

«Alle kan lære av alle».

Skriveopplæring i videregående skole i et dialogisk perspektiv

Live Synnøve Surlien



NORMAU 650

Erfaringsbasert masteroppgave i undervisning med fordjupning i norsk

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

Universitetet i Bergen

Vår 2017

Forord

Årsaken til at jeg begynte på masterutdanningen er enkel; jeg hadde lyst til å lære mer. I det daglige arbeidet med elevene, hadde jeg kjent behov for å få bedre oversikt og dypere innsikt, rett og slett skaffe meg et større repertoar som grunnlag for å gjøre undervisningen interessant og engasjerende. Da jeg valgte tema for oppgaven falt det naturlig å gå nærmere inn på skriveopplæringen, både fordi jeg opplevde et sterkt behov for å fornye denne, og fordi jeg generelt sett er interessert i hvordan skriving kan utvikles. Det var også viktig å spørre elevene, som undervisningen er til for.

Gjennom satsingen *Kompetanse for kvalitet*, videreutdanning for lærere, har jeg fått mulighet til å gjennomføre prosjektet og skrive denne masteroppgaven, også takket være arbeidsgivers positive innstilling til videreutdanningen min. At jeg har fått frikjøp til å arbeide med dette studiet i tre år, har vært viktig og motiverende.

Verdifullt har det også vært at jeg kunne gjennomføre prosjektet ved egen skole, siden jeg er del av et kollegium der flere ønsker å samarbeide om å utvikle norskfaget, så håper jeg også at arbeidet mitt kan gi et bidrag til dette.

Jeg vil takke kollegaene mine som var så generøse å slippe meg til i klasseromma sine og legge til rette for at jeg kunne få gjennomføre undersøkelsen i deres timer i en hektisk periode før skriftlig eksamen.

Elevene som stilte opp vil jeg takke spesielt, fordi de så velvillig tok imot opplegget, stilte opp på intervjuene og lot meg få innblikk i deres tanker om skriving, og at jeg fikk lese tekstene de skrev.

Det har betydd mye for gjennomføringen av oppgaven at dere i familien min har vært interesserte og oppmuntrende, særlig er jeg takknemlig og glad for at du Øyvind hele tiden har stilt opp på hjemmebane og trådt støttende til, også når det har sett ut til å være veldig langt igjen fram til mål.

Jeg vil også få takke veilederen min, Gunnstein Akselberg, for nyttige tilbakemeldinger underveis og helt inn i innspurten. Og sist, men ikke minst, takk til mine hyggelige medstudenter, for gode innspill i et positivt fellesskap.

Innhold:

1. INNLEDNING	
1.1 Bakgrunn og problemstilling	7
1.2 Teori	9
1.3 Datamateriale	10
1.4 Struktur	10
2. LÆREPLANER OG FORMÅL MED SKRIVEOPPLÆRINGEN	11
3. TEORI	13
3.1 Sosiokulturell forståelse av læring	13
3.1.1 Dialogbegrepet	14
3.1.2 Skriveforskning inspirert av Bakthin	15
3.1.3 Proessorientert skriving	16
3.2 Hva skal være fokus i skriveopplæringen?	16
3.2.1 Dannelsesoppgaven	16
3.2.2 Skriftlig og muntlig kommunikasjon	17
3.2.3 Skriving som sosial praksis eller tekstproduksjon?	19
3.2.4 Argumenterende tekst	21
3.3 Dialogbasert skriveopplæring	22
3.3.1 Sentrale begrep	22
3.3.2 Kunnskap	25
3.4 Forholdet mellom individuell og sosial læring. Sosialt stillas. Læringsmønster.	25
3.4.1 Intersubjektivitet	26
3.4.2 Den nærmeste utviklingssonen	27
3.5 Deltakerstruktur	28
3.5.1 Posisjoner og roller	28
3.5.2 Lærerens rolle	29
3.6 Elevens skriveprosjekt. Mellom det kjente og det ukjente.	29
3.7 Oppsummering teorikapittel	30

4. METODE	32
4.1 Fra teori til metode	32
4.1.1 Deltakerperspektiv	32
4.1.2 Læring som aktiv samhandling	32
4.1.3 Analyseenhet	33
4.2 Forske på egen skole	33
4.3 Kvalitativt intervju	34
4.3.1 Fenomenologisk metode	34
4.3.2 Gjennomføring av intervju	35
4.3.3 utfordringer ved metoden	37
4.4 Dialogbasert undervisningsopplegg	39
4.4.1 Beskrivelse av gjennomføringen	39
4.4.2 utfordringer ved metoden	43
4.5 Deltakende observasjon	44
4.5.1 utfordringer ved metoden	44
4.6. Tekststudie	45
4.6.1 utfordringer ved metoden	46
5. MATERIALE	46
5.1 Fra teori og metode til analyse	46
5.1.1 Meningsfortetting og kategorisering	46
5.2 Elevenes skriveprosjekt- funn i første intervju	47
5.2.1 Stein	48
5.2.2 Tore	48
5.2.3 Astrid	49
5.2.4 Irina	50
5.2.5 Nina	51
5.2.6 Rolf	51
5.2.7 Oppsummering	52
5.3 Elevenes møte med dialogisk undervisning- funn i andre intervju	53
5.3.1 Stein	54

5.3.2 Tore	56
5.3.3 Astrid	59
5.3.4 Irina	61
5.3.5 Nina	63
5.3.6 Rolf	66
5.3.7 Oppsummering. Forholdet mellom intensjon og praksis.	68
5.4 Metodekritikk og refleksjon. Studiens troverdighet og relevans.	69
5.4.1 Datakvalitet	69
5.4.2 Gyldighet av tolkning	72
5.4.3 Overføringsverdi	73
6. DRØFTING	74
6.1 Bidrag til forskning	75
6.2 Funn	76
6.3 Dialogen	77
6.3.1 Dialogen som reell utprøving av kommunikasjon	77
Elevenes tilnærming til dialogbegrepet	77
Hvordan kommer flerstemmigheten fram i læringskonteksten	77
6.3.2 Muntlig og aktiv handling er å delta	79
6.3.3 Å ta den andres perspektiv	80
6.3.4 Uenighet-	
grunnlag for utprøvende og interaktiv kommunikasjon	81
Uenighet finnes og praktiseres	81
Utveksling av uenighet	82
Forhandling om mening	83
Oppsummering	84
6.3.5 Fagkunnskap og sjanger. I dialogen øver elevene på fagforståelse og sjanger som sosial praksis.	85
Språket i læringsprosessen	85
Språkbrukeren	85
Sjanger som sosial praksis	86
Eleven posisjonerer seg i forhold til fagstoffet	87

6.3.4 Forholdet mellom individuell og sosial læring	90
Samarbeidslæring på gruppe	90
Andre elever som ressurs i en læringsprosess- den nærmeste	91
Utviklingssonen.	
Deltakerstruktur og relasjoner	92
6.4 Skrivingen	93
6.4.1 Teksten. I dialog med egne og andre tekster	
- intertekstualitet?	93
6.4.2. Oppsummering	94
6.4.3 Dialogarbeid og eget skriveprosjekt	95
6.4.4 Oppsummering	97
6.5 Læringen	98
6.5.1 Refleksjon omkring læringspotensialet i et dialogbasert	98
undervisningsopplegg.	
6.5.2 Oppsummering	99
7. KONKLUSJON	101
Sammendrag	105
Summary	106
Litteraturliste	107

Vedlegg:

1. Infoskriv
2. Meldeskjema til NSD
3. Intervjuguide

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og problemstilling

I denne avhandlingen skal jeg undersøke læringspotensialet i en dialogbasert skriveopplæring. Jeg vil gå nærmere inn på hvordan elever lærer det de skal skrive om, og hvordan de går fram i selve skrivingen i arbeidet med resonnerende tekster i VG 3 på videregående skole.

Problemstillingen min er:

Hvordan opplever elevene læring i et dialogbasert undervisningsopplegg når de skriver resonnerende tekster?

Videre vil jeg stille disse spørsmålene som grunnlag for undersøkelsen og til materialet:

- Hvordan opplever elevene å delta i en dialog om norskfaglige tekster?
- Hvordan opplever elevene å ta andres perspektiv og vurdere ulike synspunkt og perspektiv i interaksjon med andre elever?
- Hvordan opplever elevene det dialogiske perspektivet som del av en skriveprosess?
- Hvordan inngår det dialogiske perspektivet i tekstene til elevene?
- Hvordan kan den dialogiske metodens læringspotensial forstås og forklares?

Med denne oppgava ønsker jeg å bidra til en økt forståelse av hva som særlig påvirker elevens skriveopplæringsprosess på videregående skole. Mye forskning har vært gjort og pågår fortsatt med å undersøke hvordan elevtekster oppfyller kompetansemålene i Kunnskapsløftet, der formålet er å utvikle egne metoder når tekstene ikke har de ønska kvalitetene. Et eksempel på dette er det pågående «Normprosjektet» (Skrivesenteret 2014), der formålet er å etablere klare tekstnormer og vurderingskriterier som viser grader av tekstenes måloppnåelse. Hva som skjer i elevenes individuelle og sosiale læreprosesser når de møter skriveopplæringens formelle krav, har det vært forsket mindre på.

Det har først og fremst vært viktig for meg å undersøke hvordan elevene opplever skriveundervisningen. Siden oppgaven er fagdidaktisk har jeg også ønska å ta utgangspunkt i

en reell kommunikasjonsituasjon som legger til rette for at elevene kan delta aktivt i møtet med fagstoff og i en utprøving av framgangsmåte i arbeidet med argumenterende tekster.

Til dette har jeg brukt et dialogbasert skriveopplegg i en konkret og påløpende undervisningssammenheng i to norskklasser på VG 3. Det er intervjuer med utvalgte elever før og etter gjennomføringen av opplegget som utgjør hovedmaterialet for analysen og drøftingen i oppgaven. På denne måten håper jeg på å få noen svar som kan bidra med ny kunnskap og forståelse om hvordan elever opplever læring når de skal skrive på skolen, og at det kan bli noen resultater som kan komme forskning, elever, lærere og andre interesserte til gode.

I undersøkelsen har jeg arbeidet ut fra følgende hypotese:

Dialogbasert skriveundervisning kan legge til rette for at elever blir mer aktive deltakere i egen læring enn det en mer rendyrket tekstfokuset skriveopplæring gjør.

Denne antakelsen bygger jeg på erfaringen jeg har som norsklærer, både gjennom arbeid med prosessorientert skriving i ungdomsskole, og ved at jeg har prøvd en mer produkt- og eksamensrettet skrivepraksis som har vært tradisjon og fortsatt er vanlig i videregående skole. En stor faglig trengsel i norskfaget fører lett til mye teorijennomgang, framvisning av modelltekster og sjangerskjemaer og lite praktisk arbeid med skriveaktiviteter, en situasjon som blir ytterligere forsterka i VG 3. At mange elever strever med å oppnå progresjon i skrivingen sin gjelder ikke bare et ønske om å få gode karakterer, men uttrykkes også som en frustrasjon over ikke å forstå hvordan de skal gå fram. Min erfaring viser at det er et stort behov for å rette fokus mot skrivelæringsprosessen i større grad enn mot hvordan teksten skal se ut. «Det er ikke tekster som skriver, det er mennesker med et selv og en identitet.» (Ongstad 2006: 90). I denne oppgaven vil jeg særlig legge vekt på hvilken betydning den sosiale læringen har i en læreprosess. Jeg støtter meg på Olga Dysthes forskningsresultater fra *Det flerstemmige klasserommet* (1995) og Karianne Rødnes avhandling *Elevers meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole* (Rødnes 2011). Det dialogiske perspektivet i oppgaven innebærer en tematisk avgrensning mot skriftlige ferdigheter og literacy. Vurderingsaspektet ved opplæringen er også sterkt nedtonet, men nevnes som en del av læreprosessen og i forbindelse med elevenes skriveprosjekt.

1.2 Teori

Den teoretiske innfallsvinkelen til dette studiet er sosiokulturell og dialogisk og forutsetter at læring skjer i interaksjon og språklig samhandling mellom deltakere i en sosial kontekst.

Dette synet skiller seg tydelig fra et behavioristisk læringssyn som forutsetter kunnskap som noe objektivt og gitt, og som lar seg overføre fra lærer til elev, der eleven lett får en rolle som (passiv) mottaker. Skriveopplæring i det *sosiokulturelle* og *dialogiske perspektivet* har fokus på kommunikasjon og interaksjon, der det situerte, sosiokulturelle særlig gir et teoretisk grunnlag for å forstå skriving som sosial praksis, slik den foregår i klasserommet (Vygotsky 1978: 57), (Fjørtoft 2014: 161).

Bakhtins dialogforståelse har gitt en viktig inngang til undersøkelsen. I en undervisningssammenheng har den stor betydning, både fordi den setter all menneskelig kommunikasjon inn i en større, filosofisk sammenheng som også kan endre lærerens og elevenes perspektiv på skriving og verbal samhandling i skolen, samtidig som den viser hvordan alle konkrete ytringer inngår i en vev av andre ytringer.

Truth is not born nor is it to be found inside the head of an individual person, it is born between people collectively searching for truth, in the process of their dialogic interactions. (Bakhtin 1984: 110)

Forståelsen av at mening blir til i samhandling *mellom* mennesker og at det særlig er når forskjeller og motsetninger settes i spill at noe nytt kan skje, gjør klasserommet til en velegnet arena for dialogiske aktiviteter. Å legge til rette for møter mellom ulike syn og meningsutveksling har læringspotensial både når det gjelder faglige mål og dannelse (Nordstoga 2014: 23). Den *dialogbaserte skriveundervisninga* bygger på Bakhtins teorier og legger vekt på skriving som kommunikasjon mellom skriver og leser, der meningen skapes i interaksjonen mellom dem. Synet på hvordan tekster alltid inngår i mange ulike dialoger kan bidra til å gi elevenes tekster større betydning og verdi.

Begrepet *resonnerende* tekst bruker jeg med en vid betydning, slik at det både kan inkludere argumentasjon og resonnement. Ved den siste revideringen av læreplanen i norsk, (Utdanningsdirektoratet 2013), ble de klare sjangerbegrepa byttet ut med teksttyper, noe som betydde en oppmyking av sjangerkrava, og at formålet med teksten ble markert tydeligere. I denne undersøkelsen har jeg tatt utgangspunkt i en dialogisk forståelse av

denne teksttypen, med særlig vekt på argumentasjon som sosial praksis (se forklaring). I oppgaven har jeg derfor ikke trukket inn argumentasjonsteori.

1.3 Datamateriale

Intervjuer med seks elever fra tredje klasse på videregående skole utgjør hovedmaterialet i undersøkelsen. Utprøvingen av en *dialogbasert skriveopplæring* har vært lagt opp som en veksling mellom samtaler og individuelt arbeid, skriftlige og muntlige aktiviteter, der målet var et ferdig produkt på en skriftlig tentamen. Det har vært viktig å kunne undersøke elevenes individuelle opplevelser av ulike sekvensers læringspotensial, både slik de har blitt oppfattet hver for seg og sammen, som del av en skrivelæringsprosess. Jeg bruker begrepet skrivelæringsprosess for å understreke både læringen og det prosessuelle aspektet (Juuhl 2014: 2). Foruten intervjuene har jeg brukt deltakende observasjon og elevtekstene fra de ulike delene som tilleggsmateriale i undersøkelsen. Det er samla inn våren 2016.

Informantene er anonymisert og annen informasjon som kan knyttes til identitet er fjerna, ut fra kravene til NSD.

1.4 Struktur.

Opgava er delt inn i sju kapitler: 1: innledning, 2. læreplaner, 3. teori, 4. metode, 5. materiale, 6. drøfting og 7. konklusjon. Sammendrag følger til slutt.

Etter innledningen, i det andre kapittelet, setter jeg problemstillingen inn i en skolefaglig kontekst, der jeg gjør greie for gjeldende læreplaner og forskning om kvalitet og innhold, med særlig vekt på videregående skole og skriveopplæring.

I teorikapitlet presenterer jeg den teoretiske ramma for studien og beskriver videre bruken av aktuelle begrep gjennom ulike deler av undersøkelsen. I metodekapitlet forklarer og diskuterer jeg framgangsmåtene jeg bruker til å operasjonalisere problemstillingen og teorien. Etter dette kommer analysen, der jeg tar for meg elevsvarene individuelt og fordelt på to intervjuer. På slutten av dette kapittelet diskuterer og reflekterer jeg over metodebruk og undersøkelsens gyldighet. Drøftingskapittelet gir svar på spørsmålene i problemstillingen og er tredelt: Dialogen, skrivningen og læringen. Her presenteres og drøftes hovedfunn fra analysen. Konklusjonen oppsummerer undersøkelsen som helhet.

2. LÆREPLANER OG FORMÅL MED SKRIVEOPPLÆRINGEN

Et overordna perspektiv på skriveundervisningen finner vi i formålet for norskfaget i Kunnskapsløftet (Læreplanverket for grunnskolen 2006). Her vektlegges særlig fagets sentrale betydning for kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling, og at dette utvikles gjennom aktiv bruk av det norske språket slik at elevene kan rustes til å delta, blant annet i demokratiske prosesser. I denne sammenhengen er det viktig at elevene får «finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Læreplanen i norsk 2013, formål).

Dette gir et perspektiv for skriveopplæringen i retning av at den bør være egnet til å gi rom for aktiv utprøving, slik at elevene har mulighet til å utvikle og finne sin egen stemme. Virkeligheten ser likevel ut til å være annerledes.

På den ene siden beskriver elever og lærere i videregående skole en skolesituasjon som preges av hyppige vurderingssituasjoner, og at dette ikke virker læringsfremmende (NIFU-rapport (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) 28/2015: 82). Fordi så mye tid blir brukt på øving til prøver, blir det lite igjen til å arbeide med å utvikle gode skriftlige ferdigheter. Her tolkes den beskrevne situasjonen som en «systemtvang», siden lærerne opplever at de ikke har mulighet til å gjøre det de oppfatter som kjerneoppgaver i faget sitt.

På den annen side viser en analyse av Kunnskapsløftet fra NIFU (42/2009) eksempler på at lærere i videregående skole oppfatter tentamen som eksamenstrening og tilstrekkelig øvelse på skriving i videregående skole.

Resultatene er uansett ikke tilfredsstillende. Undersøkelsen «Studieforberedt etter studieforberedende» (NIFU-rapport 28/2015:7), viser at elevene ikke har god nok trening i å skrive sakprega tekster, og altså heller ikke den nødvendige kompetansen, ut fra hva som forventes i høyere utdanning, noe som gir grunn til bekymring. Det gjør ikke saken bedre at situasjonen dermed ikke viser store forskjeller etter innføringen av K06. (KAL- prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) 2003: 12).

Læringsmiljøet ser heller ikke ut til å ha forandret seg vesentlig etter innføringen av K06. Det kommer fram i en evaluering av Kompetanseløftet fra 2012 gjort av Olsen, R.V, T.N.

Hopfenbeck, S. Lillejord og A. Roe, som er basert på elevenes subjektive opplevelse av undervisningen i «Elevundersøkelsen» (Olsen, R. m. fl. 2012: 17, 20).

Stortingsmelding 28 kan også bekrefte, etter klasseromstudier i perioden 2007 – 2010, at læreplanene ikke har hatt tydelige konsekvenser når det gjelder lærernes undervisningspraksis (Meld. St.28). Det kan med andre ord være fruktbart både for lærere og andre som er engasjert i skriveundervisning å diskutere hvilke metoder som kan gi grunnlag for en bedret praksis når det gjelder skriveopplæring i videregående skole.

At denne situasjonen forklares som lærernes opplevelse av «systemtvang», viser også en klar lojalitet til arbeidsgiver og skolesystem, samtidig som det kan være tegn på resignasjon, eller en kombinasjon av disse. Som utgangspunkt for en videre utvikling av skriveopplæringen er det viktig at man ikke undervurderer kraften i det mange opplever som en lite tilfredsstillende situasjon, og at dette er noe de ønsker å forandre. Frustrasjonen blir særlig merkbar i relasjonen til elevene, fordi de blir «uskyldige ofre» i systemet.

Myndighetene varsler endringer i læreplanene for norskfaget. I Ludvigsen-utvalgets innstilling vektlegges at elevene i framtidens skole bør få kompetanse i å kunne kommunisere, samhandle og delta, og at dette skal gjenspeiles i et godt fungerende læringsmiljø (NOU 2015: 13). Mange kan nok støtte at skolen og klasserommet er en velegnet og nødvendig arena for kommunikasjon, og at «Elevene har behov for å trene seg på diskusjoner og samarbeidsprosesser der de må undersøke ulike synspunkter og prøve argumenter mot hverandre,» (NOU 2015: 30) blant annet fordi det trengs en motvekt til individualiseringen i samfunnet ellers. Likevel er disse begrepene abstrakte og ikke egnet til «oversettelse» til klasseromsundervisning. Samhandling, deltakelse og evne til kommunikasjon er «honnørord» og signaliserer først og fremst en gjenspeiling av forskningsresultater som har fått gjennomslag internasjonalt (OECD 2017: 17), og svarer opp politiske mål der elevenes kompetanse skal bidra til å gi landet konkurransefortrinn internasjonalt, mer enn at det er et forsøk på å bøte på lærernes dilemmaer i klasserommet, eller tydeliggjøre nødvendige metodiske konsekvenser av en ønsket endring.

Derfor er det så langt liten grunn til å tro at de nye kompetansemålene (om de blir vedtatt) vil legge til rette for et tydeligere avtrykk i praksis enn det som skjedde etter K06, dersom

ikke målene også ses i sammenheng med vurderings- og dokumentasjonspraksis slik den faktisk gjennomføres i skolen.

Vide kompetansemål kan gi metodefrihet, men kan også virke som *metodevaghet*. I en presset skolehverdag ropes det dermed lett på konkrete løsninger som er funksjonelle og kan gi målbar effekt. Slike finnes det en god del av på «markedet», i form av kriterier for måloppnåelse, skrivehandlingshjul og andre oppskrifter for praktisk språkbruk, uten at skriveopplæringen blir så mye mer praktisk av den grunn. Fokus festes heller på de tekniske og formelle sidene enn på teksten som ledd i en kommunikasjon.

Mange som har erfaring med å drive skriveopplæring, vet at å arbeide med å utvikle elevers kommunikative evner skjer over tid, og ikke alltid er like målbar. Likevel er det som en del av elevers identitetsutvikling og dannelsesprosjekt at den språklige utviklingen og framgangen gir mening og gjør at norsklæreren ser sitt arbeid som betydningsfullt i en større sammenheng, ut fra danningsaspektet.

3. TEORIKAPITTEL.

Som læringsteoretisk bakgrunn, vil jeg først presentere det sosiokulturelle perspektivet, så det dialogiske, med særlig vekt på Bakhtins dialogsyn. Del to er en diskusjon om hva som skal være fokus i skriveopplæringen. I del tre forklarer jeg begrep fra sosiokulturell og dialogisk teori som er brukt i analysen og drøftingen av læringsprosessen. En dialogisk forståelse av argumentasjon er hovedsakelig basert på Kari Ann Rødnes sin definisjon, slik jeg bruker den i metode- og drøftingsdelen. Elevens skriveprosjekt tar særlig utgangspunkt i begrep fra Ziehes teorier om læring. Disse er brukt i analysen, fortrinnsvis i det første intervjuet, for siden å bli videreført i drøftingen. Avslutningsvis kommer en oppsummering av teorikapitlet, der jeg beskriver bruken av teorikapitlet og noe om hvilke konsekvenser det får for prosjektet mitt.

3.1. Sosiokulturell forståelse av læring.

Ut fra et sosiokulturelt syn skjer læring når mennesker kommuniserer med hverandre. Viktig er måten språket skaper forståelse når vi snakker sammen, det kan også forklares som at det

har en medierende funksjon. Det skjer både når vi bruker språket i en indre tankeprosess, og når vi selv setter ord på det vi har forstått i samtale med andre. Lev Vygotsky beskriver hvordan forholdet mellom språk, tanke og tale foregår i et komplisert samspill, der språket altså utvikles *først* på det sosiale planet, *deretter* på det individuelle (Vygotsky 1978: 57). Denne forståelsen var en viktig grunn til at jeg valgte å bruke muntlige samarbeidssekvenser i en skriveprosessen, slik det beskrives i metoddelen.

Den sosiokulturelle tankemåten viser også hvordan en sosial samhandling består av bestemte kulturelle uttrykksmåter, og at de hører til i bestemte situasjoner; det vil si at de er situerte. Som deltakere i sosiale aktiviteter får elevene samtidig tilgang til ulike måter både å uttrykke seg på og å være på. Det gjør at det er lettere både å etterligne og tilegne seg disse måtene, gjerne bruke dem til ulike formål også i andre sammenhenger. (Dysthe 2001: 62). Jeg vil drøfte hvordan argumentasjon omkring et språktema i norsktimen fungerte som en slik sosial aktivitet.

3.1.1 Dialogbegrepet

En rekke dialogiske teorier knyttes til dialogisme som teoretisk rammeverk. Felles for disse er at et syn på at kommunikasjon og læring skjer i menneskelig samspill og interaksjon. (Dysthe 2012: 51). Slik utgjør dialogismen et alternativ til monologisme som særlig preger en kvantitativ tilnærming til læring og viten, der fokuset er rettet mot individet og kommunikasjon blir oppfattet som overføring (Dysthe 2001: 65). Videre i teorikapittelet vil jeg trekke inn flere teoretikere som har bidratt med dialogistiske teorier, men jeg vil legge mest vekt på Bakhtins forståelse av dialogen.

Den bakhtinske dialogen utvider samtalsperspektiv og muligheter. At mennesket først og fremst oppfattes som et kommuniserende vesen, som ikke forstår seg selv uten i forhold til, og i samspill med andre mennesker gir et verdimeessig overbygg til dialog som metode. Interaksjon og samarbeid i et klassefelleskap blir framtrædende når språkets kommunikative funksjon blir sett som overordnet den enkeltes uttrykksbehov. Dialogen er foregått mellom ulike stemmer og i en veksling av ytringer, der stemmen blir forstått som et uttrykk for den enkeltes personlighet og perspektiv (Bakhtin 1981: 293). Videre hører hver enkelt ytring til i en kjede av andre ytringer, eller tekster, slik at dialogen stadig påvirkes av tidligere og kommende ytringer, og på denne måten inngår i en kontinuerlig og uavslutta prosess

(Bakhtin 1986: 71). I analysen brukes dialogiske begrep som grunnlag for kategoriene, dette kommer jeg tilbake senere i presentasjonen av den dialogbaserte skrive læringsprosessen.

Bakhtins dialogiske teorier har gitt ny innsikt om kommunikasjon. Men det er andre forskere som har videreutviklet hans teorier til å gjelde også skiving og skriveopplæring.

3.1.2 Skriveforskning inspirert av Bakhtin.

Olga Dysthe har hatt en sentral rolle i norsk skriveforskning i flere tiår. I *Ord på nye spor* (1996) presenterte hun den prosessorienterte skrivepedagogikken, men hun har også videreutviklet skriveteorier basert på Vygotskys sosiokulturelle læringssyn og Bakhtins dialogisme. Modellen «en dialogisk diskursmodell etter Bakhtin» illustrerer måten ulike relasjoner inngår i et komplekst samspill når tekst produseres. (Dysthe 1996:48). Den viser hvordan skrivesituasjonen alltid er konkret og nærværende, samtidig som skiving foregår innenfor flere kontekster som også skaper klare rammer for skivingen, fra sjangrer og skolenormer til en videre sosiokulturell og historisk kontekst. (Dysthe 1997: 52). Slik har det blitt mulig å overføre den dialogiske forståelsen også til å gjelde for skrivesituasjoner på skolen. Vektleggingen av hvordan samspillet mellom de ulike relasjonene skjer som del av en prosess, mellom leser, tekst og skriver, og mellom andre tekster og den teksten som skrives, som ledd i en kommunikasjonskjede, har jeg brukt som grunnlag for den sterke vektleggingen av delprosesser i metodedelen og av læring i samspillet mellom dem i analyse og drøfting.

Videre har jeg brukt Dysthes resultater fra klasseromsforskning i tolkningen av materialet mitt på flere områder. *Det flerstemmige klasserommet* er en undersøkelse av hvordan veksling mellom skiving og samtale som aktiviteter i klasserommet kan skape potensial for læring. Gjennom etnografiske observasjoner prøver Dysthe ut Bakhtins flerstemmighet i konkrete situasjoner, og undersøker hva som skjer, både når de ulike stemmene slipper fram og får virke sammen, men også hvilken betydning det har at den enkelte får en aktiv rolle i sin egen læring. Tolkningen og de personlige erfaringene blir også verdsatt som en del av kunnskapen (Dysthe 1995).

Det er særlig forholdet mellom muntlige og skriftlige aktiviteter, det sosiale samspillet, foruten betydningen av å ha identitet som lærende jeg har vurdert i analyse og drøftingsdel.

Dette er elementer jeg mener belyser tydelig et dialogisk læringssyn som et alternativ til en mer tradisjonelt organisert, monologisk undervisning.

3.1.3 Proessorientert skrivning.

I Norge har den proessorienterte skrivepedagogikken hatt sterkt gjennomslag, både hos forskere og som didaktisk bruk i skolen (Fjørtoft 2014: 163). Det er ikke minst som verdigrunnlag den har stor innflytelse fortsatt. Ut fra et proessorientert perspektiv ser man skrivning mer som utforskning og oppdaging, enn som en lineær nedtegning av ferdige tanker, slik en ensidig kognitiv forståelse har forutsatt tidligere. Ved å legge vekt på prosessen, får man bedre fram hvor kompleks skrivning er, både ved å vise at veien fram til et ferdig produkt består av en veksling mellom individuelle, kognitive og sosiale ferdigheter, og at skrivning har flere ulike funksjoner i en læreprosess.

At gjeldende læreplaner legger til grunn en forestilling om at læreprosesser foregår som en jevn, tilnærmet lineær progresjon kan ses som et paradoks. (Evensen 2006: 14). Å legge inn en slik forutsetning bygger trolig mer på tradisjon enn forskning, siden dette synet ikke lenger er rådende innen skriveforskningen, ifølge Lars Sigfred Evensen (Evensen 2006: 20).

Innenfor proessorientert skrivepedagogikk har det blitt utarbeidet en metodisk oppskrift i skriveopplæringen. Den kan deles inn i faser; idé, førskrivning, utkast, respons og revisjon til ferdig produkt og sluttvurdering (Dysthe og Hertzberg 2014: 21). Her får læreren en tydeligere rolle som veileder i skriveprosessen enn om man forstår arbeidet som å rette tekster ut fra en ferdig «fasit». Prosessfokuset i min oppgave går særlig ut på å bruke ulike aktiviteter, ut fra et bestemt formål, i sammenheng med metode. Jeg har ikke brukt medelever som responsgivere, da jeg mener at det ville kreve lengre innlæring enn tidsramma for dette opplegget ga rom for. (Jeg kommer tilbake til begrepet læringsmønster).

3.2 Hva skal være hovedfokus i skriveopplæringen?

3.2.1 Dannelsesoppdraget

Diskusjonen om norskfaget skal være et dannelsesfag eller redskapsfag pågår for fullt, med en særlig vektlegging av humanistiske tradisjoner på den ene siden og en tydeligere

orientering mot konkurranse og markedskrefter på den andre. For skriveopplæringen kan dette, svært forenklet, beskrives som ulik vektlegging av form og innhold. En tydelig prioritering av teksters funksjon som målbare størrelser står mot de som er mer opptatt av en kvalitativ og menneskelig utvikling som kan skje i møtet mellom eleven og de kulturelle uttrykksformene.

Forståelsen av dannelse er i utvikling og endring. Sveinung Nordstoga bruker begrepet «sjølvoverskriding» og forklarer det som å «gå over i noko anna», ved å få nye perspektiv, ny innsikt og en dypere forståelse (Nordstoga 2014: 13, 14). En nokså generell definisjon av begrepet finner vi hos Laila Aase, der hun særlig vektlegger «sosialiseringsprosess» og «kulturformer». I *Dialogbasert undervisning* diskuterer Olga Dysthe dialogens dannespotensial i et overordnet samfunnsperspektiv (Dysthe, m. fl. 2012: 229-231). Hun mener at «demokratisk dannelse» og «medborgerskap» tydeligere kan vektlegge skolens funksjon som sosial handlingsarena.

Siden jeg både har studert enkeltelever i en (kortvarig) læringsprosess og som sosial praksis, kan de tre forståelsesmåtene også belyse hvordan undervisningssituasjoner kan legge til rette for danning på. At dannesperspektivet i opplæringen må ha en annen varighet, utstrekning og vekt på dypforståelse enn dette opplegget hadde mulighet til å oppnå, betyr også at mine dannelsesformål kan ha karakter mer av intensjon enn av realitet.

Som overordna verdi og posisjon i faget har dannelsen likevel en stor betydning for oppgaven. Danningsperspektivet gir mulighet til å «gå i en kritisk dialog» med bruken av kompetansemål og ferdigheter, slik de blir brukt i læreplanene. Kravet om vurdering og måloppnåelse gir et økende fokus på resultatene og refleksjon og dannelse tilsvarende unyttig og lite interessant, slik at danningens status i skriveopplæringen i dag er «prekær» (Aase 2003: 43).

3.2.2 Skriftlig og muntlig kommunikasjon.

I norskfaget er skriftlige og muntlige tekster skilt med ulike læringsmål og vurderingskriterier. Hvorvidt dette er et velbegrunnet skille, er det delte meninger om innen skriveforskningen.

Rødnes argumenterer for at skriftlige og muntlige aktiviteter kan fungere «som punkter i ulike variasjonskontinuum» (Rødnes 2011: 37) i opplæringen, der utvikling av språkbevissthet heller kobles til kontekst og kommunikasjonssituasjon enn at man opprettholder det klare skillet mellom disse arbeidsformene. Mens Dysthe vektlegger skriftlig og muntlig språkbruk som forskjellig, men med komplementære og dialogiske kvaliteter som kan utnyttes i en pedagogisk sammenheng (Dysthe 1995: 85). I *Det flerstemmige klasserommet* finner hun også at læringspotensialet øker når skrivning blir brukt i samspill med samtale (1995: 203).

Samspeillet mellom skriftlige og muntlige måter å arbeide med språket på, trener også elevene i å bruke ulike former for språklig kommunikasjon. Bakthin beskriver hvordan språklig tilkortkommenhet kan bunne i et manglende repertoar av sosiale språksjangre, eller at man ikke kjenner til de emnene som er vanlige å snakke eller skrive om i bestemte sammenhenger (Bakthin 1986: 60). I en skolesammenheng har elever ulik bakgrunn og erfaring når det gjelder å møte abstrakte, skolefaglige emner. En muntlig tilnærming kan virke som et mulig «springbrett» fra konkrete, muntlige og til det mer distanserte skriftlige. I sin studie viser Kari Ann Rødnes hvordan elever i videregående skaper faglig mening i arbeidet med litterære tekster (2011). Hun konkluderer med at slike resonneringsprosesser kan forklares som møter mellom perspektiv og bevegelse mellom motsetninger. Hun er opptatt av at vi tenker gjennom motsetninger, og trekker fram en rekke kategorier som bidrar til dialogens dynamiske karakter. Elevene kan blant annet oppleve en motsetning mellom fagstoff og egne erfaringer, mellom ulike sjangre og arbeidssituasjoner, og dermed mellom skriftlige og muntlige aktiviteter (Rødnes 2011: 39).

Mari-Ann Igland er opptatt av å involvere elevene i dialogene skrivningen inngår i, ved at de møter reelle lesere og andre tekster mens de skriver egne tekster (Igland 1996:13). At elevene kan få praksis med å oppleve teksten de skriver som del av en dialog med andre, utvider den ellers skolske og avgrensede betydningen skrivning på skolen lett kan få.

Sammenhengen mellom muntlige og skriftlige aktiviteter som dialogbasert forskning kan vise til har gjort meg interessert i å undersøke hvordan denne vekslingen fungerer ved å planlegge lærings situasjoner der ulike motsetninger settes i spill.

At flere forskere etterlyser forskning på dette feltet, underbygger behovet.

«Diskusjonskulturar som oppmodar til noko meir enn uformelle samtalar, er ein viktig nøkkel, også i arbeidet med skriftlig argumentasjon. For å finne ut kva ein sjølv og andre ønskjer å stå for og kvifor, må meiningar brytast mot kvarandre» (Igland 2007: 288, 289).

3.2.3 Skrivning som sosial praksis eller tekstproduksjon?

Å kunne mestre skrivingen er viktig for at man skal få en opplevelse av å kommunisere med noen. Smidt hevder at dette er avgjørende for om elevene finner skrivearbeidet subjektivt relevant, eller ikke (Smidt 1989 : 33). På skolen handler skrivingen om å mestre ulike sjangre, eller teksttyper. «Den australske sjangerskolen» er en skrivepedagogikk som gir svar på hvordan dette skal læres. Her blir vekten lagt på eksplisitt sjangerundervisning, der elevene skal oppøves i å mestre sjangertrekkene ut fra strenge formkrav (Kverndokken 2014: 39). Dette er en videreføring av grammatikeren Michael Hallidays teorier om språket som system, med et fokus på språklige funksjoner i skriftlige tekster (Berge, m.fl. 1998: 95). Ut fra en tekstorientert forståelse kommuniserer den som skriver med seg selv, og det er ved å innta posisjoner til ulike modellmottakere senderen gjør det mulig for en leser å forstå teksten (Tønnesson 2002: 235).

Slik Bakthin ser det, er menneskelig kommunikasjon organisert i sosiale relasjoner, og kan ikke reduseres til individuelle ytringer. Bakthin vektlegger interaksjonen mellom ytringer som en konstant, foranderlig, og gjensidig prosess (Bakthin 1981:345, 346) Vesentlig er det også hvordan meninger brytes og inngår i samspill på en måte som gjør dialogen dynamisk og kreativ, både konkret og som en utvidet samfunnsforståelse. «Å leve og å lære er ifølgje Bakhtin å vere i uavslutta dialog med andre menneske» (Bakthin 1984: 311-12/Dysthe 1997: 49). Bakthin skiller ikke mellom den skriftlige og den muntlige ytringen. For han representerer den et skifte av taler og en tematisk enhet mer enn en lingvistisk (Dysthe 1997: 51).

Rødnes tar utgangspunkt i en forståelse der sjangerbegrepet omfatter *både* teksttype og sosial handling (Rødnes 2011: 27,28). Jeg støtter meg på hennes vurdering av at begge tankemåtene har verdi i en studie av elevers skrivearbeid, og at de må sees i sammenheng, som to dimensjoner. Kunnskap om sjangre som språklige konvensjoner og mønstre er til stede i undervisningen og i skriveopplæringsopplegget på et didaktisk og praktisk plan også i

min undersøkelse. Ut fra et dialogisk syn, er det likevel den sosiale og situerte kommunikasjonssituasjonen som får størst oppmerksomhet. Når man forstår sjanger som sosial handling og praksis, blir det interessant å studere hvordan deltakerne samhandler i arbeidet med en bestemt sjanger/teksttype.

Endringen av fokus «fra teksten som enhet, til kommunikasjonssituasjonen» beskriver Rødnes som et retorisk grunnprinsipp (Rødnes 2011: 28). På denne måten ses sjanger som en prosess, der tekster blir til gjennom sosial samhandling, og sjangrene kan brukes som tankeredsaker for de som deltar, i stedet for at begrepet betegner bestemte formkrav ved teksten som ferdig produkt.

Kjell Lars Berge har et lingvistisk ståsted i skriveforskningen. Han mener at innføringen av grunnleggende ferdigheter i «Kunnskapsløftet» (2006 og 2013) er en tilnærming til eksplisitt sjangerpedagogikk som vektlegger formelle ferdigheter i større grad enn det som har vært vanlig i norsk skole. På den måten skal elevene utfordres til å ta i bruk teksttyper som er mer relevant for utdanning og samfunnsliv. (Berge 2005b: 20).

De som argumenterer for at det skal legges større vekt på tekstens funksjon og formål begrunner det også ofte med resultater som har vist hvilke sjangrer elevene foretrekker å skrive, slik det kom fram i den store KAL-undersøkelsen (Evensen 2003), der «grunnskolen har lyktes i å gjøre skiving til et selvrealiserings- og lystprosjekt». Dette er en tolkning basert på at elevene valgte bort argumenterende, sakprega sjangre på eksamen (Matre og Løkensgard Hoel 2007: 20).

At elever foretrekker å skrive tekster som har muntlige fortellinger som modell, kan delvis være uttrykk for en praksis som har sin opprinnelse i den tidlige prosessorienterte skrivepedagogikken, der det individuelle og kreative aspektet ved skrivingen særlig var i fokus (Dysthe 1996: 62), men også for at elever skriver de sjangrene de kjenner best, fra livet utenfor skolen. Elevene skriver, naturlig nok, de teksttypene de er trygge på. De spesialiserer seg, i stedet for å ta risikoen ved å prøve noe nytt, spesielt når det handler om vurderingssituasjoner.

Vygotsky forklarer (1987) hvordan vi tar i bruk konkret hverdagsspråk på en naturlig, usystematisk måte knyttet til erfaringer, mens abstrakte og generelle begreper læres i en bestemt og avgrenset skolesammenheng. I sin studie peker Rødnes på hvordan aktiv bruk av

fagspråk kan gi elevene redskaper som hjelper dem i overgangen fra et hverdagslig språk til mer formelle sjangre. Hun viser særlig at det å presentere og vektlegge fagbegrepene i en muntlig sammenheng kan være nyttig (Rødnes 2011: 32,33).

På den annen side er det viktig å være oppmerksom på at en for sterk prioritering av tekstkunnskap, ferdigheter og kompetansekrav kan overskygge betydningen språket har for elevenes utvikling som resonnerende og reflekterende mennesker (Dysthe 2006: 466). Det gjelder å finne en balansegang.

3.2.4 Argumenterende tekst. Argumentasjon som dialog og dannelse.

Sveinung Nordstoga beskriver hvordan øving på argumentasjon har et klart danningspotensial. Det er en aktivitet som gir elevene erfaring med å gjøre selvstendige valg, ta andres perspektiv, bli kritisert og de kan dermed se seg selv som aktive og bevisste deltakere i samfunnet, også i politisk forstand. Slik kan det å mestre argumentasjon som sjanger gi en form for sjøloverskridelse (Nordstoga 2014: 23).

Som en del av argumentasjonsøvelsen i denne oppgaven har jeg også lagt vekt på den bakhtinske dialogforståelsen, fordi den verdsetter mangfold og polyfoni i større grad enn om diskusjonen legger opp til en argumentasjon for «å få rett». Ved å dvele ved andres perspektiv og bli utfordret på sitt eget, vil argumentene kunne bli bedre begrunnet, mer overbevisende og tydeligere faglig fundamentert. Den enslige skriveren kan være kreativ og kunnskapsrik, men mangler likevel tilgang på andre stemmer, og skrivingen får dermed preg av å være en mer teknisk operasjon.

I «sakprosakompasset, redskap for skriving av plikt, glede, kunnskapstørst og sinne,» knytter Johan Tønnesson skriving av sakprosattekster til en retorisk forståelse av skrivesituasjonen, og beskriver slik aktivitet som en orientering ut fra «steder» (forstått metaforisk).

Kompassmodellen utpeker formål, sjølframstilling og leserbevissthet som viktige orienteringspunkt for skrivingen, hvor hver av retningene ses i sammenheng med de retoriske appellformene etos, logos og patos. Leserbevisstheten skal først og fremst utvikles hos den som skriver, ut fra tenkte modell-lesere. Her argumenteres også for at selv om skribenten har ulike stemmer selv, som klinger med i teksten, må personen likevel framstå som helhetlig for å skape tillit (etos) hos leserne (Tønnesson 2014: 309- 320).

Argumentasjonens formål er å overbevise andre, og retorikken kan bidra med modeller og virkemidler, men i en læringssituasjon skal elevene også bruke argumentene til å formidle kunnskap om et lærestoff, til andre. Dermed vil det være nødvendig både med en utprøving av argumentenes holdbarhet og egen forståelse av temaet i forkant av skrivingen. Rødnes understreker betydningen av at elevene deltar i slike sosiale praksiser, og at det er ved å bruke språket som et aktivt redskap for egen tenking, i interaksjon med andre, de vil kunne forstå og anvende fagstoffet i egen skriving (Rødnes 2011: 21). Hun forklarer begrepet resonnering som å «koble sammen slutninger trukket på grunnlag av tidligere kunnskap og ny informasjon,» mens argumentasjon viser til standpunkt resonneringen leder fram til, slik elevene eksplisitt uttrykker den når de er orientert mot andre. Argumentering er dermed en sosial aktivitet, der elevene utvikler forståelse i interaksjon med et tema; som forklaring, spørsmål og diskusjon.

Ut fra denne diskusjonen har jeg valgt å fokusere på læreprosessen framfor produktet i undersøkelsen, med særlig vekt på elever som deltar i en dialog der faglig og språklig utprøving kan skje. Synet på argumentasjon som sosial praksis underbygger denne forståelsen.

3.3 Dialogbasert skriveopplæring.

3.3.1 Noen sentrale begrep

Begrepet «dialogbasert undervisning» bruker jeg slik i Olga Dysthes forklarer det: «[...] at mening oppstår og blir utviklet gjennom dialogisk interaksjon og samhandling mellom mennesker som er situert i en kontekst» (Dysthe 2012: 46). Det innebærer at undervisningssituasjonene legger til rette for at elevene kan lære ved å møte andres synspunkt og mening. I denne sammenhengen er *flerstemmigheten* sentral. Det er et begrep som viser hvordan dialogens forskjellighet inngår i et felles stemmekor (Dysthe 2012 :59). Som komposisjonsform i musikken kalles dette *polyfoni*, noe som innebærer at alle stemmer er mest mulig melodisk selvstendige (Store norske leksikon 2013: snl.no). At ingen av stemmene skal dominere over de andre, kjennetegner også dialogen. Selv om et klasserom består av mange ulike elever, er det likevel ikke så mange stemmer som vanligvis høres, selv om læreren inviterer til deltakelse og dialog (kommer tilbake til dette under temaet deltakerstruktur). En forklaring på det kan bunne i et tradisjonelt syn på at det er læreren

som har svaret, og at den alminnelige elevens bidrag dermed har lav status som kunnskap for klassefelleskapet. For å oppjustere elevstemmenes verdi, er det viktig å legge til rette for læringsaktiviteter der nettopp forskjellene skal belyse temaet, og at elevene på den måten kan se seg selv og andre som ressurser i læringssammenhengen. Dette forutsetter også en gjensidig, anerkjennende holdning i forholdet mellom lærer og elev, der elvenes arbeider trekkes fram i undervisningen. Det må finnes «en klasseoffentlighet eller sosial scene der det å ytre seg ikke blir truende, men lovende» (Smidt 2001: 303).

Forskjellene uttrykkes også i språket, i ulike sosiale grupper, ungdomsmiljøer, dialekter eller gjennom fagspråk, som *heteroglossia* (Bakthin 1981: 291, 292). Slike variasjoner har bakgrunn i bestemte holdninger og verdier, som igjen preger måten hvert enkelt menneske uttrykker sine oppfatninger om seg selv og omgivelsene på. De ulike variantene av «folkelig» bokmål som er tema i oppgaven elevene arbeider med, er et eksempel på dette og inngår dermed i materialet i undersøkelsen.

Ulike måter å forstå virkeligheten på kan møtes med avvisning, eller som at motsetninger er problematiske og må løses med enighet. For Bakthin er flerstemmigheten mer enn en aksept av at forskjeller eksisterer side om side. For han trer de ulike stemmene inn i en felles og samtidig eksistens når de møtes i dialogen. Her stilles ulike forståelsehorisonter sammen og kan gi motstand eller utfylle hverandre. Viktig for Bakthin er det at flerstemmigheten innebærer flertydighet, spenninger og uklarhet som ikke nødvendigvis skal viskes ut, eller harmoniseres. Han mener at slike forskjeller beriker vår forståelse. (Bakthin 1981: 291, 292).

I det dialogiske samspillet er det responsen fra andre som aktiverer forståelse. Det er mottakerens aktive reaksjon som er avgjørende for at ny mening skapes mellom en som snakker og en som hører på. Respons og forståelse henger dermed sammen og er gjensidig avhengige av hverandre. Dette synet er kritisk både til at passiv forståelse er mulig, og at mening kan overføres fra en person til en annen. Forståelsen må derimot konstrueres som en «ideologisk bru» mellom dem som deltar (Bakthin 1982: 282) (Dysthe 1995: 66). Dialogen utvikles videre gjennom svar og tilsvar, med innslag av ulike stemmer, både nærværende og erfarte, samtidig som den er knyttet til det situerte og dermed er «urepeterbar» (Dysthe 2012: 59).

Det er altså måten *forskjellene virker sammen på* som er det essensielle i Bakhtins dialog. Å respektere andres ulikhet er en del av sosialisering og dannelse. Konfrontasjoner mellom forskjellige synspunkt i konkrete situasjoner, for eksempel i klasserommet, kan likevel være utfordrende. At uenighet kan bli en ressurs og ikke et problem forutsetter at både lærer og elever er interessert i å klargjøre hva forskjellene går ut på. Det krever at man er i stand til å sette seg inn i andres tanker og vurderinger, men også er villig til å forstå premissene de ukjente meningene bygger på, uten nødvendigvis å godta dem. I alle dialogiske relasjoner gjelder et grunnleggende prinsipp om *gjensidighet*. Det gir deltakerne ansvar også for å ivareta hverandres ulikhet (Bakhtin 1984: 110).

George Herbert Mead framhever også verdien av kunne *ta andres perspektiv*. En slik kompetanse gjør den enkelte i stand til å reflektere over egne erfaringer og se dem i en videre sammenheng. Det er i interaksjonen mellom individ og fellesskap Mead mener det uforutsigbare og kreative potensialet finnes. Når man møter ulike perspektiv og kan sammenligne dem, vil det også kunne føre til at man skifter perspektiv, og reorganiserer sitt eget; det vil si, tenker nytt, forstår mer. «We must be others if we are to be ourselves» (Mead 1924- 25/1964: 276, Dysthe 2001: 135- 136).

Mead bruker også begrepet «den generaliserte andre» til å forklare hvordan en sosialiseringssprosess innebærer en utvikling fra å kunne ta den konkrete andres perspektiv i alminnelige kommunikasjonssituasjoner, og til en mer abstrakt forståelse av teoretiske og faglige tankesystemer (Dysthe 2001: 140). Begrepet gir en relevant forståelse sett i forhold til elevenes møte med skolefag og teoretiske forklaringer.

Språket fungerer altså som medium for individuelle synspunkt i en konkret sosial kontekst, samtidig som at all kommunikasjon i prinsippet tilhører et mer overordnet «samtaleunivers», ved at den gir deltakerne tilgang til en rekke andre perspektiv (Begrepet er hentet fra Dysthe 2001: 135) Å delta i en slik prosess utfordrer til å vurdere aktivt når ulike syn og verdier brytes mot hverandre som en *forhandling om mening*, og er også viktig i en utvikling av den enkeltes dømmekraft.

Brytningen av meninger og synspunkt foregår både mellom individer og innad i den enkelte, ifølge Bakhtin. Han ser menneskers ideologiske utvikling som en kamp mellom rådende tankeretninger og tilnærminger til verden. Autoritære måter å presentere sannheter slik vi

kan møte dem i samfunnsdebatten og som læreformer i skolen, danner en motsetning til det Bakhtin kaller *det indre overbevisende ordet*. I stedet for å passivt godta formidlet kunnskap eller tankegods, starter dialogen også en aktiv indre bearbeiding hos den enkelte. Det skjer ved at ytringen man mottar utenfra, i kontakt med andre, aktiverer både kjente og nye ord i en indre diskurs. Disse orda omorganiseres og inngår i andre sammenhenger enn før, og kan på denne måten produsere ny forståelse og innsikt. Det indre overbevisende ordet blir dermed til i argumentasjon mellom forskjellige perspektiv som er tilgjengelige, i en dialogisk prosess der mening stadig kan omformes. (Bakhtin 1981: 345, 346).

3.3.2 Kunnskap

I et sosiokulturelt perspektiv forstås kunnskapen som fordelt, eller *distribuert*. Det betyr at kunnskap og ferdigheter dermed innehas av ulike mennesker, og at man trenger å få innblikk i andres syn for kunne å forstå helheten (Dysthe 2001: 45). Skolen er en velegnet arena for at elevene skal kunne praktisere og lære problemløsning som nettopp benytter ferdigheter og kunnskap fra fellesskapet de selv er en del av. Dessuten er oppøving av aksept for og toleranse av andres ulikhet helt grunnleggende demokratiske verdier som samfunnet bygger på og som skolen har ansvar for å videreføre, gjennom dannelsesoppdraget i Kunnskapsløftet (Udir 2013).

Innvending: En utfordring kan vise seg når elevenes forforståelse av læring er preget av et kognitivt syn der språk- og annen opplæring består av «input» av informasjon fra omgivelsene, og at det er som en mental bearbeiding hos det enkelte individ det skal utformes et «output» (Dysthe 2001: 65). Med basis i et slikt syn bør læringen være effektiv og målrettet og helst gi gode karakterer, en drivkraft som lett kan overstyre den noe «langsommere» forståelsen og innsikten som kan oppnås ved å delta aktivt i et læringsfellesskap, spesielt hvis ulikhet først og fremst oppleves som faglig dissonans.

3.4 Forholdet mellom individuell og sosial læring. Læringsmønster.

Med utgangspunkt i et sosiokulturelt syn kan det ikke tenkes en isolert, individuelt lærende person (Dysthe 2001: 52). All læring skjer som felles kunnskapskonstruksjon, ved språklig interaksjon, og som deltaker i sosialt organiserte aktiviteter. Individets identitet som

lærende person blir dermed skapt gjennom samhandling, og ikke som et resultat av individuell kognitiv virksomhet.

I dette studiet har det likevel vært relevant å bruke begrepet individuell læring, både fordi jeg har intervjuet enkeltpersoner og ikke grupper, og fordi metoden har vært en veksling mellom sosiale og individuelle aktiviteter. Dysthe referer til forskningsresultater som viser hvordan dialogiske og individuelle læringssekvenser kan virke sammen og styrke hverandre gjensidig når de organiseres i slike *læringsmønstre* (Dysthe 2001: 53).

Et viktig formål med å kombinere samarbeidslæring og individuell læring i dette prosjektet, har vært å legge til rette for *både* at elevene skulle forstå det tematiske innholdet, *og* at de skulle lære å bruke de redskapene de hadde bruk for til skrivingen. På denne måten kunne de få mulighet til å forstå både *hva* de skulle skrive om og *hvordan* de skulle gå fram for å skrive resonnerende tekster (Dysthe 2001: 54, Rødnes 2011: 111-115)

3.4.1 Intersubjektivitet.

Mead framhever betydningen av *relasjoner* i samspill og kommunikasjon mellom mennesker. Det er som aktive deltakere i sosiale fellesskap mennesker kan oppnå ny innsikt, mener han. Samhandlingen mellom individene i en gruppe foregår i et intersubjektivt rom, der man oppfatter de andre som likeverdige subjekter man kan utveksle erfaringer med (Mead 1924/25: 292).

For Dewey skjer også erfaring og læring relasjonelt og i sosialt *samspill* med andre. Et annet viktig aspekt ved hans teorier er prinsippet om *kontinuitet*. Med det menes at hver ny erfaring preges av tidligere erfaringer, samtidig som den omformes og vil påvirke de kommende (Dewey 1916/1966: 44,45). Den lærende bærer med seg kunnskap som potensielt kan brukes i nye situasjoner. Disse kan enten beskrives som vanepreget, eller problematiske, og det er de sistnevnte som gjør at eleven må reflektere over hvordan vedkommende skal løse problemet. På denne måten skjer *refleksiv* læring og eleven kan gå ut over sin egen, tidligere erfaring og dermed *rekonstruere* den. Ved hjelp av sosiale læreprosesser som dette formes også den menneskelige karakteren, og gjennom rekonstruksjon av erfaringer utvikles også dømmekraft (Dewey, 1901/1990: 222).

I analysen og drøftingen av et mer generelt aspekt ved læringen i undersøkelsen, har disse teoriene bidratt med viktige innsikter.

Karsten Hundeide bruker begrepet *det intersubjektive rommet* om en sosial, underforstått kontrakt som blir etablert i klasserommet, ut fra forventninger og gjennom forhandlinger mellom dem som definerer de ulike relasjonene. Det kan være posisjoner, roller, rettigheter og hvilke måter man kan snakke og oppføre seg på som blir akseptert innenfor klassekollektivet. (Hundeide 2001: 158). Alle ytringer i klasserommet vil dermed måtte forholde seg til de sosiale spillereglene, og bli vurdert ut fra i hvilken grad de passer eller ikke passer inn i den konkrete situasjonen. Når muntlige aktiviteter blir brukt som en del av skriveopplæringen, vises også de sosiale relasjonene mellom elevene, (og mellom lærer og elev) tydeligere enn når elevene hovedsakelig arbeider med individuelle oppgaver. Et viktig spørsmål dette reiser, og som jeg ønsker å være oppmerksom på i undersøkelsen, er i hvor stor grad signaler om mestring eller manglende mestring av slike intersubjektive koder virker inkluderende eller ekskluderende på elever. Siden mange av kodene tas for gitt, samtidig som de understrekes på mer eller mindre synlige måter, gjennom tonefall og kroppsspråk, er det grunn til å tro at det intersubjektive rommet på denne måten kan legge kraftige føringer, og kan påvirke mange elevers mot til utprøving når de skal finne en egen stemme og sjanger (Hundeide 2001: 161). Det er interessant å undersøke elevenes beskrivelser av det sosiale samspillet på gruppa i dette perspektivet og sammenligne med observasjonene jeg gjør av den samme situasjonen.

3.4.2 Den nærmeste utviklingssonen. Sosialt stillas.

Forståelsen av at læring skjer i sosiale samspillsprosesser bygger på en forståelse av at det finnes et potensial for læring i den nærmeste utviklingssonen til eleven. Det betyr også at avstanden mellom det en elev kan klare og det han eller hun kan gjøre ved å få hjelp av andre, ikke må være for stor eller for liten, om den skal ha effekt. (Dysthe 2001: 78, 79). At elever kan fungere som sosialt stillas og hjelpe hverandre, kan nyttes i konkrete læresituasjoner. Likevel vil det være en utfordring både å bruke forskjellighet som verdi og kriterium for samarbeidskonstellasjoner, samtidig som at alle opplever at de har faglig utbytte av læringssamarbeidet. Forståelsen av den nærmeste utviklingssonen er en integrert del av den sosiokulturelle forståelsen av læring som er beskrevet tidligere. Samtidig vil dette begrepet kunne belyse elevenes forforståelse av og syn på verdien av sosial læring, og hvilken rolle de gir seg selv og andre i en slik sammenheng. Dette kommer fram både i analysen og drøftingen.

3.5. Deltakerstruktur.

Ut fra en forståelse av at læring skjer i kommunikasjon med andre, er undersøkelsen et forsøk på å finne noen svar på hva som gir gode vilkår for kommunikasjon. Den tradisjonelle klasseromsundervisningen, der læreren dominerer tidsbruken, bærer ofte lite preg av reell kommunikasjon, men er mer en utspørring som signaliserer ønske om korte, riktige svar. Om deltakerstrukturen forandres, som ved at undervisningen organiseres i smågrupper, kan flere delta i kommunikasjonen, og sjansen for at interaksjoner skal skje øker. Begrepet *deltakerstruktur* betegner de rettigheter og plikter deltakerne har med hensyn til hvem som kan si hva, når og til hvem (Cazden 1986: 437). Å delta i en slik kommunikasjon innebærer med andre ord også en aktiv tilnærming og konstruksjon av kunnskap slik den foregår i samspill mellom elever, lærere og faget, samtidig som man tilegner seg konteksten som kunnskapen hører til i. På denne måten kan læringen bety mer enn å samle inn kunnskap, men også å ta en ny rolle, posisjonere seg på en ny måte i forhold til læring, og i ytterste forstand *endre identiteten som lærende person*. (Hundeide 2001: 164).

Endring av deltakerstrukturer i klasserommet handler altså om mer enn å legge til rette for undervisningssituasjoner der det inngår gruppearbeid. I denne oppgaven har jeg brukt begrepet til å forklare hvordan læring og fagforståelse ser ut til å inngå i en felles sosial og kontekstuell praksis, ut fra funn jeg har gjort i materialet.

3.5.1 Posisjoner og roller.

Elevenes skriving kan forstås som en måte å posisjonere seg på, i kjeden av andres ytringer (Smidt 2008: 27). De posisjonerer seg i forhold til mange ulike dialoger de møter i en skrivesituasjon på skolen, som gjelder både egne og andres tekster, samtidig som de prøver ut ulike skriftspråklige aspekter og faglighet. At skriving også foregår i en konkret sosial skolekontekst, innebærer også at elevene er i dialog med seg selv og forståelsen av hvem de er (Smidt 2001: 293). Smidt kombinerer Bakhtins forståelse av dialogisk ytring med Meads teorier om at vi prøver ut vår identitet gjennom bruken av forskjellige sosiale *roller*. I skolen kan slike roller knyttes blant annet til sjangerkravene elevene møter. I denne undersøkelsen har gruppesamtalen vært en mulig arena for argumentasjon og utprøving av roller og posisjoner.

Begrepet posisjon har jeg videre brukt til å forklare og analysere måter elevene har markert seg i forhold til temaet i lærestoffet, slik det har kommet fram i intervju, observasjon og tekster.

3.5.2 Lærerens rolle

Dialogpedagogikken fra 1970-tallet var sterkt preget av politiske ideer om hvordan dialogen kunne fremme frigjøring og bevissthet hos grupper som var undertrykte, der alle elever i utgangspunktet befant seg, i en læresituasjon. Med læreren som maktperson, skulle dialogens funksjon være å skape likeverdighet med eleven (Skjervheim m. flere). Dette synet har vært kritisert i ettertid. Odin Fauskevåg (Fauskevåg 2014: 55) argumenterer for at elevene ikke har forutsetninger for å delta i dialogen på en likestilt måte med læreren, fordi dette forholdet alltid vil være preget av ulikhet. Dysthe presiserer at hverken direkte undervisning eller lærerautoritet står i motsetning til dialogisk pedagogikk, men at det er den overordna sammenhengen disse elementene inngår i og hvilken funksjon de har som er avgjørende, ikke selve organiseringen (Dysthe 2006: 466). Lærerens hovedoppgave kan dermed forstås som å utnytte det dialogiske læringspotensiale som finnes i klasserommet, uten at dette blir knytta til en bestemt form for pedagogikk.

3.6 Elevens skriveprosjekt. Mellom det kjente og det ukjente.

Thomas Ziehes teorier om hva som skjer i møtet mellom ungdommer og læring på skolen har vært relevant for forståelsen av måten elevene har opplevd skriveopplæringen på. (2008 : 97- 105). Ziehe viser hvordan de siste generasjonene lever fristilt fra kultur og kunnskap som tidligere hadde en naturlig autoritet, og som skolen representerer. Elevene søker etter sterke opplevelser som kan gi dem bekreftelse, og som kan være *subjektivt relevante* (Smidt 1989: 33). Arbeidet med egen identitet utgjør nå en mer sentral drivkraft hos elevene enn tidligere. Det de gjør må ha betydning for deres eget liv.

Bevegelsen mellom situasjoner som skaper gjenkjennelse og trygghet, og lysten til å prøve ut nye ting, er grunnleggende når det gjelder læring. Ziehe beskriver hvordan lengsel etter trygghet på den ene siden og ønsket om framgang på den andre siden hele tiden påvirker hverandre, og kan også oppleves som ambivalens i den enkelte. For mye av det trygge og kjente, kan også virke angstfremkallende ved at man kjenner seg fanget i situasjonen. På samme måten kan ønsket om utvikling og mestring av nye ferdigheter også hemmes av

frykten for ikke å få det til. Begge deler kan føre til blokkeringer, om man vektlegger det ene eller det andre for mye i en læreprosess. En overvekt av regresjon kan føre til total utmelding hos elevene, mens et for sterkt fokus på progresjon kan produsere strebere som mangler bevissthet om egen læreprosess. Ziehe framhever at læring må skje i en dynamisk prosess mellom regresjon og progresjon (Ziehe 2008: 97- 105).

For at eleven skal våge seg ut av «komfortsonen» og prøve noe nytt, så må risikoen sikres på en eller annen måte, og det må skje i den sosiale *konteksten* som er klasserommet. Presentasjonen av det nye må på ett eller annet vis knyttes til en opplevelse av subjektiv oppvurdering, dvs. skape forventninger om lykke. Det kan skje om læresituasjonen tilbyr utprøving av nye måter eleven kan forstå seg selv eller verden, uten å overmannes av det ukjente, men beholde en mulighet til å trekke seg tilbake i det trygge, i regresjonen. På denne måten kan det nye sikres og skape «reservoarer av forståelser» som elevene kan samle på, og ta fram til senere bruk. (Ziehe 2008 :157, 165).

Lærerens oppgave kan ses som å skulle bygge bro mellom to mentale horisonter, der hverdagspråket i sosiale medier og populærkulturen er på den ene siden, og de fremmedartede, distanserte kulturelle verdiene skolen representerer befinner seg på den andre (Ziehe 2007: 37).

Ziehes forståelse har jeg brukt for å forklare elevenes skriveprosjekt i et perspektiv som peker ut over det konkrete opplegget, gjennom de to intervjuene. I hvilken grad dialogen har fungert som trygging i elevenes læring har vært grunnlag for analyse og drøfting. Valg av temaet i elevenes oppgave, var også et forsøk på å etablere en forbindelse mellom språkhistorie og hverdagspråk.

3.7 Oppsummering teorikapittel

I problemstillingen spør jeg om hvordan elevene opplever skrivingen ut fra et dialogisk perspektiv år de arbeider med resonnerende tekster. Oppgaven undersøker dermed og gir *ett* mulig svar på hvordan kommunikasjon, dannelse og identitet skal utvikles gjennom skriveopplæringen i norskfaget (Udir 2013). Ved å prøve ut et situert, dialogisk undervisningsopplegg i to klasser, velger jeg å legge mest vekt på elevens læringprosess framfor tekst og vurdering. Med dette fokuset plasserer jeg også prosjektet innfor en

sosiokulturell, baktinsk-inspirert skriveforskning og i en prosessorientert skrivepedagogisk tradisjon. Samtidig ønsker jeg å implementere dannelsesaspektet ved faget i alle delene av undersøkelsen.

Som fagdidaktisk metode er samspillet mellom undervisningssituasjonene av sentral betydning for å kunne undersøke hvordan ulike arbeidsmetoder kan virke sammen i et læringsmønster. Særlig viktig vil det være å få svar på hvordan vekslingen mellom skriftlige og muntlige, individuelle og sosiale aktiviteter kan gi grunnlag for læring. For å legge til rette for at disse læringsmønstrene skal danne en «symbiotisk, gjensidig læringsspiral» (Dysthe 2001 :54), må «læreren» og «forskeren» samarbeide tett i planlegging og organisering av undervisningen. Her trengs både teoretisk kunnskap og praktisk forståelse.

Forskningsresultater som viser at elever fra videregående skole mangler ferdigheter og øvelse i å skrive argumenterende tekster, motiverer til å utforske feltet. Særlig interessant er det å prøve ut argumentasjon som dialogisk og sosial praksis i tilnærmingen til lærestoffet, og som en konkretisering av dannelsesmål. Selv om forsøket er avgrenset i tid, og neppe kan måle særlig tydelige resultater av disse momentene, innebærer tilnærmingen en måte å bevisstgjøre kjerneverdier som utgjør basis for metodevalget.

Teorivalget (og hypotesen) danner også grunnlag for at jeg bruker dialogiske og prosessuelle arbeidsmåter i de forberedende fasene av undersøkelsen; under planlegging og gjennomføring av intervjuer og skoleopplegg. Når jeg skal sammenligne og analysere begge intervjuene ønsker jeg å trekke inn flere perspektiv på læring, for å kunne undersøke skrivelæringshistorien til elevene over noe tid. Her bruker jeg Ziehes teorier, som jeg mener spesifiserer betydningen kulturens påvirkning har i vår tid for ungdom på skolen, og forklarer læring ut fra psykologiske, menneskelige behov. Slik supplerer disse teoriene Bakhtins dialog, som er særlig opptatt av språklige fenomener.

For å kunne utdype og forklare noen av funnene fra analysen, har Vygotskys og Bakhtins forskning også ført meg til andre forskere som har videreutviklet deres teorier. Det gjelder i stor grad Olga Dysthe, men også andre forskere, som Dewey, Mead og Hundeide som har gjort det mulig å fokusere nærmere på et aktivt og handlingsrettet aspekt i læringen, og på hvordan intersubjektivitet og deltakerstrukturer har betydning i samspillsprosesser.

På denne måten kan teorikapittelet avspeile et dialogisk arbeid med prosjektet, som veksling mellom ulike perspektiv, i faser, gjennom en prosess. Forhåpentligvis gir dette samlet en teoretisk ramme for prosjektet, der ulike tematiske dimensjoner kan komme fram.

4.METODE

4.1 Fra teori til metode.

Et sosiokulturelt og dialogisk syn på læring vektlegger deltakelse i et læringsfellesskap som grunnlag for ny forståelse og læring (se redegjørelse for sosiokulturell teori, s. 11). Ifølge Gergen er hele vår forståelse av verden en språklig og sosial konstruksjon (Gergen 2011:13). Dette er et uttrykk for en postmoderne reaksjon på den positivistisk orienterte forskningen, der idealet var å oppnå objektiv, etterprøvbart og kvantifiserbar kunnskap, og metodene man valgte for å komme fram til gyldig viten stilte de samme kravene. Et vanlig syn innen kvalitativ forskning, er i stedet at det er deltakerne i prosjektet som innehar den kunnskapen det forskes på (Creswell 2014: 30).

4.1.1 Deltakerperspektiv

Spørsmålene i min undersøkelse er rettet inn mot eleven som deltaker i læreprosesser. Basert på dialogisk teori, utgjør den enkelte deltakerens stemme en viktig del av gruppas helhet. For å få fram flerstemmigheten, bør alle stemmer slippe til. Det gjør jeg først og fremst ved å intervju enkelte elever, men også ved å bruke elevtekstene. Dermed kommer det prosessuelle fram. Min deltakende observasjon i elevenes dialoger vektlegger det situerte aspektet.

4.1.2 Læring som aktiv samhandling

Læring forstått som praktisk aktivitet og verbal samhandling, gir også deltakerperspektivet stor betydning. Vi vet at språket medierer mening, og i arbeidet med resonnerende tekster, er den språklige utprøvingen viktig både, for at den enkelte skal utvikle egne formuleringer og kunne være en ansvarlig bidragsyter i læringsfellesskapet. Dette er en forutsetning for at ulike syn kommer til uttrykk og at nye tolkninger forhandles fram i den konkrete kommunikasjonssituasjonen.

I intervjuene gjenforteller (rekonstruerer) elevene først og fremst sin forståelse av dialogen, på avstand fra den aktuelle sosiale konteksten. «Tykke» beskrivelser som inneholder

observasjoner av muntlig deltakelse og interaksjon på gruppa, samt skriftlige elevnotater slik de utvikles til ferdige tekster gjennom skriveprosessen, gir derfor forskeren nødvendig, utfyllende datamateriale.

4.1.3 Analyseenheter

Den språklige enheten jeg vil analysere er ytringen, slik den kommer fram etter hver 'tur' i intervjuet. Ytringen er interessant fordi den uttrykker en personlig stemme samtidig som den viser tilhørighet i ulike sosiale relasjoner (Gergen 2011: 13). Jeg vil først og fremst undersøke hvordan ytringene helt eller delvis kan gi relevante svar på spørsmålene i problemstillingen, men også hvordan den enkelte stemmen kan bidra med ulike personlige og faglige perspektiv i dialogen. Om diskusjonen i gruppene fører til at deltakerne tar de andres perspektiv vil jeg kunne studere fenomener som intersubjektivitet og interaksjon mellom gruppemedlemmene. Elevenes ytringer inngår i omfattende kjeder av andres ytringer. Mål for denne undersøkelsen er avgrensa til å gjelde det norskfaglige undervisningsopplegget og elevens eget skriveprosjekt.

4. 2. Forske på egen skole

Den viktigste årsaken til at jeg valgte å gjennomføre prosjektet på egen skole, er at vi har en fagseksjon med noen engasjerte og kunnskapsrike norsklærere som ønsker å utvikle norskundervisningen i fellesskap og i samarbeid med andre. Denne innstillingen og arbeidet som blir gjort, har potensial til å bre seg på norskseksjonen, slik at en faglig utvikling kan gi grunnlag for å skape interesse og engasjement, både hos lærere og elever. Mitt ønske er at dette prosjektet kan inspirere og bidra til videreutvikling i skolemiljøet.

Flere innvendinger kan imidlertid reises mot å forske på egen skole. At man selv er del av den kulturen man skal undersøke, og dermed har en «blindhet» for ulike sider ved den, kan være en utfordring. Praksis fra andre skoler og ulike skoleslag, gir meg et sammenligningsgrunnlag som må hentes fram og bevisstgjøres klart i forskerrollen. Å være oppmerksom på og kritisk til hvilke ulike relasjoner man inngår i, og hvordan dette kan påvirke resultatene, er viktig gjennom hele forskningsprosessen. Ved å innta en refleksiv holdning til alle delene av gjennomføringen, tilstrebe en transparent framstilling av

beskrivelser, analysemetoder og tolkning, og få flere andre til å lese det skriftlige materialet, både involverte kollegaer og utenforstående, kan resultatet framstå troverdig.

4.3 Kvalitativt intervju som metode

For å undersøke læringspotensialet i den dialogbaserte skriveopplæringen ber jeg elevene beskrive hva som skjer når de snakker sammen, om et fagtema de senere skal skrive om. Viktig blir det å få vite om det kommer fram ulike syn i dialogen, og om det foregår virkelige interaksjoner mellom de som deltar. Den kvalitative forskningen beskjeftiger seg nettopp med ulike sider ved menneskelig tenkning og læring, og er opptatt av kvalitative forskjeller slik de skapes i ulike relasjoner. Kvale beskriver den postmoderne kvalitative forståelsen av kunnskap som preget av et lokalt, kontekstuel mangfold, som stadig endrer seg gjennom bruken av språket. Dermed vendes fokus bort fra en objektiv virkelighet som kan erkjennes og beskrives av individet. Kunnskap blir til i samtale mellom mennesker, om verden (Kvale 2009: 71). Dette er oppfatninger som danner grunnlag for hvordan kunnskap produseres i det kvalitative forskningsintervjuet. Produksjonen skjer først i samspill og interaksjon mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet, ifølge Kvale. Kunnskapen er dermed knyttet til konteksten, den er handlingsorientert og bygger på språkbruk i samtale og som fortelling. (Kvale 2009: 72- 74).

Så langt har min teoretiske tilnærming til temaet vært konsentrert om den betydningen dialogen har for å skape mening i interaksjonen mellom elever i klasserommet. Når teorien skal brukes, er det kvalitative intervjuet en velegnet metode, både som tilgang til elevens ytringer, men også som en måte å være medskapende forsker, i intervjusituasjonen.

4.3.1 Fenomenologisk metode

Fenomenologi er en filosofisk retning som er opptatt av å komme fram til et fenomens kjerne eller «vesen». Som undersøkelsesmetode brukes en «åpen beskrivelse» der formålet er å fange inn ulike, men spesifikke aspekter ved det aktuelle fenomenet, slik de framstår og i utgangspunktet kan virke gitt (Kvale 2014: 46). I et fenomenologisk inspirert kvalitativt intervju er det personenes livsverden som er fenomenet, opplevelse av skriving i denne sammenhengen, og det er ønskelig å få til en mest mulig åpen beskrivelse, slik at det umiddelbare, nyanserte og vesentlige i opplevelsen deres kan komme fram. Tema og spørsmål i intervjuet blir knyttet til den daglige og konkrete virkeligheten slik den framstår

for personen. Beskrivelsene bør dermed tas imot, mest mulig uten forutinntatte forklaringer eller ferdig utarbeida kategorier. Samtidig som forskeren må være kvalifisert for intervjuets tema, er det også viktig å kunne vise følsomhet for nye og uventede innspill fra informanten. Ut fra et fenomenologisk syn er det de konkrete beskrivelsene, utformet i vanlig språk, som gir forskeren grunnlagsmateriale for å kunne utarbeide abstrakte, vitenskapelige teorier (Kvale 2014: 49).

Det må også påpekes, at intervjuet ikke foregår som en samtale mellom likestilte parter. Intervjueren og den intervjuedes rolle er fastlagt på forhånd, der intervjueren har forhåndskunnskap og leder gjennomføringen, som del av sitt forskningsprosjekt. Det er også intervjueren som skal fortolke innholdet i etterkant (Kvale 2009: 52, 53). Kvale trekker fram begrepet phronesis, eller praktisk klokskap som et ideal, som viser til at det er viktigere å kunne se og å dømme klart, enn å følge faste prosedyrer (Kvale 2009: 84-94).

4.3.2 Gjennomføring av intervju

Forberedelsesfasen gikk ut på å skaffe nødvendige godkjenninger, hos rektor, deretter ble det gjort avtale med to norsklærere som var villige til å stille sine VG 3 norskklasser til disposisjon. Etter en rådføring med veileder, var vurderingen at det ikke skulle samles inn slik informasjon som kunne identifisere enkeltpersoner. Meldeskjema til NSD (Norsk senter for forskningsdata) ble derfor ikke sendt. (Se vedlegg). Utvalget av informanter ble gjort i samarbeid med lærerne i de respektive klassene. Det ble valgt ut 8 elever, 4 fra hver klasse. Positivt var det at alle som ble spurt, stilte opp. Deltakerne ble innkalt til informasjonsmøte om prosjektet og hva som var deres oppgaver og rettigheter i denne sammenhengen. Viktig var det å informere om hvordan det fremkomne materialet ville bli anonymisert, behandlet konfidensielt i etterkant og deretter slettet. Elevene skrev under på en samtykkeerklæring som gjaldt bruk av intervjuet til transkribering og analyse, deltakelse i observasjon og at tekstene deres kunne brukes i forskningsprosjektet.

Videre ble tidspunkt for det første intervjuet avtalt med hver av informantene; det var viktig at dette ble gjennomført i forkant av undervisningsopplegget i klassene slik at elevenes forforståelse av skriveopplæring og oppfatning av eget skriveprosjekt så langt i skoleløpet ble beskrevet.

Spørreguiden (se vedlegg 3) tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene fra prosjektskissa. Spørsmålene er semistrukturert. Det vil si at informantene blir bedt om å beskrive sine opplevelser, slik at det holdes åpent for uventede innspill, samtidig som temaene skriveopplæring, samarbeid, deltakelse og kommunikasjon strukturerer intervjuet. Det har vært nødvendig med flere omarbeidinger av spørsmålene. Veileder har gitt konstruktiv respons i denne bearbeidningen. Spørsmålene har også blitt prøvd ut i et pilotintervju.

Et mål har vært å gjøre spørsmålene kortest mulig, slik at informanten får mest tid og rom til å snakke. Språkformen måtte også forenkles, slik at den ikke ble for akademisk og 'skolsk' samtidig som presise begrep skulle brukes. For at intervjuer og informant skal forstå hverandre, må det også gis rom for at uklarheter oppklares spontant. Å ta opp igjen noen av svarene, er også en måte å validere tolkningen av den andres utsagn på underveis. Idealet er, ifølge Kvale, at hele intervjuet skal framstå som selvforklarende (Kvale 2009: 175).

De første intervjuene ble gjennomført etter planen. Vi brukte mikrofonen på min PC, og satte den på bordet mellom oss. Elevene er vant til at PC er en del av skolelandskapet, og ga uttrykk for at det ikke virket forstyrrende. Før vi startet intervjuet, fikk intervjupersonen informasjon om varighet og at han eller hun var frie til å ta ordet selv, i tillegg til å svare direkte på spørsmålene. Hvert av intervjuene varte ca. 45 minutter.

Etter at skoleopplegget var gjennomført, ble det avtalt og gjennomført 6 av 8 intervjuer. 2 av elevene i den ene klassen var borte fra skolen den dagen vi gjennomførte dialogarbeidet i klassen, og var derfor ikke med på det andre intervjuet. Av den grunn valgte jeg å trekke også det første intervjuet med disse elevene fra materialet.

Begge intervjuene ble transkribert ord for ord på et tilnærmet bokmål, fordi det var nærmest talespråket til informantene, men også fordi en slik gjengivelse kunne bety større grad av anonymitet for deltakerne. Det er tatt med pauser og gjentakelser for å få fram den autentiske ytringen, der personlige opplevelser vektlegges. Andre lydige variasjoner er ikke markert, siden det er meningsinnholdet som er i fokus i denne undersøkelsen, og ikke det rent språklige. Likevel har det også vært av interesse å registrere variasjoner i informantenes ordvalg og uttrykksmåter i beskrivelsene. Transkripsjonen ble delt ut for gjennomlesning og

eventuelle kommentarer eller spørsmål innen en svarfrist. Ingen tilbakemeldinger ble gitt fra informantene.

Det første intervjuet stilte spørsmål som dekket elevens totale skriveprosjekt, med mest vekt på skriveopplæringen, mens det andre intervjuet hadde et klart fokus på det konkrete skriveopplegget elevene hadde deltatt i. Å samholde beskrivelsene fra det første intervjuet, med det som kom fram i det andre, skaffet dermed datagrunnlag for en analyse blant annet av forholdet mellom elevenes intensjon og praksis når det gjaldt skriving.

4.3.2 Utfordringer ved metoden

Med bakgrunn i den dialogbaserte teorien var det ønskelig at utvalget av informanter ga maksimal variasjon (Creswell 2014 :239). Faglærerne fant fram til elever som de mente representerte en slik variasjon i størst mulig grad, slik de kjente elevene. Elementer som utgjorde denne variasjonen var kjønn, geografisk tilhørighet, sosial bakgrunn og faglig nivå.

Siden gruppene besto av 4 elever i hver klasse ble utvalget likevel noe begrenset. Etter en avveining, valgte jeg å triangulere metodebruken og på denne måten prioritere rike beskrivelser, framfor å øke antallet informanter (kvalitet framfor kvantitet). Med informanter fra to ulike klasser og med en brukbar spredning ut fra kriteriene, kunne utvalget representere en avgrenset, men tilstrekkelig flerstemmighet til å få fram bredde og nyanser i to klasserom.

Dette utvalget betydde at det også var elever som vanligvis ikke jobbet sammen når de fikk velge selv, fordi de på mange måter var ulike, som nå ble plassert i samme gruppe. At noen elever kunne reagere på dette, var forventet. Spesielt faglig sterke elever har ofte erfaring fra ungdomsskolen med at de får rollen som en slags stabilisator eller ansvarlig arbeidsleder når læreren setter sammen gruppene. Likevel var det et klar prioritering at det særlig var forskjeller som skulle få utfolde seg og undersøkes, for å kunne undersøke om konfrontasjoner, passivitet, ny mening eller noe annet kom til uttrykk.

Fordelen med å bruke elever fra andre klasser enn jeg selv underviste i, var at jeg ikke kjente dem personlig, og dermed ikke hadde noen spesiell relasjon til dem på forhånd, annet enn at vi visste om hverandre som elev og lærer ved samme skole.

Når læreren inntar forskerens posisjon i en intervjusituasjon der eleven er informant, skjer det likevel en viktig endring av denne relasjonen. For å klargjøre forskjellen på relasjonene lærer/elev og forsker/informant må intervjueren informere om og markere hvilke rammer intervjuet foregår innafor både på starten og underveis i prosessen. Som etisk retningslinje gjelder at tillit som skapes og gir rom for åpen kommunikasjon hele tiden må balanseres opp mot en ivaretagelse av elevens integritet.

Kvale karakteriserer det kvalitative intervjuet som et håndverk. Dette innebærer blant annet at intervjueren må inneha faglige og kommunikative ferdigheter som gjør det mulig å gå videre i informantens forståelseshorisont med åpne, men tydelige oppfølgingsspørsmål (Kvale 2009: 99). Å lære et håndverk tar tid, men en tilnærming og oppøving av ferdigheter kan skje på flere måter. Livserfaring, som også inneholder ulike yrkesroller og interesse for andre mennesker kan gi noen relevante erfaringer. Likevel viser de gjennomførte intervjuene forbedringspotensial på flere områder. Som intervjuer kunne jeg hatt en tydeligere struktur på spørsmålsstillingen, særlig når det gjelder oppfølgingsspørsmålene. I mange tilfeller hadde de tjent på å være både kortere og enklere. I jakten på presise og interessante formuleringer hos informantene, overstyrer norsk læreridentiteten den «reisende» forskeren (Kvale 2009: 68), blir overivrig og kan forvirre mer enn åpne forståelsen. Transkripsjonen viser også at jeg tar for stor plass i en del sammenhenger, der forståelsesfullheten nærmest «renner over».

Noe som fungerte bra, var en endring som ble gjort uten at det stod i intervjuguiden. Alle ble spurt om de kunne huske noe de hadde skrevet som ga dem en god opplevelse. Dette ga inngang til beskrivelsen av en positiv erfaring de hadde hatt med skriving, noe som så ut til å myke opp litt usikkerhet, og fikk det ukjente ved situasjonen til å virke mindre truende. Det viste seg også at alle faktisk hadde slike opplevelser når de fikk tenkt seg om. Dermed fungerte dette ekstraspørsmålet som en starter, både på intervjuet og i samarbeidet mellom intervjuer og informant. Fortellingen var uttrykk for en autentisk stemme, og sa noe vesentlig om den enkelte personens forhold til skriving. Muligheten for at eleven kunne oppfatte en slik inngang som en påtatt ufarliggjøring av et alvorlig og utfordrende tema var absolutt til stede. Et slikt spørsmål kunne også skape forventninger om at skriving burde være overveiende hyggelig og positivt. I spørsmålene som fulgte, signaliserte likevel bruken av skolefaglige begrep retningen vi skulle i. Dette første møtetpunktet mellom intervjueren

og informantens opplevelse hadde størst betydning som en praktisk demonstrasjon av hva slags informasjon forskeren søkte, og at det kunne forstås som en anerkjennelse av den enkeltes identitet som en skrivende person.

I og med at undersøkelsen kan oppfattes som en kritisk tilnærming til skriveopplæringen, kanskje spesielt når forskningen skjer på egen skole, er det også viktig at spørsmålene i intervjuet ikke skaper lojalitetskonflikter, hverken mellom elev og lærer eller mellom forsker og lærerkollega. Ut fra problemstillingen har elevens egne erfaringer vært i forgrunnen. Elevene går også i forskjellige klasser, kommer fra ulike skoler og har erfaring med mange lærere opp gjennom skoleløpet, så enkeltlærere har av den grunn vært lite i fokus.

Etter grundige overveielser, og av hensyn til anonymiteten til informantene, har jeg kommet fram til at jeg ikke legger de transkriberte intervjuene ved oppgaven.

4.4. Dialogbasert undervisningsopplegg.

Dette opplegget baserer seg på en forståelse av at dialogen gir grunnlag for å skape kunnskap og også kan fungere som didaktisk metode i en undervisningssammenheng. Målet har vært å undersøke dialogens hensiktsmessighet i læreprosessen, når elevene skal skrive en resonnerende tekst. Det har også vært vesentlig å organisere elevene i grupper, der formålet var å legge til rette for en deltakerstruktur som ga elevene mulighet til å kunne kommunisere på en mest mulig åpen og likeverdig måte.

Temaet i oppgaven handler også om en sosial praksis de alle er en del av i det intersubjektive rommet. Hvilke språkformer som blir akseptert i ulike sammenhenger er ofte underforstått, men løftes her fram til diskusjon.

4.4.1 Beskrivelse av gjennomføringen

Opplegget ble gjennomført i norsktimene i to VG 3 klasser i henholdsvis ukene 10 og 11, mellom vinterferien og påske 2016. Tema var språkdebatten etter 1900, og siden elevene hadde arbeidet med lærestoffet i læreboka på forhånd, skulle de nå bruke sin bakgrunnskunnskap til å forberede skriving av en resonnerende tekst til norsktentamen i uka etter påske. Gjennomføringen var fordelt på tre totimersøkter; først en individuell skriftlig tilnærming, deretter var det arbeid i gruppe, og til sist en individuell utforming i et

førsteutkast. Elevene kunne velge om de ville arbeide videre på dette på tentamensdagen eller svare på en annen oppgave.

Det tematiske fokuset var utviklingen av forholdet mellom talemål og skriftspråk hos bokmålbrukere etter at samnorsktanken ble skrinlagt. Et faglig mål var å aktualisere noen historiske, sosiale og kulturelle aspekter ved språkdebatten i Norge, og vise hvordan disse fortsatt er nærværende i dag, gjennom eksempler fra klassens og elevenes språkvalg. Det dialogiske utgangspunktet var at forskjeller som kom fram i fellesskapet kunne skape engasjement og refleksjon om hvordan språk blir påvirket, samtidig som eleven selv ble gjort oppmerksom på sin selvstendige rolle som aktiv språkbruker. Måten elevene uttrykte seg på, ble en del av temaet og inviterte dem til deltakelse i den historiske språkdebatten. Teksten de senere skulle skrive ble dermed også et svar på andre, både tidligere, samtidige og senere ytringer om det faglige spørsmålet.

Som inngang til temaet gjorde læreren en uformell undersøkelse i klassen, om hvem som brukte radikale former i talemål og hvem som brukte mer konservative, eller såkalt moderate former. Dette ble visualisert ut fra eksempler på ord langs en linje på tavla. I begge klassene var det en overvekt av elever som brukte en del radikale former i muntlig tale. Tilsvarende spørsmål ble stilt om elevenes valg av «konservative» former. Her var det svært mange som skilte mellom skoleskriving, der de valgte «konservative» former, og måten de skrev på sosiale medier, som mer talemålsnært. Flere skilte mellom språkbruk i formelle og uformelle sammenhenger. Et spørsmål om hvorfor det var slik dannet utgangspunkt for det videre arbeidet.

Den første økta var et arbeid med teksten «Kor blei det av det folkelege bokmålet», av Martin Skjekkeland (Fædrelandsvennen: 2015). Denne teksten ble brukt som et faglig innspill i debatten og som utgangspunkt for oppgaven elevene skulle skrive senere. I tillegg utgjorde den et eksempel på sjanger. Noen av de sentrale begrepene ble repetert før elevene leste teksten. De fikk utdelt en papirversjon og fargetusjer til å markere tekstens ulike deler. Dette krevde aktiv lesning. Både inndelingen og argumentasjonen i teksten ble diskutert og gjennomgått i fellesskap. Elevene var tydeligvis mest opptatt av tekstens struktur. Noen uttrykte forvirring over at ingen «virkelige» tekster så ut til å «stemme» med standardoppskriften for argumenterende tekster de kjente fra læreboka. Som en forberedelse til dialogarbeidet neste time, skrev elevene faglogg fra teksten de hadde lest.

Her skulle hovedsynspunkt i teksten noteres, i tillegg til argumenter for og mot hovedsynspunkt og den enkeltes egen mening. Fagloggen var viktig som bearbeiding og oppsummering av arbeidet i timen, men også som en måte å forberede neste time. Når alle hadde skrevet ned noe for seg selv, hadde de også noe å bidra med i en gruppesamtale. Denne teksten ble levert inn på slutten av timen på It's learning.

Den andre økta var et todelt gruppearbeid, der første del var konsentrert om artikkelen og fagloggen fra timen før, mens den andre delen var utformet med åpnere diskusjonsspørsmål som skulle forberede ulike synspunkter og argumentasjon til tentamensteksten. I introduksjonen ble den dialogiske holdningen vektlagt tydelig. Spesielt viktig var det å presisere at alle skulle legge fram det de hadde forberedt etter tur, og at alle skulle lytte respektfullt til det som ble sagt. For hvert av punktene i fagloggen skulle gruppa videre forhandle fram et felles hovedsyn, og velge ut de viktigste argumentene. Til slutt var det gruppas egne argumenter som skulle skrives ned i stikkordsform, ut fra relevans. Arkene ble levert inn etter godkjenning av læreren på slutten av timen. Å bruke papir gjorde samhandlingen mellom deltakerne mer konkret og synlig enn om den skulle skrives på pc.

Del to av gruppearbeidet startet med en kartlegging av gruppemedlemmenes egne språkvalg. Skrev de slik de snakket? Var det noen som brukte de mest radikale formene som åssen eller sjøl? Brukte noen de mer konservative, som hvorledes, eller sne? Resultatene fra denne miniundersøkelsen ble fulgt opp med en konfrontasjon, kanskje provokasjon for noen. I Skjeggelands artikkel (2015) ble det pekt på en sammenheng mellom personlig talespråk og identitet, og deretter spurt om de som hadde et talemål tilnærmet radikalt bokmål svekket identiteten sin ved å skrive et konservativt/ moderat bokmål. Dette spørsmålet skulle elevene svare på, med et formål om å få fram flest mulig ulike syn. Det samme gjaldt en siste, prinsipiell meningsutveksling om hvem som skal bestemme hva som er riktig å skrive. Her ble skissert noen aktuelle alternativ; politikere, markedskrefter, språkforskere, eller hver enkelt som skriver. Elevene blir også bedt om å vurdere hvordan språkbruket vårt blir påvirket, av talemålet (dialekt, sosiolekt), reklame, skuespillere, skolen, avisene eller det som gir sosial status. At dialogisk samtale får så tydelige føringer, kan problematiseres, men siden dette er en arbeidsmåte elevene ikke har så mye erfaring med, er det viktig at de forstår hva oppgaven går ut på og hva som forventes av dem.

Argumentene som kom fram og ble diskutert i den andre delen av gruppearbeidet skulle også noteres ned på ark og leveres inn på slutten av timen.

I den siste økta i opplegget skrev elevene et førsteutkast til en resonnerende tekst. Med vekt på det prosessuelle i denne arbeidsmåten videreførte oppgaveteksten spørsmålene fra gruppearbeidet dagen i forveien. Alle elevene fikk også tilgang til de andres gruppenotater. På denne måten kom flerstemmigheten fram og ble delt på klassenivå. Læreren hadde også funnet fram flere aktuelle artikler om samme tema som ble heftet sammen og delt ut til elevene.

I tillegg til spørsmål knyttet til tema fra arbeidet i timene, inneholdt oppgaveteksten informasjon om formelle krav. Eleven fikk respons på førsteutkastet fra lærer, med vekt på argumentasjon og struktur.

Dette opplegget vektla særlig skriveopplæring som et vekselspill mellom skriftlige og muntlige arbeidsmåter i en prosess fram mot en vurderingssituasjon. Viktig var også at alle stemmene skulle slippe fram, og virke sammen på en måte som åpnet for bevisstgjøring og ny forståelse i et emne som kan virke fjernt og lite relevant for mange ungdommer i videregående skole, nemlig den norske språkdebatten.

Ukeprogrammet kunne på forhånd virke noe stramt, samtidig som det var viktig å holde oppe et visst trykk på gjennomføringen, siden hele klassen skulle delta i opplegget, og erfaringsmessig blir noen elever alltid tidlig ferdig. Inntrykket var for det meste at det var nok tid. Et par av de som deltok i intervjuet kommenterte at det ble for kort tid til å skrive førsteutkastet. Hva som er nok tid, vil alltid kunne diskuteres. Innstillingen i denne sammenhengen var likevel at tidsramma både virket som et press for å få skrevet noe, og at dette ikke skulle tilfredstille formelle tekstkrav, men gjerne gi substans til noe å arbeide videre med. Fristen for innlevering ble også forskjøvet et par dager.

Fordelingen av oppgaver mellom klassens norsklærer og meg som forsker, ble avtalt på forhånd. Vi hadde et møte der de fikk planen over timene, og jeg forklarte hvordan jeg hadde tenkt opplegget. Det var viktig at de kom med innspill, både ut fra faglige kriterier og ut fra den praktiske gjennomføringen, siden det var de som kjente klassene.

Å presentere dialogen som et læringsalternativ var min oppgave, siden dette var så nært knyttet til problemstillingen i undersøkelsen. Utgangspunktet var at jeg skulle være en

deltakende observatør i klassen. Denne deltakelsen innebar også at jeg informerte og satte i gang elevene i begynnelsen av timene. I del to av opplegget, da elevene arbeidet i de ferdig oppsatte gruppene, tok norsklæreren over klasseledelsen, og jeg kunne konsentrere meg om å observere gruppene, med særlig fokus på gruppa med informanter.

I introduksjonen i klasserommet ble det dialogiske perspektivet forklart som en måte å veksle mellom den individuelle forståelsen og hva som skjedde i brytningen mellom flere. Det ble også tydelig påpekt at i denne sammenhengen hadde det muntlige arbeidet like høy status som det skriftlige fordi det utgjorde et av fasene i den aktuelle læringsprosessen. Det var viktig å markere skillet mellom dialogens potensial som meningsskapende funksjon og et ellers vanlig gruppearbeid som ofte oppfattes kun som variasjon i arbeidsmåter eller et pusterom fordi det er uviktig i vurderingssammenheng.

4.4.2 utfordringer med metoden.

Opplegget besto av mange ulike arbeidsoperasjoner som skulle inngå i en felles sammenheng. Å skape forståelse for at alt «hang sammen» var utfordrende, særlig for dem som var borte, og dermed ikke hadde deltatt i forberedelsen til det som skulle utgjøre neste steg i prosessen. En elev i den ene gruppa som var syk da dialogarbeidet ble gjennomført, hadde dermed ikke grunnlag for å delta i det siste intervjuet.

Mange av elevene uttrykte positive forventninger til det dialogiske opplegget, men det viste seg at selve dialogen ikke var så godt egnet til å forklare de grunnleggende begrepene i lærestoffet. Dersom forkunnskapen manglet, haltet også den dialogiske metoden og skapte liten ny innsikt på gruppa. Dette understreker betydningen av alle deltakerne må vite noe om det de skal snakke om, men demonstrerer også hvordan den dialogiske undervisningen kan og bør inngå i en større sammenheng, og at det ikke nødvendigvis er noen motsetning mellom dialogisk pedagogikk og direkte undervisning (Dysthe 2006: 466), men at ulike undervisningsmetoder kan fungere i interaksjon.

I planleggingen var jeg ikke forberedt på hverken at gruppesammensetningen kunne påvirke måten elever opplevde læringsutbyttet på, eller hvordan de sosiale relasjonene «spilte med» i samarbeidet på gruppa, kanskje særlig mellom guttene. Dette ga meg verdifull kunnskap jeg ikke ville fått tilgang til i en vanlig undervisningssituasjon.

4.5. Deltakende observasjon

Siden hoveddelen av datamaterialet mitt gir elevenes beskrivelser, var det viktig også å bruke flere metoder for å bekrefte eller oppdage motstridende funn fra intervjuene.

Observasjon i klasserommet kunne fungere som en annen innfallsvinkel (Creswell 2014: 235, 236). Ved å være deltaker i situasjonen brukes sanser, fornemmelser og egen forståelse til å skaffe seg kunnskap. Man kan kjenne opplegget 'på kroppen', så å si. Observasjonsrollen hadde jeg først og fremst under gjennomføringen av dialogen i gruppa på dag to i opplegget. Jeg varierte mellom å sitte sammen med gruppa i ca fem minutter og deretter bevege meg bort fra gruppa, der jeg observerte både dem og resten av klassen fra den andre enden av klasserommet. Hensikten med det var dels å høre hva som ble sagt i samtalen, dels å observere samspillet i gruppa.

På forhånd hadde jeg laget et skjema med kolonner, men det fungerte bedre å notere spontant hva jeg la merke til underveis, uten samtidig å skulle sortere hva jeg så ut fra forhåndsbestemte kategorier. I etterkant av timene skrev jeg en logg ut fra hvilke inntrykk jeg satt igjen med etter gjennomføringen.

4.5.1 Utfordringer ved metoden.

Vekslingen mellom lærer/instruktør den ene dagen og deltakende observatør den neste, var ikke alltid lett å skille for elevene. Hvor mye jeg skulle delta i gruppearbeidet til dem som ikke var informanter var heller ikke gitt på forhånd. Dette gjaldt særlig elever som hadde vært borte i den første gjennomgangen og i tillegg forsto lite av hva språkdebatten gikk ut på, samtidig som de kunne ha høye ambisjoner knyttet til den forestående tentamensdagen. I denne settingen kunne jeg komme til å bruke svært mye tid på å forklare den språkhistoriske bakgrunnen for spørsmåla i diskusjonsoppgaven, og videre bli bedt om å komme med eksempler på hva som kunne være «riktige» svar. Dermed ville det bli desto mindre tid til å observere elevene på informantgruppa mens de fortsatt diskuterte temaet i oppgaven. Dette løste seg ved at læreren ble oppmerksom på situasjonen og overtok veiledningen i de andre gruppene på en vennlig måte.

Å skifte fra lærer til observatør var også et skifte jeg merket godt selv. Fra å skulle oppfordre og utfordre elevene til å svare, få dem til å hekte seg på temaet igjen om de falt av som en

nokså vanlig del av lærerrollen, skulle jeg nå i stor grad nøye meg med å registrere hva som faktisk skjedde ved å være til stede og bruke «store» øyne og ører. Å kjenne på stemningen i klasserommet, registrere hvordan elevene kommuniserte med hjelp av kroppsspråk og fakter i tillegg til de verbale ytringene, viste også hvordan de på ulike måter bekreftet eller vegret seg mot å bekrefte relasjoner med de andre på gruppa. For å få en videre forståelse av hvordan deltakerstrukturen og samspillet fungerte på gruppene var disse observasjonene verdifulle.

4.6. Tekst-studie

Dialogen inngår i et prosessorientert skrivepedagogisk arbeid med resonnerende tekst.

Intensjonen med å bruke dialog har vært å gi elevene erfaringer som de senere kan beskrive og vurdere i en læringssammenheng. For å få fram helheten i læringsløpet, var det viktig at det andre intervjuet ble gjennomført etter tentamen, slik at skrivningen i en vurderingssituasjon var en del av det totale erfaringsgrunnlaget som skulle beskrives.

Tekstene viser først og fremst hvordan elevene realiserer sitt skriveprosjekt i en bestemt kontekst, og vil derfor kunne konkretisere hvordan deres skriveintensjoner blir uttrykt i praksis. Fokus i undersøkelsen av tekstene er særlig rettet mot hvordan flerstemmigheten og meningsbrytningen fra dialogarbeidet i klassen kommer fram i tekstens drøftingsdel.

For å kunne følge prosessen fra oppstart til ferdig tekst, mottok jeg førsteutkastene til fokuselevne, ga dem en skriftlig tilbakemelding om hva som fungerte bra, og hva som kunne utvikles videre. Dette var et utfylt responsark som vektla struktur, både ut fra helhet og deler av teksten, og av innhold. Videre deltok jeg også på sluttvurdering og karaktersetning av tekstene i samarbeid med klassens norsklærer. Tekstene i oppgaven er dermed mange og avspeiler ulike faser av skriveprosessen. De innbefatter faglogg (se undervisningsopplegg) argumentliste fra gruppearbeidet, førsteutkast og ferdig vurdert produkt. Jeg har brukt tekstene til å undersøke om de viser spor etter samspill og dialog mellom læringsaktiviteter i skriveprosessen. Dette kommer jeg tilbake til i analyse- og drøftingsdelen. Jeg har ikke hatt fokus på vurdering i denne oppgaven.

4.6.1 Utfordringer med metoden.

Formelle strukturer og sjangeroppskrifter vektlegges i lærebøker og annet undervisningsmaterieell, mens eksamensoppgavene viser tydelige krav om språk- og litteraturhistoriekunnskap. Dette er forventninger elevene kjenner til og prøver å følge. Når det skulle gis respons på et førsteutkast, ble det et mål å klargjøre teksten for den kommende tentamen og eksamenen. Dermed fikk elevene også mest spesifikke kommentarer på argumentasjon og struktur, og oppmerksomheten på metoden ble svekket. I ettertid ser jeg at det burde vært et eget moment i responsen som fulgte opp det dialogiske fokuset. Selv om de ulike perspektivene implisitt ble kommentert som argumentasjon, er det ikke å forvente at elevene skulle se denne forbindelsen. Med et tydeligere fokus på dialogens betydning, kunne jeg ha kommentert dialogiske «spor» også slik at elevenes fikk se dem selv. Mange hadde konsentrert seg om arbeidet med den språkhistoriske innledningen i førsteutkastet. Andre gjorde lite bruk av førsteutkastet på tentamensdagen. Måten dialogarbeidet satte sitt preg på tekstene var derfor også ulik.

Det samlede tekstmaterialet særlig blitt brukt som en triangulering av funn fra intervjuene, men er også trukket fram i drøftingen.

5. Materiale

5.1 Fra teori og metode til analyse

5.1.1 Meningsfortetting og kategorisering

Transkripsjonen fra to intervjuer med seks informanter utgjør et stort datamateriale, og det er dette som hovedsakelig danner grunnlag for analysen. Observasjonene fra undervisningssituasjonen og tekstene fungerer som utfyllende, kontrasterende eller understøttende triangulering.

I analysen av de transkriberte intervjuene, har jeg fulgt en metode for meningsfortetting basert på Giorgios teorier. I «The Descriptive Phenomenological Method» beskriver han hvor viktig det er å innta en fenomenologisk holdning til det man skal undersøke, ved å motstå egen forforståelse og heller registrere det som synes gitt ved fenomenet. (Giorgi, 2012: 4) Reduksjonen skjer gjennom fem trinn: først ved å lese gjennom hele beskrivelsen for å få en oversikt. I neste gjennomlesing markerer man meningsenheter i teksten. På tredje trinnet

transformerer forskeren utsagnene til intervjupersonen på en så åpen og fordomsfri måte som mulig, men slik at den tematiske betydningen kommer fram. Videre, i fjerde trinn, undersøkes meningsenhetene ut fra formålet med undersøkelsen. I det femte og siste trinnet beskrives i hovedemnene i en sammenhengende tekst (Kvale 2014: 212). Dermed har man strukturert, klargjort og fortolket råmaterialet til en studie (Giorgi 2012: 6).

Å starte med å lese gjennom tekstene ga en oversikt og forståelse av hver enkelt stemme som fikk personen til å tre tydeligere fram. Denne framgangsmåten gjorde det også mulig å håndtere et stort antall sider med transkriberte intervjuer. Først søkte jeg etter meningsenheter slik de framsto i teksten, som jeg deretter komprimerte, fortsatt med et fokus på å «fange» informantens opplevelse, men samtidig hadde jeg begynt på en språklig bearbeiding og abstrahering av materialet. Dette ble enda tydeligere når meningsenheten hadde blitt merket som tema. En kort beskrivelse av hver meningsenhets tema gjorde materialet langt mer oversiktlig. Når dette var gjort med alle intervjuene, kunne jeg lettere undersøke hvilke temaer som gikk igjen og begynne arbeidet med å lete etter og sortere i aktuelle kategorier. Creswell (2014: 262, 263) viser hvordan analyse og tolkning foregår som en gjentakende og samtidig prosess mellom ulike deler av materialet, fra en mengde meningsbærende koder som stadig blir tydeligere befestet i overordna kategorier. Denne framgangsmåten kan betegnes som induktiv, siden den går ut på å utvikle abstrakte kategorier fra konkrete funn i materialet. Også med et teoretisk rammeverk som utgangspunkt for undersøkelsen, slik jeg har lagt opp til i denne oppgaven, der tilnærmingen til datamaterialet har vært deduktiv, er det viktig å beholde en åpenhet mot materialet. Å forske på dialoger, er også en dialogisk aktivitet (Rødnes 2011), som baseres på en forståelse av at det i interaksjoner mellom ulike teorier og syn at ny mening kan skapes.

5.2 Elevenes skriveprosjekt - funn i første intervju

«Når jeg tenker på norsk som et fag, så er det sånn å skrive, lære å skrive og ikke masse anna.» (Irina 1. intervju)

At de første intervjuene åpnet opp for elevenes skriveverden, var tydelig. Både måten de definerte sitt skriveprosjekt og deres forforståelse av læring så ut til å påvirke reaksjonene de uttrykte (Smidt 1989: 42). De hadde ingen spesielle forestillinger om dialogbasert undervisning fra før. Begrepene skriveprosjekt og forforståelse ga dermed en relevant

innfallsvinkel til dette intervjuet, som en presentasjon av måten de opplevde skrivingen både på skolen og utenfor. Thomas Ziehes teorier har gitt relevante begrep i forståelsen av elevenes syn på egen læring. (Ziehe 2008: 95 - 105). Jeg har brukt begrepene regresjon og blokkering på den ene siden og sikring og progresjon på den andre, forstått som ytterpunkter på en læringskurve. For å beskrive elevenes posisjoneringer mellom disse brukes mestring (ut fra egne behov og skolekrav) og betydningen av subjektiv relevans (begrepene er forklart i teorikapitlet). Dette var særlig viktig for å kunne anskueliggjøre spenninger mellom elevenes intensjoner om skriving og opplevelse av praksis.

5.2.1 Stein

Stein opplever skrivingen på skolen som frustrerende, fordi det hver gang er en kamp mellom skolekrav han ikke mestrer og nødvendigheten av å prestere. Han er usikker på hvordan han skal gå fram, men vet at dette er noe han må gjøre, om han skal fullføre skolegangen sin. Å skrive for han handler stort sett om å sitte alene og skulle svare på en oppgave på tentamen, der han sliter veldig med å komme i gang. Det samme skjer dersom han har innleveringsoppgaver som han skal arbeide med hjemme. Han refererer til en positiv erfaring han har hatt med skriving, som var en fortelling han skrev på ungdomsskolen i flere forskjellige versjoner. Det positive beskriver han som at dette var en fortelling han kunne hatt lyst til å lese selv.

På videregående er han usikker på hvordan han kan utvikle egne skriveferdigheter. Ønsket hans er å øve mer og at skriveopplæringen kan innebære en tettere kommunikasjon om lærestoff og skriveferdigheter mellom læreren og elevene. Han har for eksempel opplevd idemyldring i klassen som en god starthjelp, og tror at slike arbeidsmåter vil kunne redusere vegringen hans i skrivesituasjoner, definert som tentamen. Han kjenner sjangerkriteriene, men det hjelper han lite når han skal skrive. Han er særlig opptatt av hvor mange ord han klarer å produsere. Skriveopplevelsen hans er også preget av en stadig tilkortkommenhet når det gjelder å finne seg til rette i skrivesituasjoner, ut fra en sammenligning med andre elever.

5.2.2 Tore

Tore opplever en del forvirring når det gjelder skoleskrivingen. Først og fremst er det vanskelig å få til den skrivestilen som forventes, og å følge sjangerkravene. Det mest

naturlige for han er å skrive på en muntlig måte. Han ser for seg at skriving skal kunne være å følge en tankestrøm som kommer ut av hodet hans og bare kan festes til papiret, og at skrivingen skal oppleves som enkel, lett eller naturlig (friskriving). Han uttrykker også at han har mye «på hjertet» og betegner skrivemåten sin som «spesiell» for å kunne leve med at det han gjør ikke passer så godt inn i skolesystemet, men likevel lar han få være som han er. Han er ikke uten videre villig til å innordne seg skolens krav, men han har likevel en åpen og positiv innstilling. Han er fullt klar over at han blander sjangre i en og samme tekst, men synes heller ikke skolesjangrene gir mulighet for at han kan skrive så personlige tekster som han ønsker. For eksempel vil han gjerne skrive tekster med fortellende innslag i litteraturhistorien. Særlig i analyser og argumenterende tekster, når det forventes en del kildebruk, blir det mye «klipp og lim». Essay er den sjangeren som ligner hans skrivemåte mest. Han finner det også vanskelig å distansere seg fra det aktuelle lærestoffet og tekstene han skal skrive om i norskfaget. For han er det viktig å kunne kommunisere i en virkelighet utenfor skolen, der han kan uttrykke seg mer fritt ut fra egne behov, men også være åpen for dialog med andre.

I ønsket om at tekstene han skriver skal kommunisere med andre, lar han foreldrene lese dem, før han leser igjennom mange ganger og reviderer dem. Men fra lærerens respons husker han best feilene han gjør hver gang, og gjentar flere ganger at han skriver så muntlig, med mye oppramsing, og blanding av sjangre. Han bruker heller ikke de konkrete kommentarene fra siste tekst når han skal skrive den neste. Han opplever at de tingene han gjør for å forbedre seg, ikke virker veldig bra.

5.2.3 Astrid

I en utfordrende skolesituasjon, der skrivingen kan utgjøre en trussel mot selvfølelsen, er det viktig for Maria at hun opplever en sterk, personlig relasjon til læreren for å lykkes (mestersvenn). For at hun skal bli motivert til å jobbe, må hun også oppleve en klar forventning fra læreren om at hun gjør sitt beste. Dette skoleåret har hun ikke etablert en slik kommunikasjon med læreren, men forsøker likevel å mestre skrivingen ut fra de formelle kravene, slik hun forstår dem, men det må altså skje helt på egen hånd. Det gjør det vanskelig å holde oppe motivasjonen. Framgangsmåten har heller ikke ført til det ønskede resultatet, hverken når det gjelder opplevelse av mestring eller resultat. Hun trenger at

temaet skal ha en personlig relevans for at skrivningen skal være lystbetont. På VG 1 likte hun bedre å skrive, fordi da var kravene mindre strenge. Hun har også lært seg å «spille en rolle» for å behage læreren i skrivningen, ved å gjøre det hun tror kan gi henne fordeler i vurderingen. Selv om hun ønsker å oppnå progresjon, så virker det umulig å klare. Hun opplever at det på skolen stilles krav om at hun skal skrive tekster på en helt annen måte enn før, uten at hun får den nødvendige hjelp og støtte til å gjennomføre det.

5.2.4 Irina

Norskfaget har vært hennes beste tidligere, men hun har mistet det gode forholdet til faget dette året. Hovedårsaken til dette, er at hun opplever store deler av fagstoffet som svært unyttig. Hun vet at hun ikke kommer til å få bruk for hverken litteratur- eller språkhistorie, for eksempel. Dette er kvalifisering hun ikke trenger, noe som skaper frustrasjon og til en viss grad truer selvfølelsen. Men vurderingen av emnenes nytteverdi blir også målt ut fra klassen og medelevenes bifall eller interesse, og hun oppfatter seg tydelig som en del av en generasjon som er i stand til å definere sine egne, fremtidige behov. For at hun skal engasjere seg, er det nødvendig at temaet interesserer henne. Hun kan akseptere noen temaer som legitime ut fra et allmenndannelsesperspektiv, som for eksempel kunnskap om noen viktige forfattere, men hun er først og fremst ute etter kunnskap som har betydning i hennes personlige framtidsprosjekt. Hennes ønske er at hun gjennom norskfaget skal bli en mer kompetent deltaker i kommunikasjon, både i og utenfor skolesituasjonen. Hun ønsker og kan se utvikling i egne arbeider over tid, men er ikke bevisst på at hun jobber for å bli bedre. Hun kan oppleve at hennes videre utvikling som skriver kan sikres med tilbakemeldinger fra læreren, og ved felles gjennomganger i klassen. Men hun mangler likevel en forståelse av hvordan hun kan oppnå framgang og utvikling som sikrer skriveprosjektet hennes. Hun manøvrerer etter lærerens (usikre) smak og karakterer. Som mange andre elever på videregående skole er hun mer opptatt av synlige resultater enn å få ny innsikt i de problemområdene temaene tar opp (Smidt 1989: 129).

5.2.5 Nina

På barne- og ungdomsskolen elska hun å skrive, særlig fortellinger. På videregående aksepterer hun skolekravene, selv om lærestoffet og oppgavene ikke angår henne i særlig

grad. Hun vektlegger likevel allmenndannelsesaspektet, at det er interessant å lære om perioder i litteraturhistorien, og at det er slike ting man bør vite noe om. Hun kan oppleve egen motivasjon og inspirasjon i skrivesituasjoner, synes det er «gøy» å skrive når det gir mestringsfølelse. Dette skjer gjerne når det er frivillige/selvvalgte temaer, som i fordypningsoppgaven. Hun ser på skrivingen som en individuell aktivitet, fordi hun har erfaring med at skrivesamarbeid sjelden fungerer. Hun synes det fungerer bra med tidspress, og opplever stort sett tilfredsstillende i slutføringen av produktet. Hun skriver for læreren, prøver å «treffe» noe læreren vil like, samtidig som hun forsøker å forbedre seg ut fra de tilbakemeldingene hun får. På skolen, og spesielt på tentamener, skriver hun ut fra et mål om å bli ferdig. I privat sammenheng kan hun fortsatt oppleve at skrivingen kan fungere som en positiv kraft, mens på skolen er det jobb. Karakteren og det å oppfylle skolens krav er viktigere enn egen utvikling. Skoleskrivingen er del av et voksenprosjekt som gir «løfter om lykke» i studier og liv etter vgs.

5.2.6 Rolf

Hans skriveprosjekt er først og fremst knyttet til målet om å få gode resultater. Skrivingen skal kvalifisere til videre studier, men han er også opptatt av utdanningen på videregående som allmenndannelse. Han ser fordelene med å lære å kunne drøfte og resonnere, til senere. Han viser åpenhet for det nye og ukjente i faget, samtidig som han bygger videre på det han kan. Nå oppfatter han skriving av fortellinger som et tilbakelagt stadium, for eksempel. Men han er fortsatt fascinert av fantasy-sjangeren, og hadde glede av å skrive om den i fordypningsoppgaven. I hovedsak har han sterk tillit til eget språk og egne ferdigheter og forutsetter at det han bruker tiden på i skolesammenheng skal føre til egen utvikling og progresjon, samtidig som han opplever at det er mest detaljer som gjenstår før han har fått maksimalt utav skriveopplæringen på VGS. Her opplever han at læreren er til god hjelp. Likevel kan han oppfatte skolekravene som litt truende, fordi han også forlanger så mye av seg selv. I egen skriving legger han derfor større vekt på gode formuleringer enn å oppfylle sjangerkjennetegn, siden han har erfart at en god helhet gir uttelling når teksten blir vurdert. Han identifiserer sitt skolefokus med det han oppfatter som skolens krav, og som kan kvalifisere han til videre utdanning.

5.2.7 Oppsummering

Stein, Tore og Astrid opplever at det er et misforhold mellom skolens krav til skriftlige tekster og deres egen intensjon om å lykkes med dem. De kjenner til begrep som hører til i beskrivelsen av oppbygning av tekster og kan gjengi sjangertrekk, men har ikke fått til å overføre kunnskapen til egen tekst. For *Stein* er det særlig begynnelsen som er utfordringen, for *Tore* handler det om at det er problematisk for han å utføre de rette «kodene» sjangeren krever. *Astrid* uttrykker det slik: «Greit, jeg vet hva kairos er, og jeg vet hva alt det er, men jeg vet ikke hvordan jeg skal få det inn i teksten».

Irina ønsker å lære å skrive, bli god til å kommunisere, men opplever at det er så mye annet som kommer foran i norskfaget. Hun strever for å få gode karakterer, men har ingen klar forståelse av hvordan hun kan forbedre seg.

Når det gjelder *Nina* har hun akseptert premissene for skriving på skolen og innretter seg etter dem. *Rolf* er fornøyd med skriveopplæringen på skolen og synes den i stor grad har vært tilstrekkelig for at han skal kunne nå måla sine.

Over halvparten av elevene i undersøkelsen beskriver altså en opplevelse av at de ikke vet hvordan de skal gå fram når de skal arbeide med en teksttype som resonnerende tekst i norskfaget. Noe vet de om hva som skal til for at de skal forbedre seg, men gjør det ikke, eller får det ikke til når de prøver. At de ikke opplever mestring, gjør dem frustrert. Alle er i større og mindre grad opptatt av hva læreren liker, og at de prøver å tilpasse seg varierende lærerpreferanser, heller enn å prøve å oppfylle vurderingskriterier, noe jeg finner betenkelig.

Flere av elevene gir inntrykk av at de er nokså usikre når de skal bruke fagspråk. De kan nevne ulike perioder i litteraturhistorien, men trenger forklaring på hva resonnerende tekst er. Noen har best erfaring med å skrive argumenterende tekster i andre fag enn norsk.

Elevene er jevnt over lite opptatt av egen læreprosess. De gir klart uttrykk for at det er karakteren som teller. Skriving i norsk foregår stort sett på prøve og som en individuell aktivitet, altså med fokus på *sluttproduktet*. Noen nevner fordypningsoppgaven som et positivt unntak, både ved at de kunne velge emne selv, og at det var et arbeid som foregikk over tid og i prosess, der de fikk lærerrespons underveis. Elevene har lite erfaring med å samarbeide med andre i en skrivesammenheng, og den erfaringen de har, er stort sett

negativ. Det handler om å «finne feil» i andres tekster (Tore), eller om at oppgaven ikke blir tatt seriøst av elevene (Nina). Unntak finnes; Stein har positive erfaringer med felles idémyldringer i forkant av skriveoppgaver.

Et overordna allmenndannelsesperspektiv som kan gi en nokså vag legitimering av hva de holder på med i norskfaget, nevnes av halvparten av elevene. I forkant av skriveopplegget som skal gjennomføres i undersøkelsen, ser det ut til at de som skal delta har liten erfaring på forhånd med å arbeide med skriving i et sosialt praksisfellesskap i klasserommet.

5.3. Elevenes møte med dialogisk undervisning - funn i andre intervju

Her var formålet med intervjuet å undersøke elevenes opplevelse av det dialogbaserte skriveopplegget de hadde deltatt i, noe som gjorde utgangspunktet for dette intervjuet annerledes enn det første. Intervjuer og informant hadde en felles erfaring som var nokså konkret og nær i tid, og det var avtalt på forhånd at den enkelte skulle uttale seg om dette.

Meningsfortettingen endte opp i fire kategorier; (1) møte med ulike syn på gruppa, (2) muntlig dialog i arbeidsprosessen, (3) dialogen i skriveprosessen og (4) læring.

Hver av disse kategoriene har igjen underkategorier. 1. a) forskjeller, b) enighet, c) diskusjon, og 2. a) dialog, b) muntlig, c) gruppe, deretter 3. a) opplegg, b) egen tekst, c) leseren, d) skriveprosess og til slutt 4. a) generelt, b) tema, c) dialogisk undervisning.

De to første hovedkategoriene samsvarer med de to første forskningsspørsmåla i problemstillingen. Den tredje og fjerde gir svar på den overordna problemstillingen.

Spesielt i analyse og tolkning av det andre intervjuet har det vært viktig å få fram et fortolkningsmangfold i materialet, for å unngå de «ønskede» svarene. Kvale peker på hvordan det å stille ulike spørsmål til en tekst, vil kunne få fram forskjellige perspektiv ved innholdet. Å forklare og synliggjøre ulike fortolkninger ut fra bestemte kontekster, vil kunne styrke troverdigheten (Kvale 2009: 218-223).

Jeg har brukt Kvales fortolkningskontekster, slik de kan forstås ut fra ulike valideringsfellesskap. Det har vært viktig å prøve å finne fram til meningen i ytringen, slik den intervjuede selv forstår den. Videre er det også nødvendig å ta et skritt tilbake og innta en mer kritisk holdning, basert på sunn fornuft, og slik folk flest ville kunne forstå det. Her

kan det være både innhold og den personen som snakker som er i fokus. En tredje måte er å bruke de aktuelle teoretiske begrepene. Dette skaper en distansert forståelse, og setter uttalelsen inn i en større sammenheng. Avslutningsvis er det naturlig å sammenholde og diskutere de ulike fortolkningskontekstene.

Følgende kategorier er brukt under delen *selvforståelse*:

-møte med ulike syn på gruppa

-muntlig dialog i arbeidsprosessen

-dialog i skriveprosessen

-læring

5.3.1 Stein

Selvforståelse:

Møte med ulike syn på gruppa: Med utgangspunkt i skriveprosjektet hans, er han i denne sammenhengen ute etter å få hjelp til å komme i gang tidligere og dermed slippe vegringen i skrivesituasjoner. Stein opplever sin egen rolle i gruppearbeidet som positiv, ved at han får fram egen mening og får tilslutning til dette synet også, selv om han ikke husker hva de andre sa. For han er det viktig å kjenne at det han sier kan være til hjelp for andre. Han er også veldig opptatt av at alle slipper til.

Dialogen i skriveopplæringen: Det som ble sagt om spørsmålet i hoveddiskusjonen huska han, men tror han kunne fått mer utav skriveopplegget dersom han hadde forstått at det var den samme teksten han fikk på tentamen, som han hadde arbeidet med i timene.

Læring: Stein opplever at læringseffekten av dette opplegget er kortvarig, siden det gjaldt bare for denne tentamenen. Fortsatt er han usikker på hvordan han skal begynne en tekst, og videre integrere momentene han kom på. Han måtte presse seg til å begynne å skrive denne gangen også. Dessuten er han fortsatt usikker på hvordan læreren oppfatta teksten, og om den var lang nok. Opplevelsen av skrivesituasjonen var nokså uforandret.

Kritisk forståelse basert på sunn fornuft:

Ønsket om å mestre skrivesituasjonen bedre ser ikke ut til å føre til konkrete endringer av handlingsmåter, men virker som en forventning om at noe skal tilføres han som kan endre rammene for skriveingen på en positiv måte. Stein deltar aktivt i gruppearbeidet, men er ikke fokusert på hva de andre sier, selv om han vektlegger at det kom fram «flere perspektiv» i diskusjonen. Det kan også være at han husket begrepet fra gjennomgangen av opplegget og forstått at det er relevant. I gruppearbeidet brukte de ikke forarbeidene sine, der de både hadde skrevet ned argumentene fra kildeteksten og sin egen mening. Likevel beskriver han at teksten hans gikk i «dybden og bredden» fra diskusjonen. Det ser ikke ut til å være noen klar forståelse av sammenhengen mellom faglige intensjoner og egen praksis. Han opplever ikke selv at han kan påvirke sin egen situasjon vesentlig, men gjør heller ikke det han vet kan være mulig, som for eksempel å stå opp tidligere for å være mer uthvilt eller skrive stikkord på tentamen. Han er ikke på «utkikk» etter noe som kan hjelpe han videre, men er fortsatt nokså fiksert på det negative ved skrivesituasjonen som en repeterende hendelse, der han opplever at han er dømt til å mislykkes, og derfor opplever den bare som et nødvendig onde han må igjennom.

Likevel har han en god forståelse av hvordan læring kan fungere (se drøftingskapittel).

Utsagnene om at han prøver å etterligne de gode er ikke bare sunn fornuft, men følger Vygotskys teorier om den nærmeste utviklingssonen. Er dette også noe han har hørt, men ikke klarer å sette ut i livet?

Teoretisk forståelse: om læring

Stein viser frykt for ikke å holde mål, først og fremst når det gjelder skolekrav, men særlig i forhold til den sosiale verdsettingen, der han opplever å komme til kort. Også i forholdet til lærerens forventninger er han svært usikker og klamrer seg gjerne til de formelle kravene som lengde, antall ord og struktur. Han har en del kunnskap om hva som kreves, men de virker fragmenterte, og settes ikke i forbindelse med hans egne tilnæringsmåter og praksis, annet enn som en type dårlig samvittighet, eller oppgitthet over det han kunne gjort, men ikke gjør. Han viser liten forståelse og bevissthet omkring egne læringsstrategier, eller opplevelse av mestring i dette faget. Han har også liten tiltro til egne ferdigheter, noe som lett fører til blokkering i møte med skolekravene. Frykten for å mislykkes, det vil si få dårlige

karakterer, og dermed miste sosial aksept og anerkjennelse, driver han fra skanse til skanse, uten å se seg selv som noe annet enn en person som skal prestere, det vil si, gjøre det umulige. Dette slår også til på hver eneste tentamen. Det går troll i ord.

Den sosiale konteksten i gruppa gir en trygg ramme og skaper kanskje også en affektiv situasjon som gjør endring mulig. Her nærmer han seg det han beskriver som en ideell læringssituasjon, selv om noen av forutsetningene for å få utbytte av arbeidsmåten ikke er med. Mellom den positive gruppesituasjonen og skrivingen på tentamen mangler han uansett tilstrekkelig sikring (Smidt 1989: 31). Tentamenskonteksten skaper et sterkt press, der han gir seg selv en fast rolle som den som kommer sent i gang og sitter igjen helt til sist; en slags taper. Det er nesten utenkelig at den positive gruppeopplevelsen kan ha noen overføringsverdi til en annen situasjon hvor han er fullstendig overlatt til seg selv. Det viktigste i en slik sammenheng blir å beskytte selvfølelsen mot det som truer den. En oppdeling av skriveprosessen, med innspill fra andre underveis kunne muligens gitt han en bedre flyt inn mot prøvesituasjonen. Han trenger hjelperes små bekreftelser på at han er på rett vei. Som deltaker i dette store «tentamensracet» mangler han sikkerhetsnett.

5.3.2 Tore

Selvforståelse:

Møte med ulike syn på gruppa: I diskusjonen med de andre på gruppa oppdaget han at de andre hadde mer forskjellig syn på språkvalga enn han forventa. Og denne oppdagelsen var viktig fordi det senere gjorde han mer bevisst i møtet med mennesker han ikke kjente, utenfor skolen.

Dialogen i skriveprosessen: Han beskriver hvordan han gjorde aktivt bruk av flere av elementene fra prosessen underveis, på tentamensdagen. I tillegg til egne argumenter kunne han nå bruke motargumenter som han ikke så lett ville funnet selv. Han opplevde at teksten han skrev var mer gjennomtenkt og utfyllende enn vanlig. Når han brukte førsteutkastet på prøva, ble det lett å fortsette, nesten litt for lettvent, siden det innebar at han hadde begynt på prøva på forhånd. Han var også opptatt av å skrive teksten slik at andre kunne forstå den, siden han nå hadde sett det aktuelle spørsmålet slik de andre så det under gruppearbeidet. Å skrive førsteutkast, gjennomgå teksten og diskusjonen på forhånd virket

bevisstgjørende som forberedelse til heldagsprøven. Han ville valgt den samme arbeidsmåten igjen.

Læring: Tore har fått bedre forståelse av egne språkvalg og kunnskap om temaet, og det viktigste er at han har blitt oppmerksom på hva forskjeller i språkvalg kan bety i møtet mellom mennesker. Han er opptatt av at man kunne finne den samme ulikheten når man skulle starte en samtale med folk man ikke kjenner fra før av. Om temaet hadde vært mer aktuelt, det vil si; noe elevene visste mer om, så ville nok engasjementet ha vært større, mener han og dermed underforstått, læringsutbyttet?

Som skriveopplæring peker han på at den felles gjennomgangen av modellteksten i klasserommet ga han bedre forståelse av strukturen i en resonnerende tekst. Han er også opptatt av at det er viktig å kunne stoffet for å ha utbytte av denne arbeidsmåten.

Kritisk forståelse basert på sunn fornuft:

Han forstår temaet i arbeidet hovedsakelig ut fra sitt eget, personlige ståsted, uten en opplevelse av at det kan være en distanse mellom faglige spørsmål og eget dagligliv. Han er opptatt av dette lærestoffet bare i den grad det kan forklare fenomener som på en eller annen måte angår han selv og hans stort sett hverdagslige omgivelser. Interessen omfatter også en nysgjerrighet og åpenhet til måter han kan gjøre seg nytte av det han lærer på. Han opplever det positivt å kunne overføre forståelsen fra skolearbeidet til det virkelige livet, som å erverve dialogiske ferdigheter. Men han ser ikke verdien av å undersøke de konkrete erfaringene sine videre som allmenne problemstillinger slik de framstår i faget. At teorier og abstrakt tenkning kan gi en dypere innsikt i fenomenet virker heller ikke som et perspektiv det er vanlig for han å innta.

Teoretisk forståelse av læring

Han bruker opplegget i sitt eget skriveprosjekt; retter noe mot mestring og sikring av skolekrav, men tydeligst fram kommer at dette gir mening i hans eget sosiale prosjekt utenfor skolen, der det hjelper han til å oppnå kontakt med andre mennesker. For han fungerer gruppearbeidet både som subjektiv relevans når det gjelder emne, og som faglig sikring, ved at han *fikk* motargumentene av de andre, sett med bakgrunn i at han tidligere beskrev det som «unaturlig» å argumentere mot noe han selv er for. Det som har gitt han positiv erfaring, er det som har gjort skrivingen «enklere». Ordvalget kan forstås både som

at det krevde mindre bruk av mentale ressurser for å oppnå samme resultat som før, men også opplevelsen av affektive situasjoner som trygget og gjorde det mulig for han å åpne seg mot det nye, for så å kunne utvikle seg og oppnå progresjon. (Smidt 1989 :33).

At han leter etter affektive situasjoner som skal gi grunnlag for å skrive personlig og godt, er det flere eksempler på. Valg av temaer bør være aktuelle og kjente for at de skal engasjere (de andre elevene). Interessant er også beskrivelsen av de fire store som realismens «Rolls Royce» som han beundrer og derfor prøver å trekke inn i egne tekster, selv om det ikke passer med sjangeren.

Han forklarer seg på en ordrik, ikke alltid like presis måte, og med all sin positivitet gir han likevel et inntrykk av å ville «prate bort» det faglige fokuset, unngå det som er krevende og vanskelig, en slags anti-læringsstrategi som er en blanding av «minste motstands vei» og at det å følge det naturlige og det personlige er en rett han har, som også kan relateres til den legitime selvbeskyttelsen (Smidt 1989: 33).

Han har mange ideer og ifølge han selv, et stort uttrykksbehov, men bommer ofte på oppgava på skolen, er kreativ på en feil måte og synes det er vanskelig å treffe sjangre som ikke har et muntlig preg. I tilbakemeldingene fokuserer han på det negative og bruker dem til å «rette opp feil». Han beskriver at han oppnår lite mestring ut fra faglige krav, men noe ut fra egne behov. Dette viser en opplevelse av subjektiv relevans mest knyttet til emner og ikke til kvalifikasjon. «Opplevelsen av relevans har sammenheng så vel med dype, personlige behov, som med innlærte holdninger til hva som er viktig i vårt samfunn.» (Smidt 1989: 33) Tore mangler «sikring» fra det kjente og trygge over i det ukjente. Kanskje først og fremst handler det om å få praksis i å uttrykke seg på en annen måte i skriftliggjøringen av et spørsmål/tema, med en forståelse av og erfaring med at skriving skaper avstand til fenomenet på en måte som gjør det mulig å betrakte for å kunne reflektere, som er vesensforskjellig fra det hverdagslige, muntlige språket.

Så lenge han ikke har en slik praksis, eller deltar aktivt i en kommunikasjon/refleksjon om hvorfor han ikke oppnår framgang, forklarer han den blokkerte skriveutviklingen sin som noe han «er», der skolekravene forblir fremmede og uoppnåelige, mens han fortsatt oppholder seg i det kjente og naturlige(regresjonen), og dialektikken mellom regresjon og progresjon uteblir.

I det andre intervjuet var han svært opptatt av de ulike «språkene» og sosiale kodene han hadde opplevd i møte med ulike ungdomskulturer i en norsk studentby. Han beskrev også hvordan gruppearbeidet demonstrerte forskjellen mellom han og de andre når det gjaldt bruken av radikale eller moderate/konservative former av bokmål, der de andre fortalte at de snakket «finere» med en autoritetsperson enn en jevnaldrende, noe han opplevde som underlig, egentlig feil. Slik hadde han ikke tenkt tidligere, men åpnet nå for at han kanskje ble mer opptatt av slike forskjeller når han skulle i det militære. Dette er et utsagn som kan tolkes som en utvikling i forståelsen av språk og språkbruk som (delvis) er resultat av denne prosessen.

5.3.3 Astrid

Selvforståelse:

Møte med ulike syn på gruppa: Hun beskriver at det var ulike syn på gruppa, at hun godtar uenighet og ser fordelen med å møte motargumenter, selv om en på gruppa hadde «absurde meninger», og at de kranglet litt, men hun husker ikke hva de kranglet om. Selv vil hun helst ha rett, men opplevde at det var morsomt å høre andres syn og forsvare sitt eget. Hun er opptatt av at forarbeidet med fagloggen var viktig, for da hadde hun tenkt gjennom og skrevet ned hva hun selv mente, noe som er viktig når man begynner å diskutere. Etter gruppearbeidet kan det gjerne gå litt lengre tid før man skriver teksten, slik at man reflekterer mer på egenhånd i etterkant, og gjør stoffet mer til sitt eget.

Dialog i skriveprosessen: Refleksjonen i gruppearbeidet var mer interessant enn lesing og gjennomgang på forhånd. Arbeidsprosessen var ikke morsom, men alt var relevant. Hun opplever at det er bra å få andres innspill, særlig hvis temaet er ukjent. Da hun skrev sin egen tekst denne gangen, brukte hun både gruppas og egne argumenter i drøftingen.

Læring: Hun vektlegger viktigheten av å forstå stoffet, og at det også er lettere å huske noe man har formulert sammen med andre. At man kunne bruke egne erfaringer, var med å gjøre framgangsmåten lettere enn en vanlig oppgave. Siden hun har engasjert seg i spørsmålet om bokmål og nynorsk fra før av, opplevde hun at temaet var beslektet, og gjorde at hun også kunne interessere seg for dette. I det hele tatt har hun tatt oppgaven mer

seriøst enn vanlig, fordi opplegget hadde en tydelig plan og mål for hva arbeidet skulle brukes til. Vanligvis synes hun det er veldig vanskelig å forberede seg til tentamen.

Kritisk forståelse basert på sunn fornuft:

Hun har fått et ekstra dytt til å gå inn i et skriveopplegg på en seriøs måte, fordi det var avgrenset og «frivillig», samtidig som fokuset på hennes aktive deltakelse ble tydelig. At hun ble sjekket ut på flere «stasjoner» enn vanlig, gjorde det vanskeligere å falle tilbake i en tilvakt passiv posisjon. Siden hun deltok i et forskningsprosjekt visste hun også at hennes opplevelse hadde betydning for andre enn henne selv. Å framstå som useriøs i en læreprosess som utspilte seg i klassefelleskapet kunne hun heller neppe tillate seg uten å tape ansikt. Da det oppstod uenighet i gruppa, fikk hun møte sine egne negative reaksjoner, og måtte bruke en teoretisk kunnskap om at man skal ha toleranse for at andre har forskjellige syn.

Hun poengterer på ulike måter at det er viktig å være forberedt, at man skal forstå lærestoffet og at skriveopplegg må ha en plan og et mål. I dette intervjuet utdyper hun temaet fra det første intervjuet, nå på et mer generelt plan: Selv om hun har ønsket å forstå, opplever hun ikke at hun har «knekket koden», det gjelder for eksempel å få sammenheng mellom momentene i teksten i ulike sjangre. Hvordan kan hun da forsvare for seg selv at hun mesteparten av tida ikke har en seriøs holdning til det som skjer på skolen? Er det fordi hun ikke opplever å ha inngått en virkelig «lærekontrakt» med læreren, der tydelige forventninger har blitt uttalt, eller er det det at læreren ikke oppfyller det hun oppfatter som lærerens del av «avtalen», det vil si, ikke hjelper henne nok, og dermed så har heller ikke de ulike skolesituasjonene en sterk nok gyldighet til å forplikte henne?

Teoretisk forståelse om læring:

Skriveopplegget fungerer i stor grad som «sikring» for henne, og oppfyller på mange måter det hun har savnet i skriveopplæringen. I gruppearbeidet foregår kommunikasjon omkring temaet på en måte hun kan kjenne seg hjemme i og der hun selv kan delta på en trygg og likeverdig måte og hennes deltakelse er av betydning for resultatet. Det er viktig at alle blir hørt, men også at diskusjonen foregår i den nærmeste utviklingssonen, slik at det nye og ukjente ved lærestoffet blir mindre truende. Medelevene kan oppfattes som en ressurs og som allierte hjelpere i denne delen av prosessen. På forhånd har hun akseptert premisene for opplegget og for skolekravene som ligger under: formålet er å kvalifisere henne til å

svare på en konkret oppgave på tentamen. Dette gir tilstrekkelig trygghet til at oppgaven som i utgangspunktet virket traurig likevel blir overkommelig. Hun trenger denne sikringen, særlig fordi hun ikke har tillit til sine egne ferdigheter. Gruppediskusjonen viser seg å være en affektiv situasjon ved at den vekker både negative og positive følelser hos henne, noe som viser at temaet angår henne og gjør henne til en reell deltaker i læreprosessen. Når hun reflekterer over hvilken effekt det har hatt for henne å snakke om egen læring, virker dette som uttrykk for en mer moden og selvstendig forståelse av rollen eller identiteten som lærende, enn den hun viste i eleven som «smisker» med læreren. At hun har deltatt i to nokså omfattende intervju om temaet har muligens også gitt henne en opplevelse av å bli tatt på alvor og ikke minst, stilt krav om at hun skal ta seg selv på alvor, målt ut fra tidsbruk og interesse intervjueren har vist skriveprosjektet hennes fra sidelinja.

5.3.4 Irina

Selvforståelse:

Møte med ulike syn på gruppa: Hun opplevde at noen satte ting på spissen i diskusjonen, bare for å kverulere, men at det også gjorde motsetningene tydelige og underholdende. De samarbeidet om svarene på gruppearbeidet, diskuterte ikke spesielt hvor relevante momentene var i forhold til spørsmålet.

Muntlig dialog i arbeidsprosessen: Bedre å delta aktivt i en samtale enn å lese om det. Lærestoffet ble mer interessant når man fikk fram ulike perspektiv. Det er også lettere å si hva man tenker enn å skrive det. Irina beskriver diskusjonen på denne måten:

Da kan du jo diskutere, og hvis du sitter fast, så, kan du på en måte få inn litt nytt da, få hjelp, få høre hva de andre syns, og så kan det ende med at, ja sånn er det, og så kobler du på noe mer, og så, ja. Så du tenker på en måte litt mer da, når du har noen andre også som skal tenke, og når du må si hva du mener.

Å snakke om hvilke språkformer elevene brukte, var mer interessant enn selve språkdebatten. Hun sier også at det er flere lag i en dialog som dette, der man både snakker om det faglige, men også trekker inn det som skjer utenfor skolen, for eksempel gjennom assosiasjoner. Spørsmålet i oppgaven som gjaldt forholdet mellom språkvalg og identitet var ny for alle på gruppa, men ingen av dem mente at det fantes en sammenheng mellom dem.

Dialogen i skriveprosessen: Forberedelsen var mye bedre enn vanlig lærerforedrag, men temaet ødela litt. Irina trekker også fram at det var positivt å skrive ned argumentene på gruppene, og dele dem etterpå, for da kunne man få tips ved å se på hva de andre også hadde gjort. Når det kom til tentamen valgte hun en annen oppgave, av forskjellige grunner, men sleit med konsentrasjonen og ble misfornøyd med teksten. Hun var også usikker på hva læreren forventa.

Læring: Elevene diskuterte egen språkbruk i friminuttet etterpå, men utover det var temaet egentlig kjedelig, de stilte spørsmål om hvorfor de skulle lære om dette. Hennes opplevelse er at det finnes få engasjerende temaer i norsk og særlig er språkhistorien unyttig. Hun ville likevel valgt samarbeid på nytt fordi man kan både få og gi hjelp i en samtale, slik at deltakerne forstår bedre. Når oppgavetemaene virker ukjente, trenger man spesielt innspill fra andre. Hun opplever at det er vanskelig å holde på konsentrasjonen når temaet ikke handler om eget liv. I dette opplegget var det en ny måte å bruke modelltekst på, og å lage felles oppsummering på ark. Analysen var lik, selv om det var en litt uvanlig tekst.

Kritisk forståelse basert på sunn fornuft:

Hun presenterer gruppediskusjonen som en positiv erfaring, men kanskje mest som en avveksling og en mulighet til selv å være mer aktiv enn det hun oppfatter er vanlig i undervisningen.

I det første intervjuet ga hun uttrykk for at omtalen av skriving som kommunikasjon hadde fengst henne, at dette også gjaldt på skolen ga henne nytt håp om at skriveopplæringen likevel kunne være noe mer, noe som angikk henne og dermed stemte bedre overens med hennes personlige skriveprosjekt. Det viste seg at det bare var enkelte deler av det som til en viss grad oppfylte forventningen, spesielt gruppearbeidet, fordi det var en bedre arbeidsmåte enn lærerforedrag. Hennes beskrivelse av gruppearbeid kan også forstås ut fra når et slikt samarbeid fungerer på sitt beste, uten at hun hadde like stort utbytte av dette konkrete gruppearbeidet. Deltakerne har gått inn i vante gruppearbeid-roller, pratet litt om temaet og deretter blitt enige om svar. Hun gir ikke inntrykk av at de har utfordret seg selv eller hverandre i særlig stor grad, men blitt i det trygge, vante. Da de fikk et uventet spørsmål diskuterte de dette med interesse, men avviste det.

Teoretisk forståelse av læring:

I ønsket om å utvikle seg, søker Irina opplevelser i skolesammenheng som kan bety noe for henne (Smidt 1989: 33). Gruppearbeidet er til en viss grad en utprøving i en slik affektiv situasjon, men preges mest av at hun opplever en manglende subjektiv relevans i forhold til emnet. Dermed blir den sosiale tryggingen dominerende, og det ukjente ufarliggjøres med overdrivelse og latter, der det som kunne gi en åpning mot eksperimentering, problematisering og hypoteser lukkes og alminneliggjøres i stedet. At hun på forhånd har definert emnet og denne delen av faget som irrelevant virker forsterkende og blir bekreftet av de andre gruppe medlemmene. I en kommentar til arbeidsformen peker hun på at hun gjerne skulle ha valgt selv hvem hun skulle samarbeide med. På grunn av sykdom ble gruppa redusert og litt tilfeldig sammensatt, noe som førte til at gruppedynamikken ble nokså kraftløs, og denne eleven tok rollen som sekretær og pådriver for å få oppgaven løst.

Prøvesituasjonen opplevdes tydeligvis som ambivalent, med et sterkt behov for progresjon på den ene sida, den strenge definisjonen hennes av hva som har nytteverdi som begrensning på den andre, og i tillegg har hun fått lite ut av forberedelsen, er usikker på hva som forventes og opplevelsen av mestringen uteblir.

5.3.5 Nina

Selvforståelse:

Møte mellom ulike syn på gruppa: Hun ble nysgjerrig på hva de andre gjorde, og mer bevisst på egne valg. At det var store forskjeller i språkpraksisen til gruppe medlemmene åpna for ulike måter å se ting på. Det var liten uenighet, siden det var små forskjeller i erfaringsbakgrunnen til de som deltok. I diskusjonen opplevde hun at det var interessant å høre om de andres erfaringer.

Muntlig dialog i arbeidsprosessen: Hun vektlegger betydningen av den individuelle forberedelsesdelen. Slik beskriver hun arbeidsmåten:

[m]an har jo allerede noe å bygge på, og når man da sitter med litt kunnskap kanskje, på forhånd, så tar man jo lettere ordet, og så blir det på en måte; ruller ballen videre på det da, og da vil jo alle ha noe å si, og alle kan lære av alle, og det er jo noe annet det, enn å sitte og høre på læreren i nitti minutter, da.

I tillegg opplevde hun en forpliktelse til å bidra i gruppa, noe som motiverte til en aktiv forberedelse. Gjennom gruppediskusjonen kom også nye momenter fram. De diskuterte relevans underveis, og hadde en oppsummering avslutningsvis.

Dialogen i skriveprosessen: Hun brukte ikke førsteutkastet på tentamensdagen, men mener at forståelsen hun fikk under gruppediskusjonen var ubevisst med på prøvedagen. En slik veksling mellom arbeidsmåter som dette, fra individuelt til felles arbeid, fungerte bra som forberedelse. Hun opplever at det er et skille mellom å skrive i timen og å skrive på prøve. I stedet for å skrive førsteutkast, ville hun heller laget en momentliste.

Læring: Gjennom opplegget oppdaget hun en sammenheng mellom egne språkvalg og hendelser fra språkhistorien. Hun synes temaet var interessant fordi det ga en ny forståelse av egen språkbruk. Dessuten kan hun mer og husker bedre nå enn vanlig. Opplegget rundt har forsterket opplevelsen av nærhet til stoffet. Oversiktlige undervisningsopplegg holder interessen og læringstrykket oppe. Vekslingen av arbeidsmåter gjør læringen mer dynamisk. Gruppearbeid om temaer man ikke kan, ender gjerne med skravling.

Kritisk forståelse basert på sunn fornuft:

Nina beskriver noen store forskjeller i språkpraksisen innad i gruppa, mens det samtidig er liten uenighet fordi alle hadde en veldig lik bakgrunn. Er ikke det et paradoks? Kanskje det mest betyr at hun var kjent med denne praksisen, men nå fikk hun vite mer om hvordan de andre tenkte og handlet?

I intervjuet er hun opptatt av det prosessuelle i arbeidsmåtene, spesielt forarbeidet, men også helhet og sammenheng i gjennomføringen. I det hele tatt gir hun inntrykk av at hun har et nokså bevisst forhold til læring, spesielt hvilke metoder som brukes i undervisningen. Hun gir inntrykk av at hun har akseptert og tilpassa seg skolekravene, men også at hun forstår forskjellene i å være elev på barne- og ungdomsskole og på videregående. Hun klarer å se utdanningen på videregående i klar sammenheng med studiene hun vil begynne på.

I det gjeldende opplegget kommer forbindelsen mellom forarbeidet og skrivingen hennes ikke helt tydelig fram. Årsaken til at hun ikke brukte førsteutkastet på prøvedagen, var at hun glemte det, men også at hun opplevde at det var for kort tid til å skrive. Et kritisk spørsmål man da kan stille, er om gruppearbeidet ga en god opplevelse der og da, men ikke betydde så mye når hun faktisk satt på tentamen, og alt igjen var som det pleide, eller om

denne diskusjonen ga en tilstrekkelig gnist til at hun kunne oppleve den inspirasjonen og motivasjonen hun føler at hun trenger og ønsker skal være tilstede i skrivesituasjonen.

Ut fra hennes beskrivelse av sammenheng mellom engasjement og nytteverdi i klassen, så er det mulig at hennes rutineskriving på tentamen slo igjennom, samtidig som hun hadde etablert en liten kunnskapsbase under diskusjonen som hun kunne hente fram igjen til prøva. «Det er jo der jeg har fått mye av kunnskapen fra, da.» (d.e. diskusjonen).

Gjennom intervjuene viser Nina at hun har en sosial samvittighet, rettet mot utsatte grupper som barn og syke, og dermed har hun sannsynligvis en mer åpen holdning mot ideen i dette prosjektet, om at læring skjer i dialog og i utveksling av ulike perspektiv. Arbeidsmåten svarer kanskje også godt til hennes personlige behov og «temperament». Gruppearbeidet kan bli eksempel på en «ideell» læresituasjon, der hennes medvirkning og engasjement har større betydning enn vanlig og derfor krever at hun trer ut av en noe resignert holdning hun ellers har inntatt i en del skolesammenhenger.

Teoretisk forståelse av læring:

Hun er nok den av informantene som opplever sterkest at emnet angår henne og forteller henne noe nytt, det vil si har subjektiv relevans, både personlig og som faglig kvalifikasjon. I dialogen er hun åpen for og nysgjerrig på de andres erfaringer og opplever at det gir henne ny innsikt om egen språkbruk, samtidig som hun får kjennskap til de andres perspektiv. Hun ser også et kreativt element i denne diskusjonen, nemlig at det kom fram nye ting. Temaet er også spesielt viktig fordi det handler om en utprøving av hennes identitet og at det gir henne en plassering i en større sammenheng; språkhistorie. Situasjonen har på denne måten en sterk affektiv virkning.

I gruppa opplever hun sosial tilhørighet i en trygg situasjon, men at det også stilles krav til henne som individ, både at hun bidrar i en fagdiskusjon på gruppa, samtidig som hun opprettholder sosial aksept og posisjon. Ut fra konteksten gruppearbeidet foregår i, er det også knyttet tydeligere forventninger til rollene og til resultatet enn i en vanlig skoletime.

Siden hennes bevissthet omkring læring handler mest om hvordan undervisningen legges opp, er hun ikke tilsvarende opptatt av å velge strategier for hvordan hun kan utvikle egen skriving. Arbeidsmåtene hun har opparbeidet tidligere er vanligvis tilstrekkelig til at det gir henne tilfredsstillende karakterer. Det kan forklare at hun ikke er veldig opptatt av å oppnå

progresjon. At hun iblant kan oppleve subjektiv relevans, både ut fra allmenndannelsesbehov og kvalifiseringsbehov er nok til at hun kan holde det gående ut fra rasjonelle begrunnelser. Skrivegleden hun opplevde tidligere viser seg også av og til etter at hun har fullført en tekst på en prøve.

Siden dette undervisningsopplegget både vekker hennes engasjement og ligger plassert i en tydelig ramme som viser hva arbeidet skal brukes til; nemlig en prøvesituasjon som teller på karakteren like før standpunktkarakteren settes på VG 3, gir dette tydeligvis en sterk og klar sikring og motivasjon for denne eleven, slik at hun kan vise åpenhet mot det nye, som igjen viser seg å ha elementer av noe kjent, både innholdsmessig og som arbeidsform. Slik kombineres hennes sosiale interesser og behov med skolekrav og gir en opplevelse av mestring. Men det er usikkert hvor sterk progresjonen blir i denne omgang, siden dette først og fremst fungerer som en slutføring av grunnskole og videregående opplæring.

5.3. 6 Rolf

Selvforståelse:

Møte med ulike syn på gruppa: Han registrerte at det var forskjeller i måten de på gruppa brukte talemålet, men når det gjaldt skriftlig bruk av språkformer så var det enighet.

Diskusjonen ga et bredere perspektiv, der det kom fram flere argumenter enn han ville ha kommet på selv, selv om en del av dem var nokså åpenbare. Engasjementet var heller ikke så stort, noe han mener kan forklares med at temaet ikke var så spennende.

Muntlig dialog i arbeidsprosessen: Det at det kom fram forskjellige synspunkt ga han følelsen av å ha en god bakgrunn da han satt på heldagsprøva. Samtidig opplever han at han like gjerne kunne arbeidet individuelt framfor å jobbe på gruppe. For hans del er det mer interessant å bruke de fagrelaterte kildetekstene enn det som kommer fram på gruppearbeidet. Han foretrekker å skrive ned argumentene, slik at han kan strukturere dem ferdig etter hvert, «når man skriver, så skriver man liksom på en måte en slags fasit.» Å argumentere godt muntlig derimot er vanskelig, når man må ta det på sparket. Men han ser også verdien av å kunne kommunisere direkte og poengterer at dette nok er en trenings sak.

Læring: Han har erfaring fra fordypningsoppgaven med å arbeide med skriving i prosess:

Det er dette med, ja, førsteutkastet, få strukturert det på det viset, var nok viktig. Og liksom det å stadig gå tilbake liksom og se at, ok, først så skriver man litegranne, samler informasjon og sånn, så renskriver man litegranne, her, og så hopper man, skriver litt nye ting, blander det litt inn, og så videre. Så det er en arbeidsmåte jeg er ganske glad i, da.

Fra dette opplegget tar han også med seg det som en positiv erfaring å praktisere bruken av disposisjon, noe han har kjent til i teorien tidligere, men ikke praktisert på samme måte tidligere. Han mener også at det går an å gjennomføre på en vanlig heldagsprøve.

Kritisk forståelse basert på sunn fornuft:

Det viser seg etter hvert at Rolf ikke er så veldig interessert i det medelevene har bidratt med i gruppediskusjonen, og han ser heller ikke at deres innspill har hatt noen særlig betydning i læreprosessen hans, eller hans i deres. Ett moment er at de gjeldende elevene ikke viser høy nok faglig kvalitet, sammenlignet med det han oppfatter som sitt eget nivå. Dette er nokså langt unna Ninas «alle kan lære av alle» -tankegang. Men han er også veldig ærlig.

Rolf avviser ikke at diskusjonen kan ha fått fram nyanser som han har «liggende i bakhodet», men vanskelig lar seg måle, og derfor heller ikke er så viktige. Denne eleven har sannsynligvis ikke mye erfaring som tilsier at det å trene på å forklare faglige problemstillinger for andre også kan ha læringseffekt, eller at det å lytte til andres argumenter eller erfaringer kan åpne for nye spørsmål og gi ettertanke.

Han demonstrerer et slags økonomisk og svært rasjonelt, egentlig instrumentelt syn på tilnærmingen til skriveoppgaven, der det er nødvendig å skrelle bort alt snikksnakk og heft, og komme til saken på en mest mulig effektiv måte. Dette er idealer som ofte blir premiert med høye karakterer og positiv omtale i skolesammenheng.

Teoretisk forståelse av læring:

Dialog som læremåte oppleves ikke å ha subjektiv relevans for denne eleven. Han er fokusert på progresjon, og retter oppmerksomheten særlig mot strategier som erfaringsmessig gir størst uttelling i en vurderingssituasjon. For han knyttes den subjektive relevansen til at han blir dyktiggjort ut fra tradisjonelle skolekrav og at skoleopplegg leder direkte fram til det

ferdige produktet. I den sammenhengen er fagpersoners artikler og lærerens kommentarer til førsteutkastet viktigere enn medelevenes synspunkter. Siden han ikke identifiserer seg med de andre på gruppa, har han heller ikke behov for bekreftelse fra dem.

Temaet i kildeteksten «Kor blei det av det folkelege bokmålet», kan ha virket mer truende for Rolf enn for de andre, siden han nettopp ikke ønsker å identifisere seg med «det folkelege», men tvert imot markere avstand til det, både i væremåte og språkføring. For han er det viktig å ta steget over mot en akademisk karriere, i en voksenverden der faglig kunnskap og ferdigheter blir mer verdsatt enn i ungdomsmiljøet i et bygdesamfunn.

Det er ikke interessen for problemstillingene, eller å få innsikt i stoffet som er drivkraften i skolearbeidet. Han jobber for å oppnå resultater slik skolekravene nå en gang er utformet. For han blir den muntlige uttrykksmåten en for «slapp» og lite presis tilnærming til det skriftlige arbeidet. Hans styrke er å «skrive med god flyt», og han vet at det krever både energi og tid å få til dette. I motsetning til Tore, har Rolf fått en tydelig forståelse av at det stilles andre og strengere krav til et skriftlig fagspråk, og at det hverdagslige, muntlige, ikke har så klar overføringsverdi. Han vet også at utformingen av dette gode språket er noe han må gjøre alene. Derfor oppfatter han tiden han får bruke til å skrive som en sikring for å oppnå gode karakterer. Dysthe beskriver også hvordan noen beskriver seg selv som «skriftlige tenkere», fordi de helst vil skrive ned tankene sine før de formulerer dem skriftlig (Dysthe 2012: 213). En slik beskrivelse vil kanskje også kunne passe på Rolf?

5.3.7 Oppsummering. Forholdet mellom intensjon og praksis.

Astrid har opplevd et misforhold mellom skolekrav og læresituasjoner, og for henne gir gruppearbeidet den nødvendige sikringen, ansvarliggjøringen og kan hende mestringen. Fra før av har *Nina* et nokså avklart forhold til skriving på skolen. Arbeidet med dette temaet gir mening på en måte som gjør at hun blir engasjert og lærer mer enn ellers. Derfor opplever hun at opplegget fungerer som en relevant forberedelse til skrivedagen. *Tore* har også et utbytte av denne arbeidsmåten, uten at han hadde en klart uttalt intensjon på forhånd. Han opplever å bli presentert for redskaper han kunne bruke i arbeidet med teksten. For *Rolf* var det en klar sammenheng mellom hans intensjon og praktiske utføring, men det skyldtes kun deler av opplegget. *Irina*s intensjon slår slett ikke til. Skrivingen hennes oppfyller på nytt det negative inntrykket hun har av norskfaget på videregående skole. Dette hjalp henne heller

ikke. På forhånd uttrykker *Stein* en klar forståelse av hva som kan sikre læringen hans. Gjennomføringen av opplegget er ikke tilstrekkelig, eller inneholder ikke de rette elementene for at han skal klare å oppfylle sine intensjoner. Til det er gapet mellom manglende mestringsopplevelse og praksis for stort. I ulik grad gjelder dette også for andre elever. Måten de beskriver erfaringene de har gjort, viser likevel noen tendenser. De fleste bruker relevant fagspråk i større grad i det andre intervjuet, enn i det første. De fokuserer blant annet på trekk ved sjangeren, og de bruker relevante begrep fra temaet de har arbeidet med. De kan også vurdere sin egen arbeidsprosess og kan beskrive, mer og mindre presist, hva som har fungert i de ulike aktivitetene og hvordan de har virket sammen, ved å ta i bruk et enkelt metaspråk. Dette kommer jeg tilbake i drøftingskapittelet. Arbeidet i et sosialt praksisfellesskap på gruppa har blitt beskrevet å ha et læringspotensial for alle, med en forutsetning om at de kunne bruke selvvalgte kriterier i gruppesammensetningen. Noen ga også uttrykk for at vekslingen mellom skriftlige og muntlige arbeidsmåter ga en positiv erfaring, særlig de som opplevde at aktivitetene inngikk i et sammenhengende og hensiktsmessig læringsmønster.

5.4. Metodekritikk og refleksjon. Studiens troverdighet og relevans.

5.4.1 Datakvalitet (reliabilitet).

Hva skjer når man setter fire elever sammen ved et bord og ber dem snakke om 'folkelig bokmål'? Å ta i bruk den muntlige dialogen som metode kan virke risikabel, og det samme gjaldt valget av fagtemaet. Ingen av delene var noen 'sikker vinner'. Likevel var det dette jeg ønsket å prøve ut. Det er også slik de fleste undervisningssituasjoner forløper. Læreren står ikke fritt til å velge tema, og heller ikke kan man vite resultatet på forhånd, selv om opplegget er godt forberedt. Siden jeg underviste i en annen tredjeklasse, hadde jeg gjennomført et pilotprosjekt med egne elever tidligere samme skoleår med et tilsvarende opplegg og tema. At både klassen og jeg var fornøyde med resultatet, ga meg ryggdekning og mot til å bruke dette også i undersøkelsen.

Formålet med datainnsamlingen har vært å undersøke flest mulige aspekter rundt spørsmålet om skriveopplæring (Creswell 2014: 229), både gjennom utvalg av informanter og av aktiviteter de har deltatt i, med særlig vekt på autentiske elevperspektiv. Materialet er

bredt sammensatt og består av transkriberte intervjuer med seks elever fra to ulike klasser som er gjort ved to anledninger, flere typer tekster gjennom skriveprosessen foruten notater fra egne observasjoner. Ved å bruke ulike undersøkelsesmåter kan beskrivelsene også bedre avspeile noe av kompleksiteten i opplærings situasjonen og øker dermed materialets pålitelighet som grunnlag for vurdering og analyse.

Strukturen på opplegget innebar at jeg skulle holde mange 'baller' i lufta, både gjennom skifte av aktiviteter og egne roller. Viktig ble det å klare å slippe kontrollen, og dermed satse på at elevene var selvgående individer, og at de faktisk kunne snakke og tenke selvstendig når de visste hva de skulle gjøre. Et kritisk spørsmål var om jeg klarte å være oppmerksom nok, registrere all informasjon situasjonen bød på, og svaret er, garantert ikke, men observasjonen var også en supplerende undersøkelsesmetode. Intervjuene var det primære.

At undervisningsopplegget var realistisk, ved at det inneholdt slike bestanddeler som undervisningsøkter gjerne gjør innafor et avgrenset tidsrom, men likevel var av en viss varighet, viser at opplegget er gjennomførbart og også representativt for lignende situasjoner. Dette støtter troverdigheten studien har og viser overføringsverdi til bruk i andre klasserom, av andre lærere (Rødnes 2011: 102).

Videre erfarte jeg at spørsmålene i intervjuene både var spesifikke og variable, og at de hadde en språklig utforming som kommuniserte bra med elevene, slik at de fikk en reell sjanse til å beskrive hvordan de opplevde egen skriving. Med en fenomenologisk tilnærming var det viktig å holde åpent for detaljer og nyanser i beskrivelsene, som kunne følges opp for å gi bedre forståelse.

På forhånd var jeg kritisk innstilt til hva elevene kom til å fortelle, jeg var forberedt på at de ikke nødvendigvis var veldig interessert i skrivingen på skolen. Jeg hadde et inntrykk av at mange heller ikke anstrengte seg mye for å bli bedre. Erfaringen tilsa også at et flertall er opptatt av å få gode karakterer, ofte urealistisk gode og at forsøkene på forbedring og forståelse av hva de skal lære, ikke alltid henger sammen. Noen elever har også gitt inntrykk av at de oppfatter vurderingssituasjoner som et slags lotteri der det handler om å trekke vinnerloddet og som ikke har sammenheng med det som skjer i timene. En del av disse forutelsene ble styrka gjennom samtalene med elevene, mens andre må jeg skrive på kontoen for egne fordommer og uvitenhet.

Underveis i det første intervjuet ble jeg overrasket over hvor mange tanker elevene faktisk ga uttrykk for at de hadde, eller i hvert fall kunne formulere når de først ble spurt, oppfordret til å tenke etter og formulere noe om egne erfaringer. De snakket, en del nokså mye, om hva de gjorde, hva de prøvde og ikke fikk til. De transkriberte intervjuene viser hvordan elevenes svar ble til i en utforskende og utprøvende dialog, uten å gi inntrykk av å være stereotypisk produserte svar. På dette tidspunktet behøvde de hverken å forsvare noe, eller tenke på at de skulle oppnå noe spesielt.

Mens i det andre intervjuet bar elevsvarene mer preg av opplevde forventninger, særlig på begynnelsen, fikk jeg en forståelse av at de ønsket å formidle det positive ved det de hadde vært med på. Intervjuerens idé om oppleggets «alternative og spennende» potensiale skinte kanskje gjennom, på tross av forsikringer om at kritiske innspill var ønskelige, og at noe av formålet med undersøkelsen var å belyse alle sidene. En problematiserende holdning kom mer tydelig fram etter hvert som intervjuet fortsatte, når elevene hadde snakket seg litt «varme». På den måten opplevde jeg realitetsorientering som en naturlig utvikling i samtalen, og ikke framprovosert.

På forhånd var jeg opptatt av dialogens teori om hvordan den nye forståelsen kunne bli til, og jeg var spent på om det virkelig var mulig å komme helt inn til samspillets kreative kjerne i undersøkelsen, slik at jeg kunne få kunnskap om hva det nye bestod av, hvordan det så ut, som konkret, språklig utforming.

N: Og ved det å diskutere, så kommer man jo igjen fram til helt nye ting. Og det er ikke bare ting de ulike har fra før av, som de har tenkt på selv, at man da i fellesskap kommer fram til enda flere ting. Det er jo bra.

L: Opplevde du at det skjedde?

N: Mm. At man på en måte begynte med å diskutere noe den ene hadde sagt, for eksempel, og så snakket man litt om det, også kom man på enda flere ting, i forhold til det da, eller som, lignende eller noe.

Dette er et eksempel fra det andre intervjuet med Nina, som viser en omtale og forklaring av 'gullet' metoden kan by på, men som jeg dessverre ikke utforsket videre i intervjuet. De andre elevene jeg spurte kunne heller ikke huske konkrete eksempler på 'det nye'. Likevel kan beskrivelsen leses som elevens opplevelse av hvordan ny kunnskap og forståelse oppstår

i dialogen, og belyser og underbygger en viktig side ved metoden. I utviklingen av elevenes individuelle tekster er det også mulig å finne spor etter dialogens nyskapende funksjon.

Rollen som deltakende observatør hadde også et element av utprøving når det gjaldt ulike relasjoner mellom lærer/observatør og fokuselever/andre elever. Elevgruppa i den første klassen bar tydelig preg av at de ble observert. Kroppsspråket deres signaliserte at de arbeidet med noe som var mer 'seriøst' enn de andre gruppene i klassen. Jeg oppfattet det også som om resten av elevene til en viss grad ønsket å signalisere at de forsto at jeg ikke oppfattet dem som like viktige som fokusgruppa. Dette var årsaken til at jeg prøvde å være mer nøytral og mobil i den andre klassen, noe som medførte at elevene agerte ut fra at jeg var 'den andre læreren', slik at jeg etter hvert måtte gå tilbake og konsentrere meg tydeligere om gruppa jeg skulle observere. I mellomtiden var de bortimot ferdig med oppgaven, og et fullt fokus på dem ble kortvarig. De fikk heller ikke den samme opplevelsen av å være 'utvalgte' og spesielle. På denne måten kan også min ulike tilnærming til observasjonen ha påvirket resultatet av hva som kom fram på gruppene.

5.4.2 Gyldighet av tolkning (validitet).

Siden metoden var basert på en dialogisk teori om skiving og skriveopplæring, hadde jeg et deduktivt utgangspunkt for undersøkelsen, men var samtidig åpen for en induktiv tilnærming til materialet. Underveis i meningsfortettingen grupperte jeg svarene ut fra tematiske kategorier som gikk igjen hos informantene før jeg sammenholdt dem med spørsmålene i undersøkelsen. (Giorgio 2012:3). I arbeidet med materialet fra det første intervjuet, skjedde det gradvis en forskyvning av tyngdepunktet fra dialogen i skriveprosessen, og over mot at det handlet om hvordan læringen av fagstoff skulle kombineres med skivingen. Jeg tolket elevenes beskrivelser gjennomgående som at de ikke visste hvordan de skulle gå fram, og at det gjorde dem utilfreds. Dette var funn som gjorde at jeg trakk inn forskning som viste til betydningen av læring og skrivelæring som sosial praksis (Vaage 2001: 164, Dysthe 2001: 54). Dreiningen av fokuset for undersøkelsen ut fra disse funna, har ført til at oppmerksomheten i mindre grad har blitt rettet mot andre temaer som går mer spesifikt på skriveprosessen, og som ble vektlagt i intervjuet. Det siste forskningsspørsmålet i problemstillingen ble også endra av samme grunn (se innledning).

I analysedelen har jeg først presentert og analysert enkeltelevens 'profil' som levende, lærende og skrivende mennesker. Det ga videre grunnlag for å vise hvordan innfallsvinklens deres sammenfaller og nyanseres i drøftingen av hovedfunna. En modell for denne framgangsmåten har jeg funnet i *Seks lesere i skolen. Hva de søkte, hva de fant.* (Smidt 1989: 71). Den noe generelle beskrivelsen av skriveopplæring i det første intervjuet har jeg også sammenlignet med den mer spesifikke opplevelsen i det andre intervjuet. Vurderingen av forholdet mellom elevenes intensjon, som de beskrev i det første intervjuet, og hvordan de opplevde det dialogbaserte opplegget i praksis, har altså kommet fram i en veksling mellom ulike bestanddeler av materialet, fra del til helhet, ved å bruke teori, analysemetoder og annen forskning (Rødnes 2011: 104). Resultatet av denne tolkningen har jeg gjort greie for i oppsummeringen av analysekapitlet.

5.4.3 Overføringsverdi.

Forskning som er situert og utforsker avgrensede caser, har ikke uten videre overføringsverdi til andre situasjoner. Derfor vil jeg begrunne hvorfor resultatene av denne undersøkelsen likevel kan ha betydning utover det konkrete undervisningsopplegget.

Siden oppgaven er fagdidaktisk vinklet, er den blant annet adressert til lesere som selv kan vurdere om de gjenkjenner beskrivelsene fra egen praksis, og om innhold og konklusjoner vil kunne ha relevans og nytteverdi i en sammenlignbar kontekst. På denne bakgrunnen har jeg forsøkt å vektlegge det realistiske aspektet ved gjennomføringen av opplegget.

Samtidig er de analysene som blir gjort i studien også en form for generalisering, fra det konkrete og spesifikke til noe mer teoretisk og allment. På denne måten skapes distanse til kjente fenomener, og gjør at man kan oppdage nye sider. Jeg har tro på at studien kan gi ny forståelse av hva som påvirker elevens skriveopplæringsprosess på videregående skole. Et håp er også at den kan skape interesse for videre forskning på området, og slik bidra til å utvikle dialogisk teori.

Formålet med studien denne oppgaven inngår i, er å «byggje bru mellom erfaringskunnskap frå norskfaget i skulen, den forskningsbaserte disiplinkunnskapen i nordiskfaget og den fagdidaktiske kunnskapen.» (UIB 2017).

Konklusjonene i denne oppgaven kan brukes som innspill til didaktiske diskusjoner om hva som skal være fokus i skriveopplæringen. Den erfaringsbaserte inngangen til temaet kan også bidra til refleksjon om forholdet mellom teori og praksis i norsklærerens sammensatte oppgaver, som dialogarkitekt og relasjonsarbeider. Herdis Alvsvåg beskriver teori og praksis som ulike kunnskapssøyler, der menneskelig skjønn og dannelse fungerer som formidlende instanser mellom dem. (Alvsvåg 2009: 219). Et håp er at erfaringene fra denne dialogbaserte undersøkelsen kan utgjøre et slikt 'byggemateriale' i 'brua' over mot økt profesjonalitet.

6.DRØFTING

6.1 Bidrag til forskning

Store skoleforskningsprosjekt i Norge har undersøkt elevtekstenes kvalitet, og det er resultatene fra disse som danner utgangspunkt for hvordan skriveopplæringen skal forbedres. Her kan nevnes KAL-prosjektet, SKRIV og Normprosjektet (Berge 2005, Smidt, 2011, Matre & Solheim 2014). I «Forventninger om skrivekompetanse» er forfatterne særlig opptatt av at skrivingens formål er underkommunisert til elevene, og at de ikke forstår godt nok hvorfor de skriver og til hvem (Matre og Solheim 2014:77). Juul (2014) problematiserer forståelsen av bruken *formål* i denne sammenhengen, og mener at tekster kan ha ulike formål, både skolske og andre, og det foregår en forhandling mellom ulike formål i elevteksten (Juul 2014: 426). Smidt beskriver hvordan elevenes opplevelse av «mestring» kan knyttes både til krav skolen stiller og til individuelle behov (Smidt 1989: 208). I sine studier konkluderer Juul med det samme som KAL undersøkelsen viste, nemlig at «det er vanskeleg for skribenten å integrera det å presentera eit fagstoff og å uttrykkja og argumentera for meiningar på bakgrunn av det, slik at fagstoffet og framføringa av standpunktet vert skilde handlingar» (Juul 2014: 425). Hun mener likevel ikke at saktekstene er dominert av usaklighet og ekspressivitet fra ungdomskulturen, slik noen hevder.

Denne studien fokuserer på skrivelæringsprosessen (Juul sitt begrep), og ønsker å gi noen svar på hvordan en dialogbasert undervisning kan gi elevene bedre forståelse av egen læring.

Delene arbeidsprosessen består av som rekkefølge, utforming av oppgavetekster og ikke minst den muntlige instruksjonen er ikke mindre viktig i et dialogbasert undervisningsopplegg enn ellers. Likevel er formål og mottaker i større grad implisitt i arbeidet enn når eleven skal arbeide alene med oppgaveteksten (Se teorikapittel). Prosessen blir også tydeligere «brutt» opp og satt sammen igjen til slutt, noe som presenterer en mulig framgangsmåte tydeligere, og det kan være lettere å forstå hva som forventes, samtidig som elevene får tid til prøve ut sin egen deltakelse i argumentasjonen sammen med andre. I kombinasjon kan disse elementene gjøre forsøk på skriving av argumenterende tekster mindre risikabelt for dem som ikke mestrer det fra før.

Andre, mer avgrensede forskningsprosjekter om skriveopplæring undersøker ulike sider ved undervisningssituasjonen i klasserommet (aksjonsforskning), særlig med fokus på deltakelse og interaksjon i klasserommet, og hvordan mening skapes ved bruk av dialogisk undervisning. (Dysthe 1995, Rødnes 2011), mens Torlaug Løkensgard Hoel har forsket på hvordan responsgrupper kan fungere som læringsfellesskap i klasserommet (Hoel 1995).

For meg har det særlig vært viktig å lytte til elevenes opplevelse av å delta i en dialogbasert læringssituasjon i arbeidet med resonnerende tekster. Mange fagsamtaler mellom lærer og elev handler om tilpasning, særlig når det gjelder skolekravene, og hva som skal til for å få en bedre karakter. Å slippe elevenes stemme til i større grad, kjennes kontinuerlig som et behov man har som lærer. Derfor har det vært viktig å kunne gå dypere inn i noen læringshistorier for å kunne se skrivingen som en del av deres liv, og kunne legge til rette for at møtene mellom skolens krav og levende elever kan bli fruktbart.

Å ta utgangspunkt i elevenes opplevelser har jeg erfaring med fra en studie i Appreciative Inquiry (Cooperrider og Srivasta 1987), der jeg gjennomførte et styrkebasert undervisningsopplegg i en norskklasse. Med styrkebasert, menes at man skal ta utgangspunkt i det elevene mestrer og utvikle dette videre, heller enn å fokusere på alt som er feil. Denne metoden trekker også inn Gergens (2011) forståelse av kunnskap som sosial konstruksjon. Den erfaringen jeg fikk med å bruke en anerkjennende holdning i tilnærmingen til elevene, har videre gitt et teoretisk og praktisk ståsted som gjorde det interessant å trekke inn det dialogiske perspektivet jeg møtte i masterstudienes skrivedidaktikk. Jeg ønsket å prøve ut dette på et område jeg har opplevd er modent for endring og utvikling, nemlig skriveopplæringen. Elevenes beskrivelse av seg selv som

skoleskrivere, ut fra en konkret arbeidsprosess, kan også være egnet til å supplere den kunnskapen som finnes om tekster og skrivning fra annen forskning.

6.2 Funn

Jeg vil nå ta for meg og vurdere overordna funn i undersøkelsen, sett i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene i innledningen. Et overordna svar på problemstillingen er at metoden skaper potensiale for aktiv deltakelse i egen læring. Drøftingen er delt inn i *Dialogen*, *Skrivingen* og *Læringen*, som utgjør hovedkategorier i undersøkelsen.

Den første delen går særlig inn på de ulike sidene ved den muntlige dialogen, fra møtet med flerstemmighet i læringskonteksten, hvordan det er å skifte perspektiv, hva slags samspill som foregår på gruppa, forhandling om mening og om det skapes ny mening. Selv om disse delene hører sammen, har det vært nødvendig å skille dem fra hverandre, både for å kunne belyse noe av dialogens kompleksitet, men også for å få fram noen forskjeller i graden av involvering i samarbeidet som kan ha sammenheng med opplevd læringsutbytte.

Del to tar opp skrivningen med hovedfokus på hvordan dialogarbeidet kommer til uttrykk i elevens tekst, som sluttprodukt i læringsprosessen. Videre kan den fortelle noe om spor etter dialogisk arbeidsmetode. Denne delen svarer på spørsmål tre og fire i problemstillingen.

I den tredje delen diskuterer jeg dialogens læringspotensial, ut fra opplegget som helhet og besvarer også det siste forskningsspørsmålet i undersøkelsen.

6.3 DIALOGEN

6.3.1 Dialogen som reell utprøving av kommunikasjon

Elevenes tilnærming til dialogbegrepet.

Elevenes tilnærming til dialogarbeidet er ulikt. Nina beskriver en opplevelse av begrepet dialog som er nærmest det bakhtinske og det sosiokulturelle læringssynet om at alle kan lære noe av hverandre (Vygotsky 1978: 57). Irina har en deskriptiv forståelse av dialogbegrepet, som en muntlig arbeidsform der man viser andre respekt, men uten at dette skal brukes til noe spesielt, annet enn å bli enig om svar (i praksis; tradisjonelt gruppearbeid). Tore tar inn over seg det de andre sier med et åpent sinn, noe som gir han ny erfaring. Han er ikke spesielt opptatt av konsensus. Astrid er nok nærmest den klassiske forståelsen av dialog, som legger vekt på likeverd, gjensidighet og enighet. Det betyr også at hun aksepterer ulikhet og at diskusjonen er en forhandling om mening (Bakhtin 1981: 293). Stein gir uttrykk for at dialog som utgangspunkt for læring skal ha et normativt preg, der respektfull samhandling har som mål at alle blir enige. Den praktiske gjennomføringen på deres gruppe blir likevel en samtale som ikke er preget av spesielle forventninger, annet enn det som er vanlig i «gruppearbeid», og dermed deskriptivt. Rolfs forståelse av dialog stemmer godt overens med *det sokratiske idealet*, der de gode argumentene vinner over de dårlige.

I dette opplegget blir den dialogiske utprøvingen stort sett en enkeltstående læringssituasjon og ikke en innføring av ny praksis. Arbeidsmåten ligner i større eller mindre grad på gruppearbeid, som de kjenner fra før og har ulik erfaring med. Viktig er likevel bruken av begrepet ut fra en bestemt forståelse som elevene har blitt presentert for, og som inngår i forklaringene underveis. Å skape en mer ensartet dialogforståelse vil kreve mer systematisk arbeid.

Hvordan kommer flerstemmigheten fram i læringskonteksten?

Flerstemmighet: Gruppene er satt sammen ut fra kriterier om ulikhet, slik at konteksten skal gjøre det mulig å få fram den polyfoniske forskjelligheten, og kunne utnytte den potensielle flerstemmigheten i klasserommet (Dysthe 1995: 211). Å sette sammen personer som er forskjellige, er likevel ikke nok til å skape flerstemmighet eller få stemmer til å virke sammen.

To av elevene i hver sin gruppe uttrykker verdien av at alle får slippe til. Elevenes stemmer viser seg også å være mer ulike enn forventet. Tore blir overrasket, mens Rolf oppfatter svake forskjeller, som egentlig er nokså selvsagte. Astrid opplever ambivalens mot å gå inn i noe som virker som et spenningsfelt; hun både ønsker og ønsker ikke å være en del av det motsetningsfylte, mens Nina legger mest vekt på at hun får tilgang til andres erfaringer. Beskrivelsene viser at alle kom til orde, og forteller også hvordan ulike personer opplever å møte forskjeller og uenighet. På denne måten blir stemmene uttrykk for den talende personligheten (Dysthe 2012: 59).

Temaet var ikke umiddelbart egnet til å engasjere elevene slik at sterke og dype motsetninger kom fram. Det var heller ikke hensikten. Å knytte spørsmålet om språkvalg (*heteroglossia*, se teorikapittel), først ut fra et historisk perspektiv til elevenes egne erfaringer skapte likevel aktivitet og autentisk, utprøvende kommunikasjon i den aktuelle situasjonen. Fra observasjonen registrerte jeg flere ganger hvordan elevene prøvde ut ulike språkformer i rommet mellom deltakerne. Det gjaldt for eksempel om de brukte «sjøl» eller «selv», eller om de sa «kastet» eller «kasta». Når formene ble mer konservative, forandret de stemmen til en lysere «hermestemme», noe som kunne provosere og økte engasjementet på gruppa.

Læringskontekst. Forståelsen av at opplegget hadde en klar plan, med et tydelig mål for hva det skulle brukes til, var viktig for at elevene skulle involvere seg, og bidra med sin stemme i fellesskapet. Astrid peker på at strukturen understreker «seriøsiteten», mens Nina er opptatt av sammenhengen mellom formål for oppgaven, og at temaet hadde subjektiv relevans (Ziehe 2008). Dermed ble argumentene som kom fram i diskusjonen oppfattet som en viktig kilde, og argumentasjonen var øving på framgangsmåte i forkant av skrivingen. Å få fram mangfold og motsetninger i diskusjonen ble å forstå som et kvalitetskriterium ved materialet de skulle bruke senere. Rolf var ikke helt fornøyd med det faglige nivået diskusjonen hadde på gruppa. For han var det viktig å kunne supplere med fagartikler om samme tema, slik at han kunne få tilgang til mer teoretisk tilnærming til temaet, der fagspråket også var mer presist.

Kort oppsummering: Opplevelsen av å møte andre elevstemmer i en konkret læringssituasjon ser ut til både å kunne gi elevene tilgang til fagstoffets betydning i møte med andres erfaringer, samtidig som eleven får mulighet til å posisjonere seg og ta en rolle i

sammenhengen, slik også skriveberingen ber om. Dette vil kunne gjøre arbeidet mer meningsfullt, samtidig som det letter presset med å forsøke å oppfylle forventninger man hverken forstår eller mestrer, og som i stor grad foregår som en enslig aktivitet. En forutsetning for at læringssituasjonen skal fungere dialogisk (Dysthe 1995: 203), er at gruppa framstår som en arena der det er trygt å ytre seg (Smidt 2001: 303)

6.3.2 Muntlig og aktiv handling er å delta.

At det er mindre mentalt krevende å snakke enn å skrive gir muntligheten et fortrinn. Men flere er opptatt av at muntlig kommunikasjon er bedre fordi man kan gi tilbakemeldinger umiddelbart, også ved hjelp av kroppsspråket, noe som gjør at deltakerne forstår bedre. Dette understreker det situerte og «urepeterbare» aspektet ved dialogen (Dysthe 2012: 59). Irina uttrykker at hun setter pris på diskusjoner og å få delta i dem, men får ikke særlig utbytte av dette i praksis, siden hun er helt sikker på at dette fagtemaet ikke kan brukes til noe.

Forventningene om at de skal delta gjør at Nina og Astrid faktisk blir aktive i diskusjonen. For Nina virker dette motiverende, og Astrid opplever at temaet engasjerer henne når hun setter seg mer inn i det. Begge beskriver også deltakelsen på gruppa som inkluderende og at alle fikk sagt meningen sin. Astrid er også opptatt av hvor viktig det er å ha tatt et standpunkt på forhånd, for å kunne delta på en selvstendig måte. For henne er dette også en måte å ta en rolle i diskusjonen som seriøs deltaker, noe hun vanligvis ikke gjør. Ofte er det de samme elevene som tar rollen som «de som snakker» i klassesamtaler læreren initierer (Dysthe 1995 : 211), og tilsvarende de samme som forholder seg tause.

Stein deltok i den andre gruppa, men er også opptatt av at det er motiverende når alle får vært med og kjenne at de er til nytte for andre. Å få sosial bekreftelse, kanskje også anerkjennelse av de andre på gruppa synes å ha vært viktig i deltakerperspektivet hans. Indirekte uttrykker han en opplevelse av å befinne seg i en utsatt posisjon som lærende, i klassens intersubjektive rom, sammenlignet med det han oppfatter at andre elever presterer (Hundeide 2001: 158).

Rolf ser liten verdi i egen deltakelse i gruppesamarbeidet, spesielt fordi han ikke opplever de andre elevenes erfaringer som ressurser i sammenhengen, og er heller ikke opptatt av hva

han selv kan bidra med. For han er effektiviteten og eget resultat i fokus, mer enn utprøving og deltakelse i et praksisfellesskap.

6.3.3 Å ta den andres perspektiv.

Å ta den andres perspektiv i denne oppgava gikk ut på å sette seg inn i hvordan det ville være å bruke en annen sosial gruppes måte å snakke og skrive på enn den man selv kjente seg hjemme i. Med bakgrunn i den måten Mead (1934/1962) bruker begrepet, innebærer det å kunne skifte *holdning*, mer enn rolle. Det viste seg at dette ikke var så lett, hverken i gruppene eller i klassen. Enklest var det å bruke de mest konservative formene og etterligne «de andre», for eksempel «Bærumsfolk», på en måte som lett spilte på stereotypiske oppfatninger av hvordan språkbruk og væremåte hang sammen og som ikke stimulerte til refleksjon omkring forskjeller. Dette var samtaleformer som aktiverte det sosiale spillet i klassen, der det handlet om å være kjapp i replikken, mer enn å undersøke et faglig spørsmål.

I den deltakende observasjonen utfordret jeg elevene til å undersøke forskjellene grundigere og problematisere hvorfor flere ga uttrykk for at de skiftet språkformer i ulike sosiale situasjoner, men en del nøyde seg med å forstå hva som var forskjellen på radikale og konservative former og gjorde lite forsøk på å lete etter forklaringer på hvorfor disse fantes og ble brukt ulikt. I stedet tok de nokså raskt stilling til spørsmålene på oppgaven før de begynte å snakke om noe annet. Dette var tydeligst på gruppa i den ene klassen, og de ga heller ikke inntrykk av at de gjorde noe annet enn de pleide når de fikk en oppgave. Gruppa i den andre klassen var tydeligere konsentrert om oppgaven og arbeidet mer konsentrert enn mange av de andre gruppene i resten av klassen. Dette vistes særlig på kroppsspråk, ansiktsuttrykk og gester når de henvendte seg til hverandre på gruppa. De fleste satt oppreist og så på den som hadde ordet. Ut fra denne beskrivelsen oppfatter jeg at den ene gruppa viste større kompetanse i å ta den andres perspektiv i betydningen holdningskifte, enn den andre. Det gjaldt både i den konkrete situasjonen, i relasjonen mellom dem selv og de andre på gruppa, men også forholdet til «den generaliserte andre» (se teoridel), det vil si en faglig og mer abstrakt del av konteksten, som i dette tilfellet gjaldt en felles språkkultur med historiske og sosiale forskjeller.

Gruppesammensetningen var særlig gjort med tanke på utvalg til intervjuene, og det kunne virke litt tilfeldig hvor ulike erfaringer som var representert på gruppa. Forberedelsen til gruppearbeidet var også mest innrettet på det faglige innholdet i teksten de arbeidet med og gjaldt lærestoffet i boka. Betydningen av å få fram den enkeltes syn i dialogen kan ha blitt underkommunisert i instruksjonen. For å få et sterkere fokus på at dette også handlet om både å vise eget og å ta den andres perspektiv, kunne det vært hensiktsmessig å organisere gruppene annerledes, kanskje fordelt på roller som var forberedt på forhånd. Likevel viste nettopp de kriteriene som lå til grunn for utvalget at også språklige forskjeller fordelte seg ut fra bakgrunn, kjønn og faglig nivå. Dette kommer jeg tilbake til under enkeltdeler av drøftingen.

På den ene fokusgruppa kom forskjellene best fram når elevene beskrev dem senere, i intervjuet, da de ble spurt om hvordan de opplevde motsetninger på gruppa, og hvordan gruppa kommuniserte uenigheter (se spørreguide i vedlegget).

6.3.4 Uenighet som grunnlag for en utprøvende og interaktiv kommunikasjon.

Uenighet finnes og praktiseres

Formålet med oppgaven var å gi elevene en mulighet til å reflektere omkring forskjellene mellom bruken av radikale og konservative former (se metode).

Alle informantene beskriver at det var en eller annen form for uenighet på gruppa under arbeidet med oppgaven. Men ikke alle kan gjengi hva de var uenige om. En beskriver motsetninger som oppsto når de skulle prøve ut ulike språkformer for hverandre (oppgave 1, del 2, norskopplegg, se vedlegg). Flest er det likevel som kommenterer hvordan erfaringene på gruppa var ulike, og dermed uttrykker en form for uenighet. Noen sier at de var større enn forventet, noe som dermed åpna for ulike måter å se ting på, andre ser ulikhetene som «nyanser». Den mest presise beskrivelsen viser til uenighet om hvorfor elevene valgte moderate/ konservative former i skriftlige oppgaver på skolen, noe de fleste gjør, uavhengig av talemålsformer. Her kommer det fram forskjellig praksis og ulikheter som provoserer eller i hvert fall engasjerer på den ene gruppa. Når elevene på denne måten problematiserer spørsmålet i oppgaven (oppgave 3, del 2), må de også begrunne sine synspunkter og utveksle dem i interaksjon med de andre på gruppa, og slik kan det også bli en reell

utprøving av argumenter. Å la ulike synspunkter komme til orde og brytes mot hverandre, ikke for å bli enige, men for å kunne leve med motsetninger er noe av kjerneinnholdet i Bakthins dialog (Bakthin 1981: 345, 346), (Dysthe 2001: 14).

Jeg vil komme tilbake til enkeltelevers forståelse om dette spørsmålet i avsnittet under.

Utteksling av uenighet

Måten gruppa kommuniserte uenighet på beskrives til dels svært forskjellig av elever som er på samme gruppe. En opplever ubehagelige motsetninger, mens en annen opplever lite uenighet og lite diskusjon. En tredje framhever at det var interessant å få kjennskap til andres språkbruk, mens den fjerde beskriver at han *oppdaget* ulikheter.

Som observatør registrerer jeg at det også finnes en ikke-verbal kommunikasjon på gruppa, som kan understreke hvordan uenighet og forskjeller utveksles. Nina begynner for eksempel å le når Tore, som hadde det mest avvikende synet, gjør greie for sin språkpraksis. Det er en reaksjon som kan frigjøre spenninger men også bidra til å ekskludere denne eleven. Hans måte å sitte henslengt på stolen kan signalisere at han var vant til å ha en slik rolle, litt på siden, men som han aksepterer. Nina viser ellers hele tiden en oppmerksomt lyttende holdning til de andre. Rolf er høflig, men litt utålmodig, det er tydelig at han ønsker å drive arbeidet framover. Astrid er den som forandrer seg mest i løpet av gruppeoppgaven, fra å sitte tilbaketrasket ved vinduet kommer hun etter hvert lengre fram i rommet og tar plass mellom deltakerne, stemmen hennes blir hørbar og hun bruker hendene litt når hun snakker. Denne observasjonen bekrefter jentenes egne beskrivelser av opplevd engasjement. Interessant er det at Rolf ser på de andre elevene som uengasjerte, men han sier også at temaet heller ikke interesserer han selv.

I det første intervjuet uttalte Tore og Astrid at de syntes det var vanskelig å diskutere med seg selv. Denne situasjonen utfordrer Astrid når hun møter og må forholde seg til andre meninger enn hun har selv. Tore beskriver en opplevelse av at de andre gir han noe han manglet i utgangspunktet, men har bruk for, som en slags bonus. Nina sier at diskusjonen særlig klargjorde hennes eget perspektiv. Ut fra begge intervjuene og observasjonen forstår jeg det slik at disse tre elevene opplevde gruppediskusjonen som en reell språklig utprøving av og sosial praktisering av det de skulle formulere skriftlig senere.

Forhandling om mening

Å forhandle om mening forstås her som at den enkelte står for noe, men også er villig til å endre, supplere eller klargjøre sitt eget syn i interaksjon med andre. Bakthins dialogforståelse vektlegger ulikhet, og er opptatt av det som skjer når motsetninger møtes, og hvordan uferdige tanker kan utvikles til stadig ny forståelse (Bakthin 1981: 345,346).

Den som mest tydelig uttrykker hvordan hun opplever spenningen mellom ulike syn i utprøvingen, er Astrid. Siden hun hadde forberedt seg, var hun sikrere enn hun ellers ville vært. For henne er det viktig, fordi når hun først går inn i en diskusjon har hun sterke meninger. Men hun forstår og aksepterer «spillereglene» om at uenighet er greit. Når de diskuterte argumentenes relevans ut fra oppgaveteksten, ble de enige om hva som var viktig ved at de «møttes på halvveien». På denne måten fikk hun testet argumentenes holdbarhet i møtet med de andre, samtidig som hun kunne utforme sitt eget, indre overbevisende ord (se teoridelen).

Mellom Tore og Rolf vises stor avstand i forståelsen av hvilken mening det skal forhandles om i denne oppgaven. Det som gir mening for Tore er den konkrete, dagligdagse og selverfarte språkbruken, mens Rolf helst vil holde seg til forskningsresultater artikkelen i oppgaven viser til. Tore er den som demonstrerer tydeligst at de radikale formene er høyst levende. At han ikke har vært bevisst om hvordan andre kan oppfatte han gir han en ny erkjennelse. Rolf på den andre siden, ønsker å distansere seg fra en slik språkbruk. Han karakteriserer også senere de andres innspill som «synsing». Likevel viser førsteutkastet at Rolf blir med i de andres perspektiver et stykke på vei, selv om han endrer dem i den endelige utgaven av teksten. Dette kommer jeg tilbake til i neste avsnitt. Ingen av dem synes spesielt opptatt av å diskutere relevansen til argumentene som kom fram på gruppa.

Nina er drevet av et ønske om å forstå hvorfor hun og andre forandrer språkbruken i ulike sammenhenger og med forskjellige mennesker. Denne situasjonen gir henne en anledning til å undersøke årsakene til at dette skjer, og hun kan se seg selv både i rekken av en språkutvikling, og som en deltaker i et sosialt spill om status og anerkjennelse. Å sette ord på dette i en gruppe, sammen med jevnaldrende oppleves trygt, men også viktig og

bevisstgjørende for henne. Hun beskriver gruppearbeidet som en prosess der nye momenter kom til. Diskusjonen om argumentenes relevans opplever hun at de tok underveis, og at de skriftlige notatene fungerte som en oppsummering avslutningsvis.

På den andre gruppa gjennomførte deltakerne en enkel diskusjon. De gikk lite inn på sammenhengen mellom egen språkbruk og språkhistorien. Videre samarbeidet de om svarene og diskuterte heller ikke argumentenes relevans underveis. Det betyr ikke at enighet dermed hemmer ny forståelse, men gjør det nødvendig å spørre om hvorfor motsetningene ikke kom fram i tilstrekkelig grad på denne gruppa? I observasjonen la jeg merke til at de tok imot oppgaven med åpenhet og en viss entusiasme. De startet med å få fram forskjellene i måten gruppedeltakerne snakket og skrev. Her var de to fokuselevne ivrige, Stein snakket om egne erfaringer, mens Irina intervjuet den tredje personen på gruppa. Her virket det som om en viss utprøving og interaksjon var i gang. Men den tredje personen var ikke særlig opptatt av hva som skjedde, eller av å bidra. Både dynamikk og kontinuitet i arbeidet stoppet opp, og Stein og Irina konsentrerte seg om å fullføre oppgaven. I denne situasjonen var det flere bestanddeler som manglet for at ny mening skulle skapes. Gruppa hadde få deltakere og fikk i liten grad fram et mangfold av stemmer og perspektiv. Synspunktene ble knyttet til det rent konkrete og hverdagslige. Irina var en aktiv drivkraft i arbeidet, men uttalte også at det var vanskelig å konsentrere seg når temaet ikke handlet om hennes eget liv. Siden hun ikke klarte å engasjere seg i spørsmålet, hadde heller ikke det som kom fram i diskusjonen noen verdi. Stein viste også engasjement og vilje til å bidra, og nevnte at de fikk fram flere syn, men han oppfattet altså ikke at oppgaven var del av en skriveprosess.

Oppsummering

For det første er det klart at det faktisk oppstår uenighet på gruppene, for det andre at den kommuniseres både verbalt og gjennom kroppsspråk og gester. Sist, men ikke minst, kommer det også tydelig fram at det er i spenningene mellom de ulike synene de uventede innspillene viser seg som også åpner for kreative og nye elementer. Dette understøtter Rødnes (2011) sitt syn på hvordan dynamikken mellom motsetninger som skriftlig/muntlig og egne erfaringer/fagstoff kan skape ny forståelse og mening i dialogisk arbeid. (Rødnes 2011: 39)

Hvordan forskjellene behandles videre, viser også hvordan en slik situasjon kan skape meningsbryting, eller legges død. På den ene gruppa ser det viktigste ut til å være at uenigheten hadde i seg et element av overraskelse, nysgjerrighet og provokasjon som ga mulighet til å utforske «de andres» syn videre. Siden diskusjonen foregikk på et faglig grunnlag var alles oppfatninger like relevante og når spenningen også nådde en viss intensitet, holdt energien i interaksjonen seg lenge nok til at den gikk over til forhandling om hva *de* skulle forstå som gjeldende språkpraksis som var på gruppe sammen. Kunnskapen om dette spørsmålet får dermed karakter av å være delt mellom dem (distribuert), og deretter samlet i en omforent utgave. Slik demonstreres også at ingen sitter med den fulle og hele sannheten (Dysthe 2001: 45). Formålet med aktiviteten deres var knyttet til gruppa som praksisfellesskap, og hadde retning både bakover og framover i tid. På den andre gruppa var dette ikke like klart, i tillegg til at de var få. Arbeidet deres ble derfor redusert til et litt overflatisk samarbeidsprosjekt som ikke åpnet for faglige motsetninger eller konfrontasjoner. Deltakerne møtte knapt andre synspunkt enn de hadde fra før, og fikk mest bekreftet det de selv trodde og mente. Her ble lite nytt tilført.

6.3.5 Fagkunnskap og sjanger. I dialogen øver elevene på fagforståelse og sjanger som sosial praksis.

Språkets betydning i læringsprosessen

I dialogen prøver elevene ut en begynnende forståelse av stoffet ved å snakke om det. Her får de tilbakemelding umiddelbart, kan korrigere og stille spørsmål (Dysthe 2001: 51). «Man husker bedre det man har formulert sammen med andre». Astrid støtter det sosiokulturelle synet på at språket virker medierende i en sosial læringssituasjon (se teoridel). Nina, Astrid, Tore og Stein uttrykker at de forstod fagstoffet bedre enn vanlig. Flere beskriver også at noe nytt har kommet til, enten som momenter, innspill, perspektiv, ulike erfaringer eller motargumenter, og at de forstår mer enn vanlig gjennom denne arbeidsmåten. Dette viser eksempler på hvordan forståelse skapes som gjennom aktiv, språklig interaksjon mellom deltakerne i dialogen (Bakthin 1982: 282).

Språkbrukeren.

Endepunktet for språkhistorien er dem selv, foreløpig. Både Tore og Nina sier at gjennom dialogen har de blitt mer bevisste på hvordan de selv snakker, og hvordan de oppfattes av

andre. «Har sett spørsmålet utafra (Tore 2. intervju)». På den måten oppnår de å se seg selv først når de har tatt andres perspektiv (se teorikapittel).

Noen vil kunne hevde at forskjellige stemmer deltar i et spill skapt av forventninger elevene har til seg selv og andre ut fra den posisjon og rolle de har i klassen, mer enn at det skjer en reell kommunikasjon, slik Hundeide forklarer måten den sosiale kontrakten fungerer i *det intersubjektive rommet* (Hundeide 2001:158). Med språkvalg som tema kan samtalen nettopp komme nærmere inn på hvordan språket kan være med å støtte eller svekke sosiale relasjoner og underbygge status og posisjoner, både i klassen og andre steder. Dialogen gir også elevene tilgang til andre språkpraksiser enn sin egen, inviterer dem til å reflektere over hvordan deres egne og andres språkvalg kan gi signaler om hvem man er, eller ønsker å være. Dette er nye tanker for Tore, mens Nina får bekreftet noe hun har opplevd litt som et dilemma selv, at hun endrer språkstil fra å snakke «fint» til «bredt» for å passe inn. Astrid er opptatt av at man kan være en «ordentlig» person selv om man bruker radikale former, mens Rolf avgrenser bruken av radikale former til en smal, privat sfære. Når gruppedeltakerne må sette ord på hva som påvirker språkbruk og valg av ulike former, både på skolen og utenfor, deltar de i en metasamtale om språk som kan øke bevisstheten om hvilke sosiale språkpraksiser de selv er en del av, stadig møter og utformer sammen med andre (Hundeide 2001: 162).

Sjanger som sosial praksis og dannelselse.

Det virkelig nye ser ut til å bli til i det sosiale samspillet mellom elevene når de snakker om sin egen og andres språkbruk. I denne kommunikasjonssituasjonen møter de, og blir selv «utsatt for» omverdenens synspunkt og holdninger, samtidig som det skjer i en avgrenset og nokså kontrollert setting. Elevene må delta og bidra i den sosiale samhandlingen på en slik måte at det skjer en reell diskusjon, innafor en bestemt tidsramme. Denne måten å bruke dialogen på gir dem sosial praksis, forpliktende ut fra konteksten, der de skal veksle ytringer etter tur, forstå og selv forklare argumenter pro og contra, bli oppmerksomme på nyanser i formuleringene, de kan bruke eksempler, og alt dette mens de viser respekt for andre og uttrykker seg saklig, med basis i begrep fra fagstoffet. På denne måten kan elevene utvikle evnen både til å resonnerer, samtidig som argumentasjonen legger til rette for ulike former for sjøloverskridelse (Nordstoga 2014: 23). Som sosial aktivitet vil dette arbeidet også ha

større menneskelig verdi enn når elevene arbeider med etos i «sjølframstillingen» i sin egen tekst (Tønnesson 2014: 310,311).

Eleven posisjonerer seg i en kjede av andre ytringer.

Når elevene har fått en grunnleggende forståelse av fagstoffet og kan delta på lik linje med andre i dialogen, også ved å trekke inn egne erfaringer, posisjonerer de seg tydelig i det faglige spørsmålet oppgaven stiller, både språklig og innholdsmessig (Bakhtin 1998: 11, 27).

Nina har erfaring som viser at man markerer tilhørighet i ulike kontekster og sosiale grupper ut fra hvilke former man velger. For henne gir altså temaet adekvate og logiske forklaringer på forskjeller hun selv har kjent på kroppen, noe som plasserer henne helt i sentrum av problemstillingen; denne diskusjonen er noe hun trenger, og spesielt sosialt, i en gruppe av jevnaldrende, som aksepterer hennes språklig identitet. Hun kan se seg selv som en viktig person i denne sammenhengen, en kulturskaper (Dysthe 2001: 294).

Irina posisjonerer seg som en utenforstående i forhold til temaet. Å skulle velge mellom radikale og moderate/konservative bokmålsendinger kan virke som en fremmed, og i hvert fall uinteressant problemstilling, siden språkvalget hun har et nært forhold til handler om enten bokmål eller nynorsk, og siden hun har valgt bokmål, innebærer det at hun har akseptert de mest vanlige formene man finner, mens de radikale formene blir en slags mellomting av bokmål og nynorsk.

Diskusjonen har gitt Tore tilgang til kunnskap han ikke hadde før, og klargjør hans egen identitet ut fra egne språkvalg. Han kan gi inntrykk av å være litt i «sin egen verden», men blir gjort oppmerksom på hvordan han kan oppfattes av andre. Han forklarer hvordan de andre tenker i et radikalt språk, men skriver konservativt. De måtte tenke gjennom hvilke ord de brukte for at de skulle kunne gjøre godt inntrykk, særlig når det gjaldt formelle situasjoner, sier han. Mens for han var det naturlig å snakke slik han tenkte, og på samme måte til alle mennesker. Astrid har forklart at spørsmålet i oppgaven var et norskfaglig tema som betydde noe for henne. For egen del har hun også opplevd at hun har fått ulik påvirkning når det gjelder egne språkvalg, og kan derfor uttale seg innafor et felt der hun har erfaring. Hun sier hun ville ha brukt radikale former i skriftlige skoleoppgaver dersom hun hadde vært sikker på at det ikke ville bli dømt negativt eller misforstått. Det viktigste er altså å bli behandlet med verdighet. Stein markerer ingen tydelig egen posisjon til dette

fagstoffet, han viser en «lojal» innstilling til tematikken, slik den presenteres i opplegget. At han unnlater å kommentere temaet identitet i teksten på tentamen, kan også ses som en måte å velge bort momenter på grunnlag av slutningen de trakk på gruppa.

Interessant er det å undersøke hvordan Rolf endrer posisjon i framveksten av tekstene. I fagloggen skriver han følgende: «Det at bokmålsbrukerne er mindre bevisste i forholdet mellom skriftspråk og talemål, er imidlertid en generalisering og simplifisering som jeg ikke ukondisjonert aksepterer». Her posisjonerer han seg tydelig, både når det gjelder språk og artikkelens argumentasjon. I førsteutkastet er motargumentene i mye større grad preget av elementer fra gruppediskusjonen. Eksempelene er hentet fra dagligliv, og referer til relasjoner mellom mennesker; «en god venn og «bestemor». Her kan det virke som om temaet er nærmere han selv. «[E]n grunn til at man ikke vil identifisere seg med denne dialekten i det hele tatt (at de radikale formene er knyttet til lavstatusdialekter i distrikts-Norge), og ikke er stolt av sin identitet.» I innleveringsteksten demonstrerer han på nytt en klar avstand til fenomenet, på samme måte som i fagloggen, særlig ved å referere til seg selv som en som bruker et ganske konservativt bokmål som samsvarer med talemålet, og at han derfor «kan i liten grad uttale seg førstehånds til påstanden».

Når teoristoffet kobles til elevenes erfaringsverden, kan de, i dette tilfellet lettere se seg selv som språkbrukere både på skolen og utenfor. I dialogen blir deltakerne gjort oppmerksomme på forskjeller og likheter mellom deres eget og andres perspektiv, noe som igjen kan støtte en utvikling mot å gjøre det andre forventer, som dermed kan styrke selvreguleringen (Mead 1934/1962: 187/Dysthe 2001:141). De må veie argumentene som kommer fram, kjenne på tvil, forhåpentligvis bli styrket og til slutt overbevist. Slik er dette også en øvelse i å utvikle dømmekraft (se teorikapitlet). Ved å vektlegge muntlig argumentasjon og verbal samhandling kan elevene alt i alt få en mer realistisk opplevelse av fagspørsmålenes motsetninger og spenninger enn det en mer teoretisk tilnærming vanligvis gir adgang til, samtidig som argumentasjon som sosial praksis gir grunnlag for å kombinere ny med tidligere informasjon- som resonnementer, i skrivesituasjoner (Rødnes 2011: 21) (Se teorikapittel. De får også praksis med å praktisere bruken av fagbegrepene i teoristoffet.

Omtrent halvparten av elevene uttrykker at de ikke finner temaet særlig spennende. Det kan forstås som at de er høflige mot intervjueren og helst unngår å bruke ordet «kjedelig». Det antyder også noe om forforståelse og forventninger, både at emner i norskfaget generelt

sett er lite engasjerende, men også at de kunne hatt en forhåpning om at dette opplegget skulle være noe annet, noe som altså ikke slo til. Dette kan forstås som reaksjoner som er i overensstemmelse med Ziehes teorier om subjektivering og behovet for å oppleve nærhet og psykisk intimitet som kulturell tendens (Ziehe 1993: 155). Irina stiller krav om at temaet skal handle om eget liv, men siden gruppa ikke bruker forarbeidet, får de også en svært begrenset forståelse av hva spørsmålet innebærer, noe som gjør det vanskelig både å mene noe og å engasjere seg. Tore argumenterer med at det ville vært «lettere» med et tema elevene visste mer om, han synes at det er for gammelt til at han kan ha spesielt mye kunnskap om temaet. For Rolfs del, kan det se ut til at han ønsker å velge bort temaet (se også analyse). Formålet med å velge et helt «vanlig, gammelt» tema fra språkhistorien, var nettopp å bruke det dialogbaserte opplegget i en realistisk undervisningssammenheng, og at det kunne jeg best gjøre ved å velge et litt fremmed element, som ikke i første omgang var et tema i elevenes hverdagskommunikasjon, men at de likevel hadde muligheten til å oppdage sammenhenger mellom historien og egne erfaringer. Dette var en måte å presentere to forskjellige virkelighetsområder og vise mulige forbindelser (Ziehe 2007: 37). Dersom arbeidsmåten skulle kunne gjentas, var det også viktig at den inngikk i undervisningen slik den faktisk er, og ikke ble presentert som et forsøk på å gjøre det ekstra morsomt, på en måte som kunne minne om frieri, og slik at jeg fikk de svarene jeg ønsket.

At to av elevene beskriver det samme temaet som interessant og engasjerende, viser at denne forståelsen ikke er entydig. Nina kan ta i bruk den samfunnsengasjerte siden hos seg selv som hun ellers ofte pakker litt bort i norskfaglig sammenheng (unntatt i arbeidet med særnemnet). Mens Astrid opplever en trygging i situasjonen som innebærer opplevelsen av en viss faglig verdsetting fra de andre og sterkt nok press til at hun går inn i rollen som god elev, noe hun egentlig ønsker, men ofte har gitt litt opp (Ziehe 2008 : 157, 165). I det siste intervjuet vil Tore gjerne snakke om hvordan gruppearbeidet har gitt han en ny erfaring utenfor skolen. I en helt konkret sammenheng hadde dette gjort det lettere for han å møte og bli kjent med nye mennesker, i en ny deltakerstruktur (se teorikapittel). Dette skjedde fordi han nå så seg selv som del av en kultur der man åpnet samtaler på en bestemt måte, men visste også at denne måten ikke nødvendigvis fungerte med andre grupper. Nå kunne han lettere fange opp og delta, kanskje også selv starte en samtale i forskjellige sosiale grupperinger. Ved å delta i et arrangert, sosialt samspill, har Tore fått praksis og ny erfaring i

å snakke om språkbruk og å ta andres perspektiv, i andre situasjoner. Han har med andre ord hatt «reservoarer av forståelse» han kunne bruke av (Ziehe 2008: 157).

6.3.4 Forholdet mellom individuell og sosial læring.

Samarbeidslæring på gruppe

Vi har sett at samtlige elever beskriver at de har fått en bedre forståelse av fagstoffet enn vanlig, noe som stemmer overens med det sosiokulturelle synet på at all læring er et resultat av en felles kunnskapskonstruksjon (Dysthe 2001: 51). På den ene gruppa trekker elevene også fram at de har fått en klarere bevissthet om eget ståsted, og av hva de andres perspektiv innebærer (unntaket er Rolf). Hverken Irina eller Stein gir uttrykk for dette. Dermed kan det se ut til at også det individuelle perspektivet har blitt tydeligere gjennom den språklige samhandlingen på gruppa (Vygotsky 1978: 57).

Da opplegget var ferdig, uttrykte alle elevene at de var innforstått med formålet, nemlig å forberede skriftlig tentamen, og de fleste sa også at samarbeid hadde fungert bra. Det var kun Rolf som heller ville hatt en individuell forberedelsesdel. Likevel er forståelsen av de ulike aktivitetenes funksjon underveis i læringsprosessen nokså ulik. Irina og Stein beskriver gruppearbeid i litt generelle vendinger, mens deltakerne på den andre gruppa gjør langt mer spesifikke og detaljerte vurderinger av hvordan de ulike aktivitetene fungerer i forhold til hverandre, og viser en mer bevisst holdning til læringsprosessens deler. Både Astrid og Nina er opptatt av sammenhengen mellom helhet og del og mellom forpliktelse og motivasjon. Begge har også klare meninger om tidsaspekt og rekkefølge i vekslingen mellom individuelt og felles arbeid.

En av forutsetningene for at samarbeidslæring skal oppleves nyttig for elevene, ser ut til å være at de er bevisste underveis om hvordan hver enkelt aktivitet er del av en prosess med ett felles siktemål, og at vekslingen mellom dem har bestemte funksjoner, der hver enkelt aktivitet ender opp med et resultat/produkt som de skal bringe med videre til neste «post» på programmet. Graden av deltakernes involvering vil også kunne påvirke læringsutbyttet. Dysthe kan vise til forskning som understreker felles mål for gruppa og personlig ansvarstaking som viktige momenter når det gjelder effekten av samspill mellom individuelle og sosiale læringsmønstre (Dysthe 2001: 51). At det kun var to eller tre aktive elever på den ene gruppa hadde sannsynligvis betydning for interaksjonens kvalitet, siden det dermed ble

liten variasjon av synspunkter. Et spørsmål kan også være om sammenhengene mellom læringsaktiviteter ble tydelig nok kommunisert til begge gruppene på starten og under gjennomføringen.

Andre elever som ressurs i en læringsprosess - den nærmeste utviklingssonen. Om elevene oppfattet andre elever som en ressurs i eget læringsarbeid, så ut til særlig å være preget av en for forståelse av hva slags kunnskap som er viktig. Nina er den som tydeligst uttrykker verdien av elevene som ressurspersoner, og at de kan holde hverandre i gang når «snøballen begynner å rulle» (se sitat i kap. 5). Også Irina vektlegger hvor viktig det er å utveksle erfaringer og at en slik refleksjon kan gi dypere forståelse enn når lærestoffet har en rent teoretisk tilnærming. Å kunne ta utgangspunkt i egne erfaringer, ser også ut til å gjøre terskelen lavere for at både Tore og Astrid skulle kunne tre fram, delta aktivt og dermed strekke seg lenger enn de ville gjort hver for seg (Dysthe 2001: 78, 79).

Gruppearbeidet svarte ikke til Rolfs forventninger om læringsutbytte, noe som reflekterer måten han forstår skolekravene, kanskje også hvilke erfaringer han har med å arbeide som dette. En annen gruppesammensetning, derimot, ville virkelig kunne blitt spennende, mener han. Å diskutere med andre elever som var engasjerte, og som hadde god fagkunnskap, ville vært lærerikt. Han opplever ikke at han får utnyttet sitt potensiale for læring i den nærmeste utviklingssonen. Når gruppesammensetningen er så ulik, er det faglige nivået for fjernt fra hans eget. (Se teorikapittel).

Stein derimot, er opptatt av hvordan de som ligger «midt på treet» kan forbedre seg, dersom de ser hvordan de flinke gjør det, og at samarbeid handler om at alle kan bidra, og alle kan ta imot på lik linje, ingen må dominere. De smarte og de dårlige påvirkes nemlig av ulike forventninger. De gode blir bedre fordi andre har positive forventninger til dem, mens de dårlige har negative forventninger til seg selv, som de også oppfyller. På denne måten kan det å mestre «taperrollen» også bli en form for læring (Hundeide 2001: 165). Stein beskriver likevel en forståelse av at det finnes et læringspotensial i «sonen» mellom han selv, som en som strever og de som er gode, men også at denne forbindelsen er skjør, og påvirkes klart av sosiale mekanismer. Dette kommer jeg tilbake til i avsnittet om deltakerstruktur.

Tore synes å ha gått seg litt fast i sin forståelse av hva lærerens tilbakemeldinger kommuniserer, og holder på med sitt, slik han liker å gjøre det, også som en form for legitim selvbeskyttelse (Smidt 1989: 31), mens Astrid trekker seg unna læresituasjonene fordi hun mangler den tryggheten hun søker. For disse to virket gruppa både som trygging og utfordring. I Olga Dysthes forskning i *Det flerstemmige klasserommet* (1995) beskriver hun hvordan lærerne legger vekt på å bygge opp elevenes selvtillit og syn på seg selv som lærende person for å kunne utvikle en forståelse av at de kunne lære av hverandre, og ikke bare av læreren og skolebøkene (Dysthe 1995 :211).

Siden måten eksamen er lagt opp på danner en mal for undervisningen, der elevene skal trenes i å sitte alene og skrive, har elevene lite erfaring med å se på samarbeid som en ressurs når det gjelder skriving. Både Tore og Rolf reagerer også på at det å begynne å arbeide med oppgaven, både alene og sammen med andre før selve prøvedagen, har gitt dem blanda følelser. Tore vektlegger at det forenklet hele jobben, noe som var helt ok for han. Rolf kommenterer at dette arbeidet dermed ikke fikk så stor betydning som eksamenstrening, men at det var mer læring, og at det er et fokus han vanligvis ikke har.

Deltakerstruktur og relasjoner.

Gruppearbeid gir en deltakerstruktur som skaper mer aktivitet og lar flere delta i en åpen kommunikasjonen om et emne, enn den tradisjonelle klassesamtalen som er styrt av læreren (se teoridelen). Hvordan sosiale relasjoner også setter rammer for kommunikasjon og samarbeid i klasserommet, var jeg ikke så oppmerksom på under planleggingen av undersøkelsen, men har registrert nye sammenhenger etter å ha sett analysene av intervjuer og observasjon i sammenheng.

De fleste er positive til gruppearbeid, men som Stein uttrykte det, kan noen også innta en dominerende rolle, og dermed lett passivisere andre. Dette er et eksempel på hvordan sosiale roller og posisjoner forhandles fram i «Det intersubjektive rommet» et klasserom utgjør (se teoridel). Jonas refererer til de «smarte, eller gode» og de «dårlige». Et annet motsetningspar er «de engasjerte» og de «uengasjerte». Slike beskrivelser er basert på gjensidige forventninger om hvordan man bør oppføre seg og snakke for å være «innafor» i denne gruppa. Likevel er det ikke flertallet som avgjør hva som er akseptabelt, men de som har definisjonsmakt; det kan være læreren, eller sterke elever. Inntrykket fra observasjonen,

er at både Rolf og Irina er elever som er med å prege hva som er «gangbart» mer enn de andre på gruppene. Interessant er Irinas beskrivelse av at noen andre elever fortsatte diskusjonen av egen språkbruk på gangen, i friminuttet etter timen, og kan illustrere hvordan forandring av deltakerstrukturen og aktørene i det intersubjektive rommet, også forandrer kommunikasjonen på en måte som kan virke produktiv (Hundeide 2001: 162).

Når elevene ble bedt om å diskutere hvordan deres egen språkbruk har et sosialt aspekt og kan bety verdsettelse eller utestengelse diskuterer de samtidig en av kodene som er virksomme i det intersubjektive rommet i klassen, og om hvilke sanksjoner som tas i bruk dersom man ikke følger dem (Hundeide 2001:159). Den muntlige sjangeren gjør dette ekstra tydelig. Siden Tore beskriver seg selv som en «muntlig» person, blir gruppen en velegnet arena der han kan bruke sin uformelle stil. At han også avslører at han ikke har forstått slike forskjeller tidligere utfordrer han samtidig kriterier de andre på gruppa har akseptert som «gjeldende, god tone» i skoletekster, og er med å skape dynamikk i diskusjonen. Bidraget gir han likevel ikke plass hos de «engasjerte», slik Rolf definerer dem. At Rolf ignorerer denne siden av temaet, både i intervjuet og i den endelige teksten, kan også forstås som en måte å markere egen posisjon i læringsmiljøet på.

6.4 Skrivningen

6.4.1 Teksten- I dialog med andre tekster og egne- Intertekstualitet?

- Svar på forskningsspørsmål: Hvordan inngår det dialogiske perspektivet i tekstene til elevene?

I teksten Nina skriver forholder hun seg særlig til språket som språkvalg, der man har en frihet til velge, samtidig som hun begrunner og forsvare sin egen praksis, mens Astrid i større grad knytter diskusjonen opp mot identitet, tilhørighet og verdighet i sosial klasse. Hennes konklusjon er at det konservative språkvalget er nøytralt. Rolf distanserer seg først og fremst selv ved å bruke et svært konservativt og akademisk preget språk, han legitimerer dette gjennom den språkhistoriske bakgrunnen, og trekker særlig fram argumenter for å bruke disse språkformene. Han unnlater å bruke argumenter som dokumenterer at ungdomsgruppa han er en del av definitivt bruker radikale bokmålsformer i andre

sammenhenger enn skole, som i sosiale medier, selv om han hadde dette med i førsteutkastet.

Tore gjør det han sier i intervjuet; bruker argumenter fra ulike perspektiv i teksten sin, noe som altså ifølge eget utsagn har vært utfordrende for han tidligere. I teksten undersøker og diskuterer han særlig sosiale årsaker til forskjellene han har møtt hos de andre.

Argumentene på «motpartens» side er mer preget av stereotype begrep og mindre utdypet enn de han kjenner best selv. Likevel kan diskusjonen leses som en intensjon om å skape balanse.

Det er tydelig at Astrid går i dialog med egne tekster. Fra faglogg til førsteutkast spisser hun temaet, og gjengir det gruppa skrev ned på fellesarket. I årsaksforklaringene konsentrerer hun seg også om de sosiale skillene som kom fram i gruppearbeidet. Tentamensteksten er i stor grad en fortsettelse av førsteutkastet, men sammenligner også hvordan ulik påkledning kan gi de samme sosiale signalene som språkvalg gjør.

Av og til går Stein i dialog med tekster andre har skrevet, på nettet, for å skaffe seg forståelse av hva som forventes når det gjelder sjangre eller tema. Dette beskriver han som en aktivitet han har prøvd, men også som en av flere ting han kunne ha gjort, men ikke gjør. Selv om han ikke er så bevisst på dette (se under læring) foregår det en tydelig dialog mellom tekstene hans, fra faglogg til førsteutkast til tentamenstekst. Spørsmålet i førsteutkastet gjentas som problemstilling i teksten på heldagsprøven. Han viser gjenkjennelse av problemstillingen i artikkelen og undersøker området ved å bruke konkrete eksempler fra egen hverdag. I teksten går han også i dialog med deler av den språkhistoriske konteksten, samtidig som han reflekterer omkring framtidsutsiktene for de radikale språkformene. I tillegg refererer han til kildetekstene og trekker fram et argument (fra diskusjonen). Drøftingsdelen er kort, med få årsaksforklaringer.

6.4.2 Oppsummering

Tematisk går Nina tydelig i dialog om og med sin egen språkpraksis, mens Astrid i mye større grad trekker inn en videre sosial betydning av ulik språkbruk, knyttet til verdier. Rolf bruker skriveprosessen til å avgrense oppgaven mot et historisk aspekt og deltar følgelig i en faglig diskusjon med kildetekstene. Tore derimot, går i åpen dialog med de perspektivene som

kom fram og ble notert fra gruppediskusjonen. Teksten hans er også utformet på den måten, i dialog mellom ulike syn. På denne måten viser teksten at han har deltatt mer aktivt og utforskende i skriveprosessen, og framfor alt skrevet en bedre tekst, enn om han skulle skrive ned tankene sine lineært og slik de kom (Fjørtoft 2014: 164).

Måten tekstene viser at de hører til i en kjede av egne tekster varierer også (Bakthin 1998: 11,27). Astrids tekster inngår tydelig i en sammenhengende utvikling; fra faglogg via gruppas argumenter, til førsteutkast og sluttprodukt. Dette samsvarer også med hennes egen vektlegging av kontinuitet i arbeidsprosessen. Tentamensteksten til Stein går tydelig i dialog både med fagtekstene i oppgaven og de tekstene han selv har produsert underveis. Slik har han også holdt klart fokus på problemstillingen i oppgaven over tid. I Ninas sluttprodukt har ikke de skriftlige småtekstene satt tydelige spor. For henne har den muntlige dialogen vært viktigst, samt dialogen med det faglige temaet, slik det har blitt presentert i dette opplegget. Siden Irina skrev en annen oppgave på tentamen, velger jeg å ikke kommentere de andre tekstene hennes.

Tekstene viser på ulik måte spor etter dialoger om samme tema og argumentasjon som sosial praksis. De viser dermed at de inngår i mange ulike dialoger, i en læringsprosess der aktivitetene i læringsmønsteret har virket produktivt for skriveprosessen (Dysthe 2001: 53).

Interessant er det også hvordan elevene markerer posisjon i forhold til det faglige temaet, ut fra egne erfaringer og verdier, noe som viser at skriveprosessen kan fungere som en utforskning av egen identitet, innenfor en bestemt kontekst, men også om å utvide perspektivet og bevisstheten om egen rolle i et større sosialt perspektiv (Nordstoga 2014:23). Dermed handler skriveprosessen også om noe mer enn å oppfylle klare tekstkriterier (Berge 2005 b: 20). Menneskene utvikler en forståelse av hvem de er, i dialog med de sosiale omgivelsene (Smidt 2001:293).

6.5 Dialogarbeid og eget skriveprosjekt.

- Forskningsspørsmål: Hvordan opplever elevene at det dialogiske perspektivet inngår i en skriveprosess, her i betydningen skrivning på videregående?

Nina opplever gruppearbeidet som lystbetont, fordi det lett kan føyes inn i et identitetsarbeid som er aktivt, men som i andre sammenhenger lett kan inneholde spenninger, fordi det handler om verdsettelse eller nedvurdering av grupper.

Irina ser derimot ikke at spørsmålet i oppgava berører hennes identitet på noen måte. I gruppa er det heller ingen som bringer fram det sosiale perspektivet i spørsmålet, som går ut på verdsettelse eller utestenging, og som potensielt «sprengstoff» (Hundeide 2001: 159). De konsentrerer heller engasjementet om å avvise et grunnleggende premiss for spørsmålet i oppgaven, og dermed blir diskusjonen uinteressant og irrelevant. Irina er sterkt kritisk til faginnholdet. Hun stiller også et krav om at temaene hun arbeider med skal ha subjektiv relevans, noe hun stadig får bekreftet at de ikke har, og det påvirker konsentrasjonen på en negativ måte (Smidt 1989: 33). Hun har forventninger om at skrivningen på skolen skal være nyttig, slik hun forstår det, ut fra egen erfaring og liv. Arbeid med fremmede, fjerne temaer blir dermed lett en kamp mot innholdet, men også hennes egen opplevelse av irrelevans. På denne måten blir det svært utfordrende for henne å stille seg åpen for det som ikke umiddelbart har et hverdagslig og kjent preg og å trene nysgjerrighet og undring over det hun ikke vet. Er Irinas erfaringer preget av et norskfag (fra grunnskolen) som har gitt uttrykk for å være et selvrealiserings- og lystprosjekt, men har møtt andre krav på VGS?

Gjennom dette opplegget viser Tore at han går i dialog med tidligere egne tekster, modellteksten og lærerens respons, fordi han stadig prøver å nærme seg (de litt ubegripelige) skolekravene, samtidig som han bruker erfaringen fra gruppearbeidet i sitt eget kommunikasjonsprosjekt utenfor skolen. For Astrid gir diskusjonen på gruppa en bekreftelse hun også søker i eget skriveprosjekt. I denne dialogen kan hun prøve ut sin egen forståelse sammen med andre, med en forankring både i fagkunnskap og egen erfaring. Språket fungerer dermed som ledd mellom det ytre (kommunikasjon med andre) og det indre (tenkinga), slik Vygotsky forstår det (Dysthe 2001: 48, 49). Hun poengterer også selv

hvordan vekslingen mellom individuelt og felles arbeid har stor verdi for henne, både fordi hun har skaffet seg kunnskap om det aktuelle temaet, og dermed er en reell deltaker, med de forventninger og krav som da stilles til henne, men også for å bearbeide stoffet, distansere seg fra gruppas fellesprodukt, og finne sin egen skriveposisjon (stemme). Stein sine gjentatte opplevelser av å komme til kort i læresituasjoner gjør at et møte med motstand og spenninger i den bakthinske forståelsen av dialogen lett kan virke truende for hans selvbilde, slik at det blir vanskelig å stille seg åpen for en eventuell flerstemmighet som gruppa måtte representere. Behovet for sosial aksept er dermed også viktigere enn å bruke dialogen som utvidelse av forståelse i et forarbeid til tekstskrivinga, og hjelp til å komme i gang, som han på forhånd ønsker (eksplisitt). Han beklager også i ettertid at han ikke hadde forstått denne nære sammenhengen. I den siste, og avgjørende teksten viser Rolf hvordan han prøver ut en akademisk og konservativ preget skrivemåte, som språkstil og struktur. Han markerer seg klart i forhold til temaet, stiller seg litt på siden av diskusjonen; å diskutere det som ligger i premissene i «full offentlighet», ville kanskje gi for stort ubehag, nemlig at dette også gjelder han, og hans bygdeidentitet, som noe han ønsker å markere avstand fra. Ved å skrive på denne måten er han i gang med å bygge opp og vise sin nye identitet. Først og fremst prøver han (intensjonen er) å oppfylle kravene til å skrive en resonnerende tekst for at han skal oppnå et godt resultat. (Det stemmer også godt overens med hans skriveprosjekt på skolen). I teksten som skal vurderes, viser han også at han kan relatere problemstillingen til språkhistorien, slik den blir presentert i kildene. Dermed deltar han særlig i «den store dialogen» i faget, i mindre grad enn «den lille» (Smidt 2001: 304), i samtalen på gruppa.

6.5.1 Oppsummering

Dialogarbeidet ser ut til å ha hatt betydning i alle elevenes arbeid med egen lærende identitet. Noen har opplevd at læringskonteksten trygget dem i møtet med nokså nytt lærestoff og at de har kommet i dialog med skolekravene på en måte som kunne gi opplevelse av å oppnå en viss progresjon. Dette vises tydeligst hos Astrid, men også Tore. Han er en som også tar forståelsen han får med seg «ut i verden», og bruker den i andre sammenhenger som han forteller om med stort engasjement i det siste intervjuet. For Nina kan det synes som om en sosial oppvurdering i gruppediskusjonen har hatt stor verdi som drivkraft og påvirket opplevelsen av at skriveopplegget har vært mer lystbetont enn vanlig. (Ziehe 2008: 97-105).

Ut fra Steins egen beskrivelse klarte han ikke å holde fokus på hvordan lærings situasjonene kunne trygge prosessen hans fram til skrivingen. Samtidig viser tekstarbeidet hans at han likevel ikke endte opp i den blokkeringen han selv gir uttrykk for, men at det tvert imot skjedde en utvikling og progresjon i tekstene hans. Hans identitet som lærende ser ut til å være preget av at han, som en som ligger «midt på treet», lett også blir liggende der. Irina er på jakt etter opplevelser som kan ha betydning for hennes eget liv, som kan bekrefte henne, kanskje også gi «løfter om lykke» (Ziehe 2008: 106-112). Dialogarbeidet blir presentert på en måte som får henne til å få forventninger om at dette kanskje kan være noe for henne, som et alternativ til alt det andre i faget, som ikke er det. Når forventningene hennes ikke blir oppfylt, blir hun skuffet, kanskje også litt provosert? For henne er det ingenting å hente i dette, og hun opplever usikkerhet og regresjon i prøvesituasjonen.

I Rolfs tilfelle representerer dette skriveopplegget en kort stopp underveis mot et tydelig markert mål, som er skriftlig eksamen. Han opplever allerede sitt eget skriveprosjekt som oversiktlig og noe han stort sett har kontroll over. Det betyr at han kan prioritere de delene av opplegget som har potensiale til å trygge det resultatet han ønsker ved å fokusere fullt ut på egen progresjon, heller enn å utforske arbeidsmåter og perspektiv som kan virke usikre.

6.6 Læringen

Forsknings spørsmål: Hvordan kan den dialogiske metodens læringspotensial forstås og forklares?

6.6.1 Refleksjon omkring læringspotensialet i et dialogbasert undervisningsopplegg. Nina framhever betydningen av *kontinuitet* i læreprosessen og at det dermed foregår en dialog i kjeden av ytringer, men også at det understreker betydningen av erfaringens kvalitet og verdi, både ved at den kan «framskrives», og at den hører til i et samspill som er *relasjonelt og kontekstuell*. I skriveprosessen skjer det likevel et brudd i kontinuiteten for henne, siden hun ikke benytter seg av førsteutkastet. Dette kan være et eksempel på at erfaring og læring må sees situert og kontekstuell (Vaage 2001: 145), og at situasjonene innehar faktorer som både kan fremme og hemme utvikling av læring. Det samme gjelder Irinas opplevelse av opplegget, der flere momenter virker hemmende enn fremmende. Først

og fremst er det lite som tyder på at gruppemedlemmene opplever at den sosiale situasjonen skal gi dem erfaring med en ny måte å lære på. Kritikk er grunnlaget for nytenking, ikke å påvise feil (Vaage 2001: 147). Grappa til Irina reflekterer ikke mye om hvilken problematikk som kan finnes i tematikken de skal diskutere, det er den vanemessige handlemåten som får dominere, og dermed slippes heller ikke originalitet og kreativitet fra ulike forståelsehorisonter fram. Dette betyr at det heller ikke skjer en *refleksiv læring*, som er en svært viktig forutsetning for at elevene skal utvikle evnen til å overskride egne erfaringer gjennom sosiale handlinger (Vaage 2001 :145, 146). *Samspill* som erfaringskvalitet betyr at erfaringen er sosial; det vil si relasjonell og kontekstuell, og Irinas erfaring er sannsynligvis knyttet til valg mellom andre språkpar, som bokmål og nynorsk, hallingdialekt og østlandsk, enn mellom radikal og konservativ bokmål. Mens Astrid har reflektert og funnet ut, både at hun lærer bedre når hun snakker sammen med andre om noe hun kan, og at hun lærer bedre når hun snakker om hvordan hun lærer (metalæring). Tores tilgang til de andres perspektiv har muligens ført til at han har lyktes med å *reorganisere sitt eget perspektiv*, det vil si, ikke snakke om «sjuke ting» slik det er vanlig der han kommer fra, men tilpassa språkbruken i den ukjente sosiale situasjonen han deltok i, og dermed vist evne til å reflektere og være kreativ (Vaage 2001: 145). Tore opplevde at erfaringen fra gruppediskusjonen gjorde han i stand til å gå inn i en ny situasjon på en annen måte enn tidligere. Han er opptatt av at han har fått mer kunnskap om temaet, han har blitt mer oppmerksom på fenomenet språkvalg, og at forberedelsesmåten virka bevisstgjørende. Steins opplevelse av denne læremåten er nokså lik det han opplever som det vanlige. Han ser ut til å være lite opptatt av hvilke sammenhenger de ulike lærings situasjonene inngår i, men ser kanskje heller ikke hvordan han selv skal klare å påvirke eller endre sin egen situasjon, i særlig stor grad (Dysthe 2001: 39).

Et begrep som kan forklare Rolf sin opplevelse av at gruppearbeidet manglet *relevans*, er Deweys teori om erfaringens funksjon og betydning i læringen (Vaage 2001: 144, 145). Den foregår i en kontinuitet fra den ene til den andre situasjonen. Det eleven har lært av ferdigheter og kunnskap er de redskapene vedkommende har for å kunne forstå og mestre de situasjonene som følger. Dermed åpnes det både for utviklingsmuligheter og for avgrensning. I denne situasjonen har Rolf neppe opplevd hvordan erfaringene hans kunne reorganiseres ved å ta andres perspektiv, for så å gi ny kunnskap.

6.6.2 Oppsummering

Ut fra dette ser det ut til at opplevelse av kontinuitet i en læringsprosess er en viktig forutsetning for at læring skal skje.

[...] forståelse utvikles som en pendling mellom ulike perspektiver, vil også en veksling mellom skriftlighet og muntlighet kunne bidra til elevers meningsskapning. Dette krever imidlertid at disse to modiene settes i *dialog* med hverandre.

(Rødnes 2011: 113).

En annen måte å si dette på, er at kvaliteten i samspillsprosessene er avgjørende for elevenes læringsutbytte (Dysthe 2001: 29). Undersøkelsen har vist at organiseringen er et viktig stikkord, der tydelig kommunikasjon mellom lærer og elever inngår, både om formål med helhet og delaktiviteter.

Måten samspillet foregår i en situert læringskontekst er også av stor betydning for læringen. Sosiale relasjoner gjør denne samhandlingen kritisk, fordi forhandling om mening og faglig forståelse også bærer i seg et aspekt av verdsetting og posisjonering i klassens intersubjektive rom. Å beherske aksepterte fagkoder danner grunnlag for å passe inn eller ikke passe inn. Hvis læring forstås som en måte å øve på å tilegne seg faglig forståelse, ved hjelp av noen faglige redskaper, kan også elevene klarere få en aktiv rolle i egne læringsprosesser (Hundeide 2001: 164).

Å møte nye forståelseshorisonter kan virke læringsfremmende, både når det gjelder det generelle, faglige og enkeltpersoners perspektiv. For elever som åpner seg for det nye, og er villig til å gå inn i det, kan det føre til kreativitet og nytenking. Undersøkelsen viser at det som tydeligst hemmer en slik utvikling, er når vanemessige handlemåter blir overstyrende. Her møter vi dialogens hovedfunksjon, og –utfordring, forskjellen mellom formidling som en monologisk overføring, og den dialogiske muligheten til å generere nye betydninger. Interessant er det å se disse funksjonene i et samfunnsperspektiv der de kan knyttes til henholdsvis å opprettholde stabilitet og kontinuitet eller støtte innovasjon og originalitet (Rødnes 2011: 38). På denne måten inngår også skriving og læremåter i en dialog om makt og ideologi.

Videre er det å kunne reflektere kritisk et slikt faglig redskap eleven trenger å utvikle for å kunne vurdere ulike perspektiv i læringsarbeidet. Dette gjelder ikke minst for forståelse av egne læreprosesser og rollen som lærende. Om læring blir oppfattet som et middel til å oppnå selvrealisering, der verdien av temaer og faginnhold måles ut fra egne interesser og subjektiv relevans, mangler en grunnleggende forståelse av hva det vil si å veksle mellom å innta en kritisk og distansert posisjon i et spørsmål, og det å være personlig og nær. Dette vil kreve øving på skifte av perspektiv, roller og posisjoner i, med medfølgende handlemåter, foruten metaspråklige dialoger omkring situerte læringssituasjoner.

Å utvikle en refleksiv forståelse er også en forutsetning for at den lærende skal kunne overskride egen erfaring, reorganisere sitt eget perspektiv og dermed endre atferd ut fra det som har vært kjent fra før. (Dewey 1916/1966: 72). På denne måten kan også læringa skape potensiale for dannelse (se teoridel).

7.KONKLUSJON

Undersøkelsen har gitt meg innsikt både i hvordan elevene har opplevd å praktisere et dialogbasert skriveopplegg de har deltatt i på skolen, og hvordan dette har inngått, eller ikke inngått i deres eget skriveprosjekt på skolen. Jeg har også sett hvordan dialogene tar del i ulike samspill i læreprosessen både gjennom aktiviteter og i tekster.

I denne studien mener jeg å ha vist at *dialogen kan fungere som et relevant redskap for elever i en skriveopplærings situasjon.*

De fleste elevene beskriver at de har opplevd å delta aktivt i en sosial praksis der de behandlet et norskfaglig tema. Den aktive deltakelsen var særlig tydelig i den muntlige dialogen. Ved å prøve ut egne og møte andres perspektiver forstod elevene fagstoffet bedre og gjorde at de lettere kunne posisjonere seg i forhold til det faglige spørsmålet i oppgaven. Dette synet underbygger Kari Anne Rødnes sin forskning (Rødnes 2011 :110) som viser hvor viktig møtene mellom erfaringsbaserte og faglige perspektiver er for at elever skal forstå det de leser.

En av forutsetningene for at dette skulle skje, var at elevene både hadde forkunnskap om temaet og at temaet inkluderte egen språkpraksis. Begge deler var med på å skape

engasjement. Deltakerne ble mer skjerpet når de skulle forklare hva motsetningene gikk ut på og dermed økte intensiteten i interaksjonen mellom elevene på gruppa. Etter hvert forsto de mer, både om forskjeller og likheter mellom dem selv og andre og så også hvordan temaet kunne høre til i en større faglig sammenheng. Disse funna stadfester forskning som bygger på Vygotskys nærmeste utviklingszone, og viser hvordan nettopp den aktive deltakelsen, der den som forklarer og reflekterer selv får bedre læringseffekt enn når elevene blir presentert for hva som er riktig og feil (Dysthe 2001: 51, Salomon & Perkins 1999: 7).

En tydelig struktur og et funksjonelt læringsmønster ble også framheva som svært viktig for helhetsinntrykket. De elevene som opplevde å ha størst utbytte av dialogopplegget i egen skriveprosess vektla at det hadde vært en tydelig sammenheng mellom muntlige, skriftlige, individuelle og sosiale aktiviteter, og at formålet med hele opplegget var klart. For de som uttrykte å ha minst utbytte av dialogopplegget, var ikke beskrivelsen av helheten like framtrædende, og arbeidet i timene ga ikke like god mening. Det passet heller ikke så godt inn i synet de hadde på eget skrivearbeid på skolen.

Når jeg leser elevenes tekster i sammenheng med analysen av intervjuene, finner jeg tydelige spor fra ulike dialoger, som faglige perspektiv, diskusjonen på gruppa og fra elevenes egne tekster gjennom prosessen. Dette materialet har et spennende potensiale som jeg ikke har kunnet prioritere i denne omgangen, ut fra rammene for oppgaven. Men, med utgangspunkt i materialet, ser jeg tydeligere hvordan elevenes tekster kan fungere som ressurser når de inngår i dialoger mellom elever og mellom lærer og elever og i bruken av kildetekster. Det vil kunne fremme samarbeidslæring, og gi elevene praksis i å gå i dialog med andre tekster, heller ennå kopiere dem.

Lærerens rolle som dialogskaper i klasserommet fortjener også mer oppmerksomhet enn denne oppgaven har gitt rom for. Spørsmålet om hvordan læreren best kan legge opp til dialogiske arbeidsprosesser kan skape utfordrende og interessante fagdidaktiske diskusjoner også når læreplanene skal bli forandra, med utgangspunkt i Ludvigsen-utvalgets fokus på sosial læring i *Fremtidens skole* (NOU 2015 :27).

Gjennom intervjuene og observasjonen av gruppesamtalen erfarte jeg at det situerte, sosiale samspillet ble påvirket av hvordan eleven ble oppfatta av de andre på gruppa eller i klassen,

og hvordan eleven oppfatta seg sjøl som en lærende person. Dette vistes særlig på måten elevene samhandlet, både verbalt og gjennom gester og tonefall under gruppesamtalen. I tillegg har teorien om sosiale mekanismer som er i spill i det intersubjektive rommet gitt viktig innsikt da jeg analyserte måten elevene har omtalt andre elever på i intervjuet. I hvor stor grad den enkelte eleven selv har opplevd seg inkludert i, eller ekskludert fra læringssituasjonen har jeg ikke stilt spørsmål om, og mangler dermed dokumentasjon om hvor kritisk det i så fall har vært for opplevelsen av elevenes læringsutbytte.

Jeg vil likevel trekke fram et eksempel fra analysen som jeg mener illustrerer hvordan den enkeltes læringsprosess kan starte i 'utkanten' av et fagfellesskap, og bli stadig mer kompetent gjennom å delta i en sosial praksis (Dysthe 2001: 54, Lave 1999). Tore er den som uttrykker det mest «usminkete» synet i gruppa og kan peke seg ut som kandidat til å bli utestengt fra 'det gode selskap'. Det som imidlertid skjer, er at han får en vekker når det gjelder måten han selv snakker på, noe som demonstrerer hvor uvant det er for han å tenke over slike temaer. Om han på tilsvarende måte hadde fått en oppgave der han skulle reflektere om forskjellen mellom skriftlig og muntlig uttrykksmåte, gjennom teksteksempler og muntlig tale, kunne det, i hvert fall i teorien, gitt han en bedre innsikt i hva som skiller den skriftlige abstraheringen fra det muntlige, ofte konkrete språket, og dermed hjulpet han til å se seg selv både som en muntlig, og en mulig skriftlig person.

Som en oppsummering kan vi si at de fleste elevene synes dette opplegget er en relevant måte å forberede seg på, og som de gjerne vil gjenta om de kunne velge. Funna i det første intervjuet viste at et flertall av elevene uttrykte frustrasjon over at de ikke visste hvordan de skulle gå fram for å skrive bedre. Dette forstår jeg som at de har behov for praksis i å lære det de skal gjøre for å kunne mestre det. Videre er min tolkning at dialogen har vært egnet til å gi elevene et faglig relevant 'redskap' i forberedelsesfasen, i form av aktiv deltakelse og utprøving av argumentasjon om et faglig spørsmål. Bruk av læringsmønster som skal styrke samspillet mellom individuell og sosial læring kan være fruktbart, men å skape slike læringsmuligheter er ikke nok, læreren må planlegge hvordan elevene kan bruke de redskapene de trenger for å lykkes, like mye som å forstå tekstene (Lave 1997, Dysthe 2001: 54). En slik forberedelse kan ha betydning både for skrivesituasjoner, men også for forståelsen og utøvelsen av rollen som lærende i de fleste sammenhenger.

Jeg tror det kan være interessant å se skrivingen i enda større grad som del av læringens forandringsprosess, der elevens møte med kunnskap og utvikling av ferdigheter forstås i kombinasjon med hvordan status, rolle og identitet hører til i prosessen, mer enn en opplæring i isolerte mentale ferdigheter. Gjennom å trene på å snakke om språk, og om læring, vil eleven kunne utvikle en klarere bevissthet om hva, hvordan og hvorfor man skriver, og ikke minst, hvem man selv er i møtet med fagstoffet. Det innebærer mye mer enn å se på skrivingen enten som et snevert selvrealiseringsprosjekt eller som en produksjon av tekster.

Sammendrag.

Tittel: «Alle kan lære av alle». Skriveopplæring i videregående skole i et dialogisk perspektiv

Forfatter: Live Synnøve Surlien

Denne masteroppgaven undersøker noen elevers skriveopplæringsprosess i arbeid med skriftlige tekster i norskfaget på videregående skole. Læringssynet er sosiokulturelt og dialogisk, som går ut på at læring skjer sosialt, og som aktiv deltakelse i et fellesskap. Metoden er kvalitativt intervju, der elevenes beskrivelser utgjør hovedmaterialet i studien. Jeg har intervjuet seks elever i forkant av, og etter et dialogbasert skriveopplegg. Deltakende observasjon og analyser av elevtekstene har gitt supplerende materiale. Som teoretisk bakgrunn har jeg brukt Bakhtins dialogteorier og Olga Dysthes forskning innen dialogisk skriveteori og praksis. I problemstillingen spør jeg hvordan elevene opplever læring i et dialogbasert undervisningsopplegg når de skriver resonnerende tekster. Forskningsspørsmålene har særlig fokus på hvordan ulike læringsaktiviteter inngår i samspillsprosesser og kan fungere dialogisk: Hvordan opplever elevene å delta i en dialog om norskfaglige tekster? Hvordan opplever elevene å ta andres perspektiv og vurdere ulike synspunkt og perspektiv i interaksjon med andre elever? Hvordan opplever elevene det dialogiske perspektivet som del av en skriveprosess? Hvordan inngår det dialogiske perspektivet i tekstene til elevene? Hvordan kan den dialogiske metodens læringspotensial forstås og forklares?

I teorikapitlet brukes læreplaner, forskningsresultater og skriveteori for å plassere det dialogbaserte undervisningsopplegget i en didaktisk kontekst. Metode, analyse og drøftingsdel presenterer videre et alternativ til skriveopplæring som kan gå i interaksjon med andre opplæringsmetoder. I denne studien mener jeg å ha vist at *dialogen kan fungere som et relevant redskap for elever i en skriveopplæringsprosess*. Funnene har vist at et flertall av elevene beskriver egen deltakelse i forberedelsen til et skrivearbeid som aktiv, og at ved å prøve ut egne og møte andres perspektiver forstod de fagstoffet bedre og kunne lettere posisjonere seg i forhold til det faglige spørsmålet i skriveoppgaven enn vanlig. Dialogene vises også som spor i elevtekstene. Dette støtter hypotesen om at dialogbasert skriveundervisning kan legge til rette for at elever blir mer aktive deltakere i egen læring enn det mer rendyrket tekstfokusert skriveopplæring gjør.

Summary

Title: "Everyone can learn from everyone". Writing instruction in upper secondary school in a dialogue perspective

Author: Live Synnøve Surlien

This master thesis examines some students' literacy process in writing texts in Norwegian subjects in upper secondary school. The learning view is socio-cultural and dialogue, which means learning takes place socially and as active participation in a community. The method is a qualitative interview, where the students' descriptions form the main subject of the study.

I have interviewed six students before and after a dialogue-based writing. Participatory observation and analysis of the student texts have provided additional material. As a theoretical background, I have used Bakhtin's dialogue theories and Olga Dysthe's research in dialogical writing theory and practice. In the thesis question, I ask how students experience learning in a dialogue-based teaching plan when writing resonant texts. The research questions focus in particular on how different learning activities are part of interaction processes and can function in a dialogue: How do students experience a dialogue on Norwegian-language texts? How do students experience the perspective of others and evaluate different views and perspectives in interaction with other students? How do the students experience the dialogue perspective as part of a writing process? How does the dialogue perspective take part in the students' texts? How can the learning potential of the dialogue method be understood and explained?

The theoretic chapter uses curricula, research results and writing theory to place the dialogue-based teaching plan in a didactic context. The method, analysis and discussion sections further present an alternative to writing training that can interact with other training methods. In this study, I believe to have shown that *dialogue can serve as a relevant tool for students in a process of learning how to write*. The findings have shown that a majority of students describe their own participation in the preparation of a writing work as active and that by meeting the perspectives of others and trying out their own, they understood the subject matter better and could more easily than usual position themselves in relation to the academic question in the writing assignment. Dialogue is also displayed as a track in the student texts. This supports the hypothesis that dialogue-based writing can help students become more active participants in their own learning than the more text-focused writing training.

LITTERATURLISTE

Alvsvåg, Herdis. 2009. Kunnskapsbasert praksis er ikke nytt. *Sykepleien* 03/09, s. tidsskrift utgitt av

Norsk Sykepleierforbund. Redaktør Barth Tholens. Hentet fra:

<https://sykepleien.no/forskning/2009/10/kunnskapsbasert-praksis-er-ikke-noe-nytt>

Lesedato 01.05.2017

Bakke, Jannike Ohrem. 2014. Å «late tanker» med penn og tastatur- om Skrivehjulet og skrivning som grunnleggende ferdighet, kap. 3 i *101 skrivegrep– om skrivning, skrivestrategier og elevs tekstsaking*. Red. Kåre Kverndokken. Bergen: LNU Fagbokforlaget.

Bakhtin, M.M. 1981. Discourse in the Novel. I Holquist, M. (red.) *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin* (red. & overs.) C. Emerson & M. Holquist. Austin University of Texas Press.

Bakhtin, M.M. 1984. *Problems of Dostoevsky's poetics*. Emerson, C. (red. og oversettelse). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bakhtin, M.M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Translated by V. W. McGee.Ed.by C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M.M. 1998. *Spørsmålet om talegenrane* (oversatt og med etterord av R.T. Slaattelid). Bergen : Ariadne Forlag.

Berge, Coppock, Maagerø (red). 1998. *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag as.

Berge, Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle. 2005a: *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I og II*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berge, Kjell Lars. 2005b: Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I: Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Blikstad- Balas, Marte og Frøydis Hertzberg. 2015. Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren* 1: 47-51.

Børtnes, Jostein. 2001. Bakhtin, dialogen og den andre. I *Dialog, Samspel og læring*, red. Olga Dysthe: 33-68. Bergen: Abstrakt forlag.

Cooperrider, David og Suresh Srivasta, 1987. *Appreciative Inquiry Into Organizational Life. I*

- Woodman, R. W. & Pasmore, W.A. *Research in Organizational Change And Development*. Vol. 1. s.129-169. Stamford, Connecticut: JAI Press.
- Creswell, John W. 2014. *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative And Qualitative Research*, 4. utgave. Essex: Pearson Education Limited.
- Dewey, John. 1916. *Democracy and education*. New York, The Free Press 1967.
- Dewey, John. 1938. *Experience and education*. New York: Collier 1962.
- Dysthe, Olga. 1995. *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad notam. Oslo: Gyldendal.
- Dysthe, Olga .1996. *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. 2. utgåva. Oslo: Det norske samlaget.
- Dysthe, Olga, Frøydis Hertzberg og Torlaug Løkensgard Hoel. 2000. *Skrive for å lære: skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga. 2001. Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I *Dialog, Samspel og læring*. 33 -73. red. Olga Dysthe. Bergen: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga og Mari-Ann Igland. 2001. Vygotsky og sosiokulturell teori. I *Dialog, Samspel og læring*, red. Olga Dysthe. Bergen: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga. 1997. Skrivning sett i lys av dialogisme i *Skriveteorier og skolepraksis*, Lars Sigfred Evensen og Torlaug Løkensgard Hoel(red.) Oslo: LNU, Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, Olga. 2006. Bakthin og pedagogikken. Kva ein tidlegare ukjend artikkel fortel om Bakthins Pedagogiske praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6/2006, s. 456 -469. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, Olga, Nana Bernhard og Line Esbjørn. 2012. *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som Læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, Olga og Frøydis Hertzberg. 2014. Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt, kap. 1, i *101 skrivegrep – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstsaking*. Red. Kåre Kverndokken. Bergen: LNU Fagbokforlaget.
- Evensen, Lars Sigfred og Hoel, Torlaug Løkensgard (red.). 1997. *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Evensen, Lars Sigfred Evensen (red). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*, Sammenendragsrapport, juni 2003. Hentet fra:
<http://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/evensen.pdf>. Lesedato: 30.04.2017

- Evensen, Lars Sigfred. 2006. Hvordan ser vi på utvikling av skrivekompetanse? Som stadier, som sprang, som orkestrering? I *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fauskevåg, Odin. 2014. Skjervheim i dag. *Bedre skole*, nr. 1. Utdanningsforbundet. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2014/BS-0114-WEB_Fauskevag.pdf. Lesedato 07.05.2017
- Fjørtoft, Henning. 2014. *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Gergen, Kenneth. 2011. *En invitation til social konstruksjon. 2. utgave*. København: Mindspace
- Giorgi, Amadeo. 2012. The Descriptive Phenomenological Psychological Method, s. 2- 12. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43 (2012). Hentet fra: com.pva.uib.no/publication/48369?accountid=8579&OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo Lesedato: 01.05.2017
- Hoel, T. Løkensgard. 1995. *Elevsamtaler om skrivning. Responsgrupper i teori og praksis*. Avhandling. Universitetet i Trondheim. Publisert i ALS- skrift, Nr 1&2, 1995.
- Hundeide, Karsten. 2001. Det intersubjektive rommet. I *Dialog, Samspel og læring*, red. Olga Dysthe. Bergen: Abstrakt forlag.
- Igland, Mari-Ann. 1996. Skrivning og skriveopplæring, i I. Austad (red.). *Mening i tekst*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Igland, Mari-Ann og Olga Dysthe. 2001. Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I *Dialog, Samspel og læring*, red. Olga Dysthe. Bergen: Abstrakt forlag.
- Igland, Mari-Ann. 2007. «Svinaktig vanskelig»? Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole*. Matre og Løkensgard Hoel (red.) Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU, *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig - KAL-prosjektet*. Prosjektperiode: 01/01/2000 - 31/12/2002. Prosjektleder: Lars Sigfred Evensen. Kilde: <http://www.nsd.uib.no/utdanning2020/prosjekt.html?id=21848> Lesedato: 05.05.2017
- Juuhl, Gudrun Kløve. 2014. *I det mykje skrivne. Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/37794> Lesedato 03.05. 2017
- Kunnskapsdepartementet. 2016. *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse*

- av Kunnskapsløftet. Melding til Stortinget. 28. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>.
- Lesedato: 05.05. 2017.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju, 2 utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kverndokken, Kåre. 2014. Elevers tekstskaping-øve eller skape selv? – Om eksempeltekster, Skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap. Kap. 2 i *101 skrivegrep – om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaping*. Red. Kåre Kverndokken. Bergen: LNU Fagbokforlaget.
- Lave, J. 1997. Learning, apprenticeship, social practice, I *Nordisk pedagogik*, Vol 17, nr. 3.
- Matre, Synnøve (red). 2006. *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Matre, Synnøve og Løkensgard Hoel, Torlaug. 2007. *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Matre, Synnøve og R. Solheim. 2014. Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om Læsning* 2014 (15), s. 76 - 89.
- Mead, Herbert. 1934/1962. *Mind, Self & Society*. Chicago. The University of Chicago Press.
- NIFU-rapport. 2009. *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. 42/2009. Kilde:
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/279950/NIFUrapport2009-42.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Lesedato: 06.05.2017
- NIFU- rapport. 2015. *Studieforberedt etter studieforberedende?* 28/2015 Hentet fra:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/nifurapport2015-28.pdf> . Lesedato : 30.04. 2017
- Nordstoga, Sveinung. 2014. Den moglege sjølvoverskridinga, i *Den moglege sjølvoverskridinga Norskfaget som dannelsesfag*, Nordstoga, Sveinung og Kruse, Kirsten Linnea (red.) Oslo Abstrakt Forlag AS.
- Nordstoga, Sveinung. 2014. Danning-omdanning for utdanning? i *Den moglege sjølvoverskridinga Norskfaget som dannelsesfag*, Nordstoga, Sveinung og Kruse, Kirsten Linnea (red.) Oslo : Abstrakt Forlag AS.
- NOU. 2015. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. (Ludvigsen-utvalgets innstilling)

- Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/> Lesedato: 30.04.2017
- OECD. 2017. *Skills Outlook 2017. Skills and global value chains*. Hentet fra: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/oecd-skills-outlook-2017_9789264273351-en#.WQ4UKI1f3bY Lesedato: 06.05.2017
- Olsen, R. V., T.N. Hopfenbeck, S. Lillejord og A. Roe. 2012. *Elevenes læringsituasjon etter innføring av ny reform. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet. 1/2012*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Ongstad, Sigmund. 2006. Noen skrivepedagogiske utfordringer for skole, lærerutdanning og forskning, i *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Synnøve Matre (red.) Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Polyfoni: musikk. 2013, 31. mai. I Store norske leksikon. Hentet 12. mai 2017 fra https://snl.no/polyfoni_-_musikk.
- Rødnes, Kari Anne. 2011. *Elevers meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole*. Doktoravhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Salomon, G. & Perkins, D.N. 1999. Individual and social aspects of learning. Review of Research in Education, 23, s. 1 - 24
- Skjekkeland, Martin. 2015. Kor blei det av det folkelege bokmålet? *Fædrelandsvennen*, s. 20, 16.10.15, Redaktør Vidar Udjus.
- Skrivesenteret. 2014. *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*, «[Normprosjektet](http://norm.skrivesenteret.no/)». Høgskulen i Sør-Trøndelag, Skrivesenteret, NTNU, Universitetet i Oslo og Universitetet i Agder. Kilde: <http://norm.skrivesenteret.no/> Lesedato: 05.05. 2017
- Smidt, Jon. 1989. *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon. 2001. «Om ljod bed eg alle...». Elevtrykninger i klasserommet og den store dialogen. I *Dialog, Samspel og læring*, red. Olga Dysthe. Bergen: Abstrakt forlag.
- Smidt, Jon. 2008. Dialoger og posisjoneringer- felt, relasjon, mediering. Utprøving av hallidayske og bakhtinske begrep i analyse av elevtekster og skrivesituasjoner i skolerelevant forskning. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2 [1], s. 23-46
- Smidt, Jon. 2011. Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelse til utvikling, s. 11–35. I J. Smidt (red.) *Skriving i alle fag – innspill og utspill*. Trondheim: Tapir

- Akademisk Forlag.
- Store norske leksikon. 2017. Polyfoni. Definisjon, hentet fra: <https://snl.no/polyfoni - musikk>
Lesedato 07.05.2017
- Tønnesson, Johan L. (red). 2002. *Den flerstemmige sakprosaen*. Oslo: LNU/Fagbokforlaget.
- Tønnesson, Johan. 2014. Sakprosakompasset: reiskap for skriving av plikt, glede, kunnskapstørst og Sinne, kap. 6 i *101 skrivegrep – om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaiping*. Red. Kåre Kverndokken. Bergen: LNU Fagbokforlaget.
- Universitetet i Bergen. 2017. Studieprogram. *Erfaringsbasert master i undervisning med fordjupning i norsk*: Hentet fra <http://www.uib.no/studieprogram/VID-MAUNOR>
Lesedato: 01.05. 2017.
- Utdanningsdirektoratet. 2013. Kunnskapsløftet 2006. *Læreplanen i norsk*. (NOR1-05). Kilde: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05> Lesedato 06.05. 2017
- Vagle, Wenche, Margareth Sandvik og Jan Svennevig. 1993. *Tekst og kontekst. En innføring i Tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: LNU/ J.W. Cappelens Forlag.
- Vygotsky, L.S.1978. *Mind in Society*. Red. M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner, E. Souberman. Cambridge, Ma/London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. 1987. *Thought and language*, ed. A. Kozulin. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vaage, Sveinung. 2001. Perpektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I *Dialog, Samspel og læring*, red. Olga Dysthe. Bergen: Abstrakt forlag.
- Ziehe, Thomas. 1993. Symbolinnehall och ungdomens kulturella modernisering. I *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning och modernitet*. Stockholm : Symposium: 148 - 165
- Ziehe, Thomas. 2007. *Øer af intensitet i et hav av rutine – Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Oversatt av Jens Christian Jacobsen. København: Forlaget politisk revy.
- Ziehe, Thomas og Stubenhardt, Herbert. 2008. *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser. Kulturel Frisættelse og subjektivitet*. Oversatt av Henning Vangsgaard. København: Forlaget politisk revy.
- Aase, Laila. 2005. Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A.J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* : 35 - 47. Bergen: Fagbokforlaget

Forespørsel om å delta i Masterprosjekt

Intervju, tekstinnsamling og observasjon i klasserommet.

Som mastergradsstudent ved Universitetet i Bergen holder jeg nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er skriveopplæring i videregående skole, der jeg ønsker å gjennomføre et casestudie for å undersøke hvordan elever opplever skrivearbeidet ut fra et dialogisk perspektiv.

Som grunnlag for undersøkelsen vil jeg intervju 8 elever i to ulike klasser på VG 3, i forkant og etterkant av et undervisningsopplegg som gjennomføres i klassene i perioden mellom vinterferie og påske 2016. Jeg ønsker å legge til rette for en samtale om elevenes opplevelse og erfaring med skriveopplæringen og arbeidet med skriftlige tekster på videregående skole, først generelt, i forkant av opplegget i klassen, men også spesifikt om argumenterende og resonnerende tekster.

Intervjuet i etterkant av opplegget har som mål å undersøke hvordan elevene har opplevd denne måten å arbeide med skriving på, sett ut fra ulike perspektiv.

Som del av undersøkelsen vil jeg gjerne både delta og observere når klassen arbeider med dette opplegget, og vil ta notater underveis.

Til sist ønsker jeg å få tilgang til tekstene som skrives i arbeidet med dette opplegget, først en faglogg, deretter listene fra gruppearbeidet, og til sist det individuelle førsteutkastet til resonnerende tekst. Dette gjelder først og fremst tekstene til de som deltar i intervjuene.

Under intervjuet vil jeg bruke opptaker og samtidig ta notater. Hvert intervju beregnes å ta ca. 45 minutter. Tidspunkt og sted blir avtalt med hver enkelt. Det er frivillig å delta, og derfor er det mulig å trekke seg underveis uten at det må begrunnes. Dersom dette skulle skje, vil alle opplysninger og data om den som har trukket seg bli slettet. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og alle opplysninger blir anonymisert, slik at de ikke kan føres tilbake til den enkelte deltaker.

Når oppgaven er ferdig, i løpet av våren 2017, blir alle opplysninger slettet.

Hvis du har lyst til å delta på intervju og godkjenner at tekstene dine blir brukt i undersøkelsen, er det fint om du kan skrive under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Hvis du har spørsmål underveis kan du treffe meg på telefon 91763267, eller på e-post live.surlien@bfk.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Live Synnøve Surlien

Brenneplassvegen 100

3550 Gol

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien av skriveopplæring i videregående skole, og ønsker å stille til intervju i forkant og etterkant av et undervisningsopplegg i klassen. Jeg godkjenner også at tekstene jeg skriver i denne sammenhengen blir brukt i undersøkelsen.

Sted

Navn

Spørreguide – elever VG 3

Problemstilling: Hvordan opplever elevene å arbeide ut fra et dialogisk perspektiv i prosessen med skriving av resonnerende tekster?

Innledende samtale: Takke for at vedkommende stilte opp til intervju, fortelle hva prosjektet går ut på, om tema og formål. Forklare gangen i samtalen, om lydopptak, rettigheter og om samtykke. Repetere at opplysningene som gis blir anonymisert og behandlet konfidensielt. Svare på eventuelle spørsmål.

Utvalgsriterier: Ulike kjønn, ulik bakgrunn, ulikt faglig nivå

Før opplegget: om skriving

1. Hvordan vil du beskrive ditt forhold til det å skrive?
2. Opplever du at det er forskjell på forholdet du har til skriving på skolen sammenlignet med skriving utenfor skolen? Fint om du kan utdype dette.
3. Beskriv kort hvordan skriveopplæringen foregår på skolen (særlig på vgs). Hva er det som vanligvis vektlegges når man skriver på skolen? Er det noe du vil peke på som særlig positivt eller negativt ved dette (hva som vektlegges)?
4. Beskriv hvordan du tar fatt på en skriveoppgave du får på skolen? Hvordan forbereder du deg til skriveoppgaver?
5. Hvordan har du arbeidet med argumenterende og resonnerende tekster på skolen så langt (eventuelt drøftende artikkel)? Beskriv hvordan du vanligvis finner fram til ulike synspunkt og argumenter som du kan bruke i en resonnerende tekst?
6. Hvordan opplever du å samarbeide med andre når du skal skrive?
7. Kan du si noe om hvordan du arbeider med at tekstene dine skal kommunisere med leseren?
8. Hvordan arbeider du for å forbedre skriveferdighetene dine på skolen?
9. Hva er det som motiverer deg til å komme i gang med skrivingen? Hvis du skal velge ut noe du mener er spesielt viktig for å bli god i skriving, hva vil det være?
10. Er det noe du kunne ønsket å utvikle videre når det gjelder skrivingen din?

Om skriving knytta til det konkrete undervisningsopplegget.

1. Kan du kort beskrive undervisningsopplegget du har vært med på i arbeidet med argumenterende/ resonnerende tekster i klassen nylig? (Trekke ut hovedmomenter i en argumenterende tekst, utveksle og notere argumentene i gruppe, dialogen om de ulike perspektiva, skriving av egen tekst)
2. Er det noe du opplevde som positivt/ negativt ved dette opplegget?
3. Hvordan opplevde du å presentere dine egne argumenter for de andre på gruppa? Fikk du noen tilbakemeldinger på egne synspunkt?
4. Hvordan opplevde du å lytte til det noen andre i klassen har skrevet? Hvordan var det å først uttrykke eget synspunkt, for så å lytte til andres synspunkt?
5. I hvilken grad opplevde du at dialogen på gruppa ga deg innsyn i ulike perspektiv/sider ved saken? Kom nye syn fram underveis i gruppearbeidet? Hvordan kom dere fram til hvilke argumenter som var mest relevante og holdbare på gruppa?
6. Beskriv også hvordan du opplevde motsetninger mellom de som uttrykte ulike synspunkt. Kan du si noe om måten gruppa kommuniserte eventuelle uenigheter på?
7. I dette opplegget skulle du først lese og skrive individuelt og deretter presentere og snakke med andre og til sist sammenfatte argumentene skriftlig i gruppa. Hvordan opplevde du at dette arbeidet fungerte som en forberedelse når du skulle skrive din egen tekst?
8. I hvor stor grad opplevde du at teksten du skrev denne gangen var et svar på tekster du har lest? Hvordan opplevde du å skrive teksten med din egen «stemme» når du brukte argumentene som kom fram i gruppearbeidet? Kan du si noe om hvem du skrev teksten for, og hvilken betydning leseren hadde når du skrev?
9. Hvis du kunne velge fritt, ville du foretrekke å samarbeide med andre eller helst arbeide alene i forberedelsesfasen når du skal skrive en skoletekst, etter dette?
10. Kan du si noe om hvilken erfaring dette undervisningsopplegget har gitt deg, når det gjelder skriving?