2016, (s. 23-29). Bergen: Fagbokforlaget, LNU.

Hoel, T. L. (1997) Dei første 20 gongene er verst. Elevtale i klasserommet – problem eller moglegheiter? I *Norsklæreren* nr. 5, (s. 31-40).

Håland, A. (2013) Bruk av modelltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet. Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjoner (vol. 210). Stavanger: UiS.

Klette, K. og Universitetet i Oslo, Pedagogisk f. (2003) *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.

Kristiansen, K. (1994) Tyven tyven. Fra *Ludium* (et album av Dumdum Boys).

Langer, J. A. (2011, 2.utg.) *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.

Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.

Meld. St. nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Det Kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

Meløe, G. (2016) *Prosjektskisse* Tromsø: UiT Norges Arktiske Universitet (oppgavedatabase).

Mercer, N. (2000) *Words & Minds. How we use language to think together*. New York: Routledge.

Mercer, N. og Dawes, L. (2008) The value of Exploratory Talk. I Mercer, N. og Hodgkinson, S. (red.) *Exploring Talk in Schools: Inspired by the Work of Douglas Barnes*. (s. 55-71) London: Sage Publications Ltd.

Nelson, K (1996) *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2015:8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ongstad, S. (2014) Driften i literacy-begrepet – en utfordring for lærerutdanningers fagdidaktikk? I Norwegian Open Access Research.

Penne, S. og Hertzberg, F. (2008) *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Penne, S. og Hertzberg, F. (2015, 2. utg.) *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A. (2014) *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rødnes, K-A. og Universitetet i Oslo, det utdanningsvitenskapelige f. (2011) *Elevs meningsskapning av norskfaglige tekster i videregående skole*. (nr. 143) Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Skaftun, A. (2014) leseopplæring og fagenes literacy. I Skaftun, A., Solheim, O.J. og Uppstad, P.H. (red.) *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skaftun, A og Michelsen, P.A. (2017) *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Smidt, J. (2010) Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I Smidt, J. (red.) *Skrijving i alle fag – innsyn og utspill*. (s. 11-35). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Smidt, J. (2011) Ti teser om skrijving i alle fag. I Smidt, J., Solheim, R. og Aasen, A.J. (red.) *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

St. Meld. Nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.



Svenkerud, S., Klette, K. og Hertzberg, F. (2012) Opplæring i muntlige ferdigheter. I *Nordic Studies in Education* 2012, vol.32 nr.1, s.35-49.

Thagaard, T. (2013, 4. utg.) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Udir.no (2018). Gjennomføring av muntlig eksamen. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/> (lastet ned 15. april 2018).

Utdanningsdirektoratet (2013a) *Læreplanverket for kunnskapsløftet*.

Utdanningsdirektoratet (2013b) *Læreplan i norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arstrinn> (lastet ned 10. april 2018).

Udir.no (2013c) Norskfaget. Formål. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal> (lastet ned 20. juni 2018).

Vold, L.E. (2017) Intet er så rummelig som norskfaget. Utforskende didaktikk og nøkkelbegreper i norskfaget. I Bjørshol, S. og Nolet, R. (red.) *utforskning i alle fag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Wood, D., Bruner, J. Ross, G. (1976) «The Role of Tutoring in Problem Solving». I *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, April 1976, Vol.17(2), s.89-100.

Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978) *Mind in Society. The development of higher order psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Vygotskij, L. S. (2001) *Tenkning og tale*. I Kozulin, A. (red. og rev.), oversatt av Bielenberg, T.J. og Roster, M.T. *Myslenie i reč' / tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Wegerif, R. (2007) *Dialogic Education and Technology: Expanding the Space of Learning*. (Vol. 7) Boston, MA: Springer US.