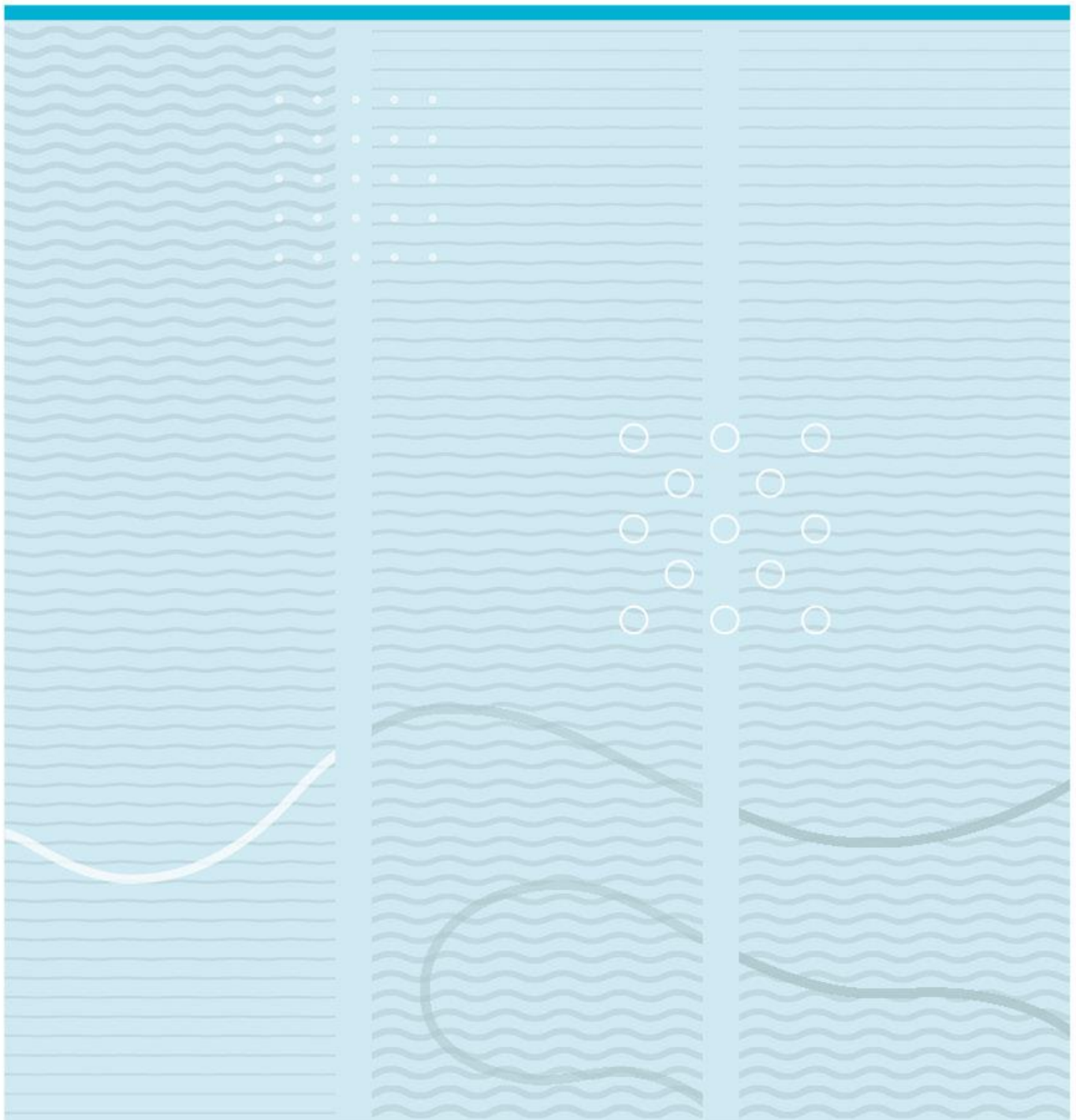


Karoline Klepaker

Fagsamtalen i lærebøker

Analyse av fire læreverks ulike fremstillinger av fagsamtalen og tilhørende oppgaver



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

<http://www.usn.no>

© 2022 Karoline Klepaker

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Masteroppgaven *Fagsamtalen i lærebøker – Analyse av fire læreverks ulike fremstillinger av fagsamtalen og tilhørende oppgaver* gir en oversikt over hvordan fire ulike læreverk utgitt etter Kunnskapsløftet 2020 fremstiller fagsamtalen. De fire læreverkene som er undersøkt er *Kontekst Basisbok 8-10* utgitt av Gyldendal, *Norsk 8-10* utgitt av Cappelen Damm, *Synopsis Håndbok Norsk 8-10* utgitt av Fagbokforlaget, og *Fabel 8-10* utgitt av Aschehoug. I tillegg er nettressursene Skolestudio utgitt av Gyldendal, Skolen utgitt av Cappelen Damm, Muntlig verktøy utgitt av Fagbokforlaget og Aunivers utgitt av Aschehoug undersøkt. Alle verkene og tilhørende nettressurser er undersøkt både kvalitativt, med en innholdsanalyse, og kvantitativt, ved sidetelling og telling av oppgaver. Oppgaven sier ingenting om bruken av læreverkene, men forsøker å gi en oversikt over hva de ulike læreverkene sier om fagsamtalen. Resultatene peker på at fagsamtalen nevnes i noen læreverk, mens den i andre læreverk er helt fraværende. Spesielt *Kontekst Basis 8-10* og *Norsk 8-10* nevner fagsamtalen mange ganger. Oppgavene som gis om temaet viser seg å ha en overvekt av lukkede oppgaver, samt noen oppgaver som er maskerte, altså at de utgir seg for å være åpne oppgaver, men som i all hovedsak er lukkede oppgaver. Avhandlingen forsøker å problematisere ulike aspekter ved fagsamtalen, samt gi et fremtidsrettet syn på hvorfor fagsamtalen er en viktig del av norskfaget i skolen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning og problemstilling	8
2 Teori	10
2.1 Lærebøker og læreverk	10
2.1.1 Lærebokas rolle i klasserommet	11
2.1.2 Oppgaver i lærebøker	11
2.2 Samtale og samtals byggesteiner	15
2.2.1 Ulike typer samtaler	15
2.2.2 Fagsamtalen og fagsamtalens egenart	16
2.3 Samtale som vurderingsform	17
2.4 Samtalens plass i det sosiokulturelle klasserommet	18
2.5 Det sosiokulturelle klasserommet	21
2.6 Sosiokulturell læringsteori	22
2.6.1 Den nærmeste utviklingssonen	23
2.7 Hva vil det si å lære?	24
2.7.1 Kompetansebegrepet	25
2.7.2 Undervisningsbegrepet	26
2.8 Tidligere forskning på fagsamtaler i lærebøker	26
3 Metode	29
3.1 Kvalitativ tilnærming	29
3.1.1 Abduksjon	30
3.1.2 Innholdsanalyse og dokumentstudier	31
3.2 Oppgaver i læreverkene	32
3.3 Gyldighet, pålitelighet og gjennomsiktighet	32
3.4 Etske betraktninger	33
4 Materiale og funn	35
4.1 Introduksjon til datamaterialet	35
4.2 Læreverkene og kategoriene	36
4.2.1 Fagsamtalen i <i>Norsk 8-10</i>	37

4.2.2	Fagsamtalen i <i>Synopsis 8-10</i>	38
4.2.3	Fagsamtalen i <i>Kontekst Basisbok 8-10</i>	39
4.2.4	Fagsamtalen i <i>Fabel 8-10</i>	40
4.2.5	Litterær samtale og litterær fagsamtale i <i>Norsk 8-10</i>	40
4.2.6	Litterær samtale og litterær fagsamtale i <i>Fabel 8-10</i>	41
4.2.7	Litterær samtale og litterær fagsamtale i <i>Kontekst 8-10</i>	41
4.2.8	Podkast i <i>Norsk 8-10</i>	43
4.2.9	Podkast i <i>Fabel 8-10</i>	44
4.2.10	Podkast i <i>Synopsis 8-10</i> og <i>Kontekst 8-10</i>	45
4.2.11	Andre relevante funn i <i>Synopsis 8-10</i>	45
4.2.12	Andre relevante funn i <i>Fabel 8-10</i>	46
4.2.13	Andre relevante funn i <i>Kontekst 8-10</i>	46
4.3	Oppgaver	48
5	Diskusjon	53
5.1	Hvilke typer samtaler omtales i læreverkene, og i hvor stor grad omtales fagsamtalen?	53
5.2	Hvordan omtales fagsamtalen, og hvilke begrunnelser gis for emnet?	56
5.3	Hva slags oppgaver gis om emnet?	62
5.4	Hvilket lærings syn kan ligge bak valgene av omtale og oppgaver?	65
6	Konklusjon.....	69
	Litteraturliste.....	71
	Oversikt over tabeller og figurer	73

Forord

Det at jeg i det hele tatt skulle levere masteroppgaven min, var ingen selvfølge. Veien mot en ferdig oppgave har vært lang og vanskelig. Jeg har gjennom hele mitt studieløp kjempet for å komme gjennom alle emner. I tillegg til å være heltidsstudent, aleneforsørger og småbarnsmor, har jeg stort sett hatt jobb ved siden av studiene. Dette har gjort at studiene ikke alltid har hatt førsteprioritet, og det er nesten uvirkelig å tenke på at jeg nå leverer masteroppgave.

Jeg må rette en stor takk til min veileder Norunn Askeland. Uten deg hadde det ikke blitt noen oppgave. Takk for all hjelp og støtte gjennom en vanskelig periode på en kronglete vei. Du har sørget for at oppgaven i det hele tatt ble noe av, da livet rundt truet med å sette en stopper for akkurat det. Jeg må også rette en takk til programansvarlig Annika Bøstein Myhr. Du har spilt en viktig rolle i hele utdanningsløpet mitt og vært en bærebjelke i min utvikling som student og fremtidig norsklærer. Jeg vil også takke alle forelesere jeg har hatt på USN. Det har vært en reise og jeg gleder meg til å ta fatt på lærerrollen med en ryggsekk full av kunnskap og kompetanse.

Jeg ønsker også å takke alle flotte mennesker jeg har møtt i løpet av studiet. Spesielt vil jeg takke Lisbeth Angeltveit for mange fine kjøreturer til Universitetet, og Anniken Jansen for gode, faglige diskusjoner og et humoristisk blikk på student- og arbeidslivet. Uten dere ville ikke studietiden blitt den samme.

Larvik, 28.11.2022

Karoline Klepaker

1 Innledning og problemstilling

Fagsamtalen er en svært viktig del av muntlig eksamen i norsk skole. Etter at retningslinjene for muntlig eksamen ble endret 1. august 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020), ble det frivillig å holde presentasjon i forbindelse med muntlig eksamen. Dette betyr at kandidatene kan ha en fagsamtale med sensor og eksaminator i opp mot 45 minutter.

«Opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven beskriver de juridiske rammene som regulerer elevenes og lærernes retter og plikter. [...] Det som er lovpålagt, må på en eller annen måte operasjonaliseres og konkretiseres i faktiske praksiser i klasserommet. Konkretiseringen og operasjonaliseringen av de lovpålagte vurderingssamtalene overlates naturlig nok til andre aktører, blant annet skoleeierne og lærerne.»
(Solem og Skovholt, 2020, s. 16)

Alt jeg har nevnt ovenfor viser at det settes enorme krav til kandidaten under eksamen og læreren i arbeidet både før og under eksamen, men gjenspeiler lærebøkene dette kravet?

I denne oppgaven skal jeg undersøke nærmere hvordan lærebøkene som er utgitt etter Kunnskapsløftet 2020 legger til rette for at elever og lærere kan få støtte og kunnskap til gjennomføringen av en fagsamtale. Jeg skal undersøke hva flere av lærebøkene skriver om fagsamtalen. I arbeidet med denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i læreverkene som er utgitt etter 2020. Av læreverkene jeg har undersøkt finner vi *Norsk 8*, *Norsk 9* og *Norsk 10* fra Cappelen Damm, *Kontekst* utgitt av Gyldendal, *Synopsis* utgitt av Samlaget og *Fabel 8*, *Fabel 9* og *Fabel 10* utgitt av Aschehoug Undervisning. En mer utfyllende beskrivelse av de ulike læreverkene vil bli gitt i kapittelet som omtaler materialet.

For å kunne bedre undersøke spesifikke deler av læreverkene utarbeidet jeg følgende problemstilling: Hvordan blir samtale og fagsamtale fremstilt i læreverk i norsk utgitt etter Kunnskapsløftet 2020, og hvilke oppgaver blir gitt om temaet?

For å besvare problemstillingen har jeg utarbeidet følgende fire forskingsspørsmål:

- 1) Hvilke typer samtaler omtales i verkene, og i hvor stor grad omtales fagsamtalen i de ulike læreverkene?
- 2) Hvordan omtales fagsamtalen, og hvilke begrunnelser gis for emnet?
- 3) Hva slags oppgaver gis om emnet?
- 4) Hvilket læringssyn kan ligge bak valgene av omtale og oppgaver?

Jeg har i mitt arbeid studert fire læreverker utgitt etter Kunnskapsløftet 2020. Selv om det ikke er ekstreme mengder med materiale, har det vært nødvendig å gjøre en avgrensning. I mitt arbeid har jeg kun undersøkt lærebøkene og nettressursene elevene har tilgang til. Jeg har altså ikke undersøkt lærerens bok eller andre ressurser som følger med læverket. Jeg har i tillegg undersøkt kun de oppgavene som elevene får i oppgave i sammenheng med temaet fagsamtale, eller andre temaer som jeg mener faller innunder temaet fagsamtale. Dette fordi oppgavematerialet er enormt, og omfanget av materiale ville sprengt grensene for denne oppgaven.

Jeg har i mitt arbeid hatt behov for å avgrense typen muntlige situasjoner jeg undersøker. Derfor er diskusjoner og intervjuer ekskludert fra denne studien. Dette er av plasshensyn. Det ville selvsagt vært interessant å inkludere ulike former for diskusjon i min oppgave, men det er det ikke plass til i denne omgang. Det betyr at all tekst i læreboka der elevene blir bedt om å diskutere eller intervju, ikke er med i studien. Det betyr ikke at det ikke er viktig, men det er ikke rom for å inkludere det i denne oppgaven. Jeg har heller ikke inkludert taler og appeller, ettersom dette som oftest er monologer. Jeg har hatt et ønske om å undersøke dialoger, og spesifikt fagsamtalen. Derfor har jeg vært svært selektiv for hva jeg har inkludert.

Selv om jeg gjerne skulle hatt muligheten til å gjøre en dypere analyse av oppgavene i læreverkene, har dette av plass- og tidshensyn ikke vært mulig. Det betyr at jeg ikke har hatt muligheten til å gå i dybden på hver enkelt oppgave, men har konsentrert meg om å gi en oversikt over hva slags oppgaver elevene møter når de lærer om fagsamtalen og lignende samtaler som for eksempel podkast.

2 Teori

I dette kapittelet skal jeg legge frem teorigrunnlaget for oppgaven. Først vil jeg komme med en teoretisk redegjørelse for lærebøker og oppgaver. Deretter følger begrepsavklaring og teorigrunnlaget for fagsamtalen, og hvordan man kan bruke samtalen som vurderingsform. Nettopp fordi fagsamtalen er avgjørende for karaktersetning ved muntlig eksamen, er dette relevant å ha med. Dernest kommer en redegjørelse for sosiokulturell læringsteori, der samtale er kjernen i hvordan vi mennesker lærer. Læring er hovedmålet med skolen som institusjon, elever skal lære og bli aktører i et samfunn, og derfor er det relevant å ha med en avklaring av hvilke læringsteorier samtalen springer ut av, samt hva undervisning og kompetanse faktisk er. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning som er relevant for oppgaven.

2.1 Lærebøker og læreverk

Selv om færre og færre skoler går til innkjøp av fysiske lærebøker, har lærebøkene fortsatt en sentral rolle i norsk skole. Læremidlene er skrevet av forfattere med mer eller mindre kunnskap på feltet, og helt frem til år 2000 måtte alle lærebøker godkjennes av et utvalg, bestående av både pedagoger, språkkyndige, likestillingskonsulenter og fagkonsulenter (Språkrådet, 2020). Dette for å sikre det pedagogiske, språklige, likestillingsmessige og faglige innholdet i læremidlene. Forlagene har tidligere konkurrert på et marked som «har vært mer eller mindre styrt av kirken, statlige eller lokale myndigheter» (Skjelbred, Askeland, Maagerø og Aamotsbakken, 2017, s. 15-16). Nå er det opp til forlagene å bestemme hva som skal være innholdet i lærebøkene, men det er en rimelig antakelse at en lærebok som inneholder godt fagstoff, tett knyttet til læreplanen, vil selge bedre enn en helt vilkårlig sammensatt bok. Læreplanene har forskriftstatus og er svært detaljerte, i tillegg til at de er styrende for undervisningen, noe som resulterer i at lærebøkene i stor grad må følge læreplanene. Det er i tillegg en del av lærerens profesjon å velge ut læremidler (Skjelbred, et. al., 2017, s. 19).

Hva er så en lærebok? «Lærebøker er [...] alle trykte læremiddel som elevane regelmessig bruker for å nå vesentlege delar av kompetansemåla i eit fag» (Opplæringslova, 1998, § 9-4). Dette er en ganske vid definisjon av begrepet, slik at

mye kan falle inn under det som defineres som lærebøker. Det er i tillegg, som nevnt tidligere, opp til forlagene å bestemme innholdet i lærebøkene.

2.1.1 Lærebokas rolle i klasserommet

Læreboka fyller en rekke funksjoner i klasserommet, både ved å strukturere lærestoffet i kapitler, og ved å hjelpe lærerne til å strukturere egen undervisning. Selv om det ikke finnes noen godkjenningsutvalg, vil salget av lærebøker fremmes av at læreboka er så innholdsrik og nært læreplanen som mulig. Læreboka er i tillegg tilpasset elevene, ved at det som oftest er et forståelig språk som elevene kan kjenne igjen. Fordi lærebøkene blir tilpasset en konkret læreplan for å dekke aktuelle kompetansemål, kan vi kalle lærebøker en fortolkning av læreplanen. Forfatterne er i tillegg svært mottakerbevisste. Lærebøkene skal formidle fagkunnskap til noen som er på et lavere faglig nivå enn det forfatterne av lærebøkene er. I tillegg til å gi faginformasjon, brukes lærebøkens oppgaver i timen og i lekse. Elevene skal i skolen aktiviseres, og de skal møte et faglig innhold som er tilpasset deres nivå. I lærebøkene kan disse utfordringene møtes ved å løse oppgaver fra læreboka, da de allerede tar hensyn til denne utfordringen (Skjelbred, et. al., 2017, s. 24). Læreboka er ifølge Blikstad-Balas (2016) skreddersydd til å brukes i skolen, noe som gjør at den fortsatt er svært sentral i undervisningen.

Nettressursene blir ofte brukt som supplement til læreboka. Teknologi har selvsagt innvirkning på utviklingen, og flere kommuner går over til å bruke digitale ressurser eller ha digitale lærebøker. En studie av Hodgson, Rønning og Tomlinson fra 2012 viser likevel at læreboka ofte er i bruk, spesielt når elevene skal arbeide selvstendig. I og med at lærebøkene fortsatt er sentrale i dagens skole, har lærebøkene stor definisjonsmakt. Som vi skal se senere i denne oppgaven, er også lærebøkene svært forskjellige, noe som kan gjøre elevenes kunnskapsgrunnlag etter 10. årstrinn svært variert, og lærebøkene vil potensielt sett kunne ha stor påvirkning ut ifra hvilket læreverk den enkelte skole har lisens på.

2.1.2 Oppgaver i lærebøker

De aller fleste lærebøker har oppgaver som naturlig hører til hvert tema. Dette gjøres ofte for at elevene skal repetere fagstoffet og utforske temaet videre, i tillegg til å øve på

å forholde seg til instruksjoner og ta selvstendige valg. Lesing og skriving er også sentrale ferdigheter å øve på når man løser oppgaver som hører til en tekst eller et fagemne. Oppgavene er av stor betydning for hva elevene lærer og hvordan elevene lærer i faget (Andersson-Bakken og Bakken, 2021). Oppgavene er med på å rette elevenes oppmerksomhet mot en liten, avgrenset bit av faget, og oppgavene kan være med på å fortelle hva elevene skal gjøre med akkurat den «biten av faget, for eksempel å huske den, bruke den på en bestemt måte, kritisere den eller reflektere over den» (Doyle, 1983, i Andersson-Bakken og Bakken, 2021).

Etter fagfornyelsen Kunnskapsløftet 2020 ble det et større fokus på utforskning og dybdelæring. Andersson-Bakken og Bakken (2021) peker på at det i norskfaget er en sterk kultur for hvordan oppgaver skal formuleres. Oppgaver som hører til skjønnlitterære tekster har en stor andel åpne oppgaver, mens det i oppgaver som knyttes til sakprosattekster er en rekke lukkede oppgaver. «I tilknytningen til selve lærebokteksten er det et stort antall lukkede oppgaver der elevene skal finne og gjengi informasjon som er eksplisitt uttrykt i teksten» (Andersson-Bakken og Bakken, 2021). De peker også på at denne oppgavekulturen har bestått i læreverk i videregående skole, selv om fagfornyelsen har tredd i kraft. Dermed kommer det naturlige spørsmålet om elevene «lærer det læreplanene sier at de skal, når de arbeider med oppgavene i lærebøkene» (Andersson-Bakken og Bakken, 2021).

2.1.2.1 Åpne tekster og åpne oppgaver

Når en skal løse en oppgave, vil det alltid være en avsender og en mottaker. Det er mottakeren som tolker avsenderens budskap, og avsenderen må forutse hvilken måte leseren responderer på teksten, slik at avsenderen kan ha kontroll på hvilket budskap som blir oppfattet (Eco, i Olsen & Kelstrup, 1996, s. 184-185). Viktige stikkord for å påvirke leseren er om teksten er åpen eller lukket. En lukket tekst gir lite eller ingen rom for tolkning, mens en åpen tekst gir stort rom for tolkning. Resultatet blir et samspill mellom forfatter og leser. Gjennom språkvalg, ulike referanser og henvisninger påvirker avsender hvilke følelser som vekkes i mottaker (Eco, i Olsen & Kelstrup, 1996, ss. 188-189). Denne teorien om åpne og lukkede tekster kan til en viss grad overføres til oppgaver i lærebøker.

Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken (2005) skiller mellom åpne og lukkede oppgaver og mellom kontrolloppgaver, øveoppgaver og refleksjonsoppgaver i sin kartlegging av

læremiddelpraksis. Øve- og kontroloppgaver er i utgangspunktet er nokså lukkede, mens åpne oppgaver er åpne refleksjonsoppgaver som gir elevene rom for tolkning og egen refleksjon. De lukkede oppgavene representerer en oppgavekultur som fremmer et empirisk kunnskapssyn (Dysthe, 1999).

Andersson-Bakken og Bakken (2011) har i den forbindelse laget en modell for å klassifisere de ulike oppgavene på ulike nivåer. Modellen ser slik ut:



Figur 1 – Oppgavetyper (Andersson-Bakken og Bakken, 2011, s. 11).

Åpne oppgaver er oppgaver som kan besvares eller løses på ulike måter, mens lukkede oppgaver er oppgaver som har et bestemt fasitsvar (Andersson-Bakken og Bakken, 2011, s. 11).

På nivå 2 deles oppgavene inn i underkategorier etter hvordan elevene skal gå fram for å løse dem. Lukkede oppgaver deles inn i *reproduserende oppgaver*: oppgaver der fasitsvaret finnes eksplisitt uttrykt i læreboka eller i en annen informasjonskilde, og eleven skal finne og gjengi dette; og *resonnerende oppgaver*: oppgaver der eleven skal

slutte seg fram til fasitsvaret ved å følge bestemte framgangsmåter som er beskrevet i læreboka. De åpne oppgavene deles inn i *vurderende oppgaver*: oppgaver der elevene skal søke svaret inne i seg selv, for eksempel gjennom å vurdere, tolke eller ta stilling til noe; *utforskende oppgaver*: oppgaver der elevene skal utforske et tema gjennom litteratursøk eller empiriske undersøkelser; og *aktiviserende oppgaver*: oppgaver der elevene skal utføre en bestemt handling, for eksempel å skrive en tekst, dramatisere, framføre eller diskutere med medelever. Begrunnelsen for å kategorisere oppgavene etter hvordan elevene skal gå fram for å løse dem, ligger i studien til Andersson-Bakken og Bakken (2011) sitt sosiokulturelle teorigrunnlag: Oppgavene forstås som redskaper som medierer tekster for elevene, blant annet gjennom å vise dem hvilke aktiviteter tekstene kan inngå i, og det vil derfor være relevant å undersøke om det er forskjeller i hvilke aktiviteter oppgavene inviterer til i de tre delene av lærebøkene.

I tillegg til de ulike typene oppgaver som Andersson-Bakken og Bakken (2011) nevner, som stiller ulike krav til elevenes tankeprosess, er hva elevene lærer av oppgavene av stor betydning for lærerens videre handlingsrom i lærings- og undervisningssituasjonene. Det er derfor av stor interesse for læreren at oppgavene forstås på en slik måte at et læringsutbytte i størst mulig grad kan sikres. I den forbindelse har Stein og Smith (1998) kommet frem til at alle oppgaver passerer tre faser. Den første fasen handler om hvordan en oppgave er fremstilt i de faglige tekstene som lærebøkene eller digitale læremidler. Den neste fasen handler om hvordan læreren presenterer oppgaven. Den siste fasen handler om hvordan elevene selv forstår og gjennomfører oppgaven (Stein og Smith, 1998, s. 270). Ifølge Stein og Smith har alle de tre fasene innflytelse på hva elevene lærer av oppgaven.

«Ordet utforske nevnes 40 ganger i den nye norsklæreplanen», opplyser Andersson-Bakken og Bakken (2021). Denne vekten på utforsking skaper en forventning om at oppgavene er utforskende og vurderende enn før. Det er likevel ikke slik. Ifølge Andersson-Bakken og Bakken (2021) har andelen utforskende oppgaver gått ned fra 4,9% til 2,1%. Det er med andre ord få spor av Kunnskapsløftet 2020 i lærebøkene. Utformingen av oppgaver er del av en fagkultur med normer og taus kunnskap, hvor lærebokforfattere sosialiseres inn i en etablert måte å utforme oppgaver på, uten å reflektere over hva oppgavene formidler til elevene (Andersson-Bakken og Bakken, 2021).

2.2 Samtale og samtalens byggesteiner

En samtale kan defineres som det å snakke sammen eller konversere (Det Norske Akademis Ordbok, udat.) For at en samtale skal foregå som en dialog, er man avhengig minimum to samtaledeltakere. En samtale kan deles opp i mindre bestanddeler. Veldig ofte har samtaler et tema, hvor det fastsettes hva det snakkes om. Samtalen blir ofte delt opp i mindre sekvenser som dreier seg om samme innhold, og der hver deltaker bidrar i samtalen ved å bytte på hvem som snakker. I dette tilfellet snakker man om turer og turtakning. En tur er kort fortalt det en deltaker sier fra hen begynner å snakke, til hen holder opp å snakke (Steensig, 2020, i Skovholt et. al. 2021, s. 31). Turtakingssystemet defineres som «de spillereglene samtaledeltakere bruker for hvem som kan snakke og når» (Skovholt, et. al., 2021, s. 38). Dette er begreper man ikke tenker på til vanlig, ettersom turtakingssystemet faller helt naturlig for oss mennesker. Reglene for samtaler ligger innbakt i oss fra tidlig alder (Gjems, 2009, s. 60).

2.2.1 Ulike typer samtaler

Det finnes mange ulike former for samtale, men de samtalene som er mest interessante å nevne, er de samtalene som er relevante i skolesammenheng. De samtalene som særlig utpeker seg i skolesammenheng, er helklassesamtaler, fagsamtaler og veiledning ved gruppearbeid (Skovholt, et. al., 2021, s. 140). Helklassesamtalen tar mye av tiden i et klasserom, og mye av årsaken til at helklassesamtalen har stor plass i norske klasserom, kan være at det sikrer et felles kunnskapsgrunnlag for hele klassen. I en helklassesamtale er det læreren som styrer samtalen, fordeler turene, organiserer sekvensene og sikrer fremdrift (Skovholt, et. al., 2021, s. 142). Dette gjør at samtalen får en ujevn maktbalanse, der det er læreren som sitter med rettighetene til å tildele turer og dermed bestemme fremtidig handling. Læreren sitter dessuten med både epistemiske og deontiske rettigheter, altså rett til kunnskap og rett til å bestemme fremtidige handlinger, noe som legger enda strengere føringer for hvordan helklassesamtalen arter seg (Skovholt, et. al., 2021, s. 47). Veldig ofte foregår en helklassesamtale ved at lærer stiller spørsmål, og ved at elevene forventes å finne det rette svaret.

En annen type samtale som finner sted i klasserommet, er veiledning i gruppearbeid. Veiledning kan riktignok være planlagt på forhånd, eller kan oppstå spontant mens lærer beveger seg rundt i klasserommet (Skovholt, et. al., 2021, s. 161). En tredje type

samtale som ofte nevnes, både av Solem og Skovholt og av Utdanningsdirektoratet, er fagsamtalen.

2.2.2 Fagsamtalen og fagsamtalens egenart

En tredje samtale som er svært til stede i elevenes skolehverdag, er fagsamtalen. Fagsamtalen er ikke en ny samtaleform, i og med at den har eksistert som en del av muntlig eksamen i lengre tid. «Fagsamtalen er en arena der elevene får anledning til å vise hva de kan. Samtalen kan brukes i alle tidsspenn, i alle fag og kan gjennomføres på ulike måter» (Saabye, 2013, s. 34). Fagsamtalen kan brukes både som et verktøy for læring og som en vurderingsform på lik linje med for eksempel innleveringer og presentasjoner (Joval, 2016). Fagsamtale kan samtidig ivareta alle tre elementene ved muntligheten, nemlig å tale, lytte og samtale. I en fagsamtale må elevene kunne holde en samtale i gang uten å ha pugget en tekst på forhånd. Fagsamtalen leder dermed til mer spontan muntlighet, i motsetning til for eksempel presentasjoner og podkaster (Joval, 2017, s. 36). Under muntlig eksamen har elevene en frivillig presentasjon, før de kommer til en samtalesekvens av muntlig eksamen. I sin veileder for muntlig eksamen omtaler Utdanningsdirektoratet fagsamtalen i bestemt form, men begrepet blir ikke forklart eller definert videre. Det understrekes imidlertid at sensorene har plikt til å «stille spørsmål som gir eleven anledning til å vise bredest mulig kompetanse i faget» (Solem og Skovholt, 2020, s. 15). Søk gjort av Solem og Skovholt (2020, s. 17) viser at begrepet fagsamtale ofte brukes av Utdanningsdirektoratet, men at begrepsbruken ikke er konsekvent. Begrepet brukes både om samtaler der lærere og elever snakker om faglig innhold og om samtaler som er tilsvarende lik en utviklingssamtale med faglærer. En fagsamtale vil åpne for at elevene kan diskutere, argumentere og reflektere sammen rundt et faglig emne. De får muligheten til å bygge på hverandres innspill og samtidig vise kunnskap innenfor temaet og ferdigheter i muntlighet. Børresen med flere hevder at læringseffekten ved en fagsamtale trolig er større enn ved andre typer samtaler (Børresen, Grimnes og Svenkerud, 2012).

Det er samtidig problematisk at samtalebegrepene som benyttes i flere av Utdanningsdirektoratets retningslinjer og andre nasjonale sentre, ikke blir definert. Begrepene kan dermed oppfattes som hverdagsbegreper, ikke fagbegreper, noe som åpner for ulike måter å bruke begrepene på (Solem og Skovholt, 2020, s. 36).

I denne oppgaven vil begrepet fagsamtale bli brukt om en samtale med et norskfaglig innhold, enten mellom lærer og elev(er), eller mellom elevene. Jeg kommer ikke til å bruke begrepet fagsamtale som et synonym til halvårsvurdering eller elevsamtale. Det vil si at den halvårlige samtalen det siktes til i Opplæringsloven, ikke inngår i denne definisjonen av fagsamtale.

2.3 Samtale som vurderingsform

Fagsamtalen under muntlig eksamen er med på å sette eksamenskarakteren. Dette betyr at det er mye som står på spill for elevene under denne samtalen. Det er riktignok noen lærere som benytter fagsamtale som en del av undervisvurderinger. Dette kan gjøre at elevene blir trent på det å ha en fagsamtale, samtidig som de har mulighet til å få veiledning i etterkant, slik at den neste fagsamtalen elevene er en del av, potensielt sett har et bedre utgangspunkt. Det å vurdere en samtale handler om å vurdere samspillet mellom deltakerne, hvordan de selv uttrykker seg og hvordan de responderer på andres innspill (Aksnes, 2007, s. 142), og «muntlige ferdigheter skal vurderes på lik linje med fagkunnskaper» (Børresen, et. al., 2012, s. 256). Selv om Børresen (2012) her sikter til muntlige vurderinger fra før Kunnskapsløftet 2020, er det relevant å trekke frem også når det gjelder fagsamtaler og for Kunnskapsløftet 2020, fordi fagsamtale er en muntlig sjanger. Det kan på lik linje som tidligere være lett å glemme å vurdere de muntlige ferdighetene, og heller fokusere på fagkunnskapene elevene viser i samtalen.

Det finnes riktignok en del utfordringer ved vurdering av samtale. Matre (2009, i Haugen, 2019) sikter spesielt til fire utfordringer når det gjelder dette: 1) Samtalen er flyktig, 2) Samtalen innebærer samspill mellom flere parter, 3) Man lærer best samtaleregler ved å delta og 4) Samtalen er en sårbar vurderingssituasjon fordi det er liten avstand mellom person og ytring.

For at en vurderingssituasjon skal oppfattes som lærerik og hensiktsmessig, må læreren etablere vurderingskriterier for samtalen, akkurat som vi ville gjort i en skriftlig vurderingssituasjon (Matre, 2009, s. 147). Rapporter fra norske klasserom viser riktignok at samtaler som gjennomføres i skolen er lite strukturerte og uten klare mål (Børresen, et. al., 2012, s. 164). Fagsamtalen som vurdering kan være en variasjon til andre muntlige aktiviteter og vurderingsformer hvor flere parter påvirker samtalsretning. Fagsamtaler åpner også for refleksjon og engasjement (Børresen, 2016, s. 99).

Som nevnt tidligere er fagsamtalen en del av sluttvurderingen, ettersom det er en fagsamtale under muntlig eksamen, men fagsamtalen er også en egnet form for underveisvurdering. Underveisvurdering er små og store vurderingssituasjoner i skolehverdagen som skal hjelpe elevene til å nå de faglige kravene.

«Underveisvurdering i fag skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven [...] aukar kompetansen sin i fag»

(Opplæringslova, § 3-11). Her vil også de muntlige ferdighetene være inkludert.

Utdanningsdirektoratet (Udat.) påpeker at lærerens vurderingspraksis kan hemme og fremme læring. Vurdering for læring har blitt et vurderingsprinsipp som har fått mer og mer plass i norsk skole. «Vurdering for læring er all vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring» (Utdanningsdirektoratet, Udat.).

Fagsamtalen, med dertil hørende vurderingskriterier og umiddelbare tilbakemeldinger, vil være en flott arena for lærere og elever til å drive med vurdering for læring.

I dialogisk undervisning har det for eksempel i Storbritannia blitt tatt i bruk generelle prinsipper for muntlighet:

1. Vi hører nøye etter
2. Vi avbryter ikke
3. Vi tenker over det vi lytter til
4. Hvis vi ikke forstår, spør vi

(Alexander, 2008, i Fjørtoft, 2014, s. 144).

De samme prinsippene kunne enkelt vært tatt i bruk som retningslinjer og prinsipper for samtaler i den norske skolen.

2.4 Samtalens plass i det sosiokulturelle klasserommet

Samtalen har en viktig plass i det sosiokulturelle klasserommet. Det er ved samtalen at den signifikante annen vil kunne veilede den mindre kompetente part, og det er ved samtale man kan avdekke hvem som er den kompetente og hvem som er den mindre kompetente. I et behavioristisk syn på læring var ikke samtale viktig, men i dagens skole står dialogbasert undervisning høyt på agendaen. Manger og Lillejord (2013, s. 17) understreker at en må forstå betydningen av samhandling mellom elevene og deres

omgivelser, og at det er samhandling som best vil legge til rette for gode læringsprosesser. Samhandling kan bety flere ting, men en av de mest grunnleggende former for samhandling er nettopp samtaler. Selv om det veldig ofte refereres til en mindre kompetent part og en signifikant annen i sosiokulturelle læringsteorier, er det ikke nødvendigvis bare to parter som tar del i en læringsprosess. I et gruppearbeid kan det være flere parter, men alle partene har noe de er gode på, som gjør at de kan utfylle hverandre på en hensiktsmessig måte.

Som tidligere nevnt er vi mennesker sosiale vesener allerede fra barnsben av. Dermed er det helt naturlig at skolehverdagen består av flere små og store samtaler hver eneste dag. Samtalene kan ha ulike formål og ulike deltakere (Skovholt, Landmark, Sikveland og Solem, 2021, s. 138). Når lærere og elever snakker sammen, skal grunnlaget for en langvarig relasjon dannes, noe som betyr at både det faglige og relasjonelle står på spill når disse samtalene finner sted. Formålet med samtalene er likevel styrt av et ønske om å nå mål definert utenfra, av for eksempel læreplanen, opplæringsloven eller andre offisielle dokumenter (Skovholt et. al., 2021, s. 138-139). Samtaler i skolen kan være mellom to parter, eller de kan være mellom mange samtaledeltakere. Antallet deltakere påvirker hvordan samtalen organiseres, og dette påvirker igjen læringsutbyttet i samtalen (Skovholt, et. al., 2021, s. 142).

Det å samtale er å være muntlig aktiv, og muntlige ferdigheter er som nevnt en av de fem grunnleggende ferdighetene i norskfaget. Muntlig norsk har i tillegg en egen karakter, som understreker nettopp hvor viktig en slik kompetanse er. I læreplanen i norsk, om grunnleggende ferdigheter, står det at «[m]untlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi ser dermed at samtale allerede her blir nevnt som en viktig del av det å inneha muntlige ferdigheter. I tillegg står det under fagets kjerneelementer at elevene skal «lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler». Igjen nevnes samtale som et viktig kjerneelement i norskfaget, og det kommer tydelig frem at samtale er en del av det å inneha muntlige ferdigheter, sammen med det å lytte. I Forskrift til opplæringsloven (2006) blir det fastslått at eleven også en gang i halvåret har krav på en underveisvurdering som skal ha form som samtale (Solem og Skovholt, 2020, s. 14).

Nedenfor er en oversikt over kompetansemålene fra Læreplan i Norsk etter 10. årstrinn som spesifikt krever at elevene samtaler.

Årstrinn	Kompetansemål
Etter 10. trinn	<ul style="list-style-type: none">• bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer• bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster

Tabell 1 – Kompetansemål som støtter fagsamtale som lærings- og vurderingsform (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Her er det riktignok på sin plass å påpeke at det er en svært varierende begrepsbruk i læreplaner, opplæringsloven, læreverk og andre offisielle og uoffisielle kilder (Solem og Skovholt 2021). Begrepet «samtale» brukes som oftest om formen på den lovpålagte halvårsvurderingen i opplæringsloven. Samtalebegrepet er som tidligere nevnt et hverdagsbegrep som kan være vanskelig å definere, og det skaper også noen utfordringer. Det kan bli vanskelig å skille mellom generelle kommunikasjons- eller samtalestrategier og råd knyttet til vurderingssamtaler i spesifikke samtalekontekster (Solem og Skovholt, 2020, s. 17). Rådene som gis kan derfor bli av allmenn natur om «å være dialogisk» eller konkrete råd som forskningsmessig kan være knyttet til en mer spesifikk samtalekontekst. Ifølge Solem og Skovholt (2020) fører en uavklart begrepsbruk «til at ulike aktører kan legge et eget innhold i begrepene». Dette kan gjøre det svært utfordrende for lærere å finne konkrete råd om hvordan de skal undervise for at elevene skal kunne bygge opp de muntlige ferdighetene sine.

Synnøve Matre (2009, s. 140) konkluderer med at samtaleferdighetene til barn og unge blir tatt for gitt, og at man har en tendens til å overse denne delen av muntlig kompetanse i skolen. Det å fokusere på arbeid med og vurdering av samtale er svært viktig, og Matre begrunner dette med den sterke sammenhengen mellom språk og læring. Systematisk arbeid med samtaleferdigheter bør ha en sentral plass i skolen, blant annet fordi det å hjelpe ungdom til å utvikle samtaleferdigheter også kan bidra til sosial utjevning (Matre, 2009, s. 140). Samtalesjangeren krever mye av elevene, og det er

viktig å gi undervisning i de ulike aspektene ved en samtale, for eksempel hvordan man blir en god lytter (Aksnes, 2007).

2.5 Det sosiokulturelle klasserommet

Seljö (2001, s. 236) understreker at å skape sosiale læringsprosesser og legge til rette for kollektiv læring gjennom samtale ikke historisk sett har vært skolens fremste ambisjon. Solerød (2013, s. 232) mener likevel at skolen i dag er sterkt preget av en sosiokulturell praksis. Det er selvsagt ikke helt uten grunnlag at Solerød mener det han gjør, ettersom læreplanene og opplæringsloven er tuftet på det samme teorigrunnlaget. I Overordnet del (2017), 2.1 Sosial læring og utvikling, står det at “[e]lvenes identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre”. Et kjennetegn for de sosiokulturelle læringsteoriene er at man tar utgangspunkt i en vid forståelse av begrepet utdanning. Utdanning er en aktivitet som er både kulturell og samfunnsbyggende, og det sosiale står alltid i sentrum. Lillejord mener at denne tankegangen og de premissene de sosiokulturelle læringsteoriene gir, har følgende konsekvenser: «[e]lvene må lære hvordan kunnskap blir til, at læring skjer gjennom aktiviteter», og «[e]lvene må lære hva som gjør noe til god og velbegrunnet kunnskap og annet til tvilsom kunnskap» (Lillejord, 2013, s. 203). Et vekselspill mellom indre og ytre aktivitet er svært viktig for å tilegne seg ny kunnskap. Dette vil påvirke praksis i skolen ved at elevene må ha tilgang på kunnskap som er utviklet av andre mennesker, samtidig som de har tilgang til andre mennesker. Dette betyr at læreren må legge til rette for individuelle og sosiale læringsaktiviteter og organisere de formålstjenlig (Lillejord, 2013, s. 204). Variasjon og metodemangfold blir trukket frem som viktige stikkord for god pedagogisk praksis i et klasserom tuftet på de sosiokulturelle læringsteoriene.

Seljö (2001) understreker at det ved en institusjonalisering av læring, slik som skolen er, ikke bare er positive sider med samtale og læringsteorier som krever samtale som en av de viktigste metodene. I skolen handler elever annerledes i kommunikative sammenhenger enn det som preger livene deres ellers, og dette får umiddelbare konsekvenser for hvordan de kommuniserer. I klasserommet, og spesielt i samtaler som inkluderer hele klassen som en stor gruppe, vil det oppstå en konkurranse om taletiden. Adgangen til samtalen som føres, må reguleres, og det vil bli et svært skjevt forhold mellom hvem som prater og hvor mye de prater (Seljö, 2001, s. 46-47).

2.6 Sosiokulturell læringsteori

Roger Seljö (2001, s. 12) mener det ikke er så enkelt som at vi har en fasit på hvordan vi mennesker lærer. Dersom vi hadde hatt en fasit på hvordan mennesker lærer, hadde vi kunnet «forbedre våre livsvilkår og nå maksimal lykke». Som et alternativ til den rådende behaviorismen og det tilhørende syn på læring, oppstod det et sosiokulturelt perspektiv, hvor kunnskap er noe som oppstår i samspill mellom individet og det sosiale miljøet (Solerød, 2012, s. 224). Lev S. Vygotskij, på mange måter den sosiokulturelle tankegangens far, mente at mennesker først og fremst er avhengige av et sosialt miljø for å kunne utvikle seg og for å kunne lære. De erfaringene man gjør, kan deretter formidles gjennom språket. Helt grunnleggende for en slik læringsteori er tanken om at mennesker er født sosiale. Vi blir ikke sosiale mens vi utvikler oss, men vi er sosiale allerede fra barnsben av (Lillejord, 2013, s. 183). Mennesker som er en del av et læringsfellesskap, kan ulike ting, og ved at alle bidrar med sin kunnskap, vil man kunne skape ny kunnskap sammen (Solerød, 2013, s. 227). “Å lære er å gjøre noe sammen med andre” (Solerød, 2013, s. 229).

Kunnskapskonstruksjon ble på 1990-tallet omtalt av Jerome Bruner som “noe som fremmes gjennom dialog, samarbeid og forhandling” (Solerød, 2013, s. 229). Ifølge Lillejord (2013, s. 177) er det tre premisser som må ligge til grunn for å kunne forstå hva den sosiokulturelle læringsteorien handler om. For det første baserer en sosiokulturell læringsteori seg på at mennesker lærer når de deltar i kunnskapsprosesser. Mennesker lærer altså bedre når man gjør ting og er delaktig, enn hvis andre kun forteller deg hvordan du skal gjøre det. Det andre premisset er at man i sosiokulturell læringsteori går ut ifra at mennesker er aktive medskapere av kunnskap. Det siste premisset er at man må ha en forståelse av at kunnskap kan forandres. Dersom man ikke tror på at kunnskap kan forandres, kan man heller ikke være delaktig i prosessen med å utforme ny kunnskap. Begrepene ny og foreldet kunnskap kan kun benyttes dersom man er av en oppfatning om at kunnskap hele tiden er i endring (Lillejord, 2013, s. 177). Premissene og tankegangen som ligger til grunn for de sosiokulturelle læringsteoriene, er helt i tråd med den norske fellesskolen, som skal gi plass til ulike elever som innehar ulik kunnskap på ulike områder. En sosiokulturell tankegang er dermed sentralt i de klasserom der samtale er en viktig del av elevenes hverdag. Elevene vil da lære gjennom å samtale med andre mennesker, og alle bidrag til samtalen vil være hensiktsmessige.

2.6.1 Den nærmeste utviklingssonen

I Vygotskijs ånd er det i den sosiokulturelle tankegangen et dynamisk syn på læring og menneskets utvikling. Vi har i alle situasjoner mulighet til å ta til oss, altså appropriere kunnskap, fordi vi er mennesker i forandring og utvikling (Seljö, 2001, s. 122). En slik dynamisk måte å betrakte menneskers utvikling og læring kan man begrepsfeste ved å bruke uttrykket den nærmeste utviklingssonen. Utviklingssonen defineres av Vygotskij som «avstanden mellom det et individ kan prestere under ledelse av en voksen eller i samarbeid med mer kapable andre» (Vygotskij, 1978 i Seljö, 2001, s. 123). Fenomenet er velkjent, men resonnementet er likevel interessant, ettersom Vygotskij antyder at forskjellen mellom å beherske et redskap og det å ikke gjøre det, ikke er så klar. I et sosiokulturelt perspektiv er den nærmeste utviklingssonen ifølge Seljö (2001) en slags modell for hvordan kunnskaps- og ferdighetsoverføring fungerer. Hovedfokuset er heller ikke hvilken kunnskap eleven eller den voksne allerede har, men den kunnskapen som ligger latent som et potensiale. Det er den mindre kompetente part i samhandlingen som oppnår bevegelse i sin utviklingssone. Altså er det en betinget faktor at en som er mer kompetent, er en del av samhandlingen som finner sted for at utvikling og bevegelse mellom sonene skal finne sted (Solerød, 2012, s. 228). I skolen vil de begrepene man kjenner fra det dagligdagse, bli konfrontert med kunnskaper som ikke nødvendigvis har noen tydelig forankring i hverdagen til individet, og i møtet med de vitenskapelige begrepene og de personlige erfaringene vil læring skje (Solerød, 2013, s. 228).



Figur 2. Den nærmeste utviklingssonen (fra Seljö, 2001, s. 125).

Den kompetente som sørger for at en bevegelse kan finne sted, kalles ofte den signifikante annen. Nettopp fordi deltakeren er en signifikant del for at modellen skal være gjeldende. Bevegelsen skjer altså fra det Seljö (2001) omtaler som oppnådd kompetanse (se Figur 2), til den nærmeste utviklingszone. Det hvite området markerer en fremtidig kompetanse som ikke nødvendigvis er mulig å oppnå ved første problemløsning, men som viser et fremtidig potensial til hvor eleven kan havne, for eksempel neste gang et problem skal løses.

2.7 Hva vil det si å lære?

Vi mennesker har alltid lært og delt kunnskap med hverandre, og læring er et naturlig og nødvendig aspekt av det å være menneske (Seljö, 2001, s. 48). Forenklet kan en si at vi har to hovedtradisjoner for hvordan vi tar vare på og utvikler kunnskaper og ferdigheter (Solerød, 2012, s. 215). Altså er det to hovedtradisjoner for hvordan vi lærer. Den ene retningen, den rasjonalistiske tradisjonen, har røtter i antikken og legger vekt på fornuft og tenking som grunnlag for kunnskap. Læringen er en prosess som foregår inne i det enkelte individ, den lærende, og undervisere legger til rette for situasjoner der læring kan skje, men det er først og fremst en innvendig prosess (Solerød, 2012, s. 215). Den andre retningen, som vi i dagens samfunn baserer oss på, er den empiriske tradisjonen. Kunnskap baseres i denne tradisjonen på sanseerfaringer, eksperimenter og undersøkelser. Man baserer altså kunnskapen på et bevismateriale. Kunnskap kan i denne tradisjonen overføres fra individ til individ. Underviseren er den aktive, handlende part som har ansvaret for at den lærende lærer noe. Eleven er altså en passiv mottaker. En slik tankegang, om at eleven skal være en passiv mottaker, er ikke i tråd med den gjeldende pedagogiske praksis i norsk skole. Heller ikke tanken om at læring er noe som foregår inne i individet, uten påvirkning fra verden utenfor eller empirisk bevismateriale er forenlig med læringspraksisen i Norge som i stor grad baserer seg på den sosiokulturelle tankegangen. Den sosiokulturelle tankegangen skal jeg komme tilbake til.

Det å lære kan man bryte ned til den enkle forklaringen «systematisk gjøre delaktig i kunnskaper» (NAOB, udat.). Eleven vil her få rollen som den som blir delaktig i kunnskaper, og det er lærerens jobb å sørge for at eleven faktisk blir i stand til å være delaktig i kunnskaper. Læreren innehar jobben som underviser. En slik definisjon utelukker ikke behavioristiske grunntanker, eller sosiokulturelle grunntanker, men det

sier noe om hvem som blir holdt ansvarlig. Læreren innehar altså en rolle som skal gjøre eleven delaktig i kunnskaper, uten å si noe om hvordan læreren skal gjøre det.

Men hva er egentlig kunnskap? Gunn Imsen (2011, s. 46-47) poengterer at det er vanlig å dele kunnskap inn i to kategorier: praktisk og teoretisk kunnskap. Teoretisk kunnskap omhandler i skolen de fag som hovedsakelig er representert gjennom tekst, både trykt og digital. Praktisk kunnskap er derimot kunnskapsområder hvor elevene gjør mer enn å lese og skrive. Imsen poengterer riktignok at skillet kan være misvisende, ettersom læreren har full metodefrihet etter dagens læreplan og elevene fint kan løse praktiske oppgaver i tradisjonelt sett teoretiske fag. Et annet vanlig skille går mellom blant annet kunnskaper og ferdigheter (Imsen, 2001, s. 47). Kunnskap blir her sett på noe som er teoretisk og festet til minnet, mens ferdigheter er mer handlingsorientert, altså noe man gjør med kroppen eller hendene. Her kan vi trekke inn begrepet kompetanse som begrep.

2.7.1 Kompetansebegrepet

Kompetansebegrepet er nært knyttet til kunnskap, ettersom det å være kompetent betyr å ha tilstrekkelig kunnskap eller ferdigheter til å løse en bestemt type oppgave (Imsen, 2017, s. 334). Kompetansebegrepet har altså en nytte dimensjon, slik at kunnskapen elevene tilegner seg faktisk forventes å brukes til noe. Læreplanen kan se ut til å være bygget ut fra tanken om at kunnskap skal kunne benyttes. Utdanningsdirektoratet (2020) definerer kompetanse som det «å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenking». Denne definisjonen og tanken om å anvende kunnskap finner vi igjen flere steder i læreplanen. Det heter for eksempel ikke kunnskapsmål, men kompetansemål, og hvis vi tar utgangspunkt i Læreplan i norsk etter 10. årstrinn, ser man under overskriften *Fagets relevans og sentrale verdier* at kompetansebegrepet er svært viktig: «[...] og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlige ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetansemålene er et redskap hvor staten kan styre ikke bare hvilken kunnskap som skal formidles i skolen, men også styres slik at elevene kan vise til synlige prestasjoner. Kunnskap er altså ikke bare noe elevene har, men de skal også kunne vise frem denne kunnskapen.

2.7.2 Undervisningsbegrepet

Undervisning er likevel ikke et begrep som kan defineres klart. Det finnes ulike former for undervisning, hvor elevene og læreren innehar ulike roller. «Undervisning er en planlagt interaksjon mellom underviser og den lærende med henblikk på tilegnelse av faglig, sosial og personlig kompetanse i skolens kontekst» (Jank og Meyer, 2006). Læreren planlegger innholdet i timen, og hvilken kompetanse elevene skal tilegne seg i den gjeldende økten. Ifølge Afsar og Sivesind (I Kvamme, Kvernbekk og Strand, s. 138) kan undervisning forstås som «en intensjonal handling [...] der elever og lærere interagerer om et innhold». Afsar og Sivesind legger her til grunn at elever og lærere rent hierarkisk har en lik maktbalanse, der begge står i posisjon til å sette agenda og være likeverdige deltakere i diskursen som finner sted. Dette er i tråd med de pedagogiske grunntankene som råder i den norske skolen. Det er riktignok ikke den eneste pedagogiske tanken om hvordan vi lærer. Naturvitenskapelige metoder var tidligere opptatt av kunnskap som kunne observeres og sanses, og slik var det med læring tidligere også. I en behavioristisk forståelse er læring «en relevant varig endring av atferd som følge av erfaring» (Solerød, 2012, s. 219). Historisk sett har vi altså hatt teorier som setter læreren i en posisjon med større makt enn eleven og som en «overvåker» av elevens læring. Behaviorismen og behavioristisk læringsforskning, der straff og belønning var motivasjon for læring, hadde en dominerende plass frem til slutten av 1960-årene (Solerød, 2012, s. 220).

Seljö (2001, s. 14) understreker at hva vi skal lære og hvor mye vi skal lære hele tiden er i forandring, men også hvordan vi skal lære det, har forandret seg gjennom historien.

2.8 Tidligere forskning på fagsamtaler i lærebøker

Læremiddelforskning er relativt utbredt. Det er mange studier som fokuserer på nettopp læremidler, for eksempel Skjelbred, Askeland, Maagerø og Aamotsbakken sin studie i en fagbok fra 2017 om lærebøkens utvikling, *Norsk lærebokhistorie*. I boken undersøker de hvilke kunnskaper, holdninger og verdier som har vært så viktige at de måtte formidles videre til neste generasjon, hvilken holdning de har til barna de er skrevet for, hvilken forståelse man har av læringssituasjonen, hvem som har skrevet dem, og hvordan lærebøkene har endret seg over tid. Forfatterne tar for seg lærebøker i

alle fag, fra de første lærebøkene for allmueskolen så dagens lys i 1739, fram til dagens multimodale læremidler. Studien er et viktig bidrag for vår kunnskap om dagens læremidler.

Askeland (2008) har i tillegg en studie fra 2008 som undersøker hva slags forståelse av kommunikasjon som kommer til uttrykk gjennom metaforer som er brukt om kommunikasjon i lærebøker i norsk for ungdomsskolen i perioden 1997-1999. Analysene viser hvordan skriving blir fremstilt som en handling preget av reisemetaforer knyttet til å konstruere mening, mens lesing og lytting blir fremstilt via rørmetaforen, der kommunikasjon er sett på som uproblematisk og friksjonsfri. Analysen viser også at lærebokforfatterne bruker metaforsignaler aktivt overfor leserne sine, på tross av at de framstiller lesing av sakprosa som en passiv handling. Resultatet peker på at rørmetaforen er dominerende i skolediskursen.

Solem og Skovholt (2020) har gjennom sitt prosjekt CAiTE forsket på muntlig eksamen og vurderingspraksiser under muntlig eksamen. I *Retningslinjer for vurderingssamtaler - Første delrapport fra forskningsprosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education)* finner man en deskriptiv studie av ulike kilder som potensielt former og påvirker læreres konkrete samtalepraksis i vurderingssituasjonene i klasserommet. Solem og Skovholt har valgt innholdsanalyse som metode for å kartlegge et bredt antall kilder fra styringsdokumenter til et utvalg pensumlitteratur som blir benyttet i lærerutdanningene. Resultatene viser at det er en svært ulik bruk av begreper. Resultatene peker også på at mange av anbefalingene på mesonivå, og at svært mange av anbefalingene er «erfaringsbaserte» og uten henvisning til de kildene rådene eventuelt baserer seg på. Prosjektet CAiTE skal utforske og analysere læreres konkrete praksiser i vurderingssamtaler og utvikle forskningsbaserte og kontekstualiserte råd for disse samtalene.

Mari Haugen ved Universitetet i Oslo skrev i 2019 en masteroppgave som fokuserte på fagsamtalen som vurderingsform, med problemstillingen *Hva kjennetegner fagsamtalen som muntlig vurderingssituasjon i norskfaget fra et elevperspektiv?* Resultatene viser at fagsamtalen i stor grad brukes til å teste elevenes norskfaglige kunnskap og i mindre grad brukes som en vurdering av elevenes muntlighetskompetanse. Dette til tross for at det er en muntlig vurderingssituasjon som åpner for å fange opp elevenes muntlige ferdigheter, og med mulighet til å gi tilbakemeldinger som fører til læring.

Terese Karlsen skrev i 2019 masteroppgaven *Muntlige kompetanser i norsklæreverk for ungdomstrinnet – en kvalitativ og kvantitativ lærebokanalyse* som handlet om muntlig kompetanse i læreverk for ungdomstrinnet, med problemstillingen: Hvordan blir muntlighet fremstilt i læreverk i norsk for ungdomstrinnet? Resultatene viser at læreverkene dekker kompetansemålene for muntlig kommunikasjon i norskfaget etter 10. trinn, men samtidig påpeker Haugen at læreverkene kunne hatt et videre syn på hva muntlige kompetanser innebærer. Mye av fokuset til læreverkene ligger på presentasjoner, muligens fordi dette er en arbeidsform som er viktig for muntlig eksamen. Andre muntlige kompetanser, slik som lytting, har ikke fått like stort fokus.

Det var ikke mulig å finne oppgaver eller artikler som undersøkte hvordan fagsamtalen omtales i lærebøkene etter Kunnskapsløftet 2020, hverken av meg eller av bibliotekar ved Universitetet i Sørøst-Norge. Dette gjør at denne oppgaven forhåpentlig vil være et nødvendig og sentralt bidrag på feltet læremiddelforskning og muntlig kompetanse.

3 Metode

For å kunne besvare problemstillingen har et datamateriale selvsagt vært nødvendig. Det har i tillegg vært nødvendig å bestemme hvilken innfallsvinkel jeg har ønsket å ha i arbeidet med datamaterialet. Det har vært viktig for meg å sikre pålitelighet, gyldighet og gjennomsiktighet i mitt arbeid. I dette kapittelet vil jeg forklare nærmere hvordan jeg har arbeidet med datamaterialet og hvilke metodiske valg jeg har gjort. Det følgende kapittelet har to deler. I den første delen skal jeg presentere det metodiske grunnlaget for oppgaven og gjøre rede for hvordan jeg har arbeidet for å innhente materialet, mens den andre delen tar for seg utfordringer og etiske betraktninger knyttet til innhenting av datamaterialet.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Ettersom problemstillingen etterspør hva som skrives om fagsamtaler i ulike læreverk, har denne oppgaven i all hovedsak basert seg på en kvalitativ tilnærming til datamaterialet. «Kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 89). Det er likevel innslag av kvantitativ forskning, i og med at det er interessant også hvor ofte fagsamtalen nevnes, og hvor mange forskjellige oppgaver elevene blir presentert for. Lærebøkene jeg analyserer består av tekst, og det er teksten jeg innhenter informasjon fra. Dermed er det naturlig at hovedvekten av oppgaven har en kvalitativ tilnærming. Jeg har i tillegg hatt en pragmatisk tilnærming til teori og datamateriale, hvor problemstillingen, teorien og empirien har påvirket hverandre, slik at empirien som har blitt benyttet, har vært i forandring, ut ifra hva jeg ønsker å få svar på, men det jeg ønsker å finne svaret på, har også blitt påvirket av det jeg har funnet i lærebøkene. En slik pendling mellom metodene kalles en abduktiv tilnærming (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 102), og vil bli forklart litt senere i dette kapittelet.

Ettersom jeg har undersøkt hvor stor plass fagsamtalen har lærebøkene, er det verdt å nevne at jeg også benytter noen elementer fra kvantitativ metode. Spesielt i utarbeidelsen av tabeller har kvantitative aspekter blitt benyttet. Senere i oppgaven vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har telt sider og oppgaver, som er en del av det kvantitative i denne oppgaven. Creswell og Clark (2011) bruker begrepet mixed methods om metoder der forskeren benytter seg av både kvalitative og kvantitative data.

I en slik blanding av metoder kan den ene retningen prioriteres foran den andre, eller de kan benyttes på lik linje. Det er altså en slik blanding av metoder jeg har valgt å benytte også i dette arbeidet. Hovedfokuset har hele tiden vært på innholdet i lærebøkene, men med innslag av kvantitative data. Hovedmålet med oppgaven er ikke å sammenligne læreverkene, men å undersøke hva som blir skrevet om fagsamtalen, og drøfte dette opp mot relevant teori og læreplanen.

3.1.1 Abduksjon

Jeg har i stor grad benyttet meg av induktiv metode, ettersom oppgaven er empiridrevet heller enn teoridrevet (Tjora, 2017, s. 25). Abduksjon er ifølge Klaus Bruhn Jensen (2002) en måte å kombinere teoretiske begreper og empiriske studier for å oppdage og utdype mønster og mening i tekster (Askeland, 2008, s. 112). Abduksjon handler om at man trekker slutninger ved å danne sannsynlige hypoteser underveis i forskningsprosessen, og deretter prøver ut de sannsynlige hypotesene. Til forskjell fra induksjon starter man i en abduktiv forskningsprosess med et utgangspunkt i det empiriske materialet. Det er viktig å påpeke at man ofte er inspirert av studier som ligner, og dermed starter man ikke forskningsprosessen på «bar bakke» (Askeland, 2008, s. 112).

Min studie tar utgangspunkt i å analysere læreboktekster. Dette er det empiriske grunnlaget mitt, og dermed det grunnlaget jeg trekker slutninger fra. Før jeg hadde undersøkt datamaterialet, hadde jeg en del tanker og antakelser om hva jeg kom til å finne. Etter å ha lest artikkelen til Solem og Skovholt (2020), som tar for seg muntlig eksamen og svært mange offentlige og ikke offentlige dokumenter knyttet til temaet, hadde jeg en forestilling om at jeg ikke kom til å finne så mye empirisk data i de ulike læreverkene. Personlige erfaringer gjennom rollen som elev og gjennom praksis i studiet mitt gjorde også at jeg hadde en mistanke om at fagsamtalen er svært underrepresentert i norske læreverk. Kanskje til og med helt fraværende. Disse forestillingene styrte i stor grad hvordan jeg nærmet meg datamaterialet. De empiriske funnene mine viste riktignok at fagsamtalen var representert i norske læreverk, og dette gjorde at jeg i tillegg til å undersøke hva læreverkene sier om fagsamtalen, også fikk et ønske om å undersøke hva slags oppgaver som forventes at elevene skal klare å løse, kun ved hjelp av den informasjonen de får i teksten tilknyttet oppgaven. Denne

oppgaven har derfor endt opp som en drøfting av fagsamtalen som begrep i læreverk i norsk og hvordan det kan legges til rette for løsning av oppgavene i tilknytning til teksten, og hvordan det kan legges til rette for å bruke materialet til å forberede seg til for eksempel muntlig eksamen.

3.1.2 Innholdsanalyse og dokumentstudier

Når skriftlige dokumenter og tekster skal studeres, passer en kvalitativ tekstanalyse bra (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 163). Tekstanalyse handler altså om å lese og analysere trykte kilder og dokumenter som er produsert for andre formål enn forskning.

Dokumentstudier, som tar for seg trykte kilder, er en ikke-påtrengende metode (Tjora, 2017, s. 182). Det trykte materialet gir oss informasjon om «et saksforhold nedtegnet på et spesielt tidspunkt og et spesielt sted, og ofte med tanke på spesifikke lesere» (Tjora, 2017, s. 183). Det er dermed vesentlig å ha konteksten til dokumentene med seg hele veien. Spørsmål som er relevante å stille seg selv, er når dokumentene ble skrevet, hvor og av hvem de ble skrevet, og for hvilke lesere og formål? Siste del av spørsmålet er svært vesentlig i denne oppgaven, da læreverk har som oppgave å treffe en helt spesifikk målgruppe: elever i skolen. Det er viktig å huske på når jeg som forsker undersøker og analyserer tekstutvalget; det er en tekst som i hovedsak ikke er ment for meg.

En slik tilnæringsmåte har lang tradisjon, og kalles ofte for hermeneutikk.

Hermeneutikk betyr at forskeren prøver å forstå meningen til menneskene som uttrykker seg muntlig eller skriftlig. I denne oppgaven er det de skriftlige kildene som gjelder, men jeg har i min drøfting forsøkt å forstå meningen bak de valgene som er tatt.

Jeg har i tillegg har jeg i forarbeidet tatt i bruk Widéns tre dimensjoner (Widén, 2009, s. 138–140). De tre dimensjonene dreier seg om å undersøke opphavsmannen eller forfatterens hensikt, tekstens form og innhold, og implikasjoner tekstene kan skape for situasjoner utenfor selve teksten. Jeg vil i min drøfting gjøre rede for implikasjoner tekstene kan skape for selve teksten, og i den sammenhengen vil jeg også komme inn på hensikten bak valgene. Tekstens form og innhold gjør jeg rede for i neste kapittel, hvor materialet mitt blir fremlagt.

3.2 Oppgaver i læreverkene

I oppgaven har jeg i tillegg til å undersøke hva ulike læreverk nevner om fagsamtalen og lignende typer samtaler, har jeg også undersøkt oppgavene som gis etter hvert tema. I arbeidet med å innhente og avgjøre hvilken kategori de ulike oppgavene i læreverkene har, har jeg hatt en abduktiv tilnærming. I utformingen av kategoriene benyttet jeg Andersson-Bakken og Bakken (2016) sin allerede eksisterende modell, da jeg anså den som treffende for flere av oppgavene jeg ønsket å undersøke. Åpne og lukkede oppgaver er en svært fin måte å kategorisere oppgavene på, og underkategoriene med resonnerende, reproduserende, aktiviserende, utforskende og vurderende er ofte treffende for de fleste oppgaver. Det er riktignok ikke alltid at slike modeller er treffende for andre oppgaver, og det var derfor nødvendig å opprette en egen kategori. Dette ble gjort fordi jeg ønsket å finne en kategori som kunne plassere de oppgavene som er ikke umiddelbart kan plasseres i kategoriene. Det kan være oppgaver som utgir seg for å være en åpen oppgave, men som i all hovedsak er en lukket oppgave. Dette ble gjort fordi de oppgavene som ikke passer inn i en av de andre kategoriene, ikke har en naturlig plass. Dette vil jeg beskrive ytterligere i neste kapittel.

3.3 Gyldighet, pålitelighet og gjennomsiktighet

Det har vært viktig for meg i dette arbeidet å drive forskning som er gyldig, pålitelig og gjennomsiktig. Det vil si at jeg ønsker å gjøre forskning som er korrekt, til å stole på og åpen, for at andre kan gjøre de samme undersøkelsene og komme til de samme resultatene. Dette er viktig for meg fordi «synliggjøring av og refleksjon over forskerens rolle i forskningsprosessen er et ledd i det å sikre forskningens kvalitet» (Skilbrei, 2019, s. 87). Altså er kvaliteten på denne oppgaven avhengig min evne til å være transparent og pålitelig. Det kvantitative har beskrevet antall sider. Det er relativt enkelt å undersøke om tallene mine stemmer. Det er likevel utfordrende, ettersom nettressursene også har vært inkludert i denne oppgaven. I de ulike nettressursene er det stor variasjon i hvor lange tekster som presenteres etter hvert trykk, og det har til tider vært utfordrende å avgjøre hva som er en side. Jeg har likevel endt på at ett klikk betegnes som en side. Det vil si at med en gang jeg må klikke med videre, kommer jeg over på en ny side. Det kan gjøre at sidene har stor variasjon i lengde og innhold, men det har vært en nødvendig avgrensing å gjøre.

Tabellene jeg har laget, som presenteres i neste kapittel, har jeg utarbeidet i samarbeid med min veileder. Dette gjør at tabellene er undersøkt og gjennomgått av flere enn bare meg. Det sikrer pålitelighet i min oppgave.

I en slik oppgave hvor jeg benytter kvalitative tilnæringsmåter, vil det alltid være skjønn involvert. Jeg har blant annet utelatt en hel del dialogiske temaer fra min oppgave. Dette presenterte jeg også i innledningen, men jeg har hele tiden vært opptatt av fagsamtalen, og selv om det hadde vært svært interessant å ta med for eksempel intervju, tale eller diskusjoner, er det utelatt av flere hensyn. Plass- og tidshensyn er den største faktoren her, men også egne interesser har gjort at flere dialogiske deler av læreverkene har blitt utelatt.

Gjennom bruk av tabeller og referering har jeg forsøkt å skape gjennomsiktighet i min oppgave. Det har vært viktig for meg å vise hvor jeg har hentet mitt datamateriale fra, slik at andre, ved en senere anledning, kan finne tilbake til mine funn. Det kan likevel vise seg vanskelig å sikre gjennomsiktighet, da flere av funnene er hentet fra nettressursene til læreverkene. Disse nettressursene er veldig ofte gjemt bak innloggingssider hvor man må ha eller kjøpe tilgang for å kunne lese innholdet. Det har vært utfordrende, også for meg som forsker, da flere av forlagene har vært skeptiske til å gi tilgang til enkeltpersoner som ikke er tilknyttet en skole som har kjøpt lisensen. Jeg har, for å være så gjennomsiktig som mulig, forsøkt å inkludere direkte sitater fra innholdet flere steder. Dette kan gjøre at oppgaven noen steder kan føles oppdelt og avbrutt, men det er gjort med den hensikt av å sikre gjennomsiktighet.

Når det gjelder gyldighet, er dokumentstudier i og for seg ganske greit å forholde seg til. Det står nedskrevet på papir, i en bok som er utgitt. Dermed er funnene i seg selv gyldige. Det som dermed blir viktig å huske på som forsker, er i hvor stor grad en setning eller en oppgave vil påvirke elevene som skal lese teksten og utføre oppgaven. Dette er viktige betraktninger å ha i bakhodet.

3.4 Etske betraktninger

Metodevalg er også etiske valg (Leseth og Tellmann, 2014, s. 188). Det vil si at uavhengig av metode har jeg gjort valg som kan påvirke oppgaven i den ene eller den andre retningen. Da er det spesielt viktig som forsker at du tenker nøye gjennom hvilke

valg du tar og hvorfor du tar dem. Ettersom jeg har ønsket å undersøke læreverk, var en kvalitativ dokumentanalyse et naturlig valg. Det var likevel viktig for meg å triangulere ved å bruke flere metoder (Skilbrei, 2019, s. 77). Dette er for å sikre at jeg i mitt arbeid er objektiv og pålitelig. Dette sikrer at oppgaven er reliabel.

Da denne oppgaven ikke har mennesker som informanter, men trykte kilder, har jeg ikke hatt behov for å gjøre noen etiske betraktninger med tanke på datalagring, gjengivelse av navn eller lignende. Det betyr ikke at jeg ikke har måttet tenke over hva jeg skriver og presenterer og hvordan jeg gjør det. Jeg hadde, som tidligere nevnt, flere forutinntatte holdninger som kan ha påvirket min forskning. Det kan gjøre at resultatene har blitt påvirket. Jeg har likevel forsøkt å være så nøytral som mulig, og ved å inkludere kvalitative forskningsmetoder i mitt arbeid har jeg likevel, etter min mening, klart å være relativt objektiv. Dette fordi jeg har måttet stille meg spørsmålene om sidene er relevante for det jeg ønsker å undersøke. Det betyr ikke at det ikke hadde vært relevant for lignende typer studier eller oppgaver, men akkurat i denne oppgaven har mye blitt utelatt. Oppgavens omfang er lite, og vil ikke være tilstrekkelig for å få med alt.

Akkurat som med tanken om at fagsamtalen ikke var svært representert i læreverk, hadde jeg lignende tanker om oppgavene i læreverkene. Jeg hadde allerede en forutinntatt holdning om at det er mye lukkede oppgaver elevene møter på, og det har vært viktig for meg å være objektiv, på tross av mine forutinntatte holdninger.

Avgrensningene jeg har gjort i denne oppgaven er også noe jeg må ta med meg i de etiske betraktningene. Jeg er trygg på at jeg har undersøkt det jeg har ønsket å undersøke, men man kan alltid stille seg spørsmålet om det var rett å utelate for eksempel intervju eller diskusjon. Jeg står likevel fast på at jeg har tatt de rette valgene. Det er viktig å tenke nøye gjennom disse valgene, og allerede i innledningen gjorde jeg rede for de avgrensninger som er gjort. Jeg har tenkt nøye gjennom de valgene som er gjort. Tabellene som er utarbeidet kunne også vært gjort annerledes, men ved å konferere med min veileder, er jeg trygg på at de rette avgrensningene er gjort også der. Men det er viktig for meg å påpeke at det kunne vært gjort annerledes, dersom man hadde ønsket å undersøke andre ting enn det jeg har undersøkt.

4 Materiale og funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere de ulike funnene fra fire forskjellige læreverk og tilhørende nettressurser. Først vil jeg introdusere datamaterialet ved hjelp av en tabell. Deretter skal jeg gjøre rede for hva de ulike kategoriene i tabellen representerer og presentere likheter og forskjeller mellom de ulike læreverkene. Videre vil jeg presentere oppgavene som er gitt i sammenheng med temaet og plassere dem inn i en tabell som gir oversikt over hvilke typer oppgaver hvert læreverk benytter.

4.1 Introduksjon til datamaterialet

Det er utgitt fire læreverk i norsk for ungdomstrinnet etter Kunnskapsløftet 2020. De fire læreverkene er:

- 1) *Norsk 8, Norsk 9 og Norsk 10*, skrevet av Marte Blikstad-Balas, Mette Haustreis og Christoffer Beyer-Olsen, utgitt på Cappelen Damm forlag. Antall sider: 1080. www.skolen.cdu.no.
- 2) *Fabel 8, Fabel 9 og Fabel 10*, skrevet av Helge Horn, Ellen Birgitte Johnsrud, Maria Nitteberg, Åse Marie Ommundsen, Hilde Rindal og Harald Ødegaard, utgitt på Aschehoug Undervisning. Antall sider: 1214. Nettressurs: www.aunivers.lokus.no.
- 3) *Kontekst Basisbok 8-10*, skrevet av Kathinka Blichfeldt, Tor Gunnar Heggem og Åslaug Huseby, utgitt på Gyldendal forlag. Antall sider: 426. Nettressurs: www.skolestudio.no.
- 4) *Synopsis Håndbok Norsk 8-10*, skrevet av Nina Rasmussen Bjelland, Jon Aleksander Bolstad, Victoria Fleischer Magnryd, Mari Selboe og Øystein Jetne, utgitt på Fagbokforlaget. Antall sider: 359. Nettressurs: www.muntligverktøy.fagbokforlaget.no.

Alle læreverkene har i tillegg en nettressurs. Nettressursen har jeg valgt å inkludere i min oppgave, da jeg anser nettressursene som en naturlig del av læreverket.

Læreverkene *Kontekst Basisbok 8-10* og *Synopsis Håndbok Norsk 8-10* vil heretter bli kalt både ved sitt fulle navn, eller ved forkortelsen *Kontekst 8-10* og *Synopsis 8-10*.

I tabellen under har jeg kategorisert deler av bøkene og nettressursene som jeg har ansett som hensiktsmessig for min oppgave. I kolonnen til venstre står ulike kategorier som jeg har forsøkt å klassifisere. Disse kategoriene er hentet direkte fra lærebøkene eller nettressursene, og listen har vokst mens jeg har samlet inn materiale. Det vil si at det ikke var en fast kategoriliste på forhånd, men en liste som ble til mens arbeidet pågikk. I den øverste raden står de fire læreverkene som finnes på markedet. I radene nedover har jeg dermed forsøkt å plassere antall sider læreverket har om de forskjellige kategoriene. I denne tabellen er nettressursene regnet med. Det vil si at tallet på antall sider kan være misvisende. Alle nettressursene hadde en større overskrift du kunne trykke på, og deretter mindre overskrifter som man kunne klikke seg videre inn på. Hver av de mindre overskriftene teller i min oppgave som en side.

	Norsk 8-10	Fabel 8-10	Kontekst 8-10	Synopsis 8-10
Fagsamtale	8	0	8	3
Litterær samtale/fagsamtale	4	2	10	0
Podkast	2	5	0	0
Fagsamtale om språk	0	0	7	0
Oppgaver	0	0	3	0
Samtalegrammatikk	0	0	0	2
Muntlig eksamen	0	0	0	3
Samtale på nett	0	3	0	0
Arbeidsark	0	0	6	0
Samtaletips	0	3	1	0
Totalsum	14	13	35	8

Tabell 1 – Oversikt over sideantall med fagsamtale og lignende samtaler som tema

4.2 Læreverkene og kategoriene

La oss ta utgangspunkt i hver kategori. Den første kategorien i tabellen heter «Fagsamtale» og i denne kategorien har jeg valgt å inkludere alt som handler generelt om fagsamtalen, som hvordan holde fagsamtaler, hva en fagsamtale er og lignende. Som vi ser av tabellen, utmerker *Kontekst 8-10* seg. De har hele 27 sider som omhandler fagsamtalen. Det som er verdt å merke seg, er at samtlige av de 27 sidene er hentet fra nettressursen, mens antall sider i for eksempel *Norsk 8-10* er hentet fra læreboka. *Synopsis 8-10* har tre sider om fagsamtalen, hvorav samtlige sider er hentet fra deres nettressurs. Her utmerker *Fabel 8-10* seg, som ikke har noen sider om fagsamtalen, hverken i bok eller i nettressurs. *Fabel 8-10* har riktignok andre temaer de nevner, som jeg vil komme tilbake til.

Nå vil jeg ta utgangspunkt i tre av kategoriene nevnt i tabellen over, og presentere hva de ulike læreverkene skriver om de ulike kategoriene. De tre kategoriene jeg vil gå nære gjennom er Fagsamtale, Litterær samtale/fagsamtale og Podkast. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i disse tre kategoriene, fordi det er i de kategoriene flest læreverker har skrevet noe om temaet. Deretter vil jeg kort kommentere de andre funnene.

4.2.1 Fagsamtalen i *Norsk 8-10*

I bøkene *Norsk 8*, *Norsk 9* og *Norsk 10* fant jeg åtte sider som omtalte fagsamtalen. Fire av dem er i *Norsk 8*, to av dem i *Norsk 9* og de to siste i *Norsk 10*. I *Norsk 8* (s. 162-163) står det i introduksjonen til fagsamtalen at «fagsamtale i norsk er en samtale som handler om et tema i norskfaget». Deretter følger oppgaver som er spesifikt knyttet til temaet ungdomstid, som elevene skal ha fagsamtale om, og spørsmål de skal diskutere i fagsamtalen. Så følger tips til hvordan elevene kan forberede seg til fagsamtalen. Som forberedelse blir elevene bedt om å lage notater til spørsmålene, merke seg utdrag fra teksten de kan bruke som eksempler, notere norskfaglige ord de kan bruke mens de snakker om teksten og lage et tokolonne-notat med stikkord til spørsmål 6: Ser du noen likheter og forskjeller mellom det teksten sier om ungdomstid, og det den du har snakket med sier om ungdomstid? Videre følger en liste over hva læreren vurderer i fagsamtalen.

Litt lenger ut i *Norsk 8* blir fagsamtalen omtalt på nytt. Denne gangen er temaet fantastiske fortellinger, og fagsamtalen blir definert på samme måte i ingressen. Nok en gang består de to sidene av oppgaver de må gjøre før fagsamtalen, spørsmål de skal snakke om i samtalen, tips til forberedelse før fagsamtalen, med tokolonne-notat, og en oversikt over hva læreren vurderer. Selv om vurderingskriteriene og oppgavene er modifisert etter tema, er det i stor grad det samme elevene blir bedt om å gjøre, og det er den samme oppbygningen av forberedelsestips.

I *Norsk 9* blir fagsamtalen igjen omtalt. Denne gangen blir ikke fagsamtalen introdusert med en definisjon, men de samme forberedelsene følger. Elevene får oppgaver før samtalen på samme måte som tidligere, en liste med spørsmål de skal diskutere under samtalen, et tokolonne-notat de skal skrive og en liste over hva læreren vurderer. Til forskjell fra *Norsk 8* skal også eleven bruke den samme lista til å vurdere samtalen.

Tipsene til hvordan de skal gjennomføre samtalen er utvidet noe, med tips til hvordan samtalen kan foregå, og hva du kan gjøre for å få til en bedre fagsamtale.

På samme måte som i de tidligere bøkene blir fagsamtalen tatt opp igjen i *Norsk 10*. Oppsettet er noe endret på, men hovedinnholdet er mye av det samme. Elevene får tre spørsmål de skal diskutere, og deretter tre steg til hvordan de skal forberede seg. Videre får de et forslag til gangen i samtalen, om hvordan samtalen kan startes, og hvordan de kan vise interesse og delta i samtalen ved å stille spørsmål og lytte aktivt. Til slutt er en liste over hva læreren vurderer i samtalen, og igjen skal eleven selv være med på å vurdere fagsamtalen. I de tre bøkene er det dermed fire oppslag á to sider som omtaler fagsamtalen, og det blir dermed åtte sider i tabellen over.

4.2.2 Fagsamtalen i *Synopsis 8-10*

I nettressursen til *Synopsis 8-10* var det mulig å finne tre sider som omtalte fagsamtalen (Fagbokforlaget, 2020). På den første siden som ligger under overskriften «før» er det en video som viser et eksempel på ulike elevtyper i en fagsamtale, samt tips til hvordan man skulle forberede seg. Det var også en liste med tips i verbalteksten.

Slik forbereder du deg

1. Les nøye over oppgaveinstruksen fra lærer, og legg merke til verbene som brukes. Skal du redegjøre? Reflektere? Analysere og sammenligne?
2. Sjekk vurderingsskjemaet. Skaff deg oversikt over hvilke regler som gjelder for forberedelsen og gjennomføringen av samtalen.
3. Lag en oversikt over fagstoffet du skal forberede deg på.
4. Finn tidligere tilbakemeldinger eller råd du har fått, og tenk på hva du skal være ekstra bevisst på i denne samtalen.
(Fagbokforlaget, 2020)

På den neste siden, som heter «Under», var det en ny video som illustrerer hvordan en fagsamtale kan foregå. Også på denne undersiden var det en verbaltekst under videoen som man kan bruke som tips eller forslag.

På den siste siden under «Fagsamtale», under overskriften «Etter», fantes det kun verbaltekst, med en liste over hva man skal tenke over etter en fagsamtale.

Tenk over dette

Å bli god i fagsamtale krever øvelse og refleksjon. Det kan være lurt å bruke noen minutter til å notere ned svaret på for eksempel følgende spørsmål:

- Hva slags tanker og følelser sitter jeg igjen med etter fagsamtalen?
 - Hvilke tilbakemeldinger fikk jeg fra læreren (og eventuelt de andre fra gruppa)?
 - Hva skal jeg huske på til neste fagsamtale?
- (Fagbokforlaget, 2020)

Dette betyr at *Synopsis 8-10* har tre sider som omtaler fagsamtalen.

4.2.3 Fagsamtalen i *Kontekst Basisbok 8-10*

I læreboka *Kontekst Basisbok 8-10* var det ingen omtale av fagsamtale. Et søk i nettressursene til *Kontekst 8-10* ga derimot flere treff og resulterte i 8 sider hvor fagsamtalen blir omtalt. Et søk på ordet «fagsamtale» i deres nettressurs resulterer i syv treff, hvorav to av dem passer inn under kategorien fagsamtale. De andre fire treffene vil bli omtalt senere. Treffene «Hva er fagsamtale?» og «Hvordan forberede seg til fagsamtale?» inneholder henholdsvis tre og fem underoverskrifter.

Under overskriften «Hva er fagsamtale?» finner vi teori om fagsamtalen, en øvingsoppgave og deretter en oppsummering. Oppsummeringen representerer sidens innhold fint:

Hva kjennetegner en god fagsamtale?

- Du er godt forberedt på emnet du skal snakke om.
- Du bruker fagbegreper og uttrykk for å vise hva du kan.
- Du lytter aktivt til det som blir sagt.
- Du stiller oppfølgingsspørsmål som får fram nye sider ved emnet.
- Du samarbeider godt med de andre om å få fram det beste dere kan.

(Gyldendal, 2020)

I den neste underoverskriften «Hvordan forberede seg til fagsamtale?», finner vi fem sider, hvorav to av sidene er forklaringer og tips, en side er en eksempeltekst, en side med oppgaver og en side med oppsummering. Først møter elevene tips til hvordan de kan forberede seg til fagsamtalen. Det å forstå oppgaven, skrive notater, planlegge, være en god samtalepartner og være en god lytter. blir trukket fram som viktige punkter for å forberede seg godt. Videre følger tips til hvordan du kan forstå oppgaven. Det å lese oppgaven to ganger og skrive tre stikkord til hva oppgaveteksten spør etter, blir trukket frem som det viktigste. På den andre siden hvor fagsamtalen blir introdusert, blir fagbegreper forklart, og et begrepsskjema elevene kan bruke for å forstå og skrive ned

begreper er vedlagt. I oppsummeringen nevnes det å forstå oppgaven, lære seg viktige fagbegreper og det å håndtere nervøsiteten som viktig.

4.2.4 Fagsamtalen i *Fabel 8-10*

Fagsamtalen blir ikke nevnt i *Fabel 8-10*, hverken i bok eller i nettressursen. *Fabel 8-10* har flere andre former for samtale som blir vektlagt og inkludert i andre kategorier, men fagsamtale er ikke et av disse temaene. Etersom litterær samtale og litterær fagsamtale har svært mye til felles, har jeg valgt at de faller innunder samme kategori videre.

4.2.5 Litterær samtale og litterær fagsamtale i *Norsk 8-10*

Litterær samtale blir nevnt fire ganger i læreverket *Norsk 8-10*. I *Norsk 9*, side 60 og 61, blir en litterær samtale beskrevet. Elevene blir bedt om å gjennomføre en samtale med medelevene sine, og samtalen skal handle om en novelle elevene kjenner. «I en litterær samtale utforsker dere en tekst sammen, deler leseerfaringer og oppfatninger og diskuterer ulike tolkninger» (Blikstad-Balas, et. al., 2021b, s. 60). Elevene får deretter fire tips til forberedelse. De blir bedt om å 1) lese novellen, 2) se på spørsmålene som følger i den neste delen, 3) bruke teksten mens de jobber med spørsmålene og 4) repetere nyttige fagbegreper.

Den neste delen har underoverskriften «Lesefokus» og er en liste med spørsmål elevene kan bruke til å forberede seg. For eksempel spørsmål som: hva husker du spesielt godt fra handlingen, hvordan opplever du personene du møter i denne novellen og hvordan skulle du ønske at novellen hadde sluttet? På den neste siden følger en liste med tips og regler for at samtalen skal bli vellykket:

- Alle er forberedt gjennom lesing og skriving.
 - Alle forsøker å holde seg til saken.
 - Alle er oppmerksomme.
 - Alle er høflige og vennlige.
 - Alle viser respekt, også når de er uenige.
 - Alle stiller spørsmål til hverandre, slik at alle kan delta i samtalen.
 - Alle gir hverandre nødvendig taletid.
 - Alle tar ansvar for å holde samtalen i gang.
- (Blikstad-Balas, et. al., 2021b, s. 277).

Til slutt får elevene en liste over hva eleven selv og læreren skal vurdere. Punktene handlet om at elev og lærer skal vurdere hvor godt forberedt eleven var, om de fikk uttrykt sine egne refleksjoner, om de klarte å bruke konkrete eksempler, om de fikk vist kunnskap om novellesjangeren, om de holdt seg til saken, om de var oppmerksomme og lyttende, om de viste respekt selv ved uenighet, og om de stilte spørsmål for å holde samtalen i gang.

4.2.6 Litterær samtale og litterær fagsamtale i *Fabel 8-10*

I nettressursen til *Fabel 8-10* gjorde jeg flere søk, blant annet på «fagsamtale», «litterær samtale» og «litterær fagsamtale», uten at det førte frem. De sidene som er skrevet inn i tabellen over, er derfor hentet fra læreboka. «I en litterær samtale skal alle få fortelle om sin opplevelse av en tekst» (Horn, et. al., 2020b, s. 26). Videre blir viktigheten av åpne spørsmål presisert. I sidemargen er åpne spørsmål definert som «spørsmål som ikke kan besvares med ja eller nei» (Horn, et. al., 2020b, s. 26). Sitater fra teksten blir trukket frem som viktig når man skal argumentere for sin egen tolkning, og i teksten blir elevene anbefalt å skrive en sitatlogg mens de leser. Til slutt på siden ligger en tabell med oversikt over ulike typer spørsmål. Tabellen ser slik ut (uten grafikk inkludert):

Spørsmålstyper i litterær samtale
Observere (se) Eksempel: Hvordan oppfører Bjart seg mot Munan?
Reflektere (tenke) Eksempel: Hvorfor tror du Bjart er så opptatt av stjernene?
Reagere Eksempel: Har du hørt om ungdom på din egen alder som må flykte alene for å berge livet? Eller om en ungdom som må ta ansvar for et barn fra en annen familie?

(Horn, et. al., 2020, s. 26).

På side 272 (Horn, et. al., 2020), blir samtaler igjen trukket frem. Den samme tabellen som tidligere er vedlagt som eksempler på spørsmål elevene kan diskutere i forbindelse med en annen tekst.

4.2.7 Litterær samtale og litterær fagsamtale i *Kontekst 8-10*

I *Kontekst Basisbok 8-10* er det fem sider som omhandler fagsamtale om tekster. Jeg har valgt å inkludere dem i oversikten over litterær samtale og litterær fagsamtale, ettersom overskriften på kapittelet i læreboka er «Fagsamtale om tekster» (Blichfeldt, et. al.,

2020, s. 67). «Når du skal studere og tolke tekster, kan en fagsamtale være en god innfallsvinkel.» står det i ingressen på side 67 i *Kontekst 8-10*. Videre skrives det at «[i] fagsamtalen er det også en fordel å ha kontroll på faguttrykk du kan bruke». Videre følger to eksempeltekster som elevene kan benytte som inspirasjon i eget arbeid med å forberede seg til fagsamtale. Eksempeltekstene består av notater om teksten, for eksempel notater når det gjelder form, innhold og så videre. Den tredje siden som omtaler litterær samtale, er en liste med tips når du skal ha fagsamtale om fiksjonstekster og saktekster. Tipsene har uthevede ord som fungerer som overskrifter. De uthevede ordene er «Opplevelse», «Form – Hvordan», «Innhold og oppbygning – hva og hvordan», «Virkemidler – hvordan» og «Tolkning». Under hver av de uthevede ordene står flere spørsmål og tips til organiseringen av samtalen. Hvilke emner man for eksempel kan ta opp i en samtale, er foreslått i form av spørsmål. Øverst i hjørnet står også tipset: «Bruk faguttrykk som passer underveis». De to siste sidene i *Kontekst 8-10* gir en oversikt over faguttrykk man kan benytte dersom man har en fagsamtale om henholdsvis fiksjonstekster eller om saktekster. På flere sider av oversikten står eksempelsetninger hvor faguttrykkene er benyttet.

I Skolestudio, nettressursen til *Kontekst 8-10*, finnes fem sider som omtaler litterær fagsamtale. I ingressen skrives det at «[å] lese skjønnlitterære tekster og diskutere dem med andre kan være en god metode for å forstå teksten bedre» (Blichfeldt, et. al., 2020). Deretter nevnes det at fagsamtalen er en mye brukt metode innenfor tolkning og analyse av skjønnlitteratur. Videre følger en eksempeltekst som elevene blir bedt om å lese, mens de tenker på form, innhold og budskap. På side to i nettressursen er det en øvelse hvor elevene blir bedt om å skrive ned og studere faguttrykk som kan være nyttige i fagsamtalen. Elevene skal skrive begrepene ned på lapper og ta vare på lappene. Den tredje siden inneholder eksempelteksten. På den fjerde siden blir elevene bedt om å gjennomføre en fagsamtale. Da skal lappene de skrev fra øvelsen på side to, legges på bordet foran, og de skal trekke en lapp med et fagbegrep. Den som trakk lappen, må deretter lage et spørsmål ut ifra stikkordet, og samtalen skal deretter foregå i tre minutter. Når det har gått tre minutter, skal en ny lapp trekkes. Elevene blir bedt om å gjerne filme fagsamtalen. Den femte siden i nettressursen er en evaluering der elevene skal snakke sammen om hva de kan forbedre. De blir blant annet bedt om å evaluere hvilket eget bidrag de var mest fornøyde med, hva de skulle sagt mer om og om de klarte å holde en flytende samtale (Blichfeldt, et. al., 2020).

I *Norsk 10* er det to sider om litterær samtale. Ingressen er den samme, med unntak av teksten elevene blir bedt om å diskutere. Etter ingressen følger tre tips til forberedelse av samtalen. Elevene skal lese novellen og tilhørende oppgaver de gjorde, forberede spørsmål som kan være nyttige, for eksempel «hvordan dere forstår selve handlingen», og forberede egne svar på overnevnte spørsmål (Blikstad-Balas, et. al., 2021c, s. 230). Videre følger tips om hvordan elevene kan være aktive lyttere. Det kan de gjøre ved å 1) knytte det de sier til det noen andre har sagt, 2) komme med konkrete eksempler som støtter det andre har sagt, og 3) stille oppfølgingsspørsmål. Videre på den neste siden er en liste med fagbegreper som kan være nyttige å bruke i samtalen, og deretter de samme tipsene og reglene som tidligere. Til slutt ligger en liste over hva læreren og eleven selv skal vurdere *Norsk 9*.

4.2.8 Podkast i *Norsk 8-10*

I *Norsk 9* finnes det to sider som omhandler podkast. I ingressen får elevene repetert hva de har lært i løpet av kapittelet. Deretter får de beskjed om at de skal bruke det de har lært og bruke det når de spiller inn en podkast (Blikstad-Balas, et. al., 2021b, s. 276). Videre blir det forklart hva en podkast er. En podkast blir forklart som «et program som kan sendes ut som lydfil, og som du kan lytte til via strømmetjenester eller laste ned og lytte til når du vil» (Blikstad-Balas, et. al., 2021b, s. 276). Videre blir ordet panelpodkast forklart, ettersom elevene blir bedt om å lage en panelpodkast. Panelpodkast blir definert som «en podkast der en gruppe sitter sammen i et studio og snakker om et tema. For lytteren skal det oppleves som en naturlig og uhytidelig samtale» (Blikstad-Balas, et. al., 2021b, s. 276). Videre deles tips om planlegging og forberedelser.

På den neste siden får elevene tips til struktur. Elevene blir bedt om å dele samtalen inn i flere deler, med en liten pause mellom hver del. De fire delene bør, ifølge teksten, ha ulikt innhold. De fire delene foreslås deles inn slik:

Del 1: Alle presenterer seg, og programlederen sier litt om hva temaet for podkasten er.

Del 2: En uformell samtale om dialekter der alle sier noe. Programlederen kan stille spørsmål. Se forslagene til spørsmål nedenfor, og kom gjerne på flere spørsmål selv.

Del 3: Én eller flere deler med konkurranser eller andre aktiviteter. Se tipsene nedenfor, eller kom på noe selv.

Del 4: Rund av med at alle sier noe, for eksempel én ting de har lært i dag.
Programlederen avslutter og takker for nå.
(Blikstad-Balas, et. al., 2021b, s. 277)

Forslag til hva slags spørsmål programlederen kan stille i del 2 følger. For eksempel hva slags forhold elevene har til sin egen dialekt, om de skriver på dialekt i meldinger og sosiale medier, og om det er unødvendig å ha et felles skriftspråk. Ideer til del 3 følger så i en tabell, med spørsmål i hver rute. Spørsmål som hva kan du, hvor elevene skal si alt de kan om dialekter på ett minutt, hva betyr ordet, hvor elevene må finne et ord som de andre skal gjette hva betyr, og hva har du tatt med, hvor elevene skal ta med noe interessant de har lest om dialekter som de må lese for de andre deltakerne. Til slutt i oversikten følger en oversikt over hva læreren skal vurdere. Punktene beskriver at læreren skal vurdere om samarbeidet har vært godt, om temaet blir belyst, innhold og form, at samtalen er naturlig, om de har spilt inn episoden med brukbar lyd, og om de snakker tydelig og forståelig (Blikstad-Balas, et. al., 2021b, s. 277).

4.2.9 Podkast i *Fabel 8-10*

I *Fabel 8-10* sin nettressurs finnes det 5 sider som omhandler podkast, ekskludert tittelbladet. Den første siden gir tips om at det er lurt å lytte til podkaster, samt forslag til tre ulike podkaster eleven kan lytte til. Elevene får samtidig i oppgave å «lytt[e] til en podkast du liker, og skriv ned hva det er som gjør at du ler, gråter, blir interessert, forbanna eller opprørt» (Horn, et. al., 2020). Den neste siden omtaler lytteren og hvor viktig det er med et mottakertilpasset språk. Dette gjøres ved å stille spørsmål som: «Hva slags språk skal du bruke?» (Horn, et. al., 2020). Elevene får et tips om å se for seg en lytter, eller lage en konkret lytter, slik at de kan se for seg denne personen mens de snakker, og dermed være sikker på at de treffer målgruppen. På den tredje siden får elevene en digital ressurs hvor de kan planlegge kjøreplanen for podkasten sekund for sekund. Ressursen er delt opp i 5 felter der elevene kan skrive inn tekst. Det første feltet er kalt «Intro». Deretter følger tre blokker, kalt «Blokk 1», «Blokk 2» og «Blokk 3», før det avsluttes med et felt som er kalt «Avslutning». Elevene får tips om at det er lurt å ha ett argument i hver blokk, og ha en musikksnutt mellom hver av blokkene. Den fjerde siden omhandler tips til hvordan elevene kan inkludere lytteren, ved å si ting som «Du har kanskje hørt om ...», eller «Dette har du garantert aldri hørt om!». Elevene får tips om å beskrive situasjonene de skal beskrive så detaljert som mulig, slik at lytteren kan se for seg situasjonen, samt at de kan avslutte podkasten med en punchline. «Du kan

gjerne avslutte podkasten din med en salutt!». Den siste siden som omhandler podkast får elevene seks fremføringstips:

Fremføringstips

1. Snakk tydelig og rolig.
2. Spør en venn om du snakker tydelig nok.
3. Drikk vann, så blir du ikke tørr i munnen.
4. Dropp småord.
5. Vær avslappet og kul.
6. Du har ikke dårlig tid!

(Horn, et. al., 2020)

4.2.10 Podkast i *Synopsis 8-10* og *Kontekst 8-10*

Som nevnt i tabellen, har verken *Synopsis 8-10* eller *Kontekst 8-10* sider som omtaler podkast. Verken i læreboka eller nettressursen. Videre i oppgaven vil jeg nå oppsummere andre relevante funn som ikke er nevnt under podkast, fagsamtale eller litterær samtale.

4.2.11 Andre relevante funn i *Synopsis 8-10*

4.2.11.1 *Synopsis 8-10 om Muntlig eksamen*

Synopsis 8-10 har en side som omtaler muntlig eksamen, og ettersom muntlig eksamen består av en fagsamtale, har jeg valgt å inkludere dette i mitt materiale. Relativt identisk med «Fagsamtale» består «Muntlig eksamen» av tre sider, hvorav sidene har navnene «Før», «Under» og «Etter» (Fagbokforlaget, 2020). På sidene «Før» og «Under» er det en video, men til forskjell fra «Fagsamtale» er det også en video på «Etter» på siden om muntlig eksamen. På den første siden, «Før», er det en video som gir tips til hvordan du skal forberede deg til muntlig eksamen, blant annet tips om å repetere fagbegreper, skaff deg oversikt og lag notater. I verbalteksten er retningslinjene for muntlig eksamen, utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, gjengitt.

4.2.11.2 *Synopsis 8-10 om samtalegrammatikk*

Synopsis 8-10 har to sider i sin lærebok om samtalegrammatikk. Ord som «tur», «turtakning» og «pause» blir kort forklart, uten at det blir satt inn i en sammenheng eller forklart noe mer utover den korte ordforklaringen (Bjelland, et. al., 2020, s. 242-243).

Funnene i *Synopsis 8-10* er relevante fordi det under muntlig eksamen holdes en fagsamtale, og tipsene og funnene som det henvises til kan være relevante for fagsamtalen generelt. Funnene som omtaler samtalegrammatikk kan også være relevante, da samtalegrammatikk kan være av nytte når det kommer til hvordan en samtale holdes og de tekniske delene av en samtale. Dette kan være relevant både i en fagsamtale med lærer, og i en fagsamtale elever imellom.

4.2.12 Andre relevante funn i *Fabel 8-10*

Fabel 8-10 har som eneste læreverk tre sider om samtale på nett. Ytringsfriheten blir trukket frem som en viktig del av det å kunne ytre seg på nett. Videre reflekteres det over om alle ytringer er like gode. Det legges til at nettaviser har moderatorer som arbeider for å opprettholde god folkeskikk på nett. Deretter blir elevene gjort oppmerksom på at ærekrenkelser ikke er lov. Deretter følger en utgreiing for hva nettmobbing er, hvorfor nettmobbing kan føles vondere enn mobbing i det virkelige livet og hvorfor det kan være vanskelig å oppdage nettmobbing (Horn, et. al., 2021a, s. 230-232).

Fabel 8-10 har i tillegg en liste over tips til god ikke-verbal kommunikasjon (Horn, et. al., 2021c, s. 15), som kan være relevant på lik linje med samtalegrammatikk nevnt tidligere i kapittelet.

4.2.13 Andre relevante funn i *Kontekst 8-10*

4.2.13.1 *Fagsamtale om språk*

Kontekst 8-10 har egne sider i sin nettressurs om fagsamtale om språk, og oppgaven er at elevene skal «diskutere språk og identitet ved å ta utgangspunkt i tre tekster og drøfte disse opp mot egne erfaringer» (Gyldendal, 2020). Elevene får tre eksempeltekster de skal lese, og fire av sidene er øvelser de kan gjøre. Forberedelse, jobbe med

fagbegreper, gjennomføring av fagsamtalen og evaluering er alle klassifisert som hver sin øvelse.

Elevene får følgende oppgave som forberedelse:

Forbered deg på emnet språk og identitet. Bruk det du kan om emnet, les tekstene og reflekter over ditt eget språk. Gjør notater eller andre forberedelser. Let etter relevant fagstoff om språk og identitet i norsklæreverket ditt.

(Gyldendal, 2020).

Fagbegreper som nevnes er for eksempel slang, banning, multietnolekt og så videre. Elevene blir bedt om å lage en tokolonne for å forklare ordene. Deretter følger de tre eksempeltekstene. Videre skal elevene gjennomføre en fagsamtale. Elevene skal gå sammen i grupper på tre og fordele de tre tekstene mellom seg. Elevene skal deretter legge frem innholdet og hva som er spesielt med språkbruken i sin tekst, mens de andre elevene lytter og stiller oppfølgingsspørsmål. Elevene får også tre spørsmål de kan bruke som hjelp i samtalen:

- *Hva kjennetegner språket i teksten? [...]*
- *Hvordan formidler artisten deler av sin identitet gjennom språket?*
- *Hvorfor tror du artisten har valgt å bruke språket på denne måten?*

(Gyldendal, 2020)

Når elevene har kommet gjennom alle tekstene, skal de si noe om sine egne erfaringer med språk og identitet. Elevene får følgende spørsmål de kan bruke som hjelp:

- *Hvordan vil du beskrive din egen språkbruk?*
- *Endrer språket ditt seg ut fra hvilken situasjon du er i? Hvordan?*
- *Hva er ditt forhold til språk som identitetsbygger?*

(Gyldendal, 2020)

Elevene skal deretter evaluere fagsamtalen. De skal snakke om hva som fungerte godt og hva de kan forbedre til neste gang. De blir også henvist til å gå gjennom listen over hva som kjennetegner en god fagsamtale, som er gjengitt tidligere i oppgaven.

Kontekst 8-10 har også arbeidsark som hører til flere av temaene som læreren kan printe ut til elevene.

4.3 Oppgaver

I denne neste delen av min oppgave gjør jeg rede for de ulike oppgavene som tilhører sidene i læreboka og i nettressursene som omhandler fagsamtalen eller en av de tilhørende kategoriene jeg har gjort rede for tidligere. For å få en oversikt over hva slags oppgaver elevene får, har jeg valgt å bruke kategoriene til Bakken og Andersson-Bakken (2016), slik jeg presenterte i teorikapittelet. Det første skillet jeg gjør, er dermed å skille mellom åpne og lukkede oppgaver, og deretter hva slags åpen oppgave eller hva slags lukket oppgave det er. I tvilstilfeller har jeg valgt å lese tilhørende fagmateriell eller eksempeltekst, for å avgjøre om oppgaven er åpen eller lukket.

For at det skal være lettere å forstå hvordan jeg har klassifisert de ulike oppgavene, har jeg tatt med eksempler som tilhører hver av de fem underkategoriene.

Reproduserende: Bidrar alle i samtalen? (*Kontekst 8-10* sin nettressurs Skolestudio)

Resonnerende: Les nøye over oppgaveinstruksen fra lærer, og legg merke til verbene som brukes. Skal du redegjøre? Reflektere? Analysere og sammenligne? (*Synopsis 8-10* nettressurs «Fagsamtale»)

Aktiviserende: Lag en tegneserie eller et storyboard på maks seks ruter som handler om en samtale hvor to misforstår hverandre, feiltolker budskapet eller snakker forbi hverandre. (*Fabel 10*, side 15).

Vurderende: Reflekter. Blir du svett i hendene bare ved tanke på å ha en presentasjon i klassen, eller er du av typen som elsker å snakke høyt? Hva synes du er utfordrende ved muntlige aktiviteter som presentasjoner, diskusjoner og taler? Hvordan kan du bli bedre muntlig? Hva skal til for at du føler deg tryggere i muntlige aktiviteter? Skriv et kort refleksjonsnotat hvor du svarer på disse spørsmålene (*Fabel 10*, side 13).

Utforskende: Snakk med en voksen (for eksempel en forelder eller besteforelder) om hva de mener er annerledes med å være ungdom i dag, sammenliknet med da de var ungdom (*Norsk 8*, side 162).

Tabellen etterstreber å gi en så korrekt gjengivelse som mulig, men det vil være tvilstilfeller som kan variere og være basert på skjønn. De spørsmålene som elevene får tips om å stille hverandre mens de gjennomfører en fagsamtale, er ikke inkludert i tabellen, dette fordi spørsmålene eleven skal bruke i fagsamtalen, er spørsmål elevene skal stille hverandre og vurderes ut ifra, samt at de er svært knyttet til temaet for

fagsamtalen. Altså det elevene allerede skal kunne og være forberedt på, gjennom oppgavene de løser. Dette gjør at jeg velger å bruke plass og tid på oppgaver som i større grad tilhører forberedelsesdelen elevene skal gjennomføre før fagsamtalen, mens de enda lærer om fagsamtalen. Dette skillet er gjort i alle læreverkene, så det vil i liten grad påvirke resultatene.

Navnet på læreverket inkluderer både lærebok og nettressurs. I raden som heter «Antall oppgaver» er summen av alle oppgaver telt opp. I raden som heter «Åpne oppgaver» er alle de åpne oppgavene telt med, og det samme gjelder for «Lukkede oppgaver». De radene som står i kursiv, er underkategoriene. De er altså inkludert i de uthevede radene, og det er summen av «Åpne oppgaver» og «Lukkede oppgaver» som representeres i raden «Antall oppgaver». De kursiverte radene er tatt med for å klassifisere hva slags type oppgave elevene møter.

	Norsk 8-10	Fabel 8-10	Kontekst 8-10	Synopsis 8-10
Antall oppgaver:	30	13	16	7
Åpne oppgaver:	8	4	11	4
<i>Vurderende oppgaver:</i>	1	1	6	2
<i>Utforskende oppgaver:</i>	3	0	0	0
<i>Aktiviserende oppgaver:</i>	4	3	5	2
Lukkede oppgaver:	22	9	5	3
<i>Reproduserende oppgaver:</i>	12	4	1	2
<i>Resonnerende oppgaver:</i>	10	5	4	1

Tabell 3 – Oversikt over oppgavetyper

Som man kan lese av tabellen, har *Norsk 8-10* nesten dobbelt så mange oppgaver i sine læreverker, fordelt på relativt få sider. *Norsk 8-10* har en overvekt av lukkede oppgaver, mens *Kontekst 8-10* har en overvekt av åpne oppgaver. Et annet funn som er verdt å merke seg, er at *Norsk 8-10* er det eneste av læreverkene som har utforskende oppgaver. Altså oppgaver der elevene skal gjøre litteratursøk eller innhente empiri. *Synopsis 8-10* har også en liten overvekt av åpne oppgaver, mens *Fabel 8-10* har en overvekt av lukkede oppgaver. Det er altså stor variasjon mellom hva slags type oppgaver de ulike læreverkene har inkludert.

Selv om tabellen er oversiktlig og gir en god indikator på hva slags oppgaver elevene møter, er den ikke nødvendigvis treffende for de oppgavene jeg har funnet. Derfor har jeg valgt å opprette en ny kategori som befinner seg i skjæringspunktet mellom åpne og lukkede oppgaver. Slike oppgaver har jeg valgt å kalle maskerte oppgaver. Maskerte oppgaver vil være de oppgavene elevene møter på som utgir seg for å være åpne oppgaver, men som i stor grad er lukkede oppgaver. For å avgjøre om en oppgave er en maskert oppgave, har jeg selv forsøkt å løse oppgavene. I noen tilfeller måtte man i tillegg svare riktig på oppgavene for å kunne komme videre i arbeidet. Relevans var også en avgjørende faktor i dette arbeidet. En åpen oppgave uten relevans har jeg valgt å klassifisere som en maskert oppgave. Dermed har jeg stilt meg selv følgende spørsmål for å identifisere de maskerte oppgavene:

- 1) Fant jeg svaret i teksten?
- 2) Måtte jeg svare riktig for å kunne gå videre?
- 3) Har oppgaven relevans for temaet det jobbes med?

Et eksempel på en oppgave jeg har klassifisert som maskert, som faller innunder kategori 3, om oppgaven har relevans for teamet, finner vi i *Kontekst 8-10* på side 69. Elevene får oppgaven «Tegn et dikt. Velg et av diktene fra «Poesipause» på side 160-161. Tegn motivene og tolk diktet. Bruk eksempeltekst 4 som modell». Selv om elevene møter en åpen oppgave hvor de kan tegne et valgfritt dikt, anser jeg ikke oppgaven som relevant, da den ikke skal brukes til noe videre. Elevene kan kose seg med å tegne sine første tanker, men ettersom temaet er «Fagsamtale om tekster», får ikke elevene mer trening i samtale om tekster.

Et annet eksempel finner man i *Kontekst 8-10* sin nettressurs Skolestudio, som vist nedenfor i figur 3. Der møter elevene en oppgave som er delt i to. I seg selv er ikke oppgaven nødvendigvis maskert, men grunnen til at jeg klassifiserer denne oppgaven som maskert, er at for å kunne gå videre til neste side må eleven svare korrekt på første del av spørsmålet, mens eleven står fritt til å svare hva som helst i del to.

←

Hva kjennetegner en god fagsamtale?

A Se på ordskyen under. Klikk på de ordene som kjennetegner en god fagsamtale. Skriv deretter ned de tre kriteriene du mener er viktigst i svarfeltet under.

Saklig Argumentasjon Forberedt Usaklig

Spontan Lytte Uhøflig Fagbegreper

Slang Oppfølgingsspørsmål Samarbeid Overkjøre

Ufokusert Refleksjon Støttende kroppsspråk

Figur 3: Hva kjennetegner en god fagsamtale? (Gyldendal, 2020).

Tabellen inkluderer nå maskerte oppgaver, og vil dermed se slik ut:

	Norsk 8-10	Fabel 8-10	Kontekst 8-10	Synopsis 8-10
Antall oppgaver:	30	13	16	7
Åpne oppgaver:	6	3	8	4
<i>Vurderende oppgaver:</i>	1	1	5	1
<i>Utforskende oppgaver:</i>	3	0	0	0

<i>Aktiviserende oppgaver:</i>	2	2	3	2
Lukkede oppgaver:	22	9	3	3
<i>Reproduserende oppgaver:</i>	10	4	1	2
<i>Resonnerende oppgaver:</i>	12	5	2	1
Maskerte oppgaver:	2	1	5	1

Tabell 4 – Oversikt over oppgavetyper, inkludert maskerte oppgaver

I denne tabellen er oppgavene fra *Kontekst 8-10* verdt å merke seg, da det er læreverket som har desidert høyest sum med maskerte oppgaver. Alle læreverkene hadde maskerte oppgaver i en eller annen form og grad, og dette tyder på at kategorien helt klart var treffende å inkludere i mitt arbeid. Hva maskerte oppgaver har å si for læringssynet bak verket, ør vil jeg komme nærmere inn på i diskusjonsdelen av oppgaven.

5 Diskusjon

Ettersom jeg nå har fremlagt funnene i de ulike lærebøkene, ønsker jeg nå å gå tilbake til problemstillingen. Spørsmålet om hvordan samtale og fagsamtale blir fremstilt i læreverk i norsk utgitt etter Kunnskapsløftet 2020, og hvilke oppgaver som blir gitt om temaet, står fortsatt delvis ubesvart. I denne delen av oppgaven vil jeg derfor forsøke å besvare problemstillingen i lys av det fremlagte materialet.

Det er viktig for meg å påpeke at jeg i stor grad er positivt overrasket over at flere av læreverkene har mye materiale om fagsamtalen og andre typer samtale. Det at muntlighet er en stor del av norskfaget og læreverkene, er i aller høyeste grad et positivt tegn, og de momentene jeg i denne delen vil ta opp, er ikke nevnt her fordi læreverkene er mindre gode. Dette er tanker jeg gjør meg, som i fremtiden kanskje kan bidra til at læreverkene om mulig blir enda bedre. Jeg er altså ikke ute etter å «ta» noen læreverk, men å komme med konstruktiv kritikk.

5.1 Hvilke typer samtaler omtales i læreverkene, og i hvor stor grad omtales fagsamtalen?

Jeg har sett på hvilke typer samtaler som omtales i læreverkene. Litterære samtaler, fagsamtaler, digitale samtaler og samtalegrammatikk er alle nevnt, i ulik grad, i en eller flere av de forskjellige læreverkene. Dette viser at læreverkene er opptatt av samtalen som en viktig del av opplæringen i norsk. Det er likevel et tankekors at hverdagssamtalene i stor grad mangler i flere læreverk, og dette tar meg over til det første jeg ønsker å stoppe opp ved, som er samtalen på generell basis.

Fabel 8-10 har, som nevnt tidligere, sider som omhandler samtaletips. Dette kan i stor grad overføres til hverdagssamtaler, og er etter min oppfatning et svært positivt tegn. Hva gjør man dersom man er dårlig til å føre og delta i samtaler generelt? Dersom man ikke er vant til å prate rundt middagsbordet hjemme, og har lite trening i å føre samtaler på en naturlig måte, vil norskfaget være en naturlig plass å oppøve seg den kompetansen. Problemet blir derfor at hverdagssamtalen har svært lite plass i flere av læreverkene. Det å fungere i et fellesskap eller kollegium er etter min oppfatning en viktig del av arbeidslivet, og et naturlig fag å øve på disse samtalene i, vil være i norskfaget. Det har jeg gjennom egen arbeidsplass og praksis på studiet også erfart at

norskfaget gir rom for, men for noen vil det kanskje være nødvendig med grunnleggende tips og kunnskaper om hvordan man fører en samtale, og i dag er kanskje disse samtalene svært avhengige av den enkelte lærer. *Fabel 8-10* utmerker seg ved å ha med generaliserbare tips som kan brukes i de aller fleste samtaler.

Listen med samtaletips i *Fabel 8-10* ser slik ut:

Kroppsspråk og stemmebruk handler om å

- Vise med kropp, stemme og mimikk at du er til stede og interessert
- Ha øyekontakt med den du snakker med og unngå flakkende blikk
- Bruke mimikk og ansiktsuttrykk for å understøtte poengene dine
- Ha en positiv innstilling og åpen kroppsholdning
- Ha kontroll på armer og hender: unngå armer i kors, hender i lomma og flikking med mobilen
- Tilpasse stemmebruk og tonefall til samtalsituasjonen og unngå monoton stemmebruk
- Bruke smilet bevisst som respons og for å bekrefte

(Horn, et. al., 2021c, s. 15)

Etter min oppfatning er dette tips man kan benytte i alle typer samtaler, og det er svært positivt at *Fabel 8-10* har med en slik liste. Dette kan være med på å hjelpe elevene til å bli bedre samtalepartnere og samtaleførere, og ikke minst gi elevene gode tips til hvordan man kan fungere i et demokratisk samfunn. Det å skulle skape demokratiske medborgere, som er aktive deltakere i samfunnet, er ingen lett oppgave, og nettopp med slike tips kan man komme noe nærmere det samfunns- og dannelsingsoppdraget skolen har.

Hverdagssamtaler kan for mange være lett å holde og delta i, men for andre kan det være svært krevende å være sosiale og positive bidragsyttere i en samtale. Jeg mener derfor at skolen har et særskilt ansvar for å sørge for at også disse elevene, som ikke naturlig finner sin plass i en samtale, får utvikle seg og lære hvordan de kan jobbe for å få til dette. Jeg mener det er helt avgjørende dersom vi ønsker å skape engasjerte deltakere i demokratiet, samtidig som vi sikrer at alle stemmer blir hørt. Norsklærere i skolen er ikke alene om dette ansvaret. Muntlige ferdigheter er en del av de grunnleggende ferdighetene, og de skal trenes opp i alle fag, men dette betyr også at norskfaget helt klart har en sentral rolle når det gjelder å bygge opp elevenes muntlige ferdigheter. Dette presiseres også i læreplanen, hvor det påpekes at norskfaget har en særlig ansvar for å bygge opp disse ferdighetene. Det er flott å kunne være gode

debattanter eller å vite hvordan man holder en appell, men det grunnleggende, hvordan man deltar i hverdagssamtaler mener jeg er en av de viktigste ferdighetene man jobber med og benytter i livet generelt, og dette dannelsesoppgaven kan man lett glemme i en travle hverdag som lærer.

Det neste momentet jeg ønsker å stoppe opp ved, er det som omhandler samtaler på nett. Internettet har blitt en svært viktig del av våre liv. De aller fleste har med seg telefonen over alt, og ungdommer er intet unntak. Svært mye av underholdningen og informasjonen barn og unge får med seg stammer fra diverse sosiale nettverk og plattformer. De unge kommuniserer også i veldig stor grad på plattformer som Snapchat og TikTok. Derfor mener jeg det er svært hensiktsmessig av norskfaget å gi plass til de digitale plattformene i sine læreverk. Det gjør flere av dem også. Man kan i alle læreverkene finne informasjon om for eksempel reklameanalyse eller sammensatte tekster, samt kildekritikk og hvordan man kan identifisere falske nyheter. Det som derimot mangler i flere av læreverkene, er informasjon og tips om samtaler på digitale plattformer. Dersom elevene i tillegg mangler foreldre som er opptatt av dette temaet, vil elevene i praksis stå uten støtte i det digitale landskapet. Nok en gang ønsker jeg å trekke frem *Fabel 8-10*, som har med tre sider om digitale samtaler. Dette mener jeg er svært hensiktsmessig for elevene å lære, og ved å ha det med i læreverket, er man ikke like avhengig av å ha en lærer som er opptatt av digitale samtaler.

Fabel 8-10 innleder temaet med å skrive at «alle som vil, kan delta i dei fleste nettdebattar» (Horn, et. al., 2021a, s. 230). Dermed innleder de temaet med å kalle samtaler på nett debatter. Dette gjør at svært mange samtaler, kanskje spesielt hverdagssamtaler, blir ekskludert fra temaet, men det er nettopp i slike hverdagssamtaler at elevene, etter min oppfatning, trenger veiledning. Videre nevnes det at ytringsfriheten er svært sentralt i et demokrati, og at det er positivt at mange får sagt sin mening når det er såpass tilgjengelig som det er i dagen digitale samfunn. Negative kommentarer og diskriminerende ytringer har ført til at mange nettsteder har innført retningslinjer og regler for bruk av kommentarfelt, og de aller fleste har moderatorer «som jobber aktivt for å halde oppe god folkeskikk også på nettet» (Horn, et. al., 2021a, s. 239). Det nevnes ikke videre hva som er god folkeskikk på nettet, og det hoppes raskt videre til ærekrenkelser. Dette mener jeg er problematisk. Selv om det er svært positivt at samtaler på nett blir tatt med og satt søkelys på, mangler flere

sentrale deler. Hva er greit å si? Hvordan kan man sikre at mottaker forstår hva man mener? Elevene får ordforklaringer på både hva en moderator er og hva en ærekrenkelse er, men elevene får ingen eksempeltekster eller tips til hva de selv kan gjøre for å være gode samtaledeltakere på nettet.

Ingen av de andre læreverkene nevner digitale samtaler, og videre i kapittelet i *Fabel 8-10* blir temaet digital mobbing tatt opp. Digital mobbing er helt klart viktig, men savnet etter konkrete tips eller eksempler blir dermed større.

5.2 Hvordan omtales fagsamtalen, og hvilke begrunnelser gis for emnet?

Fagsamtalen omtales i flere av læreverkene, og selv om både hverdagssamtaler og digitale samtaler er viktige samtaletyper man helt klart bør ha kjennskap til, ligger fagsamtalen enda nærmere mitt hjerte. Fagsamtalen er etter det jeg personlig har erfart en fantastisk prøveform og læringsarena, hvor elevene kan benytte seg av fagstoff på en relevant og god måte. Dessuten opplever jeg at de aller fleste liker å uttrykke seg muntlig, og at man som lærer raskt kan få kjennskap til en elevs kompetanse når elevene selv må snakke om et faglig tema. Måten elever snakker om fagstoff på, vil i stor grad vise hvor godt de har forstått undervisningen læreren har gitt om temaet, eller om de har forstått det de har lest. Det er viktig å undervise i et tema, men dersom elevene ikke forstår det de skal gjøre, og allerede før uka er omme har glemt hva man snakket om, så kan man stille seg spørsmålet om man jobbet godt nok med temaet? Her er det viktig å huske på at det er mange faktorer som spiller inn, og en lærer er ikke alene om å sørge for at elevene får med seg det de leser eller det det undervises i. Motivasjon er en svært viktig faktor, og her har elevene et eget ansvar. Samtidig kan en lærer være med på påvirke elevenes motivasjon ved å ha relevante og interessante vurderingsformer. Her mener jeg fagsamtalen er et nyttig verktøy læreren kan bruke. Elevene tvinges til å snakke om et faglig tema, og undervisningen i emnet har et tydelig mål. Dette kan være med på å øke elevens indre motivasjon.

Men hva nevnes egentlig i lærebøkene om fagsamtalen? Som nevnt tidligere har tre av læreverkene egne sider om fagsamtalen. *Synopsis 8-10* har sine sider i de digitale

ressursene, mens *Norsk 8-10* har sine sider i læreboka. *Fabel 8-10* har som vist i tabellen i forrige kapittel ingen sider som omtaler fagsamtalen spesifikt. I *Norsk 8-10* blir fagsamtalen definert som «en samtale som handler om et tema i norskfaget» (Blikstad-Balas, et. al., 2020a, s. 162). Det faglige fokuset er derfor helt sentralt i en fagsamtale, og selv om det ligger i ordet, så er det ikke gitt at det er et faglig fokus. Noen lærere bruker fagsamtale som en elevsamtale, hvor de snakker om hvordan eleven ligger an i faget, og om hva de kan jobbe med for å opparbeide seg et høyere nivå. Dette er helt klart en viktig samtale, men som nevnt tidligere er det altså ikke en slik samtale jeg mener når jeg snakker om fagsamtale. Akkurat slik som *Norsk 8-10* er en fagsamtale, i denne sammenhengen, en samtale som handler om et tema i norskfaget. I *Kontekst 8-10* sin nettressurs, Skolestudio, blir fagsamtalen på samme måte definert som en samtale om et faglig emne. Et annet viktig moment som nevnes, er at fagsamtalen er en samtale mellom eleven selv og «noen medelever». Det blir ikke i *Kontekst 8-10* sin nettressurs nevnt et spesifikt antall, men det blir nevnt at det skal være en gruppe. Læreren kan være en aktiv deltaker i samtalen, men elevene kan også drive og styre samtalen selv (Gyldendal, 2020). I *Norsk 8-10* blir det ikke spesifikt nevnt et antall elever, men i lærerveiledningen tilhørende boka blir det foreslått at elevene skal være i grupper på maks fire personer (Blikstad-Balas, et. al., 2020, s. 163).

I *Synopsis 8-10* sin nettressurs er det som nevnt i materialet flere tips til hvordan elevene kan forberede seg til en fagsamtale. Det å undersøke hva læreren vurderer, å lese oppgaveteksten og skaffe oversikt over fagstoffet blir nevnt som viktige elementer. På samme måte som *Synopsis 8-10* har også *Norsk 8-10* en forberedelse elevene må gjøre før de skal ha selve fagsamtalen. De må blant annet velge seg en tekst de har lest. I noen tilfeller skal de velge en tekst de kjenner til som de har lest i løpet av kapittelet, mens i andre tilfeller skal elevene velge seg en tekst som ikke står i kapittelet. Elevene får oversikt over spørsmål de skal snakke om i fagsamtalen, samt at de får tips om å lage et tokolonne-notat med stikkord til hvert spørsmål. Hver gang elevene blir bedt om å holde en fagsamtale, får de også en oversikt over hva læreren skal vurdere. Dette gjør at elevene er godt forberedt på hva de bør gjøre på forhånd og hva læreren kommer til å vurdere. I tillegg blir elevene i *Norsk 9* og *Norsk 10* bedt om å vurdere seg selv også, noe som kan tyde på at læreverket legger til rette for en progresjon.

Synopsis 8-10 har i sin nettressurs en rekke konkrete tips til hvordan de kan benytte seg av kroppsspråk i fagsamtalen, og dette mener jeg er en styrke. Akkurat slik som *Fabel 8-10* hadde en egen del med både nonverbale tips som kunne overføres til hverdagssamtaler, mener jeg at også listen til *Synopsis 8-10* har overføringsverdi til andre samtaler, nettopp fordi den er generell og oversiktlig, og kan gi elevene som sliter med å holde samtaler generelt god veiledning til nettopp hvordan de kan gjøre det. Tipsene går både på det verbale og det nonverbale og ser slik ut:

Gjør dette

- Vis at du lytter til de andre i gruppa ved å ha blikket på den som snakker og kroppen plassert i en aktiv snakke- og lytteposisjon.
 - Varier hvem du søker blikkontakt med når du selv snakker, slik at alle blir inkludert i samtalen.
 - Bruk navn på de andre i gruppa når du kommenterer andres innspill.
Eksempel:
 - «Det var interessant det som Erika sa, fordi ...»
 - «Jeg er litt uenig med deg, Ali, fordi ...»
 - Ta aktivt initiativ til å drive samtalen videre. Inviter de andre med i samtalen.
 - Bruk notatene dine uten å lese av eller fikle med dem.
 - Bruk fagbegreper og begrunn påstandene dine med eksempler, kunnskap og erfaringer.
- (Fagbokforlaget, 2020)

Slike tips kan gjøre at elevene blir tryggere på hvordan de kan gjennomføre en fagsamtale, i tillegg til at de har overføringsverdi til andre typer samtaler. De får også egne setningsstartere, som for de faglig svakere elevene ofte er en fordel. Det gjør at elevene ikke nødvendigvis trenger å bekymre seg for hvordan de skal starte en samtale eller hvordan de skal ordlegge seg, men heller kan bruke energien på å få vist frem hva de kan faglig.

I *Kontekst 8-10* sin nettressurs blir en god fagsamtale kjennetegnet ved at elevene er godt forberedt, bruker fagbegreper, lytter aktivt, stiller oppfølgingsspørsmål og samarbeider med de andre på gruppa for å få vist frem «det beste dere kan» (Gyldendal, 2020). Det å forstå oppgaven, forberede seg godt, være en god samtalepartner og være en god lytter trekkes frem som kjennetegn på en god fagsamtale. Som forberedelse blir elevene bedt om å lese med pennen. De må lese eksempelteksten flere ganger, gjøre notater og lese oppgaveteksten flere ganger. Fagbegreper nevnes som en måte å vise hva man kan i en fagsamtale. Dette kan gjøre at elevene føler en faglig trygghet, og det samsvarer med både *Norsk 8-10* og *Synopsis 8-10*, som nevner fagbegreper som en måte å vise hva elevene kan.

Å bruke fagbegreper er helt klart en fin måte å beskrive hva man kan på, men dersom man skal vurdere muntlige ferdigheter, blir det fort vanskeligere. De muntlige ferdighetene er ikke like lett å vurdere ut ifra fagbegreper. Elever får, basert på egne erfaringer, sjeldent sjansen til å snakke om fagbegreper knyttet til muntlighet. Elevene forventes å vise hva de kan gjennom å faktisk gjøre det. La oss ta begrepet lytting. Det å kunne lytte aktivt nevnes flere ganger som en sentral del av en samtale, og det gjør at samtalen blir bedre. Det ser også ut til å nærmest være et krav, ettersom det nevnes i forberedelsesdelen til flere av læreverkene, og det nevnes som et viktig kjennetegn på en god fagsamtale. Elevene får likevel ikke sjansen til å snakke om begrepet lytting, men de må faktisk gjøre det. For noen elever kan det være svært krevende. Poenget mitt er at noen fagbegreper blir elevene forventet å snakke om, mens andre fagbegreper blir elevene bedt om å gjøre, og det kan skape et urettferdig skille mellom hva slags kunnskap elevene får sjansen til å vise. Det betyr ikke at elevene ikke skal kunne lytte, men det er verdt å merke seg at når det gjelder de muntlige ferdighetene, må elevene utføre handlingene for at de skal være gode, mens det i mange andre tilfeller holder å forklare begrepet for at man skal vurdere det som god kompetanse.

Synopsis 8-10 har to sider som omtaler samtalegrammatikk, og det er slike fagbegreper som for eksempel «tur» eller «turtakning» som kunne vært hensiktsmessige å snakke om som fagbegreper i muntlighet. Det er interessant at *Synopsis 8-10* har to sider med ordforklaringer, og her mener jeg alle læreverkene har et stort utviklingspotensial. Det ville vært svært interessant om elevene kunne fått oppgaver hvor de for eksempel må bruke disse fagbegrepene. Samtaleanalyse hadde vært en måte de kunne brukt fagbegreper om muntlighet i analyse, og jeg er overbevist om at et slikt arbeid kunne gjort elevene enda bedre rustet til å delta i samtaler, både samtaler en lærer skal vurdere, men også hverdagssamtaler. Ved å sette ord på hverdagslige ting som alle elever møter hver eneste dag, kan elevene blir mer bevisst på hvordan de selv kommuniserer, og om de faktisk møter de vurderingskriteriene som en lærer setter opp. Står det for eksempel i vurderingskriteriene at en elev skal passe på å ikke avbryte en annen elev, men til stadighet gjør det, vil man gjennom samtaleanalyse kanskje kunne gjenkjenne en avbrytelse lettere, som igjen kan bære frukter inn i andre samtaler.

Podkast blir nevnt i flere av læreverkene, både i *Synopsis 8-10* og *Norsk 8-10*, og dette er etter min oppfatning et positivt bidrag. Podkast er en fin måte å bruke digitale hjelpemidler for å holde en fagsamtale. Selv om Podkasten aldri blir omtalt direkte som en fagsamtale i noen av læreverkene, blir det definert som en samtale som skal oppleves både naturlig og uhøytidelig. En podkast blir dermed i så måte noe litt annet enn en fagsamtale, der flere av læreverkene never nettopp fagbegreper som en viktig del av samtalen. Likevel vil jeg påstå at podkast er et medium som enkelt kan brukes til å ha en fagsamtale. Det vil også gjøre fagsamtalen mindre avhengig av læreren. Elevene kan i større grad holde en samtale uavhengig av læreren, og læreren kan i større grad se tilbake på fagsamtalen i ettertid. Det betyr at elevene kan finne trygghet i at samtalen kan startes på nytt, eller at man kan ta et nytt opptak, og læreren kan få trygghet og tid til å gjøre den rette vurderingen dersom man benytter podkast som vurderingsform. Det er helt klart en fordel for både lærere og elever.

I *Norsk 8-10* er det en rekke ting elevene blir bedt om å gjøre som forberedelse og i planleggingsfasen av en podkast.

Planlegging og forberedelser

- Alle bør bidra med ideer til innholdet. Diskuter og bestem hvilke dere vil bruke. Planlegg rekkefølge og hvor lang tid dere vil bruke på de ulike spørsmålene eller delene.
- Velg en programleder, som har ansvar for å holde samtalen i gang, passe på at alle deltar og styre tiden under innspillingen.
- Skriv ned stikkord, slik at dere husker det dere skal si og gjøre under innspillingen.
- [...]

(Blikstad-Balas, et. al., 2021b, s. 276)

Elevene blir altså bedt om å bidra i fellesskap. Dette kan være både en fordel og en ulempe. Fordelen med at alle skal bidra, er at alle elevene kan føle eierskap til podkasten. Man sørger på en slik måte for at elevene bidrar aktivt i planleggingen, og man kan, ved å ha det med som en viktig del av forarbeidet, sørge for at karakterene som eventuelt blir gitt dersom man benytter det som en vurderingssituasjon, er rettferdige. På en annen side sett kan det gjøre at elever som foretrekker å jobbe alene, ikke får vist seg fra sin beste side, og elever som har kreative ideer, vil ikke nødvendigvis få utløp eller gehør for sine ideer. Det at en elev vil få ansvaret for å være

programleder, skaper struktur i podkasten og kan gjøre det lettere å sørge for at alle elevene får relativt lik taletid. Men det kan også føre til at for mye ansvar legges på en elev, og dersom samtalen ikke går så bra, vil det være lett å skylde på programlederen for dette. Det betyr ikke at det å ha en som leder samtalen er negativt, men det betyr at de andre elevene ikke får øve seg på rollen på samme måte.

Muntlig eksamen er en viktig hendelse i mange ungdommers liv. Muntlig eksamen får en egen karakter som skal stå på karakterkortet, og en god karakter på muntlig eksamen kan være forskjellen mellom å komme inn på studiet man ønsker seg videre, eller nederlag ved at det akkurat ikke var godt nok det året. Det betyr at muntlig eksamen er svært viktig. Per i dag er muntlig eksamen lagt opp slik at elevene selv kan velge om de skal ha en presentasjon, før de deretter har en fagsamtale, eller om de bare skal ha en fagsamtale. Nettopp fordi fagsamtalen er en såpass viktig del av muntlig eksamen, mener jeg at fagsamtale er en viktig vurderingsform som elevene bør få trening i. Det er bemerkelsesverdig at for eksempel *Fabel 8-10* har et helt kapittel om skriftlig eksamen, mens muntlig eksamen ikke får plass på samme måte. Man kan selvsagt argumentere for at muntlig eksamen får plass gjennom for eksempel fokus på fagsamtale eller lignende, men *Fabel 8-10* har heller ikke sider som omhandler fagsamtalen spesifikt. Dette gjør at elevene kanskje går glipp av viktig trening før muntlig eksamen, som de helt klart hadde hatt nytte av. Den enkelte lærer står selvsagt fritt til å velge andre ressurser utenfor boka, men da er man prisgitt at man har en lærer som er interessert og bevisst i valg av materiale elevene får utdelt.

Muntlig eksamen er en vurderingsform, og man kan også benytte fagsamtalen som en vurderingsform. Det å vurdere en samtale handler om å vurdere samspillet mellom deltakerne, hvordan de selv uttrykker seg, og hvordan de responderer på andres innspill (Aksnes, 2007, s. 142). Det gjenspeiles også ofte i vurderingskriteriene elevene møter når de lærer om fagsamtalen. Det er likevel svært viktig å huske på at «muntlige ferdigheter skal vurderes på lik linje med fagkunnskaper» (Børresen, et. al., 2012, s. 256). Det kan være lett å glemme at det å ha en tydelig stemme, være mottakerbevisst og passe på hvordan man uttrykker seg i ulike situasjoner, er viktige deler av vurderingen som man ikke skal glemme. I en fagsamtale skal man ha fokus på det faglige, naturlig nok, men vi skal ikke glemme de dialogiske ferdighetene.

Resultatene fra studien til Haugen (2019) viser at det som kjennetegner fagsamtale som vurderingssituasjon fra et elevperspektiv, er at den i stor grad brukes til å teste elevenes norskfaglige kunnskap og i mindre grad brukes som en vurdering av elevenes muntlighetskompetanse. Det kan jeg til en viss grad si meg enig i, men fokuset på naturlige samtaler og lytting gjør at jeg ønsker å applaudere utviklingen lærebøkene har hatt etter Kunnskapsløftet 2020. Muntlig kompetanse har blitt mer verdsatt, og dette kan vi se ved at ulike muntlige kompetanser har fått mer plass i noen læreverker. Podcast, taler, appeller, fagsamtaler og andre muntlige situasjoner har fått plass i flere av læreverkene, og dette er en svært positiv utvikling.

Solem og Skovholt (2020) har gjennom sitt prosjekt CAiTE forsket på muntlig eksamen og vurderingspraksiser under muntlig eksamen. Resultatene viser at det er en svært ulik bruk av begreper, og det skal jeg ikke bestride. I læreverkene er flere av tipsene som elevene får kan være «erfaringbaserte», og rådene er uten henvisning til de kildene de eventuelt baserer seg på. Dette er ikke nødvendigvis fordi rådene ikke her hentet fra gode, forskningsbaserte kilder, men det kan være fordi læreverkene ofte ikke har henvisninger. Dermed er det vanskelig å avgjøre om dette er fordi vurderingskriteriene eller rådene ikke har noen forskningsbasert kilde, eller om det er fordi det ikke er plass til slike kilder i læreverkene.

Karlsen (2019) peker på resultater der læreverkene dekker kompetansemålene for muntlig kommunikasjon i norskfaget etter 10. trinn, men at læreverkene kunne hatt et videre syn på hva muntlige kompetanser innebærer. Jeg vil poengtere at selv om Karlsen har gjort rede for sine funn, så har læreverkene gjennomgått en forandring de senere årene. Lytting har fått en mye større plass og nevnes opptil flere ganger som en del av viktige vurderingskriterier eller nyttige tips. Jeg vil gi læreverkene skryt for at de har mer og mer fokus på lytting, og det ser jeg på som en svært positiv utvikling.

5.3 Hva slags oppgaver gis om emnet?

I *Norsk 8-10* og *Fabel 8-10* er det henholdsvis 30 og 13 oppgaver som står på sidene som omtaler samtale i en eller annen form. I *Norsk 8-10* er 22 av de 30 oppgavene lukkede oppgaver. I *Fabel 8-10* er 9 av de 13 oppgavene lukkede. Det er ikke nødvendigvis negativt å ha en stor andel lukkede oppgaver, ettersom lukkede oppgaver kan være en fin måte å repetere kunnskap på for elever. *Synopsis 8-10* hadde bare syv

oppgaver på sidene som omhandlet emnet. Antallet oppgaver er ikke avgjørende for hvor mye elevene lærer, men det kan være en indikasjon på hvor mye det forventes at elevene setter seg inn i emnet, og hvor mye tid det forventes at det settes av til arbeid med for eksempel fagsamtalen eller andre typer samtaler som er nevnt litt tidligere i dette kapittelet.

Det at et læreverk har mye åpne oppgaver, kan tyde på at det legges opp til at elevene skal søke i seg selv og finne mening. Det er ikke nødvendigvis svaret som er det avgjørende, men her tenker jeg at det er veien mot mål som er det viktige å ta med seg. Hvordan man løste oppgaven og hva man fant ut på veien, er i mine øyne det viktigste med åpne oppgaver. De lukkede oppgavene kan være med på å sikre at elevene har fått med seg det viktigste hovedinnholdet. Det er viktig at elevene får fagkunnskapen de trenger, samtidig som de opplever mestring og læring. Læring er et naturlig og nødvendig aspekt av det å være menneske (Jf. Seljö, 2001, s. 48). De lukkede oppgavene kan være en fin måte å sikre at elevene møter nettopp dette. Øve- og kontrolloppgaver er i utgangspunktet er nokså lukkede oppgaver, mens de åpne oppgavene er refleksjonsoppgaver som gir elevene rom for tolkning og egen refleksjon (Jf. Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken, 2005). De lukkede oppgavene har derfor helt klart en funksjon, hvor elevene kan øve, og læreren kan kontrollere hvor mye eleven faktisk kan.

De maskerte oppgavene er for meg en utfordring å plassere. Et eksempel jeg vil trekke frem, er i et eksempel fra Gyldendal sin nettressurs. Elevene har akkurat lest en kort tekst om hva en fagsamtale er, før de får oppgaven som vist under:

I første omgang var det vanskelig for meg å forstå at jeg måtte ha alt rett for å kunne gå videre med oppgaven. Jeg tenkte først at jeg kunne klikke på de tingene jeg tenkte var viktigst, og at det ville være godt nok. Det er dermed en oppgave som ser ut til å være åpen, men som i aller høyeste grad er en lukket oppgave med et fasitsvar. Man risikerer dermed at elevene ikke leser oppgaveteksten godt nok og bare klikker tilfeldig frem til de får rett svar. Dersom elevene klikker rundt i vilden sky, mener jeg at oppgaven ikke hadde ønsket utfall. Ved å klikke tilfeldig vil ikke elevene nødvendigvis huske det de har lært, og den lukkede oppgaven vil ikke ha den samme funksjonen som kanskje først tenkt. De maskerte oppgavene kan i tillegg, etter min mening, forstyrre de tre fasene til

oppgavene, men kanskje spesielt den siste fasen der elevene må forstå og iverksette oppgaven (Jf. Stein og Smith, 1998). Elevene må avdekke hva oppgaven egentlig spør om først, før de deretter må løse den. Dette kan ha stor betydning for hva elevenes læringsutbytte.

Jeg mener at de maskerte oppgavene likevel har en funksjon. Det kan være at elevene i utgangspunktet har et mer åpent sinn til oppgaver hvor de kan tenke selv og svare det de ønsker. Dersom de møter en oppgave som legger opp til at elevene kan tenke selv, vil de kanskje gå inn i oppgaven med en mer positiv holdning, og dette kan gjøre at selv om oppgaven er lukket og et fasitsvar kreves, vil elevenes positive innstilling bidra til at det ikke nødvendigvis føles repeterende eller meningsløst å løse oppgaver som kun er repetisjon. Læreren har et særskilt ansvar når det kommer til hvordan de maskerte oppgavene blir fremstilt. Læreren bør hjelpe elevene til å forstå hva oppgaven spør etter og hvordan de kan løse den.

Selv om det er flere åpne oppgaver i akkurat denne studien, er det viktig å også se på de lukkede oppgavene og hvor stor andel disse oppgavene utgjør. Andersson-Bakken og Bakken (2021) påpekte i sin studie at de utforskende og vurderende oppgavene hadde en svært lav andel av oppgavene i læreverk på videregående. Dette ser vi også i denne oppgaven. I alle de fire læreverkene er det de lukkede oppgavene som dominerer. Hele 22 av 30 oppgaver i *Norsk 8-10* er lukkede. Vi vet at oppgavene har stor betydning for hva elevene lærer (Jf. Andersson-Bakken og Bakken, 2021), og når elevene møter en stor andel av lukkede oppgaver, forteller vi kanskje elevene at aktiviseringen og utforskningen ikke er så viktig. Sier vi da til elevene at det er viktigere at de husker begreper, heller enn å øve på samtaleferdigheter og det å være en god samtalepartner?

I tillegg til et læringsutbytte, har oppgavene en funksjon hvor elevene blir aktører i eget liv. De må ta ansvar for egen læring, og det skaper en forpliktelse. Læreren bør selvsagt ikke la elevene stå helt på egne ben, men sørge for å være den som bygger stillaser og er den signifikante annen (Jf. Vygotskij, 1978 i Seljö, 2001, s. 123) som kan hjelpe elevene til å utvikle sin kompetanse.

Oppgavene kan også fungere som en måte å forberede elevene på fremtidige vurderingssituasjoner. Oppgavene kan gjøre at elevene får repetert viktig kunnskap inn

mot en samtale. Hvordan deltakerne uttrykker seg, er blant annet en av de tingene læreren skal vurdere (Jf. Aksnes, 2007, s. 142). Med mange lukkede oppgaver får elevene repetert viktig fagkunnskap som kan påvirke hvordan elevene snakker om faget og hvordan de får vist sin kunnskap. Som tidligere nevnt må læreren etablere vurderingskriterier for samtalen for at en vurderingssituasjon skal oppfattes som lærerik og hensiktsmessig (Jf. Matre, 2009, s. 147). Oppgavene kan også benyttes som undervisvurdering. Som vi har sett tidligere er vurdering for læring og undervisvurdering en viktig del av utviklingen av kompetansen til elevene.

5.4 Hvilket læringssyn kan ligge bak valgene av omtale og oppgaver?

Samtale er en viktig del av norskfaget, og vi legger mye vekt på samtale og gruppearbeid. Dette ser vi av oppgavene som elevene får utdelt. På siden som omhandler samtaler på nettet i *Fabel 8*, får elevene for eksempel i oppgave å finne ut «Kva meiner de er hovudskilnaden mellom debattar ansikt til ansikt, og debattar på sosiale medium? Diskuter og grunngje svara dykkar» (Horn, et. al., 2021, s. 231). Elevene får altså beskjed om å diskutere, og det er svært vanskelig å diskutere alene. Det samme kan man se i en annen oppgave på samme side, der elevene får oppgaven «[s]nakk med ein i klassen og samanlikn det de har skrive. Er de einige eller ueinige?». På samme måte kan man se at elevene får beskjed om å snakke med hverandre i fagsamtalen. For eksempel kan man se i *Norsk 10* (Blikstad-Balas, et. al., 2020c, s. 118), at elevene får beskjed om å «reflektere over følgende spørsmål: Hvordan er språkbruken på skolen i dag? Hvilke tiltak kan dere sette i gang på skolen for at språkbruken skal bidra til et godt skolemiljø for alle?». Oppgavene legger altså til rette for at elevene skal snakke sammen og diskutere, og de vil ikke nødvendigvis komme frem til et svar dersom de ikke bygger videre på hverandres synspunkter og faktisk snakker sammen.

I *Synopsis 8-10* fikk elevene oppgaver som i stor grad la opp til at de skulle jobbe alene, for eksempel med oppgaven «Finn tidligere tilbakemeldinger eller råd du har fått, og tenk på hva du skal være ekstra bevisst på i denne samtalen» (Fagbokforlaget, 2020). Fasiten er dermed ikke at elevene får bare oppgaver hvor de skal diskutere, eller bare oppgaver hvor de må jobbe alene. Det kan se ut til at elevene får en blanding av alle typer oppgaver. Dette kan være gjort for å sikre at alle elever møter oppgaver de liker å

løse. Ikke alle elever foretrekker å jobbe i grupper eller å diskutere. Noen liker å jobbe alene, og nettopp derfor mener jeg det er viktig at vi har et bredt spekter av oppgaver, både åpne og lukkede, som elevene kan oppleve mestring ved å gjennomføre.

Muntlige ferdigheter er en del av de fem grunnleggende ferdighetene, og er i så måte likestilt med det å kunne produsere en skriftlig tekst. Det kan vi også se av eksamen, hvor elevene normalt må gjennom en skriftlig og en muntlig eksamen. De to eksamenene veier like tungt på vektskålen som avgjør store deler av elevenes fremtid i form av karaktersnitt og karakterpoeng de må ha for å komme inn på videregående skole eller høyere utdanning.

Det å skulle holde en fagsamtale er også en svært sosial handling, der det legges opp til at man skal lære i samspill med andre. Man blir vurdert på om man klarer å spille videre på andres innspill, og det gjør at det forventes at elevene skal lære i et sosialt samspill med andre. Dette er etter min vurdering helt i tråd med det sosiokulturelle klasserommet til Vygotskij. Det legges opp til at elevene kan nå et stykke alene, men dersom elevene samarbeider med andre, vil de kunne nå enda lenger. Likevel ser vi at elevene får muligheten til å jobbe på andre måter, gjennom ulike typer oppgaver. Elevene må ofte lese selv og tenke seg frem til et svar. Det betyr at det finnes en variasjon her. Det å skulle jobbe alene er også en del av det sosiokulturelle klasserommet. Den proksimale utviklingssonen finner man kun dersom man kan identifisere hva eleven kan klare på egenhånd. For å finne ut av det er det derfor nødvendig at elevene jobber på egenhånd.

Hvis vi ser tilbake på teorikapittelet i oppgaven, skrev jeg om hvordan man i den sosiokulturelle læringsteorien tenker at kunnskap er noe som oppstår i samspill mellom individet og det sosiale miljøet (Jf. Solerød, 2012, s. 224). Vi mennesker er født som sosiale vesener, og ved å benytte språket kan man tilegne seg erfaringer man ikke hadde fra før. Vygotskij mente at mennesker først og fremst er avhengige av et sosialt miljø for å kunne utvikle seg og for å kunne lære (Jf. Lillejord, 2013, s. 183). Mennesker som er en del av et læringsfellesskap kan ulike ting, og ved at alle bidrar med sin kunnskap, vil man kunne skape ny kunnskap sammen (Jf. Solerød, 2013, s. 227). «Å lære er å gjøre noe sammen med andre» (Jf. Solerød, 2013, s. 229), og i en fagsamtale gjør man i aller høyeste grad noe sammen med andre. Det gjør man også ved å løse oppgaver sammen og diskutere. I en fagsamtale må man drive forhandling, dialog og samarbeid,

og ifølge Jerome Bruner er de tre elementene avgjørende for å kunne konstruere kunnskap (Jf. Solerød, 2013, s. 229). Vi har allerede snakket om at mennesker lærer bedre når man gjør ting og er delaktig, og ved å løse aktiviserende oppgaver eller snakke med andre mennesker er man i høyeste grad delaktig i konstruksjonen av kunnskap. Ved å diskutere, forhandle og snakke sammen, vil man kunne danne ny kunnskap, parallelt med at man beholder deler av den gamle kunnskapen. Denne kunnskapen deler man med andre ved å samtale. I den norske fellesskolen gir man plass til ulike elever som innehar ulik kunnskap på ulike områder. En sosiokulturell tankegang er dermed sentral i de klasserom der samtale er en viktig del av elevenes hverdag. Elevene vil da lære gjennom å samtale med andre mennesker, og alle bidrag til samtalen vil være hensiktsmessige. Dersom elevene i tillegg er i samtale med læreren, og alle er likeverdige deltakere av samtalen, vil vi kunne bidra til læring og utvikling, og det vil være en del av det Afgar og Sviesind refererer til som «en intensjonal handling [...] der elever og lærere interagerer om et innhold» (Kvamme, Kvernbekk og Strand, s. 138). En fagsamtale vil med en slik begrunnelse være en del av selve undervisningen, og kan i seg selv være fruktbar og verdifull.

Hvilket læringssyn som ligger bak valget av tema og oppgaver, kan selvsagt bare lærebokforfatterne selv svare på, men det er uansett interessant å forsøke å sette seg inn i hva forfatterne tenker og forsøke å reflektere over hvorfor de har gjort de valgene som de har gjort. I første omgang tenker jeg at det å ha med fagsamtalen er et svært viktig bidrag inn i læreboka. Det er ikke så ekstremt mange år siden norsk skole var en puggeskole, hvor man måtte kunne «byer i Belgia» på rams. Det vitner om at norsk skole har tatt store steg de seneste årene. Av personlig erfaring kan jeg nevne at jeg, som gikk på ungdomsskolen så sent som i 2011, hadde en helt ekstrem mengdeerfaring fra muntlige vurderingssituasjoner. Jeg var blant de få i klassen min på videregående som gjennom grunnskolen hadde vært gjennom fagsamtale, presentasjoner og litterære samtaler. Det var overraskende, men det viste seg at mine lærere på ungdomsskolen var ganske innovative. I dag er min oppfattelse at det er mer normalt å gjøre fremføringer og ha fagsamtaler, og lærebøkene vitner også om dette. Det vitner om at vi ønsker en skole hvor muntlighet blir verdsatt.

Samtidig vitner også mine funn om at vi har en lang vei å gå. Fagsamtalen, som er obligatorisk på muntlig eksamen, er i noen av lærebøkene ikke nevnt i det hele tatt, og

man er tvingende avhengig av nettressursen for å få informasjon om emnet. Den ene læreboka hadde som nevnt et helt kapittel som var viet til skriftlig eksamen, mens muntlig eksamen ikke var nevnt med et ord. Det betimelige spørsmålet blir derfor om vi legger til grunn at elevene har kunnskap om muntlighet på forhånd? Selvsagt kan vi forvente at elevene har vært i en muntlig situasjon, en helt vanlig samtale, på et eller annet tidspunkt før de begynner på ungdomsskolen, men det betyr ikke at elevene er rustet for å holde en fagsamtale. På samme måte som vi i skriftlig sørger for å vise modelltekster og bygge stillaser rundt elevene for at de skal føle seg trygge, mener jeg at vi må gjøre det samme for elevene når det kommer til muntlig. Elevene fortjener å ha en arena hvor de kan prøve og feile. En arena hvor de kan snakke med andre elever og teste ut hvordan det er å ha en samtale. Skolen har et helt unikt potensial til å bygge opp kompetanse hos elever som skal styre samfunnet i fremtiden, og den oppgaven er det svært viktig at vi ikke tar for gitt. Vi må sørge for at elevene, i samspill med andre, kan bli den beste versjonen av seg selv.

Det er svært gledelig at et emne som fagsamtalen har kommet inn i lærebøkene. Emnet er ikke mye forsket på. Det gjøres noe forskning på muntlig eksamen, for eksempel ved Solem og Skovholt ved Universitetet i Sørøst- Norge, gjennom CAiTE-prosjektet. Det at flere av læreverkene faktisk har med fagsamtalen, er i aller høyeste grad et positivt tegn, og selv om jeg har kommet med mange kritiske bemerkninger, er det svært viktig at vi også husker på at fagsamtalen, uten å ha vært forsket på, har fått plass i mange av læreverkene. I så måte kan en kanskje til og med komme med påstander om at fagsamtalen har fått for mye plass. Et emne som ikke har like lange tradisjoner som andre emner, har fått flere sider i flere bøker og nettressurser. Det er ikke gitt. I så måte vil jeg kalle flere av læreverkene innovative og kreative.

6 Konklusjon

Denne oppgaven har forsøkt å gi en oversikt over hva de ulike læreverkene sier om fagsamtalen, og hva slags oppgaver elevene møter på veien mot en fagsamtale.

Opgaven er liten av omfang, og det er derfor mange spørsmål som vil stå ubesvart.

Det første jeg ønsker å konkludere med, er at det er svært gledelig at det står så mye som det gjør om fagsamtalen i de ulike læreverkene. Fagsamtalen er lite forsket på, og det er flott at en slik type samtale har fått plass i flere av læreverkene. Det gir håp om en lys fremtid for fagsamtalen. Det er derfor interessant å stille seg spørsmålet om hvorfor temaet fagsamtale har kommet inn i lærebøkene. For det første er det en arbeidsform og vurderingsform som er enkel å variere. Temaene elevene diskuterer, kan enkelt varieres, og både med gruppesammensetning og faglig emne kan man få svært ulike resultater.

Selv om det ikke står direkte i læreplanen at elever skal ha en fagsamtale, så er muntlig eksamen noe elevene må gjennom, og de vil ha god nytte av å øve på å ha en slik samtale. Ikke bare er sannsynligheten stor for å få bruk for det på eksamen, men det er også veldig sannsynlig at elevene vil ha stor nytte av øvelsene også senere i livet.

Videregående opplæring er for mange en forlengelse av ungdomsskolen, for eksempel på et studieforberedende løp, og da er sannsynligheten også stor for at man skal studere videre ved en høyskole eller et universitet. Skal man det, vil fagsamtaler være en del av det daglige studentlivet. Kollokviegrupper eller diskusjoner med forelesere er svært vanlig, og har elevene god trening i å snakke om et faglig emne allerede fra ungdomsskolen, vil man få stor nytte av de faglige diskusjonene senere i livet.

Fagsamtalen er langt fra ferdig forsket på, og denne oppgaven er mer en slags statusrapport. Det vil også være hensiktsmessig å undersøke hva elevene selv mener om fagsamtale og undersøke hvilket faglig utbytte de har av slike samtaler. Per dags dato er det svært lite av slik forskning på området. Å forske videre på fagsamtalen vil kanskje kunne fortelle oss mer om hva elevene kan på forhånd, og hva slags forutsetninger ulike elever har for å kunne delta i en faglig samtale.

Det vil være nyttig for fremtidens skole at det gjøres mer forskning på feltet. Svært mange fag og temaer i Kunnskapsløftet 2020 er utforskende, og det forventes at både

lærere og elever møter faget med nysgjerrighet og et ønske om å undersøke nærmere. En fagsamtale kan være en ypperlig måte å undersøke et faglig tema sammen med andre. Det kan føre til fruktbare diskusjoner, og man kan lære noe nytt, sammen med andre.

Fellesskapet i skolen skal man ikke undervurdere. Noe av det viktigste jeg har erfart med å selv jobbe i ungdomsskolen, er at det sosiale verdsettes aller høyest av både lærere og elever. Det å være sammen med andre og snakke med andre er en svært viktig del av det å gå på skolen. Dersom skolen, og lærere, kan dra nytte av dette fellesskapet og bruke ønsket om fellesskap til å omhandle også noe faglig, tror jeg vi sitter på en gullgrube av kunnskap og erfaringsutveksling, samt en genuin interesse for faget. Det skal man ikke undervurdere.

Oppgavene elevene møter i lærebøkene er også svært varierte, til tross for en stor andel av lukkede oppgaver. Jeg gikk inn med en forventning om at oppgavene skulle være kjedelige og ikke tilføre noe som helst, men jeg har blitt overrasket flere ganger. Noen av oppgavene er aktiviserende og utforskende, og elevene må grave i seg selv for å finne svaret. Jo, noen ganger må elevene repetere kunnskap, men en slik kombinasjon av ulike oppgavetyper som elevene møter, er en sunn kombinasjon der ulike deler av hjernen og mennesket blir utfordret. De maskerte oppgavene kan være en måte å hjelpe elevene til å fatte interesse i faget.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg flere ganger blitt positivt overrasket over hvor interessante og gode flere av lærebøkene er. Jeg har blitt inspirert til å prøve nye ting, og jeg har tatt med meg verdifulle refleksjoner inn i mitt arbeid som lærer. Det håper jeg også flere lærere føler på når de arbeider med fagsamtaler og blar i lærebøkene. For selv om læreverkene har sine mangler, er de en kilde til informasjon og hjelp, og det vet alle som jobber i skolen at man behøver i en travel hverdag.

Litteraturliste

- Aksnes, L. M. (2007). *Tid for tale*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. I Tidsskriftet *Sakprosa*, bind 8, nr. 3, 2016. Hentet fra <http://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/3669/3553>
- Andersson-Bakken, E. og Bakken, J. (2021). Lærebokoppgaven er ikke (fag)fornyhet. I *Bedre lærer*, nr. 4, 2021. Hentet fra https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/03/15/BedreSkole-04-2021_web.pdf#page=13
- Aschehoug Forlag. (2022). *Aschehoug univers*. Hentet fra <https://aunivers.lokus.no/>
- Askeland, N. (2008). *Lærebøker og forståing av kommunikasjon Om forståing av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforsignal i seks læreverk i norsk for ungdomstrinnet 1997–99* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Bjelland, N. R., Bolstad, J. A., Magnryd, V. F., Selboe, M. og Jetne, Ø. (2020). *Synopsis Håndbok Norsk 8-10*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. og Huseby, Å.. (2020) *Kontekst Basisbok 8-10*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., Haustreis, M. og Beyer-Olsen, C.. (2021a). *Norsk 8*. Oslo: Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas, M., Haustreis, M. og Beyer-Olsen, C.. (2021b). *Norsk 9*. Oslo: Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas, M., Haustreis, M. og Beyer-Olsen, C.. (2021c). *Norsk 10*. Oslo: Cappelen Damm.
- Børresen, B., Grimnes, L., og Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cappelen Damm Forlag. (Udat.). *Skolen*. Hentet fra <https://skolen.cdu.no/>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: SAGE publications.
- Det Norske Akademis ordbok. (Udat.). *lære*. I Det Norske Akademis ordbok. Hentet 21.02.2022 fra https://naob.no/ordbok/1%C3%A6re_2
- Det Norske Akademis ordbok. (Udat.). *samtale*. I Det Norske Akademis ordbok. Hentet 23.02.2022 fra https://naob.no/ordbok/samtale_2
- Dysthe, O (1999). Ulike perspektiver på kunnskap og læring. *Bedre skole*. <http://www.norsklarerlag.no/publikasjoner/blader/Bedreskole/1999/hoved.990915.133739.html>
- Eco, U. (1996). Læserens rolle. I: Olsen, M. & Kelstrup, G. (red.): *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. København: Borgens Forlag
- Fagbokforlaget. (2020). *Muntlig verktøy*. Hentet fra <https://muntligverktoy.fagbokforlaget.no/>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gyldendal Forlag. (2020). *Skolestudio*. Hentet fra <https://www.skolestudio.no/>
- Haugen, M. (2019). *Fagsamtalen som muntlig vurderingssituasjon i norskfaget En kvalitativ undersøkelse av elevers perspektiv på fagsamtalen som vurderingssituasjon* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Hodgson, J., Rønning, W., og Tomlinson, P. (2012, Mai). *Sammenhengen mellom undervisning og læring - En studie av læreres praksis og deres tenkning under*

- Kunnskapsløftet*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-ogforskning/rapporter/2012/smul.pdf?fbclid=IwAR221IBDmieZOPgTPaZr5RfF0YcJem3iQ-d7oNNiyS5JBaeqexjP4Ff7INg>
- Horn, H. Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., Rindal, H. og Ødegaard, H.. (2021a) *Fabel 8*. Oslo: Aschehoug Undervisning.
- Horn, H. Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., Rindal, H. og Ødegaard, H.. (2021b) *Fabel 9*. Oslo: Aschehoug Undervisning.
- Horn, H. Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., Rindal, H. og Ødegaard, H.. (2021c) *Fabel 10*. Oslo: Aschehoug Undervisning.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2017). *Elevens verden. Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jank, W. og Meyer, H. L. (2006). *Didaktiske modeller – grunnbok i didaktikk*. Oslo: Gyldendal.
- Joval, E.T. (2017). *Snakk om læring!: lærings- og fagsamtaler i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Joval, E. T. (2016). *Læringssamtalen. En farsott eller fremtidens samtale?* Hentet fra <http://laringslopdrammen.no/blog/laeringssamtalen-en-farsott-eller-fremtidensamtale/>
- Jensen, K. B. 2002. The Complementary of Qualitative and Quantitative Methodologies. I Klaus Bruhn Jensen (red.): *A Handbook of Media and Communication Research: Qualitative and Quantitative Methodologies*. London: Routledge
- Karlsen, T. (2019). *Muntlige kompetanser i norsklærerverk for ungdomstrinnet – en kvalitativ og kvantitativ lærebokanalyse* [Masteroppgave]. OsloMet.
- Leseth, A. B. og Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lovdata. (2022, 1. august). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. og Helland, T.. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Matre, S. (2009). Vurdering av samtaletekster som didaktisk utfordring. I O. K. Haugaløkken (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 139–149). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Saabye, M. (2013). *Muntlig undervisningsvurdering. Lærings- og fagsamtaler*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Seljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelen forlag as.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjeltved, D., Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen - folkeskolen - grunnskolen 1739-2013*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Skjeltved, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Smith, M. S. & Stein, M. K. (1998). *Selecting and creating mathematical tasks: From research to practice. Mathematics teaching in the middle school*, 3(5), 344-350.

- Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O. & Solem, M. S.. (2021). *Samtaleanalyse - En praktisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Solem, M. S. & Skovholt, K. (2020). *Retningslinjer for vurderingssamtaler. Første rapport fra CAiTE-prosjektet* (Conversation Analytic innovation for Teacher Education). Skriftserien, USN. (s. 1 - 48).
- Solerød, E. (2012). Pedagogiske grunntanker - i et dannelsesperspektiv. I *Læring fra antikken til det postmoderne* (s. 215-233). Universitetsforlaget.
- Språkrådet. (2020). Lærebokgranskning. Hentet fra: <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Om-oss/historie-i-tre-delar/norsk-sprakrad/larebokgranskning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Regler for muntlig eksamen*. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansebegrepet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i Norsk. Kompetansemål etter 10. årstrinn* (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemal-og-vurdering/kv111?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Grunnleggende ferdigheter i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelementer i norsk* (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del. Prinsipper for læring, utvikling og dannning. Grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2017. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - 2.1 Sosial læring og utvikling*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Widén P. (2009). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 136–153). Stockholm: Liber.

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1 – Kompetansemål som støtter fagsamtale som lærings- og vurderingsform (side 19)

Tabell 2 – Oversikt over sideantall med fagsamtale og lignende samtaler som tema (side 35)

Tabell 3 – Oversikt over oppgavetyper (side 48)

Tabell 4 – Oversikt over oppgavetyper, inkludert maskerte oppgaver (side 50-51)

Figur 1. Oppgavetyper (side 13)

Figur 2 – Den nærmeste utviklingssonen (side 23)