

MASTEROPPGAVE

Fagsamtalen – En dialogisk vurderingsform

Hvilke forhold kan påvirke den muntlige kompetansen i en fagsamtale?

Studentnummer: 142580

Jonas Løngaa

Våren 2022

Masterstudium i norsk i skolen

Institutt for språk, litteratur og kultur

Sammendrag

Fagsamtalen kan både anvendes som arbeids- og vurderingsform i skolen.

Denne samtaleformen kan gjennomføres mellom lærer og den enkelte elev, mellom læreren og alle elever, eller kun mellom elevene. Om læreren ønsker å anvende fagsamtalen som vurderingsform i norskfaget, hvor forventningen er at elevene kun samtaler med hverandre, kan visse forhold føre til at vurderingssituasjonen ikke blir gjennomført som planlagt.

Formålet med denne oppgaven er å undersøke slike forhold, og forsøke å finne ut av hvordan forholdene påvirker fagsamtalen. Oppgavens problemstilling er:

Hvilke forhold kan påvirke den muntlige kompetansen i en fagsamtale?

Hovedfokuset i oppgaven er å se på forhold som kan påvirke fagsamtalene til to elevgrupper i den samme Vg3 påbygningsklassen på *en* videregående skole i østlandsområdet.

For å besvare problemstillingen tar jeg for meg tre forskningsspørsmål:

1) Hvem er samtals talende og svarende subjekt? 2) Hvordan kan det sosiale motivet påvirke samtalen? og 3) Hva forekommer av flerstemmighet som fenomen i fagsamtalen?

Undersøkelsens teoretiske perspektiver omhandler hovedsakelig Mikhail Bakhtins tanker om dialogen som konsept og som forutsetning for selvbevissthet, Carolyn Millers syn på retorisk sjanger som sosial handling, og enkelte teorier og begreper som er relevante til analysen av retorisk kommunikasjon. Datamaterialet baserer seg på feltnotater og transkripsjoner fra to elevgruppers fagsamtaler, og transkripsjoner av semistrukturerte intervjuer fra de samme gruppene etter at fagsamtalene har blitt gjennomført.

Hovedfunnene viser for det første til at relasjonen mellom samtals deltakere kan påvirke initiativet i en fagsamtale. Et ønske om at elevene skal ha forutsetningen til å prestere kan resultere i at faglæreren tar initiativet. Initiativet fører til at alle elever blir inkludert, men gjør at elevene samtaler med faglæreren. En annen årsak til dette kan være at elevene har ulike fokusområder som må besvares i fagsamtalen. Fokusområdene begrenser hva elevene kan samtale om, og fører til at de forholder seg til faglæreren for bekreftelse og veiledning. Et annet hovedfunn viser at godt forberedte elever har tendensen til mer monolog enn dialog når de først argumenterer. Dette kan både knyttes til at elevene ikke vil avbryte hverandre, og at de ønsker å presentere sin forståelse, istedenfor å skape dette sammen i samtalen. Et tredje hovedfunn viser til at uforberedte elever kan velge å anvende flerstemmigheten i en fagsamtale til å forbedre sin egen prestasjon. I faglærerens og medelevens argumenter har den uforberedte eleven mulighet til å hente tilleggsinformasjon.

Forord

I forbindelse med en muntligvurdering i min egen Vg2 klasse i norsk, observerte jeg en sterk elevgruppe på fire elever som kun pratet med, og til hverandre. De la samtidig opp til at alle fire ble inkludert, og deres ytringer supplerte hverandre på en god måte. Hver enkelt ytring var kort, og la samtidig opp til et senere svar. Sammen svarte elevene på oppgaven og leverte et sterkt produkt. Oppgaven var å utføre en retorisk analyse av en sakprosa artikkel muntlig, som elevgruppen hadde forberedt seg til på forhånd. Denne opplevelsen førte til at min egen interesse for fagsamtaler som vurderingsform ble styrket, og gjorde det enklere å velge hva jeg ville skrive om i denne oppgaven.

Den første personen som jeg vil takke er veilederen min, Anders Eilertsen. Tusen takk for alle de saklige og konstruktive refleksjonene og tilbakemeldingene gjennom hele denne perioden. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig, at du forlenget veiledningsmøtene ut over planlagt tid, og at du startet hver samtale med å påpeke styrkene til oppgaven. Dette motiverte meg til å fortsette utformingen og revideringen, til tross for at det siste halvåret har vært utfordrende med fulltidsjobb og heltidsstudier.

Videre vil jeg takke deltakerne i studien. Takk til læreren som åpnet opp klasserommet, og tillot meg å være en flue på veggen i løpet av den planlagte vurderingssituasjonen. Setter også stor pris på refleksjonene i etterkant av dette. Det samme gjelder elevene, som viste stort engasjement og ga gode og reflekterte svar i intervjuene. Uten dere hadde jeg ikke hatt muligheten til å skrive denne oppgaven. Jeg vil også takke rektor, utdanningsleder og fagleder i norsk, som gjorde det mulig å utføre studien på denne skolen.

Avslutningsvis vil jeg både takke mine gode kollegaer på jobben, min egen familie og mine gode venner. Deres tips og innspill har vært uvurderlige i utformingen og revideringen av denne oppgaven. Samtidig setter jeg stor pris på hvor fleksible og forståelsesfulle dere har vært i løpet av denne perioden.

Halden, mai 2022

Jonas Løngaa

Relevans til virket som lektor

Min egen interesse for norskfaget har økt i løpet av de siste to årene med masterstudiet Norsk i skolen. Ved å blant annet lese en god del pensum- og sekundærlitteratur, som til tider har vært kompleks og abstrakt, har dette både økt min egen refleksjonsevne og forståelse, og samtidig styrket mine lese- og skriveferdigheter. Det blir utfordrende å avgrense seg selv i dette dokumentet, siden jeg dag for dag ser hvor nyttig både studiet og arbeidet med denne masteroppgaven er for virket som lektor. En av årsakene er at jeg har vært så heldig å kunne arbeide på en videregående skole ved siden av studiene, hvor flere metodikker og teorier allerede har blitt testet i klasserommene mine.

Det første som jeg vil trekke frem som relevant fra arbeidet med denne masteroppgaven, er hvordan hovedfunnene fra undersøkelsen kan bidra til å forbedre gjennomføringen av mine egne fagsamtaler. De forholdene som denne oppgaven viser til, kan også påvirke samtalene i mine klasserom. Ved at jeg har muligheten til å se tilbake til denne oppgavens hovedfunn i ettertid, har jeg også forutsetningen til å være godt forberedt og forsøke å unngå slike forhold i fremtiden. På den måten har funnene i seg selv relevans til mitt eget virke som lektor når muntligkompetanse skal vurderes.

Å skrive denne masteroppgaven har vært en reise. I løpet av denne reisen har jeg gått fra den ene ideen til den andre innenfor temaet, og til slutt har jeg endt opp med dette produktet. Fra denne prosessen har jeg fått innsikt i hvor viktig det kan være å stille seg åpen og undrende til en undersøkelse. I henhold til Kunnskapsløftet LK20 er utforskertrang et essensielt verdigrunnlag for de elevene som jeg allerede har, og dem som jeg får videre i mitt virke som lektor. Mine egne erfaringer i forhold til utforskertrang er viktige å ta med seg inn i dette arbeidet. I mine tidligere og nåværende klasser har jeg forsøkt meg på mindre utforskende oppgaver, men prosessen med denne masteroppgaven har vist meg at det er mulig å utvide slike prosjekter. Innenfor et slikt prosjekt kan for eksempel elevene få oppleve hvor interessant og meningsskapende undersøkelser kan være. Denne innsikten kan både knyttes til andre fag i skolen og til samfunnet generelt. Viljen til å stille seg åpen til ulike problemstillinger har vært relevant for meg, og dette kan også føre til utforskertrang hos mine fremtidige elever. Baktanken er at elevene kan få en undrende oppfatning til livet både i og utenfor skolen. En slik egenskap eller oppfatning vil uansett komme godt med senere i deres liv.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Forord	III
Relevans til virket som lektor	IV
1. Innledning	1
1.1 Tema og formål med oppgaven	1
1.2 Relevans til samfunnet og skolen	3
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.4 Oppgavens datamateriale	7
1.5 Avgrensninger og begrepsavklaring	8
1.6 Oppgavens struktur	9
2. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning	10
2.1 Dialogisme og heteroglossia	10
2.2 Retorikk	13
2.2.1 Sjanger som sosial handling	13
2.2.2 Kommunikasjon	15
2.3 Tidligere forskning	17
2.3.1 Samtaleformer	17
2.3.2 Sentrale funn om fagsamtaler	19
3. Metode	21
3.1 Vitenskapelig ståsted	21
3.2 Kvalitativ tilnærming	22
3.2.1 Åpen observasjon	22
3.2.2 Semistrukturert gruppeintervju	23
3.2.3 Taleopptak	24
3.2.4 Transkripsjon av fagsamtaler og intervjuer	25
3.3 Innsamling av datamateriale	26
3.3.1 Utvalg av informanter	26
3.3.2 Konfidensialitet	27
3.3.3 Valg av spørsmål	28
3.3.4 Pilotintervju	28
3.4 Analyse av datamaterialet	29
3.4.1 Delt innfallsvinkel	29
3.4.2 Analysemodell	29
3.4.3 Reliabilitet og validitet	32

4. Analyse.....	34
4.1 Vurderingssituasjonens kontekst	34
4.1.1 Situasjonsskontekst	34
4.1.2 Elevgruppen <i>De uforberedte</i>	36
4.1.3 Elevgruppen <i>Mye på hjertet</i>	37
4.2 Analysekategori – TALENDE OG SVARENDE SUBJEKT	38
4.2.1 Deltakerens initiativ.....	38
4.2.2 Deltakerens turtaking.....	41
4.3 Analysekategori – SOSIALT MOTIV	42
4.3.1 Elevens forventninger.....	42
4.3.2 Elevens forberedelser	44
4.3.3 Elevens forståelse av felt og mediering.....	46
4.4 Analysekategori – FLERSTEMMIGHET	49
4.4.1 Faglærers flerstemmighet	49
4.4.2 Elevens flerstemmighet	51
4.5 Sammendrag av analysens hovedkategorier.....	54
5 Diskusjon.....	56
5.1 Initiativ, relasjon og behov	56
5.1.1 Relasjon	56
5.1.2 Institusjonelt behov	58
5.2 Personlig intensjon og turtaking.....	59
5.3 Flerstemmighet og forberedelser	61
5.3.1 Læreren.....	61
5.3.2 Medeleven	62
6 Avslutning	64
6.1 Hovedfunn og konklusjoner	64
6.2 Videre forskning.....	67
Litteraturliste	68
Tabeller.....	73
Vedlegg	74
Vedlegg 1: Samtykkeerklæring	74
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	78
Vedlegg 3: Transkripsjon av <i>De uforberedte</i>	79
Vedlegg 4: Transkripsjon av <i>Mye på hjertet</i>	92

1. Innledning

1.1 Tema og formål med oppgaven

Det overordnede temaet i denne oppgaven er fagsamtalen som vurderingsform av elevenes muntlige kompetanse i norskfaget. Begrepet muntlig kompetanse kan forstås som elevenes evne til å bruke og forstå ulike muntlige sjangre (Børresen et al., 2012, s. 14). En muntlig sjanger kan forstås som en mulig måte å handle og kommunisere på i en bestemt situasjon. Denne situasjonen kan for eksempel være en begravelse, hvor det er forventet at personen som holder en minnetale hedrer den avdøde (Kjeldsen, 2019, s. 99; Miller, 1994, s. 70). I en slik situasjon vil det ikke være riktig å gjøre det motsatte. På den måten forutsetter muntlig kompetanse at elevene lærer å forstå at ulike situasjoner forventer og krever ulike måter å kommunisere på.

For norskfaget presiseres det eksplisitt i Kunnskapsløftet LK20 at vurdering av norsk muntlig skal måle muntlig kompetanse: «Læreren skal sette karakter i norsk muntlig basert på kompetansen som eleven har vist når eleven har kommunisert faglig innhold muntlig» (Kunnskapsdepartementet, 2019c; Penne et al, 2020, s. 12, 102-103). I henhold til LK20 forutsetter muntlig kompetanse i skolen noe mer enn det å forstå og bruke ulike muntlige sjangere. Elevene skal også kommunisere norskfaglig innhold muntlig for å vise til denne kompetansen. Det faglige innholdet forutsetter blant annet å forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger om ulike temaer innenfor norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Videre kan det at elevene skal uttrykke seg muntlig knyttes til de grunnleggende muntlige ferdighetene i LK20. De muntlige ferdighetene forutsetter at elevene kan samhandle gjennom å fortelle, lytte og samtale. Dette forutsetter at elevene bruker retoriske ferdigheter til å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte situasjoner, hvor målet er at elevene lærer å anvende språket mer presist og nyansert i norskfaglige samtaler og presentasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019b). På bakgrunn av dette forutsetter vurderingsprosessen i forbindelse med norsk muntlig flere mulige aktiviteter, hvor en norsklærer må være bevisst på hva, når og hvordan slik vurdering skal gjennomføres (Penne et al., 2020, s. 102) for at elevene får vist sin muntlige kompetanse i faget.

En mulig aktivitet å anvende i denne vurderingsprosessen er fagsamtalen. Fagsamtalen kan både anvendes som arbeids- og vurderingsform, og forutsetter at enten lærer og den enkelte elev, lærer og alle elever, eller kun elevene samtaler om faglige temaer. Samtidig åpner fagsamtalen opp for at elevene

kan vise sin muntlige kompetanse gjennom en samtale, istedenfor å bruke den mer tradisjonelle fremføringen som en aktivitet i denne prosessen (Joval, 2017, s. 7-8, 40). For at elevene skal mestre fagsamtalen som vurderingsform i klasserommet, forutsetter det at elevene lytter aktivt til hverandres argumenter, og tilpasser språket til formål og mottaker. På den måten kan elevene forstå det muntlige språket mer nyansert og presist i samtaler om faglige eller åpne temaer, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet (Saabye, 2013, s. 35). Fagsamtalen har også potensialet til å åpne opp for skaperglede, engasjement og utforskertrang, som er et viktig verdigrunnlag i den overordnede delen til LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Årsaken til dette er at fagsamtalen kan organiseres slik at deltakerne legger frem noe de har utforsket, og sammenligner, diskuterer og reflekterer sammen over dette i løpet av den etterfølgende dialogen (Joval, 2017, s. 41). Potensialet til fagsamtalen som både arbeids- og vurderingsform kan forstås som stor. Det viktigste med en fagsamtale, uansett fremgangsmåte, er at elevene får beskjed om hva som er vurderingsgrunnlaget, og hva som forventes i den påfølgende samtalen (Joval, 2017, s. 40). I denne oppgaven blir fagsamtalen definert som en gruppesamtale der elevene selv skal samtale om norskfaglige temaer i en vurderingssituasjon, og hvor faglæreren kun observerer hvordan dialogen utvikler seg og vurderer deretter. Dette kan forstås som den muntlige sjangeren som elevene i mitt elevutvalg må forstå og bruke for å dele norskfaglig innhold muntlig, og på den måten vise sin muntlige kompetanse. Til tross for denne definisjonen utvikler ikke samtalene i datamaterialet seg slik faglæreren egentlig ønsker.

På bakgrunn av dette er formålet med denne oppgaven å undersøke hvilke forhold som kan påvirke den muntlige kompetansen i en fagsamtale. Datamaterialet er hentet fra et utvalg elever i *en* Vg3 påbygningsklasse på *en* videregående skole i østlandsområdet. Jeg har observert to elevgrupper gjennomføre hver sin fagsamtale, forså å utføre semistrukturerte intervjuer i de samme gruppene etter gjennomføringene. Mine funn kan for det første supplere tidligere forskning innenfor feltet, hvor flere fokusområder har vært *Lærerrollen i fagsamtaler* (Buskerud & Roberg, 2014, s. 5), *Hva en fagsamtale kan være* (Meløe, 2018, s. 5) og *Elevperspektivet* (Haugen, 2019, s. 5) til denne vurderingsformen. Videre kan funnene belyse om forhold som kan påvirke fremtidige fagsamtaler, hvor læreren ønsker at elevene kun skal samtale med hverandre. Funnene er også interessante å ta med seg til egen undervisning. Jeg har allerede gjennomført en del fagsamtaler i egne norskklasser, og verdsetter denne vurderingsformen høyt. Begrunnelsen for dette er at fagsamtalen kan knyttes til et større samfunns- og skoleperspektiv, som jeg vil ta for meg i neste delkapittel.

1.2 Relevans til samfunnet og skolen

Ved å se til overordnet del i Kunnskapsløftet LK20 står Demokrati og medvirkning som én av seks viktige verdigrunnlag. Skolen er i seg selv et sted hvor barn og unge skal oppleve demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de får reell innflytelse og har påvirkningsmulighet i forhold til hva som angår dem (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Denne verdien kan blant annet ses i forskriften til opplæringsloven, hvor all vurdering før avslutningen av faget skal forstås som underveisvurdering. Formålet med underveisvurderingen er å kartlegge om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Forskrift til opplæringsloven, 2020, §3-10). Denne formuleringen legger opp til at elevene skal medvirke i løpet av vurderingsprosessen, og at de med utgangspunkt i den kompetansen de viser på det tidspunktet, skal ha muligheten til å sette ord på hva de opplever at de får til og mestrer bedre på nåværende tidspunkt, enn ved tidligere vurderinger (Penne et al., 2020, s. 102). Innenfor opplæringen av medvirkning er det viktig at elevene forstår at en grunnleggende menneskerettighet som ytringsfrihet bidrar til at demokratiet både utvikles og vedlikeholdes. Ytringsfriheten forutsetter blant annet å håndtere og respektere meningsbrytninger og uenighet. Det endelige målet med et slikt fokus i skolen er at elevene, både under og etter endt skolegang, bidrar til videre utforming av samfunnet gjennom politisk deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Et levende og bærekraftig norsk demokrati forutsetter at unge mennesker blant annet tilegner seg muntlig kompetanse i skolen, som på den måten gir dem forutsetningen til å ytre seg hensiktsmessig og overbevisende i senere demokratiske prosesser (Berge, 2012, s. 80).

Selv om læreplanene ønsker og forsøker å legge til rette for medbestemmelse gjennom både verdigrunnlag og tverrfaglige temaer, vet man at dette ofte ikke blir resultatet. Resultatet kan enten være at eleven opplever å bli ytterligere ekskludert gjennom skolen, tilegne seg denne forutsetningen i løpet av skolegangen, eller allerede oppleve å ha medbestemmelse i kraft av språk og tidligere erfaringer (Penne et al., 2020, s. 22-23). Hensikten med blant annet arbeid og vurdering av den muntlige kompetansen i norskfaget, er at elevene utvikler og forbedrer kommunikasjonsferdighetene sine til å bli trygge språkbrukere. På den måten kan flere elever oppleve å få medbestemmelse i kraft av nye språklige erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Denne formuleringen kan enten tolkes som en pedagogisk handling som resulterer i et ønsket mål som medbestemmelse, eller at formuleringen i seg selv kun representerer et ønske, men ikke en anvendelig metodikk for å oppnå dette målet (Penne et al., 2020, s. 23).

Fagsamtalen kan være en mulig metodikk for at elevene skal utvikle forutsetningen for medbestemmelse. Begrunnelsen for dette er at en slik samtale krever at elevene skal kunne arbeide i ulike grupper uavhengig av ferdigheter og sosiale relasjoner. Samtidig er det anbefalt at gruppesammensetningene kan variere fra én samtale til en annen, eller ved å rullere etter en viss tid. Fagsamtalene kan også oppmuntre elevene til å få frem meningsforskjellene innad i en gruppe, og føre til at elevene kan lære å utdype og forsvare egne tanker og ideer (Joval, 2017, s. 41, 37) i lys av ytringsfriheten. Elevene kan samtidig få mulighet til å undre seg, stille spørsmål, søke forståelse og bygge kunnskap i et forsøk på å få svar (Joval, 2017, s. 37). Fagsamtalen kan på den måten knyttes til en demokratisk prosess, siden alle deltakerne har mulighet til å påvirke og utforme det endelige ufullstendige produktet, som blir skapt i fellesskap gjennom dialogen (Børresen, 2015, s. 30-31). Meningsutvekslingen som foregår i den konkrete konteksten som fagsamtalen representerer, kan resultere i at språket videreutvikles. Hva elevene oppfatter av konkrete ytringer i løpet av en samtale, vil senere kunne reproduseres i kommunikasjonen med andre (Bakhtin, 1998, s. 21; Penne et al., 2020, s. 23) på skolen, og i samfunnet generelt. Fagsamtalen kan på den måten forstås som en del av noe større, siden en grunnleggende forutsetning ved å være en aktivt deltakende borger i et demokratisk samfunn forutsetter både dialog og samarbeid med andre, til tross for potensiell politisk uenighet.

Selv om fagsamtalen kan ha dette potensialet, er forskningen likevel mangelfull i forhold til denne mulige vurderingsformen og vurderingen av muntlighet generelt. Ved å foreta et søk på Oria.no er det kun 12 avhandlinger i de første 50 tilfellene som tar for seg muntlig vurdering på tvers av fag. Tre av dem omhandler fagsamtaler, hvor ni tar for seg muntlige fremføringer. På bakgrunn av dette kan man anta at forskningen innenfor vurderingen av muntlighet generelt er mangelfull, og at majoriteten hovedsakelig har sett på muntlige fremføringer (Oria.no, 2022). Dette funnet viser til behovet for å forske mer på muntlig vurdering, og spesielt fagsamtalen som en mulig vurderingsform i dette arbeidet i skolen.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne oppgaven har følgende problemstilling som utgangspunkt:

Hvilke forhold kan påvirke den muntlige kompetansen i en fagsamtale?

Problemstillingen har ført til at jeg tar utgangspunkt i tre underliggende forskningsspørsmål:

- 1) *Hvem er samtalens talende og svarende subjekt?*
- 2) *Hvordan kan det sosiale motivet påvirke samtalen?*
- 3) *Hva forekommer av flerstemmighet som fenomen i fagsamtalen?*

Forskningsspørsmålene ligger til grunn for de tre analytiske hovedkategoriene i den senere analysen.

Den første analytiske hovedkategorien – TALENDE OG SVARENDE SUBJEKT

Den første analytiske hovedkategorien tar for seg talende og svarende subjekt i fagsamtalen. I en samtale er det den andre som man svarer, den samme man forventer et svar eller en form for forståelse fra (Bakhtin, 1998, s. 37, 39). Denne hovedkategorien vil analysere dette fenomenet ytterligere i underkategoriene *Deltakerens initiativ* og *-turtaking*.

I underkategorien *Deltakerens initiativ* ser jeg på hvem av deltakerne som hovedsakelig har initiativet, påpeker avvik fra dette mønsteret, og viser til hvem elevene taler til når de først får ordet. Den andre underkategorien tar for seg *Deltakerens turtaking*. Turtaking er kort definert som systemet som samtalepartnere bruker for å fordele ordet i en samtale. Når taleren er ferdig, er det mulig for andre deltakere å ta neste tur i samtalen (Svennevig, 1995, s. 57-59). Jeg tar for meg turtakingen ved å vise til hvor lang tid flere av elevene taler når de først får ordet, og hvordan de resterende deltakerne forholder seg til dette.

Den andre analytiske hovedkategorien – SOSIALT MOTIV

I den andre hovedkategorien analyserer jeg fagsamtalens sosiale motiv. Ethvert påtrengende problem, eller oppgave, er et eksempel på et sosialt motiv. Det sosiale motivet påvirker også elevenes personlige intensjon i samtalen (Burke, 1969, s. 41; Kjeldsen, 2019, s. 100-101). Elevenes forståelse av det sosiale motivet, og deres personlige intensjon blir trukket frem i underkategoriene *Elevenes forventninger*, *-forberedelser* og *-forståelse av felt og mediering*.

Underkategorien *Elevens forventninger* viser til elevenes forventninger til gjennomføringen. I underkategorien *Elevens forberedelser* viser jeg til funn som påpeker hvor godt forberedt elevene er. *Elevens forståelse av felt og mediering* tar for seg hvordan elevene har forstått forutsetningene for vurderingssituasjonen, og ser på eventuelle utfordringer knyttet til dette. Begrepet felt forstås som den konkrete oppgaven, som er å tolke *En folkefiende* med ulike lesemåter, hvor medieringen er faglærerens ønske om at elevene kun samtaler med hverandre. Faglærerens ønske blir beskrevet ytterligere i delkapittelet *Avgrensninger og begrepsavklaring*. Videre blir dimensjonene felt og mediering først utdypet teoretisk i underkapittelet *Sjanger som sosial handling*, som en eventuell fremgangsmåte til å kartlegge situasjonskonteksten. Jeg vil selv anvende disse dimensjonene i underkapittelet *Situasjonskontekst*.

Den tredje analytiske hovedkategorien – FLERSTEMMIGHET

Den tredje hovedkategorien tar for seg flerstemmighet som fenomen i fagsamtalen. En samtale består av en uendelig strøm av meningsbærende ytringer, som er basert på en eller flere underliggende stemmer. De underliggende stemmer kan blant annet være basert på erfaringer og teoretiske perspektiver. Samtidig kan talere, i henhold til intertekstualiteten, konstant henvise til tidligere ytringer og bruke hverandre i det uendelige (Morris, 1994, s. 73-79; Kjeldsen, 2019, s. 58-59). Denne hovedkategorien undersøker flerstemmighet som fenomen ved å vise til både *Faglærers-* og *elevens flerstemmighet* i hver sin underkategori.

Faglærers flerstemmighet analyserer hvordan elevene forholder seg til faglærerens initiativ og evalueringer, som kan knyttes til IRE-strukturen¹. Underkategorien *Elevens flerstemmighet* undersøker hvordan elevene anvender informasjon fra, og henviser til hverandres argumenter.

¹ I IRE-strukturen tar læreren *initiativet* med konkrete spørsmål, eleven svarer (*responderer*) og læreren *evaluerer* svaret til eleven med en kort tilbakemelding om det er rett eller galt (Børresen, 2015, s. 20).

1.4 Oppgavens datamateriale

Datamaterialet i denne oppgaven består av feltnotater fra observasjoner, transkriberte taleopptak fra fagsamtaler og transkriberte taleopptak fra gruppeintervjuer. Disse tre delene er sammenfattet i hvert sitt vedlegg til hver elevgruppe.

I feltnotatene fra de åpne observasjonene noterte jeg ned relevante funn. Siden innfallsvinkelen var til dels induktiv, altså at jeg forsøkte å gå inn med et åpent sinn, noterte jeg ned alt fra blikk kontakt fra taleren til resterende deltakere, hva resterende deltakere gjorde mens taleren argumenterte, forsøkte å notere ned noe av informasjonen fra talerens argumenter, og mine egne fortolkninger av å være tilstede som fullstendig observatør. Faglæreren anvendte selv taleopptak i løpet av gjennomføringen for å kvalitetssikre vurderingen av det faglige innholdet, og disse opptakene fikk jeg selv tilgang til. Jeg valgte å transkribere innholdet i disse opptakene, og kombinerte dette med mine egne feltnotater. Dette ble gjort da jeg ønsket å få en helhetlig forståelse av ulike sider ved muntlighet i fagsamtalene.

Etter at hver elevgruppe var ferdige med sine gjennomføringer, utførte jeg semistrukturerte gruppeintervjuer. Jeg hadde en intervjuguide hvor spørsmålene tok for seg ulike temaer som forsøkte å forstå elevenes forutsetninger, og egen forståelse fra samtalene. Med tanke på at intervjuene var semistrukturerte, stilte jeg også spørsmål utover intervjuguiden som baserte seg på relevante observasjoner fra feltnotatene. En slik triangulering av metode gjorde at egne observasjoner kunne forstås og revideres med svar fra intervjuene. Jeg anvendte taleopptak i løpet av intervjuene så jeg lettere kunne være tilstede, og samtidig stille fleksible oppfølgingsspørsmål.

1.5 Avgrensninger og begrepsavklaring

I undersøkelsen som ligger til grunn for denne oppgaven ønsker jeg å gå i dybden i hver enkelt fagsamtale. Jeg har kun valgt å følge *en* Vg3 påbygningsklasse. Samtidig tar den senere analysen kun for seg *to* av elevgruppene i denne klassen. Til det utvalget kan man innvende at eventuelle funn vil gi et smalt bilde av de forholdene som jeg finner.

Den ene elevgruppen består kun av gutter, hvor den andre kun består av jenter. Elevgruppenes prestasjoner varierer, og det er jentegruppen (*Mye på hjertet*) som presterer sterkest rent faglig. Jeg ønsker å se på hvilke forhold som kan påvirke den muntlige kompetansen i en fagsamtale, og kjønn blir ikke vurdert som et gjeldende forhold i denne sammenhengen. Begrunnelsen er at jeg har opplevd guttegrupper som har prestert sterkere enn jentegrupper i forbindelse med gjennomføringen av fagsamtaler i egne klasser. I den senere analysen og diskusjonen av datamaterialet er det andre forhold som blir trukket frem som relevante for å besvare oppgavens problemstilling.

Fagsamtalen blir i denne oppgaven definert som en gruppesamtale der elevene selv snakker om norskfaglige temaer, og hvor de samtidig fører samtalen videre ved å dele tanker og bygge på hverandres innspill (Joval, 2017, s. 36). Fagsamtalen kan både anvendes som arbeids- og vurderingsform, hvor det i denne oppgaven er vurderingsformen som blir trukket frem. Videre kan samtalen foregå mellom lærer og den enkelte elev, mellom lærer og alle elever, eller mellom elevene (jf. 1.1). Faglæreren i denne klassen ønsker å gjennomføre fagsamtaler som gruppesamtaler mellom elevene, hvor læreren selv observerer hvordan samtalene utvikler seg og vurderer deretter. Dette er den ønskede fremgangsmåten til faglæreren, og blir samtidig den gjeldende forståelsen av hvordan fagsamtalen skal gjennomføres i den senere diskusjonen til denne oppgaven. Denne forståelsen vil i det senere teoretiske underkapittelet om *Samtaleformer* bli knyttet til forutsetningene for en strukturert samtale.

Den muntlige ferdigheten *å fortelle* i Kunnskapsløftet LK20 (jf. 1.1) er nært beslektet med verbet *å tale*, og den sistnevnte formuleringen har også blitt anvendt i tidligere læreplaner for norskfaget (Otnes, 1999, s. 160). Samtidig blir formuleringen *å tale* brukt innenfor retorikken (Bakhtin, 1998, s. 15; Kjeldsen, 2019, s. 54-55), og i beskrivelsen av denne ferdigheten i oppgavens senere hovedkapittel om teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Når jeg videre bruker verbet *å tale* forutsetter dette også trekk knyttet til det *å fortelle*.

1.6 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av seks kapitler. I kapittel 1 har jeg introdusert temaet i oppgaven, hva som er formålet, og hvordan dette kan knyttes til relevans innenfor skolen, norskfaget og samfunnet. Her har jeg også redegjort for den overordnede problemstillingen, sentrale forskningsspørsmål, analysedimensjonene så vel som datamaterialet i undersøkelsen og essensielle avgrensninger og begrepsavklaringer.

Kapittel 2 omhandler de teoretiske perspektivene og den tidligere forskningen som er relevant for denne oppgaven. Til å begynne med tar jeg for meg perspektiver fra Mikhail Bakhtins dialogisme og heteroglossia. Videre følger underkapittelet om sjanger som sosial handling, hvor Carolyn Millers perspektiver om retoriske talesjangrer blir trukket frem. Deretter følger et kort underkapittel om retorisk kommunikasjon, hvor jeg både presenterer min egen forståelse av retorikk, og enkelte teorier som er relevante for den senere diskusjonen. Kapittelet avsluttes med både relevante perspektiver om samtaleformer av Beate Børresen, og sentrale funn om fagsamtaler fra tidligere masteroppgaver av Simen Buskerud & Karl Roberg (2014), Giske Meløe (2018) og Mari Haugen (2019).

I kapittel 3 redegjør jeg ytterligere for metodene og datamaterialet som ligger til grunn for denne oppgaven. Innledningsvis tar jeg for meg oppgavens vitenskapelige ståsted. Deretter følger beskrivelsen av den kvalitative tilnærmingen, og hvordan prosessen med å samle inn og bearbeide data har foregått. Videre følger beskrivelsen av informanter, oppgavens forståelse av konfidensialitet og hvordan jeg forberedte mine spørsmål til intervjuene. Avslutningsvis opplyser jeg om min metodiske tilnærming til datamaterialet og de analytiske hovedkategoriene i analysen, og oppgavens syn på reliabilitet og validitet.

Kapittel 4 er analysekapittelet hvor jeg først tar jeg for meg situasjonskonteksten til vurderingssituasjonen, og kontekstualiserer elevgruppene. Deretter utfører jeg en kvalitativ innholdsanalyse av sentrale funn i datamaterialet. Dette blir gjort i hovedkategoriene *Talende og svarende subjekt*, *Sosialt motiv* og *Flerstemmighet*. Avslutningsvis oppsummerer jeg hovedfunnene i et eget delkapittel.

I kapittel 5 drøfter jeg hovedfunnene fra analysen med relevante teoretiske, forskningsmessige og skolerelaterte perspektiver i delkapitlene *Initiativ, relasjon og behov*, *Personlig intensjon og turtaking* og *Flerstemmighet og forberedelser*.

Kapittel 6 er det avsluttende kapittelet hvor jeg presenterer mine konklusjoner og refleksjoner knyttet til forhold som kan påvirke muntlig kompetanse i en fagsamtale.

2. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I denne oppgaven står den muntlige kompetansen sentralt. For å kunne gå i dybden innenfor dette har jeg først valgt å ta for meg Bakhtins dialogisme og heteroglossia. Begrepene tar for seg dialogen som konsept, og viser hvilken essensiell og fundamental rolle dialogen har for å oppnå selvbevissthet. Videre følger retorikk og tidligere forskning, som blir begrunnet senere.

2.1 Dialogisme og heteroglossia

Språkbruk vil generelt manifestere seg i form av individuelle konkrete ytringer fra en eller flere talesubjekter, til et eller annet bruksområde. Det lyttende talesubjektet, som oppfatter og forstår betydningen til taleren, inntar en aktiv svarende posisjon i forhold til talen, siden denne personen enten er enig eller uenig, utfyller den, anvender den og gjør seg klar til å handle på grunnlag av den. All forståelse av levende tale har derfor en aktivt svarende karakter, selv om aktivitetsgraden kan variere. All forståelse av en ytring skaper samtidig et nytt svar, hvor lytteren blir den talende. Dette svaret kommer selvsagt ikke alltid umiddelbart, men før eller senere vil lytteren forstå budskapet, og dette budskapet vil senere gi gjenklang i lytterens egen talehandling. Den komplekse kulturkommunikasjonens sjangrer er i de fleste tilfeller knyttet til en slik aktivt svarende forståelse med tidsforsinkelser. Byttet av talende subjekt har ulik karakter og tar mange former, avhengig av språkets funksjon, av kommunikasjonsvilkår og av ulike situasjoner (Bakhtin, 1998, s. 1, 10-11, 14).

Byttet mellom talesubjekter kan enklest observeres i den reelle dialogen, der ytringer eller replikker til de samtalende avløser hverandre. Alle replikker, uansett hvor løse eller korte de forekommer, er fullført på bestemte måter og uttrykker dermed den talende sin posisjon, som i sin tur kan svare på eller innta en svarende posisjon. Replikkene er samtidig relaterte til hverandre. Disse spesifikke relasjonene mellom replikker i en dialog er varianter av relasjonen mellom hele ytringer i talekommunikasjonen. Dette er kun mulig mellom ytringer fra ulike talesubjekter, og forutsetter at andre (i relasjon til taleren) deltar i talekommunikasjonen. Replikker innenfor en dialog vil være innstilt på den andre, eller de andre sitt svar, og på den andre sin aktivt svarende forståelse. Ytringen har klare grenser som blir bestemt ved bytte av talesubjekt, men innenfor dette reflekterer ytringen fremfor alt tidligere ytringer i den samme kjeden. Adressanten, som man svarer i en samtale, er det samme talesubjektet man forventer et svar, eller i hvert fall en form for forståelse fra. Likevel motsier den retoriske talesjangeren tesen om bytte av talesubjekt, siden taleren ofte stiller spørsmål som personen selv svarer på innenfor sin egen ytring.

Taleren kan også velge å presentere innvendinger mot seg selv, som det samme talesubjektet selv imøtegår. Ifølge Bakhtin er disse fenomenene ikke annet enn symbolske iscenesettinger av den dialogiske talekommunikasjonen (Bakhtin, 1998, s. 14, 37, 39, 15).

Teoretikere som Michael Holquist velger å anvende begrepet dialogisme, hvor Bakhtin aldri anvendte denne termen selv. Begrunnelsen for denne -ismen er at begrepet reflekterer og samler de retningene Bakhtin mediterte over dialogen som konsept. Bakhtins språkfilosofi er en pragmatisk orientert teori om kunnskap, eller mer spesifikt en av flere moderne epistemologiske studier av opprinnelsen og historien til ord og deres mening. Distanseringen Bakhtin har til resterende teorier innenfor dette feltet, er hvilken essensiell og fundamental rolle dialogen har. Innenfor dialogismen er kapasiteten til vår egen selvbevissthet hovedsakelig basert på møtet med andre, eller andre talesubjekter. Begrunnelsen for denne tolkningen er at alt utenfor oss selv ikke representerer senter, hvor forståelsen av begrepet senter er relativt og ikke en absolutt term. Det enkleste eksemplet som kan trekkes inn for å forstå begrepet senter, er at ethvert drama består av mer enn én skuespiller (Holquist, 2002, s. 15, 18).

Dialogismen innebærer at all mening er relativ, siden meningen først eksisterer i relasjonen mellom to eller flere kropper, som okkuperer lignende, men likevel ulike områder. Kropper kan forstås som alt fra våre fysiske, til politiske kropper av ideer og ideologier. Uten hverandre, eller den andre, vil behovet for ulike ideer og ideologier ha liten til ingen betydning. Å være dialogisk forutsetter at alt er opplevd, og ikke bare bevart, og denne opplevelsen kan knyttes til en spesifikk posisjon. Bakhtin knytter posisjonen til en kinetisk term, altså en situasjon, en hendelse, hendelsen å være seg selv. For å spesifisere dette ytterligere kan et annet talesubjekt øke min egen forståelse av det eksakt samme rommet vi befinner oss i. Vi sitter overfor hverandre og ser ulike aspekter av det samme rommet, hvor vi gjennom dialogen kan belyse hverandre om de detaljene den andre ikke ser. På bakgrunn av dette har vi muligheten til å motta og konstruere en helhet ut fra våre ulike oppfattede situasjoner (Holquist, 2002, s. 21, 36).

I lys av tidligere refleksjoner vil en dialogisk verden være noe jeg ikke helt og holdent vil ha for meg selv, og derfor vil jeg finne meg selv kastet inn i konstante interaksjoner med andre, og meg selv. På bakgrunn av tidligere tolkninger vil dialogismen, og samfunnet ellers, primært forstås som noe sosialt, og en oppfatning hvor all mening er skapt gjennom en viss form for kamp eller strev. Dialogen har helt klart vært kilden til både fremgang og motgang, som revolusjoner, borgerkrig og terror.

Likevel vil man ikke stå alene når dialogen også skaper forutsetningen for at dette oppleves med andre. Dialogismen kan dermed forstås som en epistemologi, hvor dialogens kontekst er uten begrensninger. Det eksisterer ikke et første eller et siste ord. Meningen som blir skapt gjennom dialogen vil aldri bli avsluttet, da det:

I hvert givende moment innenfor dialogen er store ansamlinger av glemte meninger, men disse vil bli hentet frem igjen i et givende moment i dialogens senere retning når det får nytt liv. For ingenting er absolutt dødt: hver mening vil en dag ha sin egen hjemkomstfestival (Bakhtin, 1990, s. 373; Holquist, 2002, s. 39).

Bakhtins budskap ovenfor kan også forstås som grunnlaget for teorien om flerstemmighet, eller heteroglossia, som var Bakhtins egentlige term. Min forståelse av flerstemmighet, som er begrepet jeg vil anvende videre, er at enhver språklig aktivitet blir forstått som en ytring, som blir det meningsbærende i den språklige kommunikasjonen. Deretter følger stemmen, som kan være basert på de erfaringsbaserte- og teoretiske forutsetningene for nevnt ytring. En mottaker blir kontinuerlig utsatt for en uendelig strøm av ytringer, som baserer seg på én eller flere underliggende stemmer. Enhver enkeltstående og avgrenset ytring inngår i en uendelig rekke av andre ytringer. Om man ser til en tale, uansett form, er denne en oppsamling og reaksjon på tidligere uttalelser og samtidig en foregripelse av de kommende (Morris, 1994, s. 73-79). Samtidig er visse ytringer preget av intertekstualitet, hvor talere konstant henviser til tidligere ytringer, siterer og bruker hverandre i det uendelige (Kjeldsen, 2019, s. 58-59).

2.2 Retorikk

Det er flere måter å forstå retorikk, og begrepet kan også knyttes til forskjellige måter å uttrykke og oppføre seg på innenfor bestemte retoriske situasjoner. En retor som utøver retorikk vil på bakgrunn av denne beskrivelsen følge en bestemt struktur, og anvende bestemte elementer innenfor den gitte situasjonen. Underkapittelet *Sjanger som sosial handling* tar for seg retorikeren Carolyn Millers perspektiver om dette fenomenet.

Sosialsemiotikeren Michael Hallidays kartlegging av situasjonskonteksten blir også presentert og knyttet til dette, siden både han og Miller forstår mening som noe dynamisk som blir skapt mellom mennesker i ulike situasjoner. Retorikken som felt er også gjenstand for uenighet, og jeg har sett det som nødvendig å definere oppgavens syn på dette. Denne definisjonen blir utført i underkapittelet *Kommunikasjon*, hvor jeg også presenterer enkelte retoriske begreper og teorier som er relevante for oppgavens senere diskusjon.

2.2.1 Sjanger som sosial handling

I henhold til flere retoriske sjangerteoretikere oppstår sjangrer i situasjoner hvor strukturer og elementer er ensartede, og derfor responderer retorer likt. Retorene har tidligere erfart hva som er passende, og hvilke effekter handlingen deres vanligvis har på andre mennesker i denne type situasjoner (Kjeldsen, 2019, s. 98). Med dette som forutsetning utviklet Carolyn R. Miller tanken om sjangrer, eller genrer, som kulturelle reguleringer av menneskers handlinger. Sjangrer er måten mennesker på bakgrunn av en *typifisert retorisk handling* utøver ytringer i et felleskap (Miller, 2001, s. 18).

En sosial genre er et kompleks av formelle og substansielle egenskaper som skaper en spesiell effekt i en gitt situasjon. På den måten blir genre mer enn en formell kategori. Den blir pragmatisk og fullstendig retorisk, et sammenkoblingspunkt av intensjon og effekt, et aspekt av sosial handling (Miller, 2001, s. 21).

Med denne forståelsen er ikke bare en minnetale et primært mønster av en viss struktur og konkrete ytringer, men særlig en mulig måte å handle på i den bestemte situasjonen. Sjangeren blir et bindeledd mellom konkrete produkter, som taler, og mer abstrakte sosiale størrelser som institusjoner, samfunn og kulturer (Miller, 1994, s. 70). Minnetaler blir i seg selv en konkret retorisk ytring, hvor sjangeren minnetale er et felles kulturelt produkt (Kjeldsen, 2019, s. 99). På den måten tilbyr sjangrer ulike mellommenneskelige måter å handle på, og dette kan betraktes som en *typifisert sosial handling* (Bakhtin, 1986, s. 80-81).

I forståelsen av retoriske sjangrer må man, ifølge Miller, blant annet kartlegge forholdet mellom retorikk og retorikkens situasjonskontekst. Forholdet mellom retorikk og situasjonskontekst viser at situasjoner hverken er uavhengig av mennesker, eller er noe enkeltmennesker skaper alene. Retoriske situasjoner er noe mennesker skaper sammen i fellesskap (Kjeldsen, 2019, s. 100). Det gjentakende elementet kan ikke være en materiell størrelse, som objekter, hendelser og mennesker, og heller ikke et resultat av persepsjon. Det som oppfattes av sansene er unikt fra øyeblikk til øyeblikk, og fra individ til individ. Forståelsen er selvoppfattet, eller et intersubjektivt fenomen. Situasjonen er en sosial begivenhet, eller en sosial konstruksjon, som ikke kan forstås med materialistiske termer (Miller, 2001, s. 25).

Innenfor sosialsemiotikken mener Michael Halliday at mening er noe dynamisk som skapes mellom mennesker i ulike situasjoner. For å kartlegge den sosiale sammenhengen, eller den mer spesifikke situasjonskonteksten, har Halliday skissert de tre dimensjonene felt («field»), relasjon («tenor») og mediering («mode»). *Felt* omhandler hvilken sosial handling eller aktivitet som foregår i situasjonen, og hva det handler om. Et relevant spørsmål å stille seg innenfor denne dimensjonen er hvilken handling det er som blir utført. *Relasjon* ser på hvilket forhold det er mellom deltakerne som kommuniserer i den aktuelle situasjonen, hvordan de oppfatter seg selv og hverandre, og deres innbyrdes status og makt. Innenfor denne dimensjonen kan man blant annet se på om relasjonen mellom deltakerne er symmetrisk eller asymmetrisk. *Mediering* omfatter det konkrete forholdet som har med mediet å gjøre, eller hvilken rolle språket og formidlingskanalen har i situasjonen. Et relevant spørsmål å stille innenfor denne dimensjonen er om meningsskapingen hovedsakelig skjer gjennom verbalspråket, og på hvilken måte formidlingskanalen påvirker meningen i ytringene til deltakerne (Halliday & Martin, 1993, s. 32; Skovholt & Veum, 2014, s. 21-23).

Retoriske sjangrer er typifiserte handlinger, siden de gjentar samme type respons over tid på samme type påtrengende problemer innenfor de samme *retoriske vilkår*. Enhver ytring er i prinsippet unik, og kan knyttes til en bestemt talers intensjon. Likevel vil manifesteringen av en ytring i en bestemt sjanger, eller en bestemt situasjonskontekst, uttrykke det Miller og henholdsvis Burke definerer som et *sosialt motiv* (Burke, 1969, s. 41). Begrunnelsen for denne definisjonen er at intensjoner er individuelle, hvor motivet til den retoriske handlingen forholder seg til noe større, det sosiale aspektet. På bakgrunn av dette bør et retorisk påtrengende problem betraktes som et sosialt motiv.

Når en elev argumenterer for et bestemt syn som forsøker å svare til en bestemt oppgave, vil det påtrengende problemet (oppgaven) ikke bare være talerens personlige intensjon, men et institusjonelt behov eller en kulturell holdning som uttrykkes av eleven. Ethvert påtrengende problem, eller oppgave i denne sammenhengen, er et eksempel på et *sosialt motiv* (Kjeldsen, 2019, s. 100-101).

Ytringer inngår i et hierarki av mening, som også inneholder sjangerer, og derfor kan sosiale motiver uttrykkes. Ord gir mening i setninger, setninger gir mening i talehandlinger og talehandlinger kan gi mening i sjangerer. På den måten har man et hierarki av mening-som-handling, hvor betydningen av et nivå avhenger av hvordan det inngår i et høyere nivå (Miller, 2001, s. 27). Sjangeren inntar en sentral mellomposisjon i dette hierarkiet, og Miller definerer dette som mikro- og makronivåer. De laveste nivåene baserer seg på erfaring, språk, ytringer, talehandlinger og strategier. Sjangeren som disse forutsetningene inngår i fører til at slike forhold gir mening, som dermed resulterer i bestemte handlinger. Handlingen får på den måten mening ut fra de øverste nivåene, som omhandler forhold som lovsform, kultur og menneskelig natur. En sjanger kan betraktes som en retorisk handling fordi den utgjør et retorisk redskap til å formidle private intensjoner og sosiale påtrengende problemer. «Den motiverer ved å koble det private med det offentlige, og enkelttilfellet med det som gjentas.» (Miller, 2001, s. 32).

Når man oppfatter at en bestemt type situasjon gjentar seg, oppfatter man en bestemt sjanger. På samme tid gir sjangre muligheter og begrensninger for hva en taler kan gjøre retorisk, og for hvordan en tilhører kan forstå og forholde seg til det som gjøres. På den måten fungerer en sjanger som et viktig *retorisk vilkår* for retoriske handlinger, eller for den retoriske kommunikasjonen (Kjeldsen, 2019, s. 102).

2.2.2 Kommunikasjon

Det er flere måter å forstå retorikk, og begrepet kan knyttes til forskjellige uttrykksformer, og til ulike typer kommunikative handlinger (Bitzer & Black, 1971; Kjeldsen, 2019, s. 16). For noen er retorisk kommunikasjon orientert mot effekt og effektivitet, hvor andre ser på disiplinen som bundet av moralske krav (Eemeren & Grootendorst, 1992, s. 5; Fafner, 1997, s. 18; Isokrates, 1986, s. 191). Samtidig omfatter studier innenfor dette feltet både empiriske og filosofiske overveielser (Kock, 1997, s. 14; Fafner, 1997 s. 10). Til tross for de ulike oppfatninger og definisjoner, velger jeg å forholde meg til følgende definisjon:

Retorisk kommunikasjon forutsetter at en aktør henvender seg til bestemte mottakere for å oppnå en form for reaksjon eller respons. Samtidig forsøker aktøren å påvirke ved bruk av egen troverdighet, sakens innhold og gode argumenter. Denne funksjonen vil på en eller annen måte manifestere seg hos, og påvirke mottakerens oppfatninger av taleren (Kjeldsen, 2019, s. 24-25).

Brummett anbefaler når man analyserer retorisk kommunikasjon å skille mellom manifestasjon, som er de konkrete ytringer man møter og funksjon, som er de former for funksjoner, hensikter og påvirkning som retoriske handlinger utøver (Brummett, 1994, s. 39). Samtidig er talerens troverdighet (*ethos*) og argumentets saklighet (*logos*) relevant å knytte inn i forståelsen av en muntlig vurderingssituasjon. En funksjon fra eleven i form av et saklig argument vil manifestere seg som mer troverdig hos mottakeren, eller faglæreren, og på den måten henger *ethos* og *logos* sammen (Kjeldsen, 2019, s. 136). Samtidig har studier påpekt at det er større sannsynlighet for å få troverdigheten styrket ved å argumentere for noe annet enn mottakeren forventer (O’Keffe, 2002, s. 187). Retorikeren forsøker samtidig å forstå tilhørernes utgangspunkt, og på den måten kan retorisk kommunikasjon forstås som dialogisk (Fafner, 1985; Kjeldsen, 2019, s. 21). I analysen av saklige argumenter anvendes ofte den britiske filosofen Stephen Toulmins begreper som påstand («claim»), belegg («datum» eller «ground») og hjemmel («warrant»). Disse begrepene er konstituerende deler, og må eksistere for at ytringen kan kalles et argument. *Påstand* er gjerne et synspunkt man søker tilslutning til, som likevel kan bli bestridt eller diskutert. *Belegg* er opplysninger som støtter påstanden, men hvor det forutsettes at mottakeren er enig. *Hjemmel* er en topos² som forbinder belegget med påstanden. Det kan forstås som fundamentet, som setter det man allerede er enig om med det man påstår. Likevel fungerer bare en hjemmel om den deles og aksepteres av mottakeren, og eksisterer vanligvis implisitt (Toulmin, 1994, s. 105; Jørgensen & Onsberg, 1987, s. 29-30; Kjeldsen, 2019, s. 177, 180-181)

² En topos, eller sted, kan både bety et allment synspunkt, et argumentasjonsmønster og det mentale stedet man finner et argument (Kjeldsen, 2019, s. 38).

2.3 Tidligere forskning

Med tanke på at fagsamtalen kan forstås som en samtaleform, velger jeg å knytte denne formen til Beate Børresens forutsetninger for den filosofiske og strukturerte samtalen i underkapittelet om *Samtaleformer*. I det samme underkapittelet vil jeg også utdype IRE-strukturen, og vise til lærerens utfordringer i forbindelse med dette. Videre følger sentrale funn fra masteroppgavene til Simen Buskerud & Karl Roberg (2014), Giske Meløe (2018) og Mari Haugen (2019), som tar for seg fagsamtaler i undervisnings- og vurderingssammenheng.

2.3.1 Samtaleformer

Dialogen kan skape forståelse og læring ved at elevene deler erfaringer og kunnskap med hverandre, så vel som at de må forholde seg til spørsmål som får dem til å tenke.

Utgangspunktet for denne forståelsen stammer fra den klassiske sokratiske dialogen.

I den sokratiske dialogen er forståelse noe man tilegner seg gjennom egen tankeprosess.

For å oppnå denne forståelsen må man forholde seg til andres synspunkter.

De andres synspunkter må likevel begrunnes, slik at eventuell kritikk ikke ender opp i vage påstander. Denne formen kan dermed forstås som en tvang til frihet, siden man må forlate forestillinger, gjetninger og fordommer, og basere seg på gjennomtenkte og begrunnede utsagn og svar hos alle parter (Lipman et al., 1980; Børresen, 2015, s. 19;

Børresen & Persson, 2018, s. 247-248, 249). I forskningen tilknyttet denne samtaleformen hadde mange lærere og elever utfordringer med dette. Det var lettere og tryggere å falle tilbake i gamle mønstre der læreren førte ordet og la premissene for innholdet, hvor elevene kun talte assosiativt til dette (Børresen, 2015, s. 21, 23).

Det gamle mønsteret er omtalt som IRE-strukturen, der læreren tar *initiativet* med som oftest konkrete spørsmål, den raskeste eleven svarer (*responderer*), og læreren *evaluerer* svaret til eleven med en kort tilbakemelding om det er rett eller galt. Innenfor denne samtaleformen har eleven liten mulighet til å forholde seg til egne ideer eller til hverandre, og elevene svarer oftest det de husker og assosierer til spørsmålet. Dette viser ikke nødvendigvis at de forstår innholdet (Børresen, 2015, s. 20). Det er ikke det at læreren sier mye som er det viktigste i disse funnene, men hva læreren sier. For at en slik samtale skal føre til læring må den ta utgangspunkt i hva elevene lurer på, hva de har utfordringer med og læreren må dermed ta tak i dette og hjelpe elevene med klargjøringer, begrunnelser og oppsummeringer, som deretter settes inn i en større sammenheng hos eleven (Børresen, 2015, s. 20, videre henvisning til Malmhester & Ohlsson, 1999).

For å møte utfordringene forbundet med den sokratiske dialogen, og tendensen til å anvende IRE-struktur i klasserommet, har blant annet forskere som Beate Børresen utviklet den strukturerte samtalen. I en strukturert samtale bestemmer læreren hva slags type samtale det skal være. Diskusjon, en åpen filosofisk samtale, eller fagsamtaler, som er samtaleformen i datamaterialet til denne oppgaven (jf. 1.5), er relevante eksempler i denne sammenheng. Læreren vurderer også om elevene skal forberede seg eller ikke. For at samtalen skal gjennomføres på en god måte er det nødvendig med en klar og tydelig start, slik at alle vet at det er en samtale. Samtidig må deltakerne få informasjon om hva som er samtaleens tema. Hvis samtalen er planlagt gjør læreren det relevante forarbeidet med modellering, og forbereder elevene deretter. Her er det også nødvendig å begrunne hvorfor elevene skal samtale om dette temaet. Nøkkelen i det strukturerte er at samtalen er en lukket enhet. Den skal gjennomføres fra begynnelse til slutt, og læreren skal ikke ideelt sett gå inn med oppklaring, undervisning og respons så lenge samtalen pågår. Hvis det er nødvendig kan læreren be om at elevene oppklarer svar som er uforståelige for flere parter, eller sørge for at elevene forstår hensikten med samtalen (Børresen, 2015, s. 26-28, 30; Børresen & Person, 2018, s. 252-253).

Uansett samtaleform er det viktig at elevene får informasjon om at denne muntlige aktiviteten skiller seg fra fremføringer på ett viktig område. I samtalen starter elevene med et uferdig produkt, og prøver seg frem sammen. Sammen vurderer de om noe kan være sant eller godt gjennom å arbeide dialogisk i en setting hvor alle deltar. Til slutt vurderer elevene og læreren et ufullstendig produkt der alle har videreutviklet sin egen forståelse og kunnskap. I motsetning til dette vil fremføringer gjerne presentere et ferdig produkt, hvor overbevisning er sentralt. Formen kan forstås som monologisk, altså at noen taler og andre lytter, hvor sluttproduktet deretter vurderes. I en samtale er utgangspunktet for vurderingen elevenes arbeid i dialogen, som kan forstås som vurderingen av noe ufullstendig. Holdninger som vilje til å prøve, mot til å feile, samt ferdigheter som å lytte, gi respons, argumentere, bygge på det andre sier, se sammenhenger og liknende er det sentrale. Det betyr at det først og fremst ikke er det riktige svaret, eller aktivitet generelt som skal avgjøre vurderingen, det er selve prosessen og hvordan elevene arbeider med dette i løpet av dialogen (Børresen, 2015, s. 30-31).

2.3.2 Sentrale funn om fagsamtaler

I det følgende underkapittelet vil jeg vise til sentrale funn fra tre masteroppgaver, som tar for seg fagsamtaler i undervisnings- og vurderingssammenheng.

Den første oppgaven ble skrevet av Simen Buskerud og Karl Roberg i 2014. De var masterstudenter ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HBV), og skrev en masteroppgave i norskdidaktikk om lærerrollen i fagsamtaler. Utgangspunktet for denne oppgaven er å undersøke hvordan lærerrollen best kan utøves for at elevene trener på muntlige ferdigheter i en fagsamtale. Datamaterialet består av film og observasjoner fra 15 fagsamtaler i en og samme 8. klasse. I henhold til forfatterne er læreren den viktigste deltakeren i fagsamtalen, hvor dette likevel ikke betyr at læreren må være den mest fremtredende. Samtidig er lærerrollen i samtalen kompleks, siden faglig og pedagogisk dyktighet, så vel som erfaring vil påvirke gjennomføringen. Dette forutsetter å både forberede seg godt, men også fravike seg fra forberedelsene om nødvendig. Den viktigste rollen er å engasjere de elevene som sjeldent ytrer seg muntlig. De sentrale funnene i denne masteroppgaven peker på disse kjennetegnene, hvor også modellering og bred kunnskap om ulike spørsmålsformer og godt tilpassede tilbakemeldinger, er viktige faktorer om man skal lykkes med å fremme elevenes muntlige ferdigheter. Samtidig legger forfatterne til at etter hvert som elevene blir kjent med denne konteksten, og hvordan den fungerer, kan læreren gradvis dempe sin egen rolle underveis i samtalen (Buskerud & Roberg, 2014, s. 1, 5, 131-132).

Videre ble den andre oppgaven skrevet av Giske Meløe. Hun var masterstudent i norskdidaktikk ved Norges Arktiske Universitet (UIT) i 2018. Meløe har skrevet en oppgave om fagsamtaler i ungdomsskolen, og hvordan systematisk arbeid med fagsamtaler kan bidra til å gi elevene tilgang til norskfagets tekster og språk. Dette arbeidet har blitt utført i et begrenset kasusstudium i en niendeklasse uten læreren tilstede. I den utforskende delen av samtalen, der elevene har en gruppesamtale om et utvalgt dikt, er det påfallende mange korte og ufullstendige setninger. I begynnelsen veksler elevene ord, hvor alle sammen snakker, men dette fører ikke til en samtale i form av en felles sammenhengende tankerekke av ytringer. Samtalen halter seg fremover, hvor det kun er noen få reelle argumenter. Videre utvikler samtalen seg til å bli den ene replikken etter den andre mellom elevene, hvor de bygger ut hverandres ufullstendige setninger og tenker høyt sammen. Samtalen har likevel et oppstykket preg, der ingen elever bidrar med lange resonnementer. Derimot består samtalen på dette tidspunktet mer av ytringer som følger den samme tråden. Alle elevene er med, og de konstruerer et felles resonnement.

De tør å stille spørsmål til hverandre, lete etter mening og bruker samtalen til å reflektere sammen for å komme videre i egen og felles forståelse. Samtidig hjelper de hverandre med forklaringer der det er nødvendig (Meløe, 2018, s. 1, 5, 46-48).

Den tredje oppgaven ble skrevet av Mari Haugen, som var masterstudent ved Universitetet i Oslo (UIO) i 2019. Hun skrev en masteroppgave i norskdidaktikk om fagsamtalen som muntlig vurderingssituasjon i norskfaget. Hovedfokuset i oppgaven er hvordan et utvalg elever opplever fagsamtalen som vurderingssituasjon, og lærerens rolle i dette arbeidet. Datamaterialet baserer seg på fire elevers beskrivelser, erfaringer og tanker om dette, så vel som at hun også anvender observasjon av fagsamtaler og vurderingssamtaler som kontekstualiserende data. I henhold til forfatteren kommer det for det første frem at elevene generelt sett er positive til fagsamtalen som vurderingsform, hvor mange elever foretrekker denne vurderingsformen fremfor presentasjoner. Et hovedtrekk er at vurderingen skjer i samtaleform, og at elevene kan vise breddekunnskap ved at læreren stiller dem oppfølgingsspørsmål. Beskrivelsen elevene gir av organiseringen og gjennomføringen viser derimot at fagsamtalene i stor grad er lærerstyrt, hvor læreren stiller ett og ett spørsmål til elevene. Det er elever som synes at dette er bra, siden læreren på den måten sørger for at alle sammen får sagt noe. Elevene som mener dette påpeker likevel at det handler om å vise mest mulig pensumkunnskap, hvor dette også fører til at situasjonen blir mer stressende. De føler at de må svare på spesifikke spørsmål, og at de kan bli satt ut av spill dersom de ikke klarer å svare på akkurat det ene spørsmålet. Noen opplever at læreren sitter med et fasitsvar i hodet, og at poenget er å vise til dette svaret. Konsekvensen blir at elevene opplever at de ikke får mulighet til å diskutere eller bygge på hverandres innspill. Det utforskende perspektivet ved fagsamtalen mangler i disse beskrivelsene, hvor potensialet som ligger i nettopp denne vurderingsformen ikke blir utnyttet tilstrekkelig (Haugen, 2019, s. 1, 5, 69-70).

3. Metode

3.1 Vitenskapelig ståsted

Målet med denne oppgaven er å svare på følgende problemstilling:

Hvilke forhold kan påvirke den muntlige kompetansen i en fagsamtale?

Før jeg gjør dette vil jeg først redegjøre for oppgavens vitenskapelige ståsted, og resterende del- og underkapitler tilknyttet metoden.

Mitt vitenskapelige ståsted i denne oppgaven er hermeneutikk, eller fortolkning for å oppnå forståelse (Hårstad et al., 2017, s. 50-51). Hva dette innebærer er at jeg forsøker å forstå, og ikke bare forklare hendelsene som skjer i datamaterialet. I denne prosessen konstaterer jeg både faktiske forhold og foretar intersubjektive egenvurderinger. De intersubjektive egenvurderingene baserer seg hovedsakelig på de oppfatninger som jeg får av å jobbe med datamaterialet. Jeg stiller spørsmål som datamaterialet eventuelt kan gi svar på, hvor svarene igjen kan skape nye spørsmål. For å kontekstualisere denne formuleringen ytterligere er oppgavens forskningsspørsmål³ eksempler på dette. Ved å svare på hver av dem i oppgavens senere analyse, mener jeg at det er mulig å svare på problemstillingen. Om jeg ikke vurderer det som mulig å besvare problemstillingen med forskningsspørsmålene, er dette heller ikke relevante spørsmål å anvende i dette arbeidet. Teorien tilsier at jeg kun kan erkjenne delene a, b og c ved hjelp av helheten A, men at denne helheten (A) må tolkes ved hjelp av delene (a, b og c) (Kjørup, 2008b, s. 59-60). Problemstillingen (A) og forskningsspørsmålene (a, b og c) har på grunn av dette et gjensidig avhengighetsforhold. Når jeg selv vurderer fortolkningsarbeidet som tilfredsstillende, har jeg oppnådd den ønskede forståelsen av oppgavens datamateriale, og kan gjenta den samme prosessen med relevante teoretiske perspektiver, tidligere forskning og momenter fra LK20 i oppgavens diskusjon.

På bakgrunn av dette kan ikke mine fortolkninger forstås som objektive, siden alle vurderingene i løpet av denne prosessen blir mine egne (Kjørup, 2008a, 121). Av den grunn bør reliabiliteten, eller påliteligheten til hver enkelt fortolkning vurderes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 129; Thurén, 2020, s. 31, 113).

³ 1) Hvem er samtalsens talende og svarende subjekt?

2) Hvordan kan det sosiale motivet påvirke samtalen?

3) Hva forekommer av flerstemmighet som fenomen i fagsamtalen?

3.2 Kvalitativ tilnærming

I denne oppgaven blir metodene *åpen observasjon* og *semistrukturert gruppeintervju* forstått som kvalitative tilnærminger. Kvalitative tilnærminger er ofte assosiert med forståelsen av ord og tekst, og blir i mange sammenhenger fremstilt som en strak motsetning til kvantitative metoder, som knyttes til tall og statistikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 41).

Mange kvalitative studier vil likevel ha innslag av kvantifiserende tilnærminger, og på liknende måte vil kvantitative undersøkelser måtte forholde seg til ulike kvalitative vurderinger. Dermed er det utfordrende å påstå hvorvidt en gitt metodisk fremgangsmåte er klart kvantitativ eller kvalitativ (Hårstad et al., 2017, s. 53-54). I min analyse av datamaterialet er det enkeltpersoner og interaksjonen mellom dem, som er det sentrale. Denne prioriteringen kan også betegnes som en prosessbasert tilnærming. Prosessbasert tilnærming er kort definert som forståelsen av hva som skjer i sosiale systemer, hvor jeg ser etter variasjon, men ikke nødvendigvis i lovmessig eller gjentakende form, og hvor det enkelte individ er sentralt for å skape denne forståelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 42-43). Med slike forutsetninger kan enkelthendelser og små detaljer i datamaterialet tillegges stor vekt i den senere analysen (Thurén, 2020, s. 123).

3.2.1 Åpen observasjon

Det første jeg gjorde i forbindelse med datainnsamlingen var å utføre åpen observasjon av fagsamtalene. Elevene visste om at jeg skulle observere dem, så vel som at samtalen var en planlagt vurderingssituasjon. På bakgrunn av dette var observasjonen arrangert.

Jeg valgte en åpen tilnærming, da både elevene og faglæreren kunne se meg observere dem under gjennomføringen, derav *åpen observasjon*. Observasjon forutsetter å blant annet være direkte tilstede, og observere mennesker som befinner seg i arrangerte situasjoner (Johannessen et al., 2021, s. 79). I løpet av den åpne observasjonen var jeg en fullstendig observatør, altså tilstede i rommet eller settingen, men uten å være en direkte deltaker i handlingsprosessene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 52). Jeg ønsket å få tilgang til samhandlingen mellom elevene og faglæreren i den interaktive settingen. Begrunnelsen for dette valget har vært at kunnskap ikke alltid er mulig å formulere med ord, mulig å huske eller å rekonstruere alene i et intervju. Det er med andre ord ikke sikkert at det man sier i utgangspunktet er det man faktisk gjør (Johannessen et al., 2021, s. 82, 85).

Jeg satt på sidelinjen og noterte ned relevante funn i feltnotatene mine. Ønsket var å notere ned og få en helhetlig forståelse av ulike sider ved muntlighet i fagsamtalene. I notatene skrev jeg ned en del av innholdet i argumentene til hver enkelt deltaker, blikk kontakt mellom dem, hva resterende deltakere gjorde mens taleren argumenterte, samhandlingen mellom dem og mine egne fortolkninger av denne prosessen. Datamaterialet fra feltnotatene mine kunne gi informasjon på flere nivåer, altså hva som direkte ble observert, og samtidig min egen fortolkning av å være tilstede som fullstendig observatør (Johannessen et al., 2021, s. 87). Det ideelle var å skrive ned informasjon med det mål at andre skulle se det samme som meg, og med sin bakgrunn kunne tolke seg frem til mine funn (Dalland, 2021, s. 108). En viktig innvending er at disse notatene ikke kan oppfattes som objektive, eller verdinøytrale beskrivelser av de ulike handlinger som utspilte seg. Jeg forsøkte å være konkret i mine beskrivelser, men feltnotatene kan likevel ha spor av mine egne sympatier, eller antipatier (Dalland, 2021, s. 106; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 55).

3.2.2 Semistrukturert gruppeintervju

Til datainnsamlingen valgte jeg også å utføre semistrukturerte gruppeintervjuer etter at fagsamtalene var gjennomført. Målet var å forsøke å forstå elevenes forutsetninger og forståelse av samtalene som helhet. Kvalitative forskningsintervjuer, som det semistrukturerte gruppeintervjuet er en del av, er den mest brukte metoden for innsamling av kvalitative data (Johannessen et al., 2021, s. 105). Videre er et ustrukturert intervju en mer fleksibel, avslappet og uformell form, som kan ligne på en mer generell samtale. Denne tilnærmingen gjør det likevel mer utfordrende å sammenligne informantenes svar i en etterfølgende analyse.

I det strukturerte intervjuet er temaet, rekkefølgen, og spørsmålene forhåndsbestemte.

Hva som skiller et konkret spørreskjema fra denne kvalitative formen, er at spørsmålene stort sett er mer åpne, siden svaralternativene ikke er formulert på forhånd. Svarene til en slik tilnærming vil være enklere å anvende i en senere analyse, siden informantene svarer på nøyaktig de samme spørsmålene. Mellom de to ytterpunktene har man semistrukturerte intervjuer. Man anvender gjerne en overordnet intervjuguide, men spørsmål, temaer og rekkefølgen kan variere. Intervjueren står med andre ord mer fritt til å bevege seg frem og tilbake i denne prosessen, samt komme med mer spontane oppfølgingsspørsmål (Johannessen et al., 2021, s. 108-109; Kvale & Brinkmann, 2021, s. 156-157).

Samtidig kunne interessante observasjoner fra fagsamtalene i denne oppgaven bli inkludert som tilleggsspørsmål for å forsøke å forstå elevenes syn på samtalenes utvikling.

I min undersøkelse valgte jeg å anvende semistrukturerte gruppeintervjuer.

En av årsakene til at jeg valgte å gjennomføre intervjuene i grupper, var at dette sørget for at jeg ikke ble et hinder for hverken elevene, som skulle ha annen undervisning etter vurderingssituasjonen, eller faglæreren, som skulle gjennomføre samtaler med andre elevgrupper. En av elevgruppene var en dyade, eller to informanter, hvor den andre var en triade, altså bestående av tre informanter (Johannessen et al., 2021, s. 76).

En annen årsak til at jeg valgte å gjennomføre gruppeintervjuer var at de kunne gi god og verdifull kunnskap om hva som var sentralt og viktig innenfor det bestemte temaet. Dette egner seg når forskeren ønsker å avdekke en bredde av synspunkter, holdninger og erfaringer fremfor fyldig og detaljert informasjon fra enkeltindivider (Johannessen et al., 2021, s. 126). Med tanke på at intervjuene ble utført i de samme gruppene som gjennomførte fagsamtalen, kunne jeg få en felles forståelse fra informantene. En viktig innvending til dette var at disse gruppeintervjuene stilte krav til meg som intervjuer, da jeg måtte sørge for at alle elever fikk ordet. Samtidig kunne gruppesammensetningen forhindre at svarene til hver enkelt elev ble ærlige. Om for eksempel en elev ønsket å dele en oppfatning av medelevene fra gjennomføringen, kunne dette svaret bli forhindret siden hele elevgruppen ble intervjuet samtidig.

3.2.3 Taleopptak

Jeg anvendte egne taleopptak i løpet av de semistrukturerte gruppeintervjuene for å lettere kunne være tilstede og stille fleksible oppfølgingsspørsmål. Bruken av taleopptak har fulgt retningslinjene til HIOF, hvor kravet er at jeg anvender appene Diktafon og Nettskjema, som er tjenester UIO anvender til taleopptak og databehandling i forbindelse med forskning (HIOF, 2022). Faglæreren anvendte selv taleopptak i løpet av gjennomføringen for å kvalitetssikre vurderingen av det faglige innholdet i samtalene, og disse opptakene fikk jeg selv tilgang til. Disse taleopptakene ble tatt opp med appen Taleopptak, som er en tjeneste levert av Jakub Bartus for Apple Inc. (Apple App Store, 2022). Faglærerens egne opptak forholdt seg med andre ord ikke til den samme prosessen som jeg fulgte. Jeg sørget for at dette tillegget til datamaterialet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) før datainnsamlingen ble utført. Alle opptakene, altså både mine egne og faglærerens, fulgte den resterende prosedyren for lagring. Lagringsprosessen og ytterligere beskrivelser av søknadsprosessen til NSD blir beskrevet ytterligere i underkapittelet *Konfidensialitet*.

3.2.4 Transkripsjon av fagsamtaler og intervjuer

Alle taleopptak ble transkribert slik at de ble bedre egnet for analyse.

Videre er transkripsjonsprosessen forbundet med en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger, og spesielt med tanke på ordrett talespråksstil versus skriftspråksstil.

Den viktigste grunnregelen innenfor transkripsjon er at det uttrykkelig blir beskrevet i dette underkapittelet hvordan transkripsjonene har blitt utført (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206-207). Transkripsjonen til hver elevgruppe består av to deler. I den første delen er mine egne feltnotater fra fagsamtalene sammenfattet med transkripsjoner av informasjonen i taleopptakene fra faglæreren. Den andre delen er kun transkripsjoner av taleopptakene fra de semistrukturerte gruppeintervjuene. Jeg valgte å transkribere taleopptakene selv, hvor transkripsjonenes form ble avgjort av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206).

Jeg anså innholdet i hvert eneste argument fra elevene og faglæreren som relevante. Begrunnelsen for dette var at jeg ønsket å få en helhetlig forståelse av ulike sider ved muntlighet i fagsamtalene. Argumentene fra taleopptakene ble skrevet inn med ordrett talespråksstil i form av brødtekst, hvor hver deltaker som har ordet er markert med **fet skrift**, understreking og kolon. En innvending til dette er at det er utfordrende å plassere både komma og punktum. Jeg har forsøkt å plassere dem der det er naturlig, men avvik vil likevel forekomme. I begynnelsen av den første delen av transkripsjonen blir også elevenes alias og lese måte presentert kort før fagsamtalen begynner. Lengre pauser i elevenes argumenter blir markert med [...]. Jeg noterte ned en del relevant informasjon om samhandlingen mellom fagsamtalens deltakere, og mine midlertidige fortolkninger av å være tilstede som fullstendig observatør (jf. 3.2.1). Disse feltnotatene er også inkludert i transkripsjonene, og er skrevet inn med *kursiv* i (parenteser) underveis i samtalene der de forekommer. Deltakerne som gjør de ulike handlingene, er også markert med **fet skrift** innenfor disse parentesene. I ettertid har jeg hatt muligheten til å kartlegge hvor lang tid hver elev brukte på hvert sitt argument. Dette er også skrevet inn i (parenteser) med *kursiv* etter de fleste argumenter fra elevene.

Videre følger transkripsjonene av de semistrukturerte gruppeintervjuene. Her har jeg fjernet enkelte innvendinger som jeg selv kom med, som ikke har betydning for forståelsen av elevens svar til spørsmålene. Svarene til hver enkelt deltaker er skrevet med ordrett talespråksstil i form av brødtekst, hvor deltakerne som taler er markert med **fet skrift**, understreking og kolon. Den samme innvendingen i forhold til punktum og komma gjelder også for denne delen.

3.3 Innsamling av datamateriale

3.3.1 Utvalg av informanter

Informantene i datamaterialet er hentet fra et utvalg elever i *en* Vg3 påbygningsklasse på *en* videregående skole i østlandsområdet, og ble på forhånd utvalgt av faglæreren.

Jeg ønsket å observere og intervjuere elevgrupper som fremstod, eller ønsket å utføre vurderingssituasjonen så godt som mulig. Kriteriet var altså at elevene selv ønsket å få en sterk karakter, og at de hadde forberedt seg godt på forhånd. Denne utvalgsstrategien kan knyttes til snøballmetoden. Her rekrutteres informanter ved at forskeren forhører seg om det finnes personer som vet mye om det temaet som undersøkes (Johannessen et al., 2021, s. 64). Forståelsen for begrepet tema i denne sammenhengen er oppgaven som elevene har skullet besvare i samtalen. Oppgaven var å tolke dramaet *En folkefiende* av Henrik Ibsen med tildelte lese måter, hvor temaene som ble tatt opp i stykket fungerte som treffpunkter for elevene. Oppgaven, faglærers forventninger og modellering, elevgruppene og lese måtene blir beskrevet ytterligere i delkapittelet *Vurderingssituasjonens kontekst*.

En uke før vurderingssituasjonen ble gjennomført møtte jeg de to elevgruppene som svarte til utvalgs kriteriene. Møtet ble gjennomført på Teams, siden elevene og faglæreren ikke var tilstede på skolen på grunn av nedstengninger i forbindelse med Covid-19.

Før dette møtet hadde allerede elevene fått tilsendt prosjektbeskrivelsen, intervjuguiden og samtykkeerklæringen. Jeg fortalte om formålet med undersøkelsen, og hvordan jeg selv hadde tenkt å gjennomføre dette. Elevene fikk samtidig muligheten til å stille spørsmål.

En innvending som er viktig å påpeke i forbindelse med utvalg av informanter er at ensartede utvalg som dette kan gjøre det vanskelig å få frem hvordan forskjeller mellom mennesker kan påvirke fenomenet som studeres. Mangfoldige utvalg skaper på motsatt side en utfordring med å finne vesentlige likhetstrekk (Johannessen et al., 2021, s. 69). På grunn av høyt fravær den dagen vurderingssituasjonen skulle bli gjennomført, fikk jeg muligheten til å observere og intervjuere en elevgruppe, senere referert til som *De uforberedte*, som ikke var tiltenkt som del av dette utvalget. Denne elevgruppen var ikke med på det tidligere Teammøtet, og denne prosessen måtte bli gjennomført rett før vurderingssituasjonen ble utført.

Dette var ikke ideelt, men ble sett på som en nødvendighet for å få datamateriale fra minimum to elevgrupper denne dagen.

3.3.2 Konfidensialitet

Før jeg begynte datainnsamlingen har jeg måttet utføre en meldepliktstest, som er en tjeneste levert av Norsk senter for forskningsdata (NSD). I denne prosessen var det taleopptak som gjorde at jeg måtte fylle ut og sende inn et meldepliktsskjema til samme institusjon.

All form for lyd- og videoopptak inneholder privat informasjon, og krever ekstra beskyttelse. Den norske Grunnlovens §102 definerer dette som direkte personidentifiserende, siden stemmer kan brukes til å gjenkjenne informanter (Hvinden, m.fl., 2018). Videre påpeker de *forskningsetiske retningslinjene* at all forskning må skje i samsvar med grunnleggende personvern hensyn, som personlig integritet, privatlivets fred og ansvarlig behandling av personopplysninger (Hvinden, m.fl., 2018). På bakgrunn av dette begynte jeg først undersøkelsen etter at meldepliktsskjemaet var godkjent, hvor denne prosessen sørget for at datainnsamlingen skjedde på en etisk og forsvarlig måte (Hvinden, m.fl., 2018; Aa & Neteland, 2020, s. 20). Samtykkeerklæringen, som alle informanter måtte signere, ble skrevet etter hovedmalen til NSD.

Elevene som deltok i undersøkelsen fikk hvert sitt alias, eller andre navn innenfor deres eget kjønn, i bearbeidningen av datamaterialet. Alle elever var 18 år eller over, og formelt sett myndige. Dette betydde at elevene kunne lese og signere samtykkeerklæringen selv. Det er likevel viktig å påpeke at elevene måtte forstå hva prosjektet gikk ut på, hvor samtykkeerklæringen måtte formuleres slik at de forstod forutsetningene for undersøkelsen. Jeg var med andre ord ute etter informert samtykke, hvor samtykket var fritt og ble gitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet (Cohen et al., 2011, s. 77-84; Aa & Neteland, 2020, s. 20). Det var med andre ord viktig at jeg og faglæreren i klassen ikke la press på elevene. Samtidig ble det ingen negative konsekvenser for hverken meg eller elevene om de eventuelt ønsket å trekke seg fra prosjektet.

Å ha gode rutiner for sikkerhet, lagring av data og tiltak ved brudd var også viktige aspekter, samt informere elevene om hvordan informasjonen ble behandlet (Fossheim, m.fl., 2015). Det sikreste valget jeg kunne foreta meg var å overføre feltnotatene frakoblet internett. Taleopptakene ble samtidig overført fra appene Diktafon og Nettskjema umiddelbart etter at datainnsamlingen var utført. Det samme gjald taleopptakene fra faglæreren. Deretter lagret jeg alt på en ekstern lagringsenhet, som ikke var tilkoblet PC-en til enhver tid. Datamaterialet blir destruert etter at oppgaven og sensuren er fullført.

3.3.3 Valg av spørsmål

I intervjuguiden til de semistrukturerte gruppeintervjuene valgte jeg å prioritere spørsmål innenfor følgende temaer: elevenes forståelse av oppgaven, hvordan de la opp sine argumenter, om de lyttet til sine medelever, hvordan det var å forholde seg til medelevenes argumenter og om de forsøkte å anvende dette, hvilke faglig innhold som var mest relevant å dele og hvordan de oppfattet samtalen som helhet. Med tanke på at intervjuet var semistrukturert, valgte jeg også å stille spørsmål utover intervjuguiden. Samtidig var det enkelte spørsmål som ble ekskludert i hver elevgruppe.

Jeg sørget likevel for at flere av spørsmålene ble gjentatt i hvert intervju, slik at det var mulig å sammenligne deres svar. I ettertid, etter å ha transkribert taleopptakene fra intervjuene, oppdaget jeg at enkelte svar likevel skulle vært utdypet ytterligere. I taleopptakene ble de enkelte svarene overfladiske. En av hovedårsakene til at dette skjedde kan ha en sammenheng med at formuleringen av meningsfulle spørsmål må skje raskt, altså at jeg måtte ta kjappe beslutninger som underbygget besvarelsen av oppgavens daværende problemstilling (Johannessen, et al., 2021, s. 113). Intervjuforskeren er samtidig sitt eget forskningsredskap. Min evne til å umiddelbart oppfatte hva et svar betyr, og hele horisonten av mulige betydninger, er avgjørende for svarene jeg får i løpet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 165-166). En mulig forklaring til hovedårsaken var at selv om det var hensiktsmessig å utføre de semistrukturerte intervjuene i grupper (jf. 3.2.2), førte dette likevel til et ytterligere stressmoment for meg som forskningsredskap.

3.3.4 Pilotintervju

Før datainnsamlingen startet valgte jeg å utføre et pilotintervju i en av mine egne klasser på den videregående skolen jeg arbeidet i det samme tidsromsrommet. Etter å ha utført en fagsamtale som arbeidsform i forbindelse med egen undervisning om politikk i samfunnskunnskap, valgte jeg å stille spørsmålene fra intervjuguiden til to elever fra denne klassen. Svarene elevene ga anså jeg som tilfredsstillende for å besvare min åpne problemstilling på det tidspunktet. Elevene kom også med egne innvendinger til spørsmålene, og jeg foretok enkelte endringer i forhold til dette. Jeg fikk også prøvd å stille mer utdypende spørsmål, og disse spørsmålene ga ønsket resultat. Det var likevel mer utfordrende å gjøre dette under selve datainnsamlingen. Årsaken til dette kan ha en sammenheng med relasjonen jeg hadde til mine egne elever, sammenlignet med utvalget av informanter (jf. 3.3.1).

3.4 Analyse av datamaterialet

3.4.1 Delt innfallsvinkel

Til datainnsamlingen hadde jeg både en deduktiv og induktiv innfallsvinkel.

En deduktiv tilnærming forutsetter at forskeren har utarbeidet et sett av hypoteser og variabler som ikke endres i løpet av forskningsarbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 40), hvor slutninger blir trukket så lenge de betraktes som gyldige og er logisk konsistente (Thurén, 2020, s. 33). Begrunnelsen for det deduktive var at jeg forventet fagsamtaler der elevene kun samtalte med hverandre, hvor dette også var faglærerens egen forståelse av hvordan fagsamtalene skulle gjennomføres (jf. 1.5).

Jeg var likevel åpen for å kun analysere og diskutere andre funn, som ikke tilsvarte mine forventninger til datamaterialet. Jeg gikk med andre ord også inn i undersøkelsen med et helt åpent sinn, hvor jeg ikke skulle ha noen forutinntatte holdninger, og kun registrere det som skjedde (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 40). Når de empiriske fakta i datamaterialet viser til noe annet enn hva som er forventet, må jeg som undersøger dette trekke allmenne, generelle konklusjoner (Thurén, 2020, s. 27). Både problemstillingen og forskningsspørsmålene ble endret og tilspisset flere ganger som følge av de samme empiriske fakta.

3.4.2 Analysemodell

I analysen av datamaterialet velger jeg å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse. En kvalitativ innholdsanalyse forutsetter at forskeren samler inn data som skal analyseres, for så å få frem viktige sammenhenger og relevant informasjon om det eller de forhold i datamaterialet som man ønsker å studere. Denne analyseformen innebærer å systematisere utvalgte momenter fra datamaterialet for å besvare sentrale forskningsspørsmål og oppgavens spesifikke problemstilling (Grønmo, 2004, s. 120; Johannessen et al., 2021, s. 236).

Den relevante informasjonen henter jeg først fra transkripsjonene av innholdet i fagsamtalene. Her får jeg informasjon om hvordan elevene i utvalget presterer, hvor lang tid de argumenterer og hvilke argumenter de velger å anvende når det er deres tur. Det samme gjelder for faglæreren. Feltnotatene, som er sammenfattet med dette innholdet, viser til hvem som taler til hvem, hva resterende deltagere gjør mens de venter på sin tur, og mine egne fortolkninger av å være fullstendig observatør (jf. 3.2.1). I transkripsjonene fra de semistrukturerte gruppeintervjuene henter jeg informasjon om elevenes forutsetninger før vurderingssituasjonen, og hvordan de opplever gjennomføringen av fagsamtalene som helhet.

Jeg har også mulighet til å få deres syn på interessante observasjoner fra samtale, siden intervjuene har vært semistrukturerte (jf. 3.2.2). En slik triangulering fører til at jeg ved flere anledninger i analysen kan vise til interessant innhold fra samtale, for så å følge opp med informasjon og fortolkninger fra feltnotatene. Funnet kan avslutningsvis forsterkes med elevenes egen forståelse fra gruppeintervjuene. En innvending i forhold til denne prosessen er at trianguleringen ikke nødvendigvis vil følge denne rekkefølgen. Samtidig kan det være funn som både mangler fortolkninger fra meg i feltnotatene, og en egen forståelse fra elevene fra intervjuene.

I den videre analysens hoved- og underkategorier vil hver enkelt del fra datamaterialet bli referert til som følgende: Innholdet fra fagsamtalene vil bli referert til som transkripsjoner. Feltnotatene forstås som mine egne notater fra samtale. Transkripsjonene fra de semistrukturerte gruppeintervjuene vil bli referert til som intervju, elev- eller gruppeintervju.

Den kvalitative innholdsanalysen fører til følgende analytiske hoved- og underkategorier:

Tabell 3.1.: Analysemodell

Analytiske hovedkategorier	Analytiske underkategorier
TALENDE OG SVARENDE SUBJEKT	<i>Deltakerens:</i> • Initiativ • Turtaking
SOSIALT MOTIV	<i>Elevens:</i> • Forventninger • Forberedelser • Forståelse av felt og mediering
FLERSTEMMIGHET	<i>Faglærers:</i> • Flerstemmighet <i>Elevens:</i> • Flerstemmighet

Den første analytiske hovedkategorien – TALENDE OG SVARENDE SUBJEKT

Den første analytiske hovedkategorien tar for seg talende og svarende subjekt i fagsamtalene. I en samtale er det den andre som man svarer, den samme man forventer et svar eller en form for forståelse fra (jf. 2.1). Denne hovedkategorien vil analysere dette fenomenet ytterligere i underkategoriene *Deltakerens initiativ* og *-turtaking*.

I underkategorien *Deltakerens initiativ* ser jeg på hvem av deltakerne som hovedsakelig har initiativet, påpeker avvik fra dette mønsteret, og viser til hvem elevene taler til når de først får ordet. Den andre underkategorien tar for seg *Deltakerens turtaking*. Turtaking er kort definert som systemet som samtalepartnere bruker for å fordele ordet i en samtale. Når taleren er ferdig, er det mulig for andre deltakere å ta neste tur i samtalen (jf. 1.3). Jeg tar for meg turtaking ved å vise til hvor lang tid flere av elevene taler når de først får ordet, og hvordan de resterende deltakerne forholder seg til dette.

Den andre analytiske hovedkategorien – SOSIALT MOTIV

I den andre hovedkategorien analyserer jeg fagsamtalens sosiale motiv. Ethvert påtrengende problem, eller oppgave, er et eksempel på et sosialt motiv. Når elevene forsøker å svare på denne oppgaven må de samtale med hverandre (jf. 1.5) og anvende de ulike lesemåtene til å gjøre dette. Dette representerer det institusjonelle behovet som de må forholde seg til. Dette behovet påvirker også elevenes personlige intensjon i fagsamtalen (jf. 2.2.1). Elevenes forståelse av det institusjonelle behovet, og deres egen personlige intensjon blir trukket frem i underkategoriene *Elevenes forventninger*, *-forberedelser* og *-forståelse av felt og mediering*.

Underkategorien *Elevenes forventninger* viser til elevenes forventninger til gjennomføringen. I underkategorien *Elevenes forberedelser* viser jeg til funn som påpeker hvor godt forberedt elevene er. *Elevenes forståelse av felt og mediering* tar for seg hvordan elevene har forstått forutsetningene for vurderingssituasjonen, og ser på eventuelle utfordringer knyttet til dette. Felt forstås som den konkrete oppgaven, som er å tolke *En folkefiende* med ulike lesemåter, hvor medieringen er faglærerens ønske om at elevene kun samtaler med hverandre. Dimensjonene blir først anvendt i underkapittelet *Situasjonskontekst*, hvor jeg kartlegger den spesifikke situasjonskonteksten med Hallidays tre dimensjoner (jf. 2.2.1).

Den tredje analytiske hovedkategorien – FLERSTEMMIGHET

Den tredje hovedkategorien tar for seg flerstemmighet som fenomen. En samtale består av en uendelig strøm av meningsbærende ytringer, som er basert på en eller flere underliggende stemmer. De underliggende stemmer kan blant annet være basert på erfaringer og teoretiske perspektiver. Samtidig kan talere, i henhold til intertekstualiteten, konstant henvise til tidligere ytringer og bruke hverandre i det uendelige (jf. 2.1). Denne hovedkategorien undersøker flerstemmighet som fenomen i samtalene, ved å vise til både *Faglærers-* og *elevens flerstemmighet* i hver sin underkategori.

Faglærers flerstemmighet analyserer hvordan elevene forholder seg til faglærerens initiativ og evalueringer, som kan knyttes til IRE-strukturen⁴. Underkategorien *Elevens flerstemmighet* undersøker hvordan elevene anvender informasjon fra, og henviser til hverandres argumenter.

3.4.3 Reliabilitet og validitet

For at denne oppgaven skal gi troverdig kunnskap må jeg forholde meg til reliabilitet og validitet. Validitet knyttes til hvor relevant og gyldig måten dataene blir målt på svarer til problemet som undersøkes (Dalland, 2021, s. 43). Validitet kan ytterligere deles inn i begreps- og intern validitet (Johannessen et al, 2021, s. 43-44, videre henvisning til Shadish et al., 2002). *Begrepsvaliditet* forutsetter at jeg måler det jeg ønsker å måle.

Et relevant spørsmål å stille seg i denne sammenhengen er hvordan jeg kan vurdere om spørsmålene, svarene og mine observasjoner er valide. Et enkelt svar er å anvende sunn fornuft (Johannessen et al., 2021, s. 44). Jeg ønsket å få en helhetlig forståelse av ulike sider ved muntlighet i fagsamtalene, og mine metodiske vurderinger tok stilling til dette (jf. 3.2.1, 3.2.2). Videre kan jeg påstå at å kartlegge interaksjonen mellom deltakerne i feltnotatene, så vel som å tilpasse spørsmål utenom intervjuguiden for å besvare interessante fenomen fra observasjonene, har bidratt til at jeg måler det jeg ønsker å måle. Likevel avhenger denne påstanden av at forskningsspørsmålene og problemstillingen blir besvart på en tilfredsstillende måte i oppgavens senere analyse og diskusjon. Denne innvendingen alene kan knyttes til begrepet intern validitet.

⁴ I IRE-strukturen tar læreren *initiativet* med konkrete spørsmål, eleven svarer (*responderer*) og læreren *evaluerer* svaret til eleven med en kort tilbakemelding om det er rett eller galt (jf. 2.3.1).

Intern validitet er evnen til å påvise årsakssammenhenger i datamaterialet.

Enten så har jeg mulighet til å konkludere at det er en sammenheng mellom variablene, og vise til sannsynligheten for at denne retningen er en mulig mekanisme mellom fenomenene, eller så er dette ikke mulig. Om dette ikke er mulig må jeg være moderat når jeg trekker endelige konklusjoner (Johannessen et al., 2021, s. 337-338).

Reliabilitet, eller pålitelighet, omhandler at målinger utføres korrekt, og at man oppgir eventuelle feilmarginer. Det ønskelige utfallet er om de ulike leddene i metodeprosessen er fri for unøyaktigheter (Dalland, 2021, s. 43, 63). Hermeneutikken, som er oppgavens vitenskapelige ståsted, kan ikke forstås som en objektiv vitenskap. Hver eneste av mine vurderinger forblir individuelle, eller intersubjektive, og oppgavens videre tolkninger må vurderes på bakgrunn av dette (jf. 3.1). Feltnotatene er heller ikke fri for mulige feilmarginer, siden mine egne fortolkninger av å være tilstede som fullstendig observatør kan ha påvirket måten jeg noterte ned mine funn (jf. 3.2.1). Begrunnelsen for denne feilmarginen kan forklares ved å trekke inn den tidligere deduktive innfallsvinkelen. Jeg forventet fagsamtaler hvor elevene kun samtalte med hverandre (jf. 3.4.1). Siden samtalene utviklet seg i en annen retning enn hva jeg forventet, kunne dette ha påvirket måten jeg fortolket og skrev ned mine funn i feltnotatene. Videre er en mulig feilmargin at gruppeintervjuene i seg selv påvirket svarene elevene delte med meg. Det var utfordrende å både være ordstyrer og å stille gode oppfølgingsspørsmål, så vel som at elevgruppene kanskje hindret ærlige svar fra enkelte elever (jf. 3.2.2). Enkelte av svarene som elevene ga meg ble også noe overfladiske. Jeg så først dette da jeg transkriberte intervjuene i ettertid, og en mulig årsak til dette lå i stressmomentet som oppstod i intervjusituasjonen. Jeg måtte blant annet oppfatte umiddelbart hva et visst svar kunne bety, og samtidig stille et passende oppfølgingsspørsmål (jf. 3.3.3).

4. Analyse

4.1 Vurderingssituasjonens kontekst

I dette delkapittelet tar jeg først for meg situasjonskonteksten til vurderingssituasjonen. Her knytter jeg informasjon fra en uformell samtale jeg har hatt med faglæreren, til Hallidays dimensjoner for kartleggingen av situasjonskonteksten (jf. 2.2.1). Deretter presenterer jeg elevgruppene, og kontekstualiserer hver enkelt elev ytterligere. Begrunnelsen for dette er at funnene i hver samtale ved enkelte tilfeller blir behandlet mer sammenhengende i den videre analysens hoved- og underkategorier.

4.1.1 Situasjonskontekst

Ved å starte med *feltet* er den konkrete oppgaven at elevene skal tolke *En folkefiende* av Henrik Ibsen med tildelte lese måter. Lese måtene i mitt elevutvalg er historisk-biografisk, nyhistorisk, nærlesing og leserespons. Den *historisk-biografiske* lese måten forutsetter at leseren i stor grad forsøker å påvise historiske årsakssammenhenger mellom det litterære verket og forfatteren. Denne lese måten er ofte interessert i forfatteren som person og personligheten, ved siden av meninger og handlinger fra det virkelige liv i sin forståelse av verket (Bull, 1969, s. 45; Claudi, 2020, s. 19, 222). *Nyhistorisk* lese måte er primært ikke interessert i forfatterpersonen, men i hvilken grad det er mulig for forfatteren å uttrykke seg, og til å fremstille seg selv som subjekt i teksten. Samtidig forsøker denne lese måten å avlese og avsløre ideologiske maktstrukturer i verket (Claudi, 2020, s. 222-223). *Nærlesing* innebærer et grundig tekststudium, og en nøye kartlegging av tekstens mønstre av spenninger, motsetninger, paradokser og ironier. Disse motsetningene sammenfattes deretter til en ordnet helhet, som et enhetlig uttrykk for en ordnet tanke, idé eller erfaring (Claudi, 2020, s. 63-64). *Leserrespons* innebærer ren subjektiv respons til teksten fra leserens side, eller en litterær resepsjon hos mottakeren (Claudi, 2020, s. 126). Elevene må selvfølgelig avgrense seg selv, siden det ikke er mulig å dekke alt i stykket i løpet av samtalen. Samtidig ønsker faglæreren at elevene også anvender egenrefleksjoner i deres argumenter.

Relasjonen mellom elevene og faglæreren fremstår som god, siden enkelte elever påpeker i gruppeintervjuene at oppgaven har vært forståelig, og at faglæreren har vært god til å modellere og planlegge i forkant. Faglæreren har blant annet modulert de ulike lese måtene til diktet *Jeg ser* av Sigbjørn Obstfelder, og gitt elevene lenker til hvordan de ulike lese måtene kan anvendes til andre tekster.

Elevene har også fått muligheten til å høre hver annen akt av stykket i forberedelsestiden i klasserommet, men har måttet lese resterende akter selv. Faglæreren har også gitt hver enkelt elevgruppe en god del veiledning før vurderingssituasjonen. Elevene har også sett den nye filmatiserte versjonen av stykket, som er en adaptasjon hvor handlingen er satt til moderne tid med en del endringer. Faglæreren har gjennom forberedelsestiden forsøkt å gi dem forutsetningene til å gjøre det godt. Det er likevel viktig å påpeke faglærerens status og makt, og spesielt i forbindelse med vurderingssituasjoner (Evensen, 2009, s. 15). Faglæreren kjenner allerede stykket, har god kontroll over faget, lesemåtene og dets forventninger og setter samtidig den endelige karakteren på produktet som elevene leverer. Dette maktforholdet kan minne om gjennomføringen av en eventuell muntlig eksamen (Penne et al., 2020, s. 111-112), når elevene i mitt utvalg kun har denne ene sjansen til å utføre en fagsamtale på denne måten. Samtidig er elevutvalget fra *en* Vg3 påbygningsklasse (jf. 3.3.1), hvor karaktersettingen påvirker standpunkt-karakteren. Under slike forhold vil den endelige karakteren være svært viktig for mange elever, som også kan ses i mitt eget elevutvalg. Begge elevgrupper er interessert i å gjøre det godt, men det er særlig elevgruppen *Mye på hjertet* som presterer sterkest rent faglig (jf. 1.5). Samtidig har de tre elevene i denne gruppen den samlede oppfatningen om at gjennomføringen må være sterk, og helst svare til toppkarakter.

Videre er *Medieringen* et ønske fra faglæreren om at elevene kun samtaler med hverandre i de forhåndsbestemte gruppene, og at læreren kun er tilstede som observatør. Siden elevene har ulike lesemåter har faglæreren forsøkt å modellere slik at de ulike temaene som blir tatt opp i stykket kan fungere som treffpunkter i samtalen. Ved å anvende disse treffpunktene, som er et begrep faglæreren selv anvender, mener læreren at det vil bli enklere for elevene å utføre en samtale mellom dem. «Hvordan en samtale foregår har jo alle elever en viss formening om, hvor dette er fult mulig å få til om elevene forbereder seg godt i forkant i forhold til stykket, tematikken og lesemåtene deres». Det ideelle er at faglæreren sitter på sidelinjen og observerer dem i løpet av samtalen, hvor elevene selv samtaler om stykket med deres lesemåter og tematikken som utgangspunkt. Jeg velger å forstå medieringen som et ønske om å gjennomføre en strukturert fagsamtale, hvor elevene har forberedt seg i forkant av vurderingssituasjonen (jf. 2.3.1).

4.1.2 Elevgruppen *De uforberedte*

Denne elevgruppen er egentlig ikke tiltenkt som en del av datamaterialet.

Jeg ønsker å observere grupper som er godt forberedt, og som ønsker å gjøre det best mulig.

Faglæreren har allerede valgt ut disse gruppene for meg, og jeg har snakket med dem i forkant av vurderingssituasjonen. Denne gruppen er ikke en del av denne prosessen, men på grunn av mye fravær denne dagen, har denne gruppen blitt spurt om å delta (jf. 3.3.1).

Elevgruppen består ordinært av fire elever, hvor to av dem er fraværende.

Elevene som møter opp og deltar er Lars og Sigurd.

Lars har historisk-biografisk lese måte. Under selve gjennomføringen kommer det frem at han ikke er tilstrekkelig forberedt, og at faglærerens initiativ og evalueringer hjelper han med å formulere argumenter og besvare oppgaven. Lars velger likevel å ta initiativet til å begynne med, før faglæreren igjen tar over dette. Han velger også konsekvent å tale til faglæreren når han først argumenterer. Lars mener også at medeleven Sigurds argumenter hjelper han i denne prosessen. Videre påpeker Lars at det har vært utfordrende å utføre en samtale med Sigurd, siden de kun er to deltakere, så vel som at Lars forstår deres lese måter som så å si identiske.

Sigurd har nyhistorisk lese måte. Han er heller ikke tilstrekkelig forberedt til denne samtalen, og mener at faglærers initiativ og evalueringer også bidrar til at han presterer bedre. Sigurd velger også å ta initiativet til å begynne med, men han taler likevel konsekvent til faglæreren. Lars er også en god støttespiller for Sigurd, hvor Sigurd likevel påpeker at det kanskje er noe som eleven sitter inne med mot slutten av samtalen. Årsaken til at Sigurd ikke deler dette er at informasjonen ikke svarer til hans egen lese måte, så vel som at det vil bryte med hensikten, som er å ha en samtale med Lars.

4.1.3 Elevgruppen *Mye på hjertet*

Elevgruppen *Mye på hjertet* er én av de to ordinære gruppene som ønsker å delta som informanter til denne undersøkelsen. Jeg har allerede møtt denne gruppen på Teams i forkant av vurderingssituasjonen, og informert dem om formålet.

Årsaken til at denne gruppen har blitt valgt er at faglæreren ser på dem som godt forberedt, og at de ønsket å gjøre det best mulig (jf. 3.3.1). Denne gruppen er fulltallige når vurderingssituasjonen blir gjennomført, og består av elevene Sara, Lise og Jenny.

Sara har nyhistorisk lese måte og mener at oppdraget har vært bra, siden hun interesserer seg for bøker fra ulike kulturhistoriske perioder. Hun er godt forberedt, ønsker å få en sterk karakter og leser ved flere anledninger i den medbrakte boka i løpet av gjennomføringen. Sara er en av to elever som taler lengst i løpet av samtalen, og forholder seg nødvendigvis ikke til faglærerens initiativ og evalueringer. Hun velger også å tale til faglæreren i de fleste tilfeller, og mener at dette kan ha en sammenheng med å få bekreftelse i forhold til oppgaven. Hun har likevel ikke utfordringer med å knytte egen lese måte til medelevenes, og forsøker også å anvende informasjon fra medelevenes argumenter i sitt eget.

Lise har nærlesing som lese måte, og mener at det har vært utfordrende å finne alt sammen i en såpass lang tekst. Utenom denne utfordringen har oppgaven vært grei. Hun er godt forberedt, og ønsker å få en sterk karakter. Lise velger ved flere anledninger å lese i den medbrakte boka. Hun taler også lenge, men venter lengre med å komme inn i samtalen. Årsaken er at hun ikke ønsker å avbryte sine medelever. Når hun først får ordet, argumenterer hun lenge av gangen og ønsker å få frem så mye informasjon som mulig. Lise følger faglærerens mediering i en meget kort periode, forså å hovedsakelig tale til faglæreren for å få bekreftelse. Hun har samtidig utfordringer med å finne relevant informasjon i Jennys argumenter, men mener ellers at dette ikke har vært en stor utfordring.

Jenny har leserrespons som lese måte, og mener at oppdraget har vært utfordrende. Hun er ikke vant til å lese og forstå tekster som *En folkefiende*. Jenny er den eleven som har minst taletid i denne fagsamtalen, og når hun først argumenterer, veksler hun mellom lengre og kortere argumenter. Hun deler den samme oppfatningen som Sara i forhold til faglærerens initiativ og evalueringer, men forsøker også å tale til sine medelever. Det er likevel faglæreren som hovedsakelig blir den forventede mottakeren, siden hun ønsker bekreftelse. For Jenny er det utfordrende å forholde seg til informasjonen i medelevenes argumenter, forså å bruke det i sitt eget. Hun mener også at de ulike lese måtene har gjort det utfordrende å ha en samtale.

4.2 Analysekategori – TALENDE OG SVARENDE SUBJEKT

Denne hovedkategorien tar for seg fagsamtalenes talende og svarende subjekt.

Dette fenomenet blir undersøkt i underkategoriene *Deltakerens initiativ* og *-turtaking*.

I *Deltakerens initiativ* viser jeg til hvem av deltakerne som hovedsakelig har initiativet, påpeker avvik fra dette mønsteret og viser til hvem elevene taler til når de først får ordet.

Deltakerens turtaking tar for seg hvor lang tid flere av elevene argumenterer, og hvordan resterende deltakerne forholder seg til dette.

4.2.1 Deltakerens initiativ

I de to fagsamtalene er det hovedsakelig faglæreren som har initiativet. Resultatet av dette er at elevene hovedsakelig taler til faglæreren når de først får ordet. Det finnes likevel unntak fra dette mønsteret i begge samtaler, og jeg vil trekke frem enkelte mot slutten av denne underkategorien.

Ved å se til transkripsjonene⁵ er hovedmønsteret at faglæreren har initiativet, styrer hvem av elevene som har ordet og hvilket tema elevene hovedsakelig skal tale om:

Faglærer: [...] er det andre temaer du tenker at vi kan se i teksten, Lars?

Faglærer: Er det typisk i realismen [...] Sigurd, at man på en måte skriver om det umoralske?

Faglærer: [...] Fant du noen virkemidler i teksten, Lise?

Faglærer: [...] Hva tenker du om temaene i teksten, Jenny?

Faglærer: [...] Dette her er et skuespill, Sara [...]

Hvorfor tenker du at det er en bra sjanger i denne perioden [...]

I henhold til feltnotatene er et resultat av dette at elevene hovedsakelig taler til faglæreren når de først får ordet. Noen av medelevene får enkelte inkluderende blikk, men det er faglæreren som hovedsakelig får oppmerksomheten fra den talende eleven. En annen faktor som bekrefter dette i både transkripsjonene og feltnotatene, er de gjentakende evalueringene som faglæreren gjør underveis.

⁵ Begrepet transkripsjon blir brukt i den videre analysen for å påpeke innholdet fra fagsamtalene. Feltnotat forstås som mine egne notater fra samtaler. Transkripsjonene av de semistrukturerte gruppeintervjuene vil bli referert til som intervju, elev- eller gruppeintervju (jf. 3.4.2).

Faglæreren responderer svært ofte med «ja», «ikke sant», lydkombinasjonen «mhm» og med bekreftende nikk til elevenes argumenter, siden elevene i de fleste tilfeller ser på og taler direkte til læreren. I feltnotatet til elevgruppen *Mye på hjertet* har jeg stilt spørsmål ved hvorfor faglæreren ikke lar elevene få fordele ordet selv. Transkripsjonen til denne samtalen viser at nesten hver gang en elev er ferdig med å argumentere, presenterer faglæreren et nytt initiativ til den samme eller en annen elev. Ved å se til intervjuene deler både Jenny, Lars og Sigurd at de ulike lese måtene kan knyttes til dette. Lars og Sigurd påpeker at rollen, eller lese måtene, gjør at deres egen prestasjon kan fremstå som opphaket, og at dette fører til at faglæreren må spørre dem om tillegg sin informasjon. Jenny påpeker at de ulike lese måtene gjør det utfordrende å ha en samtale med medelevene:

Lars: [...] rollen min [...] ble litt opphaket [...] Faglæreren måtte spørre meg om noen spørsmål [...] jeg fikk ut litt mer informasjon [...]

Sigurd: Jeg er enig med Lars [...]

Jenny: [...] vi hadde forskjellige lese måter [...] vært litt vanskelig å ha en samtale.

De tre elevene oppfatter lese måtene som utfordrende, og det kan tenkes at dette er en relevant faktor til hvorfor faglæreren hovedsakelig har initiativet, og blir mottakeren for elevenes argumenter. Sara deler at det blir en del øyekontakt med faglæreren når hun argumenterer, men knytter ikke dette eksplisitt til lese måtene:

Sara: Jeg la merke til [...] blikket og øyekontakt med faglæreren, istedenfor å ha en samtale mellom oss tre [...]

Etter dette svaret fra Sara i intervjuet til elevgruppen *Mye på hjertet*, velger jeg å komme med påstanden om at oppgaven kan fremstå som utfordrende, og at elevene ønsker bekreftelse på om de besvarer oppgaven korrekt. Både Jenny, Lise og Sara svarer bekreftende *ja* til denne påstanden. Elevene deler ikke denne informasjonen selv, men er likevel enige i at lese måtene er en relevant faktor til hvorfor faglæreren har initiativet, og blir mottakeren til elevene.

Det finnes likevel unntak fra dette mønsteret. Ifølge transkripsjonen til elevgruppen *De uforberedte* begynner både Lars og Sigurd med å ta initiativet selv, til tross for at faglæreren må be elevene om å gjøre dette. De velger å dele to argumenter, men ifølge feltnotatet taler de kun til faglæreren i løpet av denne seansen. Transkripsjonen viser til at samtalen fortsetter med at faglæreren tar over initiativet, og må be elevene om videre respons.

Årsaken til dette er at elevene på dette tidspunktet har stoppet med sine egne initiativ. I feltnotatet til den samme elevgruppen har jeg notert at faglæreren ender opp med å bli bindeleddet mellom de to elevene. I transkripsjonen kommer det frem at elevgruppen samtaler, men samtalen er med faglæreren. De samme unntakene forekommer også enkelte steder i transkripsjonen til elevgruppen *Mye på hjertet*. Etter Jennys åpningsargument, hvor hun forsøker å tale til alle samtals deltakere, tar Sara over initiativet og fortsetter med egne argumenter. I henhold til feltnotatet fra denne samtalen velger likevel Sara å tale til faglæreren, hvor Lise får enkelte inkluderende blikk. Det kan tenkes at dette er på grunn av plasseringen deres, siden Lise og faglæreren sitter overfor Sara og Jenny.

Det sterkeste unntaket forekommer mellom Sara og Lise i transkripsjonen til elevgruppen *Mye på hjertet*. Sara har ordet og forsøker å overbevise resterende deltakere om at kjønnsroller er et tema i stykket til Ibsen. Hun fremstår likevel usikker i sin formulering i henhold til feltnotatet. Lise tar over ordet, og forsøker å overbevise Sara og resterende deltakere om at dette er et tema:

Lise: [...] han pleier å ta opp litt sånne temaer [...] kvinner rettigheter i samfunnet [...] og rollen våres da som kvinne og mann [...]

I henhold til feltnotatet taler Lise både til faglæreren og medelevene. Ønsket fra faglæreren om at elevene skal ta initiativet selv og samtale med hverandre (jf. 4.1.1), forekommer i denne korte perioden. I elevintervjuet velger Lise å dele følgende:

Lise: [...] Du (*Sara*) snakket om sånne kjønnsroller [...] begynte jo jeg å snakke om det typiske Ibsen [...] og da kan jeg relatere til det [...]

Lise: [...] kunne bygge mer på det [...] eller prøve å få en samtale ut av det [...]

Lise kan relatere til temaet, siden kjønnsroller er typisk tematikk i Ibsen. Denne relasjonen kan knyttes til Lises egen lese måte, nærlesing (jf. 4.1.1), og på grunn av dette oppstår et behov for å dele noe om akkurat dette temaet. Hun kan bygge videre på Saras argument, og baktanken er også å prøve å få en samtale ut av denne prosessen. Til tross for dette viser transkripsjonen og feltnotatet at Lise utover i argumentet velger å rette blikket mot, og hovedsakelig tale til faglæreren. Unntaket stopper opp, og hovedmønsteret fortsetter.

4.2.2 Deltakerens turtaking

De to fagsamtalene skiller seg i forhold til turtaking, og hvordan resterende deltakere forholder seg til dette fenomenet. Ved å se til transkripsjonen og feltnotatet til elevgruppen *De uforberedte* er det ikke en utfordring for medeleven å slippe til med sine argumenter. Sigurd ytrer seg mest i den 11 og et halvt minutt lange samtalen, men han forsøker ikke å overkjøre Lars når han først får ordet.

Transkripsjonen og feltnotatet til elevgruppen *Mye på hjertet* viser at deres fagsamtale varer i cirka 26 minutter. Elevene har, i mange tilfeller, lange og omfattende argumenter når de først får ordet. Åpningsargumentene til både Sara og Jenny varer hver for seg i cirka to og et halvt minutt. Deretter tar Sara over, og fortsetter med nye argumenter. Feltnotatet påpeker at Sara har mye på hjertet, og at behovet for å få Lise inn i samtalen blir tydeligere for hvert minutt som går. Det er faglæreren som må få Lise inn i samtalen, siden samtalen allerede har pågått i syv og et halvt minutt. Uten denne styringen fra faglæreren vil antageligvis Sara fortsette med sine argumenter, og Lise vil vente ytterligere med å delta i samtalen. Når Lise først deltar, argumenterer hun i hele fire og et halvt minutt. Etter dette lange og omfattende åpningsargumentet viser transkripsjonen til at faglæreren velger å spørre Lise om hun ønsker å fortsette. Lise svarer konsekvent ja til dette, hvor faglæreren må endre på initiativet og be eleven om å vente slik at medelevene får ordet. Sara fortsetter, for så at Lise tar over igjen. Denne utviklingen gjør det nødvendig for faglæreren å få Jenny inn i samtalen. Jenny slipper først til etter at samtalen har vart i cirka 16 og et halvt minutt. Årsaken til at Lise venter såpass lenge med å begynne, så vel som at Jenny på et tidspunkt melder seg ut av samtalen, kan knyttes til følgende svar fra elevgruppens intervju:

Lise: [...] hvis for eksempel Sara snakker [...] så har ikke jeg lyst til å avbryte hun. Da venter jeg heller til hun er ferdig.

Jenny: [...] man vil jo liksom ikke avbryte det man sier [...] blir vurdert [...] alle opptatt av å få sagt det man selv skal si [...] man vil jo ikke ødelegge.

Både Jenny og Lise legger til at de ikke ønsker å avbryte medeleven som taler, og velger heller å vente til at argumentene er ferdige. Begrunnelsen for dette valget er at de blir vurdert, og at de ikke vil ødelegge for hva den andre har tenkt å si. Denne holdningen innad i elevgruppen fører til, ved å se til tidsbruken til hver enkelt elev, at Sara og Lise ytrer seg mest, hvor Jenny får minst taletid i løpet av denne samtalen.

4.3 Analysekategori – SOSIALT MOTIV

I denne analytiske hovedkategorien tar jeg for meg fagsamtalens sosiale motiv i underkategoriene *Elevenes forventninger, -forberedelser og -forståelse av felt og mediering*.

4.3.1 Elevenes forventninger

Datamaterialet viser til at elevgruppene har ulike forventninger til hvordan de skal gjennomføre fagsamtalene.

Ved å starte med transkripsjonen og feltnotatet til elevgruppen *De uforberedte*, fremstår deres samtale som noe opphaket. Elevgruppen tar initiativet til å begynne med, men samtalen utvikler seg til å bli en form for utspørring mellom faglæreren og de to elevene. I løpet av denne utspørringen forsøker likevel elevene å supplere hverandres argumenter ved flere tilfeller:

Sigurd: [...] Henrik Ibsen [...] kritiserer jo samfunnet [...] er lett å bli manipulert [...]

Lars: [...] Henrik Ibsen fremkaller det å stå for sine meninger [...] ikke bare tro på alt det andre sier [...] men å tro på fakta [...]

En forventning som elevgruppen deler i intervjuet er at de egentlig ønsker at elevgruppen er fulltallige denne dagen, siden de vil ha flere deltakere å bygge på:

Lars: Vi prøvde jo å komplimentere hverandre da.
Men i og med at vi egentlig skulle hatt fire personer [...]

Sigurd: Det hadde kanskje vært litt lettere da, om vi hadde vært to til.
Å hatt flere å bygge på.

Elevgruppen består av fire elever, hvor det kun er Lars og Sigurd som møter opp denne dagen (jf. 4.1.2). De to elevene forsøker å komplimentere, men hva Lars egentlig mener er å supplere hverandre. Det kan tenkes at deres samtale vil være enklere å gjennomføre med flere deltakere. Elevgruppen påpeker i hvert fall dette som en gjeldende faktor. Ved å se til transkripsjonen baserer de seg på hverandre ved flere anledninger, og dette kan tenkes å være elevgruppens forventning før samtalen. Ved å basere seg på og forholde seg til hverandre, kan dette føre til at elevgruppen presterer sterkere i løpet av samtalen.

Den andre elevgruppen, *Mye på hjertet*, har en annen forventning til gjennomføringen. Ved å se til transkripsjonen er mange av argumentene lange og omfattende. Når en av elevene først får ordet, kan dette resultere i at eleven taler lenge av gangen. Det forekommer enkelte unntak fra dette mønsteret, men ved å se til helheten er de lange og omfattende argumentene likevel majoriteten. Jeg har notert i feltnotatet at det virker som at elevgruppen ønsker å presentere et ferdig produkt. Et ferdig produkt forstås som alt de har tenkt å si i løpet av samtalen, eller i hvert fall det mest relevante. Transkripsjonen viser til at elevene presenterer mange forhold når de først får ordet, istedenfor å samtale med hverandre om enkelte momenter, forså å ta for seg noe annet. Ved å se til deres elevintervju er det å få sagt alt, eller i hvert fall det mest relevante, viktig for elevgruppen. Samtidig deler Sara at det å ikke forstyrre medelevene er viktig i forhold til den endelige karakteren:

Sara: [...] la hverandre prate og sånn [...] gjør at vurderingsformen blir mer gøy [...] i forhold til karakter [...] jeg fikk sagt alt.

Jenny: Jeg fikk på en måte sagt det jeg skulle [...]

Lise: [...] det er noen temaer jeg kom på nå etter [...] men det var ikke det mest viktigste [...]

De tre elevene deler at de har fått sagt alt, eller i hvert fall det viktigste i løpet av samtalen. Samtidig deler Sara at det å la hverandre prate er viktig for å øke forutsetningen for en sterk karakter. Det å ikke forstyrre hverandre er også verdier som både Jenny og Lise har delt i forbindelse med *Turtaking* (jf. 4.2.2). Forventningen som elevgruppen har til fagsamtalen er at det er viktig å la hverandre prate og sørge for at de får sagt alt, eller i hvert fall det mest relevante, som allerede har blitt planlagt. Årsaken er at den endelige karakteren er svært viktig for denne elevgruppen.

4.3.2 Elevens forberedelser

De to elevgruppene har forberedt seg ulikt til samtaler. Mens den ene gruppen har forberedt seg godt, fremstår den andre nærmest som helt uforberedt.

Ved å se til transkripsjonen til elevgruppen *De uforberedte* er flere av argumentene til både Lars og Sigurd enkle, og uten sammenhengende egenrefleksjoner:

Sigurd: Ja. Det er jo ting man ser på som umoralsk [...] det er jo sånn det egentlig er [...] og uansett hvor råttent det er [...] alle syns jo det er dårlig [...]

Lars: [...] først vil trykke [...] Han så store overskrifter [...] også sjefene hans [...] når byfogden kom ned til avisen [...] dattera til Dr. Stockmann [...] Aslaksen var forelsket i [...]

Sigurds argument er bruddstykker av et samlet argument om det umoralske i realismen. Han har muligheten til å begrunne påstandene sine med relevante eksempler fra stykket, eller realismen generelt. Istedenfor å gjøre dette, velger heller Sigurd å argumentere usammenhengende om noe umoralsk, som egentlig ikke svarer på faglærerens initiativ. På bakgrunn av dette kan det tenkes at Sigurd ikke er tilstrekkelig forberedt til denne vurderingssituasjonen. Lars får på sin side et initiativ om å beskrive karakterene i stykket, hvor han kun velger å beskrive Aslaksen. I sin beskrivelse velger Lars å trekke inn andre karakterer, og legger på den måten opp til at dem kan beskrives. Sjefene hans, byfogden og dattera til Dr. Stockmann forblir ubeskrevet i både dette, og hans neste argumenter. Det kan tenkes at Lars mangler forutsetningen til å beskrive de andre karakterene. Ved å se til elevgruppens intervju velger de to elevene å dele følgende:

Lars: [...] som du kanskje ikke er helt forberedt på.
I hvert fall ikke jeg da.

Sigurd: [...] Personlig da, så kunne jeg ikke så mye
om det temaet vi hadde om [...]

Både Lars og Sigurd deler at de ikke er helt forberedt, eller ikke kan så mye om de temaene som blir tatt opp i løpet av samtalen. Elevgruppen velger dermed å bekrefte min antagelse fra feltnotatet om at de ikke er tilstrekkelig forberedt til denne vurderingssituasjonen.

Elevgruppen *Mye på hjertet* er godt forberedt, og har også blitt valgt ut av faglæreren på bakgrunn av dette (jf. 4.1.3). Ved å se til transkripsjonen deler elevene mye informasjon når de først får ordet. Samtalen består av mange lange og omfattende argumenter, og elevene taler mer til faglæreren enn til medelevene. De lange og omfattende argumentene, og innholdet som blir delt i løpet av denne prosessen, viser likevel til at elevgruppen er godt forberedt. Ved å se til elevintervjuet svarer Jenny bekreftende *ja* til denne påstanden. Lise velger å utdype følgende:

Lise: [...] Jeg var forberedt på mye av det jeg har lyst til å snakke om [...]

Lise påpeker hva underkategorien *Elevens forventninger* allerede har trukket frem. Elevgruppen er godt forberedt, og har en viss idé om hva de skal tale om når de først argumenterer. Et mål er å la hverandre tale, og på den måten presentere et tilnærmet ferdig produkt til faglæreren (jf. 4.3.1).

Selv om Lise deler at hun er godt forberedt til samtalen, velger både Lise og Sara i henhold til transkripsjonen å se i egne medbrakte bøker (*En folkefiende*) ved flere anledninger. De to elevene begrunner denne handlingen med følgende i elevintervjuet:

Lise: [...] Så jeg prøvde heller å forberede meg og se om det er noe jeg kan knytte opp til det dem sier nå [...]

Sara: [...] jeg var litt opptatt av å også finne på hva jeg skulle si til neste gang det var min tur [...].

De to elevene forsøker å forberede seg underveis, hvor Lise ønsker å knytte relevant informasjon fra boka opp mot temaet som blir tatt opp på det tidspunktet i samtalen. Sara ønsker å finne flere eksempler til når hun skal tale igjen. Transkripsjonen viser til at Jenny ikke velger å forberede seg i løpet av samtalen. I elevintervjuet utdyper Jenny at hun heller velger å lytte til sine medelever, slik at hennes argumenter forholder seg til det samme temaet som de samtaler om på det tidspunktet. Elevgruppen *Mye på hjertet* har forberedt seg godt, men elevene forholder seg likevel ulikt til forberedelser i løpet av gjennomføringen.

4.3.3 Elevens forståelse av felt og mediering

Feltet er å tolke *En folkefiende* av Henrik Ibsen med ulike lese måter.

Medieringen kan forstås som faglærerens ønske om at elevene kun samtaler med hverandre i løpet av fagsamtalen (jf. 4.1.1). I denne underkategorien tar jeg både for meg elevenes forståelse og utfordringer i forbindelse med dette.

Ved å se til transkripsjonen til elevgruppen *Mye på hjertet* har Jenny minst taletid i løpet av gjennomføringen (jf. 4.2.2). I intervjuet påpeker elevgruppen at de har en bevisst strategi om å la hverandre argumentere, slik at alle får muligheten til å prestere (jf. 4.3.1). Transkripsjonen viser at denne strategien likevel ikke fører til at Jenny får presentert like mye informasjon som sine medelever, så vel som at flere av argumentene hennes er kortere. En av årsakene til dette kan først knyttes til Jennys svar i forbindelse med forståelsen av feltet i elevgruppens intervju:

Jenny: [...] jeg synes at det har vært litt vanskelig [...]

å forstå sånne tekster her, som vi på en måte ikke er så vant til å lese.

Jenny starter med å påpeke at oppgaven har vært utfordrende, og begrunner dette med at hun ikke er vant til å lese, fortolke og forstå stykker som *En folkefiende*. Ved å se tilbake til transkripsjonen viser likevel Jenny at hun forstår og bruker lese måten leserrespons på en god måte:

Jenny: [...] måte svakheter i demokratiet [...] man mener noe, som ikke andre mener [...] se i kommentarfeltet på Facebook [...] et slags folkemøte [...] hvis noen sier [...] ikke skal ta vaksinen [...] blir dem på en måte hugget ned med en gang [...]

I sitt argument viser Jenny at hun bevisst har en subjektiv respons til stykket, og velger å knytte tematikken til relevante eksempler fra samtiden (jf. 4.1.1). Jenny påpeker likevel i intervjuet at de forskjellige lese måtene har gjort det utfordrende å samtale med sine medelever:

Jenny: [...] siden vi hadde forskjellige lese måter [...] så har det vært litt vanskelig å ha en samtale [...] vanskeligere [...] enn om det hadde vært likere det vi skulle snakke om [...]

Hun velger samtidig å dele at mer identiske fokusområder vil gjøre det enklere for elevgruppen å utføre en samtale med hverandre.

I et annet svar i elevintervjuet velger hun å spesifisere sin egen lese måte, forså å trekke frem en årsak til hvorfor det har vært utfordrende å samtale, siden det er vanskelig å finne relevant informasjon til sin egen lese måte i medelevenes argumenter:

Jenny: [...] hadde jo [...] om hvordan det påvirker nåtiden [...] og hvordan vi liksom tolker det [...] det var noen ting som var relevant, men ikke alt [...]

Hun kan knytte noe av informasjonen fra medelevene til sine egne argumenter, men ikke alt er relevant i denne prosessen. I elevintervjuet oppfatter både Sara og Lise at Jenny har utfordringer, men Sara mener på sin side at hun kan relatere til henne, og Lise viser samtidig til et tema som Jenny også kan relatere til:

Sara: [...] jeg relaterte mer til Jenny, altså tok med meg litt det hun sa i mitt [...] Enn omvendt.

Lise: [...] kanskje ikke så mye til Jenny. Bortsett fra [...] demokrati, og det kunne jo du (*Jenny*) også relatere til. [...]

Sara kan relatere mer til Jenny enn omvendt, hvor Lise mener at hun ikke kan relatere så mye til Jennys argumenter. Demokrati er likevel et tema som dem begge kan samtale om. Selv om både Sara og Lise ikke deler det direkte, kan det tenkes at kommentarene kan knyttes til hvorfor Jenny taler mindre enn sine medelever. Når både Jenny og Lise har utfordringer med å se relevans i hverandres argumenter, kan man påstå at det vil bli mer utfordrende å gjennomføre en fagsamtale med hverandre.

I henhold til transkripsjonen til elevgruppen *Mye på hjertet* er det ikke mer samtale å spore mellom Sara og Lise, selv om de ikke uttrykker de samme utfordringene som Jenny i elevintervjuet. I mitt feltnotat har jeg blant annet notert at det kan tolkes som at elevene forsøker å overkjøre hverandre. Transkripsjonen viser at både Sara og Lise argumenterer ofte, og at Lise har det lengste argumentet i løpet av samtalen. Årsaken til dette kan knyttes til den forståelsen de viser til feltet i elevgruppens intervju:

Sara: [...] det var ganske gøy [...] Jeg liker å lese bøker, og spesielt sånn fra forskjellige epoker [...].

Lise: [...] har vært litt blanding [...] utfordrende å finne alt sammen da, når det er en såpass lang tekst. Men ellers så har det gått ganske greit.

Sara påpeker at oppgaven har vært gøy, og at hun liker å lese bøker fra ulike litterære perioder. Et slikt engasjement for feltet kan tenkes å ha relevans til hvorfor Sara har så mye på hjertet i løpet av gjennomføringen. Lise uttrykker en blandingsfølelse i forhold til oppgaven, og påpeker at det har vært utfordrende å avgrense seg selv på bakgrunn av lengden til stykket. Denne utfordringen kan knyttes til hvorfor Lise har det lengste argumentet. Det er mye informasjon som kan bidra til å besvare hennes lesemåte, og ved å ha utfordringer med avgrensningen allerede før samtalen, kan dette være en mulig forklaring til hennes egen måte å argumentere på. Alt skal med når hun først får ordet.

Transkripsjonen til elevgruppen *De uforberedte* viser til at argumentasjonen til tider er enkel, og at elevene mangler en del egenrefleksjoner. Dette kan for det første knyttes til at elevgruppen er uforberedt (jf. 4.3.2), og at de også ønsker flere deltakere til deres samtale, slik at de har flere å bygge på (jf. 4.3.1). Til tross for disse faktorene velger både Lars og Sigurd å uttrykke utfordringer i forhold til forståelsen av feltet, og begrensninger som medieringen kan medføre:

Lars: [...] For jeg hadde jo historisk-biografisk, og Sigurd hadde jo nyhistorisk. Det krasjet jo litt da.

Sigurd: [...] man sitter kanskje inne med noe på slutten [...] så hadde det gått veldig av dialogen, og blitt en mer monolog [...] bare er jeg som sitter og snakker [...] blir litt feil da, i forhold til oppgaven [...] Nevnt alt som kanskje ikke var like viktig for temaet mitt.

Lars påpeker at han forstår lesemåtene historisk-biografisk og nyhistorisk som noenlunde identiske, selv om det likevel er ulike fokusområder som skiller dem (jf. 4.1.1). Dette kan kanskje knyttes til at han er uforberedt. Ved å ha utfordringer med feltet allerede før gjennomføringen, kan det tenkes at motivasjonen til å forberede seg ikke akkurat blir sterkere hos eleven. Sigurd mener på sin side at han kanskje har mer å si mot slutten, men at dette vil bryte med forutsetningen om at elevene kun skal samtale med hverandre. Tilleggsinformasjonen vil også bli feil i forhold til Sigurds tema, som kan tenkes å være den nyhistoriske lesemåten. Medieringen, eller ønsket om at elevene kun samtaler med hverandre, og begrensningene i hans egen lesemåte, kan ha hindret Sigurd fra å prestere sterkere i løpet av samtalen.

4.4 Analysekategori – FLERSTEMMIGHET

I denne hovedkategorien undersøker jeg flerstemmighet som fenomen i samtale, ved å ta for meg underkategoriene *Faglærers-* og *elevens flerstemmighet*.

Faglærers flerstemmighet analyserer hvordan elevene forholder seg til faglærerens initiativ og evalueringer, som kan knyttes til IRE-strukturen⁶. *Elevens flerstemmighet* undersøker hvordan elevene anvender informasjon fra, og henviser til hverandres argumenter.

4.4.1 Faglærers flerstemmighet

Et fellestrekk ved de to fagsamtalene er at faglæreren gir elevgruppene en del lærerstøtte. Denne lærerstøtten kan blant annet forekomme som klare initiativer fra faglæreren om hva elevene skal samtale om, forså å evaluere deres respons. I denne evalueringen kan det samtidig være en del relevant tilleggsinformasjon som elevene kan bruke senere.

I det første eksempelet fra transkripsjonen til *De uforberedte* velger faglæreren å stille et initiativ til Lars om forskjellen mellom Peter (byfogden) og Thomas (Dr. Stockmann) ved å bevisst bruke deres fornavn, og spør samtidig om de to karakterene er like. Faglæreren velger også å informere om at de to karakterene er brødre. Lars oppfatter denne *evalueringen* og kommer med sin *respons*:

Lars: Nei. Det vil jeg ikke påstå.

På et annet tidspunkt i transkripsjonen forsøker faglæreren å få en ny respons fra medeleven Sigurd. I det nye initiativet deler faglæreren en lengre evaluering som presenterer Dr. Stockmanns meninger om nødvendigheten av demokratiet. Det bør ikke alltid være flertallet som skal bestemme.

Sigurd: Det er jo flertallet [...] tenkte på økonomien over det etiske [...] blir jo feil, selv om det er demokratisk.

Sigurd velger å forholde seg til faglærerens tidligere *evaluering*, og vurderer Dr. Stockmanns synspunkter. Resultatet blir at Sigurd forsvaret Dr. Stockmann, istedenfor å *respondere* mer utfyllende med egne refleksjoner til dette. Lars og Sigurd forholder seg aktivt til tilleggsinformasjonen i faglærerens initiativ og evalueringer, og begrunner dette med følgende i elevgruppens intervju:

⁶ I IRE-strukturen tar læreren *initiativet* med konkrete spørsmål, eleven svarer (*responderer*) og læreren *evaluerer* svaret til eleven med en kort tilbakemelding om det er rett eller galt (jf. 2.3.1)

Lars: [...] Du lurar på [...] om det du skal si er riktig. Så blir det på en måte naturlig at du retter deg mer mot læreren, og det læreren sier [...]

Sigurd: [...] Enig med det Lars sier [...] når jeg fikk mere sånn spisse spørsmål fra læreren, så syns jeg det var litt lettere å svare [...]

Å forholde seg til faglærerens mer konkrete initiativ og evalueringer, eller de spisse spørsmålene, er en bevisst strategi hos dem begge. Det er mer naturlig, og de syntes også at det blir lettere å svare om de bevisst velger å gjøre dette.

Det er likevel flere tilfeller hvor elevene ikke velger å forholde seg til faglærerens initiativ og evalueringer på denne måten. I dette eksempelet fra transkripsjonen til elevgruppen *Mye på hjertet* får Sara et nytt initiativ, hvor deler av hennes tidligere argument har blitt evaluert av faglæreren:

Faglærer: [...] veldig vanlig å bruke disse typene [...] men Stockmann har jo fort blitt [...] individ [...] han forandrer seg litt [...] men du har helt rett [...] denne teksten [...] disse typene vi møter [...] Er du enig i at det er disse temaene som vi ser?

Sara: Ja, de med kritikk av samfunnet og sånn [...] Også en annen ting som blir tatt opp [...] det her med kjønnsrollene [...]

Faglæreren ønsker at Sara skal ta for seg mer om disse typene i realismen, og påstanden om at Dr. Stockmann ikke er en slik type. Det kommer frem i gruppeintervjuet at Sara er usikker på dette, og heller velger å ta for seg noe annet, nemlig kjønnsrollene i stykket. Dette er også en strategi som Jenny anvender om hun selv er usikker på faglærerens initiativ:

Sara: [...] når jeg fikk spørsmålet om, det her med at Stockmann var en typisk karakter i realismen [...] egentlig litt usikker på det [...] begynte å snakke om kjønnsroller og prøvde å knytte det sammen [...]

Jenny: [...] innimellom man er litt sånn usikker [...] å prøve å svare noe av det du har på en måte [...] svarer litt på spørsmålet [...] så bare fortsette på noe annet [...]

Både Sara og Jenny mener at faglærers initiativ og evalueringer gir dem noe å forholde seg til, men om elevene selv er usikre på dette, velger de heller å tale om et annet tema som eventuelt kan knyttes til det initiativet.

4.4.2 Elevens flerstemmighet

Transkripsjonene viser til at elevene i begge elevgrupper forholder seg til medelevens argumenter. De kan enten velge å henvise til, eller basere seg på hverandre for å sørge for at fagsamtalene får en viss tematisk sammenheng. I denne underkategorien vil jeg først vise til eksplisitte henvisninger, før jeg trekker frem noen konkrete eksempler som viser til at de anvender informasjon fra hverandres argumenter.

Henvisninger til medelevens argumenter forekommer kun eksplisitt i transkripsjonen til elevgruppen *Mye på hjertet*:

Sara: [...] bare ta det på slutten her, det Jenny sa om at det at man ikke oppnår så mye når man bare er én [...]

Jenny: [...] i hvert fall som Lise sier, at det er litt sånn kritikk mot demokratiet og ytringsfriheten [...]

Lise: [...] også var det den buksemetaforen, som Sara fant [...]

Sara: [...] Også som Lise sa så bruker han litt sånn allusjoner til Bibelen [...]

De tre elevene velger ved enkelte tilfeller å eksplisitt henvise til hverandre i løpet av deres argumentasjon. Kun Sara velger å begrunne hensikten med denne henvisningen i elevgruppens intervju:

Sara: [...] når hun pratet om det om allusjoner, så prøvde jeg også å få frem litt om allusjoner, også begynne på mine egne temaer [...]

Begrunnelsen til Sara er at henvisningen gjør hun mer bevisst over hvilken tematisk retning fagsamtalen har på det tidspunktet. På den måten kan hun ta for seg litt om allusjoner, som Lise allerede har snakket om, for så å anvende andre planlagte temaer.

I transkripsjonen til elevgruppen *Mye på hjertet* fremkommer det at både Jenny, Lise og Sara forsøker å sørge for at deres samtale har en viss tematisk sammenheng til å begynne med. I hvert sitt åpningsargument tar de for seg tematikk som samfunnskritikk, folkestyre, økonomi, majoritet, minoritet og egoistiske handlinger. Ved å se til elevgruppens intervju mener både Lise og Sara at de kan basere seg på, og anvende informasjon fra hverandres argumenter:

Lise: For så vidt så mest til Sara, når det kom til ting som kom i boka [...] Og da kan jeg relatere til det [...]

Sara: [...] noe av det jeg sa kan være nyttig å bruke, i hvert fall for Lise [...] virkemidler og litt sånn [...] det var litt relevant for Lise [...]

Selv om Sara deler at Lise kan anvende informasjon fra hennes argumenter, har hun tidligere delt at Lises allusjonseksempel kan brukes. De to elevene ser muligheten til å gjøre dette, hvor Jenny påpeker at hennes egen lesemaåte begrenser henne fra å gjøre det samme⁷.

I de to fagsamtalene er det hovedsakelig elevgruppen *De uforberedte* som forholder seg mest til, og baserer seg på hverandres argumenter. Ved å se til transkripsjonen velger Sigurd i dette eksempelet å ta for seg temaet økonomi i stykket. I argumentet trekker han frem at økonomiske utfordringer står sterkt, siden de trenger penger til å fikse opp i det badet. Han velger samtidig å påstå at dette vil gå ut over bygda økonomisk, men velger ikke å spesifisere dette ytterligere. I sitt neste argument velger Lars å utdype dette:

Lars: [...] eliten da, som har [...] makten [...] de som har pengene [...] ville bli litt høyere skatt for innbyggerne [...] jo ikke noen ha noe av [...] heller leve på en løgn og ikke bli ruinert [...] økonomisk.

Lars velger å utdype Sigurds tidligere påstand, nemlig at bygda vil få høyere skatt og at de vil bli ruinert økonomisk. Han velger å forholde seg til informasjonen i Sigurds tidligere argument, og dette hjelper Lars med å utdype temaet økonomi ytterligere.

I det neste eksempelet fra denne transkripsjonen har allerede Lars beskrevet karakteren Aslaksen, og nevnt dattera til Dr. Stockmann. Hun blir nevnt uten navn og kun knyttet til Aslaksen. Mot slutten av deres samtale spør faglæreren om Sigurd har noe tilleggsinformasjon å legge til. Sigurd tenker litt, og kommer frem til dattera til Dr. Stockmann.

Han velger å beskrive henne ytterligere i forbindelse med kjønnsroller:

Sigurd: [...] kjønnsroller, og da tenkte jeg jo på Petra, dattera til Dr. Stockmann [...]

Sigurd har fått med seg at Lars har nevnt dattera til Dr. Stockmann. Mot slutten ønsker Sigurd å ta opp noe annet, og det blir en ytterligere karakterbeskrivelse av Petra.

⁷ Jenny deler at det er noen ting som er relevante fra medelevenes argumenter, men ikke alt. Begrunnelsen for denne utfordringen er hennes egen lesemaåte, leserespons (jf. 4.1.1, 4.3.3).

Han forholder seg til Lars sitt tidligere argument, og bruker dette som en innfallsvinkel til å presentere noe nytt i samtalen. Ved å se til elevgruppens intervju, velger både Lars og Sigurd å dele følgende:

Lars: [...] det var nyttig å høre det han sa, så kunne jeg prøve å rette det jeg skulle si ut fra sånn som han sa det [...]

Sigurd: [...] følte jo egentlig at jeg lærte litt underveis, når jeg hørte på Lars [...] at det egentlig var med på å underbygge mine argumenter og meninger.

De to elevene mener at det er nyttig å lytte til hverandre for å sørge for at samtalen får en viss tematisk sammenheng. Samtidig kan de bruke informasjonen fra hverandre til å underbygge egne argumenter og meninger.

4.5 Sammendrag av analysens hovedkategorier

I dette delkapittelet vil jeg oppsummere funnene fra analysens hovedkategorier.

Ved å se til samtalenes *Talende og svarende subjekt* er det hovedsakelig faglæreren som har *initiativet* i begge samtaler, styrer hvem av elevene som får ordet og hvilket tema elevene hovedsakelig skal tale om. Resultatet av dette er at elevene hovedsakelig taler til faglæreren når de først får ordet. Flere av elevene deler at årsaken til dette kan skyldes de ulike lesemåtene som elevene skal besvare. Elevene ønsker blant annet bekreftelse på om det de gjør er korrekt i forhold til lesemåtenes forventninger. Det finnes likevel unntak fra dette hovedmønsteret, hvor elevene i enkelte tilfeller tar initiativet selv. I de fleste av unntakene velger de likevel å hovedsakelig tale til faglæreren. Det sterkeste unntaket forekommer i samtalen til elevgruppen *Mye på hjertet*. I dette unntaket skjer faglærerens ønske om en samtale mellom elevene, men kun i en kort periode før hovedmønsteret igjen gjentar seg. I forhold til *turtaking* er det ingen utfordring for elevene i gruppen *De uforberedte* å slippe til i løpet av deres samtale. I fagsamtalen til *Mye på hjertet* er det to av tre elever som argumenterer mest, hvor den siste får minst taletid. Når de tre elevene først får ordet, har de en tendens til å presentere mange lange og omfattende argumenter. En av elevene slipper først til etter at fagsamtalen har pågått en god stund. Når denne eleven slipper til er det nødvendig å få den siste eleven inn i samtalen igjen, og det er faglæreren som må sørge for dette i begge tilfeller. Elevene i denne gruppen begrunner dette med at de ikke ønsker å forstyrre og ødelegge for den talende medeleven, siden denne bevisste strategien kan forbedre den endelige karakteren.

I henhold til det *Sosiale motivet* har de to elevgruppene ulike *forventninger* til hvordan de skal gjennomføre samtalen. Elevgruppen *De uforberedte* forsøker å supplere hverandre gjennom deler av gjennomføringen. Det er kun to av fire elever som møter opp denne dagen, og elevgruppen ønsker flere deltakere for å kunne prestere bedre. Elevgruppen *Mye på hjertet* ønsker å presentere et ferdig produkt, eller det mest relevante som de allerede har planlagt for vurderingssituasjonen. For å gjøre dette velger de å ikke forstyrre hverandre, siden den endelige karakteren er svært viktig for denne elevgruppen. I forhold til *Elevenes forberedelser* viser argumentasjonen i samtalen til *De uforberedte* at elevgruppen ikke er tilstrekkelig forberedt. Elevene velger også å bekrefte denne antagelsen i intervjuet. Elevgruppen *Mye på hjertet* er godt forberedt, hvor det kun er én av tre elever som ikke leser og forsøker å finne eksempler i den medbrakte boka i løpet av samtalen.

Elevers forståelse av felt og mediering viser til at én av tre elever i elevgruppen *Mye på hjertet* har utfordringer med både oppgaven (feltet) og det å samtale med medelevene (mediering). Eleven begrunner dette med de ulike lesemåtene, og mener at det blir enklere å samtale om fokusområdene er mer identiske. Samtidig trekker eleven frem at det er utfordrende å finne relevant informasjon i medelevenes argumenter. Medelevene ser også denne utfordringen, men mener selv at de kan anvende informasjon fra hverandre. Den ene eleven trekker frem at oppgaven har vært gøy og interessant, hvor den andre viser til at avgrensning i forberedelsesperioden har vært en utfordring. Kommentarene kan knyttes til hvorfor to av tre elever argumenterer lengre enn den siste. Begrunnelsen er interesse for feltet, og avgrensningsproblematikk som kan gi utslag når den eleven argumenterer. En av elevene i gruppen *De uforberedte* deler at han forstår lesemåtene som noenlunde identiske. Dette kan kanskje knyttes til hvorfor denne eleven er uforberedt til vurderingssituasjonen. Den andre eleven deler at begrensningene i hans egen lesemåte, og forutsetningen om at elevene kun skal samtale med hverandre, kan ha bidratt til å svekke hans egen prestasjon i samtalen.

I forhold til *Flerstemmighet* bidrar *faglæreren* med en god del lærerstøtte i de to samtalen. Lærerstøtten kan forekomme som initiativ og evalueringer, hvor elevene kan hente en del tilleggsinformasjon. Elevgruppen *De uforberedte* anvender tilleggsinformasjonen aktivt, og legger til at dette er en bevisst strategi. Det er lettere å gjennomføre samtalen om de gjør dette. To av tre elever i elevgruppen *Mye på hjertet* deler at de hovedsakelig forholder seg til initiativet, som en slags indikator, hvor elevene tar opp et annet tema om de er usikre på responsen som faglæreren egentlig forventer. *Elevers flerstemmighet* viser til at henvisninger kun forekommer eksplisitt i fagsamtalen til *Mye på hjertet*. De forstår også at samtalen bør ha en viss tematisk sammenheng, men velger også å vike fra dette og dele egenrefleksjoner og selvstendige svar som viser at de forstår lesemåtene deres. Samtidig er det kun to av tre elever som i de fleste tilfeller kan se relevans i hverandres argumenter. Den siste har utfordringer med dette, som følge av hennes egen lesemåte. Elevgruppen *De uforberedte* forholder seg aktivt til hverandre, siden de kan basere seg på, eller følge hverandre tematisk i løpet av samtalen. Med denne tilleggsinformasjonen kan de også underbygge hverandres argumenter og meninger.

5 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg diskutere analysens hovedfunn med teoretiske perspektiver, eksisterende forskning og enkelte relevante momenter fra Kunnskapsløftet LK20.

Samtidig vil jeg knytte dette til oppgavens problemstilling, som er

Hvilke forhold kan påvirke den muntlige kompetansen i en fagsamtale?

Det er tre retninger som jeg skal diskutere, og det videre diskusjonskapitelet er delt inn i forhold til hvordan sentrale funn fra de analytiske hovedkategoriene står i relasjon til, eller påvirker hverandre. I delkapittel én ser jeg nærmere på hvordan både relasjon og det institusjonelle behovet kan påvirke initiativet. Deretter tar jeg for meg hvordan elevenes personlige intensjon kan påvirke turtakingen. Avslutningsvis ser jeg på flerstemmigheten fra faglærer og medelev, og knytter dette til manglende forberedelser.

5.1 Initiativ, relasjon og behov

Analysens første hovedfunn etter analysen av innholdet i samtalene, feltnotatene og de semistrukturerte gruppeintervjuene er at relasjonen mellom faglæreren og elevene kan påvirke initiativet, og hvem elevene hovedsakelig taler til i en fagsamtale.

Dette funnet kan også knyttes til det institusjonelle behovet⁸. På grunn av denne todelingen velger jeg å diskutere dem i hvert sitt underkapittel.

5.1.1 Relasjon

Relasjonen mellom faglæreren og elevene kan føre til at læreren hovedsakelig har initiativet i en fagsamtale. For å utdype dette ytterligere kan et ønske fra faglæreren om at elevene skal prestere godt, føre til at faglæreren tar initiativet for å hjelpe dem med denne forutsetningen. Dette forutsetter blant annet at faglæreren oppfatter at elevene har utfordringer med å besvare oppgaven, eller om de ønsker bekreftelse på om det de gjør er korrekt. Dette er i seg selv en god handling, men om medieringen i en fagsamtale er at elevene kun skal samtale med hverandre, må læreren bevisst velge å la elevene få prøve selv. I henhold til Bakhtin vil faglærerens initiativ føre til at læreren blir mottakeren til den bestemte eleven som initiativet er rettet mot. På den måten vil samtalen hovedsakelig bli mellom faglærer og den enkelte elev. I initiativet søker faglæreren en aktivt svarende forståelse, som eleven kan velge å vise til som følge av vurderingssituasjonen.

⁸ Et institusjonelt behov kan forstås som ulike fokusområder eller lese måter til en fagsamtale. Dette behovet må uttrykkes av eleven for at det påtrengende problemet (oppgaven) blir besvart (jf. 2.2.1).

I relasjon til faglæreren vil eleven konsekvent respondere på initiativene og tale til faglæreren, istedenfor å gjøre dette til sine medelever. Ved at faglæreren velger å gjenta denne prosessen gjennom hele eller deler av fagsamtalen, kan dette mønsteret gjenta seg (jf. 2.1).

På bakgrunn av dette er det viktig at faglæreren lar elevene få tale og fordele ordet selv.

Det kan føre til at elevene blir hverandres mottakere i en fagsamtale.

Om en faglærer vegrer seg for å gjøre dette i lys av at elevene skal ha forutsetningen for å prestere godt, er det viktig å tenke på at vurderingen av en strukturert fagsamtale forutsetter momenter som mot til å feile, og viljen til å prøve selv. De sentrale momentene må tas til etterretning når faglæreren skal sette den endelige karakteren på det ufullstendige produktet, som blir skapt i dialogen mellom elevene (jf. 2.3.1). Ved å se til Meløes (2018) funn, starter en av hennes samtaler uten en felles sammenhengende tankerekke av ytringer mellom elevene. Likevel utvikler denne samtalen seg til at elevene utfyller hverandres ufullstendige setninger, og tenker høyt sammen. Gjennom en trinnvis prosess blir samtalen et sted hvor elevene kan lete etter mening (jf. 2.1, 2.3.2). Denne meningsskapingen kan knyttes til Demokrati og medvirkning, som er et viktig verdigrunnlag i Kunnskapsløftet LK20.

Medvirkning forutsetter å blant annet respektere meningsbrytninger og uenighet i lys av ytringsfriheten. Elevene må i en slik prosess kunne begrunne deres motstridende synspunkter, slik at eventuell kritikk ikke ender opp i vage påstander. På den måten vil elevene få oppleve medbestemmelse, hvor elevene sammen ved hjelp av dialogen vurderer om noe er sant eller godt. Denne prosessen kan forstås som demokratisk, siden alle deltakere har mulighet til å påvirke og utforme det endelige ufullstendige produktet (jf. 1.2, 2.3.1).

Ved å se til Haugen (2019) påpeker hun at det utforskende perspektivet, og potensialet som ligger i denne vurderingsformen, ikke blir utnyttet tilstrekkelig som følge av faglærerens initiativer. Begrunnelsen for dette er at flere elever opplever at de ikke får mulighet til å diskutere og bygge på hverandres innspill når de får ett og ett spørsmål fra læreren (jf. 2.3.2). På bakgrunn av dette er det viktig å la elevene prøve selv, slik at potensialet til fagsamtalen som vurderingsform blir utnyttet tilstrekkelig.

I min undersøkelse blir ikke det utforskende perspektivet utnyttet.

Samtidig kan det fremstå som at enkeltelever som forsøker å overkjøre hverandre når de først får ordet. Faglærerens initiativer sørger likevel for at alle elever får muligheten til å ytre seg, og på grunn av dette kan initiativene også knyttes til noe positivt. Både Buskerud & Roberg (2014) og Haugen (2019) støtter opp om at faglærerens initiativer både kan engasjere og sørge for at alle elever får deltatt i en fagsamtale (jf. 2.3.2).

På den måten kan man unngå at elever som allerede opplever medbestemmelse i kraft av språk og tidligere erfaringer (jf. 1.2) ytrer seg for mye, eller ender opp med å styre samtalen på bekostning av medelevene. Den strukturerte fagsamtalen bør likevel forstås som en lukket enhet, hvor læreren ideelt sett ikke skal gå inn med oppklaring, undervisning eller respons så lenge samtalen pågår. Børresen presiserer likevel at en lærer kan be elevene om å oppklare svar, eller sørge for at elevene forstår hensikten med samtalen (jf. 2.3.1). Buskerud og Roberg (2014) viser til noe av samme i sine funn, siden en lærer kan velge å gradvis dempe sin egen rolle etter hvert som elevene blir kjent med hvordan fagsamtalen fungerer (jf. 2.3.2). Med en slik strategi kan læreren støtte elevene i startfasen, og trinnvis redusere sin egen rolle. På den måten kan en elevgruppe likevel vise sin muntlige kompetanse i en fagsamtale med enkelte initiativer fra faglæreren, om forutsetningen for samtalen er at elevene kun skal samtale med hverandre (jf. 1.1).

5.1.2 Institusjonelt behov

Det institusjonelle behovet, eller ulike fokusområder, kan også føre til at faglæreren hovedsakelig får initiativet i en fagsamtale. Om elevene for eksempel får ulike lesemåter til å tolke det samme stykket, og at dette skal være styrende for hvilken informasjon de kan anvende i sine argumenter, må elevene forholde seg til dette behovet for å vise at de besvarer oppgaven på en tilfredsstillende måte. Dette kan hindre elevene i å dele argumenter som tar for seg noe annet enn hva fokusområdene forventer, som i sin tur kan hindre elevene i å samtale med hverandre. Årsaken til dette kan forklares ved å se til Millers teori om at ytringer inngår i et hierarki av mening. Det institusjonelle behovet (fokusområdene) representerer det øverste makronivået. Makronivået er styrende for hva elevene mener at de kan samtale om, og hvordan de skal velge å gjøre dette i sine egne talehandlinger (mikronivået). På bakgrunn av dette blir det styrende meningshierarkiet et viktig retorisk vilkår i en fagsamtale (jf. 2.2.1).

Det retoriske vilkåret kan føre til at elevene hovedsakelig forholder seg til faglærerens initiativer for å kunne besvare sitt eget fokusområdet. Ved å gjøre denne handlingen kan elevene oppfatte og forstå forutsetningene for sitt fokusområde gjennom faglæreren, og velge på bakgrunn av dette å innta en svarende posisjon som viser forståelse innenfor forventningene (jf. 2.1). Denne prosessen kan knyttes til et sentralt funn fra Haugen (2019). Flere av elevene i hennes utvalg deler at de oppfatter at faglæreren sitter med et fasitsvar i hodet, og at poenget med initiativene er at de viser til dette (jf. 2.3.2). For å gjøre dette funnet relevant til denne undersøkelsen, må det tolkes annerledes.

Ved å forholde seg til initiativene, og samtidig tale til faglæreren, får elevene både hjelp og en bekreftelse på om de besvarer fokusområdene på en tilfredsstillende måte. Begrunnelsen for dette er at fokusområdene (makronivået) både styrer og begrenser hva elevene kan samtale om i løpet av fagsamtalen (mikronivå). Ulike fokusområder kan på den måten hindre elevene fra å anvende deler av sin muntlige kompetanse i en fagsamtale.

5.2 Personlig intensjon og turtaking

Analysens andre hovedfunn viser at elevenes personlige intensjon kan påvirke turtakingen i en fagsamtale. Hovedfunnet viser til at godt forberedte elever, som ønsker å levere et godt eller sterkt produkt tilsvarende toppkarakter, kan ha en tendens til å ha mer monolog enn dialog når de først argumenterer. Årsaken til hvorfor de gjør dette kan først knyttes til elevenes typifiserte sosiale handling. Når eleven først får ordet, ønsker eleven å argumentere i lengre perioder, og presentere en god del av innholdet som allerede er planlagt på forhånd. Dette kan skje uten at medelevene avbryter den talende eleven, siden dette er noe en elevgruppe kan avtale før vurderingssituasjonen. Denne avtalen, og fremgangsmåten som følger, blir dermed en bestemt mellommenneskelig måte å handle på i en vurderingssituasjon, og kan forstås som elevgruppens typifiserte sosiale handling (jf. 2.2.1). Ved å være godt forberedt, la hverandre argumentere og sørge for at produktet de leverer er sterkt, kan dette forstås som en personlig intensjon som en elevgruppe kan dele i fellesskap. Fagsamtalen, eller den bestemte retoriske situasjonen, er samtidig noe elevene skaper sammen som følge av den sosiale handlingen. Innenfor en slik bestemt situasjon skal elevene få sagt sitt på bekostning av både turtakingen og den mulige dialogen mellom dem.

Den typifiserte sosiale handlingen i en slik retorisk situasjonen fører til at en elevgruppe presenterer det de allerede har planlagt på forhånd gjennom en god del monolog, istedenfor å skape dette produktet sammen i dialogen. Det kan tenkes at en godt forberedt elevgruppe allerede oppfatter at de besitter forståelse og kunnskap innenfor feltet⁹, og at målet er å presentere denne forståelsen til faglæreren. I en fremføring vil gjerne elevene presentere et ferdig produkt, og overbevisning står sentralt. Som en motsetning skiller fagsamtalen seg fra fremføringer på ett viktig område. Det er selve prosessen, og hvordan elevene arbeider gjennom dialogen for å videreutvikle sin egen forståelse og kunnskap, som skal vurderes. For å spesifisere dette ytterligere starter elevene med et uferdig produkt, og prøver seg frem sammen. Sammen vurderer de om noe kan være sant eller godt, og en faglærer vil også

⁹ Felt omhandler hvilken aktivitet som foregår i situasjonen (jf. 2.2.1), som at elevene skal besvare en bestemt oppgave med ulike fokusområder.

vurdere et slikt produkt med forutsetningen om at det vil bli ufullstendig (jf. 2.3.1). Ved å se til de grunnleggende muntlige ferdighetene for norskfaget i Kunnskapsløftet LK20, bruker elevene i en retorisk situasjon som forutsetter monolog den muntlige ferdigheten *å tale*, men *samtalen* mellom dem blir fraværende (jf. 1.5, 1.1). Det kan likevel argumenteres for at elevene samtaler, men at samtalen i en slik situasjon blir mellom faglæreren og den enkelte elev, og ikke innad i elevgruppen. Årsaken til dette er at retorikk både kan forstås som en symbolsk iscenesetting av den allerede eksisterende dialogen (jf. 2.1), eller at en retoriker forsøker å forstå mottakerens utgangspunkt, og på den måten kan kommunikasjonen forstås som dialogisk (jf. 2.2.2). Når elevene ikke samtaler med hverandre, kan man stille seg spørsmålet om elevene egentlig viser sin muntlige kompetanse. Spørsmålet forutsetter at medieringen¹⁰ er at elevene kun skal samtale med hverandre. Hvis dette er tilfellet, viser kun elevene deler av sin muntlige kompetanse i en slik situasjon. Årsaken er at dem likevel presenterer faglig innhold muntlig gjennom mange lange og omfattende argumenter.

Videre kan årsaken til at elevene anvender mange lange og omfattende argumenter knyttes til Brummetts funksjon og manifestasjon innenfor analysen av retorisk kommunikasjon. Funksjonen og hensikten med dette er å overbevise faglæreren om at elevene forstår feltet til fagsamtalen. Ved at elevene får frem saklige påstander og belegg i løpet av argumentasjonen, vil deres egen troverdighet styrkes som følge av at troverdighet og saklighet henger sammen og påvirker hverandre. Samtidig er det større sannsynlighet for å få troverdigheten styrket ved å argumentere for noe annet enn det faglæreren forventer. Når en faglærer ønsker egenrefleksjoner i elevenes argumentasjon, er det også nødvendig å presentere den implisitte hjemmelen for å få et godt argument. Hjemmelen må presenteres, siden visse egenrefleksjoner kan være noe faglæreren ikke forventer, eller har hørt tidligere (jf. 2.2.2). Formålet med de lange og omfattende argumentene er at elevenes troverdighet skal bli styrket, siden elevene ønsker å oppnå en sterk karakter. Den typifiserte sosiale handlingen som elevgruppen anvender i den bestemte retoriske situasjonen, tillater at hver elev kan argumentere på denne måten på bekostning av turtakingen og dialogen mellom dem.

¹⁰ Medieringen omfatter blant annet hvilken rolle språket og formidlingskanalen har i situasjonen (jf. 2.2.1). Språket og formidlingskanalen kan knyttes til ønsket om at elevene kun samtaler med hverandre.

5.3 Flerstemmighet og forberedelser

Det tredje hovedfunnet viser til at uforberedte elever kan velge å anvende flerstemmigheten i en fagsamtale til å forbedre sin egen prestasjon. Denne handlingen kan både knyttes til flerstemmigheten fra faglæreren og medeleven, og dette blir diskutert i hvert sitt underkapittel.

5.3.1 Læreren

En svakt eller uforberedt elevgruppe kan velge å basere seg på faglærerens initiativ og evalueringer for å forbedre sin egen prestasjon i løpet av en fagsamtale. I faglærerens initiativ og evalueringer kan den uforberedte eleven hente tilleggsinformasjon som kan anvendes i egne argumenter. Dette funnet forutsetter at faglæreren har valgt å følge en tilnærmet IRE-struktur. IRE-strukturen forutsetter at faglæreren stiller spørsmål til eleven (initiativ), eleven svarer (responderer) og faglæreren vurderer (evaluerer) om svaret er rett eller galt.

En utfordring knyttet til denne strukturen er at elevene ofte svarer det de husker, og taler assosiativt til spørsmålet. En slik respons viser ikke nødvendigvis til at eleven forstår innholdet. Det er ikke det at læreren sier mye som er den store utfordringen, men hva læreren velger å dele i sine initiativ og evalueringer (jf. 2.3.1). På bakgrunn av dette kan det diskuteres om faglæreren egentlig kartlegger elevenes kompetanse når de får initiativ og lengre evalueringer som inneholder informasjon som de kan forholde seg til. I lys av Bakhtins flerstemmighet er faglærerens meningsbærende ytringer, eller initiativ og evalueringer, fylt med underliggende stemmer som elevene kan basere seg på (jf. 2.1). Faglæreren besitter allerede en viss forståelse for oppgaven, og ved at elevene baserer seg på denne forståelsen i faglærerens ytringer, kan man stille seg spørsmålet om læreren egentlig vurderer sin egen kompetanse.

I min undersøkelse velger den uforberedte elevgruppen å blant annet gjenta det samme, eller forsvare visse synspunkter til en hovedkarakter i stykket etter at faglæreren har gitt dem denne forutsetningen. Elevgruppen kunne valgt å respondere mer utfyllende, eller med egne selvstendige refleksjoner utover dette. Hva en faglærer i en slik situasjon må forholde seg til er at ytringer fremfor alt reflekterer tidligere ytringer fra den samme kjeden. Om eleven får et initiativ og en evaluering som kan anvendes på et senere tidspunkt, kan eleven i henhold til Bakhtin velge å gjøre dette. Når eleven velger å anvende den kan variere, men ytringen vil uansett være innstilt på den andre, eller læreren sitt svar (jf. 2.1). Hva faglæreren i dette tilfellet må tenke på er hvordan eventuelle initiativ og evalueringer blir formulert til elevene.

Denne oppfatningen blir også støttet av Buskerud og Roberg (2014). Faglæreren må både ha bred kunnskap om ulike spørsmålsformer og godt tilpassede tilbakemeldinger for å kunne lykkes med sine initiativer. Samtidig må faglæreren være godt forberedt, men også kunne fravike fra forberedelsene om nødvendig. Den viktigste funksjonen er likevel å engasjere de elevene som sjeldent ytrer seg (jf. 2.3.2). På den ene siden kan det tenkes at faglærerens initiativ og evalueringer nettopp engasjerer de uforberedte elevene en i samtale, men på den andre siden kan det faglige innholdet i både spørsmål (initiativ) og tilbakemeldinger (evalueringer) påvirke de ytringene som elevene selv skal formulere og anvende for å vise sin muntlige kompetanse.

Elevene som er godt forberedt i min undersøkelse velger på sin side å forholde seg til faglærerens initiativ og evalueringer, men om de selv er usikre på hva læreren ønsker at de skal respondere, velger de heller å ta for seg noe annet. De godt forberedte elevene forstår altså initiativene som et alternativ, og ikke et absolutt krav. Dette funnet strider med en av de sentrale funnene til Haugen (2019). Haugen viser til at initiativ fra faglæreren oppfattes som svært stressende for elevene. Årsaken er at de mener at de må svare på spesifikke spørsmål, at læreren allerede sitter med et fasitsvar i hodet, og at målet er å vise til dette (jf. 2.3.2).

5.3.2 Medeleven

Uforberedte elevgrupper kan også velge å basere seg på hverandres argumenter, siden flerstemmigheten åpner opp for at de kan underbygge egne argumenter og meninger, og samtidig styrke den enkelte elevs prestasjon i en fagsamtale. Funnet kan fremstilles slik, og styrke den tidligere oppfatningen om at manglende forberedelser fører til at elevene velger å gjøre dette bevisst for å prestere bedre. Denne oppfatningen kan likevel motargumenteres med Bakhtins teorier. Ethvert lyttende talesubjekt, eller en deltaker i en samtale, vil innta en aktivt svarende posisjon i forhold til den talende, og blant annet velge å anvende og handle på grunnlag av informasjonen i den andres argumenter. Det er med andre ord normalt å forholde seg til, og å bruke informasjon fra hverandre i en samtale. Sammen kan deltakerne øke sin forståelse av et bestemt tema, ved at deltakerne belyser hverandre om de detaljene som den andre ikke ser. På den måten har deltakerne i en samtale muligheten til å konstruere en helhet, eller en felles forståelse, ut fra ulike oppfattede situasjoner, teoretiske grunnlag eller lignende forutsetninger (jf. 2.1). Ved å se til en av Meløes (2018) funn, starter en av fagsamtalene i hennes elevutvalg med få reelle argumenter. Videre utvikler samtalen seg til å bli den ene replikken etter den andre, hvor elevene reflekterer med hverandre for å øke deres felles forståelse (jf. 2.3.2).

I min undersøkelse starter fagsamtalen til den uforberedte elevgruppen som hos Meløe (2018). Hvor Meløes samtale utvikler seg til å bli en situasjon hvor elevene reflekterer med hverandre, utvikler ikke min elevgruppes fagsamtale seg på den samme måten. Deres samtale utvikler seg til en utspørring, som kan minne om en IRE-struktur (jf. 2.3.1), mellom faglæreren og den enkelte elev. Denne utspørringen kan forstås som en samtale (jf. 2.1, 2.2.2), men i denne samtalen fungerer faglæreren som et bindeledd mellom de to elevene. Innenfor en slik samtalestruktur får den andre eleven, som ikke taler på det tidspunktet, muligheten til å hente informasjon som kan anvendes i egne argumenter når det er den elevens tur til å respondere. Blir flerstemmigheten i forhold til den talende medeleven fremstilt på denne måten, kan man stille seg spørsmålet om dette egentlig er ønskelig i en vurderingssituasjon. I henhold til vurderingen av norsk muntlig i Kunnskapsløftet LK20, skal faglæreren måle muntlig kompetanse basert på at elevene har delt faglig innhold muntlig (jf. 1.1). Ved at elevene får muligheten til å hente faglig innhold fra hverandre i en utspørring, kan man stille seg spørsmålet om elevene egentlig viser sin egen muntlige kompetanse. Om formålet med en fagsamtale er at elevene skal vise sin muntlige kompetanse, og at utspørring er en mulig fremgangsmåte i denne prosessen, vil det være mer hensiktsmessig å utføre dette mellom faglærer og den enkelte elev for å unngå denne påvirkningen.

Undersøkelsen viser på sin side at godt forberedte elever forstår at samtalen bør ha en viss tematisk sammenheng, lytter til hverandre og tar innledningsvis for seg ulike vinklinger av den samme hovedtematikken. Samtidig velger de tre elevene i denne elevgruppen å eksplisitt henvise til hverandre, og anvende medelevens informasjon til å styrke egne argumenter. Elevenes egen argumentasjon blir i mange tilfeller en oppsamling og reaksjon på tidligere uttalelser, hvor det kommende blant annet blir å få frem egne tolkninger, som svarer mer konkret på elevenes egne fokusområder og faglærerens ønske om selvstendige refleksjoner (jf. 2.1). Om en uforberedt elevgruppe velger å gjøre akkurat dette, vil ikke flerstemmigheten i argumentene til medeleven bli forstått som en utfordring, men snarere et ønske i vurderingen av elevens muntlige kompetanse i en fagsamtale.

6 Avslutning

6.1 Hovedfunn og konklusjoner

Formålet med denne masteroppgaven har vært å slå et slag for fagsamtalen som vurderingsform. Fagsamtalen er en av flere metodiske tilnærminger i vurderingen av elevenes muntlige kompetanse i norskfaget. Den prosessen som foregår mellom elevene, hvis de kun samtaler med hverandre, kan knyttes til demokrati og medvirkning som verdigrunnlag. Sammen vurderer elevene om noe er sant eller godt, og i fellesskap kan de begrunne, håndtere og respektere meningsbrytninger og uenighet i lys av ytringsfriheten. Fagsamtalen kan på den måten knyttes til en demokratisk prosess, siden alle deltakerne har mulighet til å påvirke og utforme det endelige ufullstendige produktet som blir skapt i fellesskap gjennom dialogen (jf. 1.2, 2.3.1). I prinsippet vil demokrati og medvirkning forutsette at vi samtaler med hverandre. Vår egen mening, som for eksempel ideer og ideologier, eksisterer først i relasjon til en eller flere andre deltakere. Uten dem, eller den andre, vil behovet for dette verdigrunnlaget ha liten til ingen betydning (jf. 2.1).

Min undersøkelse har på den ene siden sett på hva som må til for at elevene skal få vist muntlig kompetanse i en fagsamtale, ved å diskutere hovedfunnene med teoretiske perspektiver, eksisterende forskning og sentrale momenter fra Kunnskapsløftet LK20. På den andre siden har oppgaven vist til eventuelle farer eller forhold som kan hindre den samme kompetansen. Hovedfunnene som følger i dette delkapittelet kan forstås som begrunnede råd til lærere som ønsker å utføre fagsamtaler, hvor den ønskede fremgangsmåten er at elevene kun samtaler med hverandre. Før jeg gjør dette vil jeg minne om at dette er en begrenset undersøkelse, som kun forholder seg til data fra to elevgruppers gjennomføringer.

Oppgavens første hovedfunn viser først til at relasjonen mellom samtalens deltakere kan påvirke initiativet i en fagsamtale. Om en faglærer ønsker at elevene skal ha forutsetningen til å prestere eller oppfatter at elevene har utfordringer med å besvare oppgaven, kan læreren velge å ta initiativet selv. Denne intensjonen er god om man ønsker å inkludere alle elever, men om ønsket er at dem kun skal samtale med hverandre, er det viktig å la elevene prøve selv. Ved at faglæreren har initiativet vil elevene oppfatte at læreren er den forventede mottakeren i samtalen. Begrunnelsen for dette er at faglæreren ønsker en aktivt svarende forståelse med sine initiativer, og eleven vil velge å vise til dette som følge av vurderingssituasjonen.

Om en faglærer lar elevene få tale og fordele ordet selv, kan det tenkes at elevene vil bli hverandres mottakere. I en strukturert fagsamtale er sentrale momenter som mot til å veile og viljen til å prøve selv viktige forutsetninger i vurderingen av den endelige karakteren. Formålet med samtalen er at elevene skal lete etter mening i fellesskap. Faglæreren vurderer dermed prosessen og et ufullstendig produkt, men elevene har likevel utviklet forståelse og kunnskap i løpet av denne prosessen. Ved at faglæreren tar initiativet vil det utforskende perspektivet og potensialet som ligger i denne vurderingsformen ikke bli utnyttet tilstrekkelig (Haugen, 2019, s. 70). Initiativet kan likevel knyttes til noe positivt, siden faglæreren kan sørge for at alle elever får muligheten til å delta i løpet av samtalen. Det er likevel viktig å påpeke at en faglærer ideelt sett ikke skal gå inn med oppklaring, undervisning og respons så lenge samtalen pågår. Hvis faglæreren likevel velger å gjøre dette, kan initiativene eventuelt avta etter hvert som elevene forstår forutsetningene for samtalen, og er klare til å prøve selv (Buskerud & Roberg, 2014, s. 132). På den måten kan likevel elevene samtale med hverandre, om dette er den ønskede fremgangsmåten.

En annen årsak til at faglæreren hovedsakelig har initiativet, kan knyttes til det å gi elevene en oppgave med ulike fokusområder. Om en klasse får i oppgave å tolke et stykke med ulike lese måter (fokusområder), kan dette resultere i at elevene taler til, og lar faglæreren hovedsakelig få initiativet. Årsaken til dette kan knyttes til et meningshierarki. De ulike fokusområdene (makronivået) vil være styrende for hva elevene kan samtale om, og hvordan de kan velge å gjøre dette i løpet av samtalen (mikronivået). Om elevene ikke besvarer fokusområdene på en tilfredsstillende måte, besvarer de heller ikke oppgaven til fagsamtalen. Dette kan resultere i at elevene forholder seg til faglæreren, siden faglæreren har en viss oversikt og forståelse for hvordan fokusområdene skal besvares. På den måten kan elevene få bekreftet om innholdet de deler er korrekt i forhold til forventningene. Ulike fokusområder kan på den måten hindre elevene fra å samtale med hverandre, siden dette både er styrende og begrensende for hva elevene kan samtale om, og hvordan de skal velge å gjøre dette.

Oppgavens andre hovedfunn viser til at godt forberedte elever, som ønsker å levere et godt eller sterkt produkt tilsvarende toppkarakter, kan ha en tendens til mer monolog enn dialog når de først argumenterer. Årsaken til denne utviklingen kan først knyttes til en typifisert sosial handling. Om en elevgruppe allerede har avtalt på forhånd at de vil la hverandre argumentere, kan de velge å utføre denne handlingen på bekostning av turtakingen og dialogen mellom dem.

I en slik gjennomføring fremstår det som at elevene heller presenterer et ferdig produkt gjennom lange og omfattende argumenter, enn å forsøke å skape dette sammen gjennom dialogen. På bakgrunn av dette kan man stille seg spørsmålet om elevene egentlig viser muntlig kompetanse i en slik fagsamtale. Dette forutsetter at faglæreren ønsker at elevene kun samtaler med hverandre. En slik gjennomføring kan forstås som en samtale, men samtalen blir mellom faglærer og den talende eleven. Samtidig deler eleven faglig innhold muntlig, og på den måten kan det forstås som at elevene kun viser deler av sin muntlige kompetanse. Formålet med de lange og omfattende saklige argumenter er å sørge for at troverdigheten blir styrket hos faglæreren, slik at elevene oppnår en sterk karakter.

Det tredje hovedfunnet viser for det første til at svakt, eller uforberedte elever kan velge å anvende flerstemmigheten i en fagsamtale til å forbedre sin egen prestasjon. Hovedfunnet forutsetter at faglæreren følger en tilnærmet IRE-struktur, hvor faglæreren gir elevene initiativer (spørsmål), elevene responderer (svarer) og faglæreren velger å evaluere (vurdere) svarene underveis mens samtalen pågår. Det er ikke det at læreren sier mye som er den store utfordringen, men hva som blir delt av informasjon i initiativene og evalueringene. I dette har den uforberedte eleven mulighet til å hente tilleggsinformasjon, som kan anvendes på et senere tidspunkt i elevens argumenter. Hvis en elev velger å gjøre dette kan man stille seg spørsmålet om faglæreren egentlig vurderer sin egen faglige kompetanse. Initiativ og evalueringer kan bidra til å engasjere elevene til å delta i samtalen, men i denne prosessen kan faglæreren også påvirke de ytringene som elevene selv skal formulere og anvende for å vise sin muntlige kompetanse. Å gjennomføre en fagsamtale hvor faglæreren skal lykkes med sine initiativer, forutsetter blant annet bred kunnskap om ulike spørsmålsformer og godt tilpassede tilbakemeldinger (Buskerud & Roberg, 2014, s. 131).

Uforberedte elever kan også velge å basere seg på hverandres argumenter, siden dette kan styrke den enkelte elevs prestasjon i en fagsamtale. Det å basere seg på og hente informasjon fra hverandre, er normalt i en samtale. Likevel forutsetter dette kriteriet at elevene faktisk samtaler med hverandre, og at denne prosessen ikke utvikler seg til å bli en utspørring mellom faglærer og den enkelte elev. I en slik utspørring har den andre eleven mulighet til å hente faglig innhold, som i sin tur kan anvendes når det er den elevens tur til å svare. Et relevant spørsmål å stille seg er om dette er ønskelig i en vurderingssituasjon hvor den muntlige kompetansen skal vurderes. For å unngå denne påvirkningen kan det være mer hensiktsmessig å kun utføre utspørringer mellom faglærer og den enkelte elev.

6.2 Videre forskning

Forskningen på fagsamtaler som både arbeids- og vurderingsform i skolen er mangelfull.

De avhandlingene som allerede eksisterer om temaet, viser både til samtaleformens potensiale og mulige utfordringer. Denne oppgaven har bidratt med lignende perspektiver, ved å vise til mulige forhold som kan påvirke den muntlige kompetansen i en fagsamtale.

Dette arbeidet har gjort meg interessert i flere aspekter ved fagsamtalen, som både arbeids- og vurderingsform i skolen.

For det første ønsker jeg å undersøke en eller flere fagsamtaler som kun blir gjennomført som en vurderingssituasjon mellom elevene. Erfaringene fra denne oppgaven tilsier at en slik gjennomføring ikke kan garanteres av faglæreren på forhånd. Hovedårsaken til dette kan blant annet knyttes til noen av forholdene som blir trukket frem i denne oppgaven. På bakgrunn av dette kan et videre forskningsprosjekt starte med forutsetningen om at elevene kun skal samtale med hverandre. Deretter kan man eventuelt undersøke og gå i dybden innenfor det faktiske ønsket, eller fortsette å se på forhold som fører til at fagsamtalene ikke blir gjennomført på denne måten. I en slik oppgave vil det være interessant å utvide elevutvalget til flere elevgrupper og klassetrinn, slik at funnene kan sammenlignes. På den måten kan man trekke paralleller, og se om de samme forholdene gjelder på tvers av elevgrupper og klassetrinn. Et slikt prosjekt forutsetter likevel at hele utvalget utfører fagsamtaler etter lignende eller identiske kriterier i forhold til fag, oppgave og ønsket fremgangsmåte.

En annen mulig studie er å kun se på fagsamtalen som arbeidsform i klasserommet. Jeg har selv anvendt fagsamtaler i mindre elevgrupper, eller med hele klasser i forbindelse med egen undervisning. I løpet av dette arbeidet har det vært variabel innsats fra elevene, og en mulig årsak kan være at dem i de tilfellene fikk ulike fokusområder før diskusjonen skulle utføres i plenum. Med tanke på at en av forholdene som trekkes frem i denne oppgaven er ulike fokusområder, kan en videre studie undersøke dette forholdet nærmere. I en slik studie vil det være relevant å gi elevgruppene forskjellige oppgaver. Noen elevgrupper får det samme, mens andre må se på ulike fokusområder før dem samtaler med hverandre. På den måten har man et sammenligningsgrunnlag, som både kan bekrefte eller avkrefte min antagelse, og et av hovedfunnene fra denne masteroppgaven.

Litteraturliste

- Apple App Store. (2022, 09. mars). *Audio Recorder, Voice Memos*. Hentet 09. Mars 2022 fra <https://apps.apple.com/gb/app/taleopptak-lydopptak/id1440401331?l=nb>
- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. I C. Emerson & M. Holquist (Red.), *Speech genres & other late essays* (s. 60-102). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1990). Author and hero in aesthetic activity. I M.M Bakhtin, *Art and Answerability: Early Philosophical Works by M.M Bakhtin* (s. 3-4). Oversatt og publisert av M. Holquist & V. Liapunov (Red.). Forord oversatt av K.R. Brostrom. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt og med etterord av R.T. Slaattelid. Ariadne Forlag.
- Berge, K.L. (2012). Retorisk dannelselse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen. Om de grunnleggende ferdighetene skrijving og muntlighet i kunnskapsløftet. I K.L. Berge & J.H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79–101). Fagbokforlaget.
- Bitzer, L.F. & Black, E. (Red.). (1971). *The Prospect of Rhetoric: Report of the National Developmental Project*. Prentice-Hall Inc.
- Brummett, B. (1994). *Rhetoric in Popular Culture*. St. Martin's Press.
- Bull, F. (1969) [1929]. Litteraturforsknings-prinsipper. I S. Hoftun & R. Tobiassen (Red.), *Mål og metoder i litteraturforskningen. Dokumenter fra norsk litteraturdebatt* (s. 38-50). Gyldendal Forlag.
- Burke, K. (1969) [1950]. *A Rhetoric of Motives*. California University Press.
- Buskerud, S. & Roberg, K. (2014). *Lærerrollen I fagsamtaler: Trening av muntlige ferdigheter I et dialogisk klasserom*. [Masteroppgave, Høgskolen I Buskerud og Vestfold]. NORA. <https://core.ac.uk/download/pdf/30849898.pdf>
- Børresen, B. (2015). En egen form for samtale. I H. Christensen & R.S. Seierstad (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 19-34). Gyldendal Akademisk.
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.

- Børresen, B. & Persson, V. (2018). Filosofisk samtale i undervisningen.
Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 102(3), 247-258.
 DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2018-03-04.
- Claudi, M.B. (2020). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.).
 Routledge. Taylor & Francis Group.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eemeren, F.H. van & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication, and fallacies: a pragma-dialectical perspective*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Evensen, L.S. (2009). Vurdering av elevers skrivekompetanse: En kompleks utfordring.
 I O.K. Haugaløkken, L.S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.),
Tekstvurdering som didaktisk utfordring (s. 15-23). Universitetsforlaget.
- Fafner, J. (1985). Retorikk og propaganda. *Syn og Segn*, 1985(3), 195-203.
- Fafner, J. (1997) [1988]. Retorikkens brændpunkt. *Rhetorica Scandinavica*, 1997(2), 7-19.
- Forskrift til opplæringsloven. (2020). *Forskrift til opplæringsloven* (FOR-2020-06-29-1474).
 Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Fossheim, H.J. m.fl. (2015, 12. august). *Konfidensialitet*.
 NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/konfidensialitet/>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Halliday, M.A.K., & Martin, J.R. (1993). *Writing Science: Literacy and discursive power*.
 Routledge. Taylor & Francis Group.
- Haugen, M. (2019). *En kvalitativ undersøkelse av elevers perspektiv på fagsamtalen som vurderingssituasjon*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/70162>
- HIOF. (2022, 29. april). *Opptak lyd med mobil-app og nettskjema*. Høgskolen i Østfold.
<https://www.hiof.no/tjenester/it/intervju-opptak/lydopptak-mobil.html>

- Holquist, M. (2002). *Dialogism – Bakhtin and his world* (2. utg.). Routledge. Taylor & Francis Group.
- Hvinden, B. m.fl. (2018, 04. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Isokrates. (1986). *Fire taler*. Oversatt av Thure Hastrup. Innledning av Øivind Andersen. Museum Tusculanums Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt Forlag.
- Joval, E.T. (2017). *Snakk om læring!: lærings- og fagsamtaler i skolen*. Pedlex.
- Jørgensen, C. & Onsberg, M. (1987). *Praktisk argumentasjon*. Teknisk Forlag.
- Kjeldsen, J.E. (2019). *Retorikk i vår tid: En innføring i moderne retorisk teori*. Spartacus Forlag. Scandinavian Academic Press.
- Kjørup, S. (2008a). *Menneskevidenskabene 1 – Humanioras historie og grundproblemer* (2. utg.). Roskilde Universitetsforlag.
- Kjørup, S. (2008b). *Menneskevidenskabene 2 – Humanistiske forskningstradisjoner* (2. utg.). Roskilde Universitetsforlag.
- Kock, C. (1997). Retorikkens identitet som videnskap og uddannelse. *Rhetorica Scandinavica*, 1997(1), 10-19.
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Overordnet del – 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Overordnet del – 1.6 Demokrati og medvirkning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Kunnskapsdepartementet (2017c). *Overordnet del – 2.2 Kompetanse i fagene*.
Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.
Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2017d). *Overordnet del – 2.5.2 Demokrati og medborgerskap*.
Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.
Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06) – Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06) – Grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.
Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019c). *Læreplan i norsk (NOR01-06) – Kompetansemål og vurdering etter Vg3 påbygging til generell studiekompetanse*.
Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.).
Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*.
Temple University Press.
- Malmhøster, B. & Ohlsson, R. (1999). *Filosofi med barn*.
Refleksjoner over ett forsøk på lågstadiet. Carlssons Publisher.
- Meløe, G. (2018). *Fagsamtaler i ungdomsskolen. Et kassusstudium av prosessorientert muntlig med lydopptak av fagsamtale*. [Masteroppgave, Universitetet i Tromsø].
Munin - Open Research Archive. <https://munin.uit.no/handle/10037/15285?show=full>
- Miller, C.R. (1994). Rhetorical Community. The Cultural Basis of Genre. I A. Freedman & P. Medway (red.), *Genre and the New Rhetoric* (s. 67-78).
Routledge. Taylor & Francis Group.
- Miller, C.R. (2001). Genre som sosial handling. *Rhetorica Scandinavica*, 2001(18), 19-35. Rhetor Förlag.

- Morris, P. (Red.). (1994). *The Bakhtin Reader. Selected Writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov*. Edward Arnold Publishing Company.
- O’Keffe, D.J. (2002) *Persuasion. Theory & Research* (2. utg.). Sage Publications Inc.
- Oria.no. (2022, 03. mai). *Vurdering muntlighet*. Hentet 03. mai 2022 fra https://bibsyst-almaprmo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/search?query=any,contains,vurdering%20muntlighet&tab=default_tab&search_scope=default_scope&vid=HIO&offset=0
- Otnes, H. (1999). Lytting: En av de «fire store» i norskfaget. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 159-176). Tano Aschehoug.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Skarbø Solem, M. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Cappelen Damm AS.
- Svennevig, J. (1995). Samtaleanalyse. I J. Svennevig, M. Sandvik & W. Vagle, *Tilnærminger til tekst: Modeller for språklig tekstanalyse* (s. 55-121). Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Saabye, M. (2013). *Muntlig undervisningsvurdering. Lærings- og fagsamtaler*. Pedlex.
- Thurén, T. (2020). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Toulmin, S. (1994) [1958]. *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- Aa, L.I. & Neteland, R. (2020). *Master i norsk: Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.

Tabeller

Tabell 3.1: Analysemodell

30

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Fagsamtalen - En dialogisk vurderingsform?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor *formålet er å se på hvilke muligheter som ligger i fagsamtalen som muntlig vurderingsform i norskfaget på din skole*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å se på hvilke muligheter som ligger i fagsamtalen som muntlig vurderingsform i norskfaget. Med muligheter tenker jeg hovedsakelig på trening i muntlige ferdigheter. Fagsamtalen skiller seg fra muntlige presentasjoner ved at elevene selv snakker om faglige temaer og driver samtalen videre ved å dele tanker og bygge på hverandres innspill. I dette prosjektet vil jeg bruke observasjoner, altså observere fagsamtalene og ta feltnotater når de utføres, og semistrukturerte intervjuer, altså en delvis planlagt og fleksibel samtale, hvor formålet er å hente datamateriale til besvarelsen av masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil anvende taleopptak når jeg utfører intervjuene for å lettere være tilstede og stille fleksible oppfølgingsspørsmål. Samtidig vil jeg anvende lydopptakene som faglæreren tar opp når vurderingssituasjonen utføres, for å kunne støtte opp om observasjoner fra fagsamtalen. Taleopptakene vil senere bli transkribert, altså omgjøre de muntlige svarene til skrift, slik at de er bedre egnet for analyse. Masteroppgavens problemstilling er:

- *Hvilke muligheter ligger i fagsamtalen som muntlig vurderingsform?*

Forskningsspørsmålene er:

- *Hvordan fremmer fagsamtalen ferdighetene å fortelle og samtale?*
- *Hvilke forutsetninger skaper fagsamtalen for at elevene trener på å lytte?*

Etter datainnsamlingen (observasjonene og de semistrukturerte intervjuene) kan problemstillingen og forskningsspørsmålene endres på bakgrunn av interessante funn.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

HIOF – Høgskolen i Østfold, avdelingen for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi du og læreren din skal ha en fagsamtale som muntlig vurderingsform i faget norsk. Du, din gruppe og to andre elevgrupper får samme henvendelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet vil jeg observere og notere ned stikkord når fagsamtalen utføres med deg og medelevene dine. Etter fagsamtalen spør jeg deg om du ønsker å delta i et intervju. Intervjuet vil foregå når andre elevgrupper utfører deres fagsamtaler, og vil maks ta 20 til 30 minutter. Det er viktig å påpeke at intervjuene blir tatt opp med lyd for at jeg lettere skal kunne stille oppfølgingsspørsmål til deg i løpet av intervjuet. Samtidig vil jeg anvende lydopptakene som faglæreren tar opp når vurderingssituasjonen utføres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Uten samtykke vil vurderingssituasjonen foregå uten at jeg observerer eller intervjuer deg. Dette vil ikke få konsekvenser for besvarelsen av masteroppgavens problemstilling eller forskningsspørsmål.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Ved HIOF – Høgskolen i Østfold er det kun studenten, Jonas Løngaa, og veilederen, Anders Eilertsen som vil ha tilgang til dataene.*
- *For å forhindre at andre personer får tilgang til dataene vil jeg:*
- *Kun skrive notater når PC-en er frakoblet internett.*
- *Overføre notatene til en ekstern lagringsenhet med en gang notatene er skrevet.*
- *Overføre taleopptakene fra appene Diktafon og Nettskjema og lydopptakene fra faglæreren til samme lagringsenhet umiddelbart etter at opptakene er utført, og slette de digitale sporene i appene.*
- *Ifølge retningslinjene til taleopptak ved HIOF må jeg anvende appene Diktafon og Nettskjema, som er tjenester UIO, Universitetet i Oslo, anvender til databehandling. UIO er dermed en ekstern leverandør og databehandler. Med tanke på at taleopptakene blir overført umiddelbart etter at opptakene er over, vil ikke databehandleren anvendes til lagring av opptakene.*

I masteroppgaven vil ingen kunne gjenkjennes siden jeg bruker alias, eller andre navn til hver enkelt informant. Taleopptakene blir transkribert før svarene anvendes i oppgaven. De eneste opplysningene som publiseres er dine konkrete svar til mine spørsmål, hvor det kun er taleopptaket i seg selv som kan identifisere deg. De eneste personene som har tilgang til taleopptakene er meg, studenten og eventuelt veilederen til dette prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 26. juni 2022, hvor siste dato ved eventuell utsettelse er 27. oktober 2022. Ved prosjektslutt, og endt sensur, vil taleopptakene og notatene slettes fra den eksterne lagringsenheten, og lagringsenheten blir samtidig speilet for å forsikre meg om at alle digitale spor er fjernet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra HIOF – Høgskolen i Østfold, avdelingen for lærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- HIOF – Høgskolen i Østfold, avdelingen for lærerutdanning ved
Høgskolelektor
Anders Eilertsen
+47 696 08 190
+47 416 76 474
anders.eilertsen@hiof.no
- Studenten
Jonas Løngaa
+47 95984252
jonaslo@hiof.no
- Vårt personvernombud:
Seniørrådgiver
Lars Erik Aas
+47 696 08 392
+47 932 01 918
lars.e.aas@hiof.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anders Eilertsen
(Veileder)

Jonas Løngaa
(Studenten)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fagsamtalen – En dialogisk vurderingsform*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i observasjonen
- ☐ å delta i intervjuet
- ☐ at intervjuet blir tatt opp med appene Diktafon og Nettskjema
- ☐ at studenten anvender faglærerens lydopptak fra vurderingssituasjonen.
- ☐ at mine svar anonymiseres og anvendes i besvarelsen av masteroppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Spørsmål:

- Hva tenker du om din egen prestasjon?
- Hvordan forberedte du deg?
- Hva tenker du om oppgaven?
 - Er dette en vurderingssituasjon som du har prøvd før?
- Alternativt: Hva tenkte du da du la opp argumentene dine?
 - Forsøkte du å løfte opp og hjelpe dine medelever?
- Alternativt: Hvordan var det å lytte til og observere dine medelever fortsette samtalen?
 - Fortsatte du å tenke på videre argumenter, eller forsøkte du å følge med og fange opp noe som kunne brukes videre av deg?
- Alternativt: Hvordan opplevde du å få argumentene dine tilbake/ eventuelt ta opp tråden igjen?
- Hvilke faglig innhold mente du var mest relevant å dele med dine medelever i denne samtalen?
- Avsluttende, hvordan opplevde du denne samtalen som helhet?
 - Alternativt: Var det utfordrende å føre en dialog med dem?
 - Alternativt: Var det noe informasjon du satt inne med som du ikke fikk delt?

Vedlegg 3: Transkripsjon av *De uforberedte*

Transkripsjon av innholdet i fagsamtalen sammenfattet med feltnotatet

1. Lars – Historisk-biografisk

2. Sigurd – Nyhistorisk

(De to elevene og faglærer sitter rundt bordet. Elevene venter på at faglæreren skal starte samtalen. Dette gjør ikke elevene selv. Lydopptaket fra samtalen varer i 11 minutter og 28 sekunder)

Faglærer: Da kjører vi egentlig bare i gang da. Har du lyst til å begynne å si noe, **Sigurd**?

Sigurd: Ja. Teksten En folkefiende ble jo skrevet av Henrik Ibsen da, i en tidsperiode vi kaller for realismen. Og den teksten handler jo om et bad da, et helsebringende bad som har forgiftet vann da. Og folk blir jo syke av å være der, å bade der.

(Sigurd ser kun på Faglærer. Faglærer og Lars ser på Sigurd – fremstår som at Lars følger aktivt med)

Så det finner jo Dr. Stockmann ut etter at han har tatt prøver av vannet. Også blir det jo en konflikt med det der. Det blir jo økonomisk dårlig for badet og kommunen, hvis dem velger å fikse i det.

[...] Ja.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm». Lars følger fortsatt med, og tar over etter Sigurd uten at Faglærer må spørre)

(Argumentet til Sigurd varer i ca. 45 sekunder)

Lars: Også har du i teksten, så ser vi jo også det atter Dr. Stockmann er jo lege, så han følger mye med på, og tar prøver av ulike bakterier som er i vannet da. Og det kan en også sammenligne med Dr. Stockmann da, er jo kanskje John Snow, i sann virkeligheten da, som var rundt kolera epidemien i 1850-tallet.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm». Lars ser kun på Faglærer når eleven argumenterer. Sigurd blar, og ser kun i boka – Følger overhodet Sigurd med?)

Som da fant ut, da det atter vannet, som var farlig å drikke, gjorde deg syk da.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Og det kan du da se nærmere på, kan du trekke likheter da mellom virkeligheten, som var litt før Henrik Ibsen sin tid før han skrev teksten En folkefiende.

Og da, da det han skrev da, som Dr. Stockmann, kan du trekke sammenligninger da.

*(Argumentet til **Lars** varer i ca. 42 sekunder)*

Faglærer: Ja, ikke sant!

*(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm». **Sigurd** ser opp fra boka og over på **Faglærer**, og tar over tråden uten at **Faglærer** må stille spørsmål til eleven)*

Sigurd: Ja, og teksten ble jo skrevet på 1800-tallet, eller sent 1800-tallet, og da var realismen, og i realismen var det viktig med samfunnskritikk, eller ikke viktig, men, det var mye temaer da i tekster som handlet om det.

Og det er jo et tema Henrik Ibsen tar opp veldig i teksten sin da, i boka si. Og han snakker jo om, han kritiserer jo samfunnet da, fordi dem er sånn mobbeeffekt, hvis du skjønner hva jeg mener? At dem følger, dem er lett å bli manipulert da.

*(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm». **Lars** veksler mellom å se på **Faglærer** og **Sigurd**. **Sigurd** får likevel mest oppmerksomhet fra **Lars**, og det fremstår som at **Lars** lytter aktivt)*

Og det skriver han om, hvis, det er sånn jeg tolker det da.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

At dem blir lett manipulert, og ja. [...]

*(Argumentet til **Sigurd** varer i ca. 40 sekunder)*

Lars: (*Lars ser kun på **Faglærer***)

Da kan du si atter Henrik Ibsen fremkaller det å stå for sine meninger da.

*(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm». **Lars** har igjen tatt over argumentene til **Sigurd**, uten at **Faglærer** må stille spørsmål til eleven. **Sigurd** velger å rette blikket ned i sin egen bok)*

Å, å ikke bare tro på alt det andre sier da, men å tro på fakta, og ikke bare, ikke bare, det du ville tro.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Det som erre. Det alle andre tror på.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Rett og slett [...]

(Argumentene stopper opp. Sigurd ser opp fra boka, og retter blikket mot Faglærer.

Lars har kun sett på Faglærer – Faglærer fremstår som bindeleddet mellom de to.

Elevene klarer med andre ord ikke å føre en samtale selv uten dette bindeleddet)

(Argumentet til Lars varer i ca. 18 sekunder)

Faglærer: Ja. Fordi sannhet og løgn kan jo absolutt være noe som på en måte blir tematisert her da. Når du sier at det kritiserer samfunnet, er det noen andre deler av samfunnet du tenker, eller hvilke temaer tenker du at teksten tar opp?

(Faglærer ser på Sigurd. Lars gjør det samme)

Sigurd: Det er jo økonomi da. Atter samfunnet handler veldig mye om penger over alt annet.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»). Lars følger aktivt med på Sigurd, hvor Sigurd kun ser på Faglærer)

Sånn som han ville jo fikse, eller Dr. Stockmann ville jo fikse opp i det badet her da. Sånn at det ble helsebringende, og ikke skadelig. Og alle var jo enige i starten, men så plutselig de fant ut at det var dårlig økonomisk, så ville dem ikke.

Dem prøvde å sensurere Dr. Stockmann, både aviser og alt. [...]

(Argumentet til Sigurd varer i ca. 27 sekunder)

Faglærer: *(bekrefter med nikk og «mhm»)*

Ja. Så sannheten blir på en måte satt opp mot det økonomiske perspektivet egentlig da.

(«mhm»). Ja, det er jo veldig interessant da. («mhm»).

(Faglærer ser over på Lars, hvor Sigurd ser ned i boka)

Også, er det andre temaer du tenker at vi kan se i teksten, Lars?

Lars: En kan se atter, det er på en måte eliten da, som har litt makten i en, i småbyen da.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Og vi kan se det i virkeligheten og da, atter de som har pengene er liksom de som styrer sånn småpolitiske valg da.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Sånn som de for eksempel sa i teksten da, at hvis dem, på en måte når det gjelder badet, at det ville gå på skatte, skattepengene da.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm». Lars har kun sett på Faglærer. Sigurd velger å se opp fra boka og følge Lars med blikket sitt – Sigurd velger med andre ord å lytte til Lars sine argumenter)

At det ville bli litt høyere skatt for innbyggerne. Det ville jo ikke noen ha noe av.

(Argumentet til Lars varer i ca. 27 sekunder)

Faglærer: Nei, ikke sant.

Lars: Så da vil dem heller leve på en løgn og ikke bli ruinert da.

(Faglærer bekrefter med «mhm»)

Økonomisk.

(Argumentet til Lars varer i ca. 7 sekunder)

Faglærer: Ja. Og det er jo ganske umoralsk, kan man si.

Lars: Det er det.

(Faglærer retter blikket mot Sigurd, hvor Sigurd ser vekk fra Lars og retter blikket mot Faglærer. Lars ser kun, nå, på Sigurd)

Faglærer: Er det typisk i realismen, tenker du, Sigurd, at man på en måte skriver om det umoralske?

Sigurd: Ja. Det er jo ting man ser på som umoralsk, men folk tenker kanskje ikke over det. Atter det, det er jo sånn det egentlig er. Og uansett hvor råttent det er liksom, du, alle syns jo det er dårlig, men det er jo sånn det er.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Liksom.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Så, derfor dem skriver tekster om noe da, og kritiserer hvordan folk egentlig, hvordan naturen dems egentlig er da.

*(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm». Gjentakende adferd fra tidligere. **Sigurd** ser kun på **Faglærer**, hvor **Lars** kun ser på **Sigurd** og nikker bekræftende til sistnevntes argumenter – **Faglærer** er fortsatt bindeleddet i «samtalet»/ utspørringen, hvor nå begge elever lytter aktivt til hverandres argumenter)*

Ja.

[...]

*(Faglærer velger nå å se over på **Lars**. **Sigurd** velger å gjøre det samme, istedenfor å se ned i boka)*

*(Argumentet til **Sigurd** varer i ca. 24 sekunder)*

Faglærer: Ikke sant. Også har jo stykket blitt kalt anti-demokratisk. Kan du forstå hvorfor det har blitt kalt det, **Lars**?

Lars: Det vil jeg jo påstå, fordi der gikk det vel litt mer atter det, det, man, i et demokrati skal alle ha noe å si.

*(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm») - fortsetter gjentakende adferd. **Lars** ser stort sett kun på **Faglærer**. **Sigurd** får enkelte inkluderende blikk/ **Faglærer** forblir bindeleddet mellom elevene)*

Men der ble det jo sånn at Dr. Stockmann sin stemme ble nedtrykt. Og hvor bare, det var da en få gruppe mennesker, eller byfogden da, som eide badestampen.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Og da bestemte atter det ikke skulle komme ut da.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Gikk til avisa og sensurerte da faktisk (*utydelige ord – umulig å transkribere*) at dem skulle ruinere, hvis det ikke, hvis dem la det ut da. Så dem da ikke tydde til å legge ut det Dr. Stockmann fant da, med prøvene av vannet. Så det kan du si da, sånt typisk slag da, i gåsetegn, mot demokratiet.

*(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm». **Sigurd** har ikke sett ned i boka en eneste gang. Eleven følger aktivt med på **Lars**. Har gjort det siden sist notis om at eleven ser ned i boka)*

At man, hver stemme teller ikke, og noen blir undertrykt.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

På grunn av forskjellige grunner da.

*(Argumentet til **Lars** varer i ca. 50 sekunder)*

Faglærer: Ja. Det kan vi absolutt si, men så kan vi også kalle, på en måte, Dr. Stockmann for, altså at hans meninger er, altså han mener at samfunnet ikke nødvendigvis bør være et demokrati da. For han kommer jo med noen tanker om det da med at det er jo ikke alltid flertallet som skal bestemme. Hva tenker du om det, **Sigurd**?

Sigurd: Det er jo flertallet, var jo ikke da, dem var jo på siden til dem som tenkte på økonomien over det etiske.

*(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm») - Det er **Faglærer** som responderer til elevenes argumenter. Elevene svarer ikke på hverandres innspill. Overhodet)*

Det etisk riktige.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Og, det blir jo feil det og. Og da er det jo ikke akkurat kanskje atter det er sånn det skal være da. For det blir jo feil, selv om det er demokratisk.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Ja [...]

*(Argumentet til **Sigurd** varer i ca. 23 sekunder)*

Faglærer: Tenker du at det er typisk for realismen og skrive. Ja, kanskje ikke nødvendigvis anti-demokratisk, men å skrive et stykke som på en måte går litt imot det moderne samfunnet da, eller?

Sigurd: Ja. Det er jo det, det peker jo mot dem dårlige delene av samfunnet da.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Og hvordan samfunnet egentlig er helt i bunn.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Hva det er bygd på.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Så. Det er jo det Henrik Ibsen prøver å kritisere med teksten sin. [...]

*(Argumentet til **Sigurd** varer i ca. 17 sekunder)*

Faglærer: Ikke sant. [...] Ja, hva kan du si om, om personene i stykket, **Lars**?

Lars: Vel, vi har jo, har jo (*utydelige ord – umulig å transkribere*) Aslaksen

Faglærer: Aslaksen?

Lars: Ja.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Som da først vil trykke da.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Fordi han så penger i det. Han så store overskrifter. Han så muligheten til også få folk til å reagere da.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Også sjefene hans da.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Skjønnte at dette kom til å bli dyrt. Kom til å gå imot eliten da.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Av samfunnet.

*(Faglærer og **Sigurd** bekrefter med nikk og «mhm» - **Sigurd** forsøker altså likevel å ta del i utspørringen mellom **Faglærer** og **Lars**)*

Så turte ikke han mer. Og spesielt når byfogden kom ned til avisen da.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Også har vi jo da dattera til Dr. Stockmann da, som han Aslaksen var forelsket i.

(Faglærer bekrefter med «mhm»)

Og da sa han kunne trykke for henne da. Men det ville ikke ha noe av, fordi hun visste at han var forelska.

(Faglærer bekrefter med «mhm»)

Så. [...]

*(Argumentet til **Lars** varer i ca. 56 sekunder)*

Faglærer: Hva med Peter og Thomas? De er jo brødre. Er de like?

Lars: Nei. Det vil jeg ikke påstå.

Faglærer: Nei.

Lars: Jeg vil påstå at Thomas er mer en faktaperson da, som sier det som er riktig da.

(Faglærer bekrefter med «mhm»)

Mens Peter er mere en person som gjør det som er best for seg selv.

(Faglærer bekrefter med «mhm»)

For egen vinning. Og heller driter litt i han, om du vil da.

Faglærer: («mhm») Ikke sant.

Lars: Litt sånn motsetninger av hverandre.

*(Argumentet til **Lars** varer i ca. 27 sekunder)*

Faglærer: Ja, de er motsetninger av hverandre. Det er helt riktig. Det tenker jeg også.

Dette er jo et skuespill, og det skriver man jo mye i realismen, **Sigurd**, hvorfor tenker du at skuespill er en sånn bra sjanger å skrive i realismen?

Sigurd: Ja, det er jo en, det er jo lettere, eller det er jo ikke lettere, men det blir kanskje lettere å vise det til en større mengde personer på likt, og skape en mening, en felles mening, at alle tolker det kanskje likt. Det er lettere å tolke da.

*(Både **Faglærer** og **Lars** bekrefter med nikk og «mhm» - akkurat som **Sigurd** fra tidligere, forsøker **Lars** å bli mer aktiv, men det blir ikke noe mer utover dette – er egentlig denne elevgruppen tilstrekkelig forberedt?)*

For det er i ekte person, og ikke i tekst, for det er vanskelig noen ganger å lese følelser ut av tekst. Hvis det ikke er veldig bra skrevet da.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Og da blir det jo lettere å lese kroppsspråket da, til skuespillerne, og da blir det lettere å skape en mening, som er felles da, for publikumet som ser på.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Ja.

*(Argumentet til **Sigurd** varer i ca. 37 sekunder)*

Faglærer: Også i romantikken så skrev man jo mye dikt fordi det er jo en god måte å formidle følelser på, men skuespill, da ser vi jo den faktiske, man viser på en måte fram virkeligheten. Her sånn ser det ut da.

Sigurd: («mhm»)

Faglærer: Okei, er det noe du har lyst til å legge til, **Lars**, som du har forberedt deg på?

Lars: Nei, egentlig ikke. Jeg har ikke så mye mer å si.

Faglærer: **Sigurd**?

Sigurd: Det står jo litt av det jeg skal snakke om, kjønnsroller.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Og da tenkte jeg jo på Petra, dattera til Dr. Stockmann.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Som er ganske lik Dr. Stockmann. Og hun går litt sånn mot samfunnet og normene da. Petra, hun studerer og det blir jo sett ned på av det gamle samfunnet da, som man hadde på den tida. Fordi det var jo ikke normalt for kvinner å studere. Det var jo meningen at dem skulle være hjemme og passe på. *(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)*

Hjemme. *(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)*

Så dem var ganske like da, når dem gikk imot samfunnet begge to. Og det, ja, det la jeg merke til.

*(Argumentet til **Sigurd** varer i ca. 41 sekunder)*

Faglærer: Tenker du at det er typisk i realismen å skrive om ting som går litt imot det etablerte samfunnet?

Sigurd: Ja, det er jo det.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Det er jo det hele teksten er bygd på.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Å gå mot samfunnet, og å være den unike, å stå i fronten. Ja [...]

*(Argumentet til **Sigurd** varer i ca. 10 sekunder)*

Faglærer: Ikke sant. Ja. Ja! Fint. Men da avslutter vi der.

(Taleopptaket/ fagsamtalen blir avsluttet)

Transkripsjon av gruppeintervjuet til *De uforberedte*

Studenten: Hva tenker dere om den oppgaven dere fikk? Vi kan jo starte med deg, **Lars**.

Lars: Vel, jeg synes at det var en grei oppgave, hvor vi fikk samarbeidet med mange forskjellige mennesker. Vi ble jo delt inn i grupper som hadde forskjellige lese måter, og jobbet og samarbeidet med dem som hadde de samme også.

Studenten: Hva med deg, **Sigurd**?

Sigurd: Ja, jeg synes det var bra. **Faglærer** var flink til å planlegge, og hva skal jeg kalle det a? Arbeidet da. Hvordan vi jobbet med det. Det synes jeg at var en bra måte. Og jeg synes at det var en ganske bra oppgave og.

Studenten: Når dere la opp argumenter, altså, forsøkte dere å løfte hverandre opp/ bygge på hverandres innspill, eller tenkte dere mest på dere selv?

Lars: Vi prøvde jo å komplimentere hverandre da. Men i og med at vi egentlig skulle hatt fire personer, som har på en måte hvert vårt da, så hadde vi jo litt forskjellig. For jeg hadde jo historisk-biografisk, og **Sigurd** hadde jo nyhistorisk. Det krasjet jo litt da.

Sigurd: Det hadde kanskje vært litt lettere da, om vi hadde vært to til. Å hatt flere å bygge på.

Studenten: Litt uheldig på en måte.

Lars: Når det går som det går, men det er jo sånn det er med korona, holdt jeg på å si.

Studenten: Ja, vi kan jo ikke gjøre noe med det.

Studenten: Ja, hvordan var det å lytte på hverandres argumenter? Kunne dere basere dere på hverandre?

Sigurd: Ja, jeg følte jo egentlig at jeg lærte jo litt underveis, når jeg hørte på **Lars**. Og da fikk jeg et bedre, eller et annet perspektiv da, på temaet, som jeg hadde. Og jeg følte jo at det egentlig var med på å underbygge mine argumenter og meninger.

Studenten: Hva med deg, **Lars**?

Lars: Jeg følte jo litt atter det var nyttig å høre det han sa, så kunne jeg prøve å rette deg jeg skulle si ut fra sånn som han sa det. For å få en mer samtale, eller dialog da. Siden vi skulle ha en fagsamtale da.

Studenten: Det er interessant det dere sier her. For jeg la jo merke til at vurderingssituasjonen har elementer av en samtale, men det blir som oftest ytringer rettet mot **Faglærer**. Jeg er veldig interessert i det som skjer. Er det ubevisst, er det bevisst, er det usikkerhet, om dere forstår hva jeg mener?

Lars: Det har vel kanskje noe med nervøsiteten om du vil. Vite at du skal sitte der med en fagsamtale, som du kanskje ikke er helt forberedt på. I hvert fall ikke jeg da. Du lurte på hva du skal si, om det du skal si er riktig. Så blir det på en måte naturlig at du retter deg mer mot læreren, og det læreren sier da.

Studenten: Få en slags bekreftelse på en måte?

Lars: Ja.

Studenten: Hva med deg, **Sigurd**?

Sigurd: Ja, jeg er jo enig med det **Lars** sier. Hører mest på det spørsmålet som kommer fra læreren, fordi det er, når vi ikke kan så mye. Personlig da, så kunne ikke jeg så mye om det temaet vi hadde om, men når jeg da fikk mere sånn spisse spørsmål fra læreren, så syns jeg det var litt lettere å svare da. Pluss jeg hadde en hjelpespiller på siden da, som jeg kunne lære litt av underveis.

Studenten: Et fint oppfølgerspørsmål er jo om dette har noe med posisjonen til **Faglærer**. Hadde det hjulpet på samtalen om **Faglærer** hadde vært mer i bakgrunnen, slik som jeg gjorde?

Sigurd: Det spørres jo om **Faglærer** skal stille spørsmål da, eller om vi bare skal ha en samtale naturlig.

Studenten: Helt til slutt vil jeg spørre dere om det var svært utfordrende å føre en dialog med hverandre, og om det var noe informasjon dere satt inne med, som dere ikke fikk sagt i løpet av denne vurderingssituasjonen?

Lars: Jeg føler at jeg fikk ut det jeg ville si, det at kanskje rollen min gjorde at det ble litt opphakkert, for at jeg kanskje ikke hadde nok informasjon da. Så **Faglærer** måtte spørre meg om noen spørsmål. Og da følte jeg også at jeg fikk ut litt mer informasjon da.

Studenten: At du fikk en viss hjelp?

Lars: Ja, det hjalp veldig. Det gikk jo greit å få til en viss dialog, synes jeg, men det var det at det ble noe opphaket, hvor da **Faglærer** måtte komme inn og gi noen spørsmål da.

Studenten: Hva med deg, **Sigurd**?

Sigurd: Jeg er enig med **Lars**. Det at man, ja, man sitter kanskje inne med noe på slutten, men der føler jeg at om jeg skulle komme med noe mer, så hadde det gått veldig av dialogen, og blitt en mer monolog da. At det bare er jeg som sitter og snakker, og det er jo ikke det poenget er. Og da føler jeg at det blir litt feil da, i forhold til oppgaven. Hvis jeg skulle nevnt alt som kanskje ikke var like viktig for temaet mitt.

Studenten: Har jeg forstått det rett at du ville brutt den røde tråden?

Sigurd: Ja.

Studenten: Helt til slutt. Har dere noen tanker om hvorfor det kan være utfordrende å utføre en samtale?

Lars: Det har vel noe med oss mennesker å gjøre, tenker jeg. Spesielt når vi har en oppgave å gjøre, som blir vurdert. Jeg vil jo påstå at vi mennesker generelt er litt nervøse når sånt skjer. Spesielt om vi skal teste om vi gjør det bra, som gjør at det blir kanskje litt verre. Det er mye lettere å føre en dialog når vi ikke tenker over det, men blir vi vurdert på en måte så, altså når du snakker, eller hva du gjør og hva du sier, så [...]

Studenten: Litt vanskelig å være avslappet?

Sigurd: Ja.

Studenten: Tusen takk til **Lars** og **Sigurd**. Intervjuet er avsluttet.

Vedlegg 4: Transkripsjon av *Mye på hjertet*

Transkripsjon av innholdet i fagsamtalen sammenfattet med feltnotatet

1. Sara – Nyhistorisk
2. Lise – Nærlesing
3. Jenny – Leserrespons

(De tre elevene og faglærer sitter rundt bordet. Elevene venter på at faglæreren skal starte samtalen. Dette gjør ikke elevene selv. Lydopptaket fra fagsamtalen varer i 26 minutter og 17 sekunder)

Faglærer: Ja, vil du starte **Sara**?

Sara: *(Starter med sine argumenter. Virker usikker. Ser på **Jenny** et kort øyeblikk, og ekskluderer **Lise** med blikket sitt)*

Jeg kan begynne å starte om tidsperioden da, som denne boka ble skrevet i, som var realismen. Som oppstod på 1700-tallet, sånn cirka, og det handler da om at det, at sannheten skulle komme ut da. Vi var veldig mye preget av at Gud i sentrum og sånn, i tiden før det. Også i realismen var det mer kritikk av på en måte samfunnet, altså å få frem sannheten i alt da, og på en måte handler mye om frihet og å vise virkeligheten, og ikke bare vise overflaten. *(**Jenny** og **Lise** har blikket vendt mot **Sara**, og det virker som at de følger med).*

Jeg vet ikke helt hva jeg skal si på det, men vi kan i hvert fall se til en *Folkefiende* som et veldig godt eksempel på det, i og med at i fortellingen skal Dr. Stockmann finne sannheten om dette badet, og hele samfunnet går mot ham og ser på ham som en folkefiende, fordi at sannheten skal komme ut da. Også ser vi også i som eksempler fra teksten at økonomien har veldig mye å si her der da og makten på folket, og det er veldig mye fokus på majoriteten og minoriteten, som på en måte blir gjentatt i teksten, og jeg har med et eksempel av Aslaksen. Jeg må bare [...]

*(**Sara** blar i boka for å finne eksempelet)*

Jeg vet ikke helt om jeg finner det. [...]

*(Blar fortsatt. Ser ned i boka – resterende deltagere ser på **Sara**)*

Jo! Her, altså Aslaksen sier at han er for folkestyre, men om det bare ikke faller for dyrt for skatteborgere, og da prøver dem på en måte å holde sannheten skjult på grunn av økonomien da. Også ser vi også at byfogden han skal prate med, Aslaksen, at han på en måte spiller litt på det der med at borgerne er i fokus på en måte og spiller litt på samvittigheten til Aslaksen,

og det er grunnen til at sannheten ikke skal komme ut. Men så ser vi på en måte kontrast til byfogden, eller, Dr. Stockmann da, som prøver å få ut sannheten, men samtidig så kan det komme ut som litt egoistisk, som vi har diskutert at han på en måte prøvde å få ut sannheten uansett hva.

(Jenny og Lise har hele tiden fulgt med og lyttet til Saras argumenter. De to ser også på Faglærer fra tid til annen, og Sara ser mer på Faglærer enn Lise – for bekreftelse fra Faglærer, som også bekrefter med nikk og «mhm»). Jenny blir hovedsakelig ekskludert fra blikket til Sara)

Ja, da har jeg i hvert fall starta.

(Argumentet til Sara varer i ca. 2 minutter og 31 sekunder)

Faglærer: *(Faglærer bekrefter dette med nikk, «mhm» og ser over på Jenny)*

Vil du fortsette?

Jenny: *(Jenny tar over, og bygger videre på Saras argumenter)* Vi har liksom snakket om det, fordi atter, det er litt sånn interessant hvordan vi ser liksom forskjellig på det da, atter på en måte, at Sara ser det på en måte, mens jeg ser det på en annen måte. Og det påvirker jo veldig hvordan man, på en måte bruker stykket gjennom tiden da, så for eksempel nå så kan man jo sammenligne for eksempel Gretha Tunberg og Dr. Stockmann med atter, Dr. Stockmann fant jo liksom ut av dette her også, hvis, med en gang han hadde funnet ut av dette her så liksom gikk han til toppen og skulle liksom si alt sammen utover, uten å på en måte finne noen løsning, eller undersøke det godt nok da. Han hadde jo ikke liksom, han hadde ikke faktaene helt riktig, det var forurenset, men han visste liksom ikke hvor farlig det var også videre da. [...] Eh, så det, man kan jo kanskje lære av det at man, hvordan man på en måte skal få frem ting da, som man vil ha frem, at man kanskje skal snakke litt med folk rundt seg og spre det litt på den måten da, og ikke gå rett på toppen og spre det ut, for atter det kan man se i mange tilfellet at det ikke funker da. Og for eksempel Donald Trump og, han er litt sånn at han liksom skal si noe også bare sier han det til alle sammen, også er det liksom. [...] Man vet på en måte ikke helt om det er sant eller ikke da.

(Jenny har inkludert alle deltakere i forhold til blikk kontakt. Virker godt forberedt og prater fritt og rolig. Sara og Lise følger nøye med, hvor det fremstår som at de lytter aktivt til Jennys argumenter. Faglærer nikker bekreftende og responderer ofte med «mhm»)

[...] sånn var det jo med Dr. Stockmann og. Og han har jo ytringsfrihet og han skal jo liksom få lov til å si det han mener, men så er det på en måte flertallet som bestemmer likevel da så. Det er på en måte svakheter i demokratiet atter på en måte man mener noe, som ikke andre mener da og man får på en måte ikke mene det likevel da, akkurat som vaksinemotstandere som. [...]

(Sara og Lise ser ned i bøkene sine og det virker som at de forbereder nye eksempler til senere. Følger ikke med på Jennys argumenter lenger. Jenny retter blikket soleklart mot faglærer. Samtalen går over til å kun være mellom faglærer og Jenny på dette tidspunktet. Faglærer fortsetter å bekrefte Jennys argumenter med nikk og «mhm»)

Som ikke vil ta vaksinen da så. Det er jo dems valg, det er jo et fritt valg om man vil eller ikke, men så på en måte må dem gjøre det likevel fordi alle på en måte går veldig hardt ut mot dem da. [...] Det kan jo for eksempel se i kommentarfeltet på Facebook og sånn, som man kan si er et slags folkemøte. Det er hvis noen sier liksom atter vi ikke skal ta vaksinen og sånn, så blir dem på en måte hugget ned med en gang egentlig. [...] Og i slutten så sier jo Dr. Stockmann atter det sterkeste mann i verden er han som står mest alene. Og det kan man også se atter i mange situasjoner ikke stemmer helt da, fordi atter man får jo ofte gjort mest mulig når man står sammen og på en måte har med seg flere da. Fordi Dr. Stockmann han fikk jo ikke til det han ville, han ble jo liksom sett på som litt sånn teit.

(Fra nå følger Sara og Lise med. Ser vekk fra bøkene og følger aktivt med på Jennys argumenter. Faglærer fortsetter å bekrefte med nikk og «mhm»)

Fordi han fikk jo liksom ikke igjennom no, og det [...] og det, ja.
Det er liksom litt sånn. Ja.

(Jenny ser på Sara, og Sara ser på Jenny og tar over. Virker som at dette først skjer etter å ha fått bekreftelse fra blikket til Faglærer)

(Argumentet til Jenny varer i ca. 2 minutter og 45 sekunder)

Sara: Ja. Også for å bare ta det på slutten her, det Jenny sa om det at man ikke oppnår så mye når man bare er én da. [...] Jeg tror at det Ibsen prøver å få frem er atter det er viktig å bare stå frem med sin egen mening. For sånn som han får frem i teksten så har han jo, eller det står jo her at Dr. Stockmann hadde sagt sånn her, ledemenn er som geitebukker da, altså at alle følger etter hverandre og ikke har no egne meninger, frie tanker. Også får han veldig mye

frem det her med majoriteten mot minoriteten da atter, atter, sånn som det står atter sannhetens farligste fiende er majoriteten. Også mener han at minoriteten har rett fordi de følger sin egen sannhet da, og bare står frem [...] uansett hvor mye motstand dem får.

(Sara har hele tiden kun sett på Lise og Faglærer. Jenny har blitt ekskludert i forhold til blikkontakt. Faglærer har hele tiden sett på Sara, og bekreftet med nikk og «mhm» fra tidligere. Jenny har sett på Sara hele tiden, til tross for at Sara ikke har sett på Jenny)

Og sånn som Dr. Stockmann får jo veldig mye motstand imot seg, og da sier han også atter man har villet ta fra meg mine soleklareste menneskerettigheter da, som er den ytringsfriheten hans. [...] Så det sier også litt om samfunnet på den tiden at det var veldig sånn [...] ikke bare at det er klasseforskjeller, men man må på en måte, fulgte litt etter hverandre da og turte helt å stå frem med sine egne tanker, noe vi har blitt mye flinkere til i dagens samfunn da. Sånn som Jenny kom med eksempel på Gretha Tunberg og sånn.

(Faglærer fortsetter å bekrefte med nikk og «mhm», men velger brått å rense strupen. Er dette tilfeldig, eller forsøker Faglærer indirekte å indikere til Sara om at andre også må få slippe til? – dette spørsmålet forblir ubesvart og kan ikke anvendes i oppgaven.

Sara har uansett mye på hjertet)

Så, det sier litt om samfunnet i hvert fall på den tiden.

(Sara ser på Lise og Jenny. De nikker og bekrefter med «mhm»)

Også ser vi det på språket da. [...] Det er formelt språk i forhold til hvordan vi prater i dag. Sånn som «den hele rettsiden i allmennhetenes øyne» og det hadde vi jo aldri sagt i dag.

(Latter som respons til dette argumentet fra alle samtalsdeltagere)

Så vi vet jo at det er sånn, ja 1700-tallet typ da.

(Argumentet til Sara varer i ca. 1 minutter og 38 sekunder)

Faglærer: Eller 1800-tallet?

(Alle tre elever blir nervøse i blikket – de har nevnt feil tidsperiode)

(Latter som respons fra alle samtalsdeltagere)

Jenny: Ja!

Sara: Jeg har sagt feil hele tiden jeg da! *(Sara ser noe nervøs ut)*

*(Bortsett fra latter som respons til **Sara** og **Jennys** argumenter, har **Lise** vært taus hele tiden. Så langt har fagsamtalen vært mer konkrete argumenter rettet mot **Faglærer**, enn mellom elevene. De baserer seg på hverandres ytringer, men det er lite samtale å spore her. Det er likevel mulig å se aktiv lytting, da de baserer seg på, og viser til hverandres ytringer. Det kan også tolkes som at elevene forsøker å «overkjøre» hverandre, istedenfor å bidra til å løfte hverandre opp – hvem kan mest? Samtidig kan det fremstå som at elevene ønsker å presentere et ferdig produkt fra start)*

Faglærer: Nei da, det går fint. Men dere har jo mange gode tanker syns jeg rundt teksten, sånn knyttet veldig godt til lese måten dere har. Hva tenker du, hva er det du har notert deg, **Lise**?

*(**Faglærer**, og resterende deltagere ser over på **Lise**. – **Lise** får først bidratt med argumenter etter at samtalen har vart i ca. 07.30 minutter)*

Lise: [...] For eksempel på tema. Det er jo veldig ulikt på hver person som tolker det da, men jeg tenker nok at tema i teksten [...]

*(**Jenny** ser ned i bordet og **Sara** har begynt å bla i egen bok. – Det fremstår som at de ikke følger med på **Lises** argumenter. **Faglærer** følger med på **Lise**)*

Er blant annet ytringsfrihet, at man skal ha rett i å ytre sin mening da, selv om folk går imot, eller mener noe annet. [...] Også litt egoisme fordi man ser jo at mange av karakterene kan vise en viss egoisme, når det kommer til sine saker da og hva dem mener er riktig.

*(**Sara** ser fortsatt i boka, hvor **Jenny** har begynt å følge med på **Lises** argumenter)*

Også kan vi også se miljøvern og kapitalisme, fordi gjennom hele historien om konflikten så ser vi jo at de to typ, er litt mot hverandre da, at befolkningen på en måte har et valg, og da skal dem tenke på miljøet og måtte rense dannet da. Selv om det kommer til å koste dem da, eller om dem skal være kapitalisme da, og heller tenke på penger da. [...]. Og [...]. Istedenfor å tenke på miljø, også kan vi også si det at svakheter ved demokrati blir også tatt opp, for eksempel på folkemøtet så ser vi at Dr. Stockmann, han sier at, på en måte befolkningen, at valg blir styrt av de, på en måte, de dumme da, istedenfor dem som er smarte i overklassen.

*(**Faglærer** bekrefter ofte **Lises** argumenter med blick og «mhm». **Lise** ser mer på **Faglærer** enn resterende elever, men forsøker også å inkludere dem. **Faglærer** blir med andre ord inkludert mye, og tar rollen som deltagende observatør, hvor elevene hele tiden ønsker å få*

bekreftelse. – Kan dette ha noe med maktforhold å gjøre? Dette er tross alt en vurderingssituasjon)

På grunn av demokrati er jo at, da bestemmer jo dem, flertallet, så det blir jo litt kritisert i den teksten og vi får se at Dr. Stockmann er litt imot det fordi han ikke får vilja si da. [...]

(Sara vender blikket vekk fra boka og følger aktivt med på Lises argumenter)

På grunn av flertallet stemmer jo nei. På grunn av økonomien fordi den kommer jo til å bli en stor økonomisk krise for hele byen da.

Ja, og det beskriver jo også litt hvordan Dr. Stockmann er da, sånn som person. For vi blir veldig kjent med personene gjennom hva dem sier og gjør på grunn av hele handlingen er hovedsakelig replikker da. [...] Og da kan Dr. Stockmann bli beskrevet som en sta person, fordi han ikke gir seg i meningen sin og ikke lar seg påvirke av andre. Også er han også veldig jovial fordi han ser ikke det negative i ting, og han ser alltid det positive, og ikke vil se negative konsekvenser av forskjellige handlinger da.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm». Både Sara og Jenny følger med på Lises argumenter – Den «aktive lyttingen» fortsetter frem til at Lise er ferdig. Lise ser mer på Faglærer enn sine medelever)

Også litt selvopptatt og egoistisk som jeg nevnte, fordi han da ikke tenker på hvordan funnene hans kommer til å, på en måte, påvirke de i underklassen da, for dem som har dårlig råd, for de som ikke har råd til å betale skatt for at det bade, holdt på å si vannet, blir stengt da. Fordi det er jo en veldig stor inntekt for bygda, fordi der kommer jo syke fra hele landet for å bade i vannet for å bli frisk da.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm» til denne informasjonen. Sara og Jenny følger fortsatt aktivt med, men Lise ser fortsatt mer på Faglærer – fortsatt mer ytringer enn samtale. Snakker mer til, og ønsker bekreftelse fra Faglærer, som lærer også gjør, men ikke fra resterende deltagere – Mange saklige argumenter, men samtalen mellom elevene er så å si fraværende)

Ja, også er det jo kona til Dr. Stockmann. Ho kan, blir beskrevet som en klok dame, og veldig trofast. For da ho velger å fortsatt bli med Stockmann og ikke gå imot ham, sånn som mange andre i bygda gjør da, fordi dem er redde for at folk skal gå imot dem selv, hvis dem går imot flertallet. Også er det broren til Dr. Stockmann, Peter, han er også Byfogd og Politimester.

[...] Han kan bli beskrevet som manipulerende, for eksempel på vendepunktet når Hovstad og Billing, som er redaktører i Folkebudet, den avisen. Dem er jo først med Stockmann, og er enig med han at det her er må komme ut, at saken må komme ut, så folk får vite det. Men Peter er jo imot det fordi han tenker jo på konsekvensen da, på når det kommer til økonomien.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»). Resterende deltagere følger fortsatt med)

Så da klarer jo han å overtale og manipulere Hovstad og dem til å ikke legge ut den artikkelen da, og heller tro på han. For han mener jo at for Dr. Stockmann er uærlig i det han sier. [...] Og derfor er det et anspent forhold mellom de to brødrene da. Og ja, selv om dem har en god kontakt, for dem har jo lagd det der byfonden selv, men ja, men krangler veldig mye da. [...] Det er ikke noe bra forhold det.

(Argumentet til Lise varer i ca. 4. minutter og 29 sekunder)

Faglærer: *(Bekrefter med nikk og «mhm»)* Det er jeg helt enig med deg i.

Lise: *(Ser kun på Faglærer)* Ja.

Faglærer: *(Ser kun på Lise)* Ja, vil du fortsette?

Lise: Ja.

(Hele vurderingssituasjonen fremstår som mer en presentasjon enn konkret fagsamtale. Med unntak av noe toveiskommunikasjon med Faglærer. Virker som at elevene forsøker å få ut så mye informasjon som mulig (et ferdig produkt), istedenfor å bygge på hverandres innspill for å drive samtalen videre. Faglærer velger nå å stoppe Lise. Sara og Jenny har fulgt med aktivt den siste tiden – Følger de opp og svarer på Lises argumenter?)

Faglærer: *(Ser først på Lise)* Eller så kan du fortsette mer etterpå også. *(Vender blikket mot Sara)* Jeg bare tenkte på det når du snakker om personene, Sara, for du har jo nyhistorisk. Tenker du at disse personene vi møter er liksom typisk realistiske, eller karakterer da? Eller som er vanlig i realismen å skrive om?

Sara: *(Sara ser på Faglærer og Lise om hverandre i løpet av disse argumentene, men Jenny blir ekskludert fra dette. Jenny følger likevel aktivt med på Saras argumenter. Det er kun Faglærer som styrer samtalen)*

Ja, altså Dr. Stockmann er på en måte et godt bevis for det da, i og med atter realismen handlet om å få ut sannheten, som jeg har snakket om, og det her med samfunnskritikk.

Og Dr. Stockmann er en karakter som kritiserer samfunn da, og broren hans og på en måte majoriteten da, som ikke vil få ut sannheten,

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

så han regner jo på seg selv som minoriteten, som alltid har rett på en måte. Fordi han følger sin egen vei. [...] Så jeg vil nok tro at karakterene er et godt eksempel på realismen.

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

For eksempel det med Byfogden, og den på en måte litt adelsmenn holdt jeg på å si, dem har litt mer makt i samfunnet. At dem heller bare er som en geiteflokk da, sånn som det står i teksten, og bare følger etter en sannhet, og ikke på sin egen sannhet da.

(Argumentet til Sara varer i ca. 52 sekunder)

Faglærer: *(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)*

Ikke sant. For i realismen så er det jo veldig vanlig å bruke disse typene, ikke sant. Sånn at de på en måte, at personen har nesten et, eller bare noen få karaktertrekk da, men Stockmann har jo fort blitt regnet som litt sånn, nesten mer som individ fordi han, han forandrer seg litt i teksten. Han på en måte, han har liksom ikke bare det ene karaktertrekket da. [...] Så han har på en måte blitt regnet litt mer som kanskje ikke den typen som alle er da, men du har helt rett i at de fleste i denne teksten absolutt, disse typene vi møter i realismen. Men, **Lise**, du snakker litt om disse temaene, som vi ser i teksten. Er du enig i at det er disse teamene som vi ser?

(Faglærer ser først på Lise, forså å vende blikket mot Sara)

(Faglærer må fortsette å dra elevene videre og kommer med eget argument (ovenfor), som faktisk svarer til Saras tidligere ytring. Faglærer forsøker å føre en samtale, men resterende elever svarer kun på spørsmål direkte til Faglærer - som ikke nødvendigvis bygger på tidligere argumenter)

Sara: Ja, det med kritikk av samfunnet og sånn, det er det jeg snakket om i stad at det også kommer fram. [...] Også en annen ting som blir tatt opp litt i bakgrunnen av teksten er det her med kjønnsrollene, som er veldig typiske i det tidsrommet da.

(Jenny følger aktivt med på Saras argumenter. Lise ser i egen bok, og følger ikke med på samtalen. Faglærer bekrefter Saras argumenter med nikk og «mhm»

- Hva som er interessant her er at Faglærer henviser direkte til Lise, som om Lise skal

*fortsette, men det er **Sara** som fortsetter **Faglærerens** tankerekke – kan være at **Faglærer** refererer til feil elev?)*

Sånn som andre kjente forfattere, som skrev det sånn som, Aleksander Kielland da med Karen, så blir jo jentene på en måte vist frem på en annen måte enn mennene da, og det ser vi også veldig godt i fortellingen. For eksempel hvordan doktor Stockmann prater om kona si da. Det der med at alle menn er kjærringer som du og. Det var en annen ting han sa, jo da han sa sånn Cathrine gå hjem og ta av deg av hus og barn og la meg ta meg av samfunnet.

*(**Faglærer** bekrefter med nikk og «mhm». **Sara** ser stort sett kun på **Faglærer**, men inkluderer også **Lise** med blikket. **Lise** har på nåværende tidspunkt sluttet å se i boka)*

Så det kommer jo veldig godt fram at fra den teksten her, også ser vi Petra da, som er helt forskjellig fra moren, og som på en måte tar et annet steg i samfunnet enn det som man ellers hadde gjort.

*(**Faglærer** fortsetter å bekrefte med nikk og «mhm». **Lise** og **Jenny** følger aktivt med, hvor **Jenny** har gjort dette hele tiden. Begge elever bekrefter også **Saras** argumenter med nikk og «mhm. Forekommer også noe bekreftende, ikke nedlatende? smålatter fra **Jenny** på dette tidspunktet)*

Og det får jo ho kritikk for, sånn som vi finner ut av senere i teksten, det der med at, hun og fru Busk diskuterer de riktige tingene på tomannshånd, men at ho fru Busk bare holder det privat, mens Petra heller tørr å prate om ting da, og stå litt frem. [...] Så jeg vil nok tror at det kanskje er et annet tema i teksten, hvor det er mange av Ibsens andre tekster som tar opp det. Men ellers så er det jo dem temaene da.

*(Det fremstår som at **Sara** er usikker i sin formulering. **Faglærer** bekrefter, men nå skjer det noe uventet. **Lise** tar opp tråden til **Sara** – er endelig den ønskede samtalen mellom elevene i gang?)*

*(Argumentet til **Sara** varer i ca. 1 minutt og 22 sekunder)*

Lise: For det er vel litt, han pleier å ta opp litt sånne temaer for eksempel frihet, og sånn som du sa (henviser til og ser på **Sara**, før **Lise** forsøker å fordele blick kontakt mellom de tre resterende deltagerne) kvinnens rettigheter i samfunnet, det er litt sånne temaer Ibsen pleier å ta opp, og også sånn, nei, frihet og undertrykkelse av samfunnets forventninger da, om hvordan vi skal være. Og holdninger til å være, og rollen våres da som kvinne og mann. Det er ofte temaer han pleier å ta opp i flere tekster da. [...]

*(Lise vender nå kun blikket mot **Faglærer**. **Faglærer** fortsetter å bekrefte med nikk og «mhm». **Jenny** har fulgt med hele tiden – blir spennende å se om hun bygger videre på **Lises** argumenter på egenhånd)*

Og særlig det med mannsrollen også, det blir jo også tatt opp i den fortellingen her da. [...] For eksempel om Petra prater til Hårstad, eller Aslaksen, så sa han sånn, nå må de føle seg som en mann, fordi han var klar, på en måte, til å fortelle sannheten. Og å stå frem da og ta makt på en måte. [...] Så det er også forventninger til begge kjønn på den tidsperioden i realismen.

*(Argumentet til **Lise** varer i ca. 30 sekunder)*

*(**Sara** gjentar samme mønsteret med å se og tale til **faglærer**, hvor **Lise** får enkelte inkluderende blikk)*

Sara: Særlig det med mannsrollen også. Det blir jo tatt opp i den fortellingen her da. For eksempel når Petra prater til Hårstad, eller Aslaksen, så sa de at nå må du føle deg som en mann, fordi nå var han klar på en måte til å fortelle sannheten og stå frem da. Og ta makt på en måte. Så det er også forventninger til begge kjønn da, på den tidsperioden i realismen.

*(Argumentet til **Sara** varer i ca. 24 sekunder)*

Faglærer: *(Bekrefter **Sara** og **Lises** argumenter med nikk og «mhm»)*

Absolutt. Ja, kjempefint. Hva tenker du om temaene i teksten, **Jenny**?

*(**Jenny** får først deltatt med nye argumenter fra ca. 16.28)*

*(Det store spørsmålet er om **Jenny** hadde tatt opp tråden på egenhånd. **Faglærer** inkluderer **Jenny** med et konkret spørsmål. Interessant å se når det egentlige ønsket til **Faglærer** er at elevene skal klare dette selv, altså holde en samtale gående)*

Jenny: Jeg tenker litt av det samme, i hvert fall som **Lise** sier at det er litt sånn kritikk mot demokratiet og ytringsfrihet og sånn. [...] Atter, ja. Hva skulle jeg si nå? [...] Atter på en måte han, som jeg har sagt litt før atter han på en måte sier det han mener på en måte, men så blir han på en måte ikke hørt allikevel, fordi atter det er andre faktorer som spiller inn da. Så det glatter på en måte over det problemet, for eksempel økonomi og sånne ting da. [...]

*(**Lise** har hele tiden fulgt med på **Jennys** argumenter, hvor **Sara** har sett ned og lest i boka. **Sara** lytter ikke i motsetning til de andre deltakerne. **Jenny** ser mer på **Faglærer** enn på **Lise**. **Faglærer** fortsetter å bekrefte **Jennys** argumenter med nikk og «mhm»)*

Ja også i slutten så skal han jo, på en måte så blir han litt mer sånn isolert av resten av samfunnet da, og han skal på en måte lage sin egen skole og sånn. For å, for da vil han lære bort litt sånn som man skal være da. Og det kan man jo se liksom atter ofte kan føre til litt ekstreme holdninger og så videre og sånn. Og at det ikke er så bra.

*(Argumentet til **Jenny** varer i ca. 1 minutter og 3 sekunder)*

Faglærer: *(Bekrefter med nikk og «mhm»)* Tenker du at disse temaene er relevante i dag?

*(Ser kun på **Jenny**)*

Jenny: Ja, det vil jeg si. Og for eksempel det jeg sa om, atter hvordan ekstreme holdninger kommer frem da, og det er jo det kan du se i flere tilfeller hvor man blir litt sånn isolert, hvor man på en måte får alle mot seg på en måte. *(Sara ser opp fra boka, og følger med på Jennys argumenter)* Derfor så blir man litt sånn alene også bygger man opp egne holdninger hvor man bare har seg selv og. [...] Dem som er like som seg selv da, å snakke med da. [...].

(Faglærer fortsetter å bekrefte Jennys argumenter med nikk og «mhm»)

Så det blir bare mer og mer ekstremt jo lenger det går da.

*(Argumentet til **Jenny** varer i ca. 29 sekunder)*

Faglærer: *(Ser kun på **Jenny**)* Ja, såkalte ekkokammer, liksom?

(Jenny ser over på Faglærer, hvor de synkront nikker og bekrefter med «mhm» - De er begge enige. Jenny og Sara har ikke sett på hverandre så langt. Når Sara prater, blir ikke Jenny inkludert, og motsatt. De følger med på hverandre når den andre prater, men den som prater inkluderer ikke den andre med blikket – Har dette noe med plassering å gjøre, eller er det noe annet? – Spørsmålet forblir ubesvart)

Faglærer: Ja. Fant du noen virkemidler i teksten, **Lise**? *(Fjerner blikket fra Jenny, og ser direkte over på Lise for ønsket respons)*

Lise: Ja, det gjorde jeg. [...] Så jeg ikke glemmer det å. For eksempel jeg finner mye sammenligning og metaforer og gjerne at han sammenligner mennesker og dyr da. Og spesielt hunder.

(Faglærer fortsetter å bekrefte med nikk og «mhm». **Lise** ser stort sett kun på **Faglærer**. Forveksler enkelte blikk med resterende deltakere. **Lise** velger å lese direkte fra boka. **Jenny** følger fortsatt aktivt med, hvor **Sara** ser ned i egen bok, og har gjort dette siden **Lise** begynte med sine argumenter)

For da fant jeg eksempel under folkemøtet da, så sier han «de trenger en dyrlege», istedenfor en vanlig lege sånn som ham selv, for da refererer han til at «dere er dyr dere er ikke mennesker». Og det er for at de skal virke mer nedlatende, og at han er høyere oppe, og dere er bare dyr, dere er underklassen. [...] Også så sier han «pøbelaktig kjøter overfor en puddel», og det er også sammenligning med at han, altså opplyste borgere og utdannede majoritet da, at han sammenligner det med for eksempel hunder. Jeg vil si at hunderasen puddel, det er en man ofte ser på som, høy klassehund, altså at de rike har puddel og sånn, og det er veldig, mens en kjøter er mer sånn, ikke like pen å se på og sånn.

*(Resterende deltakere, og **Lise** ler kort som respons til det siste argumentet)*

Også ja, dyremetaforer, som jeg nevnte, også var det den buksemetaforen, som **Sara** fant.

*(**Sara** ser kort opp fra boka og møter blikket til **Lise**, før førstnevnte igjen vender oppmerksomheten mot boka.)*

Altså det med sårbarhet, at man ikke skal vise hele seg selv da [...] i kamp. Også fant det også allusjon, der han refererer til Bibelen, og da sier han, i slutten av fjerde akt: «Tilgi dem for de vet ikke hva de gjør.» Og det samme sier Jesus i Bibelen da.

*(**Faglærer** bekrefter, som tidligere, med blick, nikk og «mhm»)*

For på den tida så man veldig opp til Gud og sånn.

*(**Faglærer** tar igjen over samtalen, istedenfor å eventuelt vente og få elevene til å fortsette på egenhånd)*

*(Argumentet til **Lise** varer i ca. 1 minutt og 23 sekunder)*

Faglærer: Ikke sant, ja. Dette her er et skuespill, **Sara** (*Vender blikket vekk fra **Lise** og ser over på **Sara***), og man skriver jo mye skuespill i realismen, og særlig Ibsen da. Hvorfor tenker du at det er en bra sjanger i denne perioden, eller en mye brukt sjanger?

Sara: (***Sara** ser opp fra boka og samler tankene*) [...] Ja, jeg vil nok tro atter fordi det er litt underholdende, men samtidig som at det har på en måte etter viktig budskap bak seg da. Så jeg tror at det på en måte når ut til et større publikum enn om det bare var på en måte en sånn samfunnsfaglig artikkel

*(**Faglærer**, **Lise** og **Jenny** nikker og bekrefter **Saras** argument med «mhm». **Sara** veksler mellom å se på **Faglærer** og **Lise**, men **Faglærer** får likevel mest oppmerksomhet)*

– i forhold til blikk kontakt. **Jenny** får intet, som ved tidligere argumenter. **Jenny** lytter og følger likevel aktivt med)

Eller om det var en forskningsrapport.

(**Faglærer** fortsetter å bekrefte med nikk og «mhm»)

Så, jeg tenker at i hvert fall sånn i skuespill og sånn at ikke bare er det så sosialt, så folk kan samle seg, men også at det er underholdende og at han bruker jo litt humor i det her og veldig mye dramatiske virkemidler da. Også som **Lise** sa så bruker han litt sånn allusjoner til Bibelen og det var veldig mange på den tiden her som hadde religion veldig i sentrum, spesielt Gud og sånt.

(**Lise** bekrefter denne påstanden med nikk og «mhm»)

Og det finner vi jo i de allusjonene der med [...] i Bibelen med det der Jesus sa, og også det med disiplene i siste akt, at det er som Jesus 12 disipler da, og at Dr. Stockmann skal lage en skole med 12. gutter. Så det er jo allusjoner til Bibelen og.

(**Faglærer** fortsetter å bekrefte med nikk og «mhm»)

Ja.

Faglærer: Absolutt.

Sara: Så jeg tror det at han bruker det til å tiltrekke publikum til å høre på det viktige budskapet bak det.

(argumentet til **Sara** varer i ca. 10 sekunder)

Faglærer: Ikke sant. Også er det en kjempefin sjanger om du liksom skal vise virkeligheten da. For den scenen her er virkelig, istedenfor å skrive dikt liksom.

(**Sara** bekrefter denne påstanden med nikk og «mhm», etterfulgt av delt latter mellom **Sara**, **Lise** og **Jenny**. **Faglærer** renser strupen. – **Sara** har vist til tidligere argumenter, så eleven har likevel lyttet til noe. Virker mer som at hver enkelt elev ønsker å vise hva de kan, istedenfor å prate med hverandre, altså føre en fagsamtale etter lærerens ønskede kriterier)

Okei, fint. Skal vi se. Ja, jeg tror vi begynner å komme til veis ende jeg, men dere skal få muligheten til å, til å legge til ting, som hvis det er noe dere kanskje kjenner at dere ikke har fått sagt, som dere har jobba med.

(Faglærer vier like mye oppmerksomhet til hver enkelt elev med blikket. Jenny tar muligheten)

Jenny: [...] Kanskje atter det liksom handler veldig mye om hvordan man bruker retorikk på en måte for å komme frem med det man vil da, atter det er, hvordan man sier ting og hvordan man går frem. Det har veldig mye å si på hvor langt man kommer, og det, man ser jo at han ikke var så god på det, mens man kan se andre som er veldig gode på det, og liksom får med seg folk da.

(Faglærer fortsetter å bekrefte med nikk og «mhm». Jenny ser mest på Faglærer, men Lise får også en viss oppmerksomhet. Lise velger å se ned i boka. Sara begynte å se ned i boka da Jenny tok over tråden fra Faglærer)

Så det er egentlig det jeg tenker det handler litt mest om da, atter hvordan man faktisk får frem det man vil få frem.

(Argumentet til Jenny varer i ca. 30 sekunder)

Faglærer: Ja, ikke sant. At måten man formidler budskapet på er *(Faglærer ser kun på Jenny, nikker og bekrefter denne påstanden med «mhm»)* like viktig som budskapet.

Jenny: Ja! Man kan like gjerne tro på noe som ikke er sant i det hele tatt da *(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)*
bare man sier det på riktig måte, og vinkler det riktig og er overbevisende egentlig.

(Argumentet til Jenny varer i ca. 7 sekunder)

Faglærer: Ja, ikke sant! Det er et veldig godt poeng! Sara,
(Faglærer bytter blikk fra Jenny til Sara. Sara ser opp fra boka. Lise fortsetter å se i sin bok – følger eleven overhodet med?)
har du noe du brenner inne med?

(Sara tar over for Jenny, men først etter at Faglærer har stilt spørsmålet – kunne eventuelt Faglærer ventet litt og sett om elevene selv tok initiativet?)

Sara: Nei, altså.

(Jenny ser, for første gang på lenge, ned i bordet. Lise ser direkte på Sara, og det gjør også Faglærer)

Det var jo det her med majoriteten og sånt atter når man stod frem med sannheten sin så ble man også veldig utstøtt av resten av samfunnet da. Sann som når Dr. Stockmann sier

sannheten så er det jo han Billing som, eller det er jo folk i publikum som spør om han er alkoholiker, eller om han har arvet no galskap, og da kommer jo Billing, som han Dr. Stockman har stolt på da,

(Jenny retter blikket mot Sara. Sara ser hovedsakelig kun på Faglærer, men inkluderer også Lise til tider. Jenny fortsetter å være ekskludert når Sara prater)

og latt komme inn i hjemme sitt og på en måte tilbudt han, ja, et sted å være så kommer han med sånn toddyen er alltid på bordet. Når han er der [...] Så man merker jo hvordan han blir utstøtt av, ikke bare samfunnet og folk man ikke kjenner, men også det av venner og folk rundt seg da. (*Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»*)

At dem går fra en, med en gang man på en måte tørr å stå frem og si det man mener.

(Argumentet til Sara varer i ca. 51 sekunder)

Faglærer: Ikke sant. Ja.

Sara: Ja.

Faglærer: Lise?

Lise: Ja, for det du snakket om

(ser på og henviser til Sara. Lise retter igjen, hovedsakelig blikket mot Faglærer. Veksler mellom å inkludere Jenny og Sara også)

er veldig typisk hvordan Henrik Ibsen skriver på da. For han, ofte i mange av tekstene hans så skildrer han hvordan samfunnsmessige problemer da, og hvordan det påvirker livet til mennesker, som også gjør oss veldig engasjerte i tekstene, fordi det er noe vi kan alle relatere til på en eller annen måte da. [...] Ja, og det er en også ser på formen i fortellingen fordi det er sceneanvisninger, for eksempel i andre akt så ser vi at, eller hver akt så får vi en sceneanvisning, og i andre akt så er det eksempel på Doktors dagligstue, døren til spiseværelsen er lukket, formiddag, og da liksom ser vi en beskrivelse da over hvordan rommet ser ut i hver akt. Og det er også en forskjell Henrik Ibsen har gjort i denne fortellingen her da, da han har, da det kommer til stedsnavnsenhet, så har han gjort et brudd da, fordi i de fleste fortellinger så pleier det å, hele historien å være på en, et rom,

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm» og Sara og Jenny følger nøye med på Lises argumenter. Dette fortsetter til vurderingssituasjonen er over. Lise velger å inkludere Faglærer mer med blikket enn Sara og Jenny)

mens her så er hver akt et forskjellig rom. *(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)*

Kan jeg se, så det er et brudd. [...] Og når det kommer til handlingen, handlingsenhet så er det jo vannet som er forgiftet, som liksom er årsaken til hele den konflikten her da

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)

Og det også for Henrik Ibsen skriver på en retroperspektiv, med retroperspektiv teknikk som også får frem at fortid, da vi ser liksom tilbakeblikk på fortiden, og hvordan det påvirker hvordan handlingen skjer nå da, det ser vi også at han dere faren til Kathrine, fru Stockmann, han hadde gjort noe med vannet som hadde gjort at det ble forgiftet da. Så da ser vi at fortiden det har påvirket nåtiden og hva som skjer nå da. *(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm»)*

Også er det regibemerkninger, og det fant jeg for eksempel på side 17. [...] *(Lise ser ned og blar i boka)*. Der det står «gjensidige hilsner, Petra legger tøyet og bøkene fra seg på en stol ved døren, og da ser vi at det blir en viss forklaring på hva som skjer, men nesten hele historien er som replikker da. Som er også veldig typisk dramatiske tekster da

(Faglærer bekrefter med nikk og «mhm») (Argumentet til Lise varer i ca. 2 minutter og 18 sekunder)

Faglærer: Ikke sant. Ja, kjempefint. Da tror jeg vi avslutter der da.

(Faglærer vier blikket til hver enkelt elev, og Lise nikker og bekrefter med «mhm»). – Alle tre elever er dyktige talere, men samtalen har så å si hvert fraværende gjennom hele vurderingssituasjonen. De tre viser til hverandres argumenter, og bygger flere ganger videre på dette i sine egne argumenter, men en samtaletråd har kun forekommet enkelte ganger i løpet av hele vurderingssituasjonen (ca. 26 minutter). En gang mellom Sara og Lise, hvor Lise tok over Saras tråd, og flere ganger mellom elev og Faglærer. Med tanke på Faglærerens eget ønske, og som kriterium for denne vurderingssituasjonen, er dette interessante observasjoner)

Takk.

(Taleopptaket/ fagsamtalen blir avsluttet)

Transkripsjon av gruppeintervjuet til *Mye på hjertet*

Studenten: Hvordan var denne oppgaven? Var den for eksempel utfordrende?

Jenny: Ja, jeg synes at det har vært litt vanskelig, egentlig. Jeg synes at det har vært vanskelig å forstå sånne her tekster, som vi på en måte ikke er så vant til å lese.

Sara: Jeg synes at det var ganske gøy jeg. Jeg tror det handler litt ut fra interesser da. Jeg liker å lese bøker og spesielt sånn fra forskjellige epoker. Det er litt interessant.

Lise: Jeg synes at det har vært litt blanding, fordi jeg synes at det ofte er utfordrende å finne alt sammen da, når det er en såpass lang tekst. Men ellers så har det gått ganske greit.

Studenten: Jeg har vært opptatt av følgende: Har det vært en samtale, eller har det vært argumenter rettet mot **Faglærer**. Jeg ser spor av en samtale, men argumentene rettet mot **Faglærer** er likevel hovedinnholdet fra denne vurderingssituasjonen. Da vil jo et relevant spørsmål være å spørre deg først, **Jenny**, hva tenkte du da du la opp dine argumenter?

Jenny: Jeg tror atter, siden vi hadde forskjellige lesemåter, altså forskjellige ting å sette seg inn i, så har det vært litt vanskelig å ha en samtale, enn om vi for eksempel hadde hatt om det samme da. Så, eller vi har jo om det samme, for det er jo boka liksom, men vi har fokusert på forskjellige ting. Så det blir litt vanskeligere å på en måte få den samtalen enn om det hadde vært likere det vi skulle snakke om på en måte.

Sara: Jeg tenkte at jeg heller skulle prøve å knytte det sammen med de forskjellige temaene da, sånn som når **Lise** snakket om virkemidler så kunne jeg på en måte relatere til det i teksten. Sånn som når hun pratet om det om allusjoner, så prøvde jeg også å få frem litt om allusjoner, også begynne på mine egne temaer her da. Men jeg la også veldig merke til atter det ble litt sånn rettet mot **Faglærer**, altså litt blikket og øyekontakt med **Faglæreren**, istedenfor å ha en samtale mellom oss tre.

Studenten: Kan det være, med tanke på tidligere innspill om at oppgaven var noe utfordrende, at dere så på **Faglærer** for å få bekreftelse? Er vi for eksempel helt på jorden, eller begynner vi å svare på oppgaven, for eksempel?

Jenny: Ja!

Sara: Ja!

Studenten: Deg også, **Lise**?

Lise: Ja!

Studenten: Stiller samme spørsmål til deg, **Lise**? Hadde du forberedt noe i forkant, eller prøvde du å basere seg på **Sara** og **Jennys** argumenter?

Lise: Det var egentlig ganske blanding. Jeg var forberedt på mye av det jeg har lyst til å snakke om, også prøvd å på en måte få fram det i det dere snakker om og da. Og prøvd å ha på en måte en viss samtale, om det går an, men det har vært litt vanskelig når vi har for eksempel forskjellige lese måter da.

Studenten: Et relevant oppfølgerspørsmål fra meg vil være å spørre dere om dere forsøkte å løfte hverandre opp, altså bidra til hverandres innspill i løpet av denne samtalen?

Sara: Jeg tenkte at jeg bare måtte være stille og å høre på dem andre. Være litt sånn aktiv lytter på en måte. Også bare la dem andre snakke ferdig og se om noen andre tar ordet før jeg eventuelt prøver på det da. Men så er det veldig greit da, sånn som på slutten, sånn som **Faglærer** gjorde det. Atter vi bare kunne si det vi mente på slutten, og hvis vi hadde glemt no. Så det er jo ganske greit å få med i en fagsamtale også. Ellers så er det det å høre på hverandre også tilpasse det du har å si til dem andre da.

Studenten: Hva tenker dere andre om **Saras** argument?

Lise: Jeg tenker egentlig det samme, fordi jeg har jo ikke no lyst hvis for eksempel **Sara** snakker om et eller annet tema, så kan jeg relatere noe som jeg også har til det, så har ikke jeg lyst til å avbryte hun. Så hun ikke får snakket ferdig. Da venter jeg heller til at hun er ferdig. Også kommer tilbake, ja relatere til det og det, forså å snakke om tema. Istedenfor å avbryte også føler hun at det ikke er mulig å snakke om alt som hun ville si da.

Studenten: Hva tenker du, **Jenny**, om hva **Lise** har sagt?

Jenny: Jeg tenker også det samme at man vil jo liksom ikke avbryte det man sier, fordi man, når man har sånn her, og man blir vurdert og sånn, så er jo alle opptatt av å få sagt det man selv skal si da, og liksom få med alt man må få med. Så da blir det jo liksom litt vanskelig å på en måte legge til ting mens dem andre snakker, fordi man vil jo ikke ødelegge, og man vil jo liksom ikke at man skal gå liksom ut fra det man egentlig har tenkt å si da.

Studenten: Interessant. Med tanke på å lytte til dem andre. Forsøkte dere å lytte aktivt, eller forsøkte dere å memorere, eller hente frem forberedte argumenter, eller hvordan var det når du lyttet til de andre?

Jenny: Jeg prøvde liksom å få med meg det dem sa, for å liksom se om jeg var på en måte enig da, for eksempel. For vi har jo sett på stykket litt forskjellig og har liksom tolka det litt forskjellig da, så da er det jo litt interessant å få med seg hvordan dem andre har tolka det på en måte. Sånn at jeg kan komme frem med hvordan jeg har tolka det. På en måte.

Studenten: Altså med andre ord godt forberedt, så du sitter bare og lytter til **Sara** og **Lises** argumenter?

Jenny: Ja, så jeg ikke sier no som [...]

Studenten: Er helt på jorden?

Jenny: Ja!

Studenten: Hva med deg, **Sara**?

Sara: Jeg prøvde jo å være en aktiv lytter, for jeg tenkte at det er jo relevant det dem sier og. I og meg at jeg også skal knytte opp min egen versjon av det. Så det er liksom greit å høre på, liksom, alle sammen da, at vi alle hører på hverandre. Men jeg kan innrømme at jeg var litt opptatt av å også finne på hva jeg skulle si til neste gang det var min tur da.

Studenten: Så det var en slags kombinasjon?

Sara: Ja! Jeg hadde helst ikke lyst til å få noen uforventede spørsmål. Så jeg prøvde heller å bare forberede meg å se om det er noe jeg kan knytte opp til det dem sier nå. Sånn at jeg helst skal snakke fritt, istedenfor å få spørsmål jeg ikke kan svaret på.

Studenten: For jeg la merke til at når stafettpinnen gikk videre til nestemann, så rettet du blikket rett ned i boka. Forså å se opp igjen etterhvert.

Sara: Ja! Jeg måtte bare gjøre det.

Studenten: Hva med deg, **Lise**?

Lise: Ja, jeg hadde egentlig samme taktikk som **Sara** også. Å prøve å lytte også hvis det kom et tema dem snakket om, som jeg også kunne relatere til, så prøvde jeg å finne litt notater som jeg kunne forberede meg da. På å snakke, så det ikke var litt sånn, ja begynne å snakke også ville det blitt «ehh» «ehh», vent to sekk, jeg må finne sånn og sånn. At det på en måte ble en flyt da.

Studenten: Jeg har på en måte fått litt svar her. Altså prøve å følge med, men også jobbe med egne argumenter da. Men hvordan var det, og da må jeg nesten spørre deg først, **Lise**, hvordan var det å ta de argumentene, som du valgte å bygge videre på? For du gjorde det, hovedsakelig fra **Sara** enkelte ganger i løpet av denne samtalen.

Lise: Jeg vet egentlig ikke helt. Jeg tenker jo egentlig bare å relatere til det, at jeg kunne bygge mer på det. Å få litt mer [...] Ja, en samtale på det da, eller prøvde å få en samtale ut av det da.

Studenten: Jeg kan jo formulere dette til dere, **Sara** og **Jenny**, hvordan var det å få et argument servert fra **Faglærer**?

Jenny: Det er jo liksom innimellom man er litt sånn usikker, men så bare, så er det bare å prøve å svare noe av det du har på en måte, på forhånd da, at du på en måte kanskje svarer litt på spørsmålet, og hvis ikke du er liksom helt sikker så bare fortsette på noe annet på en måte.

Studenten: Altså det du tenker kan være relevant?

Jenny: Ja!

Sara: Ja jeg tenker jo egentlig atter jeg er mest sånn at hvis jeg får et spørsmål jeg ikke helt kan svaret på, så bare begynner jeg å prate om noe annet jeg vet. Sånn som i stad, når jeg fikk spørsmålet om det her med at Stockmann var en typisk karakter for realismen, så var jeg egentlig litt usikker på det, men jeg bare begynte å snakke om kjønnsroller og prøvde å knytte det sammen istedenfor da.

Studenten: Ta sats altså?

Sara: Ja!

Jenny: Noen ganger går det, noen ganger ikke.

Studenten: Da vil det jo være relevant for meg å spørre om dere har tatt med det dere følte var mest relevant å dele med hverandre, i løpet av denne samtalen?

[...]

Sara: Ja, jeg tenker at noe av det jeg sa kan ha vært nyttig å bruke for i hvert fall **Lise** da. Som hadde det med virkemidler og litt sånt. Så jeg tror i hvert fall det var litt relevant for **Lise**, men jeg vet ikke helt om det passa til **Jenny** sin lese måte da.

Studenten: Hva tenker du om det, **Jenny**?

Jenny: Nei, for jeg hadde jo liksom litt mer om hvordan det påvirker nåtiden litt mer på en måte. Hvordan det har påvirket gjennom tidene da. Og hvordan vi liksom tolker det. Ja. Men det var noen ting som var relevant, men ikke alt. Ja.

Sara: Ja, jeg relaterte mer til **Jenny**, altså tok med meg litt det hun sa i mitt da. Enn omvendt.

Studenten: Altså **Jennys** argumenter kunne bli brukt av deg, **Sara**, for så at **Lise** kunne bruke ditt? Hva mener du om det, **Lise**?

Sara: Ja.

Lise: For så vidt så mest til **Sara**, når det kom til ting som kom i boka. Fordi jeg husker, du (**Sara**) snakket om sånne kjønnsroller og sånn, og da begynte jo jeg å snakke om det typiske Ibsen og sånn. Og da kan jeg relatere til det. Men jeg føler kanskje ikke så mye til **Jenny**, bortsett fra det når det kommer til den tema og sånn, for da snakket jeg litt om demokrati, og det kunne jo du (**Jenny**) også relatere til. Så det er litt relasjon der.

Studenten: Skjønner. Ja, da blir mine siste spørsmål følgende: Hvordan var det du opplevde denne vurderingsformen, var det utfordrende å føre en samtale og var det noe du satt inne med som du egentlig ønsket å si etter at fagsamtalen var over?

Jenny: Jeg fikk på en måte sagt det jeg skulle, men det er ikke enkelt å på en måte ha en dialog da, når vi som sagt har om litt forskjellige ting da. Så, det var liksom det at vi snakket rett til **Faglærer**.

Studenten: *(Gjentar samme svar som Jenny ga, og eleven velger deretter å utdype ytterligere.)*

Jenny: I forhold til hvis det hadde vært en presentasjon da, så hadde jeg kanskje funnet ut i etterkant atter å ja, det har jeg glemt å si og det har jeg glemt å si, også kommer man på en måte på mer etter hvert da.

Sara: Jeg er helt enig med **Jenny** i hva hun sier. Det her med presentasjon, at man ikke får sagt det man egentlig vil si da. Også syns jeg denne vurderingsformen har vært ganske grei, hvert fall i og med atter vi tre som er her nå har en relasjon til hverandre fra før av i og med at vi har hatt sånne vurderinger sammen før. Så jeg tror også det har litt å gjøre med å på en måte kjenne hverandre litt og la hverandre prate og sånn. Som ikke bare gjør at vurderingsformen blir mer gøy, men atter også, på en måte, litt greiere da, i forhold til karakter da. Jeg fikk sagt alt.

Lise: Ja, det er noen temaer jeg kom på nå etter, som jeg glemte å snakke om, men det var ikke det mest viktigste føler jeg, så, ja, jeg føler at det går greit. Jeg syns det var litt vanskelig å føre en dialog fordi vi har forskjellige temaer da. Så jeg syns nok hvis vi hadde prøvd mer så tror jeg vi hadde greid det, men, ja. Jeg vet ikke. [...] Jeg tror det går an om man prøver mer på en måte. Å engasjere seg mer til å ha en samtale.

Studenten: Altså prøve det flere ganger, så det blir mer naturlig?

Lise: Ja!

Studenten: Tusen takk til Sara, Lise og Jenny. Intervjuet er avsluttet.