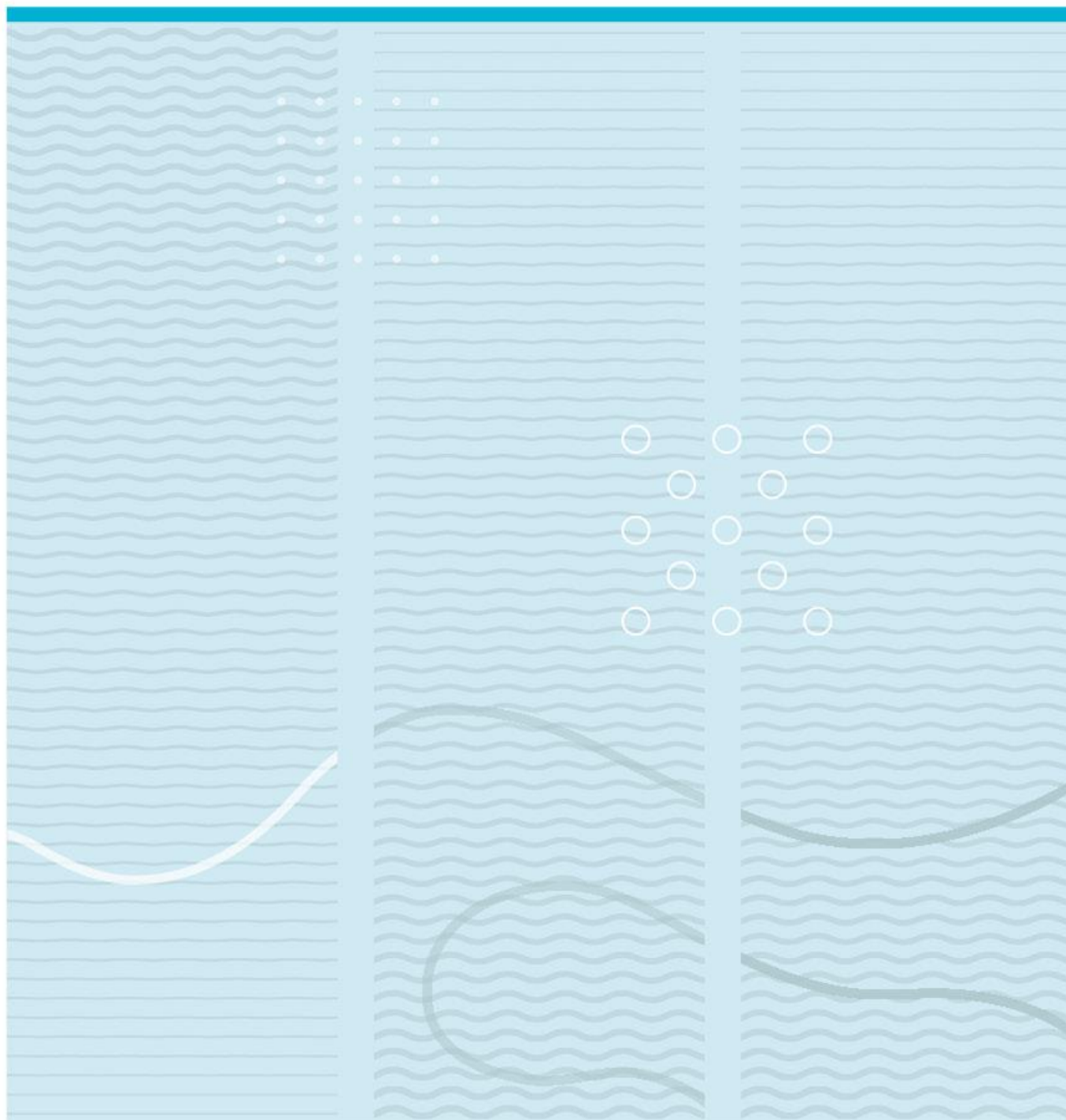


Mari Aakre Hildenbrand

«Fagsamtaler i norskfaget på ungdomstrinnet»

- En kvalitativ studie av læreres erfaringer med fagsamtaler som muntlig vurderingsform.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Mari Aakre Hildenbrand

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Fagsamtale er en muntlig vurderingsform det finnes lite tidligere forskning på. Jeg har selv erfart at vurderingsformen gir elevene et stort læringsutbytte og at den egner seg godt for å få frem refleksjon hos elevene. Denne erfaring har vekket min interesse for å undersøke vurderingsformen nærmere.

For å få mer kunnskap om fagsamtaler i norskfaget på ungdomstrinnet har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med fire lærere, og undersøkt hvilke erfaringer de har med vurderingsformen. I tillegg knytter jeg funnene mine til tidligere forskning og teori om muntlighet, vurdering og fagsamtalen. Problemstillingen jeg har forsøkt å besvare er denne: *«Hvilke erfaringer og opplevelser har lærere på ungdomstrinnet med fagsamtaler som muntlig vurderingsform i norskfaget?»*.

Analysene av de transkriberte intervjuene viser at lærere anser vurderingsformen som nyttig og læringsfremmende, men at fagsamtaler blir benyttet i liten grad. Særlig blir den sjeldne bruken begrunnet med at vurderingsformen er tidkrevende og byr på en del praktiske utfordringer i gjennomføringen. Fagsamtaler gir ikke et dokumenterbart læringsbevis, noe som gir lærerne utfordringer når de skal dokumentere karaktersetning i norskfaget. Diskusjonen rundt elevs læringsutbytte kontra å dokumentere deres læringsutbytte er viktig, særlig fordi den bidrar til å påvirke lærernes valg av vurderingsmetoder.

Abstract

Academic conversation is an oral form of assessment on which there is little previous. I have experienced that the assessment form gives the students a great learning benefit and that it is well suited to bring out reflection in the students. This experience has aroused my interest to research the form of assessment in more detail.

In order to obtain more knowledge about academic conversations in the Norwegian subject at the lower secondary level, I have conducted interviews with four teachers. These interviews have given me the opportunity to find out what kind of experience the four teachers have with academic conversations. In addition, I discuss my results with previous research and theory on orality, assessment, and academic conversation. The research question I tried to answer is: "What experiences do teachers have at the middle school with academic conversations as an oral form of assessment in the Norwegian subject?".

The analyzes of the transcribed interviews show that teachers consider the assessment form to be useful and learning-promoting, but that academic conversations are used to a small extent. In particular, the rare use is justified by the fact that the assessment form is time-consuming and offers several practical challenges in its implementation. Academic conversations do not provide a documentable proof of learning, which gives teachers challenges when they have to document grades they've given in the Norwegian subject. The discussion about students learning-outcomes versus documenting their learning-outcomes is important, especially because it helps to influence teachers' choice of assessment methods.

Innhold

1	Innledning.....	7
1.1	Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	7
1.2	Litteratursøk	8
1.3	Avgrensning.....	9
1.4	Oppgavens struktur	10
2	Teoretiske perspektiver og tidligere forskning.....	11
2.1	Muntlige ferdigheter	11
2.1.1	Læreplanen	11
2.1.2	Muntlighet og metaspråk	12
2.1.3	Dybdelæring	14
2.1.4	Samtale og dialog	14
2.2	Vurdering av muntlige ferdigheter	17
2.2.1	Formativ og summativ vurdering	17
2.2.2	Mål og kriterier i vurdering.....	19
2.3	Fagsamtale som muntlig vurderingsform.....	19
2.4	Tidligere forskning på fagsamtalen	21
2.4.1	Elevers perspektiv på fagsamtaler	21
2.4.2	Hvordan arbeider lærere med fagsamtaler?	22
3	Metode	24
3.1	Forskningsdesign	24
3.2	Intervju	24
3.2.1	Forarbeid	25
3.2.2	Gjennomføring	27
3.2.3	Fordeler og utfordringer med intervju som metode	27
3.3	Den analytiske prosessen	29
3.3.1	Analyse av intervju	30
3.4	Validitet og reliabilitet	31
3.5	Forskningsetiske vurderinger	34
4	Resultater	36
4.1	Lærernes forståelse av fagsamtale	36
4.2	Elevenes opplevelse av fagsamtale	37

4.3	Fordeler med fagsamtale	38
4.4	Utfordringer med fagsamtale	40
4.5	Læringsutbytte av fagsamtale	42
4.6	Oppsummering av funn.....	44
5	Diskusjon	47
5.1	Hvordan defineres fagsamtale?	47
5.2	Muntlige vurderingsformer i norskfaget	48
5.3	Vurderingskriterier og tilbakemelding.....	51
5.4	Fordeler ved bruk av fagsamtaler som vurderingsform	53
5.5	Utfordringer ved bruk av fagsamtaler som muntlig vurderingsform	55
6	Avslutning.....	58
6.1	Hovedfunn og konklusjon.....	58
6.2	Videre forskning	61
6.3	Avsluttende refleksjoner	62

Forord

Det har ikke bare vært lett å være en del av det første kullet med integrert master i lærerutdanningen. Vi har ofte fått høre at vi er prøvekaniner, og veien har blitt til mens vi har gått. Likevel har vi kommet i mål, og jeg er stolt over alt jeg har utrettet de siste fem årene.

Uten mange gode støttespillere hadde jeg ikke kommet meg gjennom disse årene med frustrasjon, hardt arbeid, latter, glede og tårer. Den viktigste støttespilleren på veien har vært min kjære mann, Torge. Han har tålmodig stilt opp hver eneste gang frustrasjonen har tatt overhånd eller tatt ansvar for barn og hjem da jeg trengte arbeidsro. Våre to barn, som har fulgt meg gjennom hele studietiden, har også vist seg å være utrolig snille når mamma må fokusere på studiene. Jeg vil også takke mamma, storesøster, besteforeldre og annen familie og venner fordi de støttet meg og hadde troen på at jeg skulle klare dette!

Spesielt én lærer har vært utrolig støttende gjennom studietiden. Trine Ørbæk du har utmerket deg som en utrolig forståelsesfull, støttende og positiv person! Du har alltid stilt opp de gangene jeg har møtt motstand og trengt oppmuntrende ord. Du kan få selv den gråeste dagen til å lysne, og du har virkelig bidratt til at jeg har utviklet meg som person og lærerstudent. Tusen takk!

Videre vil jeg takke Mariell for x-antall timer med idéutveksling, skriving og lesing av hverandres tekster. Uten disse utrolig lange arbeidsøktene, og noen glass vin, hadde jeg ikke kommet i mål med oppgaven. Jeg vil også takke Isabell for støtte og samarbeid i masterprosessen.

Avslutningsvis ønsker jeg å takke de som har bidratt til at prosjektet har latt seg gjennomføre. Takk til veileder, Marit Skarbø Solem, for gode og detaljerte tilbakemeldinger. Uten ditt kritiske blikk hadde oppgaven aldri blitt like god! Jeg vil også takke mine fire informanter som stilte til intervju og delte sine tanker og erfaringer med meg.

Nå er tiden inne for å legge studietiden bak seg og se fremover til å jobbe i skolen med fantastiske ungdommer!

Larvik, 28.05.2022

Mari Aakre Hildenbrand

1 Innledning

Denne oppgaven handler om fagsamtaler som muntlig vurderingsform i norskfaget på ungdomstrinnet. Formålet er å få innsikt i læreres erfaringer og opplevelser knyttet til bruk av fagsamtaler i undervisningen. Læreplanen i norskfaget sier at elevene skal arbeide med muntlige ferdigheter på ulike måter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Læreplanen i norskfaget inneholder mange verb knyttet til muntlige ferdigheter, men lærerne har stor metodefrihet ettersom det ikke står beskrevet hvordan målene skal arbeides med eller vurderes (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 55). Denne oppgaven tar for seg fagsamtale som muntlig vurderingsform. Samtaler er eksplisitt nevnt i kompetansemålene, men det står ikke beskrevet hvilke typer samtaler det skal arbeides med (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Dette fører også til at lærerne selv kan velge hvilke muntlige vurderingsformer de ønsker å benytte.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Temaet i min masteroppgave er fagsamtaler som vurderingsform. Grunnen til at denne vurderingsformen interesserer meg, er at jeg en periode arbeidet som norsklærer for to åttendeklasser hvor jeg gjennomførte individuelle fagsamtaler som vurderingsform. Mitt inntrykk er at mange av elevene satt igjen med mye kompetanse etter denne vurderingen, selv om de fleste elevene ytret at de fant fagstoffet krevende i forkant av vurderingen. I tillegg er det lite tidligere forskning å finne på området, og det er et felt det derfor er interessant å undersøke. Til tross for at jeg selv har erfaringer med vurderingsformen, ønsker jeg å få et større perspektiv på tematikken ved å undersøke andre læreres erfaringer gjennom intervjuer. Dette kan gi kunnskap som er nyttig når fagsamtaler skal gjennomføres i undervisningen. Jeg håper min forskning kan bidra med verdifull kunnskap om fagsamtaler, som kan være til hjelp for andre lærere, lærerstudenter og forskere. Med dette som bakgrunn har jeg utformet følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer og opplevelser har lærere på ungdomstrinnet med fagsamtaler som muntlig vurderingsform i norskfaget?

I denne oppgaven vil jeg drøfte bruken av fagsamtaler som vurderingsform. Med fagsamtaler er det i denne sammenhengen snakk om samtaler i grupper eller individuelt med lærer, som har vurdering

som formål. Det kan være vurdering av elevenes faglige kunnskap eller muntlige ferdigheter. Jeg vil drøfte fagsamtalebegrepet i teorikapittelet. Det finnes lite tidligere forskning som sier noe om hvilke erfaringer lærere har med fagsamtale som vurderingsform.

1.2 Litteratursøk

Som tidligere beskrevet viser det seg å være lite tidligere forskning på fagsamtaler som vurderingsform. Jeg har søkt i databasene Oria, Eric og Idun med søkeord på norsk og engelsk, men uten å finne noe relevant. Søkeord som omfatter vurdering eller muntlighet ga en del treff. Jeg har funnet noen relevante mastergradsavhandlinger om fagsamtaler med vurdering som formål, men med noe annerledes vinkling enn min. Det finnes en del forskning på fagsamtaler, men ikke på fagsamtale med vurdering som formål. Derimot har jeg funnet en del tidligere forskning knyttet til samtaler med elever om trivsel og progresjon i faget. Denne samtalen kalles også ofte for fagsamtale, men er da en samtale om hvordan eleven arbeider i faget. Treffene som ikke blir ansett som relevante, er litteratur som ikke bidrar til å svare på problemstillingen i mitt prosjekt. Dette er fremstilt i tabell 1, som viser et utdrag fra min søkelogg.

Tabell 1: Utdrag fra søkelogg

Database	Søkeord	Avgrensninger	Antall treff	Kommentarer
Oria	Fagsamtaler i skolen	Fagfelleverdert	4	Ikke relevant
Oria	Fagsamtale	Fagfelleverdert	6	Ikke relevant
Oria	Fagsamtale som vurderingsform		8	To relevante masteravhandlinger, ikke noe fagfelleverdert.
Oria	Muntlig vurdering		1347	Noe relevant om muntlighet, men ikke noe om fagsamtale.

1.3 Avgrensning

En masteroppgave er en stor oppgave, men det er ikke plass til å beskrive alle tematikker og perspektiver utfyllende. På grunn av dette har jeg måttet gjøre noen avgrensninger underveis, og ta noen valg i forhold til hva jeg har valgt å prioritere. I dette delkapittelet vil jeg begrunne noen av valgene jeg har tatt i forhold til avgrensninger.

I denne oppgaven undersøker jeg læreres erfaringer med fagsamtaler som muntlig vurderingsform. Dette har ført meg inn på flere ulike forskningsfelt som muntlighet, muntlige ferdigheter, vurdering og samtale typer. For å kunne diskutere lærernes erfaringer anvender jeg noen ulike begreper som blir benyttet innenfor disse forskningstradisjonene. I oppgaven er det derfor redegjort kort for disse begrepene, og fagsamtalen blir sett i sammenheng med blant annet muntlige ferdigheter, vurdering og dybdelæring. Likevel er ikke store utgreiinger om disse tematikkene inkludert i oppgaven, ettersom jeg ønsket å rette det meste av fokuset mot lærernes faktiske erfaringer og hvordan disse kan forstås.

Vurdering er en tematikk som kom til syne i mine informanters svar. For å drøfte disse erfaringene måtte jeg inkludere teori knyttet til vurdering. Det skal legges til at jeg ikke har undersøkt hvordan læreres vurdering av fagsamtaler faktisk foregår. Jeg har kun lærernes egne tanker og erfaringer rundt dette.

Ettersom jeg har fokusert på lærernes perspektiver er ikke elevenes perspektiver diskutert. Lærerne har noen erfaringer knyttet til elevenes opplevelser, som vil bli løftet frem og drøftet. For å drøfte dette hadde jeg behov for noe tidligere forskning på elevperspektivet knyttet til fagsamtaler, og det er derfor inkludert i den tidligere forskningen. Det skal påpekes at jeg ikke har noe eget datamateriale hvor elevenes perspektiv er ivaretatt.

Det finnes mange ulike samtale typer som benyttes i klasserommet og som er mye forsket på. Noen av disse samtaleformene nevnes i denne oppgaven, men de har ikke fått stort fokus. Dette skyldes at jeg ønsket å bruke mest mulig plass på fagsamtalen som vurderingsform, som er den samtale typen jeg har forsket på i mine undersøkelser.

1.4 Oppgavens struktur

Etter oppgavens innledning vil jeg først begynne med å belyse teoretiske perspektiver og tidligere forskning. For å kunne drøfte fagsamtalen bør en vite noe om muntlige ferdigheter og vurdering. I delkapittel 2.1 vil jeg derfor gi en kort innføring i relevant teori og tidligere forskning om muntlige ferdigheter, vurdering av muntlige ferdigheter og fagsamtalen. Når det kommer til tidligere forskning, har det vært utfordrende å finne forskning om fagsamtale som vurderingsform spesifikt. Jeg vil i delkapittel 2.2 presentere relevante funn fra to masteroppgaver som omhandler fagsamtaler med vurdering som formål. Den ene masteravhandlingen har forsket på elevperspektivet, og den andre har hatt fokus på lærerperspektivet.

I kapittel 3 vil jeg presentere og drøfte metodiske perspektiver jeg har benyttet i datainnsamlingen min. Der vil jeg også forklare hvordan analysene av mitt datamateriale ble gjennomført. Videre vil jeg skrive om validitet og reliabilitet knyttet til prosjektet. Forskningsetiske vurderinger vil også være en del av kapittelet. I kapittel 4 vil resultatene fra forskningen min bli presentert. Dette er resultater som har kommet frem gjennom analyser og tolkning av den innhentede dataen. Kapittel 5 er diskusjonskapittelet, og der vil jeg drøfte og belyse egne resultater fra mine undersøkelser og knytte dette til teorien og den tidligere forskningen jeg presenterte i kapittel 2. Til slutt vil jeg komme med en konklusjon og oppsummering i kapittel 6. Kapittelet vil også inneholde forslag til videre forskning og noen avsluttende refleksjoner. Etter siste kapittel ligger litteraturliste, oversikt over tabeller og vedlegg, samt vedleggene tilhørende oppgaven. Underveis i oppgaven vil det flere steder være henvist til vedleggene.

2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Fagsamtale er et begrep som benyttes om flere ulike typer samtaler. Det kan blant annet være fagsamtale som har vurdering som formål, litterære helklassesamtaler eller samtaler mellom elev og lærer om hvordan eleven trives på skolen og om dens faglige fremgang (Joval, 2017, s. 7-8; Prøitz, 2020). Denne masteroppgaven omhandler fagsamtaler som har underveisvurdering som formål. Fagsamtale som vurderingsform kan benyttes for å vurdere elevenes faglige kunnskap og muntlige ferdigheter. For å kunne drøfte fagsamtale som vurderingsform begynner jeg med å gi en kort presentasjon av teori og tidligere forskning på muntlighet og vurdering. Læreplanen i norskfaget vil også være en del av kapittelet. I delkapittel 2.2 vil jeg presentere tidligere forskning på fagsamtale som vurderingsform.

2.1 Muntlige ferdigheter

2.1.1 Læreplanen

Siden Læreplanen for kunnskapsløftet tredje i kraft i 2006, har begrepet *grunnleggende ferdigheter* vært sentralt i skolen (Skovholt, 2014, s. 455). Dette er ferdigheter som elevene skal arbeide med i alle fag. I tillegg til muntlige ferdigheter, skal elevene arbeide med digitale ferdigheter, lesing, skriving og regning (Børresen et al., 2012, s. 16; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). De grunnleggende ferdighetene er sentrale for at elevene skal tilegne seg kunnskap (Skovholt, 2014, s. 456). I læreplanen for norskfaget er muntlighet beskrevet slik:

Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne. Norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4)

Her kan vi se at norskfaget er sentralt i arbeid med muntlige ferdigheter, og at det kreves bruk av ulike aktiviteter for å oppnå alle ferdighetene elevene skal utvikle. Det kommer enda tydeligere frem når vi ser på noen av kompetansemålene i norskfaget etter 10.trinn. Det er særlig to kompetansemål som tar for seg muntlige ferdigheter: «bruke fagspråk og argumentere saklig i

diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» og «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Dette er store og omfattende kompetansemål hvor samtaler blir eksplisitt nevnt, men det står ikke hvilke typer samtaler elevene skal arbeide med. Læreplanen inneholder verb som passer til arbeid med ulike samtaleformer, som å bruke fagspråk, argumentere, informere, fortelle og reflektere. Det står ikke spesifisert hvilke typer samtaler som skal benyttes i undervisningen. Refleksjon blir særlig vektlagt i læreplanen, og verbet reflektere blir brukt hele seks ganger i kompetansemålene etter 10. trinn (2019, s. 9). Muntlige presentasjoner blir nevnt som et eget punkt (s. 9). Det påpekes i kompetansemålene at det skal arbeides med ulike muntlige sjangre, noe som betyr at man ikke bare kan arbeide med fagsamtaler, eller bare presentasjoner. Elevene trenger å arbeide med ulike former for muntlighet for å utvikle den muntlige kompetansen de skal ha. Læreplanen sier ikke noe om hvordan målene skal nås eller arbeides med, noe som gir lærerne stor metodefrihet (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 55).

Læreplanen består også av en rekke kunnskapsmål som indikerer fagkunnskap elevene skal arbeide med. Et eksempel er dette kompetansemålet i læreplanen for 10. trinn: «forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Dette er et av kompetansemålene som i tillegg benytter verbet å reflektere. Elevene skal altså reflektere i arbeid med denne faglige tematikken. Det oppgis ikke om refleksjonen skal foregå muntlig eller skriftlig.

2.1.2 Muntlighet og metaspråk

For at elevene skal kunne utvikle sine muntlige ferdigheter må de tilegne seg et metaspråk om språket. I 2015 utarbeidet Ludvigsen-utvalget en NOU med tittelen «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser» (2015: 8). NOU-en inneholder en egen del som omhandler muntlig kompetanse og samhandlingskompetanse (2015: 8, s. 29-30). Formålet med denne delen av NOU-en er å konkretisere hva muntlig kompetanse innebærer og hvordan samhandling kan fungere som et redskap i undervisningen. Det fremheves at muntlighet i undervisningen skal prioriteres (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). I NOU-en kan vi blant annet lese:

Muntlig kompetanse kan defineres som å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det omfatter å kunne formidle budskap med ulike formål til ulike mottakere. Å kunne lytte innebærer å forstå og bearbeide det som blir sagt, gi respons og være bevisst på mottakerens forståelse når en snakker selv. (NOU, 2015: 8, s. 29)

Ludvigsen-utvalget trekker frem viktigheten av at elevene tilegner seg et *metaspråk* for å kunne snakke om muntlig kommunikasjon (NOU, 2015: 8, s. 29). *Metaspråk* vil si at elevene tilegner seg et språk om språket (Svenkerud, 2014, s. 484). Årsaken til viktigheten av metaspråket er at elevene skal kunne planlegge innspill i samtaler og kunne reflektere over samtaler de selv har deltatt i (NOU, 2015: 8, s. 29). Metaspråket er også viktig fordi elevene må kunne sette ord på og snakke om språket, for å kunne lære seg å bruke språket i ulike sammenhenger (Svenkerud, 2014, s. 476). For å tilegne seg et metaspråk kreves det metaundervisning om muntlighet. Sigrun Svenkerud, Kirsti Klette og Frøydis Hertzberg (2012) oppdaget at metaundervisning om muntlighet og arbeid med samtaleferdigheter forekommer i svært liten grad i undervisningen på ungdomstrinnet (s. 44, 46). Mange elever innehar veldig få begreper for å snakke om muntlighet, noe som kan tyde på at de har tilegnet seg lite kunnskap om muntlige ferdigheter (Svenkerud, 2013, s. 1).

Muntlig kommunikasjon er en viktig ferdighet som benyttes hver dag og til mange ulike formål gjennom livet. I situasjoner de vil møte i videre skolegang og arbeidsliv vil elevene være avhengige av å mestre ulike muntlige ferdigheter for å delta i diskusjoner, løse konflikter og samarbeide med andre elever og kollegaer (NOU, 2015: 8, s. 30). For at elevene skal kunne kommunisere med andre mennesker, må de også utvikle sine sosiale ferdigheter. Skolen har et ansvar for at elevene skal få arbeide med sine sosiale ferdigheter: «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette perspektivet henger sammen med *samarbeidslæring*, som er en tilnærming til læring hvor elevene samhandler for å lære. Denne formen for læring utnytter viktigheten av at elevene kan lære sammen og av hverandre (Imsen, 2016, s. 422). Samarbeidslæring handler ikke om at elevene skal sitte sammen og jobbe med hver sin oppgave, eller at de som er raskt ferdig skal hjelpe de andre. Derimot handler det om at alle partene skal være aktive hele veien og lære i fellesskap (2016, s. 422). Når elevene samarbeider om å tilegne seg ny kunnskap, må de kommunisere med hverandre og tar dermed også i bruk sine sosiale ferdigheter.

2.1.3 Dybdelæring

I overordnet del av læreplanverket kan vi lese at skolen skal legge til rette for dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Dybdelæring handler om at elevene skal arbeide med kunnskap og ferdigheter på varierte måter, slik at de skal kunne benytte det de lærer i nye situasjoner (2017, s. 11). Dybdelæringen skal bidra til at elevene skal kunne gå i dybden av ulike tematikker, alene og i samhandling med andre (s. 11). Elevene skal ha mulighet til å prøve og feile for å lære av dette, og det er skolens ansvar at elevene opplever trygghet slik at de tør å delta aktivt for å utvikle seg videre (s. 16). Dybdelæring krever at lærerne stiller spørsmål om mer enn kun gjengivelse av fagkunnskap. Elevene må vise at de også forstår hvorfor, hvordan og når kunnskapen kan benyttes i andre situasjoner (Bolstad, 2020, s. 21). Dybdelæring skal foregå i og på tvers av fag for at elevene skal utvikle forståelse og kunnskap som de har bruk for i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). For at elevene skal oppnå dybdelæring må de være en del av et læringsfellesskap hvor de kan samhandle for å oppnå læring. Dybdelæringen oppstår når elevene diskuterer, utfordrer hverandre og lærer av hverandre gjennom *dialog*. Læreren må legge til rette for faglige samtaler hvor elever og lærer kan delta i utforskende samtaler hvor alle stemmer ansees som like viktige (2020, s. 15). Dybdelæring er tidkrevende, og dette er årsaken til at LK20 inneholder færre kompetansemål i hvert fag. På den måten kan elever og lærer ta seg bedre tid til å arbeide med dybdelæring og ikke haste fra tema til tema (s. 15).

2.1.4 Samtale og dialog

For at elevene skal utvikle sine muntlige ferdigheter må læreren undervise eksplisitt om muntlige ferdigheter. Elever oppgir at de opplever å få lite veiledning og undervisning i muntlighet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Det viser seg at muntligheten stort sett handler om å holde muntlige presentasjoner, og at undervisning om muntlige ferdigheter forekommer i liten grad (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70; Svenkerud, 2013, s. 1). Hoveddelen av arbeidet med muntlighet blir brukt til forberedelser og gjennomføring av muntlige presentasjoner (Hertzberg, 2003, s. 150; Svenkerud, 2013, s. 9; Svenkerud et al., 2012, s. 40). 11 av 12 elever i Svenkeruds undersøkelse (2013) svarer at de ofte arbeider alene med forberedelsene, og at dersom de får hjelp er det primært av foreldrene hjemme etter skoletid (Svenkerud, 2013, s. 9).

Samtaler er en form for *dialog*, hvor flere personer benytter språk for å kommunisere med hverandre. Begrepet *dialog* er derfor sentralt når vi snakker om samtaler. En *dialog* står i motsetning til monologen, altså impliserer dialogen mer enn én aktør (Lillebø & Hustvedt, 2021, s. 201). Dialogen kan ikke kun forstås som enkelte ytringer som står alene. Disse ytringene er, ifølge Mikhail Bakhtin, reflektert av en kontekst og ytringen må vurderes som et svar på tidligere ytringer. (Bakhtin i Lillebø & Hustvedt, 2021, s. 204). Dialogen er derfor et samspill hvor flere stemmer møtes og ytringene tar del i en større kontekst, hvor man sammen skaper mening (2021, s. 204). Muntlige innspill blir forstått på ulike måter ut ifra konteksten de blir presentert i. Fordi de kan tolkes ulikt må ytringer tolkes i den konteksten de blir ytret i, for å forstås riktig (Silseth, 2014, s. 151). Dialog er et verktøy som kan benyttes for å oppnå læring. Poenget i en dialog er ikke at elevene skal oppnå enighet og konsensus, men alle skal bidra med sin stemme og komme med innspill i dialogen. Bakhtin forklarer at stemme handler om personens måte å se verden på og hvordan individet forstår hendelser som finner sted i verden (Bakhtin i Silseth, 2014, s. 153-154). Når flere stemmer møtes vil det fremme flere syn på verden og kunnskapen, noe som fører til nye perspektiver og læring. En stemme kan ikke skape mening alene. Det trengs flere stemmer og perspektiver som kan belyse ulike sider og gjerne skape faglige diskusjoner som bidrar til ny kunnskap (2014, s. 155).

Det finnes mange ulike samtaletyper som kan benyttes i undervisningen som legger opp til at elevene kan ha faglige diskusjoner. Karen Littleton og Neil Mercer (2013) presenterer en form for samtale som de kaller for *eksplorerende samtale* (s. 19). Denne samtaleformen går ut på at elevene deler egne tanker og hjelper hverandre til å utvikle seg. Alle elevenes innspill og refleksjoner har like stor verdi, og elevene kan samhandle for å oppnå nye ferdigheter og kunnskaper (Littleton & Mercer, 2013, s. 19). Nils Håkon Nordberg (2021) gjennomførte et intervju med den pensjonerte læreren Jan-Arve Overland (s. 77). I dette intervjuet uttalte Overland at han er opptatt av at undervisningen skal være dialogisk. Han sier at de dialogiske samtalene skiller seg fra andre samtaleformer ved å være det han kaller *lærende samtaler* (Nordberg, 2021, s. 77). Videre forklarer han at elevene selv må ta initiativ til læring, og at de skal utforske og komme frem til egne konklusjoner. Lærerens jobb er å støtte og veilede elevene i læringen. Dette henger også sammen med dybdelæring (2021, s. 78-79). Altså knytter Overland dialog til *lærende samtaler*, som innebærer at elevene utforsker og søker ny kunnskap for å oppnå dybdelæring (s. 77-79).

Samtalene i norske klasserom viser seg å være lærerstyrte i stor grad. Lærere stiller spørsmål som elevene svarer på, og ofte er dette reproduksjon av faglig kunnskap (Andersson-Bakken, 2015, s. 295; Dysthe, 2012, s. 73). Emilia Andersson-Bakken (2015) har undersøkt hva som karakteriserer læreres spørsmål under litterære samtaler. Hennes funn er basert på observasjon av en norsktime i en 9.klasse. Andersson-Bakken skriver at lærerens oppfølging av elevsvar er veldig viktig for kvaliteten på samtalen. Hennes datamateriale viser at lærere sjeldent følger opp elevsvar (2015, s. 293). I tillegg stiller lærerne lite refleksjonsspørsmål i de litterære samtalene, og det er lite rom for elevenes egne meninger (Andersson-Bakken, 2015, s. 295; Dysthe, 2012, s. 73). Olga Dysthes (2012) forskning viser at elevene gjorde det bedre på tester etter samtaler hvor elevene måtte samhandle og reflektere, enn etter de lærerstyrte samtalene med lukkede spørsmål. Spesielt svarte elevene bedre på spørsmål som krevde egne tanker og refleksjoner (2012, s. 73).

Lev Vygotsky (2001a) har i flere av sine tekster fremhevet viktigheten av å bruke språk for å oppnå ny kunnskap. Han legger også vekt på viktigheten av samhandling for å utvikle seg og lære noe nytt (s. 157-158). Vygotsky (2001a) skiller mellom to ulike utviklingsnivåer: *den eksisterende utviklingssonen* og *den nærmeste utviklingssonen* (s. 157-158). I den første utviklingssonen, som er *den eksisterende*, er det snakk om barnets mentale utviklingsnivå på det aktuelle tidspunktet (s. 158). Det er altså snakk om fullførte utviklingsykluser og den utviklingen barnet allerede har vært gjennom. I den andre, som kalles *den nærmeste utviklingssonen*, snakker Vygotsky om den utviklingen barnet kan få gjennom veiledning og hjelp fra en mer kompetent person (s. 159). Ved å få hjelp av en med mer kompetanse enn seg selv, vil barnet *internalisere* kunnskapen, altså forstår barnet kunnskapen og kan ta den i bruk på egenhånd (Vygotsky, 2001a, s. 160; 2001b, s. 148-149). Siv Måseidvåg Gamlem (2015) skriver at det er viktig at elever involveres i samtaler hvor de får mulighet til å lære å samtale, diskutere, reflektere og argumentere. Disse ferdighetene kan bidra til å styrke elevenes læringsprosesser i fremtiden (s. 42). Et eksempel på en samtale som kan bidra til å utvikle disse ferdighetene, er fagsamtalen. Når elever forbereder seg til en fagsamtale, kan de arbeide sammen for å tilegne seg ny kunnskap. Når de samarbeider benytter de språk for å snakke om fagkunnskapen (Vygotsky, 2001a, s. 157-158). I gjennomføringen av fagsamtale benytter elevene også språk, men da for å vise hvilken kunnskap de innehar. Når en elev har en fagsamtale med en lærer vil eleven kunne oppnå ny kunnskap og utvikle seg ved å få støtte i samtalen av læreren, som er en mer kompetent person (Joval, 2017, s. 10).

2.2 Vurdering av muntlige ferdigheter

Vurdering av og tilbakemeldinger til elevene skal fungere som et verktøy for å hjelpe elevene videre i læringsprosessen (Gamlem, 2015, s. 30). En utfordring kan være at tilbakemeldingene elevene får i vurderingen ikke blir lest eller benyttet. For at tilbakemeldingene skal være nyttige må elevene være klare over hva som kjennetegner en god vurdering (2015, s. 31). Dette kan knyttes til at vurderinger må ha tydelige mål og kriterier, som vil bli belyst i kapittel 2.2.2. Med utgangspunkt i Vygotskys teori (2001a) om den nærmeste utviklingssonen er det viktig at tilbakemeldingene læreren gir til eleven er basert på det eleven allerede har vist at han mestrer på egen hånd (s. 157-158). I tillegg skal den gi informasjon om hvordan eleven (med hjelp) kan utvikle seg videre (2015, s. 42). For elever kan vurderings være en sår opplevelse. Elever som ikke får tydelige tilbakemeldinger kan oppleve at de blir brutt ned i faget, og tilbakemeldinger bør derfor være gjennomtenkte og godt formulert (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 261).

2.2.1 Formativ og summativ vurdering

I norskfaget skal elevene ha både underveisvurdering og sluttvurdering i faget. Norskfaget operer med tre ulike karakterer. Det er to karakterer til skriftlig vurdering, en i hovedmål og en i sidemål. Disse karakterene gjenspeiler elevenes skriftlige ferdigheter og faglige kompetanse. Det gis en egen karakter i norsk muntlighet, som gjenspeiler elevenes muntlige kompetanse, også knyttet til den teoretiske kompetansen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9-10). *Formativ og summativ* vurdering er knyttet til underveisvurdering og sluttvurdering. Underveisvurderingen skal i stor grad være *formativ*, som vil si at vurderingen skal bidra konstruktivt til at elevene får mulighet til å utvikle seg videre i læringsprosessen. Det kalles ofte vurdering for læring (Engelsen, 2014, s. 394; Sandvoll & Allern, 2014, s. 316). Det skal også foregå en dialog mellom lærer og eleven om elevens utvikling i (norsk)faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Elevene skal selv være aktive i denne dialogen, og få sette ord på hvordan de synes deres utvikling er i faget. Læreren jobber å veilede eleven til å utvikle seg i norskfaget, og tilrettelegge opplæringen slik at eleven kan utvikle seg videre (2019, s. 10).

Sluttvurderingen i faget er en standpunktkarakter som skal gjenspeile elevenes samlede kompetanse. Om sluttvurdering i norskfaget står det i læreplanen: «Læreren skal planlegge og legge til rette for at elevene får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse,

refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). I tillegg kan elevene bli trukket ut til en muntlig eksamen i norsk. Avsluttende vurderinger er *summative*, og kalles ofte vurdering av læring. *Summativ* vurdering har som formål å kontrollere i hvilken grad elevene har nådd kompetansemålene i faget (Sandvoll & Allern, 2014, s. 316). I læreplanen i norsk står det: «Eleven kan også trekkes ut til muntlig eksamen med forberedelsesdel. Muntlig eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18). Dersom elevene kommer opp i muntlig eksamen i norsk skal de ha mellom 24 og 48 timers forberedelsestid (Utdanningsdirektoratet, 2020, u.s.). Tidligere bestod muntlig eksamen i norsk av en presentasjon eleven selv hadde forberedt, med en fagsamtale i etterkant. I fagsamtalen kunne eleven bli spurt om de forskjellige norskfaglige tematikkene. Begge delene var obligatoriske. Det som er nytt med LK20 er at presentasjonen er valgfri. På muntlig eksamen vil elevene bli vurdert i både kunnskap og muntlige ferdigheter, da dette er sentralt i kompetansemålene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020, u.s.). Fagsamtalen er fremdeles den største delen av muntlig eksamen, og det er derfor viktig at elevene får øvd på denne vurderingsformen flere ganger i grunnskolen og på videregående skole. Elever og foresatte kan klage på sluttvurdering og eksamenskarakterer, og det er viser seg at det er stadig flere som velger å klage. Når læreren mottar en klage må hun begrunne og forklare karakteren som er blitt satt. Det forventes at læreren kan dokumentere grunnlaget for karakteren med eksempler på vurdering innenfor alle hovedområdene i faget (Elstad, 2021, s. 235).

Hertzbergs (2012) forskning, fra perioden under LK06, viser at lærere er opptatt av digitale ferdigheter og lesing som ferdighet i størst grad (s. 38-39). Flere lærere uttrykker at skriving og muntlighet kommer av seg selv, og at de derfor har lite fokus på disse ferdighetene. Samtidig sier de at de har øvd mye på muntlige presentasjoner, fordi det er en del av eksamensformen. Samtaler blir ikke nevnt, til tross for at fagsamtalen var den største delen av eksamen (2012, s. 38-39). Samtaler benyttes i liten grad som vurderingsform, og det kan begrunnes med at det er svært tidkrevende (Børresen, 2016, s. 91-92). Det kan virke som lærere også er usikre på vurderingsformen og hva som skal til for at en samtale skal være god (2016, s. 92).

2.2.2 Mål og kriterier i vurdering

Tydelige mål og kriterier kan utgjøre en stor forskjell når elevene skal gjennomføre vurderinger. Beate Børresen og hennes kolleger (2012) skriver at dersom læreren skal kunne sette opp gode mål og kriterier for muntlige ferdigheter, må læreren ha kunnskap om hva muntlige ferdigheter er (s. 260). De må også ha kunnskap om hvordan kriterier bør utformes og anvendes for at de skal gi elevene den innsikten de trenger (Fjørtoft, 2016, s. 130). Når elevene får en tilbakemelding og eventuell karakter på vurderingen, er det viktig at elevene får en god begrunnelse. Elevene må få vite hvordan de kan gjøre det bedre neste gang, og da må de forstå hva som bør gjøres annerledes neste gang. Dersom de ikke får gode, konkrete tilbakemeldinger de kan arbeide med, vil de ofte gjøre de samme feilene neste gang også (Engh & Gran, 2021, s. 122; Woolfolk, 2004, s. 413).

Når elever skal gjennomføre fagsamtaler er det viktig at de har tilgang på konkrete mål og vurderingskriterier. Det er en stor fordel dersom elevene er med på å utforme kriteriene til fagsamtalen (og vurdering generelt). Tydelige kriterier gjør det klart for elevene hva de skal kunne og hva de vurderes i (Børresen et al., 2012, s. 259; Engh & Gran, 2021, s. 118). Når elevene får være med å utforme kriteriene til en vurdering, må de også sette ord på hva som kjennetegner god kvalitet i den vurderingsformen det arbeides med (Woolfolk, 2004, s. 409). Når elevene deltar i utformingen av vurderingskriteriene blir de mer bevisst på hva som skal vurderes og hvordan det skal vurderes. Dette kan føre til fremgang i elevenes læringsprosess. De vil også være bedre rustet til å vurdere eget og andres arbeid dersom læreren legger opp til det (2004, s. 409) Kriteriene skal ikke bare omhandle fagkunnskaper, men også kriterier knyttet til de muntlige ferdighetene.

2.3 Fagsamtale som muntlig vurderingsform

Begrepet fagsamtale brukes på flere måter og kan tolkes ulikt. Det er derfor viktig for den videre lesningen at begrepet blir gjort rede for og definert. Jeg vil nå presentere noen ulike forståelser av begrepet, og gi en forklaring på hvordan fagsamtaler forstås videre i denne oppgaven. Jeg vil videre redegjøre for fagsamtale som vurderingsform, hva elevene kan lære av den og hvordan den kan benyttes.

I den delen av læreplanen i norsk som heter «om faget», er det et avsnitt som omhandler muntlig kommunikasjon. Der kan vi lese: «De (elevene) skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Her er det snakk om faglige samtaler, men det er ikke spesifisert hva slags samtaler det er snakk om. Slike faglige samtaler kan gjennomføres på mange måter både i helklasse, grupper og individuelt, med eller uten lærer. De kan også brukes med eller uten formell vurdering (Joval, 2017, s. 7-8).

Fagsamtale kan forstås som en form for vurderingssamtale, hvor samtalen har som mål å vurdere elevenes faglige og/eller muntlige kompetanse. Vurderingssamtaler kan defineres som: «en rekke ulike samtaletyper og aktiviteter der vurderingen av elevens kompetanse inngår, og hvor læreren bruker muntlig språk for enten å hjelpe en enkelt elev eller en gruppe elever til å forstå eller løse en faglig problemstilling (som i en gruppesamtale), eller for å få fram og vurdere elevens kompetanse (som for eksempel ved muntlig eksamen)» (Solem & Skovholt, 2020, s. 6). Marit Skarbø Solem og Karianne Skovholt (2020) konkretiserer at dette gjelder både uformelle og formelle samtaler, og nevner eksplisitt fagsamtalen som et eksempel på en vurderingssamtale (s. 6). En måte å definere begrepet fagsamtaler på, er at «fagsamtaler kan foregå mellom lærer og den enkelte elev, mellom lærer og alle elevene eller elevene i mellom» (Joval, 2017, s. 7-8). Hensikten med slike samtaler er å vurdere hva elevene har lært innenfor et tema, og å praktisere fagets muntlige ferdigheter (2017, s. 8). Det er mye felles mellom Solem og Skovholt (2020) sin forståelse av vurderingssamtaler og Jovals (2017) definisjon på fagsamtale. Joval (2017) skriver at samtalene kan foregå med enkeltelever og lærer eller mellom hele klassen og læreren (s. 7-8), noe som gjenspeiler det Solem og Skovholt (2020) skriver om uformelle og formelle samtaler (s. 6).

Videre i denne oppgaven vil forståelsen av begrepet fagsamtale være gruppesamtaler eller individuelle samtaler med lærer, hvor formålet er en underveisvurdering med eller uten karakter. Delen som omhandler fagsamtalen som en del av muntlig eksamen skiller seg fra denne definisjonen, fordi fagsamtalen da fungerer som en summativ sluttvurdering. Det skal legges til at fagsamtaler kan romme vurdering av både teoretisk fagkunnskap og samtaleferdigheter.

Fagsamtaler kan gjennomføres på ulike måter. Man kan ha samtaler i grupper eller mellom lærer og enkeltelever, og det er viktig med gode spørsmål, samt at elevene får tid til å tenke før de må svare (Joval, 2017, s. 37). Gjennom fagsamtaler kan elevene øve seg på mange av de muntlige

ferdighetene de skal kunne mestre. Blant annet må de klare å holde en samtale i gang uten å forberede seg på forhånd eller støtte seg til manus eller PowerPoint. De må også kunne bruke fagbegreper og formulere fagkunnskap og refleksjoner med egne ord (Joval, 2017, s. 36). I fagsamtalen må de kunne lytte, komme med innspill og tilpasse det de formidler til formål og mottaker (2017, s. 37). Dette gjør at elevene får arbeidet med flere av ferdighetsverbene som blir brukt i læreplanen. Fagsamtaler krever at det blir satt av mye tid til gjennomføring, særlig dersom man benytter individuelle samtaler mellom lærer og elev (s. 37). Lærere opplever ofte at tid er en vanskelig faktor i arbeidshverdagen (Engh & Gran, 2021, s. 155). Særlig med tanke på at lærerne får flere og flere arbeidsoppgaver, som ofte kommer som forventninger og krav fra skolepolitikkerne. Samtidig får de ikke mer tid til rådighet (2021, s. 155). Det kan være utfordrende å sysselsette resten av klassen når man gjennomfører individuelle fagsamtaler mellom elev og lærer. En mulighet er at resten av klassen har en større skriftlig vurdering samtidig som fagsamtalene gjennomføres (Joval, 2017, s. 42-43). Da kan klassen sitte og skrive, mens læreren tar ut elever til fagsamtaler. Den skriftlige vurderingen kan være innenfor samme tematikk som fagsamtalen skal handle om, slik at elevene ikke trenger å arbeide med flere tematikker samtidig (2017, s. 42-43). På denne måten vil lærere få både en muntlig og en skriftlig vurdering på elevene.

Fagsamtaler mellom lærer og elev(er) er som nevnt en tidkrevende vurderingsform. Når elever gjennomfører fagsamtaler i elevstyrte grupper er det vanskelig for læreren å få med seg og vurdere samtalene som gjennomføres (Hennig, 2019, s. 219) Lydopptak av fagsamtaler som gjennomføres i små grupper er en mulighet for å unngå den store tidsbruken fagsamtaler fører med seg. I tillegg gir lydopptak læreren en god mulighet til å lytte til samtalene i etterkant av norsktimen, og gi gode og gjennomtenkte tilbakemeldinger til elevene (2019, s. 214). På denne måten vil læreren få med seg alle samtalene, og hun slipper å huske på alt som ble sagt under selve samtalen. Elevene kan også oppnå læring ved å lytte til opptak av egne samtaler (2019, s. 224).

2.4 Tidligere forskning på fagsamtalen

2.4.1 Elevers perspektiv på fagsamtaler

Mari Haugens mastergradsavhandling (2019) inneholder mange interessante perspektiver på fagsamtale som vurderingsform i norskfaget. Studien undersøker elevers opplevelse av fagsamtale som muntlig vurderingsform og hvordan de opplever lærerens vurdering av fagsamtalene (s. 54).

Haugens datamateriale består av to ulike datasett hvor hun har benyttet to ulike metoder. For det første har hun observert individuelle fagsamtaler og vurderingssamtalene læreren hadde med elevene i ettkant av disse. For det andre har hun gjennomført individuelle intervjuer med fire elever, for å få tilgang til deres opplevelser av vurderingsformen (Haugen, 2019, s. 23).

Gjennom elevenes opplevelser og Haugens observasjoner viser det seg at det i stor grad er læreren som styrer samtalen og stiller spørsmål til én og én elev. Hun skriver videre: «Elevene uttrykker gjennomgående at fagsamtalen er en vurderingsform de liker godt og gjerne foretrekker over andre muntlige vurderingsformer» (Haugen, 2019, s. 54). Altså virker elevene fornøyde med vurderingsformen. De uttrykker at de får vist mer kunnskap og at det er en god øvelse til muntlig eksamen i norsk. Elevene ytrer at gruppesammensetning har mye å si, og at de foretrekker at de andre på gruppa er på samme faglig nivå som dem selv. De foretrekker også små grupper, og begrunner dette med at de får mer tid til å vise hva de kan (Haugen, 2019, s. 54). Det presenteres funn knyttet til hvordan elevene opplever vurderingen av fagsamtalene. Elevene uttrykker at de sjeldent vet hva som skal vurderes, og det foreligger få vurderingskriterier de kan forholde seg til. Når de får tilbakemeldinger handler de som regel mest om det faglige innholdet, og de får liten tilbakemelding på sine muntlige ferdigheter. De sier de får mange positive tilbakemeldinger om hva de gjorde bra, men savner mer tilbakemeldinger på hva de kunne gjort annerledes eller bedre (Haugen, 2019, s. 55).

2.4.2 Hvordan arbeider lærere med fagsamtaler?

Fredrikke Sveen Andresen (2019) har undersøkt hvordan lærere arbeider med muntlige vurderingsformer i videregående skole. Hun intervjuet fire norsklærere fra en skole (s. 8). Avhandlingen tar for seg muntlig vurdering generelt og fagsamtaler spesielt, og det er flere funn som er relevante i forhold til min problemstilling. Andresen har forsket på muntlig vurdering i klasserommet, og vi får innblikk i læreres erfaringer og tanker om dette (s. 67-68). Lærerne i Andresens undersøkelser har erfaringer som skiller seg fra det mine informanter ytrer. Funnene i denne forskningen er derfor relevante å drøfte opp mot mine egne forskningsresultater. Tittelen på masteroppgaven er «Vurdering av muntlig kompetanse i norskfaget. Hva vektlegger norsklærere på videregående når de vurderer norsk muntlig?» (Andresen, 2019).

Da de fire lærerne ble spurt om hvilke muntlige vurderinger de pleier å gjennomføre, svarer flertallet at de benytter fagsamtaler. Flere uttrykker at de utfører fagsamtaler med elevene ofte. Lærerne sier at de har inntrykk av at flere og flere lærere benytter fagsamtaler som vurderingsform (Andresen, 2019, s. 38). Andresen trekker frem tre styrker ved fagsamtale som ofte blir nevnt av informantene: snakke fritt, vise fagkunnskap og reflektere. Hun har med et sitat fra en av informantene: «Jeg synes egentlig det er en fin måte å vurdere muntlige ferdigheter på. Også fordi de må lære å snakke sammen. Hjelp hverandre underveis, ikke overkjøre hverandre. Det er mange ting man kan vurdere der egentlig» (2019, s. 38).

Lærerne i Andresens undersøkelse (2019) påpeker at man kan ha fagsamtaler individuelt eller i gruppe, men at de oftest bruker gruppesamtaler (s. 38). De trekker frem to fordeler med å gjennomføre samtaler i grupper. Den første fordelen er at det er gunstig i forhold til tidsbruk, og den andre fordelen er at lærerne også kan vurdere samhandlingsferdighetene til elevene (2019, s. 38). En av lærerne sier at fagsamtaler én til én er den beste vurderingen, men at gruppesamtaler blir brukt først og fremst fordi det er tidsbesparende (s. 38). En av lærerne uttrykker at læreren enten kan være «flue på veggen» og observere fagsamtalen, eller være deltakende. Hun mener det beste er om læreren er deltakende, for da kan det stilles spørsmål som får frem mer refleksjon hos elevene. Hun kaller fagsamtalen for en halvforberedt vurdering, fordi elevene får forberede seg på tematikken, men ikke på spørsmålene som kommer (s. 39). Informantene sier lite om andre ferdigheter enn fagkunnskaper. Det nevnes for eksempel lite om elevenes muntlige ferdigheter eller samtaleferdigheter (s. 61).

Informantene i Andresens studie (2019) nevner også muntlige presentasjoner som en form de benytter noen ganger (s. 39). De bruker ikke denne vurderingsformen like ofte som fagsamtale, og de stiller seg kritisk til muntlige presentasjoner, noe de ikke gjør i forhold til fagsamtalen. De sier at hovedgrunnen til at de benytter presentasjoner er at elevene kan møte den i senere skolegang og på muntlig eksamen i norsk, og at det derfor er viktig at de mestrer formen Andresen (2019, s. 39). Andresen henviser til tidligere forskning som viser at muntlig presentasjon er den mest brukte vurderingsformen i muntlig norsk. Ut i fra svarene fra informantene i Andresens studie er det tydelig at de benytter fagsamtale som vurderingsform i størst grad. Det påpekes at studiene fra den tidligere forskningen i Andresens masteroppgave er gjennomført for en del år siden, og at dette kan ha endret seg mye på den tiden (s. 60).

3 Metode

«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap»
(Aubert, 1985, s. 196).

Dette kapitlet har som formål å gi innsikt i fremgangsmåtene som er benyttet. Problemstillingen er styrende for hvilke datainnsamlingsmetoder og analysemetoder man tar i bruk. Før datainnsamlingen starter er det viktig å ta standpunkt til hva slags metoder og forskningsdesign som egner seg til innsamling av datamateriale, som kan gi svar på problemstillingen man ønsker å besvare (Nyeng, 2012, s. 20-21). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for datainnsamlingsmetoden og den analytiske tilnærmingen som er benyttet i arbeidet med datamaterialet fra mine undersøkelser. Jeg vil også diskutere fordeler og ulemper ved bruk av metoden. For å øke kvaliteten på studien vil jeg også diskutere undersøkelsens *validitet* og *reliabilitet*, samt forskningsetiske vurderinger.

3.1 Forskningsdesign

For å få tilgang til dybdekunnskap om lærernes subjektive erfaringer om fagsamtalen som vurderingsform, valgte jeg å gjennomføre en *kvalitativ* studie. Denne typen studier brukes for å samle inn informasjon gjennom ord og språk og egner seg godt når man ønsker å gå i dybden og få utfyllende informasjon om et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 28). Dette er i motsetning til det *kvantitative*, som i hovedsak baserer seg på tall og statistikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Når man gjennomfører kvalitativ datainnsamling undersøkes informantenes subjektive erfaringer og meninger, som man ikke får innsikt i gjennom tallfesting og målinger (Dalland, 2020, s. 54). I tillegg egner kvalitative metoder seg godt dersom man skal undersøke fenomener som er lite forsket på tidligere (Johannessen et al., 2016, s. 28). Fagsamtaler som vurderingsform er, som beskrevet over, lite forsket på og den kvalitative metoden har gitt meg nyansert informasjon om læreres erfaringer med metoden.

3.2 Intervju

Formålet med denne undersøkelsen er å få tilgang til læreres erfaringer med fagsamtaler som vurderingsform. For å få tilgang til disse erfaringene har jeg valgt å benytte *kvalitative intervjuer*

som datainnsamlingsmetode. Jeg har brukt individuelle intervjuer av lærere for å få tilgang til deres erfaringer med fagsamtaler som muntlig vurderingsform i norskfaget på ungdomstrinnet. Grunnen til at jeg har valgt å gjennomføre intervjuer er at jeg ønsket tilgang til læreres erfaringer med vurderingsmetoden, og intervjuer egner seg godt til å undersøke menneskers subjektive tanker, erfaringer og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Et *kvalitativt forskningsintervju* er en metode som forsøker å forstå fenomener fra menneskers perspektiver og å få tilgang til informantenes erfaringer, opplevelser og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20; Thagaard, 2013, s. 95). Et *kvalitativt forskningsintervju* er en samtale mellom forskeren og en eller flere informanter, der partene snakker om tematikken som skal undersøkes. Forskeren kan ta notater, lydopptak eller videoopptak av samtalen, som kan benyttes i etterkant av intervjuet (Jacobsen, 2015, s. 146). Formålet med intervjuene er å skape mening og forståelse som kan føre til kunnskap om det bestemte fenomenet, gjennom samtaler med informanter som sitter på relevant erfaring knyttet til tematikken som undersøkes (Dalland, 2020, s. 68).

Intervjuene jeg gjennomførte var *semistrukturerte*. At et intervju er *semistrukturert* vil si at det er planlagt noen spørsmål på forhånd, men at forskeren er åpen for at andre spørsmål, temaer og perspektiver kan dukke opp (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). Jeg benyttet intervjuguiden som utgangspunkt, men var åpen for at informantenes innspill påvirket retningen samtalen tok.

3.2.1 Forarbeid

I forkant av intervjuene måtte jeg avgjøre hvilken datainnsamlingsmetode jeg ønsket å benytte for å svare på problemstillingen min. Videre måtte jeg ta stilling til om jeg skulle ta lydopptak av intervjuene eller ikke. Alternativt kunne jeg skrevet notater under intervjuet, men dette fører til at mye av informasjonen går tapt fordi forskeren ikke rekker å notere alt som sies ordrett (Thagaard, 2013, s. 112). For å få et grundig og riktig datamateriale valgte jeg å benytte lydopptak som jeg transkriberte. Da jeg hadde bestemt meg for hva jeg ønsket å undersøke og hvilken metode jeg ønsket å benytte for å samle inn datamateriale, måtte jeg sende inn et søknadsskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I søknaden var informasjonsskriv (vedlegg 2) og samtykkeskjema (vedlegg 3) vedlagt. Grunnen til at jeg måtte søke NSD i forkant av min datainnsamling, var at jeg ønsket å ta lydopptak av intervjuene. Lydopptakene gjorde at jeg kunne transkribere intervjuene i etterkant og informasjonen jeg benyttet fra intervjuene ble så korrekt som mulig. Jeg ønsket også å stille informantene noen spørsmål som omhandlet bakgrunnsinformasjon, som for eksempel hvor

lenge de har arbeidet i skolen. Lydopptak og bakgrunnsinformasjon om informantene ansees som personopplysninger, og NSD må derfor godkjenne at disse opplysningene innhentes og oppbevares etter gjeldende regelverk (Dalland, 2020, s. 169). Se vedlegg 3 for godkjenning av mitt prosjekt fra NSD.

Før jeg startet med innsamling av datamateriale måtte jeg finne informanter som kunne stille til intervju. For å få informanter som satt på relevante erfaringer gjorde jeg et *formålsstyrt utvalg* som baserte seg på kriterier. Det betyr at informantene jeg valgte ut skulle ha relevant erfaring knyttet til problemstillingen jeg undersøkte (Jacobsen, 2015, s. 180-181). Jeg utformet to kriterier til utvelgelsen for å sikre at informantene satt på erfaringer som var relevant for mitt prosjekt (Johannessen et al., 2016, s. 120). Kriteriene jeg benyttet i utvalget av informanter var: 1) at de skulle ha kompetanse i og undervise i norskfaget og 2) erfaring med fagsamtale som vurderingsform i norskfaget. Jeg tok kontakt med norsklærere på ungdomstrinnet og spurte om de hadde erfaring med fagsamtale som vurderingsform og om de kunne tenke seg å delta som informanter i mitt forskningsprosjekt. I tabell 2 er det en fremstilling av undersøkelsens informanter. Tabellen viser at lærerne oppfyller kriteriet om å undervise i norskfaget.

Tabell 2: Presentasjon av informanter

Fiktivt navn	Hvor lenge informanten har undervist i norskfaget	Hvor lenge informantene har jobbet som lærere
Anders	5-10 år	5-10 år
Bente	15-20 år	15-20 år
Cathrine	20-25 år	25-30 år
Dina	0-5 år	0-5 år

Før jeg gjennomførte intervjuene utførte jeg et testintervju. Det er viktig for å teste ut intervjuguiden og se at det tekniske utstyret fungerer (Dalen, 2011, s. 30). I testintervjuet oppdaget jeg at noen av spørsmålene ikke var tydelige nok, og at ikke alle spørsmålene var spisset godt nok inn mot det jeg ønsket å undersøke. Etter testintervjuet gjorde jeg derfor noen små justeringer på formuleringene for å spisse dem inn og gjøre dem tydeligere. Testintervjuet ga meg viktig erfaring

med intervjuformen, noe som ble viktig fordi jeg ikke har gjennomført så mange intervjuer tidligere (Høgheim, 2020, s. 165).

I forkant av intervjuene utformet jeg et informasjonsskriv som informantene kunne lese for å vite om de ønsket å delta i prosjektet (se vedlegg 2). I skrivet var det informasjon om formålet med undersøkelsene, hvem som er ansvarlig for prosjektet, hva det innebærer å delta som informant og hva som skjer dersom man valgte å trekke seg. I tillegg stod det hvordan personopplysninger skal benyttes og oppbevares.

3.2.2 Gjennomføring

Jeg gjennomførte individuelle intervjuer med fire lærer. To av lærerne arbeider på én skole, og de to andre jobber på en annen skole. Lærerne tilhører derfor to forskjellige ungdomsskoler, men skolene ligger i samme kommune. Fordi mine undersøkelser omfatter kun fire informanter kan ikke resultatene sies å være representative for alle lærere og funnene kan derfor ikke generaliseres (Jacobsen, 2015, s. 237-238). Da intervjuene skulle gjennomføres reiste jeg til skolene og møtte informantene på deres arbeidsplasser. Jeg hadde i forkant spurt lærerne om de kunne finne et uforstyrret sted hvor intervjuet kunne foregå. Dette var viktig for å få en god flyt i samtalen og for å sikre kvaliteten på lydopptaket (Dalland, 2020, s. 87). Før intervjuene kunne starte måtte informantene underskrive et samtykkeskjema (se vedlegg 3) som viser at de har lest og forstått informasjonen om prosjektet (2020, s. 82). Jeg satt på lydopptakeren og intervjuene varte i inntil 30 minutter. Jeg benyttet intervjuguiden jeg hadde utformet i forkant, men stilte oppklarende spørsmål underveis for å sikre at jeg forstod informantene riktig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 125-126). Da intervjuene var ferdige spurte jeg informantene om jeg kunne ta kontakt senere dersom noe måtte utdypes eller oppklares. Til slutt skrudde jeg av lydopptaket og takket for intervjuet.

3.2.3 Fordeler og utfordringer med intervju som metode

Jeg valgte å gjennomføre individuelle fysiske intervjuer. Fysiske intervjuer kan øke sjansene for å skape en relasjon til informanten, noe som igjen kan føre til mer åpenhet. Det er i tillegg enklere å observere kroppsspråk under et intervju (Jacobsen, 2015, s. 129; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68).

En annen fordel med å benytte individuelle intervjuer er at det øker sjansene for å få åpne og ærlige svar fra informanten, fordi det ikke er flere andre til stede (Johannessen et al., 2016, s. 146; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Jeg opplevde at informantene mine var åpne og delte mye av sine egne erfaringer og tanker. Informantenes anonymitet blir også ivaretatt i større grad når det ikke er flere som intervjues samtidig (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Jeg opplevde at semistrukturerte intervjuer skapte naturlige samtaler, som ofte kunne gå i dybden på tematikken jeg undersøkte. Jeg kunne stille oppklarende spørsmål underveis, noe som også bidro til dybdeinformasjon. Kvalitative undersøkelser legger få føringer på hva informanten kan fortelle, og vil derfor ofte være en riktig forståelse av fenomenet og av høy relevans for det som undersøkes (Jacobsen, 2015, s. 129). Det at det er få føringer bidrar også til å innhente nyanserte svar knyttet til tematikken, fordi svarene er individuelle og unike (2015, s. 130).

En utfordring med intervjuer er at det er veldig tidkrevende å gjennomføre og å transkriberingen dem i etterkant (Jacobsen, 2015, s. 178; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Kvalitative forskningsintervjuer har som formål å gå i dybden, og forskeren kan få mye datamateriale ved å gjennomføre noen få gode samtaler (Dalland, 2020, s. 81). Jeg håpet at det å gjennomføre dybdeintervjuer med kun fire lærere ville gi meg dybdekunnskap om tematikken. En fordel med å ha kun fire informanter var at jeg hadde tid til å gjennomføre grundige analyser av datamaterialet, noe som øker kvaliteten på analysene i prosjektet (Thagaard, 2013, s. 65). I tillegg måtte jeg begrense antall informanter grunnet prosjektets tidsbegrensning. En annen utfordring med intervju, er at det har lite *reliabilitet*. En annen forsker vil mest sannsynlig ikke få de samme svarene, selv om samme informanter og intervjuguide blir benyttet (Neteland & Aa, 2020, s. 65). Når forskeren benytter intervju som kvalitativ metode støter han på generaliseringsproblemer. Ofte er det få informanter i slike undersøkelser, noe som gjør at forskeren ikke kan si at resultatene ikke er representative for «alle andre» (Jacobsen, 2015, s. 131). En annen utfordring ved metoden er at informanten kan gi de svarene han tror intervjueren ønsker å høre. Dette kan føre til feilinformasjon eller hindre tilgang på viktig kunnskap (Postholm, 2010, s. 69). En siste utfordring jeg vil trekke frem er antall metoder som er benyttet. Jeg gjennomførte kun intervjuer med fire lærere og dersom jeg hadde benyttet *metodetriangulering* kunne jeg fått bredere innsikt i lærerens arbeid med fagsamtale som vurderingsform. *Metodetriangulering* handler om å benytte flere ulike metoder i innsamling av datamateriale for å besvare problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236). Trianguleringen bidrar til å sikre kvaliteten på studien og gir innblikk i flere ulike

perspektiver. Dette gir et større helhetlig bilde av fenomenet som undersøkes og kan bidra til å øke gyldigheten og påliteligheten til resultatene (2018, s. 236-237). Dersom jeg eksempelvis hadde benyttet observasjon av fagsamtaler eller spørreskjemaer til elever i tillegg til intervjuene med lærerne, kunne det gitt meg en bredere forståelse av hvordan fagsamtalene blir benyttet i undervisningen. I starten av mitt prosjekt vurderte jeg muligheten for å benytte flere metoder for å innhente data, men innså at det ville bli for omfattende med tanke på tiden jeg hadde til rådighet for å fullføre prosjektet. Triangulering krever for mye tid og ressurser til at det lar seg gjennomføre i et masterprosjekt (s. 237).

3.3 Den analytiske prosessen

Analysen av datamaterialet ble gjennomført som en *tematisk bearbeiding*, som har som formål å finne relevante kategorier eller tematikker som går igjen i datamaterialet (Dalland, 2020, s. 98). For at den analytiske metoden skal fungere, er det viktig at alle informantene har fått spørsmål om de samme tematikkene (2020, s. 98). Underveis i analysene skal datamaterialet fortolkes. Det finnes mange tilnærminger som kan benyttes for å fortolke hva informantene faktisk mener med det de sier. Jeg har benyttet den *hermeneutiske fortolkningstradisjonen*. Denne tradisjonen går ut på at virkeligheten konstrueres ut ifra ulike menneskers erfaringer og tanker, ved at man undersøker om flere har samme oppfatninger knyttet til samme fenomen (Jacobsen, 2015, s. 28). Når man undersøker innenfor hermeneutisk fortolkningstradisjon beveger forskeren seg mellom helheten og de ulike delene av datamaterialet mens han analyserer og fortolker innholdet (Neteland & Aa, 2020, s. 64). På denne måten skaper man forståelse ved å hele tiden veksle mellom koding, analyse og å forstå innholdet i datamaterialet (2020, s. 64). Da jeg analyserte og fortolket innholdet i datamaterialet mitt byttet jeg på å se på helheten og detaljer i intervjuene for å skape en forståelse av informantenes erfaringer.

For å danne kategoriene i mitt datamateriale har jeg arbeidet *abduktivt* i mine analyser. *Abduktiv* tilnærming handler om at man gjennom hele prosessen veksler mellom teori og empiri, hvor ingen av dem har forrang (Jacobsen, 2015, s. 35). I forkant av datainnsamlingen har man skapt en forventning om hva man tror man vil finne i datamaterialet. Datamaterialet kan vise seg å inneholde andre perspektiver enn du hadde forutsett, noe som vil påvirke tolkningene og kategoriseringene i

analyseprosessen underveis (Høgheim, 2020, s. 209). Forskningen er en pågående prosess som leder til nye funn, som igjen skaper nye spørsmål som kan undersøkes (Jacobsen, 2015, s. 35). Dataene jeg var interessert i var subjektive, og jeg kunne ikke på forhånd vite hva informantene kom til å trekke frem og anse som viktig. Derfor valgte jeg å basere datainnsamlingen på tematikken, altså fagsamtaler, for så å se hva informantene selv vektla. Mine forkunnskaper gjorde at jeg hadde flere tanker om hva informantene kom til å trekke frem. Flere av disse tankene stemte, men jeg måtte tilpasse meg da informantene beskrev erfaringer og opplevelser jeg ikke hadde tenkt på i forkant av datainnsamlingen. Dette førte til at kategoriene jeg utarbeidet ble annerledes enn jeg antok før datainnsamling og analyser. Ved at jeg jobbet på denne måten hadde jeg en abduktiv tilnærming hvor jeg hele tiden byttet på å lese teori og analysere egen empiri. Aspekter ved empirien gjorde at jeg stadig måtte lese meg opp på ny teori.

3.3.1 Analyse av intervju

Amedeo Giorgi (2009) har formulert en fremgangsmåte for tematisk analyse. Han har basert denne fremgangsmåten på tre steg. For å analysere mine transkriberte intervjuer tok jeg i bruk disse tre stegene for analyseprosessen (Giorgi, 2009, s. 128-132, se også Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Første steg handler om å lese gjennom empirien for å skape seg et helhetlig bilde av materialet (Giorgi, 2009, s. 128). Dette steget var det første jeg gjennomførte i analysene av mine intervjuer etter transkriberingen. Giorgis andre steg benyttes for å sette ord på det informantene sier, men på en forkortet og presis faglig måte. Dette gjøres for å dele intervjuet opp i ulike og mer håndterbare deler (2009, s. 129). Denne prosessen omtaler Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) som meningsfortetting (s. 232). Jeg omformulerte det informantene sa i en mer kortfattet versjon, hvor jeg benyttet fagbegreper fra teorien for å tydeliggjøre informasjonen. I det tredje og siste steget gir Giorgi (2009) de ulike delene fra trinn to passende tematikker (s. 130-131). Jeg formulerte tematikkene i mine undersøkelser basert på prosjektets empiri. Disse tematikkene vil bli benyttet når jeg presenterer resultatene i kapittel 4. For å gjennomføre denne prosessen benyttet jeg et *meningsfortettingsskjema* (se tabell 2). Skjemaet har jeg utformet basert på Giorgis (2009) tre faser (s. 128-132) og Kvale og Brinkmanns (2015) forståelse av meningsfortetting (s. 232). Dette er en form for tematisk analyse hvor empirien blir delt inn i ulike temaområder. Skjemaet gir en forkortet og presis versjon av informantens uttalelser, noe som kan være til god hjelp når man analyserer lange intervjuer med mye informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

Tabell 3: Meningsfortettings skjema med eksempel fra egne analyser.

Meningsfortettings skjema		
Innsamlet datamateriale (Transkribert intervju)	Meningsfortetting	Sentrale tema og kategorier
<p>I: Yes. Da vil jeg først at du bare definerer hva du mener er en fagsamtale, som vurderingsform.</p> <p>B: En fagsamtale er jo en samtale hvor vi får eleven til å snakke om et tema, ehh, og da kunne vise oss sin kompetanse om tema. Ehh, også er det veldig greit å bruke det som vurderingsform, fordi at man spørre og dra i eleven, sånn at eleven kanskje lettere får vist sin kompetanse.</p>	<p>Informanten sier at fagsamtale er en samtale hvor eleven viser sin kompetanse om et tema. Hun sier også at det er positivt å bruke det fordi man kan hjelpe eleven underveis i vurderingen.</p>	<p>Definisjon av fagsamtale.</p> <p>Egen erfaring.</p>

Som et resultat av analyseprosessen kom jeg frem til følgende fem kategorier: 1) *lærernes forståelse av fagsamtale*. 2) *Elevenes opplevelse av fagsamtale* 3) *Fordeler med fagsamtale*. 4) *Utfordringer med fagsamtale* og 5) *læringsutbytte ved bruk av fagsamtale*. Disse kategoriene benyttes videre i resultatkapittelet. Resultatene presenteres gjennom direkte sitater og gjennom utdrag fra meningsfortettingen som ble gjennomført i analyseprosessen.

3.4 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er gyldigheten og påliteligheten i gjennomføringen av forskningsprosessen. Dette er viktig for å fastslå om forskningen er gjennomført på en god måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). For å sikre god kvalitet på forskningen er det viktig at hele prosessen blir tydelig fremstilt, og at arbeidet er utført systematisk (Neteland & Aa, 2020, s. 14-15). Jeg vil her gå inn på *validitet* og *reliabilitet* knyttet til min egen forskningsprosess.

Gyldighet eller *validitet* handler om hvilke metodiske valg forskeren har tatt, og om disse egner seg til å svare på forskningsspørsmålet (Dalen, 2011, s. 96; Tjora, 2017, s. 232). I min studie har jeg valgt å intervjuere lærere. Dette er en metode jeg mener egner seg godt til å undersøke læreres erfaringer med fagsamtaler som vurderingsform i norskfaget. Det kvalitative intervjuet egner seg godt når man undersøker menneskers subjektive erfaringer og tanker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156).

Ettersom informantene i min undersøkelse har gjennomført fagsamtaler i norskfaget, og dermed sitter på relevant erfaring om vurderingsformen, øker studiens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). Jeg gjennomførte et testintervju i forkant av datainnsamlingen for å prøve ut intervjuguiden. Testintervjuer er med på å styrke validiteten i datainnsamlingen, fordi det gir mulighet til å forbedre intervjuet før den faktiske datainnsamlingen finner sted (Høgheim, 2020, s. 165). I gjengivelse av resultater har jeg blant annet benyttet direkte sitater fra informantene. Dette bidrar til å øke validiteten på presentasjon av funn fordi jeg ikke skriver om det informantene sier (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 254). Samtidig har jeg gjengitt en del av svarene fra informantene gjennom meningsfortettingen jeg benyttet i analyseprosessen. Her vil svarene være gjengitt uten direkte sitat, noe som kan svakke validiteten (2009, s. 254).

Hvordan intervjuene transkriberes kan også påvirke validiteten til datamaterialet (Krumsvik, 2014, s. 155). Først og fremst har jeg økt påliteligheten ved å transkribere intervjuene så ordrett som mulig (Skovholt et al., 2021, s. 105). Jeg valgte å benytte linjeskift i transkripsjonen når en ny person begynte å snakke, og markerte de ulike linjene med A (informant A) eller I (intervjuer). Dette gjorde det enklere å følge samtalen og se hvem som uttalte hva (2021, s. 109). Transkripsjonene øker sjansene for at svarene informantene kommer med blir gjengitt så korrekte som mulig i fremstillingen av datamaterialet. Transkripsjonene gir også mulighet til å etterprøve analysene som gjennomføres (Jacobsen, 2015, s. 202). Jeg inkluderte blant annet informantenes nølinger, som «ehhh» og «hmmm», for å få frem om informantene svarte raskt og sikkert eller usikkert og nølende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Likevel er det viktig å poengtere at noen trenger mer betenkningstid og det er derfor viktig å ikke anta at personen er usikker selv om han nøler. I mine transkripsjoner har jeg lyttet til det informantene sier flere ganger. Jeg satt opptaket på pause da jeg skrev for å transkribere så ordrett som mulig. Etter et intervju var ferdig transkribert, lyttet jeg gjennom hele intervjuet en gang til mens jeg fulgte med i transkripsjonen. Transkripsjonen kan være med på å svekke gyldigheten dersom det oppstår feil i transkriberingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Dersom jeg oppdaget noe som manglet eller var feil transkribert, stoppet jeg opptaket og rettet det opp. Denne prosessen var tidkrevende, men bidro til å øke påliteligheten i mitt datamateriale. Når lydopptaket av intervjuet blir transkribert mistes også en del informasjon som tonefall og tenkepauser, med mindre man inkluderer dette i transkripsjonene (Dalland, 2020, s. 95). Da jeg analyserte datamaterialet, forsøkte jeg å tolke og forstå det informantene hadde uttrykt. Dersom jeg var usikker på min tolkning av det informantene hadde sagt, unngikk jeg å

meningsfortette transkripsjonene. I disse tilfellene fant jeg det bedre å benytte direkte sitater av det informantene hadde sagt. Jeg ønsket at fremstillingen av datamaterialet skulle avvike fra informantenes meninger i så liten grad som mulig. I tillegg ga transkripsjonene meg god innsikt i eget datamateriale og jeg ble godt kjent med alle intervjuene jeg hadde gjennomført (Bjørndal, 2013, s. 164; Skovholt et al., 2021, s. 106).

Påliteligheten, altså *reliabiliteten*, i forskningen går blant annet ut på at en annen forsker, på et annet tidspunkt, kan gjennomføre samme undersøkelse og komme frem til de samme resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I min studie er det mange faktorer som påvirker reliabiliteten. For det første har jeg intervjuet fire lærere på to forskjellige skoler. Disse lærerne har sine erfaringer og sin kunnskap om tematikken. Dersom en annen forsker hadde gjennomført samme undersøkelse med samme informanter og benyttet samme intervjuguide, ville han sannsynligvis fått andre svar fra informantene enn jeg har fått (Neteland & Aa, 2020, s. 65). Informantene vil over tid få nye erfaringer og ny kunnskap, som igjen kan føre til at de vil komme med andre svar på de samme spørsmålene ved en senere anledning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). Man får ofte høre at forskningen skal være objektiv. Når man forsker på menneskers opplevelser og erfaringer kan man ikke være objektiv. Vi bruker vår kunnskap og subjektivitet i forskningen fordi vi tolker og prøver å forstå det informantene sier (Neteland & Aa, 2020, s. 14). Forskning på menneskers tanker og erfaringer blir svært subjektivt, og resultatene fra denne datainnsamlingen vil ikke kunne generaliseres til å gjelde alle lærere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Dette er også en liten undersøkelse med kun fire informanter. Resultatene fra denne undersøkelsen kan ikke sies å gjelde alle lærere. Likevel har disse lærerne reelle erfaringer som kan gi oss viktig kunnskap om en vurderingsform som er lite forsket på fra før. Det er i tillegg store sjanser for at jeg vil vektlegge og trekke frem andre perspektiver fra datamaterialet enn det en annen forsker ville gjort (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Det er derfor viktig å være åpen om hvordan min subjektivitet kan ha påvirket forskningsprosessen og resultatene (Neteland & Aa, 2020, s. 15). Min rolle som forsker vil jeg gå mer i dybden på i kapittel 3.5 forskningsetiske vurderinger.

I kommunikasjon kan det oppstå flere utfordringer, som at informanten kan misforstå spørsmål eller at intervjueren misforstår svarene informanten gir. Informasjonen kan også tolkes feil av forskeren i analyseprosessen (Dalland, 2020, s. 63). I intervjuene forsøkte jeg å stille tydelige

spørsmål, og forklare eller utdype hva jeg lurte på dersom informantene ikke forstod spørsmålet. Til tross for at jeg forsøkte å stille åpne og tydelige spørsmål, har jeg i etterkant oppdaget svakheter ved intervjuguiden. Blant annet har jeg inkludert noen *problematiske spørsmål*. *Problematiske spørsmål* er spørsmål som gir mindre informasjon enn de åpne spørsmålene. De kan også bidra til å redusere påliteligheten til svarene informantene kommer med (Rachlew et al., 2020, s. 203). En type problematiske spørsmål er *ledende spørsmål*. Disse spørsmålene gir informasjon som kan si noe om hva intervjueren ønsker å høre. Dersom det stilles slike spørsmål kan det føre til at informanten svarer det han tror intervjueren ønsker å høre, i stedet for å fortelle om egne erfaringer. Ledende spørsmål kan derfor bidra til å svekke påliteligheten til svarene (2020, s. 203). I min intervjuguide er særlig spørsmål 6 og 7 ledende (se vedlegg 4). I spørsmål 6 spør jeg informantene hvordan fagsamtaler kan forberede elevene til muntlig eksamen i norsk. Dette spørsmålet viser at jeg tenker at fagsamtalen faktisk kan forberede elevene på dette. Spørsmålet legger ikke opp til at fagsamtalen ikke forbereder elevene på muntlig eksamen. Med spørsmål 7 ønsket jeg at informantene skulle reflektere rundt hvordan fagsamtaler kan bidra til at elevene får arbeidet med de ulike muntlige ferdighetene i norskfaget. Jeg valgte å nevne de ulike ferdighetene i spørsmålet, noe som førte til at spørsmålet ble veldig ledende. Dersom jeg skulle benyttet intervjuguiden igjen, ville jeg endret disse spørsmålene slik at de ble mer åpne. En annen form for problematiske spørsmål er *lange spørsmål*. Når et spørsmål inneholder mye informasjon, kan det være vanskelig for informanten å få med seg alt og forstå spørsmålet. Ofte vil lange spørsmål også inneholde hint om hva intervjueren ønsker som svar på spørsmålet (s. 207). Spørsmål 7 i min intervjuguide er et langt spørsmål med mye informasjon. Som nevnt over hadde det vært en fordel å omformulere dette spørsmålet.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

Som nevnt tidligere søkte jeg NSD fordi jeg skulle ta lydopptak av intervjuene. Dette er viktig med tanke på innhenting og oppbevaring av personopplysninger. Informantene fikk et informasjonsskriv med alt de trengte å vite for å ta stilling til om de ønsket å delta. De fikk også et samtykkeskjema de måtte underskrive før intervjuet startet. Forskningsprosjektet var frivillig å delta i, og informantene kunne trekke seg hvis de ønsket det, uten å oppgi noen grunn (Høgheim, 2020, s. 88; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 88-89). Dersom de hadde trukket seg hadde alle data blitt slettet umiddelbart.

Lydopptak av intervjuene ble gjennomført med Nettskjema sin app, og lydfilene ble lagret i en ekstern database som krever innlogging for tilgang. Dette er en gjennomførelse som ble godkjent av NSD. Det var veldig viktig at jeg ikke påvirket informantene mine mer enn nødvendig. Mine forkunnskaper, hypoteser og kunnskaper vil alltid påvirke hvilke svar informantene gir i intervjuene. Informantene fikk den informasjonen de trengte for å vite om de ønsket delta eller ikke, men de fikk ikke vite mer enn det (Høgheim, 2020, s. 89). Jeg sikret minst mulig påvirkning ved å lage så *åpne spørsmål* som mulig til informantene, og prøvde å ikke stille ledende spørsmål. *Åpne spørsmål* er spørsmål som lar informanten svare fritt med minst mulig påvirkning fra intervjueren (Creswell, 2014, s. 240). Likevel har jeg påvirket informantenes svar ved at det er jeg som har formulert spørsmålene som ble stilt. Selv om spørsmålene er åpne, vil spørsmålene ha påvirkning på hvilke svar informantene kommer med. I datamaterialet er informantene mine anonymisert, både i transkripsjonene og i endelig tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Informantene har fått fiktive navn (Anders, Bente, Cathrine og Dina), og lydopptakene ble slettet så snart de var transkribert.

4 Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra intervjuene med de fire lærerne. Her vil fokuset ligge på deres tanker og erfaringer. Resultatene er basert på analysene og er delt inn i kategoriene jeg kom frem til gjennom analysene mine. Fremstillingen av resultatene er en blanding av direkte sitater og meningsfortettingen av det informantene har sagt. Sitatene vil gjengis direkte i anførselstegn, mens det jeg gjengir fra meningsfortettingen er skrevet uten anførselstegn.

4.1 Lærernes forståelse av fagsamtale

Som vi så i teorikapittelet kan fagsamtaler forstås på mange måter, og det er derfor interessant å undersøke hvordan informantene i min undersøkelse forstår begrepet. I intervjuene startet jeg derfor med å spørre informantene hvordan de vil definere begrepet fagsamtale. Anders definerte fagsamtaler på denne måten: «det er en didaktisk, dialogisk tilnærming til eleven. Hvor man snakker om det materialet man jobber med, eller det materialet eller kompetansen eleven skal ha». Anders vektlegger altså at det er snakk om en samtale hvor elevene skal vise frem sin kompetanse. Definisjonen sier lite om antall elever som skal delta i samtalen, eller hvordan den skal foregå. Bente beskriver fagsamtale slik: «En fagsamtale er jo en samtale hvor vi får eleven til å snakke om et tema, og da kunne vise oss sin kompetanse om tema». Bente og Dina definerer fagsamtalen, i sine intervjuer, som en samtale mellom en elev og en eller flere lærere (eleven og oss). Bente fokuserer også på fagkunnskap og ikke ferdigheter, i likhet med Anders. Dina poengterer at elevene skal ha forberedt seg på tematikken i forkant av samtalen. Cathrine har fokus på hvor mange deltakere som skal delta i samtalen i sin definisjon: «Da tenker jeg at man sitter med en og en elev alene, eller så sitter man i en gruppe med elever, også har man faglige samtaler». Cathrine definerer det altså som at man tar opp temaer som elevene kanskje har forberedt seg på, og er klar over, ofte i forkant av sekvensen. Cathrines definisjon nevner heller ikke noe om ferdigheter, kun faglig kunnskap.

I intervjuene spurte jeg som sagt lærerne om å definere fagsamtale med vurdering som formål. Likevel trakk lærerne inn andre former for fagsamtaler i intervjuet. Blant annet nevnte de faglige samtaler i helklasse. I presentasjonen av de videre resultatene har jeg fokusert på erfaringer knyttet til fagsamtaler hvor elevene er i grupper eller individuelt med lærer, hvor fagsamtalen har vurdering som formål.

4.2 Elevenes opplevelse av fagsamtale

I intervjuene fikk lærerne spørsmål om hvordan de erfarer at elevene opplever fagsamtalen som vurderingssituasjon. Anders har erfart at fagsamtaler kan virke stressende og kunstig for elevene, samtidig har han en oppfatning av at elevene opplever mestringfølelse når de har fagsamtaler. Han begrunner dette med at tryggheten til elevene påvirker hvorvidt fagsamtalen vil bli en god opplevelse for dem eller ikke, særlig i gruppesamtaler.

«Hvis en elev er helt og holdent trygg på å vise sin kompetanse foran medelever og er trygg på reaksjonen de viser, så er det klart at da vil fagsamtalen funke bra. Men hvis det er elever som er usikre på kompetansen sin, så er det ganske brutalt at de skal vise foran de andre».

Anders sier videre at det er viktig å trygge elevene før man setter i gang slike prosesser. Han påpeker at individuelle fagsamtaler kan være en god start for å gjøre eleven trygge på vurderingsformen. Han legger til at gruppesamtaler kan gjennomføres etter hvert, når elevene er vant til situasjonen og tryggere på egen kunnskapsformidling. Anders sier at han opplever at elevene sitter igjen med en større følelse av motivasjon når de har fagsamtaler. Han opplever at elevene synes individuelle samtaler er veldig greit, og han legger til: «elevene opplever også gjerne at det er en vurderingsform som gir mer læring». Dette sier Anders at han baserer på hva elever gjennom årene har gitt som respons. «Det er ingen ting, empirisk sett fra min side, at fagsamtaler gir noe annet enn gode resultater». Anders opplever altså at elevene er positive til fagsamtaler og at de er læringsfremmende for elevene.

Dina erfarer at elevene synes fagsamtaler er litt skummelt først, fordi de ikke er så vant til det. Videre sier Dina at hun opplever at de er veldig fornøyde etterpå. «Når de først har gjort det, så er opplevelsen min at de er veldig fornøyde og føler at de har fått utretta en god del. At de gruer seg litt i forkant, men at det er godt etterpå». Cathrine opplever også at elevene er fornøyde og liker fagsamtaler godt. «Jeg tror elevene opplever at det plutselig er mer alvor rundt det. Men at de liker det». Hun har inntrykk av at mange elever opplever å få mye oppmerksomhet i fagsamtalen, noe som er positivt. Cathrine sier at dette kan handle om at elevene får litt alenetid med læreren, noe som kan føre til at de føler seg sett og verdsatt. Hun mener at alenetiden med elevene kan bidra positivt inn i arbeidet med relasjonsbygging.

Når det kommer til spørsmål om hvordan elevene forbereder seg til fagsamtalen, svarer Bente at hun ikke erfarer at elevene forbereder seg bedre til en fagsamtale enn til for eksempel en muntlig presentasjon. Hun tror ikke de helt forstår forskjellen, og at de tror en fagsamtale er en presentasjon uten PowerPoint. Bente påpeker at elevene særlig i fagsamtaler, som skal tas opp på lydopptak og leveres, lager seg et manus de sitter og leser fra. Hun sier at dette blir en veldig kunstig samtale. Bente opplever at elevene ofte uttrykker at de tror vi er ute etter å «ta dem». Hun påpeker at det er viktig at de forstår at vi har fagsamtale fordi vi ønsker å finne ut hva de kan og hjelpe dem videre i læringsprosessen. Cathrine tror at lærerne kan øke elevenes selvtillit gjennom fagsamtaler, ved å hjelpe dem til å innse at de kan mer enn de tror. «Det er fint for å prøve å få litt mer selvtillit på en måte, og litt trua på at de kan det her». Cathrine mener altså at fagsamtalen kan bidra til å gi elevene selvtillit og troen på seg selv.

4.3 Fordeler med fagsamtale

Informantene fremhever at en stor fordel med fagsamtalen som vurderingsform er muligheten den gir til å veilede og hjelpe elevene underveis i vurderingssituasjonen. Anders sier: «Du har hele tiden mulighet til å gjøre individuelle tilpasninger som fører til at elevene får vist hva de faktisk kan». Anders setter fagsamtaler opp mot andre vurderingsformer og ytrer at i andre former for vurdering står elevene veldig alene. Han kommer med et eksempel hvor han bruker skriftlige prøver. Han sier at en skriftlig prøve blir levert, så går det en uke, eller flere uker, før eleven får den tilbake. Elevene titter på tilbakemeldingene, og så går man videre. Om fagsamtale sier han: «Jeg tror elevene sitter igjen med en følelse av å bli sett og hørt på en annen måte [...] i en fagsamtale har man hele tiden muligheten til å gi veiledning. Du har hele tiden mulighet til oppmuntring». Anders' erfaringer viser altså at fagsamtalen er en vurderingsform hvor elevene ikke står alene i gjennomføring og i arbeid med tilbakemeldinger. Han sier elevene kan få mer oppmuntring og støtte gjennom hele vurderingsprosessen. Anders erfarer at lærere likevel stort sett velger å gjennomføre muntlige presentasjoner i forbindelse med vurdering av muntlighet, uten at han utdyper dette noe videre.

Lærerne får spørsmål om de opplever at elevene får bedre resultater på fagsamtale enn andre vurderinger. Bente svarer at hun har erfart at elever gjør det bedre på fagsamtaler. Hun sier de

fleste elevene profitterer på denne vurderingsformen, men at de introverte elevene vil oppleve fagsamtalen som utfordrende. Bente legger til at alle muntlige vurderinger vil være problematiske for disse elevene. Dina svarer noe av det samme som Bente. Hun sier: «ja, det har jeg sett, at de får bedre. Det er få som får dårligere». Dina tror at årsaken til de bedre resultatene er at elevene må snakke mer fritt og faktisk kunne fagstoffet selv. De har ikke støtte i en PowerPoint eller manus, men må kunne fortelle fagstoffet med egne ord. Cathrine derimot mener at elevene ikke nødvendigvis får bedre resultater på fagsamtaler, men begrunner ikke dette noe videre.

Dina mener at fagsamtaler egner seg godt til å få mye ut av faget, og elevene får vist seg frem. «Da vi kjørte det, for eksempel i norsken, så jeg jo det at det var en veldig bra måte for mange av elevene å vise seg frem på. De fleste får ut mer muntlig, enn de får ut skriftlig». Cathrine uttrykker noe av det samme. Hun anser det som positivt at man får mer inntrykk av eleven og elevens kunnskap i en fagsamtale fordi man sitter lengre og prater med den enkelte eleven. Cathrine mener også at man kan få mer ut av en fagsamtale enn en muntlig presentasjon, særlig hos elever som er usikre på seg selv. «Som lærer ønsker man jo å få en vurdering på eleven muntlig, og da får du det på en annen måte da, og det kan være bra». Anders har også sett potensialet en fagsamtale har for å vise fagkunnskap. Han sier: «fordelen er jo at jeg tror vi får et mye bedre faglig bilde av elevens fagkompetanse i de individuelle fagsamtalene». Anders kommer med et eksempel fra egen undervisning. Han oppdaget som norsklærer at tekstanalyse var utfordrende, særlig for gutter. Elevene fikk ned veldig lite på papiret når de skulle skrive analyse av tekst. Anders valgte derfor å prøve å gjennomføre tekstanalysen som en fagsamtale. Han sier: «fagsamtalen viste veldig fort at de hadde jo forstått det, men de trengte den feedbacken for å forstå at de var kanskje på riktig spor eller at de fikk en bekreftelse som gjorde at de turte å gå dypere i teksten». Anders sier at dette viser at fagsamtaler egner seg godt til å gi elevene muligheten til lettere å få vist hva de kan. Anders mener altså at mange elever kan fagstoffet, men at de trenger støtte fra læreren underveis som bekrefter at det de sier er riktig eller bra.

Anders snakker om måloppnåelse på fagsamtaler kontra andre vurderingsformer. Han sier: «en fagsamtale kan ha en mye høyere grad av måloppnåelse og god læring, enn for eksempel disse formelle, ja, skriveprosjektene og lignende». Han påpeker at han har undervist mest i språkfagene og samfunnsfag, og at fagsamtalen har en veldig naturlig plass i disse fagene. Han sier at kommunikasjon og dialog er helt grunnleggende i disse fagene. Anders sier at noe av årsaken til at

fagsamtalen er viktig i disse fagene er at fagsamtaler legger mer opp til dybdelæring, og at elevene får bedre kontroll på hele temaet de går i dybden på. Han sier at «fagsamtalen ligger liksom helt til grunne og er en hjørnestein i all opplæring. Og det tror jeg den må være». Anders er tydelig på at fagsamtalen bør ha en sentral plass i opplæringen.

For at disse fordelene med fagsamtale skal bli gjeldende, forteller Bente at tydelige og gode kriterier for vurderingen er viktig. Hun sier at når man benytter andre vurderingsformer enn fagsamtaler er kriteriene for vurderingen en selvfølge, slik at elevene vet hva de skal vurderes i. Hun mener at dette er like viktig når man skal gjennomføre fagsamtaler. Hun sier: «Jeg mener at for at fagsamtalen skal ha noen nytte så må det også ligge noen kriterier for fagsamtalen. Og en må forberede elevene godt på fagsamtalen», «det må være veldig gode føringer på hvordan det skal gjennomføres» og «Det må være tydelige kriterier for hva vi skal snakke om». Informantene fikk ingen spørsmål direkte knyttet til kriterier, men det er interessant å se at Bente er den eneste av de fire informantene som selv trekker inn viktigheten av kriterier i gjennomføring av fagsamtaler.

4.4 Utfordringer med fagsamtale

Som vi har sett er det mange fordeler ved å benytte fagsamtaler som vurderingsform. Likevel er det noe som gjør vurderingsformen utfordrende å gjennomføre. Jeg vil nå belyse noen av utfordringene lærerne uttrykker at de har møtt på når de har gjennomført fagsamtaler.

Til tross for at informantene mine nevner veldig mange positive sider ved fagsamtalen, viser det seg at de benytter vurderingsmetoden i liten grad. Anders sier at den største utfordringen med fagsamtaler som vurderingsform er at det ikke blir benyttet i stor nok grad. Cathrine og Dina sier begge to at det stort sett er muntlige presentasjoner som ligger til grunnlag når de vurderer elevene i norsk muntlig. Anders uttrykker at han stiller seg undrende til hvorfor fagsamtaler blir benyttet i så liten grad, men kan tenke seg at det er fordi det er veldig arbeidskrevende. Han sammenligner tidsbruken mellom skriftlig prøve og fagsamtale. «Det tar en time å lage prøven, det tar en time å gjennomføre prøven og det tar to-tre timer å rette prøven, og da har vi en prosess

Som har tatt fire timer. I det samme tidsrommet har du kanskje klart åtte reelt gode fagsamtaler». Anders sammenligner fagsamtaler med en skriftlig vurderingsform, men han nevner ikke tidsbruk i forhold til andre muntlige vurderingsformer, som for eksempel muntlige presentasjoner.

Når Anders snakker om utfordringer sier han at fagsamtaler er veldig slitsomme fordi læreren hele tiden må være på, tilpasse, følge opp elevene og få med seg alt som blir sagt. I tillegg har læreren ofte ansvaret for resten av klassen som skal være sysselsatt med noe mens man gjennomfører samtale. Dette er et poeng Cathrine også trekker frem: «Men utfordringen er jo hvis man da er alene, og på en måte få organisert fagsamtaler hvor du engasjerer enkeltelever og samtidig skal de andre ha noe meningsfullt å gjøre da». Lærerne peker altså på at fagsamtaler som vurderingsform byr på mange praktiske utfordringer, noe Anders tror er grunnen til at lærerne bruker fagsamtaler så lite. «Det er også det de fleste lærerne sier, at de har stort utbytte av fagsamtaler, men de er ikke nødvendigvis alltid så glade i arbeidsbyrden det medfører». Altså tyder det på at Anders' kolleger ser læringsutbyttet en fagsamtale byr på, men at de opplever at det er for mye arbeid å gjennomføre dem. Dina bruker også tidsaspektet som begrunnelse for at fagsamtaler i liten grad blir benyttet. Hun sier at hun stort sett har benyttet muntlige presentasjoner til muntlig vurdering. Lærerne anser altså tidsbruken for utfordrende, men også det at klassen må være alene under gjennomføring. Det tyder på at de her snakker om gruppesamtaler eller individuelle samtaler som foregår på et annet rom sammen med læreren.

Informantene uttrykker at en av utfordringene med fagsamtaler er at lærerne ikke sitter igjen med et fysisk bevis på elevenes oppnådde læring, fordi samtalen er flyktig og ikke kan vises frem i etterkant av vurderingen. Anders reflekterer mye rundt dette i intervjuet. Han sier at lærere må tørre å gjøre en helhetlig vurdering av kompetansen eleven viser i faget. Han mener at ikke-dokumenterbare vurderinger er like viktige å ta med i helhetsvurderingen, som de dokumenterbare. Videre sier han: «Det krever at lærerne er godt utdannet og trygge i sine vurderinger». Anders hevder at lærere kan oppleve at det er utfordrende når elever eller foresatte stiller seg kritiske til karakterer eller vurderinger de har gjort, men det er viktig at lærere tør å stå i det og begrunne karakteren selv om vurderingen ikke var dokumenterbar. Han sier også at dette med dokumenteringen av læringsutbyttet og vurderingen ikke har noe med elevenes faktiske læringsutbytte å gjøre, men at det bare handler om det skoletekniske. «Lærerne bør kunne si at vurderingen ble gjennomført på en god måte og at spørsmålene som ble stilt baserte seg på

prinsippene for utforskende spørring og lignende». Anders mener dette grunnlaget burde holde for å begrunne den faglige vurderingen, og legger vekt på at lærerne må innse at de faktisk har kompetansen som trengs for å gjøre en riktig og god vurdering.

Cathrine påpeker noen utfordringer knyttet til fagsamtaler i grupper. Hun sier at læreren må passe på at alle får vært muntlig aktive, og dermed må være en slags ordstyrer. Hun mener at gruppesammensetning er viktig for å få gode samtaler, og at det kan være utfordrende å lage fungerende grupper. Anders nevner også gruppesamtaler og sier at gruppesamtaler får et sosialt aspekt som kan være vanskelig for en del elever. Han uttrykker at blant annet maktbalansen i klassen kan påvirke hvordan gruppene fungerer. Han fortsetter med å si at det er en vurderingsform som for eksempel favoriserer ekstroverte elever, mens de introverte kan komme dårligere ut av det. Samtidig ser Anders noen utfordringer med den individuelle fagsamtalen. Han sier at individuelle fagsamtaler kun er dialogen mellom elev og lærer, og da får man ikke testet ut samspeillet elever imellom, noe som også er en viktig del av opplæringen. Den sosiale kompetansen kommer altså ikke like godt til syne i de individuelle samtalene.

4.5 Læringsutbytte av fagsamtale

Elever skal arbeide med forberedte og uforberedte samtaler i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Anders er opptatt av læringsutbyttet en fagsamtale byr på, og hvor viktig denne læringen er for elevene. Elevene lærer seg ulike strategier for de uforutsigbare samtalene. Anders kommer med eksempler: «det innebærer reparasjonsstrategier, altså: det kan jeg ikke, beklager. Eller: kan du omformulere dette? Eller: jeg vet ikke nøyaktig svaret på det du sier der nå, men jeg kan fortelle deg om sånn og sånn. Det er prosesser som elevene absolutt trenger». Han sier videre at dette er strategier som må utvikles gjennom fagsamtaler. Det er tydelig at Anders er opptatt av fagsamtalen som en uforberedt samtale, hvor elevene må forholde seg aktive selv om de ikke vet akkurat hva som skal snakkes om. Anders påpeker at dette er viktige erfaringer for elevene, og noe de trenger både senere i livet, men også på muntlig eksamen.

I intervjuene ble informantene spurt om de har inntrykk av at elevene husker kunnskapen bedre etter en fagsamtale, enn etter andre vurderingsformer. Dina svarer at elevene husker kunnskapen bedre i etterkant av en fagsamtale, enn etter andre muntlige vurderingsformer, eksempelvis

presentasjoner. Hun påpeker at man alltid har noen elever som ikke husker i lang tid uansett, men at det gjelder uansett hvilke vurderingsmetoder som blir brukt. Bente opplever derimot ikke at elevene husker kunnskapen bedre etter en fagsamtale. Hun kaller kunnskap for ferskvare. Med dette mener hun at elevene ofte må få repetert kunnskapen og anvende den for at de ikke skal glemme det de har lært. Cathrine uttrykker at elevene til en viss grad husker kunnskapen bedre etter fagsamtaler enn andre muntlige vurderingsformer. «Det har jeg ikke noe dokumentasjon på, men jeg tenker jo at alt de har sagt høyt og satt ord på selv, er jo bra». Hun sier også at elevene kan få mye kunnskap av hverandre i gruppesamtaler. «de kan jo få mye av hverandre også hvis de er gode lyttere i denne samtalen, ikke sant. Så det kan jo hende det sitter igjen en del mer».

Fagsamtaler åpner ikke bare opp for å kontrollere elevenes teorikunnskaper, det kreves også at elevene har kompetanse i ferdighetsmålene i læreplanen. Som jeg nevnte tidligere, så har informantene hittil sagt lite om ferdighetsmålene man kan oppnå gjennom fagsamtaler. På spørsmål direkte knyttet til verbene i læreplanen har lærerne flere synspunkter. Dina sier at fagsamtaler i norskfaget kan bidra til å nå målene i den muntlige delen av faget, men at man ikke får testet elevene i de skriftlige målene ved å benytte fagsamtale som vurderingsform. Hun nevner også de muntlige fagene, som samfunnsfag og KRLE, som spesielt godt egnet til fagsamtaler. Dina mener at elevene får vist mer ved å være godt forberedt til en fagsamtale enn en skriftlig prøve. Dina uttrykker at fagsamtaler er gode å bruke til store faglige tematikker, eksempelvis språkhistorie. Hun begrunner dette med at det kan bidra til å gi elevene bedre oversikt og forståelse av tematikkene. Cathrine mener at fagsamtaler passer til alt, men også hun trekker frem potensialet i arbeid med de store tematikkene i faget.

Cathrine opplever at fagsamtaler egner seg godt til å vise frem elevenes sosiale ferdigheter, særlig da i grupper med andre. «Du ser jo hvordan de forholder seg til de andre, hvordan de slipper hverandre til. Og hvem som er opptatt av å bare fronte meg, og hvem som kanskje er en god lytter». Gjennom en fagsamtale får elevene vist hvordan de forholder seg til hverandre (eller læreren) og oppfører seg i en sosial kontekst. Anders påpeker at elevene oppmuntres til å ta del i en større debatt når de er flere på gruppe i fagsamtalene. «De må forholde seg til hva andre sier, det kan hende de må korrigere, det kan hende de må diskutere og drøfte, og det kan hende de må be om utredelser og lignende». Lærerne mener altså at det er potensiale for mye læring i arbeid med fagsamtaler i grupper.

Alle informantene snakker om refleksjon i sine intervjuer og at elevenes refleksjonsevne er særlig relevant å vurdere i en fagsamtale. Cathrine sier at fagsamtaler byr på mer enn bare gjengivelse av kunnskap. Hun trekker frem refleksjon og det å knytte kunnskap fra flere områder og fag sammen. Altså mener Cathrine at fagsamtalen har potensiale for å få elevene til å se sammenhenger. Bente formulerer seg slik «.. fagsamtale er jo bra på den måten, for du får dem jo til å reflektere og tenke, og du klarer å få det frem da». Dina uttrykker at refleksjonen kanskje er det vanskeligste å vurdere elevene på. Hun mener det er gode sjanser til å få frem refleksjon hos elevene i en fagsamtale, særlig fordi man kan stille spørsmål underveis som kan føre til mer refleksjon. Cathrine nevner flere ferdigheter som refleksjon, samtale, å bruke fagspråk, argumentere, fortelle og informere. Hun mener fagsamtaler kan bidra til å nå alle disse målene, men legger vekt på at planleggingen da må legge til rette for det. «Hvis du ønsker å nå alle de (målene), så må du legge opp oppgaver deretter». Når Cathrine snakker om alle læringsverbene i læreplanen, legger hun særlig vekt på det å argumentere. Hun uttrykker at fagsamtaler egner seg veldig godt til å vise elevenes evne til å argumentere og debattere for og imot. Hun poengterer at det er lettest med elever på tomannshånd eller i små grupper.

4.6 Oppsummering av funn

I presentasjonen av mine funn har jeg trukket frem hvilke erfaringer lærere har med fagsamtalen som vurderingsform. Noen perspektiver har det vist seg at informantene har ganske like tanker om, mens andre perspektiver skiller dem fra hverandre. Jeg vil i dette delkapittelet oppsummere hovedfunnene i de fem forrige delkapitlene.

Delkapittel 4.1 omhandler lærernes definisjon av fagsamtale som vurderingsform. Lærernes definisjoner har en del likheter, men skiller seg også fra hverandre på enkelte områder. Alle lærerne sier at man i en fagsamtale snakker om en faglig tematikk. Kun en av lærerne spesifiserer at elevene skal ha forberedt seg på tematikken i forkant av vurderingssituasjonen. Anders sier ikke noe om hvor mange elever som skal delta i samtalen i sin definisjon. Bentes definisjon indikerer at det er snakk om én elev og én eller flere lærere. Cathrines definisjon er derimot tydelig på at samtalen kan

foregå mellom én lærer og én elev, eller i grupper med flere elever. Det er tydelig at fagsamtale er et komplekst begrep som kan være vanskelig å definere.

I delkapittel 4.2 har jeg presentert funn knyttet til lærernes erfaring med hvordan elevene opplever vurderingsformen. Lærerne sier at mange elever opplever at fagsamtalen kan være litt skummel og stressende, særlig før de har fått en del erfaring med vurderingsformen. Samtidig uttrykker de at elevene ofte virker positive til fagsamtaler, og at mange elever opplever mestringfølelse i etterkant av vurderingen. Noen av lærerne sier de har erfart at elevene får bedre resultater på fagsamtaler og sitter igjen med mer kunnskap i etterkant. Dette gjør at elevene får troen på seg selv og blir motivert for å arbeide videre. Lærerne snakker om at elevene må føle seg trygge og at fagsamtalen kan bidra positivt inn i relasjonsbyggingen. Bente hevder at elevene ikke ser forskjellen på muntlige presentasjoner og fagsamtaler, noe som kan skape utfordringer i gjennomføring av vurderingsformen.

Funnene i delkapittel 4.3 tar for seg hvilke fordeler lærerne har erfart at fagsamtalen byr på. Alle informantene snakker om muligheten for å veilede og hjelpe elevene underveis i vurderingssituasjonen. En annen fordel som blir trukket frem er at elevene får muligheten til å snakke fritt og reflektere. Anders påpeker at fagsamtalen gir et godt bilde av elevens kompetanse og at vurderingsformen kan bidra til dybdelæring. Bente er også opptatt av alle fordelene med fagsamtalen, men påpeker at tydelige kriterier er avgjørende for at fagsamtalen skal fungere godt.

Selv om lærerne er svært positive til fagsamtalen og snakker mye om hvorfor den kan fungere godt til å vurdere elevene, har de også erfart at den byr på en del utfordringer. Disse utfordringene ble presentert i delkapittel 4.4. Anders sier at den største utfordringen med fagsamtaler er at den blir for lite brukt. Videre i delkapittelet fikk vi innsikt i mulige årsaker til at fagsamtalen benyttes i liten grad. Informantene begrunner den sjeldne bruken med ulike praktiske utfordringer som tidsbruk og at de har en hel klasse å ivareta samtidig som fagsamtalene gjennomføres. Læringsbevis opptok en god del av kapittelet, da det forventes at lærere kan dokumentere elevenes læringsutbytte. Fagsamtalen gir ikke fysiske læringsbevis, noe som kan være utfordrende dersom man ønsker å benytte vurderingsformen.

Det siste delkapittelet, 4.5, beskriver hvilket læringsutbytte lærerne tenker at elevene kan få ved bruk av fagsamtalen som vurderingsform. Anders fokuserer mye på den uforberedte samtalen og at elevene kan utvikle strategier for å håndtere slike samtaler. Flere av informantene hevder at elevene husker kunnskapen bedre etter arbeid med fagsamtale enn andre vurderingsformer. Ferdighetsmålene i læreplanen blir trukket inn. Lærerne mener at fagsamtalen legger opp til mer enn bare gjengivelse av fagkunnskap. De sier at vurderingsformen kan bidra til at elevene får en større forståelse av tematikken og ser sammenhenger i og på tvers av fag. Alle lærerne sier de har erfart at fagsamtalen gir rom for at elevene kan reflektere. En av informantene påpeker også at fagsamtalen viser hvordan elevenes sosiale ferdigheter er.

5 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte resultatene fra datainnsamlingen min opp mot teori og tidligere forskning, som ble presentert i kapittel 2. Temaene som blir diskutert er basert på hovedfunnene i analysekategoriene jeg har benyttet gjennom oppgaven. Her vil jeg forsøke å besvare problemstillingen min: «*Hvilke erfaringer og opplevelser har lærere på ungdomstrinnet med fagsamtaler som muntlig vurderingsform i norskfaget?*».

Informantene har ved flere anledninger i intervjuene trukket frem aspekter jeg ikke har spurt direkte om. I diskusjonen vil disse perspektivene også belyses. Blant annet ble ikke lærerne spurt om bruk av kriterier i arbeid med fagsamtaler som vurderingsform. Likevel har det kommet frem interessante perspektiver på bruk av kriterier, som er viktige å løfte frem i diskusjonen.

5.1 Hvordan defineres fagsamtale?

En av utfordringene med begrepet fagsamtale er at det ofte brukes ulikt i forskjellige styringsdokumenter og litteratur, og det blir sjeldent utdypet eller forklart. Dette fører til at den enkelte lærer må tolke begrepet selv. Dette fordrer at lærerne har god faglig og didaktisk kompetanse (Solem & Skovholt, 2020, s. 36). Usikkerheten rundt betydningen av begrepet fagsamtale blir synlig i mine forskningsresultater, hvor informantene hadde ulike tolkninger av begrepet i definisjonene sine. Felles for de fire definisjonene er at de ikke sier noe om ferdighetsaspektet ved fagsamtalen. Anders sier at formålet med en fagsamtale er å få elevene til å vise sin kunnskap om faglige tematikker. Bentes definisjon sier at elevene skal snakke om et tema og vise kompetansen de innehar, imens Cathrine og Dina vektlegger at elevene må ha forberedt seg på tematikken som skal samtales om. Alle fire nevner kunnskap i sine definisjoner. Lærernes forståelse av begrepet skiller seg delvis fra Joval (2017) sin definisjon av fagsamtale, som favner både kunnskap og muntlige ferdigheter (s. 8). I likhet med mine informanter ser vi at informantene til Andresen (2019) heller ikke er opptatt av vurdering av de muntlige ferdighetene. Hun skriver at informantene hennes nevner ferdigheter i liten grad (s. 61). Vi kan undre oss over hvorfor lærerne fokuserer så sterkt på vurdering av kunnskap, og ikke trekker inn vurdering av de muntlige ferdighetene når de definerer fagsamtaler som muntlig vurderingsform. Dette kan tyde på at lærerne ikke ser potensialet fagsamtaler har i vurdering av elevenes samtaleferdigheter.

Informantene mine snakker også om ulike former for fagsamtaler. Noen nevner gruppesamtaler og individuelle samtaler med vurdering som formål. Andre snakker om helklassesamtaler. Det blir tydelig at begrepet rommer mange ulike former for samtaler. Informantene uttrykker at fagsamtalen bidrar positivt for relasjonsbygging mellom lærer og elever. Likevel omtaler ingen av informantene fagsamtalen som en samtale mellom elev og lærer om trivsel og faglig progresjon.

5.2 Muntlige vurderingsformer i norskfaget

Det finnes en rekke ulike muntlige vurderingsformer som kan benyttes i arbeid med muntlighet i norskfaget. Den hyppige bruken av muntlige presentasjoner går igjen i mye av den tidligere forskningen (Hertzberg, 2012, s. 38-39; Svenkerud, 2013, s. 1; Svenkerud et al., 2012, s. 40). Informantene i mine undersøkelser sier også at det er muntlige presentasjoner som benyttes mest i arbeid med muntlighet. Både Cathrine og Dina ytrer at de i hovedsak benytter seg av muntlige presentasjoner når de skal vurdere elevene i norsk muntlig. Anders sier tidlig i intervjuet at han opplever at fagsamtaler sjeldent blir benyttet. Han undrer seg over at det blir lite benyttet når han opplever at mange av hans kolleger sier at det er en veldig god vurderingsform. Cathrine og Dina forteller at de sjeldent bruker fagsamtaler, og at grunnlaget for den muntlige vurderingen av elevene ofte baserer seg på muntlige presentasjoner. Hertzberg (2003) fant ut i sine studier at metaundervisning om muntlighet og arbeid med samtaleferdigheter forekommer i svært liten grad i undervisningen på ungdomstrinnet. Hennes informanter snakker også mest om muntlige presentasjoner i arbeid med muntlige ferdigheter (s. 150). Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012, s. 44, 46) og Svenkerud (2013, s. 1) fant ut i sine studier at muntlige presentasjoner oftest benyttes når elevenes muntlige kompetanse skal vurderes. Mange elever besitter få begreper for å snakke om muntlighet, noe som tyder på at de har fått lite metaundervisning om muntlige ferdigheter (Svenkerud, 2013, s. 1). Samtaler blir ikke nevnt av noen av Svenkeruds informanter. Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) hevder at hoveddelen av arbeidet med muntlighet blir brukt til forberedelser og gjennomføring av presentasjoner (s. 40). Samtaler og muntlige ferdigheter har en stor plass i læreplanen. Informantene i undersøkelsen min ser mange fordeler med fagsamtalen og at den blant annet kan bidra til utvikling av muntlige ferdigheter. Med utgangspunkt i dette er det underlig at det er muntlige presentasjoner som i størst grad brukes i ungdomsskolen, og at fagsamtaler i stor grad er fraværende. I Andresens masteravhandling (2019) ser vi en helt annen

tendens. Lærerne i hennes undersøkelser sier at fagsamtaler er den vurderingsformen de benytter mest når det kommer til arbeid med muntlighet. De sier også at de har inntrykk av at dette er en vurderingsform som blir mer og mer brukt i skolen (s. 38). Det er interessant å se denne forskjellen, og man kan spørre seg hvorfor denne viser det motsatte av all annen forskning jeg har funnet på området. En av årsakene kan være at de andre undersøkelsene har blitt gjennomført på ungdomstrinnet, mens Andresens er fra videregående skole. En annen årsak kan være at bruken av fagsamtaler har økt fra 2003 til 2019. Det har skjedd mye med læreplanene og undervisningen i løpet av de 16 årene mellom undersøkelsene. Det at fagsamtaler blir brukt i stor grad på videregående, gjør det enda mer relevant å benytte den allerede i ungdomsskolen. Dersom elevene kun har gjennomført presentasjoner gjennom sine tre år på ungdomsskolen, kan det tenkes at det kan bli svært utfordrende for dem å lære seg fagsamtale-formen når de starter på videregående skole. Det er viktig at det arbeides med vurderingsformen gjennom hele skoleløpet, slik at de gradvis utvikler de muntlige ferdighetene.

Det er mye som tyder på at muntligheten og samtalene i klasserommet i stor grad er lærerstyrt (Andersson-Bakken, 2015, s. 295; Dysthe, 2012, s. 73). Dysthe (2012) problematiserer den utstrakte bruken av lærerstyrt samtale, og peker på at det er lite rom for elevenes egne meninger og refleksjoner i en slik samtalestruktur (s. 73). Hun skriver i sin artikkel at elever som hadde arbeidet med dialog som ga rom for meninger og refleksjoner, gjorde det bedre på prøver i etterkant, enn elever som arbeidet med former som ikke fremmet refleksjon og meninger (s. 73). Dette samsvarer delvis med mine funn. Dina opplever at elevene husker fagkunnskapen bedre etter en fagsamtale enn for eksempel en presentasjon. Hennes erfaring er at elevene har en opplevelse av å sitte igjen med mer læring etter fagsamtalen. Dina sier hun opplever at elevene får bedre resultater på fagsamtaler enn andre vurderingsformer, og mener at en av årsaken til de gode resultatene er at elevene får snakke fritt og forklare med egne ord. Bente erfarer også at de fleste elevene gjør det godt på fagsamtaler.

Som den tidligere forskningen og læreplanen i norsk viser, er det viktig å arbeide på en måte som gir elevene rom for refleksjon og egne tanker (Dysthe, 2012, s. 73; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Informantene mine er samstemte når de snakker om refleksjon i fagsamtaler. Alle mener at fagsamtaler gir rom for at elevene kan reflektere. Det vil være enklere å få dem til å reflektere når læreren sitter alene med en eller flere elever og kan stille spørsmål underveis for å få dem til å

undre seg. Cathrine synes det positive med fagsamtaler som vurderingsform er at de byr på mer enn kun gjengivelse av fagkunnskap. Dina mener at refleksjon kanskje er noe av det vanskeligste å få elevene til å gjøre i undervisningen, men hun forteller at fagsamtalen er en vurderingsmetode som egner seg godt for å få frem refleksjon hos elevene. Bente mener også at metoden legger godt til rette for elevenes refleksjoner og egne tanker. Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen (2001a) er aktuell for å drøfte bruken av muntlige presentasjoner og fagsamtaler. Vygotsky hevder at bruken av språk er sentralt for å tilegne seg ny kunnskap (s. 157-158). Elevene benytter språk både i muntlige presentasjoner og fagsamtaler, så begge formene egner seg til å utvikle språklige ferdigheter. Videre belyser han viktigheten av samhandling med andre mennesker, og at veiledning og hjelp av en mer kompetent person er en forutsetning for å nå den nærmeste utviklingssonen (2001a, s. 157-159). Anders har erfart at elevene i arbeid med muntlige presentasjoner ofte opplever å stå veldig alene. Ifølge tidligere forskning opplever elevene at de får lite veiledning av læreren i forkant av gjennomføringen (Svenkerud et al., 2012, s. 40). Informantene mine legger vekt på at en fagsamtale egner seg godt for å støtte og veilede elevene. Ifølge Vygotsky er støtte og veiledning av en mer kompetent person en forutsetning for videre læring og utvikling (Vygotsky, 2001a, s. 159-160; 2001b, s. 148-149). Han sier dessuten at språk bidrar til utvikling av ny kunnskap (Vygotsky, 2001a, s. 157-158). Med utgangspunkt i Vygotskys teori og mine informanters meninger, kan vi derfor tenke at fagsamtalen kan bidra til utvikling og læring. Ved bruk av fagsamtale kan elevene, gjennom dialog med en mer kompetent person, komme inn i sin nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 2001a, s. 159-160; 2001b, s. 148-149). Dialogen er, ifølge Bakhtin viktig for at lærer og elever sammen skal diskutere og skape mening, og en dialog krever at det er flere deltakere. Sammen kan flere personer ytre seg og i fellesskap lære noe nytt (Silseth, 2014, s. 155). Anders sier at dialog og kommunikasjon er avgjørende for at elevene skal tilegne seg ny kunnskap i språk- og samfunnsfagene. Forskning viser at mange av samtalene i klasserommet er lærerstyrt (Andersson-Bakken, 2015, s. 295; Dysthe, 2012, s. 73). Lærerstyrte samtaler som ikke legger opp til refleksjon hos elevene og hvor læreren ofte sitter på svaret, kan ikke kalles dialogiske. Til tross for at jeg ikke har observert undervisning i mine undersøkelser, kan disse perspektivene tyde på at det forekommer lite dialogisk undervisningen i dagens klasserom, og at det er behov for å benytte samtaleformer som er mer dialogiske. Ifølge Overland er lærende samtaler en form for dialogisk undervisning, som bidrar til at elevene kan utforske og komme frem til egne konklusjoner (Nordberg, 2021, s. 77-79). Dette kan videre føre til ny kunnskap og dybdelæring (2021, s. 79).

Alle fire lærerne fra mine undersøkelser snakker mye om muligheten for å støtte og veilede elevene i gjennomføringen av fagsamtaler. Anders mener at fagsamtalen gir rom for å gjøre individuelle tilpasninger og for å motivere elevene underveis. Han er opptatt av at elevene skal føle seg trygge i vurderingen, og at de kan få vist mer kunnskap når de opplever støtte fra læreren. Cathrine mener at fagsamtaler kan fungere godt til å øke elevenes selvtillit. Vi kan hjelpe dem til å se at de kan noe om det som er tema for samtalen. Med utgangspunkt i Vygotskys presenterte teorier (2001a) kan vi se at både muntlige presentasjoner og fagsamtaler egner seg til arbeid hvor man benytter språk for å lære noe nytt (s. 157-159). Derimot viser teorien og den tidlige forskningen at muntlige presentasjoner mangler samhandlings-perspektivet (Dysthe, 2012, s. 73), som Vygotsky sier er viktig for å tilegne seg ny kunnskap (Vygotsky, 2001a, s. 157-159). Fagsamtaler innebærer at elevene benytter språk og at de samhandler med medelever eller lærer (Gamlem, 2015, s. 42), og ivaretar derfor både det språklige perspektivet og samhandlingen med mer kompetente personer (Vygotsky, 2001a, s. 157-159). Ifølge Gamlem (2015) er det viktig at elevene får delta i samtaler hvor de kan diskutere, reflektere og argumentere, da dette er viktig for å styrke elevenes fremtidige læringsprosesser (s. 42).

5.3 Vurderingskriterier og tilbakemelding

Formativ vurdering skal benyttes som et verktøy for å hjelpe elevene videre i læringsprosessen. For at elevene skal ha størst mulig utbytte av vurderingen må de vite hva som kjennetegner en god vurdering og at de får vite hva som skal til for at de kan utvikle seg videre (Gamlem, 2015, s. 30). Når elever vurderes er det derfor viktig at de får tydelige vurderingskriterier og gode tilbakemeldinger for å vite hva de skal lære, og for å kunne benytte tilbakemeldingene for å utvikle seg videre i etterkant av vurderingen (Børresen et al., 2012, s. 259; Engh & Gran, 2021, s. 118). Dette gjelder også i gjennomføring av fagsamtaler. Tre av mine fire informanter sier lite om viktigheten av tydelige kriterier i fagsamtaler. Bente er den eneste som snakker om kriterier. Hun sier at i andre vurderingsformer er gode kriterier en selvfølge. Hun hevder at kriteriene er like viktige når det arbeides med fagsamtaler. Gjennom denne ytringen kan det virke som Bente opplever at andre lærere ikke anser kriterier som like viktige i arbeid med fagsamtaler. Haugen (2019) oppdaget i sin studie at elevene ofte ikke vet hva de skal vurderes i og at de sjeldent får vurderingskriterier i forkant av fagsamtaler (s. 55). Viktigheten av vurderingskriterier er også

inkludert i teorikapittelet, hvor Børresen og hennes kolleger (2012) er tydelige på at konkrete mål og vurderingskriterier er avgjørende for at elevene skal kunne gjennomføre en vellykket fagsamtale (2012, s. 259). De uttrykker også at vurderingskriteriene skal favne både fagkunnskap og muntlige ferdigheter, og at kriteriene er viktige for at elevene skal vite hva de skal lære og vurderes i (s. 260). De legger til at det kan være nyttig for elevene å være med å utforme vurderingskriteriene til de ulike muntlige vurderingene, og at dette gir dem god innsikt i hva de skal lære og vurderes i (s. 259). Når vi er klar over viktigheten av gode kriterier, er det interessant å se at tidligere forskning og mine resultater i stor grad viser at lærerne ikke er opptatt av kriterier, og at elevene sjeldent opplever å få kriterier i forkant av fagsamtaler. Ifølge Gamlem (2015) er vurdering og tilbakemeldinger et godt verktøy for å hjelpe elevene til å utvikle seg videre (s. 30). Dersom mine informanter ikke anser tydelig kriterier i arbeid med fagsamtalen som viktig, kan det med utgangspunkt i Gamlems beskrivelse (2015, s. 30), tenkes at det kan ha motsatt effekt. Altså bidrar det ikke til at elevene kan utvikle seg videre. Mangel på tydelige tilbakemeldinger kan dessuten oppleves sårt for elevene, og kan føre til at de blir brutt ned i faget (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 261). Det skal legges til at informantene mine ikke fikk spørsmål direkte knyttet til bruk av kriterier i fagsamtaler som vurderingsform i intervjuene. Det kan derfor tenkes at de benytter kriterier, men at de ikke tenkte på dette under intervjuene.

For å utvikle sine muntlige ferdigheter trenger elevene metaundervisning om muntlighet. Svenkerud (2013) fant i sine undersøkelser at elevene opplever at de får lite veiledning og undervisning når det kommer til muntlige ferdigheter (s. 1). 11 av 12 elever i undersøkelsen ytrer at de får lite eller ingen veiledning i forkant av de muntlige presentasjonene. De sier også at veiledningen de får før muntlige presentasjoner primært kommer fra foreldrene (s. 9). Dette tyder på at elevene blir stående alene i prosessen. Med utgangspunkt i Vygotskys teori (2001a), kan vi si at dette ikke er ideelt, da han skriver om hvor viktig samhandling med mer kompetente personer er for elevenes læring (s. 157-159). Hertzberg (2003) observerte i sin studie at elevene i hovedsak forberedte muntlige presentasjoner hjemme (s. 150). Det er interessant at mine informanter ikke trekker inn vurdering av muntlige ferdigheter før de får spørsmål direkte knyttet til verbene i læreplanen. Dette kan tyde på at lærerne ikke ser det store potensialet en fagsamtale har når det kommer til vurdering av mer enn bare teoretisk kunnskap. Alle mine fire informanter viser i intervjuene at de ser potensialet fagsamtaler har for å få elevene til å reflektere. Dina sier at hun

synes refleksjon er noe av det vanskeligste å få frem hos elevene, men sier at hun har erfart at fagsamtaler egner seg godt til dette.

Til tross for at lærerne ser mye av potensialet ved fagsamtalen, benytter de den i liten grad. Det er tydelig i skolens styringsdokumenter at elevene skal arbeide med og utvikle sine muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12; 2019, s. 9; NOU, 2015: 8, s. 29). Lærerne i mine intervjuer snakker ikke om muntlige ferdigheter før de får et konkret spørsmål om verbene i kompetansemålene for norskfaget. Dersom lærerne ikke bruker særlig mye tid på de muntlige ferdighetene, kan det kanskje føre til at elevene ikke får utviklet disse ferdighetene, som blir ansett som viktige i samfunnet. Det ville vært interessant å få lærernes tanker om disse perspektivene, men av ulike årsaker ble ikke dette inkludert i intervjuet.

5.4 Fordeler ved bruk av fagsamtaler som vurderingsform

Det finnes flere ulike samtaleformer man kan benytte i arbeid med muntlig vurdering. Eksplorerende samtale har mange fordeler, som at alle innspill har like stor verdi og deltakerne deler egne tanker og refleksjoner. Dette gjør at de kan lære av hverandre og hjelpe hverandre videre i læringsprosessen (Littleton & Mercer, 2013, s. 19). Fagsamtale er en samtaleform som kan legge opp til flere av aspektene ved en eksplorerende samtale, særlig gruppesamtaler uten lærer som deltaker. Denne samtaleformen kan bidra til at elevene lærer i dybden og kan utvikle sine muntlige ferdigheter. For at elevene skal kunne utvikle muntlige ferdigheter må de få muligheten til å øve. De trenger å møte ulike muntlige aktiviteter som forbereder dem på muntlig kommunikasjon og samtaler senere i livet, og eventuelle muntlige eksamener (NOU, 2015: 8, s. 29). Joval (2017) skriver at fagsamtalen gir elevene mulighet til å øve på å holde en samtale i gang, forklare fagkunnskap med egne ord og å reflektere. De må også lytte og formulere seg uforberedt i samtaler (s. 36). Læreplanen i norsk beskriver at elevene i arbeid med muntlige ferdigheter også må møte spontane og uforberedte samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Anders trekker frem uforutsigbarheten fagsamtaler byr på, og sier at dette er viktig læring for elevene. Han reflekterer rundt det uforutsigbare og hvordan dette er viktig for at elevene skal utvikle strategier for spontan muntlighet. Han sier at fagsamtaler egner seg veldig godt til dette formålet, og påpeker at det største problemet med fagsamtaler er at det blir så lite brukt. Cathrine sier at elevenes sosiale

ferdigheter kan komme til uttrykk gjennom fagsamtalen, særlig i gruppesamtaler. Ifølge overordnet del av læreplanen skal elevene arbeide med å utvikle sine sosiale ferdigheter på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Når Cathrine trekker frem at sosiale ferdigheter er et aspekt ved fagsamtalen, forklarer hun at det gir oss mulighet til å observere den sosiale kompetansen elevene innehar. Dette innebærer blant annet hvordan elevene fungerer i samspill med medelever og lærere. Videre kan vi i en fagsamtale få innsikt i hvilke sosiale utfordringer elevene har, og hvilke tiltak som kan være nyttige å iverksette i klasserommet for å skape et godt læringsmiljø. Fagsamtalen kan på denne måten gi lærerne verdifull kunnskap om elevene sine, og hjelpe dem med å planlegge videre arbeid med elevenes sosiale ferdigheter. Til tross for at lærerne ikke nevner muntlige ferdigheter i sine definisjoner av fagsamtale som vurderingsform, er det tydelig at lærerne i mine undersøkelser ser mye av potensialet i fagsamtaler, ikke bare i arbeid med fagkunnskap, men også i arbeid med sosiale ferdigheter.

I overordnet del av læreplanverket står det at skolen skal arbeide med dybdelæring. Elevene skal gå i dybden på ulike tematikker og forstå når og hvordan de kan benytte kunnskapen i kjente og ukjente situasjoner (Bolstad, 2020, s. 21; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dette fordrer at lærerne benytter vurderingsformer som kan vise at elevene mestrer mer enn å kun gjengi fagkunnskaper (Bolstad, 2020, s. 21). Skolen må sørge for at elevene er deltakere i et læringsfellesskap hvor de kan lære gjennom samhandling og diskusjon. Elever og lærere skal delta i utforskende samtaler hvor alle innspill er like verdifulle, men man utfordrer hverandre og oppnår kunnskap i fellesskap. Informantene i mine undersøkelser er implisitt innom mange av perspektivene på dybdelæring i intervjuene. Både Dina og Cathrine sier de mener fagsamtaler egner seg godt i arbeid med de store tematikkene i norskfaget, som eksempelvis språkhistorie. Anders og Cathrine mener at man gjennom fagsamtaler får et bedre bilde av elevenes kompetanse, enn for eksempel i arbeid med muntlige presentasjoner. Anders er den eneste læreren som nevner dybdelæring eksplisitt. Han er tydelig på at fagsamtalen legger opp til dybdelæring og bidrar til at elevene får bedre kontroll på tematikken de går i dybden på. Anders sier at elevenes trygghet er avgjørende for om fagsamtalen blir vellykket. Dette er i tråd med overordnet del av læreplanverket som sier at det er skolens ansvar at elevene opplever trygghet, slik at de tør å prøve og feile. På den måten kan de utvikle seg videre og oppnå dybdelæring. Cathrine er innom flere aspekter som kan knyttes til dybdelæring i sitt intervju. Hun forteller at en fagsamtale kan bidra til å utvikle forståelse i og på tvers av fag, og at en slik samtale kan gjøre at elevene utvikler mer enn kun faktakunnskap.

Her handler det om å kunne uttrykke seg uten å gjengi pugget kunnskap. Dette samsvarer nøyaktig med det Utdanningsdirektoratet (2019) skriver om dybdelæring (s. 1). Til tross for at Cathrine ikke eksplisitt snakker om dybdelæring, slik som Anders, kan det tyde på at hun anser fagsamtale som en god vurderingsform som legger til rette for dybdelæring. Ut ifra det teori og mine resultater viser kan det tyde på at fagsamtalen legger opp til dybdelæring, som det nå er blitt mye fokus på i skolen.

5.5 Utfordringer ved bruk av fagsamtaler som muntlig vurderingsform

Til tross for at lærerne beskriver mange positive sider ved fagsamtalen, velges vurderingsformen bort til fordel for andre muntlige vurderingsformer, som eksempelvis muntlige presentasjoner. Vi kan spørre oss hvorfor de velger bort en god vurderingsform, som ikke bare gir oss innsikt i elevenes kunnskap, men også vurderer mange av ferdighetene elevene skal arbeide med og utvikle på skolen. Flere av dem kommer med forklaringer på hvorfor de benytter fagsamtaler i liten grad, og det handler stort sett om praktiske utfordringer knyttet til gjennomføring av vurderingen.

En av utfordringene som blir belyst er at læreren ofte er alene og har ansvar for resten av klassen i gjennomføring av fagsamtaler med enkeltelever eller små grupper. De finner det utfordrende å sysselsette elevene, særlig med tanke på at fagsamtaler ofte krever flere timer til gjennomføring. Tidsbruken er en annen utfordring lærerne begrunner den sjeldne bruken av fagsamtaler med. De synes det tar for mye tid, særlig med individuelle samtaler. Informantene mine er ikke alene om disse tankene. Tidligere forskning viser at mange lærere opplever at de har lite tid i arbeidshverdagen og i klasserommet (Engh & Gran, 2021, s. 155). Skolepolitikere kommer stadig med høyere forventninger og flere arbeidsoppgaver det forventes at lærerne skal utføre. Til tross for dette får ikke lærerne mer tid til å gjøre jobben sin (2021, s. 155). Når lærerne hele tiden opplever et tidspress for å komme gjennom alt arbeidet det forventes at de gjør, er det kanskje ikke så rart at de kvier seg for å benytte en vurderingsform som er ganske tidkrevende. Ved å arbeide med en fagsamtale er det en mulighet for at elevene vil sitte igjen med mer læringsutbytte, men det er vanskelig for lærerne å prioritere elevenes læringsutbytte med den begrensede tiden de har til disposisjon. Lærerne må passe på at alle arbeidsoppgaver er gjort, og at elevene får arbeidet med alle kompetansemålene i faget. Det er sannsynlig at de velger vurderingsformer som ikke er

like tidkrevende for å gjøre jobben sin mer effektivt. På den måten får de tid til å utføre alle arbeidsoppgavene som kreves i en hektisk arbeidshverdag. Informantene nevner noen mulige løsninger på tidsbruken en fagsamtale medfører. For eksempel er en mulighet å gjennomføre gruppesamtaler med opptak, som ikke krever at læreren er til stede hos alle gruppene. Lydopptaket gir også læreren mulighet til å lytte til samtalene flere ganger, og å gi detaljerte og gode tilbakemeldinger (Hennig, 2019, s. 237). Dersom læreren velger å benytte lydopptak av fagsamtalene er det ifølge Bente viktig at elevene forstår forskjellen på muntlige presentasjoner og fagsamtaler. Hun sier at elevene ofte lager seg et manus de leser fra på lydopptaket i stedet for å ha en samtale om tematikken. Elevene må derfor lære seg hvordan samtaleformen fungerer, og øves opp til å samtale med hverandre om ulike temaer. Bente er tydelig på viktigheten av gode kriterier i arbeid med fagsamtaler. Kriteriene kan hjelpe elevene til å forstå hvordan samtalen skal gjennomføres og hva som blir vektlagt i vurderingen.

Børresen (2016) skriver at hun tror det er flere grunner til at lærerne ikke benytter samtaler i større grad. Hun reflekterer rundt lærernes erfaring med samtaler. Blant annet mener hun at lærerne trolig er usikre på hvilken rolle de skal ha i samtalene og hva som gjør en samtale god (Børresen, 2016, s. 92). Dette kan bidra til usikkerhet rundt det å ta i bruk samtaler, og hvor viktig slike samtaler kan være for elevenes læring. Anders tror mange lærer kvier seg for å benytte fagsamtale fordi vurderingsformen ikke gir lærerne et fysisk læringsbevis de kan legge frem for å begrunne karakteren de har satt. En skriftlig prøve eller PowerPoint kan vises frem for å forsvare karakteren man har gitt. Anders er veldig bestemt på at lærere må tørre å stå for karakterene de setter, og kunne forsvare at vurderingen de har gjort er profesjonell og riktig selv om det ikke foreligger fysiske læringsbevis. Han setter elevenes læringsutbytte foran det han kaller «det skoletekniske». Det er viktigere at elevene har et stort læringsutbytte enn at vi har fysiske læringsbevis fra vurderingene. Lærere skal kunne dokumentere grunnlaget for karakteren som blir gitt, med eksempler innenfor alle hovedområdene i faget (Elstad, 2021, s. 235). Gjennomføring av fagsamtaler kan virke skremmende for lærere når vurderingen ikke resulterer i et dokumenterbart grunnlag. Det kan føre til en konflikt hvor læreren må velge om hun skal gjennomføre en vurdering som kan gi elevene et større læringsutbytte, eller om hun skal benytte en vurdering som gir et håndfast bevis på elevenes læring. Gode kriterier kan bidra til bedre dokumentasjon av fagsamtalen. Kriteriene kan benyttes som grunnlag for å lage et vurderingsskjema som kan benyttes

i gjennomføringen av fagsamtalen. Dette gir lærerne en bedre mulighet til å kunne dokumentere elevenes læringsutbytte bedre, og kan benyttes ved behov for å begrunne karakteren som ble gitt.

6 Avslutning

Da jeg startet mitt masterarbeid, hadde jeg et mål om å komme frem til kunnskap andre lærerstudenter og lærere kan ha nytte av. Jeg håper at mine funn kan bidra til at ansatte i skolen ser potensialet vurderingsformen har, og tester ut fagsamtaler med sine elever. Samtidig har jeg belyst utfordrende sider ved vurderingsformen, slik at lærere kan planlegge godt for å unngå for mange fallgruver på veien. Ved å komme med forslag til løsninger på utfordringene, håper jeg å kunne inspirere lærere til å tenke kreativt og finne løsninger som sikrer elevene god læring.

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvilke erfaringer og opplevelser lærere på ungdomstrinnet har med fagsamtaler. Problemstillingen jeg har forsøkt å besvare er: *Hvilke erfaringer og opplevelser har lærere på ungdomstrinnet med fagsamtaler som muntlig vurderingsform i norskfaget?* For å undersøke dette har jeg gjennomført fire kvalitative dybdeintervjuer med lærere som har kompetanse i norskfaget og erfaring med fagsamtaler. Masteroppgaven har bestått av presentasjon av teori og tidligere forskning, samt en utdypende gjennomgang av metode for datainnsamling og analyse. Videre har jeg fremstilt funnene fra min datainnsamling, som har blitt drøftet mot teori og tidligere forskning i diskusjonskapittelet for å forsøke å besvare problemstillingen. Jeg vil i dette avsluttende kapittelet sammenfatte hovedfunnene og komme med mine konklusjoner. Det er viktig å huske på at disse konklusjonene baserer seg på fire læreres erfaringer og mine tolkninger av det lærerne har fortalt. Kapittelet inneholder også forslag til videre forskning og noen avsluttende refleksjoner.

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Muntlige ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal integreres i alle fag, og norskfaget har et hovedansvar for denne ferdigheten (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Dette viser at det er viktig å arbeide med muntlighet i faget. Fagsamtaler er en vurderingsform hvor man kan benytte mange av de muntlige ferdighetene. Som vi har forstått gjennom teori, tidligere forskning og svarene fra mine informanter, er fagsamtale et komplekst begrep, som det kan være vanskelig å definere.

Jeg ønsker å understreke viktigheten av at elevene vet hva vi legger i begrepet når vi bruker det i undervisningen og som vurderingsform. For at elevene skal ha en forståelse for begrepet er det avgjørende at lærerne selv vet hva begrepet innebærer og hvordan fagsamtaler kan benyttes i undervisningen. Fordi begrepet blir benyttet om flere ulike samtaletyper kan det tenkes at det er utfordrende både for lærere og elever å forstå hvilken form samtalen skal ha. Resultatene fra tidligere forskning viser at elevene sjeldent opplever å få kriterier i arbeid med muntlige vurderinger (Haugen, 2019, s. 55), noe som kan tenkes å være utfordrende ved bruk av fagsamtale som vurderingsform. Dette kommer også frem i resultatene fra mine egne undersøkelser, der det kan se ut til at lærerne ikke fokuserer på å utforme tydelige kriterier til fagsamtalene. Sammen med lærernes usikkerhet rundt fagsamtalebegrepet kan det tenkes å være med på å skape usikkerhet rundt vurderingsformen også hos elevene. Dette samsvarer med noen av funnene i mine undersøkelser, da Bente sier hun erfarer at elevene tror lærerne er «ute etter å ta dem» i vurderingssituasjonen. Bente forteller at elevene ikke forstår forskjellen mellom muntlig presentasjon og fagsamtale. Dette viser at elevene mangler forståelse for hva en fagsamtale faktisk innebærer.

Fagsamtale kan være en god forberedelse for elevene på muntlig kommunikasjon senere i livet. Dialogbegrepet har vært sentralt for å diskutere fagsamtalen. Tidligere forskning viser at mange av samtalene i klasserommet er lærerstyrt og det kunne derfor vært interessant å undersøke hvor dialogisk undervisningen faktisk er i praksis. Det virker som at det i større grad bør benyttes samtaleformer som legger opp til dialog. Gjennom arbeidet i min forskningsprosess og skriving av denne oppgaven har jeg inntrykk av at fagsamtalen har gode muligheter for dialog, hvor elevene kan uttrykke egne meninger og reflektere i samhandling med medelever eller lærer. Mine informanter og informantene i den tidligere forskning sier alle at fagsamtaler er en god vurderingsform, men de aller fleste oppgir at de sjeldent benytter fagsamtaler. Flere lærere forteller at de oftest benytter muntlige presentasjoner i vurdering av muntlighet. Det at fagsamtaler ansees som en svært god vurderingsform, men ikke anvendes oftere, gjør at vi kan stille spørsmål om hvorfor de ikke gjennomfører fagsamtaler i større grad. Det begrunnes ofte med at fagsamtaler er tidkrevende, og at det er praktiske utfordringer knyttet til gjennomføringen. Informantene mine reflekterer ikke rundt løsninger på utfordringene. Det hadde vært interessant å spørre informantene om de hadde noen forslag til hvordan utfordringene kan løses. Teori knyttet til fagsamtale som vurderingsform kommer med flere mulige løsninger. Blant annet skrives det at

fagsamtalene kan gjennomføres i grupper med lydopptak for å spare tid. Det foreslås også at elevene kan arbeide med en større skriftlig innlevering mens læreren har fagsamtaler i et annet rom med elever. Altså kan disse utfordringene løses på ulike måter. Til tross for at flere av informantene sier at elevene får større læringsutbytte og bedre resultater når det arbeides med fagsamtaler, velger de bort vurderingsformen. Skolesystemet legger opp til at lærere stadig får flere arbeidsoppgaver, men de får ikke mer tid til å gjennomføre disse. Dette kan bidra til å skape stress hos lærerne, som igjen kan være en av årsakene til at de velger arbeidsmåter som er mer tidseffektive enn fagsamtaler.

Lærerne i min undersøkelse ser mange positive sider ved fagsamtaler, og refleksjon er en muntlig ferdighet som ofte nevnes. Alle uttrykker at fagsamtaler egner seg godt til å få frem refleksjon hos elevene, særlig fordi læreren kan stille spørsmål som får elevene til å tenke og reflektere selv. Flere oppgir at de synes det er krevende å få frem refleksjon hos elever. Vi kan undre oss over at lærere er klar over fagsamtalens potensiale for å få frem refleksjon, noe de finner vanskelig, men at de likevel ikke benytter seg av muligheten. Oppgavens diskusjonskapittel viser også at fagsamtaler kan egne seg godt til å fremme dybdelæring, noe som er blitt veldig sentralt i fagfornyelsen. En annen fordel flere fremhever ved vurderingsformen, er muligheten til å støtte og veilede elevene underveis i vurderingssituasjonen. Tidligere forskning viser at elever ofte opplever å stå alene i forberedelsene og gjennomføringen når de arbeider med muntlige presentasjoner. Fagsamtalen gir gode muligheter for at elevene skal oppleve at de får hjelp og støtte, som igjen kan føre til at de blir mer motiverte. Teori og tidligere forskning viser at bruk av tydelige kriterier og mål er avgjørende for en god vurdering. Tilbakemeldinger på vurderinger kan oppleves sårbart for elevene, noe som gjør det spesielt viktig at lærerne er tydelig i tilbakemeldingene. Informantene mine, og informantene i tidligere forskning virker ikke å være opptatt av kriterier og tilbakemeldinger knyttet til fagsamtaler. Dette kan muligens tyde på at de ikke har benyttet tydelige kriterier i tidligere gjennomførte fagsamtaler, og at de derfor ikke har oppdaget det fulle potensialet vurderingsformen har.

En av informantene snakker mye om fysiske læringsbevis og at fagsamtalen ikke gir dette. Han undrer seg over om det kan være en av årsakene til at lærerne velger bort vurderingsformen. Det forventes at lærere kan fremlegge fysiske læringsbevis, på de ulike hovedområdene i faget, dersom de må begrunne karaktersetting. Lærere oppgir at de har erfart at elever får større læringsutbytte

ved bruk av fagsamtaler. Som vi ser kan det oppstå en konflikt mellom forventningen om fysiske læringsbevis og det å benytte fagsamtale som vurderingsform. Diskusjonen rundt hva som er viktigst, elevens faktiske læringsutbytte eller læringsutbytte som gir fysisk læringsbevis, er viktig og interessant. Informanten min mener at lærere må tørre å stole på egen kompetanse, og stå i det når de skal begrunne karakterer. Lærere skal kunne si at de har gjort en helhetlig vurdering, og vise til at vurderingene er gjennomført på en riktig og god måte, til tross for at de ikke gir et fysisk læringsbevis. En løsning på denne utfordringen er å utforme et vurderingsskjema basert på kriteriene for fagsamtalen. Dette skjemaet kan vises frem dersom læreren skal begrunne karakteren. Jeg vil hevde at elevenes faktiske læringsutbytte er det viktigste å ivareta, og at fagsamtalen er en god vurderingsform hvor elevene får vist sin kompetanse. Jeg vil gå så langt som å påstå at det er dumt å avstå fra en vurderingsform som kan gi elevene et stort læringsutbytte, fordi formen ikke gir de samme læringsbevisene som andre vurderingsformer.

I læreplanen for norsk står det at elevene skal arbeide med ulike former for muntlige aktiviteter for å oppnå de muntlige ferdighetene de skal ha. Kompetansemålene sier at elevene skal delta i blant annet samtaler og diskusjoner, og at de skal reflektere. Dette er kompetanse som krever metaundervisning om muntlighet og variert arbeid med muntlige ferdigheter. Lærerne oppgir at de i stor grad benytter muntlige presentasjoner i arbeidet med muntlige ferdigheter, og den tidligere forskningen viser at lærere sjeldent inkluderer metaundervisning om muntlighet i undervisningen. Dette kan tyde på at en del lærere ikke arbeider med alle aspektene ved kompetansen som står beskrevet i læreplanen.

6.2 Videre forskning

Som jeg har vist i oppgaven er fagsamtale som vurderingsform lite forsket på tidligere. I denne studien har jeg sett på læreres erfaringer med fagsamtaler ved å gjennomføre fire individuelle intervjuer. Studien min undersøker ikke elevenes perspektiv. Deres perspektiv kunne vært et viktig bidrag inn i forskningsfeltet, særlig fordi læreres opplevelser og elevens opplevelser ofte ikke er de samme.

Min studie viser at lærere opplever at fagsamtalen sjeldent blir brukt som vurderingsform, men kan ikke si noe sikkert om hvor hyppig vurderingsformen faktisk benyttes i praksis. Undersøkelsene mine sier heller ikke noe om hva som foregår når fagsamtaler blir gjennomført i undervisningen. Det kunne derfor vært nyttig å undersøke fagsamtaler gjennom observasjon i senere studier. Det vil gi et annet perspektiv og en annen innsikt i vurderingsformen enn denne studien får frem. Det ville vært nyttig å undersøke hvor dialogisk undervisningen i norskfaget er, gjennom observasjonsstudier. Det kunne også vært interessant å undersøke hvilke kriterier som benyttes i forkant av vurderingen og hva slags tilbakemeldinger elevene får i etterkant av fagsamtalen. Hvilke faktorer blir vurdert, og hvordan blir tilbakemeldingen gitt? Får elevene tilbakemelding på de muntlige ferdighetene, eller bare kunnskapsmålene? Blir tilbakemeldingen, i likhet med tilbakemeldingene på muntlige presentasjoner, kun oppmuntrende og positive kommentarer fra læreren? Vi trenger mer kunnskap om forarbeid og vurdering av fagsamtaler, slik at lærere kan få ny kunnskap som kan gjøre dem tryggere på vurderingsformen. Ved å innhente mer kunnskap om fagsamtalen som vurderingsform kan det bidra til å øke sjansen for at lærere vil ta i bruk en vurderingsform som har vist seg å ha mange positive sider.

6.3 Avsluttende refleksjoner

I undersøkelsen min og i mine analyser har jeg benyttet en abduktiv tilnærming. Jeg har gjort meg noen tanker om hva jeg vil finne i datainnsamlingen min, samtidig som jeg har dannet analysekategoriene i etterkant, basert på funnene i intervjuene. Dette ga rom for at lærerne kunne vektlegge det de anså som relevant og viktig. Samtidig førte det til at jeg ikke har fått innsikt i alle perspektivene som kunne vært interessante å undersøke nærmere, som jeg oppdaget underveis i analyseprosessen.

Datainnsamlingen min baserer seg på fire intervjuer med lærere, noe som utgjør en forholdsvis liten studie. Jeg kunne med fordel intervjuet flere lærere, men på grunn av tidsbegrensingen og liten tilgang på informanter, endte jeg opp med å gjøre dybdeintervjuer med disse fire lærerne. Informantene mine tilhørte to ulike skoler, men i samme kommune. Dersom jeg hadde valgt ut lærere fra eksempelvis fire ulike skoler i fire forskjellige kommuner, kunne jeg muligens fått et større bilde av læreres erfaringer med vurderingsformen. Jeg ønsket at lærerne skulle finne rom

hvor vi kunne sitte uforstyrret i gjennomføringen av intervjuene. Alle informantene gjorde dette, men i et av intervjuene ble det likevel en del avbrytelser. Informanten hadde holdt av et grupperom til intervjuet. I løpet av intervjuet ble vi avbrutt fire ganger av elever og kolleger av informanten. Dette skapte brudd i intervjuets kontinuitet, som medførte at vi stadig måtte finne tilbake til tematikken vi samtalte om. I etterkant har jeg reflektert rundt hvordan dette kunne vært unngått og hvilke følger det kan ha fått for intervjuet. Jeg er redd for at jeg har gått glipp av nyttig informasjon, ettersom det var vanskelig å skape en sammenhengende samtale. Etter å ha lyttet til lydopptaket i etterkant av intervjuet, oppdaget jeg at det burde vært stilt oppfølgingsspørsmål knyttet til det informanten fortalte rett før avbruddet. Hadde det ikke vært for avbrytelsen ville jeg trolig stilt oppfølgingsspørsmål som hadde gitt meg nyttig informasjon. Dersom jeg skal gjennomføre intervjuer i fremtiden vil jeg prøve å unngå forstyrrelser ved å henge informasjon på døren om at det foregår intervju med lydopptak i rommet.

Jeg kunne benyttet metodetriangulering, som jeg belyste tidligere i oppgaven, men på grunn av omfanget på masteroppgaven og tiden jeg hadde til rådighet valgte jeg å kun benytte intervjuer. Dersom jeg hadde valgt å gjennomføre metodetriangulering ville jeg ikke hatt mulighet til å gå i dybden på tematikken, fordi omfanget på oppgaven og tiden ikke ville strukket til. Jeg prioriterte altså å gå i dybden fremfor å gå i bredden, noe jeg synes har fungert godt i dette prosjektet.

Det at tre av lærerne ikke snakker om kriterier i intervjuene kan ha flere årsaker. For det første kan det godt hende de benytter gode kriterier når de arbeider med fagsamtaler som vurderingsform, selv om de ikke snakker om det i intervjuene. For det andre fikk de ingen konkrete spørsmål knyttet til kriterier. I ettertid kan jeg se at det burde vært lagt til et spørsmål om kriterier, for å få mer innsikt i dette. Selv var jeg ikke klar over hvor viktig dette aspektet var før jeg hadde startet analyseprosessen. Dette føler jeg har vært gjennomgående i arbeidet med datamaterialet i etterkant av intervjuene. Det har ofte dukket opp nye aspekter det kunne vært interessant å spørre informantene om å utdype. Noen utdypende og oppklarende tilleggsspørsmål kom jeg på underveis i intervjuene, men mye av det jeg kunne tenke meg å undersøke nærmere ble ikke oppdaget før jeg var i gang med analyseprosessen.

De fire intervjuene jeg gjennomførte ble veldig ulike, både når det kommer til innhold og lengde. Tabell 4 viser hvor lenge de ulike intervjuene varte. Jeg har i denne tabellen igjen oppgitt hvor lenge

informantene har undervist i norskfaget, fordi det er interessant å se om varigheten på intervjuet og ansienniteten i faget har noen sammenheng.

Tabell 4: Varighet på intervjuer

Fiktivt navn	Varighet på intervjuet	Hvor lenge læreren har undervist i norsk
Anders	25 minutter	5-10 år
Bente	20 minutter	15-20 år
Cathrine	12 minutter	25-30 år
Solveig	11 minutter	0-5 år

Anders er den informanten som hadde det lengste intervjuet. Anders hadde mange refleksjoner og viste mye kunnskap om fagsamtaler. Jeg har inntrykk av at han har mye bredere erfaring med vurderingsformen, enn det de andre informantene har. Anders er også den som har blitt hyppigst trukket frem i denne oppgaven, og det er nettopp fordi han hadde flest interessante erfaringer og meninger. Bente sitt intervju var også ganske langt og hun hadde mye erfaring med fagsamtaler. Likevel kom det ikke frem like mange aspekter som i Anders intervju, fordi hun heller brukte mer tid på å snakke om de ulike aspektene. Cathrine og Dina sa flere ganger at de ikke hadde så mye erfaring med fagsamtaler, og bare hadde gjennomført det noen få ganger. De hadde begge viktige erfaringer å dele, men de kom med korte svar og utdypet lite. Dette førte til at disse intervjuene ble kortere enn intervjuene med Anders og Bente. De store forskjellene i erfaring og tanker rundt vurderingsformen er synlig i denne masteravhandlingen ved at noen informanter har tatt mer plass enn andre. Det er interessant å se at det ikke er noen tydelig sammenheng mellom antall år informantene har undervist i norskfaget og hvor lenge intervjuene varte (Se tabell 4). I tillegg viser lengdene på intervjuene at jeg med fordel kunne hatt med et par spørsmål til i intervjuguiden. Det lengste intervjuet varte i 25 minutter og jeg hadde satt en grense på 30 minutter per intervju, og dermed hadde jeg hatt tid til å spørre om noe mer.

I etterkant av datainnsamlingen oppdaget jeg at intervjuguiden hadde noen svakheter. Jeg kunne med fordel lest meg bedre opp på ulike typer spørsmål som kan benyttes i intervjuet og hvilke fordeler og utfordringer de ulike spørsmålstypene byr på. Dersom jeg hadde satt meg mer inn i dette før jeg utarbeidet intervjuguiden kunne jeg muligens fått andre svar og mer informasjon fra

informantene. Påliteligheten til svarene jeg fikk kunne også økt. Dette er viktige erfaringer jeg vil ta med meg videre dersom jeg skal gjennomføre intervjuer ved en senere anledning. I arbeid med teori og tidligere forskning har jeg også oppdaget perspektiver jeg kunne inkludert i intervjuet, men som jeg ikke ble klar over før intervjuene allerede var gjennomført. Jeg kunne satt meg mer inn i tematikken på forhånd enn det jeg gjorde. Likevel hadde jeg færre forutinntatte tanker om hva jeg ville finne ut i mine undersøkelser, enn jeg hadde hatt dersom jeg hadde lest meg mer opp i forkant. Dette gjorde at jeg var mer åpen for det informantene selv trakk inn i intervjuet.

Til tross for at dette er en liten studie med få informanter, og at jeg i etterkant av datainnsamlingen oppdaget nye perspektiver som kunne vært nyttig å gå dypere inn i, vil jeg si at undersøkelsene mine bidrar med ny og viktig kunnskap. Resultatene i denne avhandlingen gir innblikk i hvilke erfaringer disse fire lærerne har gjort seg med fagsamtaler som vurderingsform. Det gir oss mer kunnskap om vurderingsformen, hvilke fordeler den har og hvilke utfordringer læreren kan regne med å møte dersom han benytter fagsamtaler i undervisningen.

Gjennom dette masterarbeidet har jeg fått god innsikt i fagsamtale som vurderingsform. Arbeidet har gitt meg verdifull kunnskap, som jeg vil ta med meg inn i klasserommet i min fremtidige jobb som lærer. Til tross for at oppgaven har hatt norskfaget som fokus, er denne vurderingsformen godt egnet til de fleste grunnskolefagene. Det har vært interessant å få snakke med lærere som selv har erfaring med vurderingsformen, og jeg ser at fagsamtalen har et stort potensiale. Jeg gleder meg til å benytte ny innsikt og kunnskap i praksis, og teste ut ulike varianter av fagsamtaler med mine elever.

Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic studies in education*, 35(3-04), 280-298.
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-09>
- Andresen, F. S. (2019). *Vurdering av muntlig kompetanse i norskfaget - Hva vektlegger norsklærere på videregående når de vurderer norsk muntlig?* [Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/73802/Vurdering-av-muntlig-kompetanse-i-norskfaget.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Pax.
- Bjørndal, C. (2013). Videoobservasjon som forsknings- og utviklingsredskap i skolen. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker - Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 157-172). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Pedlex.
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet - samtale og læring. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 89-101). Fagbokforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education Limited. <https://web-s-ebSCOhost-com.ezproxy1.usn.no/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlymtfXzE0MTgwNTVfX0FO0?sid=eca3a50d-556d-4a0a-9376-70931e36471a@redis&vid=0&format=EB&rid=1>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal norsk forlag.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I N. Bernhardt, L. Esbjørn & H. Strømsnes (Red.), *Dialogbasert undervisning : kunstmuseet som læringsrom* (s. 45–79). Fagbokforlaget.
- Elstad, E. (2021). *Pedagogikk for kommende lærere*. Universitetsforlaget.

- Engelsen, K. S. (2014). Vurdering som pedagogisk redskap. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 389-400). Cappelen Damm Akademiske forlag.
- Engh, R. & Gran, L. (2021). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig og demokratisk læringskultur* (2. utg.). Cappelen Damm Akademiske forlag.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering - Læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology - A Modified Husserlian*. Duquesne University Press.
- Haugen, M. (2019). *Fagsamtalen som muntlig vurderingssituasjon i norskfaget. En kvalitativ undersøkelse av elevers perspektiv på fagsamtalen som vurderingssituasjon*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70162/Masteroppgave_Mari-Haugen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hennig, Å. (2019). Lydopptak av litterære samtaler - Litteraturredidaktiske muligheter og utfordringer. I M.-A. Igland, A. Skaftun & D. Husebø (Red.), *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 213-238). Universitetsforlaget.
https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/9788215031606-2019?fbclid=IwAR2jZGu3mt_3LpAEDzLG2aZeqgK-0o_ExYgLn6858JLtEPG6WYp8oAtvRCw
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 137-172). Pedagogisk forskningsinstitutt.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter - hva vet vi om skolens praksis? I G. Melby & S. Matre (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 33-47). Akademika forlag.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Imsen, I. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i vitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Joval, E. T. (2017). *Snakk om læring! Lærings- og fagsamtaler i skolen* (M. Saabye, Red.). Pedlex.

- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - En innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. .
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR1-06)*. Fastsatt som forskrift.
Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal norsk forlag.
- Lillebø, J. & Hustvedt, M. (2021). Hvordan kan subjektivitet dannes gjennom dialog? I L. P. S. Torjussen & L. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 199-218). Fagbokforlaget.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: putting talk to work*. Routledge.
<https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy1.usn.no/lib/ucsn-ebooks/reader.action?docID=1344642&fbclid=IwAR1nu2eiGj4yQJJ1Knvxf-jhul49mIINBCMLZOO9hWqEgHct9KzaK6n3nhk>
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk : metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Nordberg, N. H. (2021). Om samarbeid i vurderingssituasjoner. I N. H. Nordberg (Red.), *Vurdering uten prøver* (s. 74-85). Universitetsforlaget.
- NOU. (2015: 8). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf?fbclid=IwAR0IQtcwSBjOG4Jtecg5RqWxOV5xoCtQ-fpPb-spbIBA6gNP3uq_V3MOvJk
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlag.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm.

- Prøitz, T. S. (2020). *Læringsutbytte i politikk og praksis*. https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-kompetansemal-laering/laeringsutbytte-i-politikk-og-praksis/246021?fbclid=IwAROGkC4FDqpuggPVqa9h9aCgRz34VlqAlalx41lzc80EaY6oV4_u1m-kEs
- Rachlew, A., Løken, G.-E. & Bergestuen, S. T. (2020). *Den profesjonelle samtalen. En forskningsbasert intervjuetodikk for alle som stiller spørsmål*. Universitetsforlaget.
- Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2014). *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene*. Cappelen damm akademisk.
- Sandvoll, R. & Allern, M. (2014). Undervisningsplanlegging. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 307-320). Cappelen Damm Akademiske forlag.
- Silseth, K. (2014). Dialogisme som tilnærming til læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 149-161). Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 455-471). Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O. & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse - En praktisk gjennomføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Solem, M. S. & Skovholt, K. (2020). *Retningslinjer for vurderingssamtaler. Første delrapport fra forskningsprosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education)* (Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 49). U. i. Sørøst-Norge. https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2660872/2020_49_Skovholt.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Svenkerud, S. (2013). Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta didactica Norge*, 7(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S. (2014). Muntlighet som grunnleggende ferdighet. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 472-487). Cappelen Damm Akademisk.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in education*, 32(1), 35-49. <https://www-idunn-no.ezproxy1.usn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal norsk forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Dybdelæring. [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/?fbclid=IwAR0-jK1sBGnW_ebcC2n_eWG-hRE9AEMOs7597Bj8JuJOhbQHwEeQ0qRzkgM)

[trivsel/dybdelaring/?fbclid=IwAR0-jK1sBGnW_ebcC2n_eWG-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/?fbclid=IwAR0-jK1sBGnW_ebcC2n_eWG-hRE9AEMOs7597Bj8JuJOhbQHwEeQ0qRzkgM)

[hRE9AEMOs7597Bj8JuJOhbQHwEeQ0qRzkgM](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/?fbclid=IwAR0-jK1sBGnW_ebcC2n_eWG-hRE9AEMOs7597Bj8JuJOhbQHwEeQ0qRzkgM)

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Regler for muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen*.

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>

Vygotsky, L. S. (2001a). Interaksjon mellom læring og utvikling (B. Christensen, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning - klassiske tekster* (s. 151-165). Gyldendal norsk forlag.

Vygotsky, L. S. (2001b). Internalisering av høyere psykologiske funksjoner. (B. Christensen, Overs.). I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning - klassiske tekster* (s. 143-150). Gyldendal norsk forlag.

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir akademisk forlag.

Oversikt over tabeller og vedlegg

Tabell 1: Utdrag fra søkelogg

Tabell 2: Presentasjon av informanter

Tabell 3: Meningsfortettingsskjema med eksempel fra egne analyser

Tabell 4: Varighet på intervjuer

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

07.01.2022, 11:13

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

487996

Prosjekttittel

Fagsamtaler som muntlig vurderingsform i norskfaget på ungdomstrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marit Skarbø Solem, Marit.S.Solem@usn.no, tlf: 92269074

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mari Aakre Hildenbrand, mari.aakre@hotmail.com, tlf: 41376866

Prosjektperiode

01.11.2021 - 01.07.2022

Vurdering (1)

22.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/613e1fd0-8d0d-4f89-b329-dc23718aeeec>

1/2

07.01.2022, 11:13

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Fagsamtaler som muntlig vurdering i norskfaget på ungdomstrinnet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske fagsamtaler som muntlig vurdering i norskfaget. I dette skrivet får du deg informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet har som formål å utforske erfaringer rundt fagsamtaler som muntlig vurderingsform i norskfaget på ungdomstrinnet. For deg innebærer dette er intervju på inntil 30 minutter om dine erfaringer og tanker rundt vurderingsformen.

Problemstillingen i prosjektet er følgende: «Hvilke erfaringer og opplevelser har lærere på ungdomstrinnet med fagsamtaler som muntlig vurderingsform i norskfaget».

Denne datainnsamlingen inngår i mitt masterprosjekt på grunnskolelærerutdanningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du er norsklærer på ungdomstrinnet, og har erfaring med fagsamtaler som muntlig vurderingsform i faget.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil det bli gjennomført et individuelt intervju på inntil 30 minutter, enten digitalt eller fysisk (her kan du velge det som passer best for deg). Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, og opptaket vil bli håndtert etter gjeldende retningslinjer. Opptakene vil bli tatt opp i nettskjema sin app og oppbevart på nettskjema sine sider. Filene blir direkte sendt til et sikkert område som krever innlogging for å få tilgang. Du kan lese mer om lagringen og håndteringen av data her: <https://bibliotek.usn.no/getfile.php/13609591->

1582120379/bibliotek.usn.no/Forskningsdata/2Nettskjemas%20apper%20for%20lyd%20og%20bilde%20Web.pdf.

Intervjuet vil bli transkribert raskt, og lydopptaket vil bli slettet etter transkripsjon. Det vil bli stilt ulike spørsmål knyttet til din erfaring med fagsamtaler som vurderingsform. Det vil også bli spørsmål knyttet til hvor lenge du har arbeidet i skolen, og i faget. Det vil ikke være noe spørsmål om personlige opplysninger utover erfaring.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette kan du gjøre ved å ringe, sende SMS eller e-post til meg (Mari). Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun bli benyttet til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene vil behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Programmet som brukes er nettskjema diktafon, som er blitt godkjent av NSD. Se mer informasjon om programmet og oppbevaring av data lengre opp i skrevet. I transkripsjoner og i selve masteroppgaven vil navnet ditt erstattes med fiktivt navn. Du vil ikke kunne gjenkjennes i transkripsjoner og masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Det vil etter dette ikke ligge noen personopplysninger og lydopptak lagret.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Sørøst-Norge ved Mari Aakre Hildenbrand (student) 41376866, mari.aakre@hotmail.com eller Marit Skarbø Solem (veileder) 92269074, Marit.S.Solem@usn.no.

Vårt personvernombud:

Paal Are Solberg

E-post: Paal.A.Solberg@usn.no

Tlf. 35 57 50 53

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

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

Med vennlig hilsen

Veileder

Marit Skarbø Solem

E-post: Marit.S.Solem@usn.no

Telefon: 92269074

Student

Mari Aakre Hildenbrand

E-post: mari.aakre@hotmail.com

Telefon: 41376866

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fagsamtaler som muntlig vurdering i norskfaget på ungdomstrinnet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju på inntil 30 minutter med lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

«Fagsamtaler som muntlig vurdering i norskfaget på ungdomstrinnet»

1. Hva tenker du at fagsamtale som vurderingsform er? Hvordan vil du definere det?
2. Når og til hva bruker du fagsamtaler?
3. Hva er fordelene og ulempene med gruppefagsamtaler og individuelle fagsamtaler?
4. Hva får elever vist at de kan, eventuelt ikke vist at de kan, når man bruker fagsamtale som vurderingsform?
5. Hva er din erfaring med elevers opplevelse av fagsamtaler som muntlig vurderingsform?
6. Hvordan tenker du at fagsamtaler kan forberede elever til muntlig eksamen i norsk?
7. Elevene skal kunne bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner. De skal også samtale, informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige sjangre. Hvordan tenker du at fagsamtaler kan bidra til å nå disse målene?
8. Hvor lenge har du jobbet som lærer, og hvor lenge har du jobbet på ungdomstrinnet?
9. Hvor lenge har du arbeidet som norsklærer?
10. Hvis du skulle trekke ut tre ting du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?
11. Er det noe mer du vil si eller legge til?
12. Kan jeg kontakte deg igjen hvis det skulle bli aktuelt, for eksempel for å oppklare noe eller stille oppfølgings spørsmål?