

«Jeg synes man skal ha gode notater for å argumentere for det man eventuelt lander på»

En kvalitativ undersøkelse av seks læreres vurdering av en fagsamtale i norsk på videregående

Leyla Rahim

Masteroppgave i norskdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



«Jeg synes man skal ha gode notater for å argumentere for det man eventuelt lander på»

En kvalitativ undersøkelse av seks læreres vurdering av en fagsamtale i norsk på videregående

© Leyla Rahim

2023

«Jeg synes man skal ha gode notater for å argumentere for det man eventuelt
lander på»

Leyla Rahim

<https://www.duo.uio.no/>

Sammendrag

Målet for prosjektet er å undersøke hvordan lærere vurderer en fagsamtale i norskfaget. Fagsamtale er en velkjent og godt brukt vurderingsform i norske klasserom. Det er gjort mye forskning på vurdering, og de fleste studiene som omhandler vurdering av muntlighet i norskfaget, er hovedsakelig knyttet til muntlige presentasjoner. Det er imidlertid begrenset forskning på fagsamtale som sjanger, og enda færre studier om vurdering av fagsamtaler.

Denne masteroppgaven har som formål å besvare på problemstillingen: *Hvordan vurderer lærere en fagsamtale i norskfaget?* Problemstillingen besvares gjennom kvalitative intervjuer med seks lærere. Det er gjort et videopptak av en fagsamtale i norskfaget, der tre elever og en lærere samtaler om Henriks Ibens drama *Gjengangere* (1882). Dette opptaket er ikke analysert som data, men har blitt vist til de seks lærerne som jobber ved ulike videregående skoler i Oslo og Viken. Disse seks lærerne har gitt sin vurdering basert på et vurderingsskjema og tildelt karakter. Intervjuene med lærerne ble transkribert og er utgangspunktet for en innholdsanalyse av intervjudataene. Studien bygger på teori om muntlighet, vurdering av muntlighet og tidligere forskning på området.

Analysen indikerer at lærerne stort sett er samstemte, men også at de vektlegger ulike aspekter ved fagkunnskap og muntlige ferdigheter i vurderingen av fagsamtalen. Jeg har funnet at lærerne var spesielt opptatt av aktiv deltakelse i samtalen og samspillet mellom deltakerne, og dette ble oppfattet som viktige kriterier. Samtidig har flere informanter gitt uttrykk for at fagsamtalen i større grad kunne ha inneholdt litterær analyse. Analysen viser også at lærerne har noe ulik tilnærming til bruk av vurderingsskjemaet, der de fleste har valgt å kombinere det med egne notater, refleksjoner og erfaringer. Videre viser analysen lite sprik i karakterene som ble gitt av de seks informantene, noe som indikerer en viss grad av enighet i vurderingen.

Forord

Fem år er forbi. Fem år med forelesninger, seminarer, eksamener, og en hel haug med minner som nå er pakket og lagret i minnet mitt. Min tid på Blindern er offisielt over (for nå, i det minste). Jeg kan fremdeles huske velkomsteventet på Sophie Lies auditorium, der jeg tenkte at fem år var en evighet. Lite visste jeg at det skulle være et blaff av et øyeblikk. Men nå er jeg her, snart klar til å begynne et nytt kapittel. Denne masteroppgaven om vurdering av en fagsamtale har lært meg så mye, både på det faglige og personlige plan. Og i denne forbindelsen, er det mange som fortjener en stor takk.

En stor og hjertelig takk går til min fantastiske veileder, Marte Blikstad-Balas. Du har motivert meg, gitt mange gode råd og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele denne prosessen. Mine e-poster til deg har stort sett hatt emneoverskriften «StresS», likevel har du alltid klart å få meg til å føle meg mindre stresset. Det betyr mye. Jeg vil også takke Teaching Learning Video Lab ved Universitetet i Oslo for lån av utstyr i forbindelse med datainnsamling. Uten dere ville jeg ha stått der med en mobiltelefon og filmet fagsamtalen med tvilsom kvalitet.

Og selvfølgelig, en stor takk til alle deltakerne i studien min. Takk til læreren som åpnet døren til sitt klasserom og gjorde videoopptak av fagsamtalen, og takk til elevene. Og ikke minst, takk til informantene som stilte opp til intervju. Uten alle dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Til mine medstudenter ved Universitetet i Oslo, uten dere hadde ikke tiden på Blindern vært halvparten så gøy. Dere er jeg evig takknemlig for. Takk for at vi kunne sutre sammen og motivere hverandre, Arlinda. Jeg vil også takke mine foreldre og søsken, som har tatt godt hånd om meg under hele studietiden.

Blindern, mai 2023

Leyla Rahim

Innholdsfortegnelse

1	Innledning og aktualisering	1
1.1	Valg av tema	2
1.2	Kart for videre lesning	3
2	Teori og tidligere forskning	4
2.1	Vurdering	4
2.2	Muntlighet	5
2.3	Muntlige ferdigheter i norskfaget	7
2.4	Hva kjennetegner vurdering av muntlighet?	8
2.5	Fagsamtale som vurderingssituasjon	9
2.5.1	Fagsamtale	9
2.5.2	Samtaleferdigheter	10
2.5.3	Vurdering av samtaleferdighet	11
2.6	Tidligere forskning	13
2.7	Sammenfatning av kapitlet	15
3	Metode	16
3.1	Bakgrunn for valg av metode	16
3.2	Kvalitativ metode	16
3.3	Utvalg	17
3.4	Rekrutteringsfasen	18
3.4.1	Rekruttering av elever og lærer til videoopptak av fagsamtale	18
3.4.2	Rekruttering av lærere til intervju	18
3.4.3	Presentasjon av informantene	19
3.5	Intervju	19
3.5.1	Semistrukturert intervju	20
3.5.2	Intervjuguide og pilotering	21
3.5.3	Begrensinger ved intervju	22
3.5.4	Gjennomføring og transkribering av intervjuene	23
3.6	Koding og analyse	24
3.7	Validitet, reliabilitet og forskningsetikk	25
3.7.1	Validitet	25
3.7.2	Reliabilitet	26
3.7.3	Forskningsetikk	27
4	Analyse og framstilling av data	29

4.1	Fagsamtalen.....	29
4.1.2	Faglærerens vurdering av fagsamtalen.....	30
4.1.3	Vurderingsskjema	30
4.2	Å vurdere en fagsamtale uten kjennskap til elevene	31
4.3	Vurderingskriterier	33
4.4	Karakter og begrunnelse	35
4.4.1	Vurdering av Ludviks prestasjon.....	35
4.4.2	Vurdering av Sindres prestasjon.....	36
4.4.3	Vurdering av Håkons prestasjon	37
4.5	I hvor stor grad viser fagsamtalen elevenes norskfaglige kompetanse?	40
4.6	Oppsummering av funn	42
5	Diskusjon.....	44
5.1	Utfordring knyttet til vurdering av fagsamtalen.....	44
5.2	Hva ligger i begrunnelsen for karakteren?	46
5.2.1	Lærernes vurdering av norskfaglig kompetanse: konsensus på tvers av skoler	49
5.3	Hvordan brukes vurderingskriterier?	50
6	Avslutning	52
6.1	Hovedfunn og konklusjon.....	52
6.2	Didaktiske implikasjoner.....	54
6.3	Videre forskning.....	55
	Litteraturliste.....	57
	Vedlegg	61
	Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet fra NSD.....	62
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke til lærere som vurderte fagsamtalen	64
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykke til faglæreren	66
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykke til elever.....	68
	Vedlegg 5: Intervjuguide	70
	Vedlegg 6: Vurderingskriterier	71

1 Innledning og aktualisering

Språket er en viktig del av vårt dagligdags liv, og en sentral del av norskfaget. Å kunne stå frem og uttrykke seg presist, delta i samtaler som likeverdig partner og respondere på andres synspunkter er avgjørende for deltakelse i samfunnslivet (Svenkerud, et al., 2012, s. 35). Muntlig kompetanse blir fremhevet som et eget kompetanseområde i Norges Offentlige Utredninger om fremtidens skole (NOU), der de skriver: «Elevene vil i større grad måtte mestre ulike former for kommunikasjon i arbeids- og samfunnsliv» (Ludvigsen, et al., 2015, s. 10.). Rapporten understreker viktigheten av at elevene lærer å anvende sine muntlige ferdigheter i ulike sammenhenger i samfunnet, som for eksempel ved å holde presentasjoner og delta i debatter.

I læreplanverkets overordnede del defineres muntlige ferdigheter som en av de fem grunnleggende ferdighetene. Disse ferdighetene er integrert i alle fag, men visse fag har et særligskilt ansvar for å utvikle en eller flere av dem (Utdanningsdirektoratet, 2017). Norskfaget har et spesielt ansvar for å utvikle de muntlige ferdighetene, slik det fremgår i læreplanen for norsk:

«Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. [...] Norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglig aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner.» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Hovedmålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere vurderer en fagsamtale i norskfaget på videregående skole. Elevene mottar én karakter i norsk skriftlig hovedmål, én i norsk skriftlig sidemål og én i norsk muntlig når de avslutter sin opplæring i grunnskolen og videregående. Muntlige ferdigheter utgjør en vesentlig del av faget, og i beskrivelsen av muntlige ferdigheter i norskfaget blir det blant annet understreket at elevene skal kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. De skal også uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, og bruke det muntlige språket mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020). I denne beskrivelsen blir samtaler trukket fram eksplisitt, sammen med spontane og planlagte muntlige situasjoner. Det er lite forskning på muntlighet sammenlignet med skriftlighet. I forskning på vurdering av og undervisning i muntlighet, er det spesielt muntlige presentasjoner som dominerer (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012).

1.1 Valg av tema

Det overordnede temaet for denne studien er vurdering av muntlige ferdigheter. Vurdering har i lang tid vært et tema for debatt i den norske skolen. Debatten går hovedsakelig ut på hvilken effekt vurdering har på elevenes læring. Tidligere studier av muntlige vurderingssituasjoner er ofte observasjoner eller hvilke tanker elever sitter igjen med (Jers, 2011; Svenkerud, 2013; Hertzberg, 2003). Disse studiene viser at framføringer dominerer i vurdering av muntlighet, og at elevene ofte opplever tilbakemeldingene på framføringer som mangelfulle.

Tilbakemeldingene bli sjelden brukt konstruktivt, og elevene lærer ofte mer av hverandre enn av lærerens tilbakemeldinger. Studier som har sett på hvordan man jobber med muntlighet (Jers, 2011) viser at prosessen som fører fram til en muntlig framføring har færre steg enn i skriftlig prosess, og det undervises i færre muntlige sjangre i norskfaget sammenlignet med skriftlige sjangre. På bakgrunn av manglende kunnskap om vurdering av muntlighet, trenger vi mer forskning på muntlige vurderingssituasjoner.

I min studie vil jeg undersøke hvordan lærere vurderer en fagsamtale i norsk på videregående. Fagsamtale er en muntlig sjanger som nok benyttes ved mange skoler, men jeg har funnet lite forskning hvor fagsamtale blir tematisert. Jeg er interessert i hvordan lærere vurderer en fagsamtale, hva er det som vektlegges? Vil for eksempel aktiv deltakelse og presise formuleringer ha betydning for vurderingen? Eller er fokuset hovedsakelig rettet mot det faglige innholdet?

Jeg ønsker å undersøke hvilke aspekter av den muntlige ferdigheten som vektlegges når lærere skal vurdere elevenes muntlige kompetanse. Brevik og Blikstad-Balas (2014) skriver at dersom vi skal få en felles forståelse av vurderingspraksis og utvikle vår kunnskap som lærere, må vi ta utgangspunkt i kunnskap og prosesser som kommer fra det private klasserommet. I min studie vil jeg analysere hvordan seks lærere vurderer en fagsamtale i norsk på videregående skole. Problemstillingen for denne masteravhandlingen lyder følgende:

Hvordan vurderer lærere en fagsamtale i norskfaget på videregående?

Jeg vil besvare problemstillingen min ved å gjennomføre intervjuer med seks lærere fra ulike skoler. Jeg har filmet en fagsamtale i norsk på VG3, men videomaterialet er ikke brukt som data i denne studien. I stedet har jeg vist videomaterialet til disse seks lærerne, og bedt dem om å bruke et vurderingsskjema for å vurdere fagsamtalen og gi karakter. Jeg har analysert lærernes vurdering av fagsamtalen i studien min.

1.2 Kart for videre lesning

Problemstillingen er nå blitt presentert, og bakgrunn for valg av tema er forklart. Videre i oppgaven vil jeg gå gjennom relevant teori og tidligere forskning på feltet, der jeg vil redegjøre for muntlighet og hva som kjennetegner vurdering av muntlighet. Avslutningsvis i det samme kapitlet vil jeg legge frem tidligere forskning på dette feltet. I kapittel tre vil jeg beskrive forskningsdesignet og de metodiske valgene som er gjort i denne studien. Jeg vil også diskutere de forskningsetiske prinsippene, samt validitet og reliabilitet i studien. Deretter vil jeg presentere og analysere datamaterialet, der hovedvekten vil ligge på identifisering av mønstre og sentrale funn. I analysekapitlet vil jeg utforske lærernes vurdering av fagsamtalen i detalj. Kapittel fem vil være dedikert til drøfting av hovedfunnene, sett i lys av relevant teori og problemstillingen. Jeg vil analysere og tolke resultatene grundig for å få innsikt i eventuelle sammenhenger og implikasjoner. I det sjette og siste kapitlet vil jeg oppsummere studien og presentere konklusjon basert på funnene mine. Avslutningsvis vil jeg diskutere didaktiske implikasjoner og komme med forslag til videre forskning.

2 Teori og tidligere forskning

Formålet med teorikapitlet er å redegjøre for det teoretiske rammeverket for studien, hvilken sammenheng studien er en del av og introdusere relevante perspektiver som kan bidra til en dypere forståelse av funnene i undersøkelsen. Jeg vil først se på hva vurdering innebærer og beskrive hva som inngår i muntlige ferdigheter, samt hva som kjennetegner vurdering av disse ferdighetene. Deretter vil beskrive fagsamtale som vurderingssituasjon, og hvilke samtaleferdigheter som er relevante i denne konteksten. Til slutt vil jeg gjennomgå tidligere forskning på feltet, for å gi en oversikt over hva som er kjent om vurdering av muntlige ferdigheter og fagsamtaler i norskfaget.

2.1 Vurdering

I det senere år har det vært en økende oppmerksomhet blant skoleforskere og skolemyndigheter når gjelder vurdering. Dette har ført til mer kunnskap og bevissthet om betydningen av at elever blir vurdert, og det har blitt utviklet metoder som støtter lærere og elever i å bruke vurdering som en integrert del av læring (Børresen, Grimnes og Svenkerud, 2012, s. 225). Formålet med vurdering i fag er å fremme læring, bidra til lærelyst underveis i opplæringen og gi informasjon om kompetanse både underveis og ved avslutningen av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Vurdering kan deles inn i to kategorier: formativ og summativ vurdering. Formativ vurdering, også kalt vurdering for læring, brukes til å finne ut hvor eleven befinner seg i sin læring, lage mål for læringen og finne hva som skal til å få nå målene. Formativ vurdering har til hensikt å hjelpe eleven til innsikt i oppgaveløsning og bli mer bevisst i sine læringsstrategier. Summativ vurdering måler læringsutbytte og utføres på slutten av et læringsforløp, som for eksempel et emneområde eller halvår. Summativ vurdering har til hensikt å kartlegge elevenes nåværende kompetanse, og kan dermed forstås som en motsetning til formativ vurdering (Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 27; Engh, 2011, s. 28). Det er viktig å påpeke at både formativ og summativ vurdering er viktige for å fremme læring og gi informasjon om kompetanse.

Formålet med vurderingen avgjør om den er summativ eller formativ. I denne studien har jeg bedt informantene mine om å vurdere en fagsamtale i norsk, og ut fra dette kan vurderingen oppfattes som formativ. Dette er fordi informantene har gitt karakter, begrunnelser og kommentert elevenes nåværende kompetanse samt tilbakemeldinger som kan hjelpe elevene

til å forbedre seg i fremtiden. Vurderingen tar utgangspunkt i nåværende kompetanse, og ikke sluttkompetanse, slik som i en eksamenssituasjon.

Black og William presenterer i artikkelen «Developing the theory of formative assessment» (2009) fem nøkkelstrategier for formativ vurdering, der tre av disse er spesielt relevante. 1) Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem, her spiller mål og vurderingskriterier en sentral rolle. 2) Elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller presentasjonen. Vurderingsforskerne John Hattie og Helen Timperley (2007) argumenterer for at gode tilbakemeldinger vil i størst grad fremme læring hos elevene. 3) Elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om hvordan de kan forbedre seg og hva som må gjøres for å nå målet, her vil det være nødvendig med konkrete råd om hvordan de kan gå frem for å nå målet (Black og William, 2009, s. 8).

2.2 Muntlighet

I NOU-rapporten *Fremtidens skole* (2015) konkluderte Ludvigsen (et al.) med at muntlige ferdigheter er avgjørende både for hverdags- og arbeidslivet, og for elevenes identitetsutvikling. Rapporten påpeker at fremtidens elever trenger å beherske ulike muntlige kommunikasjonsformer (Ludvigsen et al., 2015, s. 29). I boken *Spørsmålet om talegenrane* (1998) skriver Bakhtin om hvordan vi ytrer oss ved hjelp av bestemte talesjangre. I all tale, fra de enkle og private til de mer formelle og anstrengte situasjonene, taler man innenfor bestemte sjangerformer, ofte uten å være bevisst på det. Disse sjangerformene lærer man fra man begynner å snakke. Bakhtin argumenterer for at jo bedre man mestrer sjangrene og kan bruke dem fritt, jo tydeligere vil vår individualitet komme frem i dem.

Muntlighet er et vidt fagfelt som kan deles inn i to hovedkategorier: spontan og forberedt tale. Den spontane talen kjennetegnes av et språk med større grad av fyllord, redundans, nøling, korrigeringer og lignende, og beskrives som et fristed for tanken (Bakke og Kverndokken, 2010, s. 65). Palmer (2010) skriver at i forberedt tale, typisk en framføring, vil elevene ha lengre og mer gjennomarbeidede monologer. For eksempel når elevene forbereder en lengre sammenhengende tekst, som de framfører for klassen med varierende grad av avbrytelser fra læreren (s. 79).

Muntlig kommunikasjon kjennetegnes ved at man bruker talespråket til å kommunisere med en mottaker. I muntlige kommunikasjonssituasjoner er det ofte lite anledning til å planlegge det som blir sagt, eller endre det som allerede har blitt sagt. Mottakeren er nødt til å følge med

og kan ikke gå tilbake i ytringen slik en leser kan i skriftlig kommunikasjon (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 49). Den svenske forskeren Cecilie Jers definerer muntlighet som «manifest talande, dynamiskt och expressivt i olika situationer där människan använder språk, kropp, tanke och handling i dess möjligheter och begränsningar både i förhållande till sig själv och i att följa och tolka andra» (Jers, 2011, s. 116). Jers definerer muntlighet som situasjoner der man bruker språk, kropp og handling når man forholder seg til seg selv eller andre. Det vil si at muntlighet handler om mer enn bare det verbalet språket, her vil kroppsspråket også utgjøre en del av muntligheten.

Det er mye muntlighet i norske klasserom, som lærerens undervisning, når elevene snakker sammen i gruppearbeid og når de framfører eller leser høyt. Dette kan føre til at elevene får sosial og kommunikativ trening, uten at dette nødvendigvis framstår som hensikten med disse aktivitetene (Børresen, et al., 2012, s. 35). Muntlige ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene som er definert i læreplanverket, og de skal utvikles gjennom kompetansemål, kjerneelementer og verdier. Læreplanverket skriver følgende om muntlige ferdigheter:

«Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale [...] Muntlige ferdigheter er en forutsetning for utforskende samtaler der vi skaper og deler kunnskap med hverandre. Muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Utdanningsdirektoratets beskrivelse av muntlige ferdigheter sier noe om viktigheten av at elevene får mulighet til å utvikle sin muntlige kompetanse i skolen. Målet med opplæringen i muntlige ferdigheter er blant annet at alle elever skal få erfaring med ulike muntlige roller og anledning til å prøve dem ut for å øve opp et språklig register av uttrykksmåter (Børresen, et al., 2012, s. 14). Muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring på en reflektert og kritisk måte. Utviklingen starter i tidlig barndomsalder og opplæringen i skolen skal derfor bygge på, og videreutvikle disse ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Å kunne uttrykke seg muntlig er av betydning i alle sammenhenger i livet. Det å evne til å begrunne og redegjøre for meningene våre, er like nødvendig i private som i offentlige situasjoner. Elevene trenger tid og rom for å prøve ut tanker og resonnementer, kunne stille egne spørsmål og argumentere for egne meninger (Aksnes, 2016).

2.3 Muntlige ferdigheter i norskfaget

Muntlige ferdigheter i norsk er en del av dannelsesaspektet ved norskfaget, der elevene gjennom bruk av språket får mulighet til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Aksnes, 2016, s. 15). Dette dannelsesperspektivet blir også fremhevet av Eide (2006), som beskriver norskfaget som en demokratisk offentlighet som forbereder elevene på deltakelse i samfunnslivet og arbeidslivet. Eide (2006) argumenterer for at norskfaget er et sted der elevene kan utvikle seg til å bli gode demokratiske medborgere gjennom trening i å samtale og mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner. I beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter, står det at norsk har et særlig ansvar for å trene opp og utvikle den muntlige ferdigheten. Dette gjenspeiles i læreplanen i norsk som skriver at muntlige ferdigheter i norsk er:

«å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske begreper og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Lærerplanen deler muntlige ferdigheter inn i spontant og forberedt tale. Slik beskrivelsen er, handler muntlige ferdigheter blant annet om *å lytte*. Otnes (2016) skriver at lytting er mer enn å høre. *Å høre* er en fysiologisk prosess, der vi sanser registrerer og mottar lydsignaler, mens når vi lytter «går vi inn for å høre nyansene og forstå og skape mening.» (Otnes, 2016, s. 73). Ifølge Penne og Hertzberg (2015) kan vi operere med tre forskjellige lyttemoduser: «å lytte etter informasjon, å lytte kritisk eller å lytte empatisk» (Penne og Hertzberg, 2015, s. 65). *Å lytte etter informasjon* handler om å lytte etter det man forventer å høre, og hvor man søker det viktigste og hovedmomenter. Dersom det som blir sagt ikke passer inn i forventingen, vil det bli glemt. *Å lytte kritisk* innebærer å evaluere og utfordre det man hører, samt sammenligne med egne overbevisninger, forventinger og kunnskap. *Å lytte empatisk* handler om å lytte velvillig og åpent, og tolke det som blir sagt i beste mening, fremfor å være kritisk til det som blir sagt (Penne et al., 2020, s. 82). Disse tre lyttemodusene er til stede i ulik grad i forskjellige muntlige kommunikasjonssituasjoner.

Både fortelle- og lytteaspekter blir aktualisert i en samtale, ettersom samtalen krever at man tar ordet og lytter aktivt for å kunne respondere og bygge videre på samtalen.

Utdanningsdirektoratets beskrivelse av bruk av retoriske begreper og å uttrykke seg hensiktsmessig, indikerer på at også i muntlig tale skal det være en viss struktur i det som blir

formidlet, og man skal ordlegge seg på en bestemt måte. Både den forberedte og den spontane talen skal arbeides med, slik at eleven kan uttrykke kunnskap både i planlagte framføringer og i spontane samtaler som helklassesamtale eller i en fagsamtale. Gjennom forberedt- og spontan muntlig samhandling vil eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangre.

2.4 Hva kjennetegner vurdering av muntlighet?

Som nevnt tidligere, deles muntlighet i spontan og forberedt tale. Vurdering av muntlighet tar hovedsakelig utgangspunkt i den forberedte talen, dette er fordi den lettere kan trenes og derfor underlegges vurdering etter gitte kriterier (Bakke og Kverndokken, 2010, s. 65). Den muntlige og skriftlige delen i grunnopplæringen har lenge vært sidestilt, og elevene skal opp i både muntlig og skriftlig eksamen i ulike fag i slutten av både grunnskolen og videregående. Det vil si at elevenes fagspesifikke muntlige ferdigheter kan vurderes og veiledes (Berge, 2007). Dobson (2009) skriver at muntlig vurdering kan beskrives og forstås som en eksistensiell opplevelse der «sannhetens øyeblikk» står på spill, og prestasjonen hviler på et intersubjektivt møte mellom eleven og læreren eller sensoren. Ansikt til ansikt er det vanskelig å skjule mangelen på kunnskap eller ferdigheter, men samtidig gir den muntlige prøven store muligheter til å vise hva elevene kan prestere (s. 192).

Artikkelen «Vurdering av muntlig – det går an» av Frøydis Hertzberg tar for seg en rekke felles punkter for vurdering av skriftlige og muntlige tekster (1999), deriblant formell og uformell vurdering og at både underveisvurdering og sluttvurdering skal baseres på gitte kriterier. Hun fremhever tre aspekter ved vurderingen, nemlig at avsenderen av budskapet er sitt eget medium, at konteksten spiller en hovedrolle og at alt skjer der og da (s. 192). Med at «avsenderen av budskapet er sitt eget medium» mener Hertzberg at muntlige vurderingssituasjoner som for eksempel presentasjon og fagsamtale, er sårbare situasjoner der elevene utleverer seg selv foran andre. Lærere må være oppmerksomme på dette når de gir tilbakemelding til elevene. I forbindelse med dette understreker Hertzberg at bruk av vurderingskriterier er ekstra viktig i muntlige vurderingssituasjoner, da det kan ta fokuset vekk fra personen og heller over på produktet. Dette samsvarer med Børresen (et al., 2012), som også fremhever betydningen av å gi konkrete tilbakemeldinger i vurdering av muntlige ferdigheter, slik at fokuset holdes på selve arbeidet som utføres og ikke personen om utfører det (s. 259).

Hertzberg (1999) skriver videre at selve konteksten er viktig i muntlighetsvurderingen, der både lærere og medelever er publikum. Hun understreker at lytteaspektet er avgjørende, man må lytte til det som blir sagt og vise interesse ved å gi respons, samtidig som man lytter for å kunne delta i samtalen. Med «alt skjer der og da» mener Hertzberg (1999) at de muntlige tekstene er flyktige, de er til stede kun idet de blir presentert. Dermed er det ikke mulig å gå tilbake til teksten, og at det er derfor viktig å gi respons raskt etter den muntlige prøvesituasjonen. Hun fremhever også at det er viktig å formulere kommentarene skånsomt, og at det kan være lettere å håndtere kritiske tilbakemeldinger på innholdet fremfor måten det presenterer på (s. 193). Imidlertid kan dette føre til at det ofte gis generelle, positive kommentarer, og en konsekvens av det er at elevene ikke får den veiledningen de trenger og responsen de har krav på (Svenkerud, et al., 2012, s. 43).

Muntlige ferdigheter skal vurderes på lik linje med fagkunnskaper og de andre grunnleggende ferdighetene. Likevel er det viktig å være oppmerksom på to faktorer når gjelder vurdering av muntlige ferdigheter, fordi de fleste er mer sårbare i muntlige situasjoner enn i skriftlige. For det første er muntlige aktiviteter knyttet direkte til kroppslige og sosiale sider ved den enkelte, som utseende, språk, formuleringsevne og lignende. For det andre er de fleste muntlige aktiviteter, og dermed vurderingen av dem, som oftest med andre medelever. Den enkeltes innsats og prestasjon blir mer avhengig av forholdet til medelevene, og elevene blir i større grad utsatt til krefter de ikke har kontroll over (Børresen, et al., 2012, s. 257).

2.5 Fagsamtale som vurderingssituasjon

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for sjangeren fagsamtale. Det finnes lite teori eller forskning på fagsamtale som vurderingssituasjon, og jeg vil derfor først se på hva som finnes av informasjon om fagsamtale som sjanger. Deretter vil jeg spesifikt fokusere på hva som kjennetegner vurdering av samtale i skolen, ettersom fagsamtale som en vurderingssituasjon åpner for å vurdere samtaleaspektet i muntligheten.

2.5.1 Fagsamtale

Saabye (2013) skriver at fagsamtale er en arena der elevene får mulighet til å vise hva de kan, og at den kan brukes i alle tidsspenn, i alle fag og kan gjennomføres på ulike måter. Gjennom fagsamtalen får elevene muligheten til å øve seg på muntlig fremføring, resonnering og diskusjon. Elevene vil også kunne lære å bruke fagspråket, samt utdype eller forsvare sine tanker og ideer rundt et tema (s. 35). Elevene skal ifølge læreplanverket oppøve seg muntlige

ferdigheter i alle fag, og fagsamtale er en fin måte å ivareta lytte-, samtale og taleaspektet, samtidig får elevene øve seg på å tilpasse språket til formål og mottaker. Det unike med fagsamtalen er blant annet at elevene må kunne holde samtalen gående uten å ha pugget et manus i forkant eller støtte seg til en PowerPoint-presentasjon (Joval, 2017; Saabye, 2013).

Fagsamtalen kan gjennomføres på ulike måter, den kan for eksempel foregå mellom lærer og et antall elever, eller kun mellom elevene med læreren i rollen som observatør. I en fagsamtale kan elevene snakke om faglige temaer, samtidig drive samtalen videre ved å dele tanker og bygge på hverandres innspill. En av hensiktene med fagsamtale kan være å vurdere hva eleven mestrer innenfor et gitt tema, samtidig som de får praktisere språklige ferdigheter i faget. I tillegg kan den være en fin måte å forberede seg til muntlig eksamen på. Gjennom fagsamtaler kan elevene vise kunnskap og ferdigheter på en annen måte enn de tradisjonelle prøvene og presentasjonene. Når elevene har fagsamtale i grupper, lytter de til hverandres beskrivelser og refleksjoner. Det å høre hvordan medelever tenker kan i seg selv bidra til læring (Joval, 2017; Saabye, 2013). Børresen (et al., 2012) skriver at samtale er som en mental vindeltrapp, der en elev presenterer en idé som blir tatt av de andre elevene og videreutviklet ved hjelp av deres kunnskaper og erfaringer. Samtalen gjør at elevene må forholde seg til andre muligheter, forklare for andre, reorganisere kunnskap og ordlegge seg slik at andre skal kunne forstå. Slike aktiviteter fremmer læring både for den som snakker og for den som lytter (s. 160).

2.5.2 Samtaleferdigheter

Samtalesjangeren er en kompleks situasjon der mange ulike ferdigheter må inngås for at samtalen skal fungere. Eksempler på slike ferdigheter er evnen til å lytte, vente på tur, gi signal om å være enig eller uenig og bidra aktivt til samtalen. Disse ferdighetene utgjør en sentral del av samtalekompetansen hos elevene (Fjørtoft, 2016).

Synnøve Matre (2009) diskuterer i artikkelen «Vurdering av samtaleferdigheter som didaktisk utfordring» hva slags formål samtaleferdigheter har i skolen. Matre vektlegger to elementer, at samtaleferdigheter skal utvikles som en del av elevenes faglige kompetanse, og brukes som verktøy i arbeidet med læring, dannelse og identitetsutvikling. Hun redegjør for samtals plass i skolen og 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 (s. 140).

Videre fremheves viktigheten av å fokusere på arbeid med og vurdering av samtale, og begrunner dette med den sterke sammenhengen mellom språk og læring. Matre argumenterer

for at systematisk arbeid med samtaleferdigheter bør ha en sentral plass i skolen, blant annet fordi det å hjelpe ungdom til å utvikle samtaleferdigheter også handler om å bidra til sosial utjevning (2009, s. 140)

Aksens (2016) beskriver hvordan lærere kan bidra til å utvikle elevenes samtaleferdigheter, og understreker betydningen av å gi undervisning i de ulike aspektene ved en samtale, for eksempel hvordan man blir en god lytter. Videre fremhever hun viktigheten av at læreren styrer samtalen på en måte som utvikler selvstendig og kreativ tenking hos elevene. For å oppnå dette, er det nødvendig at læreren legger til rette for samtaler som stimulerer elevene til å utforske tanker og resonnementer, stille egne spørsmål og argumentere for egne meninger (s. 114). Fremføringer og presentasjoner i klasserommet gir sjelden mulighet for elevene til å komme med innspill og kommentere hverandres utsagn. En fagsamtale vil i større grad åpne for at elevene kan diskutere, argumentere og reflektere sammen rundt et faglig tema. Ved å bygge på hverandres innspill, samtidig vise både kunnskap innenfor temaet og ferdigheter i muntlighet, vil læringseffekten ved en fagsamtale være større (Børresen, et al., 2012).

2.5.3 Vurdering av samtaleferdighet

Når det gjelder vurdering av samtaleferdigheter, er det viktig at læreren legger til rette for at elevene kan tenke både selvstendig og sammen med andre i samtaler. Dette kan gjøres ved at læreren stiller spørsmål som får elevene til å bygge på hverandres ideer. Elevene bør også få muligheten til å kommentere hverandres bidrag og bruke dem som utgangspunkt for videre samtale (Børresen, et al., 2012; Aksnes, 2016). Ifølge Aksens er det å vurdere samspillet mellom deltakerne, deres uttryksmåter og respons på hverandres innspill, en viktig del av å vurdere samtaleferdigheter (2016, s. 142). Børresen (et al., 2012) fremhever også dette som en viktig faktor i vurderingen av fagsamtaler, og argumenterer for at muntlige ferdigheter skal vurderes på lik linje med fagkunnskaper. Selv om det faglige innholdet er en del av helhetsvurderingen, bør ikke den muntlige ferdigheten vurderes ut fra «riktig svar». Dermed bør vurderingen av samtale også inkludere vurdering av konkrete muntlige ferdigheter som å lytte, stille spørsmål, snakke saklig og bygge på hverandres bidrag. Det muntlige handler om «[...] å kunne tørre, å ville prøve, å utvikle påstander, forandre meninger med utgangspunkt i ny informasjon eller tilbakemelding osv.» (Børresen et al., 2012, s. 261). Det vil si at i vurdering av samtaleferdigheter, er det viktig å ikke bare gi tilbakemelding på elevenes kunnskaper, men også deres muntlige ferdigheter. På denne måten får elevene mulighet til å

utvikle sin muntlighetskompetanse i forbindelse med vurderingen (Børresen, et al., 2012, s. 260).

Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på utfordringer knyttet til vurdering av muntlige samtaler. Matre (2009) viser til fire aspekter som kan gjøre muntlig vurdering krevende: 1) Samtaler er flyktige og vanskelig å dokumentere, 2) Samtalen innebærer samspill mellom flere parter, og kan derfor være utfordrende å vurdere individuelle prestasjoner. 3) Man lærer best samtaleregler ved å delta i samtaler, og ikke bare ved å se på dem, slik som presentasjoner. 4) Samtalen er en sårbar vurderingssituasjon fordi det er en liten avstand mellom personen og ytringen. Det er derfor ekstra viktig å etablere vurderingskriterier for samtalen, gi vurdering underveis og gi elevene konkret og spesifikk respons, samt inkludere dem i vurderingsarbeidet. Dette er eksempler på gode kvaliteter ved muntlighetsopplæring og vurdering av samtaler (s. 147).

Dialogen mellom elevene er en arena som åpner for at læreren kan undersøke elevenes forståelse, oppdage de beste mulighetene for å bevege denne forståelsen videre og finne de beste mulighetene for å sikre at forståelsen blir varig (Fjørtoft, 2016). Dette tilsier at elevene i skolen bør tilegne seg kunnskap om hvordan man kan uttrykke seg muntlig i ulike kontekster og til ulike formål. Fagsamtaler kan være en fin variasjon til andre muntlige aktiviteter og vurderingsformer som muntlig presentasjon. Imidlertid kan det være vanskelig for både lærere og elever å planlegge fagsamtaler ned til minste detalj, fordi den påvirkes av flere parter og den kan utvikle seg i flere retninger (Joval, 2017; Saabye, 2013). Samtidig er det denne egenskapen ved fagsamtalen som kan ivareta muligheten for både spontan og forberedt tale, slik det fremgår i læreplanverket. Spontaniteten er en del av fagsamtaler i mye større grad enn for eksempel muntlig presentasjon, som dominerer muntlighetsvurderingen (Hertzberg, 2003; Joval, 2017).

Samtale er en viktig del av vurderingsgrunnet for elevene, men lærere sliter ofte med å skape gode klassesamtaler der alle elevene er engasjerte. De presiserer at for å kunne reflektere er det en forutsetning at man kan snakke til og med andre, noe som fagsamtaler kan legge til rette for (Børresen, et al., 2012). Slike samtaler krever ulike språklige ferdigheter og bruk av flere kognitive strategier. Imidlertid kan det oppstå et problem i slike samtaler med hvor kort betenkningstid elevene får før de blir spurt om å svare. Ofte tar det bare ett sekund fra spørsmålet blir stilt, til elevene må svare, noe som kan være kort tid på å forberede et reflektert svar på. Det er derfor viktig at læreren gir elevene tid og rom slik at de kan

diskutere, reflektere og bygge på hverandres innspill. Videre kan autentiske spørsmål åpne for tolkning og refleksjon hos elevene, i tillegg skape samtaler som i større grad går i dybden. Dette kan føre til at elevenes utsagn skaper grunnlag for videre utvikling i samtalen, og at elevene engasjerer seg i mer komplekse samtaleformer (Fjørtoft, 2016).

2.6 Tidligere forskning

I denne delen vil jeg presentere tidligere forskning om vurdering av muntlige ferdigheter. De fleste studiene som omhandler vurdering av muntlighet i norskfaget, er knyttet til muntlige presentasjoner (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012). Selv om studien min spesifikt undersøker vurdering av en fagsamtale i norskfaget, er det likevel interessant å se på relevant forskning om muntlige vurdering, fordi det vil gi et bredere perspektiv av feltet. I det kommende vil jeg redegjøre for relevante funn i tidligere studier.

Hertzberg (2003) gjennomførte en studie hvor hun undersøkte muntlighet i 30 norske klasserom. Hun observerte blant annet tilbakemeldinger som elevene fikk i muntlige vurderingssituasjoner. Funnt fra denne studien viser at arbeidet med muntlige ferdigheter i stor grad består av elevfremføringer, og at muntlige vurderingssituasjoner ofte mangler et klart formål. I tillegg viser studien at læreren ikke legger opp til trening i forkant av muntlige vurderingssituasjoner. Elever som holder framføringer, får generelle og oppmuntrende kommentarer fra læreren uavhengig av kvaliteten på presentasjonen. Responsen fra læreren er sjelden systematisk og peker i liten grad på konkrete aspekter av prestasjonen, utover rene innholdselementer.

Lærerne i Hertzbergs nevnte studie skiller heller ikke tydelig mellom gode og dårlige framføringer i sine tilbakemeldinger. Både de som har gjort en god framføring og de som har gjort en mindre god framføring, får samme type respons i form av spørsmål til innholdet deres. Typiske tilbakemeldinger fra læreren var for eksempel utrop som «Bra!». Slike kommentarer er ifølge vurderingsforskerne Hattie og Timperely (2007) de minst læringsfremmende tilbakemeldingene, fordi de er generelle og lite spesifikk som gjør det vanskelig å overføre til andre vurderingssituasjoner eller læringsituasjoner. De to fremste vurderingsforskerne Black og William (1998), skriver også at den gode tilbakemeldingen må peke både sterke og svake sider ved elevenes prestasjon. Imidlertid kan slike tilbakemeldinger skyldes at talespråket er sterkt knyttet til person og situasjonen, noe som gjør at lærere er forsiktig med å gi respons (Aksens, 2016, s. 17).

Svenkerud (et al., 2012) har i sin undersøkelse tatt for seg hvordan muntlighetsundervisning foregår i skolen. Materialet er fra forskningsprosjektet Pisa+ og består av videostudie av ulike klasserom der de blant annet har sett på læreres veiledning og vurdering av elevers muntlighetsarbeid. Et av deres funn handler om hvilke typer tilbakemeldinger elever får på muntlige fremføringer, der de fant at de fleste av lærerkommentarene etter fremføringer er generelle og positive. For eksempel «Nydelig, det er ikke mer å si!» (s. 43). I tillegg fant de at tilbakemeldingene i hovedsak var rettet mot innholdet i fremføringen, og handlet liten grad om muntligheten.

Funnene i Svenkeruds studie er i tråd med det Hertzberg (2003) fant tidligere; fremføringer er den dominerende arbeidsformen, det gis lite veiledning underveis og tilbakemeldingene som blir gitt til slutt, er ukritiske og lite konkrete. Børresen (et al., 2012) skriver også at et fellestrekk i forskningen om muntlige ferdigheter er at det gis lite veiledning og at tilbakemeldingene er generelle. De mener at dette kan henge sammen med at det er mangel på et fagspråk og en muntlig didaktikk om muntlige ferdigheter.

Jeg har ikke funnet forskning som spesifikk tar for seg fagsamtaler som en vurderingssituasjon. Imidlertid har jeg undersøkt tidligere masteroppgaver om vurdering av muntlighet. Heidi Eriksen (2019) har skrevet master om vurdering av muntlighet, og hva som vektlegges når norsklærere skal sette standpunktkarakter. Hun intervjuet syv norsklærere i videregående, der analysen av intervjuene viste at lærerne i studien benytter seg av både muntlige fremføringer og fagsamtaler for å danne grunnlaget for standpunktkarakteren i norsk muntlig. Et av funnene viser at lærerne vektlegger mest fagkunnskapen elevene viser i den muntlige vurderingssituasjonen. For enkelte av lærerne kunne de muntlige ferdighetene elevene viser, som blikkontakt, stemmebruk og lignende, påvirke karakteren i en positiv forstand.

Marie Iversens masteroppgave: «Muntlig vurdering, hva er viktig? En kvalitativ studie av fem norsklæreres vurderingspraksis i muntlig» (2020), handler også om vurdering av muntlighet. Iversen intervjuet fem norsklærere på VG3 fra fire forskjellige skoler, og fant at lærerne hovedsakelig benyttet seg av framføringer og fagsamtaler. Når det gjelder fagsamtaler, var det viktig for lærerne at elevene viste hva de kunne, men kunnskapen trengte ikke å være gjennomarbeidet og strukturert på samme måte som i en framføring. Lærerne var opptatt av at fagsamtalen skulle forberede eleven på eksamen, samtidig som de fikk muligheten til å

undersøke hva elevene faktisk kan gjennom spørsmål. I studien var det to lærere som spesielt vektla samspillet i fagsamtalen, og dette var noe som de vurderte i sin vurdering.

2.7 Sammenfatning av kapitlet

Formativ vurdering brukes for å hjelpe elevene med å forbedre sin læring og bevisstgjøre dem på læringsstrategier. Informantene i denne studien har gjort en formativ vurdering av fagsamtalen, med kommentar om nåværende kompetanse, gitt karakter og begrunnet den, samt tilbakemeldinger som kan hjelpe elevene med å forbedre seg. Muntlige ferdigheter er viktig for både hverdagslivet, arbeidslivet og elevenes identitetsutvikling (Ludvigsen m.fl., 2015). Samtalesjangeren krever en rekke ferdigheter, som lytting, tur-taking, signalisering av enighet eller uenighet og aktiv deltakelse (Fjørtoft, 2016). Vurdering av samtaleferdigheter innebærer å vurdere samspillet mellom deltakerne, deres uttrykksmåter og respons på hverandres innspill. I tillegg bør vurderingen inkludere vurdering av konkrete muntlige ferdigheter som å lytte, stille spørsmål og snakke saklig (Børresen et al., 2012; Aksnes, 2016). Vurdering av muntlige samtaler kan være utfordrende på grunn av aspekter som at samtaler er vanskelig å dokumentere, vurdering av individuelle prestasjoner kan være utfordrende fordi samtalen innebærer samspill mellom flere parter og samtalen er en sårbar vurderingssituasjon siden det er en liten avstand mellom personen og ytringen. For å håndtere disse utfordringene er det blant annet viktig å etablere klare vurderingskriterier og gi elevene konkret og spesifikk tilbakemelding (Matre, 2009).

Tidligere forskning har vist at arbeid med muntlige ferdigheter i stor grad besto av elevfremføringer, at muntlige vurderingssituasjoner ofte manglet tydelig formål. Lærere ga generelle og oppmuntrende tilbakemeldinger til elever uavhengig av prestasjonens kvalitet, og at responsen fokuserte sjelden på konkrete aspekter av prestasjonen, utover innholdselementer (Hertzberg, 2003). Funnene i Hertzbergs studie har blitt bekreftet i Svenkeruds (et al., 2012) studie, der de fleste tilbakemeldingene fra lærerne etter elevpresentasjoner var generelle og positive, med lite fokus på muntlige ferdigheter. Eriksen (2019) fant i sin studie at fagkunnskapen elevene viste var det mest vektlagte kriteriet i muntlig vurdering. Iversen (2020) fant noe av det samme, men noen lærere vektla også samspillet i fagsamtalen som en del av vurderingen.

3 Metode

Ordet «metode» kommer fra gresk og betyr «veien fram til et bestemt mål» (Gleiss og Sæther, 2021, s. 29). I dette kapitlet vil jeg redegjøre for forskningsdesignet, og de metodiske valgene jeg har tatt under planleggingen og gjennomføringen av oppgaven. Jeg ønsket å undersøke hvordan lærere vurderer en fagsamtale i norsk, og gjorde et videoopptak av en fagsamtale. Samtalen skal ikke analyseres som data, men brukes kun i intervjuene med lærerne slik at de kan gi sin vurdering og karakter. Metoden min er intervju, og det er intervjudataene som skal analyseres i denne masteravhandlingen. I det kommende vil jeg diskutere valg av metode i forhold til hva jeg ønsket å undersøke i studien, deretter beskrive forskningsdesignet og hvorfor det egner seg i denne sammenhengen. Videre vil jeg redegjøre for rekrutteringsprosessen, og gå inn på intervju som metode. Helt til slutt vil jeg drøfte studiens validitet og reliabilitet.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Problemstillingen for denne masteravhandlingen er *Hvordan vurderer lærere en fagsamtale i norskfaget på videregående?* Problemstillingen er beskrivende og tar sikte på å svare på hva eller hvordan noe foregår (Blikstad-Balas og Dalland, 2021, s. 30). Formålet med studien avgjør hva som er et godt forskningsdesign, og hva som er relevante metoder å ta i bruk (s. 36). Jeg valgte å bruke intervju som metode for å besvare problemstillingen, fordi intervjuer gir tilgang til menneskers livsverden og er en velegnet metode for å utvikle kunnskap om mennesker tanker, erfaringer og forestillinger (Gleiss og Sæther, 2021, s. 78). Ved å gjennomføre intervjuer om lærernes vurdering av en spesifikk fagsamtale, kan jeg få innsikt i deres vurderingspraksis knyttet til fagsamtalen. Dette støttes av Dalen (2011), som skriver at formålet med intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon (s. 13).

3.2 Kvalitativ metode

Et forskningsdesign er en overordnet metodisk plan for den forskningen som skal gjennomføres (Bilstad-Balas og Dalland, 2021, s. 21). Maxwell (2013) skriver at metoden man velger avhenger av hva man ønsker å finne ut av og hvordan man på best mulig måte skal finne ut av dette. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming, og et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og

situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Kvalitativ tilnærming er egnet for å undersøke komplekse fenomener som ikke kan måles på en standardisert måte, og som krever at man går i dybden på erfaringer og opplevelser (Blikstad-Balas og Dalland, 2021, s. 38). Kvalitativ tilnærming fokuserer på å forstå det som studeres i dens egen kontekst, og å undersøke hvordan mennesker opplever og tolker verden rundt seg (Dalen, 2011, s. 15). I denne masteravhandlingen ønsker jeg å få innsikt i hvordan lærere vurderer en fagsamtale i norsk, og en kvalitativ tilnærming vil gi meg mulighet til å undersøke dette grundig. Med kvalitativ tilnærming kan jeg få innsikt i lærernes egne tanker og refleksjoner knyttet til vurdering av en spesifikk fagsamtale.

3.3 Utvalg

Utvalget i denne oppgaven er fire lærere som underviser i norsk på vg3 og to masterstudenter med norskdidaktisk masterspesialisering som også jobber som norsklærere på videregående. Maxwell (2013) skriver at et utvalg som skal representere befolkningen er vanskelig å bruke og få til i kvalitativ forskning. Det å velge en gruppe mennesker fra en større forsamling kaller han for sampling, dette er ikke bare et utvalg av informanter, men også av «settings, events and processes» (s. 96), og velges bevisst for å gi informasjon som er relevant for forskerens spørsmål og mål (s. 96-97). I kvalitativ forskning er det uvanlig å velge informanter på sannsynlighetsutvalg, utvalget er som regel målrettet. Blikstad-Balas og Dalland (2021) skriver at alle utvalg som ikke er sannsynlighetsutvalg, har til felles at en ikke kan trekke generelle, gyldige slutninger om hele populasjonen med utgangspunkt i dataene (s. 39). Jeg har gjort et bestemt utvalg av lærere, derfor vil funnene i denne oppgaven kun gjelde de utvalgte lærerne, og kan ikke generaliseres til alle lærere eller flertallet av lærere.

I prosessen med å finne utvalgskriterier fikk jeg innspill fra veilederen min og medstudenter. Til å begynne med var jeg usikker på om jeg skulle intervju ungdomsskolelærere eller videregående lærere, men etter en samtale med veilederen min, bestemte jeg meg for å fokusere på vurderingspraksisen i videregående. Videregående elever er i slutten av opplæringen og skal beherske en rekke muntlige ferdigheter, derfor tenkte jeg at det ville være interessant å forske på dette nivået. Jeg valgte å gjøre et videoopptak av en fagsamtale i norsk på vg3, og viste denne samtalen til seks andre lærere. Jeg har begrenset utvalget mitt til lærere som underviser på studieforberedende program, og ikke på yrkesfag eller særskilt norsk, da kompetansemålene i disse programmene er noe annerledes. Utvalget mitt er med andre ord formålstjenlig, som vil si at det oppfyller spesifikke kriterier som gjør det formålstjenlig for

denne studien. Det er viktig å ha klare kriterier for å sikre at informantene som blir inkludert i studien er relevante (Blikstad-Balas og Dalland, 2021, s. 41). Utvalget mitt er også bekvemmelig, dette skriver jeg mer om i delkapittel 3.4.2.

3.4 Rekrutteringsfasen

3.4.1 Rekruttering av elever og lærer til videoopptak av fagsamtale

Jeg kontaktet en studieleder på en videregående skole jeg hadde kjennskap til, som kunne sette meg i kontakt med faglærere i norsk. Jeg sendte deretter individuelle forespørsler til flere av disse lærerne, og en av dem viste interesse og hadde mulighet til å delta i prosjektet. Fagsamtalen ble gjennomført med læreren og tre elever. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble sendt på forhånd for å sikre at informantene hadde tilstrekkelig informasjon om prosjektet og kunne gi informert samtykke til å delta. Jeg hadde ingen kjennskap til elevene og heller ikke til læreren på dette tidspunktet. Opptaket ble gjort i et klasserom, der informantene satt rundt et firkantet bord, to på hver side. Det var ett kamera som ble plassert ved siden av bordet, slik at linsen fikk med alle informantene fra sidelinjen. Jeg var ikke til stede under opptaket av samtalen, det er var kun læreren og elevene. Det er vanlig i kvalitativ forskning å ta hensyn til observatøreffekten, som kan påvirke resultatene ved at informantene kan endre sin atferd og sine utsagn når de blir observert eller når forskeren er til stede. I tillegg til å redusere observatøreffekten, kan forskeren opprettholde autentisiteten i situasjonen i større grad (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.4.2 Rekruttering av lærere til intervju

Jeg ønsket å intervju fem ulike lærere fra ulike skoler i Oslo og Viken, og begynte med å finne e-poster til lærere ved å søke etter kontaktinformasjonen på skolenes nettsider. Etter å ha tatt kontakt med fire skoler, to fra Oslo og to fra Viken, sendte jeg ut individuelle forespørsler på e-post. Av 30-e-poster fikk jeg svar fra fire, og kun to av disse hadde mulighet til å delta i prosjektet. I den første runden klarte jeg å skaffe to informanter, begge med over ti års erfaring som lærere. På grunn av minimal respons og tidspress valgte jeg og veilederen min å rekruttere masterstudenter med nordisk spesialisering og erfaring fra undervisning i norskfaget på videregående. Jeg sendte forespørsler til fem studenter med erfaring som norsklærer på videregående, og to av disse kunne delta i prosjektet. I den andre og siste runden fikk jeg to nye informanter som jobbet på samme skole, takket være en medstudent som kjente disse informantene og ga meg kontaktinformasjonen deres. Intervjuene ble

gjennomført kort tid etter at jeg sendte ut e-postene. Totalt klarte jeg å skaffe seks informanter med ulik erfaring som norsklærere på videregående. Utvalget mitt kan betraktes som et bekvemmelighetsutvalg, ettersom jeg har valgt å gjøre det enklest og mest praktisk for meg (Blikstad-Balas og Dalland, 2021, s. 39).

3.4.3 Presentasjon av informantene

Den første informanten min har fått det fiktive navnet Per, han har undervist i norskfaget i nitten år ved en videregående i Oslo. Den andre informanten har jobbet som norsklærer i elleve år i en skole utenfor Oslo, denne informanten omtales som Marianne. To av mine informanter er masterstudenter, en av dem har hatt kortvarige vikariater som norsklærer ved en videregående skole i Oslo, og er kalt Rikke. Den andre masterstudenten har jobbet som lærer i ett år, hvor hun har undervist i norskfaget et halvt år, og hun er gitt fiktivnavnet Silje. De to siste informantene jobbet på samme skole utenfor Oslo. Den ene har jobbet som lærer siden 2017, men har undervist i norskfaget ved videregående siden høsten 2022, og omtales som Fredrik. Den siste informanten min har undervist i norsk i 18 år, han har fått fiktivnavnet Magne.

Informant	Erfaring som lærer
Per	19 år
Marianne	11 år
Rikke	Korte vikariater
Silje	Et år
Fredrik	Et år
Magne	18 år

Tabell 1: oversikt over informantenes fiktive navn og erfaring

3.5 Intervju

Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale, der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 22). Jeg har valgt intervju som forskningsmetode fordi jeg ønsket å få innsikt i hvordan lærere vurderer en fagsamtale, og gjennom å intervju seks lærere kunne jeg finne svar på problemstillingen min. Dette underbygges av Maxwell (2013), som mener at intervju er en effektiv og valid måte å forstå noens perspektiv (s. 103). Dette støttes også av Dalen (2011) som skriver at det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (s. 13). Kvale og Brinkmann

(2015) mener at formålet med kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv (s. 42). Gjennom intervjuet får jeg muligheten til å forstå lærernes prosesser og tanker knyttet til en spesifikk vurderingssituasjon.

Jeg har valgt å gå for en fenomenologisk tilnærming i mine intervjuer. Fenomenologi er opptatt av hverdagsvirkelighet, og handler om at forskeren prøver å forstå et annet menneske ved «å se på det samme» som dette mennesket ser. For lykkes må forskeren sette seg godt inn i dette menneskets situasjon eller verden (Dalen, 2011, s. 18). Jeg velger denne tilnærmingen fordi ett og samme fenomen kan oppleves individuelt ut ifra personens bakgrunn, interesser og forståelse. Fenomenologi handler om menneskets subjektive opplevelse (Dalen, 2011, s. 18), og det er nettopp informantens subjektive vurderinger av fagsamtalen som er i fokus i mine intervjuer.

Det er viktig å tilpasse typen intervju til formålet med undersøkelsen og målgruppen man skal undersøke. Dalen (2011) fokuserer mye på å ta hensyn til sårbare grupper og minoritetsgrupper i samfunnet. I min undersøkelse er målgruppen ikke sårbare utover at det er snakk om skoleelever, og temaene som skal tas opp er ikke veldig personlige eller utleverende. Derfor fant jeg det mer relevant å ta hensyn til hvilken intervjuform som passet best til oppgaven og problemstillingen. Jeg bestemte meg derfor for å bruke en semistrukturert intervjuform.

3.5.1 Semistrukturert intervju

Når man skal bruke intervju som forskningsmetode, må man avgjøre hvor strukturert intervjuene skal være. Et strukturert intervju er kort fortalt et spørreskjema man gir muntlig, mens i et ustrukturert intervju har man gjerne en generell ide om hvilket tema som skal snakkes om og hvordan samtalen skal starte (Kleven, 2014). Jeg har valgt å benytte meg av semistrukturerte intervjuer, som ligger et sted mellom strukturert og ustrukturert. I semistrukturerte intervjuer har man formulert spørsmål på forhånd, men hvor rekkefølgen, hvilke spørsmål som stilles, og måte spørsmålene stilles på, kan variere fra intervju til intervju. I tillegg kan man stille oppfølgingsspørsmål for å utdype og konkretisere interessante momenter som dukker opp i intervjuet (Gleiss og Sæther, 2021, s. 80). En slik metode gir meg muligheten til å følge opp temaer og interessante spørsmål som eventuelt dukker opp underveis, selv om de ikke er en del av intervjuguiden min. Dette gir meg større fleksibilitet

til å utforske informantenes tanker og subjektive opplevelser om det gitte temaet, men legger samtidig noen føringer for samtalen.

Jeg har gjennomført semistrukturerte intervjuer med seks lærere fra forskjellige skoler i Oslo og Viken. Ved å benytte meg av semistrukturerte intervjuer, kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål hvis noe var uklart eller trengte ytterlig utdypning, samtidig som jeg sørget for at vi snakket om alle de aktuelle temaene jeg på forhånd ønsket å snakke om. For å registrere intervjuene med henblikk på senere dokumentasjon og analyse, valgte jeg å ta lydopptak av intervjuene. Med lydopptak kan intervjueren konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk underveis, fremfor å notere ned alt som sies (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205).

3.5.2 Intervjuguide og pilotering

Med semistrukturert intervju som metode, var det nødvendig å utarbeide en intervjuguide. Dalen (2011) skriver at en intervjuguide bør inkludere sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (s. 26). Dersom intervjuguiden blir skikkelig gjennomarbeidet kan den sikre at forskeren får svar på det som er nødvendig for å svare på problemstillingen. En god intervjuguide kan også gjøre det lettere å sikre at de ulike informantene svarer på de samme spørsmålene i løpet av intervjuet, slik at svarene deres kan sammenlignes i analyseprosessen senere. Gleiss og Sæther (2021) påpeker at det er viktig å formulere åpne og enkle spørsmål i intervjuguiden, slik at informantene forstår hva de blir spurt om. Det kan også være en fordel å bruke enkelt og hverdagslig språk. Gleiss og Sæther (2021) understreker også viktigheten av å unngå at spørsmålene oppleves som en test for informantene, for eksempel ved å be dem definere begreper. Man bør også unngå ledende spørsmål for å unngå å styre informantens svar (s. 83-84). Dalen (2011) legger også vekt på at spørsmålene i intervjuguiden bør være relevante for problemstillingen, og at det er en god idé å ha prosjektets arbeidstittel og problemstillingene foran seg når en utarbeider de ulike temaene og spørsmålene som skal inngå i guiden (s. 26). Dette var momenter jeg hadde i tankene da jeg utformet min intervjuguide.

Etter at intervjuguiden er utarbeidet, bør den testes gjennom prøveintervjuer, også kalt pilotering. Dette gir muligheten til å oppdage eventuelle ledende spørsmål, vurdere om rekkefølgen av spørsmålene fungerer godt, samt teste ens egen rolle som intervjuer. I tillegg får en prøvd ut det tekniske utstyret som skal brukes under intervjuene (Dalen, 2011, s. 30-31). Pilotering er noe Maxwell (2013) løfter frem som en viktig forutsetning fordi man får

muligheten til å teste og finpusse på spørsmålene i intervjuguide, og dermed øke validiteten til studien (s. 101). Jeg valgte å teste min intervjuguide ved å gjennomføre prøveintervju med en medstudent som også underviser på en videregående skole. Jeg fikk verdifulle innspill om hvordan spørsmålene fungerte og hvordan jeg selv var som intervjuer. Jeg gjorde også noen endringer på spørsmål jeg merket at ikke traff på de temaene jeg ønsket å belyse. Etter at disse endringene var gjort, følte jeg meg klar til å gjennomføre intervjuene med lærerne jeg hadde kommet i kontakt med. For ytterligere detaljer om intervjuguiden, se vedlegg 5.

3.5.3 Begrensinger ved intervju

Larsen (2017, s. 29) trekker frem noen fordeler og ulemper ved kvalitativt forskningsintervju. En av fordelene er at forskeren kan bruke oppfølgingsspørsmål for å skape bedre forståelse av det som skal studeres. Oppklaring av misforståelser og det å aktivt spørre deltakerne om du har forstått dem riktig, kan øke validiteten i studien (s. 29). Det er fortsatt mulig at informantene ikke uttrykker det de faktisk mener eller tenker, som er en ulempe. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at spørsmålsformuleringen kan være med på å bestemme innholdet i svaret, men man bør merke seg at det ikke bare er spørsmålene som kan være ledende. Intervjuerens verbale og kroppslige responser på deltakernes svar kan også fungere som positive eller negative forsterkere, og dermed påvirke svarene på andre spørsmål (s. 202). Jeg har forsøkt å stille tydelige spørsmål i mine intervjuer, og fulgt opp med oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig for å sikre forståelse. Jeg har også vært oppmerksom på mitt eget kroppsspråk og reaksjoner for å unngå å påvirke deltakeres svar.

I forskningsintervjuer er det viktig å være klar over at intervjuene består av et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og informant. Intervjueren kontrollerer hele situasjonen og stiller spørsmålene, mens informantens rolle er å svare på disse. Kvale og Brinkmann (2015, s. 52) påpeker at intervjusituasjonen dermed ikke er en gjensidig samtaleform, og forskeren står i fri posisjon til å tolke informantens utsagn slik det måtte passe han eller hun. Dette er aspekter ved forskningsintervjuet som er viktig å være oppmerksom på. Jeg forklarte i starten av intervjuene at jeg er interessert i å vite hvordan de vurderer fagsamtalen, og ikke om vurderingen er riktig eller feil, dette var for å legge til rette for en naturlig samtale. Videre er det viktig å være bevisst på at en semistrukturert tilnærming kan være mer tidskrevende og at analysen av dataene kan være mer kompleks. Det er derfor viktig å være nøye i planleggingen og utformingen av intervjuguiden for å sikre at den er relevant for forskningsspørsmålene og formålet med undersøkelsen.

3.5.4 Gjennomføring og transkribering av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i starten av 2023, der fire av dem ble gjennomført på lærernes skoler og to gjennom Zoom, alt ettersom hva informantene selv ønsket. Jeg var opptatt av å følge anbefalingene til Kvale og Brinkmann (2015) for gode kvalifikasjoner hos en intervjuer, som inkluderer å være strukturerende, vennlig og åpen (s. 196). For å starte en trygg atmosfære for informantene, startet jeg med å informere om formålet med intervjuet, om samtykkeerklæring og anonymitet. Dette var å for å forsikre informantene om at de ikke vil bli gjenkjent, noe som kan være ubehagelig. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at de første par minuttene av et intervju er avgjørende (s. 160), derfor valgte jeg å starte forsiktig, slik at informanten fikk tid til å koble seg på før vi gikk inn i selve intervjuet om vurderingen. Jeg delte kort informasjon om meg selv og prosjektet mitt for å gjøre intervjusituasjonen naturlig. Dette er også noe som Dalen (2011) trekker som sentrale punkter for å utføre gode intervjuer. Intervjueren bør presisere hvem man er, hvorfor man er der, hva som skal skje med materialet og hvordan tilbakeføringen og publiseringen vil foregå (s. 35). Under intervjuet var jeg bevisst på å la intervjupersonene snakke ut og lyttet med jevn og mottakelig oppmerksomhet. Dalen (2011) skriver at å lytte og la informanten få tid til å fortelle er helt nødvendige forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng (s. 33). Dette kan også knyttet til det Larsen (2017) kaller for kontroll effekt eller intervju effekt, som handler om at min rolle som intervjuer kan påvirke informantenes svar, for eksempel ved å oppføre meg på en bestemt måte eller vise tydelige reaksjoner på det som blir sagt. Det var derfor viktig for meg å være vennlig og imøtekommende, slik at informanten kunne føle seg trygg.

En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 210). Jeg tok lydopptak av intervjuene og transkriberte dem kort tid etter at de ble gjennomført. Mengden som skal transkriberes og transkripsjonens form avhenger av formålet med undersøkelsen (s. 206). Ettersom innholdet av informantene uttalelser var det viktigste for meg i denne studien, valgte jeg å transkribere det som ble sagt i korrekt skriftlig form. Uttalelsene er ikke transkribert ordrett, for eksempel ble ikke alle «eh»-er og lignende registrert. Jeg inkluderte heller ikke intonasjon, overlapp og nøyaktig målinger av pauser. Ved å transkribere på denne måten, mener jeg at informantens svar blir mer sammenhengende og oversiktlig, noe som støttes av Kvale og Brinkmann (2015), som skriver at når materialet struktureres i tekstform, er det lettere å få oversikt og de er bedre egnet for analyse (s. 206).

3.6 Koding og analyse

Grønmo (2004) skriver at når man skal gjøre analyse av datamaterialet man har samlet, innebærer det å dekke generelle eller typiske mønstre i materialet. For å oppdage slike mønstre, er det nødvendig å forenkle og sammenfatte innholdet i tekstene, slik at det blir lettere å få oversikt over sentrale og viktige tendenser. Den mest typiske måten å bearbeide og sortere tekstdata er gjennom koding. Når man koder ser man etter ett eller noen få stikkord som kan beskrive deler av teksten (s. 246-247). Dette kan gjøres på en induktiv måte, der det kodene utvikles basert på selve tekstmaterialet man skal analysere, eller gjennom en deduktiv måte, der kodene utvikles basert på eksisterende teoretisk og empirisk kunnskap om det fenomenet som undersøke (Bakken og Andersson-Bakken, 2021, s. 313).

I induktiv koding er det dataene som danner grunnlaget for kodene, i motsetning til deduktiv fremgangsmåte der det allerede finnes etablert teori. Det finnes ingen standardmåte for koding og analyse av materialet, det avhenger av hvilke metoder som vil hjelpe forskeren til å utvide sin kunnskap om fenomenet (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg har valgt en induktiv fremgangsmåte, der jeg har gått gjennom materialet og markert og notert viktige, interessante og relevante stikkord. Jeg måtte lese datamaterialet flere ganger, og noterte ned tanker og refleksjoner jeg gjorde underveis. I en slik tilnærming vil problemstillingen være en rettesnor og er bestemmende for hva som oppfattes som relevant. Stikkordene blir deretter gjennomgått og sammenslått for å identifisere mer generelle mønstre i materialet (Grønmo, 2004; Larsen, 2017; Dalen, 2011).

I min analyse benytter jeg en tematisk innholdsanalyse. Bakken og Andersson-Bakken forklarer innholdsanalyse slik: «Innholdsanalyse er en velegnet metode for å gi en systematisk oversikt over meningsinnholdet i et tekstmateriale» (Bakken og Andersson-Bakken, 2021, s. 305). Mitt mål med den tematiske innholdsanalysen er å finne sammenheng og sammenligne tema som blir tatt opp i datamaterialet. Ettersom innholdet i det som blir sagt er det jeg er ute etter, vil kodene være deskriptive, som er rent beskrivende karakteristikk av det faktiske og eksplisitte innholdet i teksten (Grønmo, 2004, s. 247). Jeg vil utdype dette mer i kapitlet om validitet.

Jeg begynte å gå gjennom intervjuene med hver enkelt person og fant tema og emner de snakket om. Jeg brukte farger for å markere de ulike temaene. Deretter gjorde jeg en gjennomgang for å prøve å finne et mønster i hva som gikk igjen hos flere og om noe eventuelt kunne knyttes til det samme, eller om det var noe spesielt viktig som ble nevnt av

lærerne. Jeg skrev deretter ned alle kodene for å samle de ett sted og gjøre dem mer oversiktlige, og for å se om noen av kodene kunne kobles sammen eller faktisk handlet om det samme. Når jeg hadde gjort dette, gikk jeg over intervjuene igjen for å dobbeltsjekke at temaene jeg hadde funnet var representative. De induktive kodene jeg utviklet etter å ha lest flere ganger, ser slik ut:

Koder
Å vurdere en fagsamtale uten kjennskap til elevene
Vurderingskriterier
Karakter og begrunnelse
I hvor stor grad viser fagsamtalen elevenes norskfaglige kompetanse?

Tabell 2: Analytiske kategorier

3.7 Validitet, reliabilitet og forskningsetikk

For at datainnsamlingen og resultatene skal ha en mening, bør metoden og konklusjonene være så reliable og valide som mulig. Valide og reliable data vil si at konklusjonen er troverdig, transparent og at metoden er gjennomførbar for andre som ønsker å gjennomføre prosjektet mitt. Ifølge Johnson (2013) er dette et begrep som mange knyttet til kvantitative metoder, samtidig sier han at kvalitativ forskning bør ha noen krav til etterprøvbarehet, transparens og gjennomføring. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at validering bør prege alle fasene i en forskningsprosess (s. 272). I metodekapitlet har jeg forsøkt å klargjøre mine valg og vurderinger som er gjort undervis i prosjektet. I det følgende vil jeg redegjøre for begrepet validitet og hvordan jeg har forsøkt å sikre dette i min forskning. Deretter vil diskutere reliabiliteten og hvordan dette kan ivaretas i kvalitativ forskning. Til slutt vil jeg beskrive hvordan det forskningsetiske aspektet har blitt håndtert i dette prosjektet.

3.7.1 Validitet

Et av de viktigste prinsippene i forskning er å ivareta validiteten. Ifølge Johnson (2013) har validitet ulike betydninger i kvantitativ og kvalitativ forskning. I kvalitative metoder handler validiteten om hvor troverdig og sannsynlig forskerens funn og konklusjoner er, og om det er mulig å forsvare dem på en troverdig måte. Dette støttes også av Maxwell (2013), som definerer validitet i kvalitativ forskning som en måte å vise troverdigheten i beskrivelser,

konklusjoner, forklaringer, tolkninger eller andre redegjørelser. Maxwell mener også at validitetsbegrepet i kvalitativ forskning er misvisende, fordi man aldri kan gi et objektivt bilde av virkeligheten, ettersom den oppleves forskjellig av ulike personer. Dette betyr at forskeren må være bevisst på hvordan dataene tolkes og presenteres.

For å ivareta validiteten i min studie har jeg valgt å gjengi sitater fra transkripsjonen i teksten, slik at leseren kan danne sin egen oppfatning av lærerens vurdering av fagsamtalen. Dette er med på å sikre at mine funn og konklusjoner er basert på det empiriske materialet jeg har samlet inn. Videre har jeg i metodekapitlet redegjort for alle valg og begrunnelser, slik at leseren får forståelse av prosessen og min tilnærming til problemstillingen. Jeg har også beskrevet rekrutteringsprosessen og forsøkt å øke transparensen i studien min ved å gi leseren innsikt i hvordan jeg har samlet inn og analysert dataene. Dette kan bidra til å øke validiteten og etterprøvbareheten av studien.

3.7.2 Reliabilitet

Akkurat som begrepet validitet, er reliabilitet et begrep som er omdiskutert i kvalitativ forskning. Reliabilitet handler om hvorvidt registrering og målinger er nøyaktig og stabilt, dette er først og fremst relevant i kvantitativ forskning (Befring, 2015). I kvantitative studier innebærer reliabilitet ofte at man skal kunne gjennomføre den samme metode igjen og få de samme resultatene. Å gjenskape en kvalitativ studie som min helt nøyaktig som den ble utført, kan imidlertid være en utfordring, fordi forskeren utgjør en betydelig del av forskningsprosessen (Befring, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) er også enige i at det kan være utfordrende å anvende reliabilitet i kvalitativ forskning, men at begrepene ikke bør forkastes. De mener begrepet trenger en ny definisjon som er tilpasset kvalitativ forskning. Reliabilitet i intervjuforskning beregnes ut fra om en annen forsker ville få de samme svarene dersom intervjuet ble gjennomført på nytt, og her vil formuleringene av spørsmålene spille en vesentlig rolle. Spørsmålene bør ikke være ledende, dette er for å unngå at intervjuobjektet får inntrykk av at personen må svare på en bestemt måte eller at det finnes et «riktig» svar (Kvale og Brinkmann, 2015; Larsen 2017). For at resultatene skal bli like dersom andre forskere gjentar intervjuet på et senere tidspunkt, må intervjuobjektene gi de samme svarene til en annen forsker på et annet tidspunkt. Dette kan være en utfordring fordi intervjueren er en viktig del av både innsamling og analyse, og dermed blir resultatene kontekstavhengige (Grønmo, 2004, s. 249).

Imidlertid er det mulig å øke reliabilitet i kvalitative studier ved å ha en troverdig forskningsmetodisk dokumentasjon (Befring, 2015). Jeg har forsøkt å ha transparent gjennomgang av metoden, analysemetoden og resultatene for at leseren på egenhånd kan vurdere om mine konklusjoner og tolkninger er valide. Under intervjuet har jeg forsøkt å følge intervjuguiden og bruke den til hjelp for å unngå å stille ledende spørsmål til informantene. Kvale og Brinkmann (2015) er tydelig på at høy reliabilitet er ønskelig for å motvirke subjektivitet i resultatene, men samtidig kan et for sterkt søkelys på reliabilitet begrense kreativ tenking og variasjon (s. 276). Det var derfor viktig for meg å finne en balanse der jeg la til rette for interessante svar og refleksjoner, samtidig som jeg var bevisst på rollen som intervjuer.

3.7.3 Forskningsetikk

Som forsker har man et særskilt ansvar for at egen studie blir gjennomført på en etisk forsvarlig måte. Det er flere etiske spørsmål og hensyn som må reflekteres over gjennom hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at «En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse» (s. 95), da intervju som forskningsmetode gir tilgang til informantenes indre tanker. Det er viktig å forvalte disse på en god og riktig måte, og dette ansvaret varer gjennom hele forskningsperioden, fra man kommer i kontakt med informanter til prosjektet er avsluttet (Kvale og Brinkmann, 2015; Dalen, 2013). Etiske utfordringer i intervjuforskning kan oppstå på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med å utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97). I denne delen av kapittelet vil jeg gjennomgå tiltakene jeg har tatt for å sikre at mitt prosjekt ble gjennomført så etisk og forsvarlig som mulig, med fokus personvern, samtykke og konfidensialitet.

Et av de grunnleggende prinsippene i forskningsetikk er at all deltakelse skal bygge på samtykke, og at dette samtykke er gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2015, s. 31). Det er strenge regler for innsamling og oppbevaring av personidentifiserende opplysninger. Jeg har undersøkt om jeg trenger tillatelse for å kunne samle inn nødvendige data, og for følge de etiske retningslinjene for forskningen. Jeg starter med å melde inn prosjektet mitt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I søknaden til NSD ga jeg informasjon om oppgavens formål, metoden jeg ønsket å benytte, deltakerne i studien og hvordan dataene skulle oppbevares. Ettersom lydopptak av intervju regnes som personopplysninger, måtte jeg få prosjektet godkjent av NSD (se vedlegg 1) før jeg kunne

starte innsamlingen av data. Innsamlingen startet først etter at søknaden ble godkjent, og retningslinjene fra NSD har blitt fulgt helt til dataene ble slettet i utgangen av mai 2023.

Av hensyn til informantens autonomi og sikre at de er klar over hva de gir sitt samtykke til, må man sørge for at informantene gir sitt informerte og forståtte samtykke til å delta i studien. Informert samtykke innebærer at informantene har fått nødvendig informasjon om studiens overordnede formål og hovedtrekkene ved forskningen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104). Det er viktig at informantene deltar frivillig, og samtykke er en måte å sikre at de er klar over sine valgmuligheter. Informantene har rett til å trekke sitt samtykket når som helst, og dette skal de være informert om og forstå.

Da hver av informantene mine hadde sagt at de var interessert i å delta i intervju, ble de tilsendt samtykkeskrivet som jeg skulle legge ved søknaden min til NSD (Se vedlegg 2). Samtykkeskrivet inneholdt all nødvendig informasjon om studien, inkludert studiens formål, ansvarlige parter og de overordnede temaene jeg ønsket å utforske for å besvare min problemstilling. Informantene ble bedt om å signere en samtykkeerklæring (Vedlegg 2) hvor de bekreftet at de hadde lest og forstått samtykkeskrivet, at dataene kunne behandles ut mai 2023, og lydopptak kunne tas under intervjuet. Før intervjuene ble gjennomført, gjorde jeg det klart for informantene at de hadde rett til å trekke sitt samtykke når som helst i løpet av prosessen, og at de ville være, og forblir, anonyme gjennom hele studien. Hovedregelen for deltakelse er at forskningen ikke skal skade forskningsdeltakere. Selv når ingen påføres skade, kan deltakelsen innebære ulemper i form av tidsbruk (Haugen og Skilbrei, 2021, s. 31). Jeg valgte å møte informantene på deres arbeidsplass for å spare dem unødvendig reisetid og for å skape en mer naturlig setting i kjente omgivelser. To av mine intervjuer foregikk digitalt gjennom Zoom fordi timeplanen til disse informantene og min kolliderte, derfor ble Zoom den mest praktiske løsningen.

Som en forlengelse av personvern, som pålegger forskeren å oppbevare data på en forsvarlig måte, skal konfidensialitet sikre at informanten kan være sikker på at han eller hun hele tiden er anonymisert og at forskeren ikke misbruker dataene ved for eksempel å vise de til utenforstående (Kvale og Brinkmann, 2015; Befring, 2016). Gjennom hele prosjektet har konfidensialitet vært viktig for meg å opprettholde. Jeg har gjennom hele perioden vært nøye med å anonymisere lydfiler og transkripsjoner. Det er ingen navn som kan knyttes til lydklippene og navnene i transkripsjonene har ingen sammenheng med informantenes virkelige navn. Alle dataene har blitt oppbevart innlåst på et trygt sted, og blitt lagret på trygge lagringsområder Universitetet i Oslo tilbyr.

4 Analyse og framstilling av data

Formålet med dette kapitlet er å utforske problemstillingen *Hvordan vurderer lærere en fagsamtale i norskfaget på videregående?* Analysen er utført ved hjelp av en innholdsanalyse av de kvalitative intervjuene som ble beskrevet i kapittel 3. Gjennom analysen forsøker jeg å besvare spørsmålet om hvordan lærere vurderer en fagsamtale, og jeg vil presentere eksempler fra transkripsjonene av intervjuene. Intervjuet og intervjuguiden er beskrevet i detalj i kapittel 3, og en komplett versjon av intervjuguiden finnes som vedlegg (vedlegg 5). Videre i teksten vil jeg gi en beskrivelse av forberedelsene til fagsamtalen og faglærerens egen vurdering av denne. Jeg vil også beskrive vurderingsskjemaet som informantene har brukt, som også er inkludert som vedlegg.

4.1 Fagsamtalen

Før jeg går nærmere inn på hvordan lærere fra andre skoler vurderte fagsamtalen jeg filmet og brukte som utgangspunkt for intervjuene, vil jeg først utforske konteksten rundt fagsamtalen slik den opprinnelig ble gjennomført og den deltagende lærerens egen vurdering av den. Fagsamtalen dreide seg om Henrik Ibsens drama *Gjengangere* (1882), og den ble forberedt gjennom en forelesning på omtrent 25 minutter om det moderne gjennombruddet. Klassen hadde også lest utdrag fra Georg Brandes verk *Hovedstrømninger i det nittende århundres litteratur* (1871), der det å sette samfunnsproblemer under debatt ble fremhevet. Dette var en del av forberedelsene til fagsamtalen. For å forstå stykket bedre, leste elevene akt for akt både i klassen og som hjemmelekse. De så også på Riksteaterets filmatisering av stykket i klassen. I løpet av arbeidet med stykket ble det holdt diskusjoner og refleksjoner om temaer som realismen, tendenslitteratur og de ulike karakterenes valg i stykket. Klassen brukte totalt to uker, som tilsvarer fire undervisningstimer, før de hadde fagsamtaler. Hver undervisningstime varte i 90 minutter. Læreren utarbeidet tre spørsmål i oppgaveteksten til fagsamtalen som skulle belyse kunnskap om handlingen, fagbegreper og refleksjon over stykkets betydning både i datidens samfunn og i dagens samfunn. Fagsamtalen ble avholdt i 15 minutter, med tre elever i hver gruppe, og hver elev fikk en individuell karakter basert på disse tre kompetansemålene:

- Analysere og tolke romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske konteksten og egen samtid.
- Utforske og reflekter over hvordan tekster fra den realistiske og den modernistiske tradisjonen framstiller menneske, natur og samfunn.

- Bruke fagkunnskap og presist fagspråk i utforskende samtaler, diskusjoner og muntlige presentasjoner om norskfaglige emner. (Fra kjerneelementer i faget)

Ifølge læreren som utviklet og holdt fagsamtalen var formålet med å bruke kompetansemålene og spørsmålene å åpne opp for det spontane i samtalen. Normalt sett bruker denne læreren mer spesifikke vurderingskriterier, men han kunne oppleve at de var unødvendige og i noen tilfeller lukke samtalen. Dette var et forsøk fra lærerens side på å kunne bruke kompetansemål og spørsmål som fremmet refleksjon, med hensikt om å skape flyt i samtalen og oppmuntre til selvstendighet. Som jeg gjør rede for i del 4.1.3 valgte jeg å bruke vurderingsskjema da jeg ba ulike lærere vurdere samtalen, både fordi det er anbefalt praksis å ha tydelige kriterier (Utdanningsdirektoratet, 2022; Hertzberg, 1999; Børresen, et al., 2012), og for å kunne sammenligne hvordan de ulike lærerne forholder seg til den samme samtalen med de samme kriteriene.

4.1.2 Faglærerens vurdering av fagsamtalen

I fagsamtalen jeg har filmet og bedt mine informanter vurdere, deltok en lærer og tre elever. Elevene er gitt fiktive navn: Ludvik, Sindre og Håkon. Etter samtalen vurderte læreren Ludvik til karakter 4, som ble begrunnet med at eleven evner å forstå handlingen, tolke valgene som ble gjort i stykket og plassere det i en dagsaktuell kontekst. Videre ble det påpekt at Ludvik kunne ha uttrykt seg tydeligere, benyttet flere fagbegreper og deltatt mer aktivt i samtalen. Sindre har fått karakter 6, begrunnelsen er hans dypere innsikt i stykket, at han kan tolke karakterene i stykket og kan bruke fagbegreper. Sindre hadde tendens til å dominere i samtalen, men var også bevisst på å gi de andre elevene mulighet til å si noe. Håkon ble også gitt karakter 6 for sin dybdeinnsikt i handlingen, evne til å tolke den og refleksjon på slutten av samtalen.

4.1.3 Vurderingsskjema

De kriteriene jeg har utarbeidet i samråd med min veileder tar utgangspunkt i kjerneelementene *Muntlig kommunikasjon* og *Tekst i kontekst*. I henhold til *Muntlig kommunikasjon* skal elevene «lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3), mens *Tekst i kontekst* krever at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Kjerneelementene har blitt konkretisert gjennom utarbeidelsen av spesifikke vurderingskriterier med beskrivelse på lav-, middels og

høymåloppnåelse. For en mer detaljert oversikt over disse kriteriene og beskrivelse av måloppnåelse, henvises det til vedlegget (Vedlegg 6).

Presentere, fortelle og diskutere	Lytte til og bygge på andres innspill	Utforske og reflektere over skjønnlitteratur	Knytte teksten til litteraturhistorisk kontekst
-----------------------------------	---------------------------------------	--	---

Tabell 3: Vurderingskriterier

Hensikten med å nedbryte kjerneelementene var å gi informantene spesifikke og håndgripelige kriterier som de kunne bruke som en veiledning i vurderingssituasjonen. Kjerneelementene kan ofte være omfattende og vanskelige å anvende direkte i en vurderingssituasjon, og derfor kan det være nyttig å ha konkrete punkter å forholde seg til. En felles ramme for vurderingskriterier kan føre til mer rettferdig og objektive vurderinger, samt hjelpe lærere med å fokusere på viktige aspekter ved elevens arbeid. Ved å ta utgangspunkt i kjerneelementene ville jeg også forsøke å sikre at vurderingene handlet om helt sentrale deler av norskfaget, som alle lærere skal prioritere. Imidlertid er det også viktig å påpeke at slike spesifikke vurderingskriterier kan være for styrende og begrensende. De kan ha tendens til å skape et ensidig fokus og kan hindre informantene i å ta hensyn til andre viktige aspekter som kan påvirke vurderingsbeslutningen. Det er derfor viktig å balansere bruken av konkrete vurderingskriterier med en åpen tilnærming som tar hensyn til det unike og komplekse ved hver enkelt vurderingssituasjon (Black & William, 2009; Harlen, 2005; Andrade, 2005).

4.2 Å vurdere en fagsamtale uten kjennskap til elevene

Jeg har gjort en tematisk innholdsanalyse av de kvalitative intervjuene, og de induktive kodene mine er rent deskriptive, dette redegjorde jeg for i del 3.6. I begynnelsen av intervjuene var jeg interessert i å finne ut av hvordan informantene vurderte elever som de ikke kjente fra før. Dette var et spørsmål jeg innledet intervjuene med. Noen av informantene, som Per og Fredrik, mente at dette ikke var en utfordring. Fredrik mente til og med at det var en fordel fordi man ikke hadde forhåndsoppfatninger om eleven. Rikke, Marianne og Magne opplevde det derimot dette som krevende. I tillegg til kjennskap til eleven, var Marianne og Magne opptatt av prosessen før fagsamtalen. På spørsmål om hvordan det var å vurdere fagsamtalen, syntes Magne at det var vrient i starten:

Jeg syntes det var vrient i starten, litt ettersom jeg ikke kjenner dem [...] Jeg føler etter 20 minutter at jeg har en viss oversikt, men det er klart at det er ekstra vanskelig

når det er elever man ikke kjenner til. Jeg har masse erfaring med å vurdere muntlig eksamen, men da har man liksom en halvtime på en elev. Så nå skal du på 20 minutter danne deg et inntrykk av ganske mange ting på tre elever, og det er litt vanskelig når man ikke helt vet prosessen i forkant - det vet jeg mye mer om egen vurderingssituasjon.

Magne synes det er tydelig forskjell på en slik vurderingssituasjon og en eksamenssituasjon, selv om begge vurderingsvariantene involverer ukjente elever. En slik forståelse tyder på bevissthet mellom formativ og summativ vurdering, dette diskuteres ytterligere i neste kapittel. Videre understreker Magne prosessen i forveien som avgjørende del av vurderingen, og at ingen innsyn i forarbeidet gjør noe av denne vurderingen krevende. I tillegg fremheves betydningen av kjennskap til elevene. Marianne støtter dette synspunktet, og mener at forarbeidet er av stor betydning for vurderingen:

Det jeg synes er vanskeligere enn det at jeg ikke har kjennskap til elevene, er at oppgaven er ikke så spesifikk, hvordan har de blitt forberedt på denne samtalen? For det jeg savner er hva de har jobbet med [...] jeg er usikker på om jeg skal vektlegge fagbegreper så mye, fordi jeg vet ikke hvilken grad det har blitt vektlagt på forhånd.

Oppgaveformulering og forarbeid er to ting Marianne synes er viktig i en slik vurderingssituasjon, kjennskap til elevene er ikke like problematisk, og heller ikke av spesiell betydning for vurderingen. Rikke mener det er både fordeler og ulemper i en slik vurderingssituasjon:

Det er todelt, litt fint er det fordi jeg ikke dømmer tidligere erfaringer, jeg kommer inn med blanke ark. Så sånn sett er det jo spennende, men det er vanskelig å vite hvordan elevene er, altså hvilken plass har de i en gruppe? hvor mye måtte jeg tenke at de kan, men som de ikke sier – så sånn sett er det litt vanskeligere.

Rikke viser til fordelen med å vurdere uten å ha med seg tidligere erfaringer i inn i den nye vurderingen, men at det også kan være krevende. Dette funnet kan tyde på at noen lærere legger vekt på å kjenne eleven og konteksten, og at de ser dette som en viktig faktor i vurderingsprosessen. Dette kan også indikere at lærerne ikke bare er opptatt av elevenes muntlige prestasjoner, men også andre aspekter som er knyttet til kjennskapen de har til hver enkelt elev.

4.3 Vurderingskriterier

I denne delen vil jeg rette fokuset mot vurderingskriteriene og bruken av disse. Formålet med vurderingskriteriene var å skape felles vurderingsramme, men ulempen kan være at de blir for styrende og begrensende. For mer informasjon om vurderingskriteriene, se kapittel 4.1.3 og vedlegget. Problemstillingen for denne oppgaven er å undersøke hvordan lærere vurderer en fagsamtale, og derfor ønsket jeg å undersøke nærmere bruken av vurderingskriteriene. Jeg spurte mine informanter i hvilken grad de brukte vurderingskriteriene, og Per var en av dem som brukte de aktivt:

Jeg har bare brukt vurderingskriteriene [...] det er litt viktig å ha tydelige kriterier, hvis ikke så kan man jo forvarende ende opp med kanskje å kjøre en sånn referansebasert vurdering underbevisst [...] et eksempel er det andre kriteriet med «å lytte til og bygge på andres innspill», her er det Sindre som helt konkret prøver å trekke inn Håkon.

Per legger vekt på vurderingskriterier som et verktøy for å unngå en referansebasert vurdering. På den andre siden har Marianne brukt kriteriene delvis:

Jeg så gjennom den først for å være forberedt på hva jeg skulle se etter, men jeg brukte den ikke aktivt underveis, da var jeg opptatt med å ta notater. Det var for at jeg ikke skulle gå på husken [...] jeg synes man skal ha gode notater for å argumentere for det man eventuelt lander på, sånn at det ikke blir en ren magesfølelsesgreie. Men jeg tar notater i henhold til det jeg skal se etter.

Marianne er spesielt opptatt av å ta notater under fagsamtalen, slik at karakteren kan argumenteres for på en grundig måte i etterkant. Dette kan indikere at Marianne vil gi helt konkrete tilbakemeldinger på det som blir presentert. Rikke har heller ikke fulgt vurderingskriteriene skjematisk, men heller brukt dem som et verktøy for å få oversikt over hva hun skulle se etter under fagsamtalen. Rikke tok også aktive notater under samtalen:

Jeg hadde de [vurderingskriteriene] der, men jeg går ikke nedover skjematisk, men jeg så på den først, og da skjønnte jeg på en måte hva jeg skulle notere. Det var mer sånn at jeg så på den først, også gjorde jeg min greie, også går jeg tilbake og ser litt på skjemaet. Nei, så jeg satt ikke og krysset av.

På samme måte som Per, har også Silje aktivt brukt vurderingskriteriene, sammen med sine egne tanker og refleksjoner, i sin vurdering av fagsamtalen. Silje sier følgende:

De har jeg brukt aktivt underveis. Jeg tar utgangspunkt i vurderingsskjema, også bygger jeg på egne tanker og refleksjoner.

For Silje danner kriteriene i vurderingsskjemaet et grunnlag, men er ikke det eneste utgangspunktet for vurderingen av samtalen. Egne tanker og refleksjoner er også en del av vurderingsarbeidet. Fredrik hadde tidligere jobbet med et lignende verk som det elevene snakker om i fagsamtalen, og dermed var både vurderingskriteriene og innholdet i fagsamtalen godt kjent for han. Fredrik brukte derfor både egen erfaring og vurderingskriteriene:

Nei, det blir litt sånn erfaring og. Jeg har med klassen min jobbet med Et dukkehjem, så jeg har hatt lignende samtale med Georg Brandes, titteskapsteater, samfunn og disse tingene her – det var ikke helt ukjent for meg [...] etter en stund når jeg hadde dannet meg et lite bilde elevene, så kunne jeg kikke på det underveis mens de snakket.

Magnes tilnærming til bruken av vurderingskriteriene ligner på Rikkes og Mariannes tilnærming. Han har også brukt kriteriene som et grunnlag, men lagt til egne observasjoner. Hans svar på spørsmålet om hvordan han brukte vurderingskriteriene var som følger:

Jeg har justert litt sånn ut ifra hva jeg ser og skal legge vekt på [...] knytte teksten til litteraturhistorisk kontekst, det synes jeg alt i alt at samtalen ikke gikk inn på. Det var kanskje litt det med titteskapsteater og retrospeksjon [...] men sånn realisme som litteraturhistorisk periode synes jeg ikke ble tematisert så veldig mye, da er det litt vanskelig å vurdere dem på det.

Sammenfattende har informantene en variert tilnærming til bruk av vurderingskriteriene, der to brukte dem aktivt, mens fire brukte dem delvis, i kombinasjon med egne notater og erfaringer i vurderingsprosessen. Vurderingskriteriet «knytte teksten til litteraturhistorisk kontekst» har vært utfordrende å bruke for flere av informantene, de mener at den litteraturhistoriske konteksten ikke blir berørt tilstrekkelig i samtalen. Det er verdt å merke seg at ingen av informantene har valgt å se bort ifra kriteriene eller vektlegger noe helt annet. Alle de seks informantene har forholdt seg til kriteriene, men med noe ulik tilnærming.

4.4 Karakter og begrunnelse

Før jeg går nærmere inn på karakterene gitt av lærerne og deres begrunnelser, vil jeg påpeke at fire av de seks informantene har uttrykt at det å vurdere muntlige ferdigheter er generelt en utfordring. Det er lite sprik i karakterene som blir gitt, de er stort sett like eller nesten like. Imidlertid er begrunnelsen for karakterene noe ulik. Det er også verdt å merke seg at lærerne har vurdert elevenes kompetanse som vist i den filmede fagsamtalen og ikke elevene som individer.

4.4.1 Vurdering av Ludviks prestasjon

Ludviks prestasjon har blitt vurdert til karakter 4 av Marianne og 4/5 av Rikke, mens de resterende informantene har gitt ham karakteren 3. Marianne mener Ludvik er flink til å presentere sine poenger i fagsamtalen når han først kommer i gang, men kan være krevende å lytte til. Rikke deler lignende synspunkter, og legger til at Ludvik har god oversikt, men kan være upresis og tar lite initiativ. Fredrik har noen andre kommentarer:

Han kommer seg litt på slutten, men du ser at læreren drar det ut av han, jeg kjenner meg i igjen i den situasjonen der læreren føler at eleven ikke har fått sagt så mye. Han starter greit, men veldig i overflaten [...] jeg merker at når samtalen går opp et nivå, for eksempel knytte stykket mot Georg Brandes og samtid – da er han blank [...] han har greie tanker om personlig plikt når læreren spør om det helt konkret.

Fredrik har uttrykt at han opplever at Ludvik trenger hjelp fra læreren til å si noe, og at han ikke bidrar til samtalen når den når et høyere nivå. Han viser også til tidligere erfaringer og ser noen likheter i lærerrollen. Magne deler noen av disse synspunktene:

Jeg får inntrykk av at han kjenner til deler av tykket og er fortrolig med karakterene [...] Han deltar gjennom hele samtalen, faller ikke ut liksom. Han svarer på spørsmålene han får, det er ikke «pass» noen gang eller noe sånt [...] han trenger hjelp og støtte for å komme til.

Rikke gir også uttrykt om at Ludvik trenger støtte under samtalen for å kunne delta aktivt i den:

Det virker som han kan stykket, men trenger veldig presise spørsmål for å svare på det, også blir det fort litt personlig og kanskje ikke så faglig [...] men jeg synes at han klarer å svare på ting.

4.4.2 Vurdering av Sindres prestasjon

Når det gjelder vurdering av Sindres prestasjon, er det noen forskjellige synspunkter blant informantene. Per, Marianne og Rikke har gitt Sindre karakteren 5, og presiserte at de mener det er en «sterk femmer, fem pluss», mens Silje og Magne har gitt ham karakteren 5 uten å markere at de mener det er en «sterk» femmer det er snakk om. Fredrik er den eneste informanten som har vurdert Sindres kompetanse til karakter 6, som for øvrig også er karakteren norsklæreren som deltok i fagsamtalen har satt. Det som er felles for informantenes vurdering av Sindre, er at han skiller seg ut på en positiv måte. Silje forklarer det slik:

Han er den som åpenbart skiller seg ut fordi han tar ofte ordet, han er en som prater mye og det han sier er godt faglig – det skal man hedre, men når det gjelder å lytte til og bygge på andres innspill, så er ikke det hans styrke [...] han har et tilfelle hvor han hjelper Ludvik, og det skal man rose han for fordi det gjør det lettere for Ludvik å snakke.

Silje synes Sindre har gode faglige synspunkter, og Per deler lignende oppfatning. Han mener at Sindre tar en slags ledelse, samtidig som han prøver å inkludere Ludvik og gir han litt rom for å snakke. Magne deler også denne oppfatningen og sier at Sindre tar mye initiativ i samtalen og tar ofte ordet. Marianne forklarer hva hun mener er spesielt bra med Sindres prestasjon:

Han er kjempeflink, spesielt når det gjelder kjerneelementer, det med at elevene skal få positive opplevelser og uttrykke seg og utfolde seg muntlig [...] han snakker på en engasjert og engasjerende måte [...] han lytter til andres innspill og viser til det de andre sier og stiller på et tidspunkt spørsmål til Ludvik, som blir mest stille her [...] jeg savner litt presisjon knyttet til det litteraturfaglige.

Marianne synes at Sindre snakker engasjerende og lytter til andres innspill, mens Rikke deler en annen oppfatning av Sindres bidrag, hun mener han hadde tendens til å avbryte de andre:

I starten tenkte jeg at han var en sekser, men grunnen til at jeg satte 5+ var fordi han hadde en tendens til å avbryte de andre, han var ikke like god samtalepartner.

Sindres deltagelse i samtalen har blitt oppfattet på forskjellige måter. Fem av informantene syntes hans bidrag var positive, mens en av informantene syntes han kunne være litt dominerende i samtalen. Sindres faglærer har også påpekt at han til tider dominerer, men at han også er bevisst på å gi andre muligheter til å delta. Blant informantene er det kun Fredrik som har gitt samme karakter som faglæreren, og begrunnelsen er blant annet hans initiativ i samtalen:

Han driver samtalen veldig [...] masse konkrete eksempler fra stykket [...] flink til å invitere Ludvik til dialog [...] bygger videre på fasadetanken med Pastor Manders som Ludvik nevner [...] det er flere virkemidler, men er flink til å trekke det som er [...] jeg satt og vurderte om det skulle bli 5/6, men jeg kjenner ikke eleven og vet ikke hva de har gjort før, da synes jeg han fortjener en 6. Hadde jeg vært sensor da hadde han fått 6.

Fredrik deler mange av de samme tankene som de andre informantene. Han mener også at det var flere virkemidler som kunne ha blitt nevnt i samtalen, men han lar ikke dette «trekke ned» vurderingen av Sindres prestasjon, fordi han synes Sindre er flink til å trekke ut viktige poenger og innspill fra de andre deltakerne. I tillegg sier Fredrik at han ikke har kjennskap til eleven, og heller ikke innsikt i forarbeid, dette bidrar til at han får karakteren 6.

Informantene har vist en viss enighet om Sindres prestasjon, der hans initiativ og aktiv deltakelse blir trukket frem som betydningsfull. Han inviterer også medeleven Ludvik inn i samtalen, noe som går direkte på vurderingskriteriet *lytte til og bygge på andres innspill*. Det flere av informantene savner hos Sindre er hovedsakelig presisjon knyttet til litteraturfaglige begreper og virkemidler. Dette blir tatt opp eksplisitt av både Fredrik, Marianne og Per. Per oppsummerte det slik:

Han kunne ha hatt større kunnskap om litterær analyse eller vist til mer kunnskap om litterær analyse.

4.4.3 Vurdering av Håkons prestasjon

Så går vi over til å diskutere prestasjonen til eleven Håkon. En gjennomgående kommentar i vurderingen av Håkons kompetanse i fagsamtalen, er at han er vanskelig å plassere. Per og

Marianne har gitt hans prestasjon karakteren 5, men presiserte at det var en svak fem. Fredrik har gitt hans bidrag karakter 5, mens Silje og Magne syntes det var vanskelig å velge en karakter til hans prestasjon, og dermed endt opp med karakteren 4/5. Rikke er den eneste som har gitt Håkons bidrag karakter 6, og hun begrunner karakteren med at han har god kontroll over handlingen:

Han skrev jeg 6 på, fordi han har god kontroll på handlingen, stiller store spørsmål om stykket. Når han får spørsmål om fagbegreper som titteskapsteater, så vet han godt hva det er og forklarer det med eksempler fra stykket [...] viser til litteraturhistorie med Georg Brandes [...] men mye fordi han hadde god kontroll på handlingen.

Rikke har vektlagt viktigheten av å ha en god oversikt over handlingen, i tillegg til å ha kjennskap til fagbegreper og litteraturhistorie. Per synes også at Håkon tar eierskap til stoffet:

Håkon har jeg vurdert fra høy til middels. Han virker genuin og tar liksom eierskap til stoffet.

Magne, som har gitt Håkon 4/5, syntes han var den eleven som var vanskeligst å plassere:

Det var den eleven jeg syntes var vanskeligst å plassere, fordi han sier ikke like mye som Sindre, men har ganske gode poenger [...] han forklarer begreper som titteskapsteater, og har gode formuleringer [...] men han er liksom ofte litt knapp [...] mot slutten når han skal si om sitt inntrykk, så trekker han frem det her med tematikken og tittelen på stykket [...] lar samtalepartner komme til orde [...] for å komme opp et litt høyere nivå, burde man kritisere hverandre litt, de kommenterer hverandre, men ingen kritikk.

Magne mener at Håkon har gode poenger, men er ofte knapp i sin uttrykksform, i tillegg savner Magne mer kritikk i samtalen. Silje, på sin side synes også Håkon er litt uklar og har noen andre kommentarer:

På Håkon satte jeg 4/5, den er litt uklar for meg [...] jeg synes den som er best til å lytte og bygge på andres innspill er Håkon. Hans svar er alltid relevant til det de andre sier, han tar ikke ordet først, han venter på at det skal være fair.

Silje synes Håkon er en god samtalepartner fordi han lytter til andre og ikke tar ordet først. Marianne har gitt svak 5 til Håkons prestasjon, og mener han er flink til å bygge opp resonnementet sitt:

Han er også engasjert og synes dette er moro, og han er flink til å bygge opp resonnementet sitt. Han kommer med påstand og forklarer den. Han har fått 5, men den er litt svak fordi det er forskjell mellom Håkon og Sindre. Sindre trekker lengre linjer, mens Håkon har liksom utsnitt [...] han har liksom andre perspektiver, som ikke er helt etter oppskriften, men som fungerer, så jeg tenker 5-.

Marianne påpeker kontrasten mellom Sindre og Håkon, der Håkon har fokusert på et mindre utsnitt av stykket, mens Sindre har trukket lengre linjer og sett mer sammenheng. Analysen kan tyde på at Marianne har sammenlignet Håkons prestasjon med Sindres bidrag, og ikke helt etter kriteriene som inngår i vurderingsskjemaet. Fredrik har lignende vurdering av Håkon, og mener Håkon har mange originale tanker:

Han er litt lavmeldt, litt forsiktig, men tydelig en veldig interessant elev å ha i klasserommet tipper jeg [...] mange originale og interessante tanker [...] trekker inn dette med titteskapsteater som er veldig sentralt i Ibsens stykker, og hvordan det påvirker publikum til å gjenkjenne seg i flere av karakterene. Det er han som trekker inn Georg Brandes, det med å sette problemer under debatt som er sentralt i samtiden [...] jeg vet ikke om han hadde skint mer i en annen gruppe, kanskje han blir preget av at Sindre driver samtalen veldig.

Fredrik påpeker dynamikken mellom Sindre og Håkon, og mener at Håkon kunne ha utmerket seg mer i en annen gruppe, og at han kanskje blir påvirket av Sindre som er veldig aktiv i samtalen. Som nevnt tidligere, er det ikke stor sprik mellom karakterene som er gitt av informantene. Tabell 4 er en oversikt over karakterene gitt av informantene. Den første lyseblå ruten viser til faglærerens karakter, og de grå rutene markerer informantenes karakter. Tabellen viser at spriket er mellom 1 og 1/5 karakter.

	Ludvik	Sindre	Håkon
Faglærer	4	6	6
Marianne	4	5 (sterk)	5 (svak)
Rikke	4/5	5 (sterk)	6
Silje	3	5	4/5

Magne	3	5	4/5
Fredrik	3	6	5
Per	3	5 (sterk)	5 (svak)

Tabell 4: karakteroversikt

4.5 I hvor stor grad viser fagsamtalen elevenes norskfaglige kompetanse?

Som nevnt tidligere var mitt formål å få innsikt i informantenes tankeprosesser når de vurderer en fagsamtale, og jeg spurte derfor informantene om de opplevde at fagsamtalen viste norskfaglig kompetanse, og i så fall hvilken type kompetanse, eller om de følte at det var noe som kunne vært gjort annerledes for å tydeliggjøre denne kompetansen. Per delte følgende:

Selvfølgelig, absolutt mye av det. Jeg synes kanskje det blir litt mye gjenfortelling og reproduksjon av handlingen, som kan ha verdi i seg selv, men man kunne kanskje i litt større grad penslet det inn i tradisjonell litterær analyse.

Per savner litterær analyse i fagsamtalen, men mener ellers at det var mye norskfaglig kompetanse til stede. Magne var mer opptatt av selve samtaleformen og om elevene klarte å bruke hverandres kunnskaper og bygge videre på hverandre:

Jeg synes det. Det går jo fram i det vurderingsskjemaet her det – det skiller liksom veldig på evne til å begrunne synspunkter [...] evnen til å formulere seg saklig og begrunne på en presis måte, dette med å lytte og bygge på andres innspill, det synes jeg samtaler egner seg godt til. Det var kanskje ikke så veldig mye av det [...] som sagt lite kritikk, liksom «jeg ser det på en annen måte», «dette er jeg ikke enig i», det var ikke så veldig mye av det...en samtale som det legger egentlig opp til det.

Magne uttrykker altså de samme tankene som Per og mener at fagsamtalen får frem norskfaglig kompetanse, noe som også reflekteres i vurderingsskjemaet. Magne savnet imidlertid kritikk og tilbakemelding til hverandre under samtalen. Fredrik opplever samtalen som genuin:

Du ser jo en del ting, som er like mye dannelse som hvor mye du kan om realisme eller titteskapsteater og sånne ting. Det er gjentatte ganger der Håkon og Sindre strekker ut en hånd til Ludvik [...] det tenker jeg er en fin ting å kjenne på kroppen for de, det

viser dannelse i det, det å slippe andre foran seg selv og ikke ha spisse albuer og bare gønne, men samarbeide og sånt [...] jeg synes det er kjempefint, og det oppleves som genuint, at de faktisk har reagert på disse tingene, jeg synes spesielt Sindre og Håkon får vist en del interessante tanker.

Ifølge Fredrik viser ikke bare samtalen litterær kompetanse, men også dannelse. Han mener evnen til å samarbeide og kommunisere under samtalen er et tegn på dannelse. Silje er enig i at fagsamtalen får frem norskfaglig kompetanse:

Ja visst! Det synes jeg. Jeg synes den muntlige kompetansen vises på en veldig god måte, i og med at de får vist det som står her, dette med kjerneelementet muntlig kommunikasjon og utforskning som vi vektlegger i læreplanen. De to går veldig hånd i hånd i en slik vurdering.

Silje mener at fagsamtalen får frem norskfaglig kompetanse, og at den også får frem muntlig kompetanse. Hun peker på at gjennom fagsamtalen får elevene mulighet til å utforske og vise kjerneelementene innen muntlig kommunikasjon. Marianne er også enig i at samtalen får frem norskfaglig kompetanse:

Ja, det er litt vanskelig fordi de har veldig eierskap til Gjengangere, det er tydelig at de har jobbet med dette. De er gode på å reflektere, og det er norskfaglig kompetanse [...] så jeg får liksom ikke innsyn i deres kjennskap til litteratur eller perioden, litt med Brandes, men i liten grad, men de relaterer det til andre ting i samfunnet, men knytter det ikke til klassisk litteraturhistorisk kunnskap, eller et begrepsapparat knyttet til litteratur.

Ifølge Marianne har elevene eierskap til stykket og de er gode på å reflektere over det. Samtidig savner hun deres kunnskap om litteraturhistorie og det litterære begrepsapparatet. Rikke synes norskfaglig kompetanse vises til en viss grad:

Til en viss grad, de får vist at de kan stykket, litt om Ibsen og realismen, men ganske lite [...] det er kanskje ikke så mye rom for å bruke litterære analysebegreper. Jeg merket litt på slutten at Håkon, han begynner på en måte å trekke inn tema og tittelen på stykket uten å bli spurt om det [...] men jeg tenker at de får vist en ganske bred norskfaglig kompetanse med at de klart å lese en bok og klarer å snakke om den, og de

klarer å trekke den både til fortiden og til en viss grad til sin egen tid – sånn sett synes jeg det er imponerende.

Rikke påpeker at det ikke er så mye rom for å bruke litterære analysebegreper, men at de likevel viser ganske bred norskfaglig kompetanse ved å kunne lese og diskutere boken, samt trekke den inn i både fortiden og nåtiden.

4.6 Oppsummering av funn

Når det gjelder informantenes vurdering av elever de ikke kjente fra før, var det ulike oppfatninger. Noen informanter, som Per og Fredrik, mente at det ikke var en utfordring, og at det til og med er en fordel. Begrunnelsen var at de ikke hadde forhåndsoppfatninger om elevene. Rikke, Marianne og Magne syntes derimot å vurdere elever man ikke kjente var noe krevende. Marianne og Magne fremhevet spesielt viktigheten av oppgaveformulering og forarbeid i en slik vurderingssituasjon, og at manglende innsyn i forarbeidet gjorde vurderingen krevende. Magne påpekte også at det er en forskjell mellom vurdering av fagsamtale og en muntlig eksamen, selv om begge involverer ukjente elever. Rikke mente at det var en fordel å vurdere uten å ha tidligere erfaringer med elevene, men at det også kunne være krevende å vite hvordan elevene var og hva de kunne. Samlet sett viser analysen at kjennskap til elevene, oppgaveformulering og forarbeid er sentrale faktorer som påvirker lærernes vurdering av fagsamtalen. *Tabell 5* gir en oversikt over informantenes samlede begrunnelser, og karakterene de endte på i sin vurdering av de tre elevene.

	Ludvik	Sindre	Håkon
Karakter	4/5, 4, 3, 3, 3, 3	6, 5, 5, 5, 5, 5	6, 5, 5, 5, 4/5, 4/5
Begrunnelse	Presenterer godt når han kommer til ordet. Litt upresis og tar lite initiativ. Trenger støtte fra læreren	Tar initiativ og deltar aktivt i samtale, inviterer til samtale og bygger på andres innspill. Kan være dominerende, lite bruk av litteraturfaglige begreper og virkemidler	Viser god oversikt, har kjennskap til fagbegreper og litteraturhistorie. En god samtalepartner, lytter til andre. Kan være uklar til tider, litt knapp i sin uttrykksform.

Tabell 5: Karakter og samlet begrunnelse

Selv om karakterene som ble gitt til elevene var like eller nesten like, var begrunnelsen forskjellig fra informant til informant. Ludvik fikk karakteren 4, 4/5 og 3 fra informantene, begrunnet med at han kunne være upresis og tok lite initiativ, og at han trengte hjelp og støtte

til for å uttrykke seg. Sindre ble vurdert forskjellig av informantene, men det var en enighet om at han skiller seg positivt ut. Sindre fikk karakteren 6, 5 (sterk) og 5 fra informantene, og begrunnelsen var at han hadde gode faglige synspunkter, tok mye initiativ og snakket engasjerende. Informantene var uenige om hans evne til å lytte til og bygge på andres innspill, noen mente at han var en god samtalepartner mens andre syntes at han hadde tendens til å dominere og avbryte andre. Håkon er den eleven som fikk mest variasjon i karakterene, med karakterene 5 (svak), 5, 4/5 og 6. Flere syntes det var vanskelig å vurdere Håkons prestasjon, ettersom han ikke snakket like mye som Sindre, men når han først snakket forklarte han fagbegreper og hadde gode poenger.

Et viktig funn i intervjuene er at informantene forholder seg ulikt til vurderingskriteriene. Noen av informantene har benyttet vurderingskriteriene som en veiledning for å få oversikt over hva de skal se etter under fagsamtalen, mens andre har aktivt anvendt dem underveis i samtalen. Per har tatt i bruk kriteriene for å unngå referansebasert vurdering, mens Marianne har vektlagt notater for å kunne argumentere for karakteren etter samtalen. En felles oppfatning blant informantene var at de hadde vanskeligheter med å vurdere på kriteriet «knytte teksten til litteraturhistorisk kontekst», fordi de opplevde at dette temaet ikke ble spesielt berørt under samtalen. Funnene viser også at ingen av informantene har valgt å se helt bort ifra kriteriene i vurderingsskjemaet.

Informantene ble spurt om deres syn på fagsamtalen og om de opplevde at den ga rom for å vise norskfaglig kompetanse. Per, Magne og Silje mente at fagsamtalen på video ga elevene anledning til å vise norskfaglig kompetanse, men de savnet mer fokus på litterær analyse. Fredrik på sin side mente at fagsamtalen viste både litterær kompetanse og dannelse, spesielt gjennom evnen til å samarbeide og kommunisere i samtalen. Marianne syntes at elevene hadde eierskap til stykket og var flinke til å reflektere, men hun savnet deres kunnskap om litteraturhistorie og det litterære begrepsapparatet. Rikke sa at elevene viste norskfaglig kompetanse gjennom å ha lest og diskutert boken, men at det var begrenset rom for å bruke litterære analysebegreper.

5 Diskusjon

I denne delen av oppgaven skal funnene jeg redegjorde for i kapittel 4 diskuteres opp mot teori og tidligere forskning. Jeg vil også knytte funnene til problemstillingen for denne masteravhandlingen: *Hvordan vurderer lærere en fagsamtale i norskfaget på videregående?* Diskusjonen vil være strukturert rundt tre temaer. Det første temaet er de ulike utfordringene lærerne opplevde i vurderingen av fagsamtalen. Det andre jeg tar for meg er informantenes begrunnelse for karakter, og deres oppfatning av elevens norskfaglige kompetanse i samtalen. Det siste temaet er bruken av vurderingskriterier i vurderingen av fagsamtalen.

5.1 Utfordring knyttet til vurdering av fagsamtalen

Funn fra analysen viser at de seks informantene opplever forskjellige utfordringer når de vurderer prestasjonen til ukjente elever. To av informantene mener det ikke er spesielt utfordrende å vurdere ukjente elever, og en av dem legger til at det til og med kan være en fordel, ettersom de ikke har noen forhåndsoppfatninger om elevene. Muntlige ferdigheter bør vurderes på lik linje med fagkunnskaper og andre grunnleggende ferdigheter (Børresen et al., 2012). Det at disse to informantene er komfortable med å vurdere ukjente elever, kan indikere at de legger vekt på elevens faktiske prestasjon og innholdet i det som blir presentert, og ikke relasjonen til elevene eller deres individuelle egenskaper. Imidlertid mener tre andre informanter at det er noe utfordrende å vurdere ukjente elever, men de vektlegger ulike aspekter ved denne utfordringen. Blant disse, er to informanter spesielt opptatt av prosessen som ledet til fagsamtalen og mener at hvordan elevene har blitt forberedt på fagsamtalen har betydning for vurderingen av elevenes prestasjon. Dette kan relateres til at elevene bygger kompetanse blant annet gjennom læringsaktiviteter. I perioden fra formativ vurdering til summativ vurdering, vil læreren først ha en trenerrolle for å hjelpe elevene til å øve og bygge kompetanse. Mot slutten av opplæringen kan treneren bevege seg mer over til dommerrolle for å få et helhetlig blikk på elevenes kompetanse (Evensen, 2021, s. 62).

Informantenes manglende innsikt i forarbeidet til fagsamtalen kan gjøre det utfordrende å vurdere selve vurderingssituasjonen, fordi de ikke kan vurdere elevene i noe de ikke har fått trening i. Det skal med andre ord være en sammenheng mellom læringsmål og vurdering (Evensen, 2021). Denne tanken deles blant flere informanter, for eksempel uttrykker Fredrik: *«(...) men jeg kjenner ikke eleven og vet ikke hva de har gjort før, da synes jeg han fortjener en 6»*. Lærerens rolle i formativ vurdering er interaktiv i samspill med eleven gjennom hele læringsprosessen. Samarbeidet mellom lærer og elev kommer inn ved at læreren planlegger

temaer hvor det settes klare læringsmål (Wølner, 2013, s. 73). Én av Black og Williams nøkkelstrategier for formativ vurdering er at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem (2009). Når elevene er kjent med målene og vurderingskriteriene for en vurderingssituasjon, vil det bli mer oversiktlig for lærere å vurdere elevens prestasjon, fordi de har innsikt i hvordan prosessen i forveien har vært og dermed ha visse forventninger til elevenes prestasjon. Funnene indikerer betydningen av å etablere en sammenheng mellom læringsmål, forberedelse og vurdering av fagsamtaler i norskfaget. På denne måten kan elevene bli informert om målene og kriteriene på forhånd, og få forståelse av hva som forventes av dem, samtidig gir det læreren mulighet til å gi en mer objektiv vurdering av elevens prestasjoner.

Relasjonen mellom lærer og elev har blitt forsket på i mange studier, og flere viser hvordan gode relasjoner er en sentral faktor for elevens læring (Cornelius-White, 2007; Nordenbo mlf., 2008; Hattie, 2009; Nordahl, 2000). En av informantene i studien nevnte både fordeler og ulemper ved å kjenne eleven på forhånd. Fordelen ligger i at læreren ikke tar med seg tidligere erfaringer inn i den nye vurderingen, og dermed blir selve vurderingssituasjonen satt i sentrum for vurderingen. Samtidig påpekte informanten noen utfordringer knyttet til å vurdere ukjente elevens prestasjoner, der hun uttrykte *«[...] men det er litt vanskelig å vite hvordan elevene er, altså hvilken plass har de i en gruppe? Hvor mye måtte jeg tenke at de kan, men som de ikke sier»*. Det er viktig å merke seg at de fleste er mer sårbare i muntlige vurderingssituasjoner enn i skriftlige, fordi muntlige aktiviteter er knyttet direkte til blant annet formuleringsevne (Børresen, et al., 2012, s. 257). Dette funnet kan tyde på at informanten er bevisst på at en vurderingssituasjon kan være krevende og stressende for elevene, og at dette kan påvirke hvordan de presterer. Wølner (2013) understreker at elever er forskjellige og lærer i forskjellig tempo, og at elevens læringsarbeid og vurdering kan gi signaler om ståsted og mulige mål (s. 53). Dette forutsier at læreren har kjennskap til elevene og deres styrker og svakheter for å danne et helhetlig bilde av deres kompetanse i et gitt emne.

Én informant fremhevet en viktig forskjell mellom vurdering av fagsamtalen og vurdering av muntlig eksamen i norskfaget, selv om begge tilfellene involverer ukjente elever. Denne forskjellen kan forklares ut fra de to vurderingsformene, summativ og formativ vurdering. I en muntlig eksamenssituasjon er hovedfokuset på summativ vurdering, der man vurderer elevenes læringsutbytte og nåværende kompetanse i det gitte emnet. Hensikten er å gi en avsluttende vurdering av elevens prestasjoner og kompetanse. En fagsamtale vurderes som

formativ med tanke på at den både kan brukes til videre utvikling i læringen, bevisstgjøring av egne læringsstrategier og si om nåværende kompetanse (Fjørtoft og Sandvik, 2016; Engh, 2011). Denne informantens refleksjoner rundt vurderingen av fagsamtalen i forhold til muntlig eksamen, signaliserer en bevissthet om forskjellen mellom formativ og summativ vurdering. Den formative vurderingen, i tråd med Black og William (2009), har som mål å gi tilbakemeldinger om kvaliteten på arbeidet og hvordan eleven kan forbedre seg. Dette indikerer at læringsprosessen er pågående, og at vurderingen ikke markerer slutten av læringen, som den gjør i en muntlig eksamen. Gjennom en fagsamtale vil elevene få muligheten til å øve seg på muntlige fremføringer, resonnering og diskusjoner (Saabye, 2013). Ettersom elevene befinner seg i en læringsprosess, vil vurdering av en fagsamtale være ulik vurdering av en muntlig eksamen. Denne informantens bevissthet rundt forskjellen mellom formativ og summativ vurdering, kan bidra til en mer nyansert forståelse av hvordan lærere vurderer fagsamtaler i norskfaget på videregående.

Lærerne i denne studien har ulike perspektiver og tilnæringer til vurderingen av ukjente elevers prestasjon i en fagsamtale, som viser at det ikke er en enkel og entydig praksis. Diskusjonen har vist at informantene vektlegger ulike kriterier i vurderingen av fagsamtalen. Noen lærere legger større vekt på selve prestasjonen og innholdet i det elevene formidler under fagsamtalen. For disse lærerne synes relasjonen til elevene å være mindre relevant i vurderingen, ettersom oppmerksomheten er rettet mot den aktuelle situasjonen og det som blir presentert av elevene. Andre lærere i studien vektlegger mer elevenes forberedelse og læringsprosess i forkant av fagsamtalen. For disse lærerne er det viktig å se på hvordan elevene har jobbet med emnet og hvordan de har utviklet seg gjennom læreprosessen. En av informantene ga uttrykk for at det kan være utfordrende å vurdere ukjente elevers prestasjoner. Dette perspektivet understreker betydningen av å ha innsikt i elevens individuelle styrker, svakheter og læringsbehov. Uten slik kjennskap kan være vanskelig å tolke elevens prestasjoner på en adekvat måte. Funnene har vist at lærerne har ulike syn når det gjelder vurderingen av ukjente elevers prestasjoner i en fagsamtale. Dette kan understreke viktigheten av å ha tydelige kriterier og læringsmål for vurderingen av fagsamtale.

5.2 Hva ligger i begrunnelsen for karakteren?

Siden 2000-tallet har norske myndigheter gitt to tydelige styringssignaler til læreryrket og vurderingspraksis. Det ene er at lærere skal samarbeide mer, dette er et ønske som kan ses

som en del av en internasjonal trend som peker mot mer standardisering og profesjonalisering av læreryrket. Det andre signalet er at lærere skal utvikle en læringsfremmende vurderingspraksis (Eriksen, 2018). Begrunnelsen for å ha karakterer knytter seg til elevens behov for å vite hvor de står, eller hvordan de ligger an i forhold til kompetansemålene i læreplanen. Karakteren i seg selv gir ikke eleven informasjon om ståsted i faget og heller ingen veiledning til videre arbeid mot læringsmålene. Karakteren må følges opp av skriftlige eller muntlige forklaringer og presiseringer (Engh, 2011, s. 59).

Et viktig funn fra analysen er at det er lite sprik i karakterene som ble gitt av de seks informantene, de er stort sett like eller nesten like. Fire informanter vurderte Ludviks prestasjon til karakter 3, mens to andre ga 4 og 4/5 (se tabell 4). Funnet indikerer at Ludviks prestasjon ble plassert på middels måloppnåelse. En gjennomgående kommentar i begrunnelsen for karakteren er at Ludvik trenger hjelp og støtte. Informantene har blant annet uttrykt dette: «... men du ser at læreren drar det ut av han», «han trenger hjelp og støtte for å komme til» og «Det virker som han kan stykket, men trenger veldig presise spørsmål for å svare på det». Dette kan tyde på at læreren har gjort tiltak for å legge til rette for selvstendig refleksjon hos eleven, men likevel opplever informantene at Ludvik har vanskeligheter med å delta aktivt i samtalen (Aksenes, 2016). Samtalekompetanse innebærer blant annet å bidra aktivt til samtalen, og dette kan være en av årsakene til at informantene har vurdert Ludviks prestasjon til karakter 3 og 4 (Fjørtoft, 2016). Imidlertid er det viktig å være oppmerksom på at muntlige aktiviteter bærer preg av at den enkeltes innsats og prestasjon blir mer avhengig av forholdet til medelevene (Børresen, et al., s. 257). Dette kan delvis forklare hvorfor Ludvik er mindre deltakende i samtalen. Et interessant funn er at lærernes vurdering av Ludviks prestasjon i liten grad fokuserer på fagkunnskapen han viser i fagsamtalen, den muntlige ferdigheten veier tyngre, spesielt evnen til å delta aktivt, har vært avgjørende for å fastsette karakteren. Dette står i kontrast til funn fra Eriksens (2019) studie, der lærerne i større grad var opptatt av fagkunnskapen elevene viste i muntlige vurderingssituasjoner. Det var få lærere som lot muntlige ferdigheter, som blikkontakt, stemmebruk og lignende, påvirke karakteren i en positiv forstand (Eriksen, 2019).

Funnene fra vurderingen av Sindres prestasjon i fagsamtalen gir interessante perspektiver på hvordan både samtalekompetanse og fagkunnskap ble vektlagt av informantene. Sindres prestasjonen har hovedsakelig blitt vurdert til karakter 5 og én til karakter 6, der en gjennomgående kommentar er at han skiller seg ut på en positiv måte. Informantene la vekt på flere faktorer i sin begrunnelse av karakteren, som at han presenterer gode faglige

synspunkter, tar mye initiativ og inkluderer medeleven Ludvik i samtalen. En sentral del av å vurdere samtaleferdigheter innebærer å vurdere samspillet mellom deltakerne, deres uttryksmåter og respons på hverandres innspill (Aksnes, 2016). Flere av informantene løftet frem Sindres evne til å lytte og bygge på andres innspill i vurderingen, som for øvrig er en del av vurderingskriteriene. I Fjørtofts (2016) liste om 16 kjennetegn på god vurdering, blir nettopp karakterer utregnet og rapportert på grunnlag av tydelige kriterier for grader av måloppnåelse fremhevet som god vurdering.

Et annet punkt fra Fjørtofts (s. 135) liste viser til elevenes forståelse gjennom anvendelse av kunnskap og ferdighet, ikke bare evnen til å gjengi informasjon, og dette er noe informantene trekker frem i sin vurderingen av Sindres prestasjon, eksempelvis «*Han driver samtalen veldig (...) masse konkrete eksempler fra stykket (...) flink til å invitere Ludvik til dialog*», «*han er en som prater mye og det han sier er godt faglig*» og «*Han er kjempeflink, spesielt når det gjelder kjerneelementer, det med at elevene skal få positive opplevelser og uttrykke seg og utfolde seg muntlig*». Gjennom denne evnen til å samtale og samhandling, viser Sindre en høy grad av samtalekompetanse, og dette kan forklare begrunnelsen for at hans prestasjon ble vurdert til karakter 5 og 6. Funnene viser også at vurdering av muntlige ferdigheter ikke bare handler om enkeltes evne til å uttrykke seg, men også evnen til å delta aktivt, lytte og bygge på andres innspill. Iversen (2020) har i sin studie funnet at lærerne var opptatt av fagkunnskap, men at den trengte ikke å være gjennomarbeidet slik som i en fremføring. To av lærerne i hennes studie var spesielt opptatt av samspillet mellom i fagsamtalen. Til sammenligning med min studie, viser funnene en interessant forskjell. Informantene mine vektla både muntlige ferdigheter og fagkunnskap i vurderingen av Sindres prestasjon. Dette kan tyde på at lærerne erkjenner at vurderingen av fagsamtalen omhandler både samtalekompetanse og fagkunnskap, og at disse aspektene er viktig for en helhetlig vurdering av elevenes prestasjon.

Norsk forskning viser at lærere setter karakterer etter elevgruppas sammensetning, det vil si at vurderingen ofte er grupperelatert, og ikke målrelatert (Hægeland et al., 2006; Prøitz og Borgen, 2010). Funnene fra vurderingen av Håkons bidrag i fagsamtalen bekrefter noe av nevnte forskningen. Tre informanter har sagt følgende om vurderingen av Håkons bidrag: «*Det var den eleven jeg syntes var vanskeligst å plassere, fordi han sier ikke like mye som Sindre, men har ganske gode poenger*», «*Han har fått 5, men den er litt svak fordi det er forskjell mellom Håkon og Sindre. Sindre trekker lengre linjer, mens Håkon har liksom utsnitt*» og «*jeg vet ikke om han hadde skint mer i en annen gruppe, kanskje han blir preget av*

at *Sindre driver samtalen veldig*». Informantenes utsagn kan indikere sammenligning av samtalekompetanse mellom Håkon og Sindre, der vurderingen av Håkons bidrag referer til Sindres prestasjon. Dette kan tyde på at vurderingen av Håkons prestasjon påvirkes av en sammenligning med Sindre, og ikke ut ifra vurderingskriteriene. Imidlertid er dette en kjent utfordring knyttet til vurdering av muntlige ferdigheter. Samtalen innebærer samspill mellom flere parter, og derfor kan det være utfordrende å vurdere individuelle prestasjoner (Matre, 2009). Samtidig har informantene kommentert at Håkon har kjennskap til fagbegreper og litteraturhistorie, som er knyttet til faglig innhold. Dette indikerer at han har forståelse av det faglige innholdet, som også er et viktig punkt i vurderingen av fagsamtalen. Imidlertid peker informantene på at Håkon sier mindre i samtalen, noe som er knyttet til samtaleferdigheter. I vurdering av fagsamtaler bør det tas hensyn til både muntlige ferdigheter, som å lytte og bygge på andres innspill, og faglig innhold som litterær analyse, for å gi en helhetlig vurdering av elevens prestasjoner (Aksnes, 2016; Børresen, et al., 2012). Diskusjonen viser at vurdering av fagsamtalen handler om en balanse mellom individuelle prestasjoner og samspillet i samtalen.

5.2.1 Lærernes vurdering av norskfaglig kompetanse: konsensus på tvers av skoler

Analysen av norskfaglig kompetanse blant elevene avdekker viktige funn. Det er enighet blant informantene om at elevene viser bred norskfaglig kompetanse, eksempelvis, *«De er gode på å reflektere, og det er norskfaglig kompetanse», «(...)de får vist en ganske bred norskfaglig kompetanse med at de klart å lese en bok og klarer å snakke om den, og de klarer å trekke den både til fortiden og til en viss grad til sin egen tid», «(...)evnen til å formulere seg saklig og begrunne på en presis måte, dette med å lytte og bygge på andres innspill»*. Informantene viser til evnen til å reflektere, diskutere og formulere seg saklig og presist, som sentrale deler av norskfaglig kompetanse, som kan indikere at elevene behersker ulike ferdigheter og kunnskaper innenfor norskfaget. Samtidig er det en gjennomgående tanke blant informantene om at fagsamtalen kunne i større grad ha inkludert litterær analyse. Dette funnet er ikke et ukjent fenomen. Skandinavisk forskning har vist at i ungdomsskole og videregående dominerer to tilnærminger til litteraturarbeid, nemlig erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger (Penne, 2006, Kjelen, 2013; Palmer, 2008). I den førstnevnte trekker leseren egne erfaringer og knytter tråder til egne liv i arbeidet med å forstå tekster, på denne måten flyttes fokuset fra selve den litterære teksten til elevenes egne fortolkede refleksjoner. Mens analytisk tilnærming setter selve teksten i forgrunnen, der språklige virkemidler og

litteraturhistorisk kontekst vektlegges. Utfordringen med denne tilnærmingen er at arbeidsmåten nærmest blir et avkryssingsskjema (Rødnes, 2014). Kunnskap om litteraturhistorie og det litterære begrepsapparatet ble påpekt som mangel i fagsamtalen av informantene, og indikerer behovet for å styrke det faglige innholdet. Det er viktig å ha forståelse for litteraturhistorie og de litterære virkemidlene for å kunne analysere og tolke tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig påpeker informantene at samtalen fremhever en del norskfaglig kompetanse. Dette inkluderer evnen til å lytte og bygge på hverandres innspill, refleksjon over og diskutere stykket.

Det er interessant å merke seg at en av informantene knytter fagsamtalen og elevenes evne til samarbeid og kommunikasjon til dannelse. Informanten sa «*Det er gjentatte ganger der Håkon og Sindre strekker ut en hånd til Ludvik (...) det tenker jeg er en fin ting å kjenne på kroppen for de, det viser dannelse i det, det å slippe andre foran seg selv*». Dannelse er et begrep som ofte blir assosiert med skole og opplæring, og det er ikke tilfeldig. I overordnet del står det at grunnopplæring er en viktig del av en livslang dannelsesprosess. Overordnet del viser at dannelsesbegrepet omfavner ganske mye, deriblant en prosess som krever utprøvelse, faglig kunnskap og innsikt og kunnskap utenom det faglige som kunst og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Når informanten knytter samarbeidsaspektet i fagsamtalen til dannelse, reflekterer dette over ideen om at dannelse ikke bare handler om individets egenutvikling, men også evnen til å samhandle. Gjennom samarbeidet i fagsamtalen viser elevene evnen til å inkludere andre, som er i tråd med hva Utdanningsdirektoratet skriver om danning og skolens plikt. Informantens refleksjon kan bidra til å utvide perspektivet på norskfaglig kompetanse, og at det ikke bare handler om å mestre faglige ferdigheter, men også om å utvikle seg som individer.

5.3 Hvordan brukes vurderingskriterier?

Muntlige tekster er flyktige, vanligvis er de kun til stede idet de blir presentert. Dette betyr at man ikke har samme muligheten til å gå tilbake og analysere teksten på samme måte som man kan med skriftlige tekster (Hertzberg, 1999). Det er derfor viktig å ha god vurderingspraksis når det gjelder vurdering av muntlighet. Bruk av vurderingskriterier er kjennetegnet som god vurderingspraksis, fordi det gir klare retningslinjer på hva som skal vurderes og hva som forventes av elevene (Utdanningsdirektoratet, 2022; Fjørtoft, 2016; Børresen et al., 2012; Hertzberg, 1999). Funn fra analysen viser imidlertid at informantene har ulike tilnærminger til

bruk av vurderingskriteriene. Én av informantene har kun tatt utgangspunkt i disse for å vurdere elevenes prestasjoner, og begrunnet det med at tydelige kriterier er viktig og for å ikke drive en referansebasert vurdering. De andre informantene har brukt kriteriene med kombinasjon av egne notater, refleksjoner og erfaringer. En av informantene sa følgende: *«jeg synes man skal ha gode notater for å argumentere for det man eventuelt lander på, sånn at det ikke blir en ren magefølelsesgreie»*. Konkret og spesifikk respons fremheves som gode kvaliteter ved muntlighetsopplæring og vurdering av samtaler (Matre, 2009, s. 147). Informanten er bevisst på at notater fra samtalen kan peke ut helt konkrete punkter i elevenes prestasjon, og for å begrunne vurderingen.

Gode tilbakemeldinger bør imidlertid peke på både sterke og svake sider ved elevenes prestasjon (Black & William, 1998). Fellestrekk i forskningen om muntlige ferdigheter viser at elevene får lite veiledning og at tilbakemeldingene er generelle (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012). Informantens praksis ved å bruke notater som grunnlag for å gi tilbakemelding og begrunne karakteren, kan føre til at eleven får utpekt helt konkrete punkter, og ikke få generelle kommentarer på prestasjonen. Dette kan gi elevene verdifull innsikt i hva de gjør bra og hva de kan forbedre, samt bidra til en mer målrettet læringsprosess. En slik vurderingspraksis er i tråd med det som kjennetegner gode tilbakemeldinger (Hattie og Timperley, 2007). I tillegg har vurdering større sjanse for å bidra til læring hvis den kjennetegnes av at elevene kjenner til målet med opplæringen, får tilbakemeldingen om hvordan de skal komme nærmere målet og at informasjonen fra vurdering brukes i det videre læringsarbeidet. Dette er i tråd med prinsippene for formativ vurdering, der tilbakemeldingene har en veiledende funksjon (Black & William, 1998).

6 Avslutning

Formålet med denne masteravhandlingen har vært å undersøke hvordan seks lærere vurderer en fagsamtale i norsk på videregående. Gjennom oppgaven har jeg redegjort for studiens teoretiske rammeverk og gjennomgått tidligere forskning på området. Videre har jeg beskrevet min metodiske tilnærming for å belyse problemstillingen min. Deretter har jeg presentert og analysert resultatene, samt diskutert studiens hovedfunn. I diskusjonen har jeg knyttet mine funn til eksisterende teori og forskning, ut fra det forsøkt å svare på problemstillingen. Jeg vil nå oppsummere hovedpoengene og komme med en konklusjon. Til slutt vil jeg presentere didaktiske implikasjoner og foreslå videre forskning.

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Lærerne i min studie opplever ulike utfordringer når de vurderer ukjente elevers prestasjon i en fagsamtale i norskfaget. En av informantene påpekte forskjell mellom eksamenssituasjon og vurdering av fagsamtale, der vurderingsformen av disse er ulik. To av lærerne uttrykte at det er en fordel å ikke ha forhåndsopfatninger av elevene, noe som kan tyde på at selve prestasjonen og innholdet i det elevene formidler står i sentrum i vurderingen av fagsamtalen. Imidlertid har en av informantene påpekt at elevene kanskje ikke får vist sin fulle kompetanse og tilegnet kunnskap i fagsamtalen. Derfor mente denne læreren at det ville ha vært en fordel å kjenne til elevens styrker og læringsbehov, og på denne måten hadde vurderingen vært noe mer rettferdig. To lærere la vekt på læringsprosessen og forberedelsen i forkant av fagsamtalen som en viktig del av vurderingen av fagsamtalen. Begge disse informantene hadde over ti års erfaring som norsklærere på videregående, og deres erfaring kan ha påvirket deres synspunkter på vurdering av fagsamtalen. Hovedfunnene i studien har vist at lærerne vektlegger ulike aspekter når det gjelder vurdering av ukjente elevers prestasjoner i en fagsamtale. Dette viser at vurdering påvirkes av flere faktorer, som lærerens erfaringer, perspektiver og preferanser, og disse faktorene spiller en betydelig rolle i vurderingsarbeidet.

Et viktig funn fra analysen er at det er lite sprik i karakterene som ble gitt av de seks informantene, de er stort sett like eller nesten like. Dette kan indikere en viss grad av enighet blant lærerne når det gjelder vurderingskriterier og deres tolkning av elevers prestasjoner i fagsamtalen. En viktig faktor som har påvirket vurderingen av Ludviks prestasjon omhandler hans samtaleferdigheter, der evnen til å delta aktivt har vært avgjørende for å fastsette karakter. Dette tyder på at lærerne la vekt på elevens evne til å engasjere seg og delta aktivt i samtalen. Funnene viser også at det ikke bare er samtaleferdigheter som står sentralt i

vurderingen av fagsamtalen, men også fagkunnskap. Dette ble tydelig i vurderingen av Sindres prestasjon, der han ble vurdert til å ha oppnådd høyt nivå. Lærerne mente at han både hadde god fagkunnskap og evnen til å lytte til, bygge videre på andres innspill og invitere medelev til samtalen. Disse aspektene er også sentrale deler av muntlige ferdigheter. Vurderingen av Sindres prestasjon viser at lærerne inkluderte både samtalekompetanse og fagkunnskap. Lærerne mente Håkon hadde kjennskap til fagbegreper og litteraturhistorie, men det blir påpekt at han deltok mindre aktivt i samtalen. Her trekker noen av lærerne en sammenligning mellom Håkon og Sindre i vurderingen, der de mente at det er en forskjell i elevenes prestasjoner. Lærerne har balansert mellom fagkunnskap og samtaleferdigheter i vurderingen av Håkons prestasjon, men også sammenlignet prestasjonen med medelev. Selv om funnene i denne studien antyder at muntlig ferdighet, spesielt aktiv deltakelse i samtalen, har hatt større betydning enn fagkunnskap, er det viktig å være forsiktig med å generalisere dette til andre sammenhenger. Det kan være variasjoner i vurderingspraksis mellom lærere og ulike fag, og det er også mulig at informantens vurdering i denne studien er påvirket av egne erfaringer og praksiser. Det kan være nødvendig med ytterligere forskning for å få en dypere forståelse av hvordan lærere vurderer fagsamtaler og hvilke faktorer som veier tyngst.

Lærerne var enige om at fagsamtalen gjenspeilte norskfaglig kompetanse, der evnen til å reflektere, diskutere og formulere seg saklig og presist ble understreket. Det viser at lærerne verdsetter elevens evne til å uttrykke seg på en saklig og presis måte innenfor det faglige domenet. Samtidig ga flere lærere uttrykk for at fagsamtalen i større grad kunne inneholdt litterær analyse. Dette antyder et ønske om å se en dypere forståelse og tolkning av litterære tekster i samtalen. En interessant refleksjon ble fremhevet av en lærer, som viste til dannelsesaspektet ved fagsamtalen, og mente evnen til å samhandle og inkludere andre er signaler på dannelse.

Lærerne hadde noe ulik tilnærming til bruk av vurderingskriterier til fagsamtalen. Mens en lærer tok kun utgangspunkt i kriteriene i vurderingen av elevenes prestasjoner, kombinerte de andre informantene kriteriene med egne notater, refleksjoner og erfaringer. Imidlertid har ingen av lærerne i denne studien sett helt bort fra kriteriene. Dette indikerer at kriteriene i vurderingsskjemaet fortsatt spilte en rolle som retningslinjer for vurderingen, selv om lærerne også tok hensyn til egne vurderinger og observasjoner. Det er verdt å merke seg at vurderingskriteriene kan tolkes og anvendes forskjellig av ulike lærere.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Denne studien viser en gjennomgående lik vurdering av en fagsamtale i norskfaget på videregående, men den avdekker også en variasjon i praksis blant lærere når det gjelder bruk av vurderingskriterier og vektlegging av muntlige ferdigheter og fagkunnskap. Jeg vil i denne delen presentere didaktiske implikasjoner basert på funnene i denne studien.

Først og fremst kan funnene i denne studien informere om vurderingen i en spesifikk fagsamtale i norskfaget. Det blir tydelig at lærerens tolkninger og vektlegging av muntlige ferdigheter og fagkunnskap kan variere. En viktig didaktisk implikasjon er knyttet til bruk av vurderingskriterier. Det er viktig å utvikle og ivareta både fagkunnskap og muntlige ferdigheter i vurdering av fagsamtaler. Dette kan bidra til objektiv og transparent vurdering av elevens prestasjoner. Lærerne i studien har vist at de vektlegger begge aspektene i vurderingen, men noen lærere har likevel sammenlignet to elevers prestasjon i vurderingen. Forskning har vist at sammenligning av elevers prestasjon er en kjent praksis (Hægeland et al., 2006; Prøitz og Borgen, 2010), og kanskje heller ikke uvanlig med tanke på at fagsamtale innebærer et samspill mellom flere deltakere. For å unngå en slik praksis, bør læreren forholde seg til vurderingskriteriene når de vurderer enkeltelever. Dette forutsier at lærerne gir konkrete tilbakemeldinger, som legger til rette for utvikling og læring. For lærere kan vurderingskriterier som tar høyde for fagkunnskap og muntlige ferdigheter bidra til en mer helhetlig og objektiv vurdering av elevens prestasjoner i fagsamtaler. Samtidig kan elevene få oversikt over hva de blir vurdert etter.

Lærerne i denne studien har vektlagt ulike aspekter i vurderingen av ukjente elevers prestasjon. Noen er opptatt av det innholdet i det som blir presentert av elevene, andre viser til prosessen i forveien som en viktig del av vurderingen av fagsamtalen. En av lærerne mener kjennskap til elevene hadde gjort vurderingen noe enklere, med tanke på innsyn i elevens styrker og læringsbehov. En didaktisk implikasjon kan derfor være at lærere bør ta hensyn til hver enkelt elevs styrker og læringsbehov i vurderingen av fagsamtaler. Dette kan gjøres ved å differensiere oppgaver og spørsmål som gir hver elev mulighet til å vise sin kompetanse og utvikle seg i tråd med sine evner. Det er også viktig at lærerne oppmuntrer, og legge til rette for aktiv deltakelse for elevene i fagsamtaler.

En annen implikasjon av denne masteravhandlingen er behovet for økt fokus på litterær analyse i fagsamtaler om litterære tekster. Lærerne i studien uttrykte ønske om mer bruk av litterære virkemidler og at elevene skulle ha hatt mer kunnskap om litteraturhistorisk kontekst

i samtalen. Det kan derfor være et behov for å integrere tydeligere retningslinjer og undervisningsstrategier som fremmer elevenes evne til litterær analyse og tolkning i fagsamtaler. I tillegg kan dannelse som et aspekt ved fagsamtalen betrakte en viktig didaktisk implikasjon. En av lærerne understrekte betydningen av samhandling i samtalen som et tegn på dannelse. Dette kan tilsi behovet for å utvikle undervisningsstrategier og aktiviteter som fremmer elevenes evne til å engasjere seg i en konstruktiv samtale og utvikle sosiale ferdigheter. Rollespill, gruppearbeid, debatter og fagsamtaler kan være metoder som fremmer samarbeid og dialog.

6.3 Videre forskning

Muntlig fagsamtale er en kompleks vurderingssituasjon, der flere elementer spiller inn. Elementer som faglig kunnskap, refleksjonsevne, kommunikasjonsevner og evnen til å svare presist kan være relevante kriterier for å vurdere en elevs prestasjon i en fagsamtale. For å sikre en mer rettferdig og pålitelig vurdering av muntlige ferdigheter, kan det være hensiktsmessig å utvikle tydelige kriterier og retningslinjer for vurderingen. Dette kan bidra til felles forståelse og standardisering av vurderingsarbeidet, samtidig som det ivaretar elevenes behov for å konstruktiv tilbakemelding på deres prestasjoner. For å oppnå en mer helhetlig og rettferdig vurderingspraksis som fremmer læring og utvikling, er det nødvendig å øke kunnskapen og bevisstheten om ulike faktorer som påvirker vurderingen av muntlige ferdigheter. På bakgrunn av denne studien og andre forskningsbidrag, kan det være verdifullt å fortsette diskusjonen og utforskningen av vurdering av fagsamtaler i norskfaget.

En begrensning i min studie er mangelen på informasjon om utvalget av informanter. I en annen studie hadde det vært interessant å undersøke informantens bakgrunn, erfaring og pedagogiske tilnærminger nærmere for å forstå deres perspektiver og prioriteringer. Videre ville det vært interessant å sammenligne lærernes vurdering av fagsamtaler på ulike skoler. Dette kan bidra til å identifisere forskjeller og likheter i vurderingskriteriene, tilnærminger og resultater. Et annet forslag er å undersøke både elevperspektivet og lærerperspektivet på vurdering av en fagsamtale. Dette kan gi innsikt i hvordan elever opplever den samme vurderingssituasjonen, og lærernes syn på denne.

Litteraturliste

- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 15–34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andrade, H. (2005). Teaching With Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-31.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag, s. 1-44.
- Bakken, J. og Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I Dalland, C., & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakke, O. J. og Kverndokken, K. (2010) Å vurdere muntlighet – fra et norskfaglig ståsted, i Dobson, S., & Engh, R. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Befring, E. (2015). Forskningsetikk, i Edvard Befring, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (Red.), *Politikk og pedagogikk i Kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74
- Blikstad-Balas, M. og Dalland, C. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du planlegger et forskningsprosjekt? I Dalland, C., & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M., & Blikstad-Balas, M. (2014). «Blir dette vurdert lærer?». Om vurdering for læring i klasserommet. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 1–13). Universitetsforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher–Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobson, S. (2009). Muntlig vurdering – utfordringer og muligheter, i Smith, K., Eggen, A., & Dobson, S. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 190-199). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eide, O. (2006). Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv.
- Engh, K. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Eriksen, H. (2018). Læringsfremmende vurdering i to norskkollegier. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/6495>
- Eriksen, H. N. (2019) *Vurderingsgrunnlaget for standpunktkarakteren i norsk muntlig. En kvalitativ studie om norsklæreres vurderingspraksis.* (masteroppgave) Oslo: Universitetet i Oslo.
- Evensen, K. (2021). *Helhetlig vurderingspraksis i skolen* (1. utgave. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H., & Sandvik, L. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen: Praksis, læring og utvikling.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet, i K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 119-132). Bergen: Fagbokforlaget
- Gleiss, M., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning - tensions and synergies. *Curriculum Journal (London, England)*, 16 (2), 207-223.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback.* Review of Educational Research, 77, 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Haugen, H., & Skilbrei, M. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling* (1. utgave. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. (1999). Vurdering av muntlig – det går an. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk.* Oslo: Tano Aschehoug.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (red.), *Klasserommets praksisformer etter reform 97.* Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>
- Hægeland, T., Raaum, O., & Kirkebøen, L. (2006). *Skoleresultater 2005: En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge.* Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Iversen, M. B. (2020). *Muntlig vurdering, hva er viktig? En kvalitativ studie av fem norsklæreres vurderingspraksis i muntlig.* (masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Jers, C. O. (2011). *Den retoriska arbetsprocessens betydelse för möjligheten att framstå med starkt och trovärdigt ethos i muntlig framställning.*
- Johnson, Burke R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. (kapittel 11) I B. R. Johnson & L. Christensen, *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277-316). Sage: Los Angeles
- Joval, E. T. (2017). Snakk om læring!: lærings- og fagsamtaler i skolen
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* (Doktoravhandling). Trondheim: Norges teknisk- naturvitenskaplige universitet

- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L., & Kinn, T. (2016). *Språkets mønstre: Norsk språklære med øvingsoppgaver* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. I A. K. Larsen, *Om samfunnsvitenskapelig metode* (ss. 17-31). Bergen: Fagbokforlaget
- Ludvigsen, S., Elverhøi, P., Ishaq, B., Rasmussen, J., Sundberg, D., Gundersen, E., Kleven, K., Rege, M., Øye, H., Indregard, S., Korpås, T., & Rose, S. (2015). *NOU. Norges offentlige utredninger. Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet
- Matre, S. (2009). Vurdering av samtaletekster som didaktisk utfordring. I O. K. Haugaløkken (Red.), *Tekstvurderings om didaktisk utfordring* (s. 139–149). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research Design. An Interactive Approach*. 3. utgave. Thousand Oaks: SAGE publications.
- Nordenbo, S. E. mfl. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Otnes, H. (2016). Lytting – en av de «fire store» i norskfaget, i K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 15–34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Palmer, A. (2008). *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan* (Doktoravhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Palmer, A. (2010). *Muntligt i klassrummet. Om tal, samtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og ulikhetsperspektiv* (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Penne, S., Hertzberg, F., & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Prøitz, & Borgen. (2010). *Rettferdig Standpunktavurdering – Det (u)muliges Kunst? Læreres Setting Av Standpunkt karakter I Fem Fag I Grunnopplæringen*.

- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49.
- Rødnes, K. (2014). *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*. *Acta didactica Norge*, 8(1), 5-. Hentet fra <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7, 1–16. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1109>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplanen i norsk. Hentet fra [udir.no: https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob](https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob)
- Utdanningsdirektoratet (2022). Undervisvurdering. Hentet fra [udir.no: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/)
- Utdanningsdirektoratet (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/1-innledning/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Wølner, T. (2013). *Kriteriebasert vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke til lærere som vurderte samtalen

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykke til faglæreren

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykke til elever

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 6: Vurderingskriterier

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet fra NSD

10.05.2023, 18:22

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Vurderingspraksis](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
319106

Vurderingstype
Standard

Dato
02.12.2022

Prosjekttittel
Vurderingspraksis

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig
Marte Blikstad-Balas

Student
Leyla Rahim

Prosjektperiode
07.10.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

ENDRING
Det er agt til et nytt utvalg (utvalg 3).

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

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

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

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

10.05.2023, 18:22

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Kontaktperson: Line Raknes Hjellvik

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke til lærere som vurderte fagsamtalen

Vil du delta i forskningsprosjektet

Vurderingspraksis?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres vurderingspraksis knyttet til fagsamtaler i norsk. For å gjøre dette, ønsker jeg å filme fagsamtalen deres i norskfaget og vise den til flere lærere som skal vurdere den. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere vurderer en fagsamtale. Det betyr at deres fagsamtale skal vurderes av andre lærere, og at det er lærerens vurderingsgrunnlag jeg undersøker i masteroppgaven, ikke deres fagsamtale. Lærernes vurdering av fagsamtalen vil ikke ha noen påvirkning på din vurdering i norskfaget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det utdanningsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt fordi du skal ha en fagsamtale i norskfaget snart, og jeg er på utkikk etter en slik fagsamtale som jeg kan be lærere vurdere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du samtykker, vil jeg gjøre et videopptak av dere, der dere har en fagsamtale i norskfaget. Opptaket skal vises til fem-seks lærere, som skal gi en vurdering, samt et forslag til karakter. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir filmet. Videopptaket slettes umiddelbart etter at lærerne har gitt sin vurdering. I masteroppgaven vil det kun være en beskrivelse av fagsamtalen, og ikke publisering av bilder fra videopptaket.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er behandlingsansvarlig som har tilgang til videopptaket, som er Leyla Rahim og professor Marte Blikstad-Balas ved Universitetet i Oslo. Som deltaker blir du ikke gjenkjent i publisering av masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.06.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Oslo har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Masterstudent Leyla Rahim, Universitetet i Oslo. E-post: [REDACTED]
- Professor Marte Blikstad-Balas ved Universitet i Oslo. E-post: [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Roger Makraft-Bye. E-post: personvernombud@uio.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Marte Blikstad-Balas

masterstudent
Leyla Rahim

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurderingspraksis*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i videopptak
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Signatur

Dato

Side 2 av 2

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykke til faglæreren

Vil du delta i forskningsprosjektet

Vurderingspraksis?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres vurderingspraksis. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere vurderer en fagsamtale. Det betyr at fagsamtalen til dine elever vurderes av andre lærere, og at det er disse lærenes vurderingsgrunnlag jeg undersøker i masteroppgaven, ikke direkte fagsamtalen. Lærernes vurdering av fagsamtalen vil ikke bety noe for din praksis eller elevene dine.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det utdanningsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt fordi din klasse skal ha en fagsamtale i norskfaget snart, og jeg er på utkikk etter en slik fagsamtale som jeg kan be lærere vurdere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du samtykker, vil jeg gjøre et videopptak av deg og elevene, der elevene har en fagsamtale i norskfaget. Opptaket skal vises til òkks andre lærere, som skal gi en vurdering, samt et forslag til karakter. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir filmet. Videopptaket slettes umiddelbart etter at lærerne har gitt sin vurdering. I masteroppgaven vil det kun være en beskrivelse av fagsamtalen, og ikke publisasjon av bilder fra videopptaket.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er behandlingsansvarlig som har tilgang til videopptaket, som er Leyla Rahim og professor Marte Blikstad-Balas ved Universitetet i Oslo. Som deltaker blir du ikke gjenkjent i publisasjon av masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.06.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Masterstudent Leyla Rahim, Universitetet i Oslo. E-post: [redacted]
- Professor Marte Blikstad-Balas ved Universitetet i Oslo. E-post: [redacted]
- Vårt personvernombud: Roger Makraft-Bye. E-post: personvernombud@uio.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Marte Blikstad-Balas

masterstudent
Leyla Rahim

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Vurderingspraksis, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i videoptak
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Signatur

Dato

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykke til elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

Vurderingspraksis?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres vurderingspraksis knyttet til fagsamtaler i norsk. For å gjøre dette, ønsker jeg å filme fagsamtalen deres i norskfaget og vise den til flere lærere som skal vurdere den. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere vurderer en fagsamtale. Det betyr at deres fagsamtale skal vurderes av andre lærere, og at det er lærerens vurderingsgrunnlag jeg undersøker i masteroppgaven, ikke deres fagsamtale. Lærernes vurdering av fagsamtalen vil ikke ha noen påvirkning på din vurdering i norskfaget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det utdanningsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt fordi du skal ha en fagsamtale i norskfaget snart, og jeg er på utkikk etter en slik fagsamtale som jeg kan be lærere vurdere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du samtykker, vil jeg gjøre et videoopptak av dere, der dere har en fagsamtale i norskfaget. Opptaket skal vises til fem-seks lærere, som skal gi en vurdering, samt et forslag til karakter. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir filmet. Videoopptaket slettes umiddelbart etter at lærerne har gitt sin vurdering. I masteroppgaven vil det kun være en beskrivelse av fagsamtalen, og ikke publisasjon av bilder fra videoopptaket.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er behandlingsansvarlig som har tilgang til videoopptaket, som er Leyla Rahim og professor Marte Blikstad-Balas ved Universitetet i Oslo. Som deltaker blir du ikke gjenkjent i publisasjon av masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.06.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Oslo har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Masterstudent Leyla Rahim, Universitetet i Oslo. E-post: [REDACTED]
- Professor Marte Blikstad-Balas ved Universitet i Oslo. E-post: [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Roger Makraft-Bye. E-post: personvernombud@uio.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Marte Blikstad-Balas

masterstudent
Leyla Rahim

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurderingspraksis*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i videoptak
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Signatur

Dato

Side 2 av 2

Vedlegg 5: Intervjuguide

Intervjuguide

Tema	Vurdering av fagsamtale
Oppstart	Informere om anonymitet, samtykke og gangen i intervjuet. Minne lærer om taushetsplikt.
Innledning	Hvor lenge har du jobbet som lærer? Hvor lenge har du undervist i norskfaget på videregående?
Vurdering av fagsamtalen	Hvordan var det å vurdere denne fagsamtalen? Hvilken karakter ville du gitt elevene som deltok i denne fagsamtalen? Hvorfor fikk elevene den karakteren de fikk? Hva var begrunnelsen for karakteren? I hvilken grad bruker du vurderingskriteriene når du holder på med vurderingen? Hvordan var det å vurdere enkeltelev i fagsamtalen? Hva mener du denne fagsamtalen får frem av norskfaglig kompetanse? Hvordan synes du elevene tolker/reflekterer over stykket? Tar tolkningen/refleksjonen deres utgangspunkt i stykket og/eller egne meninger? Hva tenker du eleven kunne ha gjort annerledes for å vise muntlig kompetanse? Synes du at fagsamtalen ga deg et (godt) grunnlag til å vurdere elevenes muntlige kompetanse?

Vedlegg 6: Vurderingskriterier

Elevene hadde en fagsamtale om skuespillet *Gengangere* (1881) av Henrik Ibsen. Vurderingskriteriene for fagsamtalen tar utgangspunkt i to kjerneelementer.

Kjerneelementet *Muntlig kommunikasjon*:

Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. **De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler.** De skal **presentere, fortelle og diskutere** på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser.

Kjerneelementet *Tekst i kontekst*:

Elevene skal lese tekster for å **oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser.** Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal **utforske og reflektere over skjønnlitteratur** og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. **Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid.**

Vurderingsskjemaet

	Lav måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Høy måloppnåelse
Presentere, fortelle og diskutere	Kan presentere og samtale på en forståelig måte	Kan presentere synspunkter og begrunne disse på en saklig og forståelig måte.	Tydelig og saklig presentasjon av stykket. Synspunkter forklares, eksemplifiseres og underbygges på en klargjørende og presis måte
Lytte til og bygge på andres innspill	Kan delta i den faglige samtalen, som aktor og tilhører.	Kan få fram synspunkter og følge opp og/eller forholde seg til det samtalepartneren sier	Lytter, følger opp og forholder seg til samtalepartnerens tema. Lar samtalepartneren komme til orde
Utforske og reflektere over skjønnlitteratur	Innholdet i stykket kan gjengis med enkelte innslag av analyse og tolkning	Innholdet i stykket presenteres på en forståelig måte. Eleven utveksler mellom informasjon, synspunkter og erfaringer. Viser noe refleksjon og noe selvstendighet i samtalen om skuespillet	Eleven reflekterer ved å vise til motiv og sentrale temaer i stykket. Eleven viser til virkemidler og kunnskap om litterær analyse og tolkning i samtale om skuespillet.
Knytte teksten til litteraturhistorisk kontekst	Eleven kan gjengi den litteraturhistoriske konteksten	Eleven bruker til tider den litteraturhistoriske konteksten i samtalen om stykket	Eleven viser kunnskap om og innsikt i litteraturhistorisk kontekst, og knytter romanen til litteratur- og kulturhistorie