

Hva oppfatter elever på vg3 som vurderingsgrunnlaget for en fagsamtale i norsk og hvordan opplever de lærerens tilbakemelding?

En kvalitativ undersøkelse av elevers perspektiv på vurdering og tilbakemelding

Omar Nabhani



Masteroppgave i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2021

Hva oppfatter elever på vg3 som vurderingsgrunnlaget for en fagsamtale i norsk og hvordan opplever de lærerens tilbakemelding?

En kvalitativ undersøkelse av elevers perspektiv på vurdering og tilbakemelding

Masteroppgave i norskdidaktikk

Omar Nabhani

© Omar Nabhani

2021

Hva oppfatter elever på vg3 som vurderingsgrunnlaget for en fagsamtale i norsk og hvordan opplever de lærerens tilbakemelding?

Omar Nabhani

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

Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke hva elever på vg3 oppfatter som vurderingsgrunnlaget for en fagsamtale i norsk, og hvordan de opplever lærerens tilbakemelding. Muntlig vurdering er et emne som er forsket lite på, og jeg ønsker derfor å bidra med mer informasjon til dette emnet. Jeg arbeider ut fra to forskningsspørsmål: *Hva oppfatter elever i vg3 som vurderingsgrunnlaget i en fagsamtale i norsk?* og *Hvordan opplever elevene lærerens tilbakemelding?* I min studie undersøker jeg hvilke vurderingsområder elevene opplever er viktig i en fagsamtale, hva de legger vekt på under forberedelsene, hva de opplever å bli vurdert på og hvor nyttig tilbakemeldingen er. Metodene jeg har benyttet for å få svar på spørsmålene mine er observasjon og intervju. Intervjuene ble transkribert og er utgangspunktet for analysen. Studien baserer seg på teori om muntlighet, samtaleferdigheter og vurdering.

Fagsamtale er en relativt ny vurderingssjanger som blir brukt mye i dag i norske klasserom. Analysen viser at informantene er oppmerksomme på at de blir vurdert på både faglig og muntlig kompetanse i en fagsamtale. Elevene jeg intervjuet fokuserte hovedsakelig på det faglige under forberedelsene og bruker gamle tilbakemeldinger til å danne seg et bilde av hva muntlig kompetanse er og justere på sine muntlige ferdigheter. Helt til slutt i oppgaven vil didaktiske implikasjoner bli diskutert.

Forord

Fem år på Blindern med forelesninger, seminarer, praksis og oppgaveskriving går nå mot slutten. Dette øyeblikket virket veldig fjernt da jeg begynte på lektorprogrammet. Det har vært noen fantastiske år! Arbeidet med denne masteroppgaven har vært overveldende til tider med tanke på dagens koronasituasjon, men den har også vært veldig lærerik. Det føles utrolig godt å endelig kunne levere dette prosjektet.

Jeg vil takke veilederen min, Harald Eriksen. Tusen takk for alle innspill og konstruktive tilbakemeldinger du har gitt meg gjennom hele perioden vi har hatt kontakt. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig. Dine innspill har vært motiverende og en drivkraft for å komme meg gjennom prosjektet.

Jeg vil også takke alle medstudenter som har gjort alle disse årene så bra! Det er med dere jeg har skapt de beste minnene fra tiden på Blindern.

Blindern Juni 2021

Omar Nabhani

Innholdsfortegnelse

1. Innledning og aktualisering	8
1.1 Valg av tema	8
2. Teori og tidligere forskning	8
2.1 Vurdering	9
2.1.1 Tidligere forskning.....	10
2.1.2 Formativ og summativ vurdering, VfL og VaL	11
2.2 Om muntlighet	15
2.2.1 Muntlige ferdigheter i norskfaget.....	16
2.2.2 Hva kjennetegner vurdering av muntlighet?	19
2.3 Fagsamtale som vurderingssituasjon.....	22
2.3.1 Definisjon av fagsamtale.....	22
2.3.2 Samtaleferdigheter i skolen.....	23
2.3.3 Vurdering av samtaleferdigheter	24
3. Metode	25
3.1 Forskningsdesign.....	26
3.1.1 Utvalg	26
3.1.2 Observasjon	28
3.1.3 utfordringer ved observasjon.....	29
3.1.4 Intervju	29
3.1.6 Intervjuguide og pilotering	31
3.1.7 Verbal protocol.....	33
3.1.8 Begrensninger ved verbal protocol.....	33
3.1.9 Begrensninger ved intervju	34
3.1.10 Transkribering og oppbevaring av data	34
3.2 Datamateriale	35
3.3 Analyse av data	36
3.4 Validitet og reliabilitet.....	38
3.4.1 Studiens validitet – dens troverdighet.....	38
3.4.2 Studiens reliabilitet – dens pålitelighet og transparens.....	41
3.4.3 Generaliserbarhet	42
3.5 Forskningsetiske overveielser.....	43
3.5.1 samtykke	43
3.5.2 Relasjon til informantene	44
3.5.3 Konfidensialitet	44
4. Analyse.....	44
4.1 Fagsamtalen som kontekst	45
4.2 Hva oppfatter elevene som vurderingsgrunnlaget for fagsamtalen.....	46
4.2.1 Hva er muntlige ferdigheter for elevene?	47
4.2.2 Hvordan opplever de fagsamtalen som en muntlig vurderingssjanger?	49
4.3.2 Elevenes opplevelse av vurderingskriteriene?	52
4.3 Lærerenes tilbakemelding	56

4.4 Oppsummering av funn	58
5. Diskusjon.....	59
5.1 Vurderingsgrunnlaget for fagsamtalen	60
5.1.1 Hva er muntlige ferdigheter for elevene	60
5.1.2 Fagsamtale som vurderingssjanger	61
5.1.3 Hvordan opplever de vurderingskriteriene?	62
5.2 Tilbakemeldingen	63
5.2.1 Vurderingsområder	64
5.2.2 Nytteverdi	65
6. Avslutning	65
6.1 Hovedfunn og konklusjon	65
6.2 Didaktiske implikasjoner	67
6.3 Videre forskning.....	68
Litteraturliste.....	68
Vedlegg	73
Vedlegg 1	73
Vedlegg 2	74
Vedlegg 3	75
Vedlegg 5	80
Vedlegg 6	81

1. Innledning og aktualisering

«Norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner.» (Utdanningsdirektoratet, 2021) står det i læreplanen i norsk. Det er norskfaget som har hovedansvaret for elevenes utvikling. Å mestre ulike språklige situasjoner skal vurderes på lik linje som skriftlige tekster elevene skriver. Selv om det er noen likheter mellom vurdering av muntlige og skriftlige tekster (Dobson & Engh, 2010), er det også noen klare skiller mellom dem også. Likevel er det forsket lite på dette området sammenlignet med vurdering av skrift (Dobson & Engh, 2010). I denne studien ønsker jeg å finne ut av hvordan elever på vg3 oppfatter som vurderingsgrunnlaget for en fagsamtale i norsk, og hvordan de opplever lærerens tilbakemelding. For å svare på oppgaven har jeg benyttet meg av intervju og observasjon.

1.1 Valg av tema

Det overordnede temaet for denne masteroppgaven er vurdering av muntlige ferdigheter. Det er stor satsing på vurdering i skolen i dag, men til tross for dette finnes det begrenset fagspesifikk forskning på dette feltet og enda mindre forskning på vurdering av muntlighet (Matre, 2009). Den forskningen jeg fant som kan knyttes først og fremst til muntlige presentasjoner og lærernes vurderingspraksis (Svenkerud et al., 2012). I denne oppgaven vil jeg fokusere på en annen muntlig sjanger, nemlig fagsamtalen. Fagsamtale er i dag en viktig del av muntlighetsvurderingen i flere klasserom. Jeg vil undersøke vurderingsgrunnlag og tilbakemeldinger på fagsamtale fra et elevperspektiv.

Som demokratiske medborgere er man nødt til å kunne ytre seg på en formålstjenlig måte, og både arbeidet med muntlige ferdigheter og vurderingen bør i tråd med dette hjelpe elevene til å stadig utvikle sin muntlige kompetanse.

2. Teori og tidligere forskning

Dette kapitlet har to formål. Det første formålet med teorikapitlet er å redegjøre for det teoretiske rammeverket for studien. Jeg ønsker å vise hvilken sammenheng studien er en del av, og i tillegg presentere relevante perspektiver som kan bidra til å utdype forståelsen av

funnene i undersøkelsen. Det andre formålet er å presentere tidligere forskning underveis i kapitlet. Jeg skal starte med å se på hva vurdering er og tidligere forskning på feltet. Videre skal jeg gjøre rede for hva muntlig kompetanse/muntlige ferdigheter og operasjonalisere begrepet i forskningen min. Det siste jeg gjør er å se på hva som kjennetegner en fagsamtale i en vurderingssituasjon og hva vurdering av samtaleferdigheter innebærer.

2.1 Vurdering

Vurdering er et sentralt i forskning på norsk skole, og ifølge utdanningsdirektoratet (2020) vurderingspraksis et av flere formål som kan både hemme og fremme læring. Formålet med vurdering er, ifølge utdanningsdirektoratet, å fremme læring og bidra tillærelst underveis i opplæringen, og også å gi informasjon om kompetanse underveis og til slutt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik jeg forstår dette så er god vurdering tilbakemeldinger som bidrar til motivasjon, hjelper eleven videre og sier noe om hva han/hun mestrer i forhold til målene. Hva slags tilbakemelding eleven får blir derfor avgjørende. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet noen punkter for hva de mener en god tilbakemelding bør inneholde, hva man burde gi tilbakemelding på og når man burde gi tilbakemeldinger (Utdanningsdirektoratet, 2020):

- 1) *Gi tilbakemelding med faglig innhold og relevant innhold.* Tilbakemeldingene skal ha et faglig innhold og forankres i læreplanen. Tilbakemeldingen må gi eleven informasjon om hva de mestrer, og hva de bør gjøre for å bli bedre i faget.
- 2) *Gi også tilbakemeldinger på læringsprosessen.* Tilbakemeldinger på måten elever regulerer læringsprosessen sin på, kan ha stor læringsfremmende effekt. Dette kan for eksempel være tilbakemeldinger som utfordrer elevene på hvilken strategi de bruker når de står fast i arbeidet med en oppgave. Eller det kan være hvordan de søker etter informasjon eller tar i bruk tilbakemeldinger for å finne ut hvor de er i sin egen læringsprosess, hvor de skal og hva de må gjøre for å komme seg videre.
- 3) *Når skal du gi tilbakemeldinger?* Læreren må tilpasse innhold og mengde til der den enkelte elev er i sin læringsprosess. Det er en fare for at eleven kan gi opp i stedet for å øke innsatsen hvis tilbakemeldingen blir gitt på et tidspunkt eller en situasjon hvor eleven ikke er klar for den.

For at elevene skal få oppleve å få gode tilbakemeldinger og god veiledning, er det nødvendig å ikke bare vite noe om hva som kjennetegner god vurdering generelt, men hva som kjennetegner god vurdering av muntlighet. Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven. Videre vil jeg presentere tidligere forskning innen vurderingsfeltet og deretter redegjøre for summativ og formativ vurdering, hva som skiller vurdering av muntlighet fra vurdering av skriftlighet. Samtaleferdigheter og vurdering av samtaleferdigheter kommer jeg tilbake til i kapitlet om fagsamtale som vurderingssituasjon

2.1.1 Tidligere forskning

Summativ og formativ vurdering har en lang historie som begrep innen skoleforskningen. Michael Scriven introduserte og brukte begrepene for å omtale vurderingen av pensum i skolen. Videre foreslo Benjamin Bloom i 1969 å bruke begrepene som et hjelpemiddel i undervisningen. Denne bruken fokuserte heller på elevers læring (William, 2006, s. 283). Wiliam oppsummerer Scriven og Bloom sine tanker med at det avgjørende trekket ved formativ vurdering er at det må føre til endring. Uavhengig om det er pensum (Scriven) eller et elevprodukt (Bloom), er vurderingen per definisjon formativ, så lenge informasjonen man har brukes til å endre noe som ikke ville ha blitt endret om man ikke hadde hatt tilsvarende informasjon.

Paul Black, Dylan Wiliam og Hattie er de oftest siterte representantene for teorier om vurdering, slik jeg har observert under jakten etter litteratur. Arbeidet deres har blitt fulgt opp av flere fagfolk i Norge, og har fått plass i pensumlitteratur på lektorutdanningen i fagene som fokuserer på vurdering. Black og Wiliam har gjort mye for å bevise effekten av formativ vurdering, spre kunnskap om formativ vurdering, og å koble begrepet til praksis. Dette kan leses om i «*Assessment and classroom learning*» (Black & Wiliam, 1998a) og “*Inside the black box, Raising standards through classroom assessment*” (Black & Wiliam, 1998b). Black og Wiliam har, slik de ser det, bidratt til en klargjøring av begrepet formativ vurdering (Black, Wiliam, Harrison, Lee, & Marshall, 2003, s. 121). Samtidig peker de på at en sammenhengende teori om formativ vurdering ikke eksisterer. Teorien man finner hos både Hattie, og Black og Wiliam, er basert på det teoretiske rammeverket presentert av Sadler i 1989. Det vil derfor være naturlig å bruke Sadler som et referansepunkt til tross for at begrepet ble innført tidligere.

Slik jeg har forstått det, er poenget til Sadler at elevene må bli en aktør i egen læring. For at dette skal skje må tre premisser oppfylles: 1) Eleven må ha kunnskap om hva som definerer faglig kvalitet. 2) Eleven må få feedback som viser hva avstanden mellom elevenes oppnådde nivå og en faglig standard. 3) Eleven må bli kjent med eller kjenne til strategier som kan hjelpe ham/hun med å lukke avstanden mellom oppnådd nivå og den faglige standarden (Sadler, 1989). Jeg oppfatter Sadlers teori som en lærersentrert teori for hvordan man kan gjøre eleven aktiv i egen læring. Sadler sitt arbeid viser seg hos Hattie og Timperley, men fokuserer isteden på eleven. Hattie og Timperley presenterer en tredelt modell for effektiv feedback, vist gjennom tre spørsmål. For at tilbakemeldingen skal gi positive innvirkninger må den gi svar på følgende:

- 1) Hvor skal jeg? (*feed up*)
- 2) Hvordan gjør jeg det? (*feed back*)
- 3) hva er neste steg? (*Feed forward*).

Feed up handler om å kjenne målene og vurderingskriteriene for arbeidet. *Feed back* er informasjon om den læringen som har funnet sted, og *feed forward* er informasjon om fokus for framtidig læring (Hattie & Timperley, 2007). Begrepet *feedback* oversettes gjerne med tilbakemelding, og omhandler både *feed back* og *feed forward*. I den videre framstillingen bruker jeg enkelthets skyld begrepet tilbakemelding både for å betegne tilbakemelding og framovermelding, og tilbakemelding brukes synonymt med begrepene lærerkommentarer. Jeg kommer tilbake til dette i kapitlet om samtaleferdigheter.

2.1.2 Formativ og summativ vurdering, VfL og VaL

Begrepene formativ og summativ vurdering, samt vurdering for læring (VfL) og vurdering av læring (VaL) er mye brukte begrep og sentrale i oppgaven min. Jeg ser det som nødvendig å avklare innholdet i disse begrepene.

Madalena Taras (2010, s. 467) beskriver vurdering, i likhet med Scriven, som en «*judgement*» som kan rettfærdiggjøres gjennom spesifikke kriterier. Summativ vurdering defineres av Taras som en prosess som består av de stegene eller aktiviteten som er nødvendig for å hente informasjon om elevenes faglige prestasjon, for å kunne iverksette en vurdering. Man kan

ikke vurdere uten å ha satt seg standarder, mål og kriterier for eleven. Scriven, som blir referert til av Taras, beskriver vurdering slik:

“Evaluation is itself a methodological activity which is essentially similar whether we are trying to evaluate coffee machines or teaching machines, plans for a house or plans for a curriculum (2010, ss. 467-468)”.

På bakgrunn av det Scriven sier her, kan vurdering bli sett på som en integrert del av dagliglivet. Prinsippene Scriven diskuterer er relevant for all vurdering (2010, s. 468). Taras skriver at vurderingsprosessen vil føre til en summativ vurdering, som er selve evalueringen. Denne evalueringen skal oppsummere alle bevis som kan si noe om kvaliteten på arbeidet eller kvaliteten fram til et spesifikt tidspunkt. Udir sin definisjon av begrepet er veldig likt Scriven og Taras forståelse av begrepet. Udir (2012) Definerer summativ vurdering som motsatsen til formativ vurdering. Summativ vurdering måler summen av det man har lært, slik man ser det på en prøve i slutten av en undervisningsperiode eller eksamen. Den summative vurderingen kommer som regel til uttrykk i form av en karakter. Kort sagt handler det om hvordan man måler kompetanse. Ifølge Udir (2021) innebærer kompetanse forståelse, evne til refleksjon og kritisk tenkning. Begrepet henger sammen med ferdigheter som blir definert som handlinger eller prosedyrer for å utføre eller løse oppgaver. Senere i oppgaven vil jeg definere hva jeg legger i begrepet *muntlige ferdigheter*. Roar Engh sier at vurderingen er summativ når hensikten utelukkende er å kartlegge elevens nåværende kompetanse (Engh, 2011, s. 28). Her i Norge kan man tenke seg at det som kalles for sluttvurdering er av typen summativ, altså standpunktkarakterer og eksamenskarakterer. Men hva med alle vurderingene som gis i slutten av et arbeid, som for eksempel karakteren på en halvårsvurdering til jul for elevene på ungdomsskolen og videregående skole? Slike vurderinger kan gi informasjon om elevens nivå og kunnskap og sånn sett brukes videre i læringsarbeidet. Vurderinger som fokuserer på å dekke gapet mellom oppnådd nivå og den faglige standarden, kaller Taras for formativ vurdering (Taras, 2010). Oppsummert så argumenterer Taras for at den første delen av en formativ vurdering er summativ. Det betyr at all vurdering er summativ, men kan bli formativ dersom informasjonen man får brukes riktig.

Black et al. (2003) omtaler prøver som avslutter en periode for summative, dersom eleven ikke får muligheten til å jobbe videre med stoffet, fordi formativ vurdering blir sett på som en prosess. Et slik syn på formativ vurdering blir diskutert av Randy Bennett (Bennett, 2011).

Bennett skiller mellom to ulike syn på formativ vurdering. Det første synet er et instrumentalistisk syn, som sier at vurderingens intensjon avgjør om den er summativ eller formativ. Den andre synet kan ses på som et prosessuelt syn, som omtaler formativ vurdering som en prosess. Bennett kritiserer begge disse synene, og mener at begge teoriene er for enkle.

Flere av teoretikerne med et prosessuelt syn på formativ vurdering, snakker om *assessment for learning* og *assessment of learning*, viser til de begrepene *formativ* og *summativ* vurdering. Disse begrepene kjenner vi igjen fra de norske begrepene *vurdering for læring* og *vurdering av læring*. Bennett kritiserer også denne måten å omtale vurdering på, fordi denne forståelsen av vurdering utelukker summativ vurdering fra læringen i det hele tatt. Bennett argumenterer for at en summativ vurdering kan ha positiv og lærende effekt selv om hensikten utelukkende skulle være å kartlegge nåværende kompetanse og kunnskap. En summativ vurdering kan virke positiv ved eleven får repetert stoffet man jobber med. For det andre kan en slik prøve gi både eleven og læreren verdifull informasjon kan brukes i formativ prosess. Dette synet på vurdering finner vi også hos Madalena Taras, som argumenterer for at all vurdering starter som summativ, men blir formativ når tilbakemeldinger blir gitt blir gitt, som eleven kan bruke for å utvikle seg (Taras, 2010).

Som jeg nevnte, så brukes vurdering for og av læring synonymt med henholdsvis formativ og summativ vurdering. Black og Wiliam påpeker at VfL først kan defineres som formativ når bevis på elevers læring brukes til å gi tilbakemeldinger til elevene slik at de kan forbedre seg. Black og Wiliam presenterer fem nøkkelstrategier formativ vurdering (Black & Wiliam, 2009, s. 8):

Where the learner is going	Where the learner is right now	How to get there
1 Clarifying learning intentions and criteria for success	2 Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding	3 Providing feedback that moves learners forward
Understanding and sharing learning intentions and criteria for success	4 Activating students as instructional resources for one another	
Understanding learning intentions and criteria for success	5 Activating students as the owners of their own learning	

Utdanningsdirektoratet har tatt utgangspunkt i disse strategiene i deres retningslinjer for hva god undervisvurdering er (Utdanningsdirektoratet, 2020). UDIR fremhever fire punkter som alle elever, lærlinger, lære kandidater og praksiskandidater skal følge:

a) *Delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling.*

Dette punktet handler om å inkludere elevene i læringsprosessen ved at elevene vurderer sitt eget arbeid. På denne måten kan elevene utvikle metakognisjon. Dersom elevene har en bredere forståelse av vurderingsarbeidet, kan de selv reflektere over læringsprosessen, får dermed mer kontroll over egen læring.

b) *Forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem.* Det andre punktet handler om arbeid med mål og vurderingskriterier, og er opptatt av at elevene forstår hva han/hun skal lære og hva de blir vurdert på (Black & Wiliam, 2009). Det blir derfor viktig at læreren dekonstruerer kompetansemålene og formulere vurderingskriterier som elevene kan forstå og forholde seg til. Dette kan man gjøre enten med eller uten elevene tilstede, men poenget er at man snakker om kriteriene og at elevene forstår hva som er målet og hva de blir vurdert på.

c) *Få vite hva de mestrer.* Dette punktet dreier seg om at elevene skal få tilbakemeldinger som sier noe om hva de mestrer sammenlignet med hva som er målet. Hattie og Timperley argumenterer for at gode tilbakemeldinger er en av de viktigste faktorene som fremmer læring hos elevene (Hattie & Timperley, 2007). Det blir derfor viktig å tilpasse tilbakemeldingene og gjøre dem så forståelig som mulig for hver enkelt elev.

d) *få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin.* Det er avgjørende at elevene ikke bare får informasjon om hva de kan bli bedre på, men også hvordan de kan bli bedre. Dette punktet handler om at elevene ikke bare skal være klare over hva som skal til, men også få konkrete råd om hvordan de kan gå frem for å nå målet (Black & Wiliam, 2009).

Disse punktene er faktorer som til sammen kan påvirke hvilken nytte eleven har av vurderingen og læringen. Gamlem poengterer at undervisvurderingen ikke handler om et prosjekt eller en metode, men om hvordan man planlegger, gjennomfører og vurderer med hensyn til elevs læringsprosess og mulighet for læring (Gamlem, 2015, s. 21). Jeg tenker at dette er relevant for min undersøkelse fordi fagsamtale fungerer som en planlagt vurderingssituasjon der elevene får vurdering på både faglig kunnskap og muntlige

ferdigheter. For å hjelpe elevene videre blir det nødvendig med tilbakemeldinger i forbindelse med læringsaktiviteten eller vurderingssituasjon, avhengig av hva funksjonen til fagsamtalen er. Opplæringsloven er klar på at elevene har krav på å få vurdering som kan hjelpe dem til å utvikle seg i alle deler av faget. Opplæringslover sier følgende om undervisvurdering i fag (Lovdata, 2020):

All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er underevgsvurdering.

Underevgsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag. Underevgsvurderinga kan vere både munnleg og skriftleg

I underevgsvurderinga i fag skal elevar, lærlingar, lære kandidat og praksisbrevkandidatar

1. delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling
2. forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei
3. få vite kva dei meistrar
4. få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin.

2.2 Om muntlighet

Muntlighet har flere former og den har flere sjangere. Den kan være forberedt og den kan være spontan (Dobson & Engh, 2010). Den svenske forskeren Cecilie Jers har forsket på hvordan elever bygger og etablerer etos, og hvordan de utvikler sin kommunikative kompetanse. Jers har i all hovedsak forsket på muntlige framføringer, men det er så klare likhetstrekk mellom framføring og fagsamtale at hennes forskning har overføringsverdi til min studie av fagsamtaler. Når jeg skal definere fenomenet muntlighet har derfor valgt å ta utgangspunkt i hennes forskning. Jers (2011, s. 116) definerer muntlighet som «manifest talande, dynamisk og expressivt i ulike 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.». Her definerer Jers muntlighet som ulike situasjoner der man bruker språk kropp, tanker og handlinger når man forholder seg til seg selv og/eller andre.

Muntlighet er den del av undervisningen fordi kommunikasjon er en veldig viktig og sentral del av samfunnet vårt i dag. Gjennom dialog har man mulighet til å stille spørsmål og lære og forstå. Muntlig kompetanse som begrep er mangefasettert og det kan derfor være utfordrende å operasjonalisere.

kompetansebegrepet er sentralt begrep i læreplanverket, og går ut på å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente

sammenhenger og situasjoner. Jeg vil i det følgende definere hva jeg legger i begrepet muntlige ferdigheter.

2.2.1 Muntlige ferdigheter i norskfaget

I dette delkapitlet skal jeg se presentere to ting. Det første punktet tar for seg hvorfor vi skal trene på muntlige ferdigheter fra et forskningsperspektiv. Det punktet jeg skal se på er hvordan læreplanen i norsk presenterer muntlige ferdigheter, og knytte inn teori og forskning underveis. Muntlig kompetanse er viktig for å kunne gjøre det bra under eksamen, men også for å bli et mer dannet menneske. Ove Eide (2006, s. 7) skriver i teksten «Fra kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv» følgende:

«Norskfaget åpner en arena der [elevene] får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt, og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som ruster til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og tekst»

I dette utdraget argumenteres det ut fra et dannelsesperspektiv. Teksten er fra 2006, men dette kan knyttes opp mot demokrati og medborgerskap, som er et av de tverrfaglige temaene man skal jobbe med på skolen. Eide Argumenterer her for at norskfaget er et sted der elevene kan utvikle seg til å bli gode demokratiske medborgere, gjennom trening på å samtale og å mestre muntlige kommunikasjonssituasjoner i møte med andre. Liv Aksnes (2015, s. 15), som har skrevet flere artikler om muntlige ferdigheter, er inne på det samme når hun skriver at det demokratiske perspektivet ivaretas ved at elevene, gjennom bruk av språket, får mulighet til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Samtale er et begrep som forener elementer fra både lytte- og taleperspektiv. Børresen og Svenkerud påpeker at samtaler er sentralt i kunnskapsløftet der elevene skal samtale med både lærer og medelever. Børresen og Svenkerud påpeker viktigheten av at elevene må forholde seg til hverandre under samtaler, og understreker at «Hvis alle snakker ut fra egne tanker og ideer uten å forholde seg til hva andre sier, har vi ingen samtale, men en samling monologer» (Børresen, Svenkerud, & Grimnes, 2012, s. 81). Hildegunn Otnes, som har forsket mye på lytting, fremhever i teksten «Lyttehandlinger og lytteformål», at det å samtale handler om både kognitive og sosiale handlinger (Otnes, 2016, s. 80). Videre skriver Otnes at muntlige dialoger er vanskelig å analysere og vurdere, og at oppmerksomheten i skolen rettes mer mot læringsstrategier i

muntlige kontekster enn på sosial atferd og lytteferdigheter i kommunikasjonssituasjoner. Otnes påpeker at lyttedimensjonen i en samtale må løftes enda mer frem og gjøres synlig i både forskning og undervisning (Otnes, 2016, s. 85). Samtaleferdigheter er en viktig del i min studie og blir utdypet enda mer senere i oppgaven.

Utdanningsdirektoratets og læreplanens definisjon og beskrivelse fremmer ferdigheter som skal gjøre elevene bedre på akkurat det Eide beskriver i utdraget sitt. Ifølge utdanningsdirektoratet innebærer muntlige kompetanse å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale, og er en forutsetning for utforskende samtaler (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtale er nøkkelordet her. Læreplanen i norsk definerer muntlig kompetanse på følgende måte:

Muntlige ferdigheter i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner. Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Læreplanen trekker frem de samme ferdighetene som Udir gjorde i den generelle definisjonen av muntlig kompetanse, men legger til at samhandling er en muntlig ferdighet i norsk, som skal trenes på gjennom blant annet samtaler. Man trener på disse ferdighetene for å kunne være en aktiv deltaker i samtaler om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet. Læreplanen gir i tillegg norskfaget et særlig ansvar for å trene opp og utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Dette gjenspeiles også i den gjeldende læreplanen i VG3 studieforbereende som har fem egne kompetansemål for muntlige ferdigheter. Disse målene legger føringer for hvordan innholdet i både undervisningen og vurderingskriteriene. De forteller hva elevene skal kunne når de går ut fra vg3:

- *lytte til, systematisere og sammenfatte informasjon i muntlige tekster og reflektere over innholdet*

- *lytte til og vurdere argumentasjonen i muntlige tekster i ulike medier og ta stilling til innhold og formål*
- *drøfte norskfaglige og tverrfaglige emner ved hjelp av fagterminologi og helhetlig argumentasjon*
- *bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster*
- *sette sammen og framføre et avgrenset litterært program*

De to første kompetansemålene fokuserer på ferdigheter knyttet til lytting, tilegnelse, bearbeiding av muntlig tekster, og å kunne bruke denne informasjonen. Otnes, har undersøkt hvordan lytteferdigheter fremstilles i læreplanen, og finner at lytteferdighetene sjeldent innebærer det kommunikative i lyttingen (Otnes, 2016). Otnes skiller mellom det å høre og det å lytte, der høre er en fysiologisk prosess, mens lytting er en prosess der vi hører etter innholdet for å forstå og skape mening (Otnes, 2016, s. 73). Børresen og Svenkerud påpeker at lytteren ikke bare er en mottaker, men også en deltaker i samtalen (Børresen, Svenkerud, & Grimnes, 2012, s. 78). Disse kompetansemålene, slik jeg forstår dem, legger vekt på at lyttingen skal brukes som en måte til å hente ut informasjon som senere skal anvendes på en eller annen måte. Lytteferdigheter, som er viktige til kommunikasjon og for å samtale godt med andre, skal først og fremst brukes til å gjennomføre oppgaver.

Det tredje kompetansemålet fokuserer på drøfting med fagterminologier/fagbegreper og helhetlig argumentasjon. Det siste fokuserer på at utsagnene man kommer med skal være holdbare, relevante og hvor sterkt argumentet er i forhold til mulige motargumenter. Dette tyder på at også i muntlig tale skal det være en viss struktur i det som blir formidlet, og man skal ordlegge seg på en spesiell måte. Det samme kompetansemålet uttrykker eksplisitt at man skal drøfte tverrfaglige emner, som gjør det tydelig at norskfaget skal danne grunnmuren for andre fag når det kommer til muntlige ferdigheter. De to siste kompetansemålene kan knyttes til fremføringer fordi de trekker frem «sette sammen» og «framføre» som en del av målene. Elevene skal kunne sette sammen presentasjoner og sette sammen et litterært program. Et litterært program kan ses på som et større prosjekt elevene i vg3 har. Dette er det skolen jeg har undersøkt kaller for «særemne». Det nest siste punktet sier også at elevene skal kunne bruke retoriske ferdigheter i fremføringen i produksjonen, og fremføringen av teksten.

Muntlighet er et ganske vidt begrep i norskfaget, slik jeg har prøv å vise frem til nå, og må spisses for å kunne operasjonalisere begrepet i forskningen min. Muntlighet kan, ifølge Dobson og Engh (2010) deles inn i spontan og forberedt muntlighet, slik jeg nevnte tidligere. Anne Palmer (2010, s. 79) skriver at i forberedt tale, typisk en framføring, vil elevene ha lengre og mer gjennomarbeidede monologer. Elevene forbereder ofte en lengre sammenhengende tekst, som de framfører for klassen med varierende grad av avbrytelser fra læreren. Dobson og Engh (2010) beskriver spontan tale som et fristed tankene, der man kan teste hypoteser og lufte egne meninger. Fagsamtale, som er den aktuelle sjangeren i min forskning, kan brukes både som undervisningsmetode og vurderingssituasjon, og det er sistnevnte som er i fokus i forskningen min.

I denne oppgaven er den spontane muntligheten først og fremst relevant fordi det er sjangeren samtale som er i fokus, som betyr at elevene ikke kan komme forberedt med replikker eller et ferdig manus til samtalen, fordi læreren spiller en aktiv rolle med spørsmål og oppfølginger. Men kunnskap om forberedt muntlighet kan også være relevant her fordi elever har mulighet til å forberede seg på det aktuelle temaet på forhånd. I forskningen min har jeg valgt å avgrense meg til læreplanmålet «*drøfting ved hjelp av fagterminologi og helhetlig argumentasjon*» fordi drøfting og helhetlig argumentasjon er viktige ferdigheter når man skal diskutere spontant, noe man ofte gjør i en fagsamtale. Min forståelse av drøfting tar utgangspunkt i Mario Federl (2019) sin definisjon, som definerer drøfting som utvikling av egne synspunkter, og at disse drives fram gjennom argumentasjon. Helhetlig argumentasjon i skolesammenheng betyr å presentere relevante argumenter både for og imot en sak, veie og vurdere dem og så komme frem til en konklusjon. Sjanger og situasjon er med på å avgjøre hvor balansert og omfattende argumentasjon som kreves av avsender.

2.2.2 Hva kjennetegner vurdering av muntlighet?

For at elevene skal oppleve å få god veiledning og vurdering i muntlige ferdigheter, er det nødvendig å vite noe om hva som kjennetegner vurdering av muntlige ferdigheter. Jeg vil derfor i dette kapitlet si noe om hva som skiller vurdering av muntlighet fra vurdering av skriftlighet. Jeg vil også berøre samtaleferdigheter og vurdering av samtaleferdigheter i kapitlet om fagsamtale som vurderingssituasjon.

Den muntlige og skriftlige delen i norskfaget har lenge vært sidestilt. Elevene skal i tillegg opp i både muntlig og skriftlig eksamen i løpet av grunnskolen og vgs. Det betyr at elevenes fagspesifikke muntlige ferdigheter skal vurderes. Kjell Lars Berges evaluering av viser at det jobbes lite systematisk med de grunnleggende ferdighetene, og muntlige ferdigheter blir særlig marginalisert (Berge, 2007, s. 12). Berge trekker i tillegg frem at det ikke er foreslått et vurderingssystem for muntlighet. En svakhet ved teksten til Berge i dag er at den bruker data fra før K06, som kan indikere dataene ikke gir et helt korrekt bilde av dagens skolesystem. Anne Palmer (Palmer, 2010, s. 5) deler synet til Berge og uttrykker blant annet at det finnes lite forskning på muntlighet generelt og vurdering av muntlighet.

Til tross for lite forskning på dette feltet så finnes det forskere som har redegjort for hva som kjennetegner vurdering av muntlighet. Frøydís Hertzberg er en av disse. I artikkelen «Vurdering av muntlig – det går an», trekker Hertzberg frem noen felles punkter for skriftlig og muntlig vurdering; 1) Det skal være vurdering med og uten karakter, 2) Både underveisvurdering og sluttvurdering, 3) Vurderingen skal baseres på gitte kriterier. Hun presiserer i tillegg at for å skape en valid vurdering kan den ikke basere seg kun på muntlig aktivitet i timen eller muntlige presentasjoner (Hertzberg, 1999, s. 192). I tillegg til de nevnte faktorene så presenterer Hertzberg noen elementer som gjør muntlig vurdering skiller seg fra skriftlige vurderinger. Hun peker på spesielt tre aspekter ved vurderingen: 1) Avsenderen av budskapet er sitt eget medium, 2) konteksten spiller en hovedrolle og 3) alt skjer der og da (Hertzberg, 1999, s. 192).

Det første aspektet Hertzberg peker på legger vekt på at muntlige vurderingssituasjoner, som for eksempel presentasjon eller fagsamtale, er sårbare situasjoner fordi elevene blir vurdert av andre medelever, ikke bare læreren. Lærere må derfor ta hensyn til dette når de gir tilbakemelding til elevene, og ting som stemmebruk og blikkontakt bør kommenteres varsomt. I forbindelse med dette påpeker Hertzberg viktigheten av vurderingskriterier i muntlige vurderingssituasjoner, da det kan dreie fokuset vekk fra personen og heller over på selve produktet. Eleven vil kunne ta til seg tilbakemeldingen på en langt mer faglig måte. For at dette skal være mulig så er blir det viktig at læreren klarer å kommunisere kriteriene til elevene, for eksempel gjennom konsolidering. Dette kan knyttes direkte opp til det Børresen et al. skriver om når de skriver at bruk av tydelige kriterier og konkrete tilbakemeldinger er viktig i vurdering av muntlighet fordi man viser at det er selve arbeidet man vurderer og ikke

personen (Børrsen, Svenkerud, & Grimnes, 2012, s. 259). Dette er det Sadler (1989) trekker inn som essensielt.

Det andre aspektet Hertzberg nevner setter søkelys på kontekstens rolle i den muntlige vurderingen. Samtidig som eleven taler, er det medelever og en lærer som har rollen som publikum. Her blir lytteaspektet ved muntligheten tydelig. Det er viktig å lytte til det som blir sagt og vise interesse. Dette kan for eksempel være i form av respons. Dette er enklere sagt enn gjort, men med et godt klassemiljø så er det mulig å legge et grunnlag for at dette kan skje. Svenkerud skriver om årsaken til at elever er lite kritiske til sine egne og andres rolle som publikum i «Ikke stå som en slapp potet- elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter». Det kan være flere grunner til dette, som for eksempel at elevene kanskje er vant til lærerledede klasseromssamtaler (IRF/e-samtaler), og ikke dialogiske samtaler (Svenkerud, 2013, s. 11).

Med det tredje punktet så mener Hertzberg at teksten er kun til stede når den blir presentert (Hertzberg, 1999). Når eleven er ferdig med å presentere eller å samtale, så er det ikke mulig å gå tilbake til teksten. Det blir derfor viktig at eleven får tilbakemeldinger mens vurderingssituasjonen er ferskt i minne. Hertzberg argumenterer dermed for at tilbakemeldinger må komme raskt etter prøvesituasjonen og ikke flere dager senere slik man gjør med skriftlige vurderinger. Videre understreker hun viktigheten av å formulere kommentarene skånsomt, fordi det kan være enklere å håndtere kritiske tilbakemeldinger på innholdet, istedenfor måten man presenterer på (Hertzberg, 1999, s. 193). Kritikken er en del av læringsprosessen fordi generelle, positive kommentarer ofte fører til at elevene ikke får den veiledningen de behøver og har krav på (Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012, s. 43). Helt til slutt i dette kapitlet vil jeg trekke frem at vurdering av muntlighet er en utfordring i seg selv, blant annet fordi lærere mangler et metaspråk om muntlighet slik vi har i skriveing for å kunne gi konstruktiv respons på presentasjoner eller samtaler. I Jers sin studie «*Den retoriska arbetsprocessens betydelse för möjligheten att framstå med starkt och trovärdigt ethos i muntlig framställning*» trekker hun frem retorikken dens begreper som løsningen på dette (Jers, 2011).

2.3 Fagsamtale som vurderingssituasjon

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for sjangeren fagsamtale. Fordelen med fagsamtale som en vurderingssituasjon er at den åpner opp for å vurdere samtaleaspektet i muntligheten. Fordi det finnes lite forskning på fagsamtale som vurderingssituasjon, vil jeg derfor starte med å gi en praktisk redegjørelse av sjangeren før jeg går inn på hva som kjennetegner vurdering av fagsamtale i skolen.

2.3.1 Definisjon av fagsamtale

I denne oppgaven er fagsamtale definert som en arbeids- og vurderingsmåte innenfor et spesifikt emne, der elevene får anledning til å vise hva de kan. For å vise mulighetene fagsamtalen gir, vil jeg vise til redegjørelser fra andre lærere som har førstehåndserfaring med sjangeren. Fagsamtalen kan brukes i alle tidsspenn, i alle fag og kan gjennomføres på ulike måter (Saabye, 2013, s. 34). Fordelen med fagsamtalen er at den kan brukes både som et verktøy for læring, og som en vurderingsform på lik linje med for eksempel presentasjoner og innleveringer (Joval, 2016). Fagsamtalen ivaretar alle tre elementene ved muntligheten, nemlig å tale, lytte og å samtale. Det unike med fagsamtalen er blant annet at elevene må kunne holde samtalen gående uten å ha pugget et manus i forkant. Fagsamtalen er dermed en mer spontan vurderingssituasjon (Joval, 2017, s. 36). I tillegg fremhever Penne og Hertzberg (2015, s. 92) at samtaleformen historisk sett har vært den dominerende muntlige prøveformen til eksamen i all utdanning. Det blir derfor interessant å se om elevene opplever at fagsamtalen ivaretar spontaniteten og samtaledimensjonen ved muntligheten.

Som jeg skrev innledningsvis med referanse til Saabye, kan samtalen gjennomføres på ulike måter. Samtalen kan for eksempel foregå mellom lærer og en elev, lærer og flere elever eller kun mellom elever mens læreren inntar rollen som observatør. I en fagsamtale kan elevene snakke om faglige temaer, samtidig som de kan holde samtalen gående ved å dele egne tanker og bygge på hverandres innspill. Joval skriver at fagsamtalen kan brukes til flere ting. Den kan brukes til å vurdere hva eleven mestrer innen et tema og hvilke språklige ferdigheter eleven praktiserer og mestrer (Joval, Læringsløpdrammen, 2016). For å vurdere språkferdigheter kan man trekke inn retorikken og bruke det som et slags metaspråk for å snakke om muntlighet. Fagsamtale er i tillegg god trening for å forberede seg til muntlig eksamen, da del 2 av eksamen er en samtale med både faglærer og eksaminator.

I likhet med Saabye (Saabye, 2013, s. 35) hevder Joval at fagsamtaler i grupper er godt egnet som undervisvurdering i faget fordi undervisvurderingen kan enkelt skje i dialog mellom lærer og en gruppe elever. Joval trekker frem at læreren kan lytte til samtalen og notere undervis, mens elevene snakker om et spesifikt emne innenfor faget, drøfte og dele tanker, meninger, tanker og kunnskap med hverandre (Joval, 2017). Et annet viktig poeng fra Joval er at gjennom fagsamtaler får elevene muligheten til å vise kunnskapen de sitter med på en annen måte enn de tradisjonelle prøvene og presentasjonene. Det er viktig å poengtere at fagsamtalen er en kompleks situasjon som krever ulike muntlige ferdigheter av eleven. Det blir derfor viktig å skape en kultur for fagsamtaler i klasserommet. Svenkerud, som jeg refererte til tidligere i oppgaven, viser at elevene er lite fokuserte på noen av disse ferdighetene som er viktige i en samtale (lytting og kritiske spørsmål), og klassekultur blir pekt på som en faktor.

2.3.2 Samtaleferdigheter i skolen

Som jeg nevnte tidligere skal muntlige ferdigheter jobbes med i alle fag som en del av de grunnleggende ferdighetene. Fjørtoft beskriver samtalsjangeren som en kompleks situasjon der mange ferdigheter må inngå for at samtalen skal fungere (Fjørtoft, 2016, s. 142). Videre løfter han frem at samtalsjangeren krever at eleven må kunne lytte, vente på tur, gi signal om å være enig eller uenig, at man vil si noe. I hvilken grad eleven er i stand til å gjøre dette avhenger av elevens samtalekompetanse. Jeg nevnte også tidligere at norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter, og samtaleferdigheter er en viktig del av muntlighetskompetansen elevene skal sitte igjen med etter endt skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Synnøve Matre diskuterer hva slags formål samtaleferdigheter kan ha i skolen, der hun legger vekt på to elementer (Matre, 2009). Samtaleferdigheter skal utvikles som en del av elevenes faglige kompetanse, og det skal kunne brukes som et verktøy i arbeidet med læring, danning og identitetsutvikling. Matre redegjør for samtalsens plass i skolen og kommer frem til at samtaleferdighetene til barn og unge blir tatt for gitt, og at man ofte overser denne delen av muntlig kompetanse (Matre, 2009, s. 140). Matre understreker viktigheten av å fokusere på arbeid med og vurdering av samtale. Hun begrunner dette med den sterke sammenhengen mellom språk og læring. Matre argumenterer for at systematisk arbeid med samtaleferdigheter

bør få en større rolle og mer plass i skolen, blant annet fordi gode samtaleferdigheter kan bidra til sosial utjevning (Matre, 2009, s. 140).

Et annet argument for et større fokus på samtaleferdigheter finner vi hos Aksnes som skriver at i skolesammenheng, kan en samtale fungere som utforskende og problemløsende læringsdialog (Aksnes, 2007, s. 114). Aksnes skriver at deltagelse i en samtale innebærer å konsentrere seg, lytte, og reflektere over det en hører, for å kunne ta stilling til og gi respons. Det Aksnes skriver om kommer godt overens med det Børresen et al. mener, når de skriver at poenget med en samtale er at elevene skal kunne forstå bedre ved å måtte lytte til andre, formulere seg og ved å tilpasse egne tanker og erfaringer til de andre deltagerne i samtalen (Børresen, Svenkerud, & Grimnes, 2012, s. 163). Oppsummert så handler samtale i skolen om å lære av hverandre, lytte til hverandre og kommentere hverandres innspill. Slik skaper man gode, utforskende og læringsfremmende samtaler.

Aksnes presiserer viktigheten av at læreren styrer og/eller leder samtalen på en måte som utvikler selvstendig tenking hos elevene. Dette krever at læreren må gi tid og rom for samtaler som stimulerer til utprøving av nye tanker, spørsmålsstilling og å argumentere for egne meninger (Aksnes, 2007, s. 114). Tidligere nevnte jeg at fremføringer er lite stimulerende for blant annet spørsmålsstilling eller kommentarer på utsagn. Fagsamtaler vil i større grad åpne for at elevene kan trene på argumentasjon, refleksjon, bygge på hverandres innspill og samtidig vise kunnskap innenfor faglige temaer og muntlige ferdigheter. Slik vil læringseffekten trolig være større enn ved å gjennomføre presentasjoner. En annen ting er at mange elever blir sittende passive under presentasjoner. Det er bare en elev som snakker om gangen, stort sett. Ved fagsamtale kan mange flere være.

2.3.3 Vurdering av samtaleferdigheter

Aksnes påpeker viktigheten av at elevene får muligheten til å kommentere hverandres innspill og bruke de videre som drivkraft i samtalen (Aksnes, 2007, s. 142). Børresen deler denne tanken med aksnes når hun fremhever at læreren må legge til rette for at elevene i samtalen kan tenke både selv og med andre, gjennom spørsmålsstilling og å bygge på hverandres ideer (Børresen, 2016, s. 94). Dette er viktig fordi det å vurdere en samtale handler først og fremst om å vurdere samspillet mellom deltakerne, hvordan de selv uttrykker seg og hvordan de responderer på andres innspill (Aksnes, 2007, s. 142). Børresen et al. løfter akkurat dette opp

som sentralt i vurdering av samtale (Børrsen, Svenkerud, & Grimnes, 2012, s. 256). De er opptatt av at muntlige ferdigheter skal vurderes på lik linje med fagkunnskaper. Den ene skal altså ikke vektes mer enn den andre. Samtalen skal ikke bare vurderes etter «riktig svar», bare fordi det faglige innholdet er en del av vurderingen. Dermed bør man vurderingskriteriene inkludere konkrete muntlige ferdigheter som lytte, stille spørsmål, snakke saklig og bygge på det andre sier (Børrsen, Svenkerud, & Grimnes, 2012, s. 258). Slik åpner det opp for at eleven ikke bare får tilbakemelding på kunnskapen han/hun sitter med, men også muntlighetskompetansen sin, som dermed kan utvikles videre. Jeg vil trekke dette frem igjen i diskusjonskapitlet, men fra et lærerperspektiv

Matre har drøftet noen utfordringer ved vurdering av samtale (Matre, 2009). Hun peker på spesielt fire utfordringer: 1) Samtalen er flyktig, 2) Samtalen innebærer samspill mellom flere parter, 3) man lærer samtaleregler best ved å delta, og 4) Samtalen er en sårbar situasjon fordi det er liten avstand mellom person og ytring. Hertzberg deler det siste punktet med Matre når hun skriver at muntlige vurderingssituasjoner er sårbare fordi eleven etterlater seg til andre fordi eleven blir vurdert av andre medelever også (Hertzberg, 1999, s. 192). Undersøkelsen til Matre viser at samtalen kan være læringsfremmende og fungere som en gyldig vurderingssituasjon. For å komme frem til dette har Matre fulgt en lærers vurdering av samtaleferdigheter. Hun fremhever gode kvaliteter ved både muntlighetsopplæringen og vurdering av samtaler. Viktige punkter som Matre trekker frem er at læreren lager vurderingskriterier for samtalen, at læreren gir vurdering underveis, at elevene får konkrete tilbakemeldinger og at elevene blir inkludert i vurderingsarbeidet (Matre, 2009, s. 147). Dette samsvarer med samsvarer med nøkkelstrategiene til Black og Wiliam for god formativ vurdering (Black & Wiliam, 2009, s. 9). Samtidig så finner vi rapporter fra norske klasserom som viser at samtaler blir gjennomført på lite strukturerte måter og uten klare mål (Børrsen, Svenkerud, & Grimnes, 2012, s. 164)

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for forskningsdesignet, og de metodiske valgene jeg har tatt under planleggingen og gjennomføringen av oppgaven. Aller først vil jeg gå igjennom valg av metode sett opp mot hva jeg ønsker å undersøke i studien. Deretter ønsker jeg å redegjøre for metoden og studiens rammer knyttet til populasjon og utvalg, og peke på utfordringer ved gjennomføringen av studien. Helt til slutt vil jeg drøfte studiens pålitelighet og troverdighet

3.1 Forskningsdesign

Maxwell skriver at metoden man velger avhenger av hva du ønsker å finne ut av og hvordan man på best mulig måte skal finne ut av dette (Maxwell, 2013). Jeg har valgt å gå for en kvalitativ tilnærming, der målet er å svare på to spørsmål: 1) Hva oppfatter elevene som vurderingsgrunnlaget for fagsamtaler i norsk? 2) Hvordan opplever elevene lærerens tilbakemelding? Jeg ønsker å få innsikt i elevers opplevelser og oppfatning knyttet til lærerens tilbakemelding og vurderingskriterier. Det er i tråd med formålet Kvale og Brinkmann presenterer for det kvalitative forskningsintervjuet: «å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). En kvalitativ tilnærming brukes gjerne når det man ønsker å måle ikke kan tallfestes, men når man prioriterer en helhetlig og fortolkende analyse av forskningstemaet, der informantenes forståelse og perspektiv vektlegges (Svartdal, 2009, s. 139).

3.1.1 Utvalg

Utvalget i denne oppgaven er tre elever fra en norskklasse på vg3. Maxwell skriver at et utvalg som skal representere befolkningen er vanskelig å bruke i kvalitativ forskning. Han kaller utvalgsprosessen fra en populasjon for sampling (Maxwell, 2013, s. 96). Dette er et utvalg av informanter, meninger og hendelser. Ikke bare en samling av en gruppe mennesker. I prosessen med å finne utvalgs-kriterier fikk jeg innspill fra veileder, medstudenter og seminarledere fra skolen. Jeg var usikker på om jeg ønsket å sette fokuset på elevene eller lærerne, men etter mye tenking endte jeg med å intervjuere elever på vg3. Dette er siste året av 13-års skolegang, som vil si at elevene burde ha et bilde av hva muntlige ferdigheter er, og gjort seg noen tanker om hva de ønsker i en tilbakemelding. For å komme i kontakt med mulige informanter valgte jeg å henvende meg til flere videregående skoler i håp om at minst en av dem viser interesse for prosjektet mitt. Til slutt endte jeg opp med en stor skole utenfor Oslo kommune. Grunnen til at jeg valgte informanter utenfor Oslo er fordi jeg, som elev og praksisstudent, opplevde at Osloskolene er noe annerledes enn skolene utenfor Oslo. Når unge søker seg inn på videregående skole i Oslo har de langt flere alternativer, som også har ført til ulike grupperinger på forskjellige skoler. Jeg hørte ofte fra andre elever at «hipsterne» gikk på den skolen eller at de «dumme» folkene gikk på denne skolen. Drar du langt nok vekk fra Oslo har elevene færre alternativer, som gjør at skolene også er langt mer mangfoldige.

Derfor tenkte jeg at det beste for meg er å velge en slik skole for å få et mer representativt utvalg.

For å rekruttere informanter sendte jeg forespørsel til både rektor og språkansvarlig ved skolen. Etter at jeg fikk kontakt med læreren og elevene som ønsket å delta, hadde jeg en liten samtale med læreren om når klassen skulle ha fagsamtaler slik at jeg kunne komme. Læreren spurte elevene om de ønsket å delta. Læreren var villig til å velge ut noen elever til intervjuene for meg, men jeg ønsket selv å velge ut informanter til intervjuene. Jeg dro en uke forveien og observerte en norsktime der jeg også fikk muligheten til å introdusere meg selv, informere om prosjektet mitt og snakke med elevene. Det var mange som meldte seg frivillig til å delta, så jeg hadde veldig mange muligheter foran meg. Jeg endte opp med å velge 2 gutter og en jente til samtalen. Etter samtaler med medstudenter og veileder kom jeg fram til at tre informanter til intervjuene var riktig med tanke på tid og ressurser jeg har til rådighet. Jeg fikk tilsendt vurderingskriterier og tema for fagsamtalen av læreren i forkant av observasjonen. Når jeg referer til læreren ved navn vil jeg kalle læreren for Stina mens elevene vil gå under navnene Malene, Kristian og Petter. Samme dagen som datainnsamlingen skulle skje, ble det litt krøll for læreren pga. sykdom og misforståelser blant elevene. Jeg endte opp med å observere to fagsamtaler og 5 tilbakemeldingssamtaler hvorav tre av dem er informantene jeg intervjuet. Etter observasjonen intervjuet jeg informantene mine, en og en. Jeg snakket med lærerne deres og fikk lov til å ta dem ut av timen for intervjuene. Alle elevene gikk i vg3. Her er en oversikt over utvalget i studien:

Fagsamtale:	Antall elever i samtalen:	Elever som fikk både fikk tilbakemelding og ble intervjuet:
Fagsamtale 1	4	Hans
Fagsamtale 1	4	Malene
Fagsamtale 2	4	Kristian

Tabell 1: Oversikt over fagsamtale og elevenes fiktive navn og plassering

Jeg har valgt to metoder for å samle inn data. For det første så observerte jeg en klasse gjennomføre fagsamtaler, delt opp i grupper på 6 i tillegg til 3 vurderingssamtaler læreren hadde hvor elevene fikk tilbakemeldinger. Jeg observerte kun 2 av disse samtalene, fordi elevene som deltok i intervjuene mine var satt opp i disse to. Deretter gjennomførte jeg

individuelle semistrukturerte intervjuer med elevene jeg observert under både selve fagsamtalen og vurderingssamtalen etterpå. Datamaterialet er dermed basert på observasjon og intervjuer med tre elever fra en skole utenfor Oslo. Intervjuene er min primære datakilde for å fremskaffe informasjon om hva elevene oppfatter er vurderingsgrunnlaget for fagsamtalen og deres opplevelse av tilbakemeldingen og nytteverdien. Observasjonsdataene jeg har samlet inn er ment som kontekstualiserende informasjon i analyse- og diskusjonsdelen. Dalen mener det kvalitative forskningsintervjuet egner seg godt for akkurat dette (Dalen, 2013, s. 13). Hun skriver at en av intervjuets egenskaper er at de ikke bare setter søkelys på hva som skjer rundt informanten, men opplevelsesdimensjonen rundt det hele (Dalen, 2013, s. 15).

3.1.2 Observasjon

Det er stor forskjell på å se og observere noe. Ifølge Cato Bjørndal, som gir en grundig innføring i observasjon som fenomen, så handler observasjon om å se etter noe med særlig oppmerksomhet (2002). Dette kan for eksempel skje hvis en lærerstudent undervisningssituasjon. Som jeg nevnte tidligere så ønsket jeg å observere fagsamtaler til bruk som kontekstualiserende informasjon. Jeg ønsket å oppleve måten samtalen ble gjennomført på, ha en felles forståelse med elevene under intervjusituasjonen, og i tillegg ha en kontekst å analysere elevdata i. Datamaterialet fra observasjonen er ikke noe som er analysert systematisk, men heller brukt som tilleggsinformasjon.

Grønmo definerer deltakende observasjon som en metode der forskeren selv samler inn data ved å se og høre på aktører mens de samhandler, uttrykker meninger eller er involvert i hendelser (2004, s. 156). Under datainnsamlingen benyttet jeg meg av det Kleven kaller for ustrukturert observasjon (2014, s. 41). Formålet med observasjonen er klart, men hva som skal observeres og hvordan dette skulle registreres på skjema var ikke helt spesifisert. Under observasjonsdelen av datainnsamlingen min prøvde jeg å registrere alt som jeg tenkte kunne være interessant for å svare på forskningsspørsmålene mine. Gjennom begge samtalen og de individuelle samtalen hvor læreren ga elevene tilbakemelding, så opptrådte jeg kun som en observatør og blandet meg aldri inn i det som skjedde i rommet. Min tilstedeværelse kan selvfølgelig ha påvirket både elevene og læreren. Dette kommer jeg tilbake til senere. Notatene mine ble skrevet i et observasjonsskjema bestående av tre felt. Et felt der jeg registrerte tid, et felt for observasjon og et felt for tolkning (Vedlegg 1).

Ved å benytte seg av observasjon som metode, kan man tilegne seg kunnskap gjennom å erfare selv og dermed skape en annen og forståelse for et fenomen enn for eksempel kun få tilgang til gjennom erfaringen til andre (Fangen, 2011, s. 39). Observasjonene jeg gjennomførte har bidratt til å øke min forståelse av fagsamtalen som vurderingssituasjon. Det har også vært veldig nyttig og relevant å ha en fellesramme med elevene under intervjuene, og i tillegg få et innblikk i hvilke typer tilbakemeldinger elevene læreren har gitt dem.

3.1.3 utfordringer ved observasjon

Grønmo trekker frem noen faktorer som gjør observasjonen utfordrende (Grønmo, 2020). Den første utfordringen som kan dukke opp er hvis forskeren utvikler et for nært forhold til de aktørene som blir observert, risikerer man at studien blir ensidig preget av aktørens egne perspektiver. En annen utfordring er, som jeg nevnte tidligere, er at handlingene til de aktørene som blir studeres, kan bli påvirket av forskernes deltakelse eller observasjon.

3.1.4 Intervju

Med intervju så går jeg for en fenomenologisk tilnærming, som er veldig vanlig innen kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologi handler om å utforske det som viser seg. det subjektive perspektivet; Det å studere mennesket må gjøres utfra menneskets subjektive virkelighetsoppfatning. Jeg velger denne inngangen fordi ett og samme fenomen oppleves individuelt utfra persons bakgrunn, interesser og forståelse. Fenomenologi handler med andre ord om den subjektive opplevelsen av situasjoner. Dalen og Maxwell beskriver begge intervjuets formål og trekker frem at intervju har som mål å nettopp skaffe seg fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon (Dalen, 2013, s.13; Maxwell 2013, s.103). Fordi jeg ønsker å sette meg inn i hvordan informantene i prosjektet mitt oppfatter som vurderingsgrunnlaget for fagsamtaler og hvordan de opplever lærerens tilbakemelding, så jeg på intervju som den mest praktiske metoden å bruke. Jeg ser på fagsamtale som vurdering innenfor en gitt kontekst, nemlig skolekonteksten, og det er i denne situasjonen elevenes beskrivelser opptrer

Som jeg nevnte så valgte jeg intervju som min primære innsamlingsmetode. Jeg valgte intervju fordi jeg ønsket å få et innblikk i hva elevene oppfatter vurderingsgrunnlaget for fagsamtaler, samt deres opplevelse av lærerens tilbakemelding. Kvale og Brinkmann skriver at det kvalitative intervjuet ikke har som mål å kvantifisere kunnskap, men sikter mot

nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall (2015, s. 47). Det er elevperspektivet ved fagsamtalen jeg ønsker å forstå.

3.1.5 Semistrukturerte intervjuer

Når man skal bruke intervju som forskningsmetode må man bestemme i hvor stor grad intervjuet skal være strukturert. Et strukturert intervju er kort fortalt et spørreskjema man gir muntlig, mens et i et ustrukturert intervju vet man kanskje bare hvilket tema man skal snakke om og hvordan man skal starte (Kleven, 2014). Jeg valgte å gå for semistrukturerte intervjuer som er midt imellom strukturert og ustrukturert. Jeg valgte denne typen fordi jeg ønsket å ha mulighetene til å følge opp temaer eller interessante spørsmål som er utenfor intervjuguiden min. Kvale og Brinkmann påpeker at intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver (2015, s. 46) Videre beskriver de intervjuet som en situasjon hvor man ønsker å hente inn informantenes beskrivelser av et fenomen og der målet er å fortolke betydningen det som blir beskrevet. Semistrukturert intervju har planlagte temaer man skal gjennom og ofte noen spørsmål man har formulert på forhånd, men man kan bevege seg utenfor spørsmålene dersom noe interessant dukker opp under intervjuet, eller et spørsmål du ikke har tenkt over dukker opp underveis. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). Denne intervjumetoden er spesielt godt egnet for å la informantene snakke om sine tanker og følelser rundt det gitte temaet, men legger samtidig noen føringer for samtalen slik man som forsker er sikker på at man får relevante data som dekker de emnene man ønsker å ta opp som kan knyttes til både tema og problemstilling.

Jeg intervjuet tre elever fra en og samme skole og fant det mest hensiktsmessig å intervju dem hver for seg. Dette delvis fordi muntlig vurderingssituasjon kan være en sårbar situasjon å snakke om for noen, og i tillegg er det mulig at elevene ikke ønsket å snakke om vurderingen de fikk av læreren av deres prestasjon i fagsamtalen foran andre. Semistrukturert intervju ga meg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål dersom noe var uklart eller jeg ønsket en utdypning, samtidig som jeg sørget for at vi fikk snakket om alle de aktuelle temaene jeg på forhånd ønsket å snakke om. Jeg benyttet meg ofte av oppfølgingsspørsmål som «hvordan?», «hva mener du?» og «på hvilken måte?». For å holde søkelyset på informanten og samtalen benyttet jeg meg av lydopptak. Jeg tok noen notater underveis for å holde kontroll på spørsmål og temaene vi diskuterte.

3.1.6 Intervjuguide og pilotering

Med semistrukturert intervju som metode måtte jeg lage meg en intervjuguide. Det er vanlig å utvikle intervjuguide (Vedlegg 2) som fungerer som en slags veileder gjennom samtalen. Intervjuguiden er laget på grunnlag av eksisterende kunnskap innen feltet og den har som mål få frem nye innsikter. Kvale og Brinkmann beskriver intervjuguide som et slags manuskript som strukturerer intervjuforløpet (2015, s. 162). Dalen understreker at en intervjuguide skal omfatte sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (2013, s. 2). Til guiden er det viktig å formulere seg åpne og enkle spørsmål slik at informantene forstår hva de skal svare på og ikke får en følelse av å bli testet. Det er derfor viktig som forsker å passe på å ikke stille tunge forskningsspørsmål, men heller tilpasse innholdet i spørsmålet til informanten (2015, ss. 154-165). Sistnevnte var noe jeg var bevisst på hele tiden under prosessen der jeg utviklet intervjuguiden min og under selve intervjuet. Jeg ønsket ikke skape en ubehagelig situasjon der informantene mine ikke klarte å svare på det jeg spurte etter. Dette øker også sjansen for å få mer valide svar når spørsmålene er tilpasset informanten. Før intervjuene utviklet jeg en slik intervjuguide, som jeg brukte som utgangspunkt til samtaler med informantene.

I forrige kapitlet presenterte jeg forskning og diskuterte snakket jeg om at all vurdering er summativ, men kan bli formativ dersom læreren bruker den nye informasjonen for å hjelpe eleven til å dekke gapet mellom oppnådd nivå og faglig standard (Taras, 2010). Jeg diskuterte også hva en god tilbakemelding bør inneholde for at den kan virke læringsfremmende. Jeg har derfor utviklet noen spørsmål som skal undersøke om elevene oppfatter lærerens tilbakemelding som læringsfremmende, og hvilke tanker de har rundt tilbakemeldingen. Jeg har også diskutert hva muntlighet er og forsøkt å spisse begrepet for å kunne svare på forskningsspørsmålet mitt. I Intervjuguiden har jeg utviklet noen spørsmål som skal dekke disse temaene. Intervjuguiden kan deles inn i tre kategorier, som søker å samle inn ulike data:

Muntlig kompetanse	-Hva legger elevene i begrepet muntlig kompetanse? Hva slags erfaring har de med fagsamtale?
Vurderingsområde	Hva er det elevene føler at de blir vurdert etter?

	<p>Har lærer og elev samme forståelse av hva muntlig kompetanse er?</p> <p>Hvilke ferdigheter mener elevene er viktige under en fagsamtale?</p>
Lærerens tilbakemelding	<p>I hvilken grad opplever elevene lærerens tilbakemelding som nyttige for å forbedre sin kompetanse?</p> <p>Er tilbakemeldingen forståelig?</p> <p>Bruker elevene tilbakemeldingene de får?</p> <p>Har tilbakemeldingen nytteverdi?</p>

Tabell 2: Oversikt spørsmålskategoriene

De første spørsmålene i guiden fokuserer på muntlig kompetanse, og disse spørsmålene søker å gi meg data som hjelpe meg å svare på hva informantene mine ser på som vurderingsgrunnlaget for fagsamtaler i norsk. Dette fordi spørsmålene kan hjelpe meg med å forstå hva informantene legger i muntlig kompetanse og hvilke ferdigheter de mener er viktigst i en fagsamtale. Den andre kategorien, «vurderingsområde», tar for seg hvilke vurderingsområder elevene oppfatter og opplever at læreren vektlegger. I kapittel 2 diskuterte jeg sentrale aspekter ved vurdering av samtale der jeg refererte til Aksnes (2007) og Børresen (2016) mener at vurdering av samtale handler først og fremst om å vurdere samspillet mellom deltakerne og at muntlige ferdigheter skal vurderes på lik linje med fagkunnskaper. Det skal være en balanse mellom disse to. Jeg ønsket også å få et inntrykk av hva elevene selv ønsket å bli vurdert etter og hva de selv vektlegger i en vurderingssituasjon. Med spørsmålene knyttet til kategori 2 ønsket jeg å undersøke om elevene opplever det slik eller om de opplever at læreren favoriserer den ene over den andre. Den siste kategorien i tabellen, «Lærerens tilbakemelding», søker å gi meg data som kan svare på det andre forskningsspørsmålet jeg presenterte. For å kunne svare på forskningsspørsmålet utformet jeg spørsmål som kunne hjelpe meg med å forstå hvilke erfaringer informantene har med tilbakemeldinger, om de forstod tilbakemeldingen de fikk, om den er læringsfremmende og om de kommer til å bruke den i forberedelse til neste fagsamtale.

Jeg gjennomførte en pilotstudie to uker i forveien av selve datainnsamlingen, for å teste intervjuguiden. Dette var også god trening for meg før jeg inntok intervjurollen. Pilotering er noe Maxwell (2013, s. 101) løfter frem som en viktig forutsetning fordi man får muligheten til

teste og finpusse på spørsmålene i intervjuguiden, og dermed øke validiteten til studien. Jeg testet intervjuguiden på to av vennene til lillebroren min, som gikk i vg3 på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Disse personene er godt kjente med fagsamtale som vurderingssjanger og like gamle som informantene fra datainnsamlingen. Jeg gjennomførte intervjuene med disse to og fikk tilbakemeldinger etterpå om hvordan de opplevde de ulike spørsmålene. Ut ifra piloteringen, og etter en samtale med veilederen min, gjorde jeg noen endringer på intervjuguiden før jeg gjennomførte datainnsamlingen.

3.1.7 Verbal protocol

Som en del av prosjektet ønsket å sette meg inn i hvilken forståelse elevene har av vurderingskriteriene til fagsamtalen. Denne informasjonen gir meg noen indikasjoner på hva elevene setter søkelys på, og hvordan de jobber under forberedelsene til en fagsamtale. Denne informasjonen kan også fortelle meg noe om lærer og elev har opparbeidet den samme forståelsen av vurderingskriteriene. For å forstå de kognitive prosessene som settes i gang når elevene får tildelt vurderingskriterier, og hvordan de blir forstått i forhold til hvordan det læreren har tenkt at de skal forstås, så brukte jeg en metode som kalles verbal protocol. Nina Berg Gøttsche, som er lektor og PHD-student ved universitetet i Aarhus, kaller verbal protocol for en velfundert og anerkjent metode, som anvendes når man som forsker ønsker innsyn i informantenes tankeprosesser (2018). Metoden anvendes først og fremst i leseforskningen, i følge Gøttsche, men brukes også i kvalitativ forskningsdesign hvor «Think-aloud» seansen følges opp rett etter av intervjueren. Det er dette jeg har gjort under datainnsamlingen. Think-aloud er en testmetode der forsøkspersoner blir bedt om å tenke høyt de samhandler med en tekst, enhet eller et konsept. Informantene i prosjektet mitt fikk tildelt vurderingskriteriene (vedlegg 5) og temaarket (vedlegg 6) til fagsamtalen, som de skulle lese og snakke høyt om. Jeg var først og fremst interessert i hva de velger å vektlegge, deres forståelse av kriteriene, og hvordan de gikk frem når de skulle avkode kriteriene. Jeg kommer tilbake til resultatene senere.

3.1.8 Begrensninger ved verbal protocol

Det kan være flere ulemper med denne type øvelse. For det første kan det være at det kun er informasjon informanten selv legger merke til som blir nevnt. For det andre kan noen tanker være vanskelig å sette ord på og informanten vil ikke klare å kommunisere verbalt hva de

tenker. For det tredje kan noen aspekter virke åpenbart for informanten og hun eller han vil dermed ikke si dette høyt ettersom det for informanten er åpenbart. Jeg har forsøkt å ta disse ulempene i betraktning så godt det lar seg gjøre. Under øvelsen stilte jeg noen spørsmål om informantene ble still eller om jeg føler at informanten kan ha gått glipp av noe. Dette har jeg valgt å gjøre til tross for at det kan ødelegge flyten i en slik øvelse. Grunnen til at jeg tok dette valget er fordi jeg ønsket et så rikt og fruktbart datamateriale som mulig.

3.1.9 Begrensninger ved intervju

Ann Kristin Larsen trekker frem noen fordeler og ulemper ved kvalitativt forskningsintervju (2017, s. 29). Jeg nevnte tidligere at jeg brukte oppfølgingsspørsmål under samtalene med informantene. Larsen skriver at forskeren kan skape bedre forståelse av det som studeres når man bruker slike spørsmål i samtalen. Opprydning av misforståelser og aktivt spørre deltakerne om du har forstått dem riktig, øker validiteten til studien (2017, s. 29). Det er fortsatt mulig at informantene ikke uttrykker det de faktisk mener eller tenker som er en ulempe. Noen temaer kan være vanskelig å snakke om privat. Det kan også være enda mer utfordrende å ta den samtalen ansikt til ansikt. Spesielt når intervjueren er en fremmed person. For noen elever kan det mulig være vanskelig å snakke om fagsamtale og hvordan læreren har vurdert dem. Det kan for eksempel være at tror at jeg dømmer dem hvis de ikke har fått så veldig positive tilbakemeldinger. Det er også en fare for at elevene uttrykker det de tror at intervjueren ønsker å høre (2017, s. 30). For at dette ikke skulle skje så gjorde jeg det klart for elevene at jeg kun ønsket deres individuelle tanker og erfaringer knyttet til de aktuelle temaene og spørsmålene. Dette var noe jeg sa til dem når jeg forklarte dem hvorfor jeg er her og hva prosjektet mitt går ut på.

3.1.10 Transkribering og oppbevaring av data

Ikke lenge etter at intervjuene ble gjennomført og jeg takket for at jeg fikk komme og samle inn dataene mine hos denne klassen, sørget jeg for å transkribere intervjuene. Det kan være en krevende jobb å oversette fra talemål til skriftspråk. Kvale og Brinkmann skriver at det er viktig å være klar over transkriberingsprosessen som kreves når man bestemmer seg for å bruke intervju som innsamlingsmetode (2015). Informasjonen skapes i selve intervjuet, men transkripsjonene er likevel utgangspunktet for analysen. Kvale og Brinkmann ser på transkripsjon som en prosess der man skifter fra en form til en annen (2015, s. 205). I mitt tilfelle har jeg transformert lyd til tekst. Dermed tilhører analysen min til en hermeneutisk

tilnærming der tolking av tekst er fremtredende. Ifølge Kvale og Brinkmann er formålet med tolkning av tekst å finne en gyldig og allmenn forståelse av tekstens betydning. Videre skriver de at fordi det kan stilles mange ulike spørsmål til en tekst som fører til ulike meninger i teksten, så vil ikke målet med teksttolkningen alltid være å beskrive virkeligheten til informantene nøyaktig, men heller å bruke deres erfaring til å svare på de spørsmålene man stiler seg i sin egen forskning (2015, s. 238). I studien min har jeg gått for en tematisk analyse, som vil si at fokuset vil være på informantenes budskap, fordi innholdet i det de sier er det viktigste for meg. Datamaterialet er fremstilt nærmest ordrett. Pauser, latter, fyllord osv. Er utelatt fra transkripsjonene.

3.2 Datamateriale

Formålet med dette delkapittelet er å beskrive datamaterialet mer inngående. Jeg vil starte med å redegjøre for utvalgsriterier og hvordan jeg gikk frem for å finne aktuelle informanter for oppgaven min. Jeg vil også gi en oversikt over utvalget jeg endte opp med før jeg beskriver gjennomføringen av innsamlingen og analysen av datamaterialet

3.2.1 Datainnsamlingen

3.2.2.1 Gjennomføring av observasjon

Under observasjonen av både fagsamtalene og vurderingssamtalene, valgte jeg en tilbaketrukket posisjon. Jeg var veldig opptatt av å skaffe meg en oversikt over hele konteksten og å ta så lite plass som mulig i rommet. Fagsamtalene foregikk i et lite grupperom så det ble litt trangt og vanskelig å ikke være til stede under samtalene. Som jeg har nevnt tidligere så er det vanskelig å unngå at observatørens tilstedeværelse har en viss påvirkningskraft. For å prøve å lette på dette presiserte jeg for både læreren og elevene at jeg ikke var opptatt av hva de snakket om eller prestasjonsnivået deres under fagsamtalen.

3.2.2.2 Gjennomføring av intervju

Etter å ha observert både fagsamtaler og vurderingssamtalene mellom lærer og elev, gjennomførte jeg enkeltintervjuer med elevene like etterpå mens de fortsatt hadde situasjonene ferskt i minnet.

Dalen (2013) legger vekt på situasjonen intervjuet skjer i, og at den i tillegg til intervjueren har mye å si for om informantene ønsker å åpne seg eller ikke. I denne situasjonen var ansvaret for tilrettelegging av et miljø utenfor min kontroll. Pga. skolens koronaregler kunne vi ikke sitte hvor vi ville. Læreren til informantene var den som kjente skolen best og hadde frie tøyler til å velge hvor intervjuet skulle foregå. Læreren holdt av et lite grupperom der samtalen kunne foregå uforstyrret og uten støy. Ifølge Kvale og Brinkmann er de første minuttene av et intervju avgjørende for hvordan intervjuet utspiller seg (2015, s. 160). Dette kan knyttes til det Larsen (2017) kaller for kontrolleffekt eller intervju-effekt. Dette går ut på at jeg som fremmed kan påvirke informantens svar, ved å for eksempel opptre på en bestemt måte eller vise tydelige reaksjoner på det som blir sagt. Å bygge en god relasjon og kontakt mellom intervjuer og den intervjuede blir derfor viktig i startfasen. På bakgrunn av det Kvale og Brinkmann skriver valgte jeg å starte intervjuet med noen enkle spørsmål slik at informantene følte seg trygge under samtalen og for å understreke for dem at det ikke finnes noe galt svar.

3.3 Analyse av data

Det er vanlig å skille mellom induktiv og deduktiv tilnærming til sitt eget datamaterialet. Larsen beskriver induktiv tilnærming som en metode der forskeren har en åpen problemstilling, og er åpen for ulike svar (2017, s. 24). Induktiv metode kan dermed sies å være en eksplorerende metode der man søker ny kunnskap. Før jeg begynte å samle inn data, hadde jeg noe kunnskap om feltet, og jeg lagde en intervjuguide, som kan er en deduktiv inngang. Forskningsspørsmålene jeg stiller i oppgaven er åpne spørsmål der jeg har vært åpen for alle mulige innfallsvinkler før datainnsamlingen startet. Med disse spørsmålene var det mest nærliggende å også benytte en induktiv metode i analysen av datamaterialet, med en deduktiv inngang til.

Når man skal gjøre en analyse av datamaterialet man har samlet vil det si å avdekke generelle eller typiske mønstre i datamaterialet (Grønmo, 2004) Grønmo skriver at den mest typiske måten å bearbeide og sortere data på er gjennom koding. Når man koder ser man etter ett eller noen få stikkord som kan beskrive deler av materialet. Det er flere måter å gjøre dette på. Du kan utvikle kodene dine på grunnlag av det empiriske materialet gjennom såkalt induktiv koding, som Grønmo beskriver som åpen koding (2004), eller du kan ha noen forhåndsbestemte kategorier eller koder du vil bruke på forhånd gjennom såkalt deduktiv

koding, og bruke disse når du skal forstå materialet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det ikke finnes en standardmetode for å kode og analysere materialet. Hva man velger avhenger av hvilke metoder som vil hjelpe forskeren til å utvide sin kunnskap om fenomenet. Jeg gikk for førstnevnte, induktiv metode, der transkripsjonene fungerer som tekstmaterialet som er utgangspunktet for analysen. Induktiv koding er en god beskrivelse av min tilnærming til datamaterialet. For å sette ordentlig inn i innholdet i datamaterialet, begynte jeg analyseprosessen med å lese gjennom datamaterialet flere ganger mens jeg noterte ned tanker og refleksjoner jeg gjorde underveis. Deretter gikk jeg mer systematisk gjennom transkripsjonene for å finne noen tydelige mønstre som kan være interessante. Jeg brukte fargekoder for å skille mellom kategoriene jeg laget meg i denne delen.

Ifølge Larsen er innholdsanalyser ofte brukt for å kode og analysere intervjudata (2017, s. 113). Larsen beskriver innholdsanalyse som en metode som handler om å finne sammenhenger, gjøre sammenligninger og stille spørsmål (2017, s. 114). I min oppgave har jeg valgt å gå for en konvensjonell innholdsanalyse av det innsamlede datamaterialet. Hsieh og Shannon (2005) fremhever at en konvensjonell innholdsanalyse brukes når studiedesignet har som mål å beskrive et fenomen. I min empiri handler dette om hva som blir oppfattet som vurderingsgrunnlaget i fagsamtaler og hvordan lærerens tilbakemelding blir oppfattet. Med utgangspunkt i dataene har jeg forsøkt å ordne dataene i ulike kategorier som kan gi informasjon om det jeg søker å belyse. En slik koding kan beskrives som induktiv. En av fordelene med analysemetoden min er at jeg er åpen for å se alle mulige mønstre. Dette mener jeg er en fordel fordi jeg ønsker å få informasjon om elevers tanker og meninger vurdering og tilbakemelding. Ulempen med denne analysemetoden er at man kan gå glipp av viktige kategorier, som kan føre til en svekket forståelse av fenomenet (Shannon & Hsieh, 2005, s. 1280). Tolkningen av transkripsjonene kan også bli påvirket av at forskerens kontekstuelle forståelse er for begrenset. Grønmo foreslår at forskeren bør legge vekt på å forstå innholdet i teksten ut ifra den konkrete situasjonen (2004, s. 180). Min løsning for disse problemene har vært å observere fagsamtalene og tilbakemeldingssamtalen, slik jeg nevnte tidligere. Observasjonene fungerer som et hjelpemiddel til å øke forståelsen av den konkrete situasjonen og konteksten bak vurderingssamtalene, og som støttende informasjon til analysen.

3.4 Validitet og reliabilitet

For at datainnsamlingen og resultatene skal ha en mening, bør metoden og konklusjonen være så reliable og valide som mulig. Valide og reliable data vil si at man har data som gir en troverdig og transparent konklusjon, og at metoden er gjennomførbar for andre som ønsker å gjennomføre prosjektet mitt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 272) påpeker at validering bør prege alle fasene i en forskningsprosess. I metodekapittelet har jeg forsøkt å tydeliggjøre mine valg og de vurderinger som er gjort underveis i arbeidet. I dette kapitelet vil jeg diskutere begrepene validitet og reliabilitet mer inngående, tett knyttet til min egen oppgave.

3.4.1 Studiens validitet – dens troverdighet

Validitet har ulike betydninger i kvantitativ og kvalitativ forskning, ifølge Johnson (2013). Validiteten i kvalitative metoder avhenger av hvor troverdige og sannsynlige forskerens funn og konklusjoner er, og om det er mulig å forsvare dem på en troverdig måte. Maxwell (2013) støtter opp under dette. Han definerer validitet i kvalitativ forskning som en måte å vise til troverdigheten i en beskrivelse, konklusjon, forklaring, tolkning eller andre redegjørelser. Maxwell mener også at validitetsbegrepet i kvalitativ forskning er misvisende, fordi man aldri kan gi et objektivt bilde av virkeligheten, fordi den er forskjellig hos alle. Derfor gjengir jeg sitater fra transkripsjonen i teksten, slik at leseren kan danne seg et eget bilde av ytringene til informantene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) skriver at en valid slutning er utledet fra sine premisser. Det betyr at du må undersøke hvorvidt metoden som er tiltenkt for å svare på forskningsspørsmålene er faktisk egnet til å undersøke det den er ment å undersøke. En annen ting man se etter er i hvilken grad man kan stole på at det som fremkommer i studien stemmer med virkeligheten og informantenes meninger (Creswell & Miller, 2000, s. 124). Grønmo (2004, s. 241) definerer høy validitet som når undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for forskningsspørsmålene. Med denne definisjonen kan vi si at lav validitet er opplegget og innsamlingen resulterer i data som er lite/ikke relevante for forskningsspørsmålene. Som jeg har nevnt flere ganger tidligere så ønsker jeg å undersøke hva som blir oppfattet som vurderingsgrunnlaget i fagsamtaler, og lærerens tilbakemelding fra et elevperspektiv. Derfor mener jeg at intervju er en egnet metode for å undersøke menneskers opplevelser av en gitt situasjon, fordi man kan få detaljerte data og tilgang til informantenes følelser og erfaringer vurdering og fagsamtale.

For å vurdere gyldigheten i prosjektet mitt, er det nødvendig å undersøke graden av validitet i prosjektet og eventuelt hvilke innvendinger som finnes mot denne (Creswell & Miller, 2018, s. 199). Maxwell (2013, s. 121) skriver at kvalitative studier ofte må håndtere trusler mot validiteten som kan føre til ugyldige resultater. Maxwell presenterer forskerens bias og reaktivitet som to trusler mot validiteten (2013, s. 124). Slik jeg har forstått Maxwell så handler reaktivitet om hvordan man skal forholde seg til sin egen bias i møte med informanter. Jeg skal se nærmere på disse to faktorene senere. Aller først skal jeg si litt om Måleprosessen.

3.4.1.1 Måling

Måling i det pedagogiske feltet defineres gjerne som en måte å tilordne en person en verdi på en variabel (Kleven, 2011). Ifølge denne definisjonen kan omtrent alt måles, og forskning handler om å skape en god måleprosess med empirisk data av god kvalitet. Krav som stilles for at en måling skal være meningsfull og hensiktsmessig, er å foreta en grundig begrepsoperasjonalisering og kvalitetssikring av målingen som skal gjennomføres, og de måleinstrument som benyttes (Ringdal, 2013; Svartal, 2009). Denne kvalitetssikringen sier noe om begrepsvaliditeten, som kan defineres som grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og slik jeg lykkes med å operasjonalisere det gjennom de indikatorene som benyttes (Lund et al., 2002, s.123). En utfordring for meg, som forsker, er å sikre at jeg har gjort de grepene som er nødvendig for å sannsynliggjøre at det faktisk er muntlighet og vurdering av muntlig kompetanse jeg har undersøkt, og ikke noe annet.

I denne oppgavens teoridel er det foretatt en operasjonalisering av begrepene muntlighet og vurdering for å avgrense og forklare det teoretiske begrepet. Denne operasjonaliseringen danner utgangspunkt, sammen med relevant teori, for utarbeidelsen av intervjuguiden som jeg beskrev tidligere.

3.4.1.2 Bias

Jeg vil starte med å diskutere min egen førforståelse for det som undersøkes og i møte med dataene. Bias handler om at forskeren ofte er farget av sin bakgrunnskunnskap om temaet som undersøkes, og at subjektive og personlige perspektiver derfor kan påvirke hvordan dataene blir tolket (Johnson, 2013, s. 299). Grunnen til dette er fordi det er forskeren selv som er ute i feltet og møter informanter og samler inn data og til slutt tolker datamaterialet, i kvalitative

studier. Det blir derfor viktig for meg å reflektere rundt muligheten for at min egen førforståelse for de aktuelle temaene kan påvirke validiteten i studien og tolkningen av datamaterialet mitt.

Jeg har erfaring med teoretiske perspektiver på de aktuelle temaene, både når det gjelder vurdering av muntlighet og tilbakemeldinger. Jeg har også erfaringer fra klasserommet gjennom mitt eget skoleløp og praksis, både på ungdomsskolen og videregående, som elev og student. Jeg har deltatt i flere fagsamtaler som elev på videregående, og jeg har vært med på å gjennomføre en fagsamtale og observert andre gjennomføre fagsamtaler. Jeg hadde derfor en forståelse for hva denne vurderingsformen gikk ut på før jeg dro ut i feltet, og ut ifra mine erfaringer til sjangeren og feltet, kan det tenkes at jeg har andre erfaringer og holdninger til undersøkelsen enn de som ikke har samme bakgrunn som meg selv. Jeg forsøker å være så objektiv som mulig fra start til slutt, men jeg er oppmerksom på at disse faktorene kan påvirke min forståelse og tolkning av datamaterialet. Likevel har jeg forsøkt å bruke forståelsen min for temaet på en hensiktsmessig måte i møte med både informanter og datamaterialet. Jeg har forsøkt å være tekstnær i analysen, og vise til utdrag fra transkripsjonen, slik jeg har nevnt tidligere. Dette gjør jeg for å vise at det finnes bevis for min tolkning i datamaterialet. Everett og Furseth (2012, s. 149) hevder at dette er ekstra viktig i intervjustudier for å vise at et saksforhold er slik forskeren hevder at det er.

3.4.1.3 Reaktivitet

Det neste jeg skal diskutere handler om min rolle i møte med informantene. Maxwell (2013) omtaler reaktivitet som den innflytelsen forskeren har på de omgivelsene og individene vedkommende studerer. Grønmo (2004) omtaler reaktivitet som et problem i kvalitativ forskning fordi informantene kan påvirkes av forskeren og situasjonen slik at det som undersøkes ikke gir et representativt bilde av virkeligheten. Maxwell (2013) påpeker at det er umulig for forskeren å eliminere sin faktiske påvirkning i en kvalitativ studie som dette, og at nøkkelen er å forstå og ta hensyn til hvordan jeg som forsker påvirker før jeg trekker konklusjoner. Selv om det er umulig å fjerne påvirkningskraften min, gjorde jeg noen grep for å forsøke å minimalisere min påvirkning på informantene i denne studien, noe som til sammen kan øke graden av validitet (Maxwell, 2013). Under observasjonen av fagsamtalene og tilbakemeldingssamtalene minnet jeg deltakerne på at jeg ikke var ute etter å vurdere deres faglige nivå, eller hva de sa, men at jeg kun ønsket å se på hvordan konteksten rundt

fagsamtalen var. Under intervjuene stilte jeg kontrollspørsmål for å kontrollere at min forståelse av deltakernes svar samsvarte med deres oppfatning. For å ta et eksempel så stilte jeg spørsmål som «Så du mener at ...?» og «Forstår jeg deg riktig når...?». Kvale og Brinkmann (2015, s. 125) beskriver slike spørsmål som en måte å sjekke validiteten ved å undersøke feilkildene.

3.4.2 Studiens reliabilitet – dens pålitelighet og transparens

Akkurat som begrepet validitet, er reliabilitet et begrep som er omdiskutert i kvalitativ forskning. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) knytter forskningsresultatenes konsistens og troverdighet til begrepet reliabilitet. Reliabilitet handler om hvorvidt registreringer og målinger er nøyaktig og stabilt, noe som er veldig relevant først og fremst i kvantitativ forskning (Befring, 2015). Dette betyr man skal være i stand til å gjennomføre samme metode igjen og få samme resultater. Det er en utfordring å reprodusere studien akkurat slik den har blitt gjennomført første gangen, fordi forskeren er en såpass stor del av forskningen (Befring, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) er også enig i at det kan være utfordrende å bruke reliabilitet i kvalitativ forskning, men begrepene skal ikke forkastes. De mener at begrepet trenger en ny definisjon tilpasset kvalitativ forskning. Hos Kvale og Brinkmann blir reliabilitet i intervjuforskning beregnet ut ifra om en forsker skulle kunne gjennomføre det samme intervjuet og få samme svar. Det betyr at formuleringer har mye å si. Spørsmålene må ikke være ledende, fordi informanten må ikke få inntrykk av at personen må svare på en bestemt måte (Kvale & Brinkmann, 2015; Larsen, 2017). Spørsmålet er om resultatet hadde blitt det samme dersom andre forskere gjennomfører intervjuet på et senere tidspunkt. For at dette skal være mulig, må informantene gi de samme svarene til en annen forsker på et annet tidspunkt, som kan være utfordrende fordi intervjueren er såpass i både innsamling og analyse, og dermed blir resultatene kontekststøtthengige (Grønmo, 2004, s. 249).

Under intervjuene forsøkte jeg å følge intervjuguiden og bruke den til hjelp for å unngå å stille ledende spørsmål til informantene. Jeg stilte andre spørsmål enn de som stod i intervjuguiden. Jeg forsøkte å være så nøytral og objektiv som mulig når jeg stilte oppfølgingsspørsmål, men kunne be informantene om å utdype eller si litt mer på enkelte spørsmål. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) er tydelige på at høy reliabilitet er ønskelig for å motvirke subjektivitet i resultatene, men samtidig kan et for sterkt søkelys på reliabilitet

motvirke kreativ tenking og variasjon. Det ble derfor viktig for meg å finne en balanse der jeg tilrettelegger for interessante funn, men samtidig var bevisst på rollen som intervjuer.

3.4.3 Generaliserbarhet

Dersom resultatene i studien viser seg å være pålitelige og gyldige, kan vi gå videre til å undersøke om funnene kun gjelder utvalget i studien, eller om det er grunn til å tro at resultatet gjelder for en større del eller hele populasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Bent Flyvbjerg (2013, s. 469), som har undersøkt utbredte misforståelser vedrørende casestudiet som forskningsmetode, diskuterer oppfattelsen om at man ikke kan generalisere ut fra enkelttilfeller. Denne oppfattelsen betraktes normalt som et fellende bevis mot casestudien som en forskningsmetode. Flyvbjerg siterer Anthony Giddens (1984), som har denne oppfatningen:

Forskning, der primært er orienteret mod hermeneutiske problemer, kan være af generel betydning i det omfang, de belyser karakteren af aktørernes forståelse, og dermed deres handlingsmotiver, over en bred vifte af handlingskontekster. Etnografiske forskningsprojekter som ... fx den traditionelle udforskning af lokalsamfund i lille målestok, som vi kender den fra antropologisk feltarbejde – er ikke i sig selv generaliserbare studier. Men de kan let blive det, hvis de udføres i et vist antal, så en vurdering af deres repræsentativitet med rimelighed kan foretages (s. 328).

Det er korrekt at man kan generalisere slik Giddens beskriver her, og at det i tillegg er hensiktsmessig og verdifullt. Flyvbjerg (2013, s. 469) er ikke enig i at dette er den eneste måten å generalisere på. Flyvbjerg mener at det er feil at man ikke kan generalisere ut ifra en case. Det avhenger av den aktuelle casen og hvordan den er valgt ut. I min forskning har jeg valgt en skole fra en kommune som ikke har så veldig med Vg-skoler med studiespesialisering. Dette valget gjør at det er større sannsynlighet for å kunne en mer mangfoldig skole med forskjellige typer elever. En svakhet ved forskningen min er at jeg få informanter, som gjør det vanskelig å dra slutninger som gjelder andre kontekster eller lignende situasjoner. Resultatene mine kan i all hovedsak kun reflektere utvalget i studien, men kan brukes komparativt med andre studier for å gi et bredere bilde av populasjonen, slik Giddens snakket om.

3.5 Forskningsetiske overveielser

Som forsker har man et særskilt ansvar for at egen studie blir gjennomført på en etisk forsvarlig måte. Det er flere ting etiske spørsmål og hensyn man må reflektere over gjennom hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 96) skriver at det kan være en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn. Videre skriver de at det kan oppstå etiske problemer fordi man utforsker menneskers privatliv. Intervju som forskningsmetode gir forskeren tilgang til informantenes indre tanker. Disse må man forvalte på en god og riktig måte. Dette ansvaret varer gjennom hele forskningsperioden, fra man kommer i kontakt med informanter til prosjektet er avsluttet. På bakgrunn av dette vil jeg redegjøre for hvilke etiske hensyn jeg har tatt i gjennomføringen av studien.

3.5.1 samtykke

Edvard Befring (2015, s. 31) skriver at et av grunnleggende prinsippene i forskningsetikk er at all deltakelse skal bygge på samtykke, og at dette samtykke gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag. Det er strenge regler for hvordan man kan samle inn og oppbevare personidentifiserende opplysninger, så for å undersøke om jeg trenger tillatelse for å kunne samle inn nødvendige data, og for å imøtegå de etiske retningslinjene for forskningen, startet jeg med å melde prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Vedlegg 3). I søknaden til NSD ble det gitt informasjon om oppgavens formål, metoden jeg ønsket å benytte, hvem som skulle delta, og hvordan jeg skulle oppbevare dataene jeg fikk inn. Lydopptak av elevintervju regnes som personopplysninger, og fordi jeg skulle ta lydopptak av elevintervjuer var jeg nødt til å få prosjektet godkjent av NSD før jeg kunne starte med innsamlingsprosessen. Innsamlingen startet etter at søknaden ble godkjent, og retningslinjene fra NSD blir fulgt frem til dataene blir slettet.

Av hensyn til informantenes autonomi og fordi de skal vite hva de takker ja til, må man sørge for at informantene gir sitt informerte og forståtte samtykke til å delta i studien. Spesielt med tanke på at informantene i denne studien er relativt unge, og at jeg må opptre hensynsfullt når jeg går inn i forskerrollen. Informert samtykke vil si at informantene har fått informasjon om studiens overordnede formål og overordnede trekk ved forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene skal delta frivillig og samtykke skal være med på å sikre at informantene er klare over muligheten de har. Samtykket kan trekkes når som helst, og dette skal

informantene vite og forstå. 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/hun. Dette er aspekter ved forskningsintervjuet som er viktig å være oppmerksom på, spesielt i en skolekontekst, der asymmetriske forhold mellom elever og lærere allerede eksisterer. Det ble viktig for meg å reise inn til skolen tidligere, slik at de utvalgte informantene fikk tid til å lese gjennom skrivet, få den informasjonen som var nødvendig slik at de visste at de ønsket å være med. Dette ble viktig fordi elevene kunne føle seg presset til å være med fordi intervjuene skjedde i en skolesetting.

3.5.2 Relasjon til informantene

Anne Ryen (2016, s. 38) skriver at profesjonalitet er ekstra viktig i kvalitative studier. Ryen skriver at det kan være utfordrende å skape en relasjon til informanten samtidig som man forsker på dem. Som forsker skal man opptre respektfullt overfor deltakerne og det som kommer frem i datainnsamlingen. Jeg var derfor nøye med å minne om studiens formål.

Relasjonsbygging er særlig viktig dersom man skal observere og/eller intervju andre. Når tilliten til forskeren øker, er det større sannsynlighet for at informantene snakker sant og åpent om sine tanker og følelser (Ryen, 2016, s. 38). Som jeg nevnte tidligere så jeg dro jeg inn til skolen i forkant av datainnsamlingen for å informere og svare på spørsmål. Informantene fikk også møte meg som kanskje gjorde det tryggere under intervjuene og observasjonen.

3.5.3 Konfidensialitet

Som jeg nevnte tidligere, har all data blitt behandlet konfidensielt. Dataene er lagret i tråd med NSDs retningslinjer. Jeg fikk støtte fra UIO for godkjent utstyr til intervjuene, og alle navn og lokasjoner har blitt anonymisert. Lyddopptak av intervjuer kommer til å bli slettet når de er ferdigbehandlet.

4. Analyse.

Formålet med dette kapitlet er å presentere analysen basert på mitt datamateriale. Analysen er basert på de kvalitative intervjuene som ble redegjort for i metodekapitlet. Jeg

vil også vise til eksempler fra transkripsjonene av intervjuet underveis med informantene. I det følgende vil jeg først beskrive hvordan fagsamtalene foregikk. Deretter tar jeg for meg analysen av vurderingsgrunnlaget for fagsamtaler, før jeg helt til slutt ser på hvordan elevene opplever tilbakemeldingene til læreren.

4.1 Fagsamtalen som kontekst

Jeg vil starte med å presentere konteksten rundt fagsamtalene, hentet fra observasjonsnotatene mine. Informasjonen presenteres i følgende tabell:

<u>Fagsamtale:</u>	<u>Deltakere:</u>	<u>Tematikk:</u>	<u>Struktur:</u>
Fagsamtale 1	Lærer Stine og til sammen 5 elever deriblant Hans og Malene	Realismen og Naturalismen	Lærerstyrt samtale. Åpen for fri diskusjon underveis
Fagsamtale 2	Lærer Stine og til sammen 5 elever deriblant Kristian	Realismen og Naturalismen	Lærerstyrt samtale. Åpen for fri diskusjon

Tabell 3: Oversikt over fagsamtalene

Slik jeg nevnte tidligere ønsket jeg å observere for å ha en felles forståelse under intervjusituasjonen. Jeg forsøkte å se etter interessante ting under selve fagsamtalene, mens i tilbakemeldingssamtalene forsøkte jeg å se etter hva læreren ga tilbakemelding på og om vurderingskriteriene ble aktivt brukt under samtalene.

I den første samtalen deltok læreren og til sammen fem elever, derav to av disse er Hans og Malene som deltok i intervjuene etter observasjonen. I det andre intervjuet var det også samme lærer med nye fem elever, derav en av dem er Kristian som er siste informanten til intervjuene. Alle elevene, uavhengig av hvilken gruppe de var i, skulle forberede seg til samme temaer og spørsmål, som de hadde jobbet med en periode. Elevene som skulle gjennomføre fagsamtalen ble tatt med ut av klasserommet og inn i et grupperom/møterom, som jeg gjennomførte intervjuene også i, slik at vurderingen kunne skje uforstyrret. Etter at alle hadde satt seg, startet læreren med å stille et spørsmål til en elev. Når eleven ikke hadde

noe mer å legge til fikk de andre deltakerne i samtalen muligheten til å bygge videre på det den forrige eleven sa, eller bare uttrykke egne tanker og meninger knyttet til det aktuelle spørsmålet eller temaet. Når ingen av elevene hadde noe mer å si stilte læreren et nytt spørsmål til en ny elev for å holde samtalen gående. Læreren kunne også stoppe elevene hvis de brukte for mye tid på et spørsmål for å dekke alle temaene. Ved enkelte tilfeller stilte læreren noen av elevene oppfølgingsspørsmål eller ba elevene om å gi eksempler fra bøker eller forfattere knyttet til visse spørsmål. Det var også en elev som ikke var veldig aktiv i diskusjonene, så læreren stilte denne eleven flere spørsmål enn de andre elevene, for å ha nok grunnlag til å vurdere eleven. Etter endt samtale gikk alle ut, før læreren hadde en individuell samtale med hver av elevene der hun gav muntlig respons.

I den første tilbakemeldingssamtalen jeg observerte deltok Malene og læreren. Læreren innleder med å si hvilken karakter eleven fikk. Læreren forklarte Malene hvorfor hun fikk den karakteren hun fikk, og brukte de retoriske begrepene som et metaspråk for å få frem poenget sitt. Læreren sa ingenting om hva Malene ikke fikk til. Dette kan ha noe å gjøre med at eleven fikk toppkarakter og så ikke noe utviklingspotensial eller behov for det. Dette burde jeg spurt læreren om i senere tid. Gjennom tilbakemeldingssamtalen nikket Malene og kom med korte kommentarer underveis som «ja» og «jeg forstår», som kan tolkes som at hun har forstått tilbakemeldingen. En annen tanke kan også være at hun bare ville bli ferdig med samtalen så fort som mulig siden hun fikk toppkarakter. I den andre tilbakemeldingssamtalen observerte jeg Hans og læreren. Lik den forrige samtalen innledet læreren med å si hvilken karakter eleven fikk. Eleven brukte gester som kan tolkes som at han ikke var fornøyd med karakteren, og spurte læreren hvorfor han fikk den karakteren. Læreren forklarte hvorfor, og brukte retorikkens begreper som et metaspråk og viste til vurderingskriteriene under samtalen. Eleven brukte korte kommentarer eller lyder som «ja» og «mhm» for å vise at han forstår lærerens kommentarer. Den tredje og siste samtalen jeg observerte Kristian og læreren. I denne samtalen observerte jeg det samme som i den første med Malene. Det eneste jeg kan legge til fra denne samtalen er at det var noen kommentarer fra læreren som Kristian ikke forstod, og da avbrøt han læreren og spurte om hun kunne si det på en annen måte.

4.2 Hva oppfatter elevene som vurderingsgrunlaget for fagsamtalen

I dette delkapittelet undersøker jeg studiens første forskningsspørsmål. Spørsmålene knyttet til dette forskningsspørsmålet kan deles inn i tre kategorier som ønsker til slutt å svare på

følgende spørsmål: Hva er muntlige ferdigheter for informantene, hvilken opplevelse har de av fagsamtalen og hva oppfatter elevene som vurderingskriteriene for fagsamtalen, og lærerens tilbakemelding. Den første kategorien skal gi meg innsyn i hva elevene legger i muntlige ferdigheter. Jeg ønsker å undersøke om deres forståelse av muntlighet, har en påvirkning på hva de legger vekt på under forberedelsene til vurderingen og under vurderingen.

4.2.1 Hva er muntlige ferdigheter for elevene?

De første spørsmålene jeg snakket med elevene om omhandler elevenes forståelse av muntlige ferdigheter/muntlig kompetanse. Altså de kompetanser og ferdigheter som elevene selv mener inngår i begrepet. En av tingene jeg ønsket å få svar på er i hvilken grad deres forståelse av muntlig kompetanse påvirker deres oppfatning av hva som er vurderingskriteriene for fagsamtalen. Fokuserer elevene på de samme kriteriene uansett hvilken vurderingsform de kommer opp i? Eller skiller de mellom dem, og bruker lærerens vurderingskriterier fra vurdering til vurdering aktivt i forberedelsene? Hovedtendensen i mitt materiale er at elevene knytter muntlig kompetanse til taleperspektivet ved muntlighetsbegrepet, nærmere bestemt det «å snakke» Dette gjelder alle tre informantene. Sjangere elevene trekker frem som de forbinder med muntlighet er fagsamtaler og fremføringer. Det kommer også frem at elevene ikke helt vet hvilke ferdigheter som inngår i muntlige ferdigheter/kompetanse.

Intervjuene viser at muntlige ferdigheter er et uklart begrep for elevene. De nevner få eller ingen fagbegreper knyttet til muntlighet, og de begrepene som blir nevnt er sjangerne *samtale* og *fremføring*, og ferdighetene *argumentere*, *drøfte*. Utover dette viste informantene lite eller ingen kjennskap til begreper knyttet til temaet muntlighet eller muntlige ferdigheter. Alle elevene beskriver kun taleperspektivet ved muntligheten.

På spørsmål om hva muntlighet er for informantene, svarte Malene:

Nei. For meg handler muntlige ferdigheter om å snakke og kommunisere da. Jeg tenker at hvordan du snakker grammatisk er viktig å tenke på. Fordi det er viktig å gjøre seg forstått. Og kroppsspråket er også viktig.

Malene snakker om muntlighet som kommunikasjon og å snakke. Hun er opptatt av å tilpasse grammatikken sin til den personen hun snakker med for å gjøre seg forstått. En annen ting hun nevner er kroppsspråk. Hans sin forståelse av muntlig kompetanse er ganske like Malene sin, men legger til noe ekstra:

Jeg tenker at muntlighet er formidling av informasjon med et muntlig preg og ikke skriftlig (...) også er det veldig viktig å passe på hvordan du snakker til forskjellige mennesker som hvordan du snakker til familie og hvordan du snakker med venner fordi du bruker annerledes type språk.

Hans trekker også frem taledelen av muntlighet, som de andre informantene. Hans bruker begreper som formidling og muntlig preg når han svarer på spørsmålet, og han beskriver muntlighet som å snakke, men uttrykker seg på en litt mer akademisk måte. I tillegg trekker han frem at det er viktig å variere språket, avhengig av hvem man samtaler med, som viktig for å kunne gjøre seg forstått. Kristian snakker om mye av det samme som de andre, men det unike her er at han trakk frem pugging som en muntlig ferdighet:

Altså gjennom videregående så har (.) så har det liksom vært mest fokus på å pugge og reflektere til en viss grad. Gjennom presentasjoner har jeg fokusert på pugging også har jeg fortsatt med det i fagsamtaler også.

Vi ser Kristian trekker frem pugging som en ferdighet, Jeg får et inntrykk av at det er en strategi for han også. Jeg stilte Kristian et oppfølgingsspørsmål for å klargjøre at jeg har forstått han riktig, og da sa han eksplisitt at pugging og refleksjon er muntlig kompetanse for han. Som jeg har nevnt, så fokuserer alle elevene på taleperspektivet ved muntlig kompetanse. Det betyr ikke at elevene ikke tenker på lytting som en muntlig ferdighet, men det er mulig at de tar dette for gitt.

Videre i intervjuene snakket vi om hvorfor muntlig kompetanse er viktig for dem. Fellesnevneren er at de ønsker å gjøre seg forstått i hverdagen og i arbeidslivet. Malene sier at:

Det er jo viktig for å gjøre seg forstått i hverdagen da. Også er det jo viktig for å delta i diskusjoner med andre. Vi lever jo i et demokrati

I dette utdraget trekker Malene frem to viktige ting for hvorfor muntlig kompetanse er viktig. Det første er forståelsesdelen, som knyttes til taleperspektivet, og i tillegg trekker hun frem et argument som kan knyttes til dannelsesaspektet ved muntlighet på skolen. Nærmere bestemt demokrati og medborgerskap. Kristian uttrykker også noe av det samme: *Altså ja jeg jeg er opptatt av muntlighet fordi jeg må gjøre meg forstått uansett hvem jeg snakker med (...) eh også lever vi i et demokrati da så da er det viktig å vite noe om hvordan man skal snakke i en diskusjon.*

Disse funnene viser at elevene har et enkelt og begrenset bilde av hva muntlige kompetanse er sammenlignet med hva læreplanen (2021) fremmer som muntlig kompetanse. Fellestrekket for elevene er at alle tre informantene beskriver taleperspektivet ved muntlighet. Elevene er også positive til å trene på muntlige ferdigheter på skolen, og har gjort seg noen klare tanker på hvorfor det er viktig for dem.

4.2.2 Hvordan opplever de fagsamtalen som en muntlig vurderingssjanger?

Informantene var positive til fagsamtalen som vurderingsform, og opplever fagsamtalen som en arena hvor de kan vise fram kunnskapene sine om norskfaglige temaer og utvikle det de anser som muntlige kompetanse, som er talebiten. Informantene sammenlignet fagsamtalen med presentasjon, og de hadde en felles forståelse om at presentasjon som vurderingssituasjon var mer preget av å konstruere og å pugge et manus, og det handler om å si mest mulig innen den gitte tidsrammen man får, mens i en fagsamtale får man i større grad snakke mer spontant og vise mer breddekunnskap. Dette kommer til uttrykk hos alle elevene. For eksempel sier Hans følgende:

Eh, nei jeg synes det er en bra måte å vurdere på, men det er enkelt gjøre det bra fordi du bare kan pugge et manus og lese det opp. Og fordi fagsamtale er mer spontan snakking så må du vise hva du kan på en annen måte. Jeg kan også stoppe litt opp før jeg sier noe og trekke inn ting fra andre temaer så jeg føler ikke det samme presset. Så jeg vil nok si at fagsamtale er bedre for meg

Hans opplever at fagsamtalen åpner opp for at man faktisk får fram fagkunnskap og muntlige ferdigheter i større grad enn i presentasjoner, fordi man kan ikke pugge seg til en god

karakter. Hans opplever også i større grad han får mulighet til å vise mer breddekunnskap og refleksjon fordi han ikke opplever et tidspress. Dette mener han ikke er like enkelt med presentasjoner. Dette støttes også av Kristian som sier at:

Ja. Presentasjon er noe jeg liker bedre fordi jeg liker å ha en fast struktur og være godt forberedt på det jeg skal si. Det gjør det enklere å få en god karakter for meg. Men utenom karakteren så føler jeg ikke at jeg får like mye utbytte av det som i fagsamtale (.) fordi jeg faktisk må snakke og svare ut fra hva andre sier. Ikke bare lage meg en tekst som jeg pugger.

En annen grunn til at informantene liker samtaleaspektet av vurderingen, er at de kan øve seg til muntlig eksamen. Dette kommer til uttrykk hos alle elevene. Eksempelvis Malene:

Det er jo bra trening. Jeg synes jo også at det er en veldig god øvelse til for eksempel muntlig eksamen

Også Kristian uttrykker dette:

Å sitte og bli vurdert sånn er jo ikke noe vi ofte gjør på skolen. Men når vi først gjør det synes jeg det er viktig å gjøre det bra fordi vi skal ha en sånn samtale i muntlig eksamen. Presentasjon har vi hatt så ofte så det trenger jeg ikke like mye trening på.

Informantene var også enige om at fagsamtalen var en fin måte å trene på muntlige ferdigheter uten å utlevere seg til hele klassen, i tillegg til at de får vist faglige kunnskaper. Dette kan trekkes opp mot det Hertzberg (1999, s. 192) skrev om at elever også blir vurdert av andre elever i en muntlig vurdering, og da kan det være betryggende for dem å være i mindre grupper. Dette kommer jeg tilbake til i neste kapittel. Som jeg nevnte tidligere, viste observasjonene mine at fagsamtalene var lærerstyrt med spørsmål og oppfølgingsspørsmål direkte til elevene med rom for at elevene kunne kommentere og bygge på hverandres innspill underveis, så lenge det ikke gikk ut over den tiden de hadde. Informantene var opptatt av og snakket om lærerens rolle i samtalen med meg. Alle elevene beskrev læreren som en observatør, som trådte inn når samtalen holdte på å dø ut. Dette kom særlig til uttrykk hos Kristian:

Vi sitter jo der og venter på at læreren skal kaste et spørsmål på en av oss. Også føler jeg at man skal snakke videre på det som blir sagt eller si noe nytt for å holde samtalen gående mellom oss. Hvis ikke så kommer læreren til å stille et nytt spørsmål til en av oss.

Dette støttes også av Hans

Hun sitter bare og følger med og noterer hva vi sier. De eneste gangene hun sier noe er hvis hun ikke har forstått noe, stille oss et spørsmål eller bytte tema. Man vet aldri om man gjør det bra eller ikke

Det ble trukket frem to negative ting om fagsamtalen. Den ene var alle tre enige om, mens den andre var det kun Malene som trakk fram. Alle informantene var enige om at det er et problem at ikke alle får sagt så mye fordi andre elever har en tendens til å ta for mye plass. Malene er en av de som noen ganger ikke sier så mye og uttrykte følgende:

Hvis jeg skal trekke ut en negativ ting om fagsamtalen så må det være at ikke alle får alltid vist like mye som noen andre. Det er jo noen som er veldig glad i å snakke og jeg opplever at de kan ta ordet veldig fort og litt for ofte før jeg selv rekker å si noe. Og det kan være skummelt å prøve å hoppe inn mellom dem hvis jeg sier noe feil

Dette støttes også av Hans:

Også er det viktig å huske at ikke alle får sagt så mye fordi noen få vil vise seg mest mulig. Jeg for eksempel tar ordet veldig kjapt. Men det er enda som ikke slipper til like mye. Jeg burde egentlig tenke litt på det neste gang, men jeg synes læreren burde ta mer kontroll over hvem som snakker.

Kristian enig med de andre, og han er en av de som kan sette seg litt tilbake når andre tar mye plass under fagsamtalene. Kristian argumenterer med følgende:

Det som er greia er at jeg sa istad at jeg er en person som liker å pugge. Jeg kan ha pugga på mitt, men problemet er at hvis jeg er en person som ikke snakker så mye og det er to elever som er ganske flinke og de vil prøve å si alt sitt fordi alle vil jo si sitt

for å en god karakter, så når de begynner å snakke så vil jeg ikke avbryte de. Så jeg sanker ikke og kan det hende at jeg ikke rekker eller ikke får sagt mitt.

informantenes beskrivelser viser at elevene opplever fagsamtalen som en positiv form for vurderingssituasjon, der de foretrekker å kunne snakke fritt og vise breddekunnskap. De er også positive til å ha en samtale med medelever. Informantenes beskrivelser av samtalemønsteret viser at elevene opplever fagsamtalen som en trygg arena der de får trening på spontan muntlighetstrening uten å ha for mange øyne rettet mot seg, men at det kan være problematisk når noen får tar mye plass i samtalen. Et forslag som kom fram, var at samtalen burde være enda mer lærerstyrt når man har slike elevtyper i gruppen. Slik sett skaper dette en god ramme rundt muntlighet og muntlighetsvurdering.

4.3.2 Elevenes opplevelse av vurderingskriteriene?

Som jeg nevnte tidligere ønsket jeg innsyn i informantenes tankeprosesser, for å se hvordan de forstår og bruker kriteriene i forberedelsesfasen, hvilke kriterier de eventuelt velger å legge mest vekt på når de skal forberede seg til vurderingen og om informantene har opparbeidet den samme forståelsen av kriteriene som læreren. Kriteriene er delt inn i fire kategorier, hvor hver tabell inneholder noen setninger om hva som skal til for å oppnå de ulike karakterene. Jeg stilte informantene spørsmål som skulle gi meg klarhet om elevene visste hva de ble vurdert på, om de brukte kriteriene og temaark, og hvordan de opplever kriteriene. Underveis så gjennomførte jeg Think-aloud øvelsen som jeg snakket om tidligere. Elevene fikk utdelt vurderingskriteriene og temaarket, og ble bedt om å tenke høyt, samtidig som de samhandlet med dokumentene. For at funnene skal være så representative som mulig, informerte jeg ikke elevene om at jeg vil ta med vurderingskriteriene og temaarket til intervjuet.

Det første interessante funnet jeg gjorde kan knyttes til hva elevene legger vekt på under forberedelsene til en fagsamtale. En hovedtendens er at vurderingskriteriene oppleves som uviktige og lite interessante for informantene. Dette kommer til uttrykk eksempelvis hos Hans:

Altså det vanlige har egentlig vært at læreren lager vurderingskriteriene og et ark med tema og spørsmål som vi kan lese og jobbe med (...) Stine la ut begge arkene på itslearning og hun printet dem ut også. det er det Stine gjorde i forkant av denne

fagsamtalen også (...) På arket så stod det hva du må gjøre for å ligge mellom 1-2, hva du må gjøre for å ligge mellom 3-4 og hva du må gjøre for å ligge mellom 5-6. Jeg har jo hatt fagsamtale mange ganger før og da jeg så kjapt på kriteriene skjønnte jeg at det er det samme som tidligere og at jeg ikke trengte å bruke tid på den.

Akkurat det siste kommer også til uttrykk hos de andre informantene. Eksempelvis hos Malene:

Jeg pleier egentlig ikke å se på kriteriene med mindre læreren går igjennom dem med oss. Stine gjorde ikke det så jeg gadd ikke se på dem fordi jeg har hatt fagsamtale før og vet hva som må til for å få en bra karakter. De sier jo alltid det samme til oss (.) at vi skal kunne reflektere, argumentere og drøfte (.) og det er ikke noe jeg forbereder meg til, men noe jeg tenker over etter hver vurdering (...) Det eneste jeg må lese og bruke tiden på er fagstoffet fordi det er ikke noe å reflektere og argumentere mot hvis jeg ikke har satt meg inn fagstoffet

Elevene er oppmerksomme på at det eksisterer noen kriterier som skal veilede dem til en god karakter, men velger å ikke bruke dem fordi de allerede har en klar ide om hva som skal til for å gjøre det godt under vurderingen. Mens elevene snakket om dette, spurte jeg om læreren gikk igjennom kriteriene med klassen og om dette var viktig for dem. Hans hadde dette å si:

Stine gikk ikke gjennom kriteriene med oss, men hun sa at hvis det var noe vi lurte på så kunne vi bare snakke med henne. Jeg synes det fungerer bra sånn fordi vi slipper å kaste bort tiden når bare noen få følger med. Fordi jeg tror alle vet hva som skal til for å gjøre det bra.

For Malene var det viktigere at læreren gikk igjennom kriteriene i timen:

Som jeg sa så pleier jeg ikke å se på kriteriene ordentlig fordi jeg har hatt fagsamtale før, men det hadde vært fint om Stine kunne gått igjennom dem med oss i tilfelle jeg har misforstått noe.

Kristian uttrykker det samme som Hans her: «En av grunnene til at jeg ikke ser på kriteriene er fordi jeg føler at de alltid vil ha det samme av meg uansett (...) jeg må lese mest på

temaene fordi jeg ikke kan reflektere bra hvis jeg ikke vet hva jeg skal si». Både Malene og Kristian fikk også med seg beskjeden om at de kan kontakte læreren dersom ting er uklart, noe som er forventet, fordi de går i samme klasse og fikk den samme beskjeden. Det interessante her er at det er uvisst om elevene har den samme forståelsen som læreren fordi ingen av partene har tatt initiativet til å bekrefte antagelsene de har.

Jeg var interessert i hvordan elevene dannet seg et bilde av hva de må gjøre for å gjøre det bra, uten å ha satt seg ordentlig inn i vurderingskriteriene. Hans sa følgende:

Jeg har bare hørt på hva læreren har fortalt meg at jeg må bli flinkere til og noen ganger hva jeg burde kutte ut (...) også har jeg bygd videre på det.

Kristian sa følgende:

Jeg har alltid bare sett på karakteren min (.) også har jeg sett på de andre rundt meg og hva de sier og hvor mye de sier (...) også har jeg fiksa på ting etter hver presentasjon eller fagsamtale

Tendensen blant informantene er at de er lite interessert i vurderingskriteriene fordi har gjort seg noen klare tanker om hva som skal til for å gjøre det bra. Disse tankene er konstruert over tid og er basert på erfaringer og tilbakemeldinger fra tidligere muntlige vurderingssituasjoner.

Under think-aloud øvelsen skulle elevene samhandle med vurderingskriteriene og temaarket høyt. Jeg ba dem om å gå fram slik de ville gjort, men si høyt hva de tenker. Det generelle for elevene er at alle tre brukte mest tid på temaarket og lite tid på selve vurderingskriteriene. Dette kan ha en sammenheng med det jeg nevnte tidligere i analysen. Etter øvelsen stilte jeg informantene noen spørsmål. Det første spørsmålet jeg stilte informantene etter øvelsen var hvorfor de valgte å gå fram på den måten de gjorde. Kristian valgte å bruke mesteparten av tiden på temaarket og de kriteriene som kunne knyttes til pensum og ikke muntlige ferdigheter. Kristian sa følgende:

Ja altså hvis du spør meg så er det som sagt å pugge det jeg gjør. Derfor så ser jeg mest på temaarket fordi det er her arbeidet for meg ligger. Så ihvertfall både i denne og tidligere fagsamtaler så har grunnen til at jeg ikke har kommet opp til sekseren vært at jeg bare puffer og ikke reflekterer nok.

Jeg stilte et Kristian et oppfølgingsspørsmål for å være sikker på at jeg har forstått han riktig. Da spurte jeg han «du er klar over hva som kreves for å få en bedre karakter, men av egne årsaker velger du å ikke gjøre det?». Svaret hans var «Ja, det er noen som flinkere til å reflektere mens andre er flinkere til å pugge og motsatt». I svaret til Kristian ser vi at hans forståelse av muntlighet kommer tydelig fram når han aktivt snakker om pugging eller memorering som en muntlig ferdighet. I likhet med Kristian la Malene og Hans mest vekt på temaarket, men de hadde en annen forklaring. Malene hadde dette å si:

Jeg velger å fokusere mest på det faglige innholdet fordi muntlige ferdigheter er noe som bare kommer (...) det er noe jeg trener på over tid, men jeg kan bli flinkere til å se på kriteriene over muntlige ferdigheter (..) problemet for meg er at det er så mye og det ser vanskeligere ut enn det er oppi hodet mitt (.) så jeg lar vær å bruke tid på dem også

Jeg stilte et oppfølgingsspørsmål til Malene om hvordan hun blir flinkere på det over tid. Da svarte hun:

Jeg hører på hva læreren sier enten om det er Stine eller noen av de andre lærerne jeg har. Jeg er alltid opptatt av tilbakemeldingen (.) Jeg synes det er mye enklere å forholde seg til den enn vurderingskriteriene (.) Muntlige ferdigheter er noe du må øve deg på over tid bare.

Hans svarte mye av det samme som Malene. Han fokuserte også mest på temaarket fordi han har et klart bilde av hva som er forventet av muntlige ferdigheter nå. Han uttrykker også at kriteriene virker mer komplisert enn det bildet han har dannet seg, og at det er veldig vanskelig å vite hvordan man samtaler 4-er nivå eller 6-er nivå. Tendensen blant Malene og Hans er de opplever det som vanskelig å sette seg ned med kriteriene og velger heller å jobbe med det som er forståelig. De har tatt valget å ikke snakke med læreren, fordi de har noen klare ideer om hvordan de skal gjøre det bra. Dette tyder på at noen elever kanskje ikke har den samme forståelsen som læreren, eller ikke ønsker å bruke tid til dette.

Det kan virke som, ut fra disse funnene, at elevene forholder seg lite til vurderingskriteriene de har fått utdelt. De uttrykker at dette ikke er nødvendig for dem, fordi de har, gjennom

erfaring og tilbakemeldinger, opparbeidet seg en forståelse om hva som skal til for å gjøre det bra. En annen tendens blant 2 av informantene er at kriteriene blir oppfattet som vanskelige å vage, som skremmer dem vekk litt vekk fra kriteriene. Funnene tyder også på at elevene bruker mest tid på temaark.

4.3 Lærerens tilbakemelding

I dette delkapitlet skal jeg se litt nærmere på spørsmål knyttet til studiens andre forskningsspørsmål. Fokuset vil være på om elevene opplevde den som læringsfremmende, hvilke vurderingsområder de opplevde å bli vurdert på, og om den hadde noe nytteverdi for dem.

Informantene opplevde at læreren var opptatt av innholdsmomenter knyttet til både muntlige ferdigheter og norskfaglige innholdsmomenter, noe som sammenfaller med mine observasjoner av tilbakemeldingssamtalene. Kristian sier for eksempel:

Jeg fikk en balansert tilbakemelding. Hun sa noe om både det faglige og mine språklige ferdigheter som er bra (.) det hjelper veldig (...) også liker jeg veldig godt at hun bruker retoriske begreper når hun forklarer fordi det gjør det enklere for meg å vite hva jeg skal jobbe med.

Kristian opplever at tilbakemeldinger handler om både fag og muntlige ferdigheter. Den samme tendensen fant jeg hos de andre informantene. Malene sier for eksempel:

Som du så, så fikk jeg en detaljert tilbakemelding en kort tilbakemelding på det faglige (.) også fikk jeg en lengre tilbakemelding på mine retoriske ferdigheter. Selv om jeg fikk sekser så savner jeg å få en tilbakemelding på hva jeg kunne forbedret til neste gang.

Malene opplever, i likhet med Kristian, å få tilbakemelding på både det faglige, og muntlige ferdigheter. En ting som Malene nevner her er at hun ikke fikk tilbakemelding på hva hun kan jobbe med, og nevner at hun fikk toppkarakter som en årsak til dette. Til tross for at lærerens tilbakemelding består av både faglige momenter og språklige momenter, velger elevene

fremdeles å fokusere på det faglige når de skal øve til neste muntlige vurdering, slik det har kommet fram tidligere. Hans sier for eksempel:

Til neste fagsamtale kommer jeg til å fikse på noen småting. Stine ba meg for eksempel om å bli bedre til å reflektere og ikke bare gjengi fra boka, men det er enkelt å fikse. Så lenge jeg er tryggere på pensum, så kan jeg gi slipp på den faste strukturen

Også Kristian uttrykker dette:

Jeg må bare pugge enda mer på pensum slik at jeg slipper å huske på replikker og setninger for å bli bedre til å reflektere.

Det overordnede inntrykket jeg sitter med fra informantene er at de forstår og er fornøyde med lærerens tilbakemelding. De opplever å få tilbakemelding på alle områder, men velger fortsatt å legge vekt på det faglige når de skal forberede seg til neste fagsamtale. For å bli flinkere på det muntlige så justerer de på deres forståelse av hva som skal til for å få toppkarakter.

Alle informantene opplevde å få tilbakemeldinger som sa noe om hva som var bra, og 2 av 3 informanter fikk tilbakemelding på hvordan de kan bli bedre på. Alle informantene opplever det som motiverende å få tilbakemeldinger som sier noe om hva de har prestert bra på.

Malene sier for eksempel:

Man blir jo motivert av det da, fordi jeg fikk jo vite hva jeg gjorde bra, og da prøver å gjøre det bedre neste gang også

Det andre elementet er at 2 av 3 elever fikk informasjon om hvordan de kan bli bedre. Malene fikk toppkarakter og det kan være at læreren ikke så et behov for å gi henne slik informasjon. Både Hans og Kristian fikk denne type informasjon. Kristian sier for eksempel:

Det jeg fikk tilbakemelding på som ikke var så bra var at jeg kunne bli flinkere til å argumentere. Stine sa jo også hvordan jeg skal gjøre det og brukte retoriske begreper for å gjøre det klart for meg. Noe jeg likte.

Her sier Kristian at han fikk informasjon om hva han bør jobbe med videre, og noen instruksjoner på hvordan han kan bli bedre til neste gang. Disse funnene viser at elevenes forståelse av tilbakemeldingene er at de inneholder informasjon som sier noe om hva de gjør bra, og hva de bør jobbe med til neste gang. Elevene opplever også å få tilbakemeldinger på alle områdene de blir vurdert på. Elevene ser derfor på tilbakemeldingene som nyttige for å utvikle seg i faget, og motiverende når de får bekreftet hva de gjør bra.

4.4 Oppsummering av funn

Gjennom analysen av datamaterialet har jeg gitt et innblikk i hva elevene oppfatter som vurderingsgrunnlaget for en fagsamtale i norskfaget, og hvordan de opplever lærerens tilbakemelding. Hovedsakelig fra et elevperspektiv, men jeg har i tillegg brukt observasjonsdata som kontekstualiserende informasjon for å støtte elevenes argumenter der det har latt seg gjøre. For å sammenfatte analysekapitlet vil jeg oppsummere hovedfunnene som springer ut av analysen.

I den første delen av analysen beskrev jeg kort konteksten rundt gjennomføringen av fagsamtalene og vurderingssamtalene. I både mine observasjoner og elevenes beskrivelser, kommer det tydelig frem at strukturen i fagsamtalen preges av spørsmål som blir kastet ut til en elev, også kan de andre hive seg på og spille på hverandres tanker og meninger. Læreren tar styringen dersom det blir nødvendig, for eksempel hvis de bruker for lang tid på et spørsmål, eller ingen har noe mer å komme, men etterlater elevene ellers til å diskutere spørsmål og hverandres synspunkter. På denne måten fungerer fagsamtalen som en samling dialoger mellom elevene.

Funnene fra analysens andre del dreier seg om hva elevene oppfatter som vurderingsgrunnlaget for fagsamtalen. Denne delen er delt inn tre delkapitler som ønsker å svare på dette. Første delkapitlet satte søkelys på hva muntlige ferdigheter er for informantene. Informantenes forståelse er først og fremst knyttet til taleperspektivet. Intervjudataene viste at begrepet er et uklart begrep for dem, og de uttrykte gjennomgående at muntlige ferdigheter for dem er å snakke og å kommunisere med kroppsspråk.

Delkapittel to setter søkelys på hvordan elevene opplevde fagsamtalen som en vurderingssjanger. Her kom det frem at alle informantene var positive til vurderingsformen og

opplever fagsamtale som en arena der de får muligheten til å vise frem både fagkompetanse og muntlig kompetanse. Informantene uttrykte også at det var god trening til eksamen, og en fin måte å trene på uten å utlevere seg blant mange mennesker. Negative ting som ble trukket frem var at ikke alle får sagt så mye fordi andre tar mye plass i samtalen, som årsak av dette ble det uttrykt et ønske om en mer lærerstyrt fagsamtale av informantene.

Tredje og siste delkapittelet i andre delen satte søkelys på elevenes opplevelse av vurderingskriteriene. Her kom det frem at elevene opplever vurderingskriteriene knyttet til muntlige kompetanse som unødvendige og vanskelig å bruke under forberedelsene til vurderingen, og at de heller bruker gamle tilbakemeldinger for å justere på den muntlige kompetansen sin. Oppsummert så opplever elevene at vurderingsgrunnlaget for fagsamtalen er knyttet til både muntlig- og fagkompetanse, men vektlegger fagkompetanse under forberedelsene.

I analysens siste del så jeg på elevenes opplevelse av lærerens tilbakemelding. Informantene opplever at tilbakemeldingen de får fra læreren dreier seg om både muntlig og fagkompetanse. De uttrykker positive tanker til tilbakemeldingen og opplever den som læringsfremmende. Informantene uttrykker at tilbakemeldingene er nyttige og motiverende for videre arbeid.

5. Diskusjon

I denne delen av oppgaven skal jeg diskutere betydningen av hovedfunnene med bakgrunn i teori og eksisterende forskning. Samtidig vil jeg koble det hele til forskningsspørsmålene avhandlingen min søker å belyse, nemlig *hva elevene oppfatter som vurderingsgrunnlaget for fagsamtaler i norsk? og hvordan elevene opplever lærerens tilbakemelding?*

Diskusjonskapitlet er delt inn med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. I delkapittel en ser jeg nærmere på hva elevene oppfatter som vurderingsgrunnlaget for en fagsamtale i norsk. I det andre delkapittelet diskuterer jeg hvilke vurderingsområder elevene opplever å bli vurdert på, samt hvordan de beskriver tilbakemeldingens nytteverdi.

5.1 Vurderingsgrunnlaget for fagsamtalen

I det følgende diskuterer jeg vurderingsgrunnlaget med utgangspunkt oppgavens første forskningsspørsmål som handler om hva elevene oppfatter som vurderingsgrunnlaget for fagsamtalen. Hensikten er å undersøke i hvilken grad informantenes forståelse av muntlighetsbegrepet vektlegges over kriteriene læreren har utviklet, i hvilken grad de er forståelige og om det er en balanse fag og muntlighet vektlegges like mye.

5.1.1 Hva er muntlige ferdigheter for elevene

Et viktig funn fra analysen er at elevene setter søkelyset på taleperspektivet, når de skal definere hva muntlig kompetanse er for dem. De trekker frem den spontane formen av muntlighet, som Dobson og Engh (2010) snakker om, og påpeker at dette er noe som er viktig å mestre for senere i livet. Elevene bruker i liten grad fagbegreper knyttet opp mot muntlig kompetanse, og kom frem ved at elevene brukte hverdagslige ord, som for eksempel «å snakke» istedenfor «å tale». Informantene er klare over at muntlig kompetanse inneholder et sett med ferdigheter. Informantene nevner blant annet «reflektere», «argumentere» og «diskutere». Lytting er en ferdighet som inngår i begrepet muntlig kompetanse, men blir nevnt implisitt i intervjuene når informantene sier, i løpet av intervjuene, at de «må snakke og svare ut fra hva andre sier». Dette lytteaspektet kommer frem når elevene snakker den muntlige sjangeren diskusjon. Forståelsen de har gjenspeiler muntlighet i både fagsamtaler og presentasjoner.

Elevene i min undersøkelse beskriver et muntlig kompetansebegrep som inneholder færre ferdigheter enn det utdanningsdirektoratet (2021) inkluderer i læreplanen. Ifølge utdanningsdirektoratet (2021) kjennetegnes muntlighet ved at elevene både skal forstå og vurdere, utforme, kommunisere, samt reflektere og vurdere ulike aspekter ved ferdighetene «å tale» og «å lytte». Fordi elevene trekker frem taleperspektivet eksplisitt og lytteperspektivet implisitt, kan vi se at det er avstand mellom hva læreplanen forbinder med muntlighet og hva elevene forbinder med muntlighet. Dette viser at elevene må gjøres enda mer bevisste på hva muntlighet faktisk innebærer. Dette kan igjen illustrere hvorfor elevene velger å legge mer vekt på noen vurderingskriterier enn andre, og hvorfor de bruker mer tid på selve fagstoffet enn kriteriene.

Funnene kan tyde på at elevene har en bredere forståelse av muntlighet enn de tror, men er ikke oppmerksomme på det. Intervjudataene tyder også på at elevene vektlegger argumentasjon, refleksjon og å samtale langt mer enn resten av ferdighetene læreplanen setter søkelyset mot.

5.1.2 Fagsamtale som vurderingssjanger

Et viktig funn fra analysen er at elevene er svært positive til fagsamtale som vurderingssituasjon. Informantene trekker frem de positive aspektene ved samtalsjangeren og begrunner det med at det er en egnet måte å få frem muntlig og bred faglig kompetanse, og det er god trening til muntlig eksamen. Elevene uttrykker at de opplever fagsamtalen som en trygg arena der de får mulighet til å ytre og finne sine egne stemmer, og kommentere og bygge på hverandres innspill. Som jeg snakket om tidligere, påpeker Aksnes (2007, s. 142) og Børresen (Børresen, 2016, s. 94) viktigheten av å kommentere hverandres innspill, fordi vurdering av samtaleferdigheter handler om hvordan man responderer på andres innspill. Dette gjør også at elevene, gjennom samtalen, blir mer dannede og utvikler seg som demokratiske medborgere, slik Eide (2006, s. 7) og Aksnes (2015, s. 15) har påpekt. Som jeg nevnte tidligere påpeker Penne og Hertzberg (2015, s. 92) at muntlig eksamen i all utdanning foregår i samtaleform. Dermed fungerer eksamen som en prøve på samhandling. Det er interessant for meg å se at elevene i denne studien opplever fagsamtalen som relevant trening til muntlig eksamen i norskfaget. Informantene uttrykker også at det er enklere å vise breddekunnskap i fagsamtale sammenlignet med presentasjon, som tyder på at informantene mine er oppmerksomme på hvilket potensial som ligger i fagsamtalen, og at det er en vurderingsform de foretrekker over presentasjon, og opplever som nyttig og relevant.

Et annet funn fra analysen er at samtaledelen ved fagsamtalen er der, men at den kan falle litt ut av rytmen i det læreren velger å ta litt mer kontroll når noen elever har vært for lite aktive i samtalen, eller noe er uklart. Dette støttes av mine observasjoner. Dette er ikke likt det IRE/F-mønsteret som er typisk i klasseromssamtaler, som Fjørtoft (2016) trekker frem, men noen ganger opplevde jeg at det kunne virke sånn når læreren stilte oppfølgingsspørsmålene. Et annet funn er at Informantene etterspurte en mer lærerstyrt

fagsamtale, fordi noen personer dominerte mer enn andre gjennom samtalene. Læreren gjorde noen grep for å nok vurderingsmateriale for å kunne gi en vurdering til disse elevene, men det går på bekostning av flyten i samtalen.

Funnene tyder på at elevene er positive og opplever at sjangeren måler både faglig og muntlig kompetanse. Sjangeren i seg selv legger altså ikke opp til at elevene trenger å vektlegge den ene kompetansen mer enn den andre.

5.1.3 Hvordan opplever de vurderingskriteriene?

Et viktig funn som kommer frem i analysen, er at eleven viser lite bevissthet rundt vurderingskriterier eller hva lærerne vurderer i fagsamtalen. Informantene beskriver at de har fått utdelt vurderingskriterier i forkant av fagsamtalen, men påpeker at de ikke har lest dem ordentlig, jobbet systematisk med dem og har forholdt seg til dem i liten grad. Fordi elevene fikk utdelt et temaark med spørsmål og nøkkelord knyttet til de aktuelle temaene, vet elevene hvilket pensum de blir testet i. Også tidligere forskning viser at elever generelt har et lite bevisst forhold til vurderingskriterier og at svært få bruker dem i forbindelse med vurderingssituasjoner (Bueie, 2015). Læreren gikk ikke igjennom vurderingskriteriene med elevene, men oppfordret dem til å oppsøke læreren dersom det er noe som er uklart. Det betyr at læreren ikke kan vite om elevene faktisk har forstått kriteriene eller om de har den samme forståelsen som henne. Analysen tyder tyde på at elevene er opptatt pensumet læreren skal teste dem, men ikke er klar over andre aspekter som testes, utenom å argumentere og reflekter. Børresen et al. (2012) hevder at samtaler i norske klasserom mangler mål. I mitt tilfelle opplever jeg at dette kan stemme, fordi læreren ikke har gjort nødvendige tiltak for å sikre at lærer og elever har den samme forståelsen av kriteriene, eller påpekt at alle kriterier vektlegges like mye. Dette kan være en årsak til at elevene velger å vektlegge pensumet så mye i forberedelsene til vurderingen.

Det at elevene skal vite og forstå det de blir vurdert på er et av prinsippene for god undervisvurdering, som jeg snakket om tidligere, og det løftes frem som svært viktig for at vurderingen skal fungere formativt slik at elevene kan oppleve utvikling i arbeidet (Black & Wiliam, 2009; Gamlem, 2015). Hertzberg (1999) og Matre (2009) påpeker at bruk av vurderingskriterier er svært viktig i muntlige vurderinger fordi arbeidet med kriteriene kan

hjelpe å vende fokuset vekk fra personen og over på produktet, i den muntlige situasjonen. Det er derfor viktig at man snakker med elevene om kriteriene, dekonstruerer dem og snakker med elevene på en måte som elevene kan forstå og forholde seg til, slik at de er fullt klare over hva de blir vurdert på og hva som ligger i kriteriene. Informantene i min studie opplevde det som utfordrende å bruke vurderingskriteriene i forberedelsene. De tok heller ikke kontakt med læreren for å få klarhet. Dette tyder på at det ikke er nok sende ut kriteriene, og tilby hjelp til de som velger å oppsøke læreren. Man må aktivt gå igjennom dem med elevene og vise dem hvordan de kan brukes.

Oppsummert så peker analysen på flere interessante funn. Det første er knyttet til forberedelsesdelen av vurderingen. Gjennom erfaring og gamle tilbakemeldinger har elevene dannet seg et sett med kriterier for muntlig kompetanse, som de tar utgangspunkt for denne fagsamtalen også. Deres forståelse av muntlig kompetanse gjenspeiles i disse kriteriene, fordi de fokuserer kun på taleperspektivet her også. Informantenes forståelse har mange fellestrekk, men er ikke helt like. En av informantene peker på pugging som en muntlig ferdighet, noe som ikke blir nevnt i læreplanen. De andre informantene nevner noen få ferdigheter, mens resten er noe de ikke er blitt gjort oppmerksomme på eller så er de pakket inn i deres forståelse. Som jeg nevnte tidligere så oppfatter jeg at lytteperspektivet er noe de tar for gitt. En årsak kan være at læreren ikke har gjort lyttingen synlig nok for elevene, som Otnes (2016) snakket om. Elevene har fått utdelt et sett med vurderingskriterier for både muntlig og faglig kompetanse, men elevene bruker det veldig lite under forberedelsene. En av årsakene er at informantene synes det er vanskelig å bryte ned kriteriene på egenhånd. Informantene peker på denne faktoren som en av årsakene til at de velger å legge mest vekt på det faglige under forberedelsen. Kort sagt så opplever informantene at de blir vurdert på begge kompetansefeltene. Elevene opplever at læreren legger vekt på det de anser som muntlig kompetanse, men ikke alle ferdighetene blir synliggjort for dem av læreren (lyttingen).

5.2 Tilbakemeldingen

En viktig forutsetning for at tilbakemeldinger skal være effektive for læring, er at de brukes (Black & Wiliam, 1998a; Sadler, 1989). For at tilbakemeldingen skal bli brukt, må de forstås og eleven må se nytteverdien av dem. Det må også legges til rette for at tilbakemeldingen

brukes. I dette delkapittelet vil jeg diskutere det andre forskningsspørsmålet. Jeg vil starte med å diskutere hva informantene stort sett opplevde å bli vurdert etter under fagsamtaler, og hvordan man lærere kan skape vurderingspraksis der man vurderer flere områder ved muntlighet.

5.2.1 Vurderingsområder

Et av mine hovedfunn var at elevene opplever at læreren vektlegger både faglig innhold, og muntlige ferdigheter som vurderingsområder. Dette kan bekreftes av observasjonene mine. Dette er ikke helt i tråd med mye av den tidligere forskningen jeg har lest innen feltet «vurdering av muntlighet», som viser at tilbakemeldinger ofte er rettet mot innholdet i den muntlige teksten, og i liten grad relatert til muntligheten (Svenkerud et al, 2012). En ting jeg la merke til gjennom observasjonen var at læreren ikke ga elevene eksplisitte tilbakemeldinger på lyttedimensjonen. Lyttedimensjonen var pakket inn i kommentarene knyttet til for eksempel argumentasjon. Dette kan være med på å påvirke elevenes forståelse av muntlighet. Som jeg nevnte tidligere, så taler de for taleperspektivet når de uttrykker sin forståelse av muntlighetsbegrepet, men jeg oppfatter som at det blir tatt for gitt at lyttedimensjonen er en del av helheten. Underveis i tilbakemeldingssamtalene kunne læreren for eksempel gi positive tilbakemeldinger for måten eleven argumenterte på og, si at eleven er flink til bygge videre på andres perspektiver eller argumentere mot. Som Børresen et al. (2012, s. 78) påpeker, så er ikke lytteren bare en mottaker, men en også deltaker. Et forslag til læreren kunne vært å gi kommentarer som sa noe om elevenes evne til å hente ut informasjon som blir anvendt på en eller annen måte. En mulig årsak til at læreren fokuserte på de områdene som hun gjorde kan være knyttet til det Kvithyld og Aasen (2011, s. 12) kaller for *selektiv respons*. Dette er ikke noe jeg har snakket om i denne oppgaven, men noe jeg leste om sent i skriveprosessen. Selektiv respons går ut på at læreren ikke gir respons på alt, men tilpasser tilbakemeldingen til det de mener er mest nyttig for at eleven skal utvikle seg. Kvithyld og Aasen (2011) hevder at elever vil møte på utfordringer dersom de får når de skal nyttiggjøre seg av tilbakemeldingen dersom den inneholder altfor mange ulike elementer.

5.2.2 Nytteverdi

Som jeg tidligere har snakket om, er en fagsamtale godt egnet for underveisvurdering fordi underveisvurderingen enkelt kan skje i dialog mellom lærer og en gruppe elever (Saabye, 2013; Joval, 2017). Det er viktig at elevene får tilbakemeldinger som ikke bare dekker alle vurderingsområder, men som de enkelt kan bruke i forberedelsene til neste vurderingssituasjon (Black & Wiliam, 2009; Hattie og Timperley, 2007). I mitt materiale uttrykker elevene at de opplevde tilbakemeldingen som læringsfremmende, og at den kan brukes til å forbedre seg. Som observatør fikk jeg den samme opplevelsen av tilbakemeldingene. Elevene uttrykte at de ville bruke kommentarene knyttet til muntlig kompetanse, først og fremst, for å tenke over hva de må gjøre bedre neste gang. Dette kan henge sammen med at læreren aktivt ikke går igjennom vurderingskriteriene med elevene i klasserommet, men heller ber de som ønsker om å oppsøke henne. Dersom informantene opplevde at tilbakemeldingene har den balansen og overføringsverdien som de beskrev til meg, kan fagsamtale som vurderingsform fungere som underveisvurdering der elevene kan utvikle muntlighetskompetansen sin (Black & Wiliam, 2009; Gamlem, 2015; Hattie og Timerpley, 2007)

6. Avslutning

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Formålet med denne masteravhandlinga har vært å undersøke hva elever på vg3 oppfatter som vurderingsgrunnlaget for fagsamtaler i norsk, og hvordan de opplever lærerens tilbakemelding. Gjennom oppgaven har jeg redegjort for studiens teoretiske rammeverk og hva tidligere forskning sier om temaet. Videre har jeg presentert min metodiske tilnærming, hvor jeg har benyttet meg av to ulike metoder og datamateriale for å belyse forskningsspørsmålene. Videre presenterte jeg og analyserte resultatene, samt diskutert hovedfunn. I diskusjonskapitlet har jeg forsøkt å knytte funnene opp mot eksisterende teori og forskning. Som jeg tidligere har nevnt har denne studien sine begrensninger pga. antall informanter, tid og ressurser.

Det første jeg har undersøkt er hva vg3 elever opplever som vurderingsgrunnlaget for fagsamtaler i norsk. Målet var å finne ut av hva elevene legger vekt på under forberedelsesfasen og under selve vurderingen. Et funn er at elevene opplever kriteriene som lite interessante for dem under forberedelse. Elevene opplever at de blir vurdert på muntlig og faglig kompetanse, men velger fremdeles å legge mest vekt på fagkompetanse under forberedelsene. En årsak som har blitt nevnt er at de tildelte vurderingskriteriene er vanskelig å bryte ned og jobbe med selvstendig. Derfor bruker elevene sin erfaring og gamle tilbakemeldinger til å danne seg et bilde av hva muntlige ferdigheter er. Som jeg nevnte så nevner elevene noen få muntlige ferdigheter sammenlignet med hva læreplanen definerer som muntlige ferdigheter. Dette kan være knyttet til lærerens selektive respons. Dette tyder på at elevene og læreren ikke har den samme forståelsen av muntlige ferdigheter. En av Informantene ytret et ønske om en gjennomgang av kriteriene i timen selv om klassen ikke viser engasjement og interesse for det. Dette kan være med på å klargjøre ting for elevene som lurer, men ikke spør, og det skaper en felles forståelse for begge parter. Elevene er fullt klare over hvilket pensum og temaer de blir testet, og uten at fagstoffet sitter inne ordentlig så føler ikke informantene at de faktisk kan få vist frem sine evner til å argumentere, drøfte og reflektere.

I analysens andre del undersøkte jeg hvordan elevene opplever lærerens tilbakemelding. Målet var å finne ut av hva elevene opplevde at læreren la vekt på i tilbakemeldingen, og hvilken nytteverdi de hadde av den. Jeg nevnte at elevene er bevisste på hvilke vurderingsområder de blir vurdert på og at de har fått utdelt kriterier og temaark, men at en felles forståelse av kriteriene ikke er sikret. Under tilbakemeldingssamtalene observerte jeg at læreren var innom begge vurderingsområdene, ga generelle kommentarer på det faglige og noen kommentarer på noen spesifikke muntlige ferdigheter. Elevene opplevde å få både støttende positive tilbakemeldinger, noe de beskriver som motiverende for videre arbeid, og de fikk tilbakemeldinger på hva de kan jobbe videre med. Jeg observerte at læreren tok i bruk retoriske begreper for å tydeliggjøre for elevene hva og hvordan de kan bli flinkere til neste gang. Elevene opplever dette som positivt og nyttig for å neste gang de skal ha en fagsamtale. Det er spesielt kommentarene knyttet til muntlighet elevene sier at de kommer til å ta med seg videre. Som Hertzberg (1999) skriver, kan man ikke vurdere i norsk muntlig kun baseres på aktivitet i timen eller presentasjoner. Det er nettopp derfor fagsamtale som

vurderingsform kan være med å bidra til feltet. Ut fra mitt materiale synes som at elevene er positive til både vurderingssituasjonen og tilbakemeldingen. Det er visse ting elevene pirker på, men det er noe man kan justere og utvikle over tid.

6.2 Didaktiske implikasjoner

I denne studien har jeg analysert og presentert noen funn som kan ha implikasjoner for elevenes utvikling av muntlige ferdigheter. Hovedfunnet i denne studien er at elevene opplever fagsamtalen som en vurderingssjanger der de får muligheten til å utvikle sine samtaleferdigheter som en del av den faglige kompetansen, og at de får trent på spontane samtaler, som informantene påpekte er relevant for arbeidslivet og i samfunnslivet fordi vi bor i et demokrati. Det elevene peker på er i tråd med det Matre (2009) mener er samtaleferdigheters formål i skolen. Både observasjonene mine og intervjudataene viser at fagsamtalen fungerer som en vurdering som vier plass til både faglig og muntlig kompetanse. Lærerens tilbakemelding oppleves også motiverende og nyttig blant elevene, og læreren har gitt elevene like mange kommentarer på det faglige som det muntlige. Dette kan bekreftes av både observasjons- og intervjudataene. Men det er fortsatt noen ting som kan bli gjort for å få enda bedre resultater. Jeg vil derfor peke på en didaktisk implikasjon

Jeg mener at denne studien kan være med å vise hvilket potensial som ligger i fagsamtaler, dersom de gjennomføres på en riktig måte. For at den skal fungere på en riktig måte er det viktig at læreren og elevene legger et ordentlig arbeid med muntlige ferdigheter. Elevene må være bevisste på alle ferdighetene som ligger i feltet, og det er viktig å vise dem hvordan de kan jobbe med Gjennom oppgaven er det taleperspektivet ved muntlig kompetanse som har dukket opp flere ganger. Jeg har snakket litt om at lytteferdighetene er pakket litt inn i taleperspektivet, og at det er noe både elever og lærer kanskje tar for gitt. Elevene er allerede opptatt av å drøfte, argumentere og gjøre rede for, men jeg savner at det blir lagt mer vekt på lytting under forberedelsene, vurderingen og tilbakemeldingen. Dette kan hjelpe elevene å utvide sin forståelse av muntlighet, som er positivt med tanke på at informantene uttrykker at vurderingskriterier ikke er noe de bruker under forberedelsene alene. En annen ting jeg vil peke på er at lærerens tilbakemeldinger. Å bruke retorikkens begreper som et slags metaspråk opplevde både jeg og informantene som positivt, og det hjalp elevene å forstå tilbakemeldingen enda bedre.

6.3 Videre forskning

Selv om forskning på vurdering og tilbakemelding er stor, er muntlighetsvurdering relativt lite utforsket. Det er derfor behov for mer forskningsbasert kunnskap på feltet. Det meste av forskningen innen feltet som jeg leste gjelder først og fremst muntlige presentasjoner som vurderingsform. Fagsamtale som vurderingssjanger er relativt ny og blir brukt i mange klasserom i dag. Å jobbe med fagsamtale i denne masteroppgaven har gjort meg interessert i flere aspekter ved fagsamtalen som en vurderingssituasjon.

Å undersøke fagsamtalen i flere elevgrupper og klassetrinn kan være veldig interessant. Det kan nyttig å observere flere fagsamtaler med andre lærere for å se hvordan disse blir organisert, hvordan elevene har jobbet i forkant og hva læreren setter søkelys på i tilbakemeldingen.

Ut fra mitt begrensede materiale er det tilsynelatende ikke bare muntligheten som står i fokus ved vurderingen av fagsamtale. Studien gir likevel en indikasjon på noe som kan være problematisk. Ettersom elevene får kommentarer på de samme muntlige ferdighetene mange nok ganger så vil disse utvalgte ferdighetene bli betraktet som muntlig kompetanse. Dette gjør at elevene går glipp av vurdering og veiledning i ferdigheter som læreplanen fremmer som like viktig som disse. Det kan derfor være relevant å undersøke hvordan man kan vurdere lytting under en fagsamtale. Otnes (2016) har forsket på vurdering av lytting, men jeg fant ikke så mye forskning ellers på dette feltet.

Litteraturliste

Aksnes, L. M. (2007). *Tid for tale*. Oslo: Cappelen Forlag.

Aksnes, L. M. (2015). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. Bergen: Fagbokforlaget.

Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet. I *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (ss. 89-101). Bergen: Fagbokforlaget.

Børresen, B., Svenkerud, S., & Grimnes, L. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Befring, E. (2015). Forskningsetikk. I E. Befrin, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (ss. 28-35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bennett, R. (2011). *Formative assessment: a critical review*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*.
- Berge, K. L. (2007). *Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene*.
- Bjørndal, C. (2002). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Gyldendal Akademisk.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). *Assessment and classroom learning*.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box, Raising standards through classroom assessment*.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of assessment*.
- Black, P., Wiliam, D., Harrison, C., Lee, C., & Marshall, B. (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*.
- Bueie, A. (2015). *Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk*. Hentet fra Utdanningsforskning: <https://utdanningsforskning.no/artikler/summativ-vurdering-i-formativ-drakt--elevperspektiv-pa-tilbakemelding-fra-heldagsprover-i-norsk/>
- Creswell, J., & Miller, D. (2000). *Determining Validity in Qualitative Inquiry. Theory Into Practice*. Hentet fra https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J., & Miller, D. (2018). *Research design*. Thousands Oaks: SAGE Publications.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobson, S., & Engh, R. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eide, O. (2006). *Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv*.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen*. Høyskoleforlaget.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2011). Deltagende observasjon. I K. Fangen, & Sellerberg, *Mange ulike metoder* (ss. 37-56). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Federl, M. (2019). *Krav til faktaargumentasjon*. Hentet fra NDLA.no: <https://ndla.no/subject:19/topic:1:195257/topic:1:196011/topic:1:3856/resource:1:5817?filters=urn:filter:f4581340-52f1-435d-8f99-d5de4e123f70>
- Fjørtoft, H. (2009). *Vurdering av muntlige ferdigheter*. Fagbokforlaget.

- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (ss. 119-135). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2013). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann, & L. Tangaard, *Kvalitative metoder* (ss. 463-487). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Gøttsche, N. B. (2018). Hentet fra Think-aloud - fra forskningsmetode til inkluderende litteraturundervisning: <https://www.videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2018/think-aloud/>
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. University of California.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2020). *Deltakende observasjon*. Hentet fra Store norske leksikon: https://snl.no/deltakende_observasjon
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback* .
- Hertzberg, F. (1999). *Vurdering av muntlig – det går an*.
- Jers, C. O. (2011). *Den retoriska arbetsprocessens betydelse för möjligheten att framstå med starkt och trovärdigt ethos i muntlig framställning*.
- Johnson, B. (2013). Validity of Research Results in Quantitative. I B. Johnson, *Qualitative and Mixed Research* .
- Joval, E. T. (2016). *Læringsløpdrammen*. Hentet fra Læringsamtalen. En farsott eller fremtidens samtale?: <http://laringslopdrammen.no/blog/laeringsamtalen-en-farsott-eller-fremtidens-samtale/>
- Joval, E. T. (2017). *Snakk om læring! : lærings- og fagsamtaler i skolen*.
- Kleven, T. A. (2011). En hjelp til kritisk tolking og vurdering. I T. A. Kleven, & F. Hjørdemaal, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 231). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (ss. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). *Fem teser om funksjonell respons på elevtekster*. Hentet fra skrivesenteret.no : http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen_1.pdf

- Larsen, A. K. (2017). En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. I A. K. Larsen, *Om samfunnsvitenskapelig metode* (ss. 17-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lovdata. (2020). *Lovdata.no*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5
- Lund, T., Kleven, T. A., Kvernbekk, T., & Christophersen, K.-A. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Matre, S. (2009). Vurdering av samtaletekster som didaktisk utfordring. I *Tekstvurderings om didaktisk utfordring* (ss. 139-149). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research Design. An Interactive Approach*.
- Otnes, H. (2016). *Lyttehandlinger og lytteformål. Perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Palmer, A. (2010). *Att bedöma det muntliga. Uppsala universitet*. Hentet fra <portal.org/smash/get/diva2:392585/FULLTEXT01.pdf>
- Palmer, A. (2010). *Muntligt i klassrummet. Om tal, samtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2016). Research Ethics and Qualitative Research. I D. Silverman, *Qualitative Research* (ss. 31-46).
- Saabye, M. (2013). *Muntlig undervisvurdering. Lærings- og fagsamtaler*.
- Sadler, R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*.
- Shannon, S., & Hsieh, H.-F. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. I *Qualitative Health Research* (ss. 1277-1288). Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1049732305276687>
- Staff, A. (2015). *Bias*. Hentet fra Forskningsetikk : <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/uavhengighet/bias/>
- Svartdal, F. (2009). *Psykologiens forskningsmetoder – en introduksjon*.
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*.

- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). *Opplæring i muntlige ferdigheter*.
- Taras, M. (2010). *ASSESSMENT – SUMMATIVE AND FORMATIVE – SOME THEORETICAL REFLECTIONS*.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no):
https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_5.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no):
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *God undervisvurdering*. Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Temaene i elevundersøkelsen*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no):
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanse i fagene*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no):
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplanen i norsk*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no):
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no>:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no):
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/>
- William, D. (2006). *Formative Assessment: Getting the focus right*» Educational Assessment. Hentet fra
<http://www.tandfonline.com/pva.uib.no/doi/pdf/10.1080/10627197.2006.9652993>

Vedlegg

Vedlegg 1

Observasjonsskjema

Tid	Beskrivelse	Tolkning

Ting å se etter:

- Tar tilbakemeldingen utgangspunkt i kriteriene?
- Gir tilbakemeldingen informasjon som kan utvikle elevens arbeid?
- Gir læreren hjelp til spesifikke problemer?
- Fører tilbakemeldingen til refleksjon? (spør eleven for bekreftelse)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Innledende spørsmål:

- Informere om prosjektet og takke eleven for at han/hun takket ja til å være informant
- Forsikre eleven om at informasjonen skal behandles konfidensielt, slettes når prosjektet avsluttet og at eleven kan trekke seg når som helst fra prosjektet

Muntlige ferdigheter og fagsamtale:

- Hva er muntlighet i norsk for deg? Hvordan trener dere på muntlighet i timene?
 - Hvilke ferdigheter inngår i begrepet? Lytte, tale, samtale osv.
- Er det å trene på muntlighet viktig for deg? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Hvilke vurderingsformer har dere i norskfaget?
- Har du hatt fagsamtale før? Hvis ja, når hadde du det sist?
- Hva tenker du om fagsamtale
- Hva tenker du om fagsamtale som en vurderingsform?
- Hvordan er denne prøveformen sammenlignet med andre muntlige vurderinger?
- Hva er bra/ikke så bra?
- Føler du at du får vist hva du kan? Både når det gjelder faglig kunnskap og muntlige ferdigheter?

Vurderingskriterier (Verbal protokol-metode)

- Visste du hva du ble vurdert på i forkant av fagsamtalen?
- Laget dere (elever og lærer) kriteriene sammen?
- Hva husker du fra vurderingskriteriene til fagsamtalen?
 - Bruker du vurderingskriteriene?
- Forstod du hva vurderingskriteriene handlet om?
 - Hvordan tolker du disse kriteriene?

Lærerens respons

- Pleier du å få en tilbakemelding etter en slik samtale?
- Pleier responsen å være skriftlig eller muntlig?
- Hva slags responsform foretrekker du?
- Hva fikk du tilbakemelding på sist du hadde fagsamtale?
- Forstod du tilbakemeldingene?
- Var den nyttig? Gjorde du noe med tilbakemeldingen? Hva da isåfall?
- Synes du tilbakemeldingene var relevante for å utvikle muntlig kompetanse? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva vil du ha respons på?
 - Hvilke områder?

- Pleier du å bruke tilbakemeldingene du får? For eksempel neste gang du skal ha fagsamtale? Hvorfor/hvorfor ikke?

Avsluttende spørsmål

- Er det noe mer du ønsker å si?
- Hvordan opplevde du intervjuet?

Vedlegg 3

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 189195 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: 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 30.07.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021. 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. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at

informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Microsoft er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4

Muntlig kompetanse og elevers opplevelser av lærerens tilbakemeldinger

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvilke opplevelser du har av lærerens tilbakemeldinger*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å undersøke elevers holdninger, tanker og refleksjoner rundt vurdering av muntlighet i norskfaget. Vi ønsker å undersøke om det lærere tenker på som god vurdering av muntlighet samsvarer med det elevene mener er god vurdering av muntlighet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

De personene som deltar i studien er valgt på bakgrunn av at de går i vg2/vg3, har norskundervisning og at de ønsker å delta i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i studien innebærer at deltagerne deltar på et intervju. intervjuet tar ca. 30 minutter. Jeg vil ta lydopptak av intervjuene og bruke en intervjuguide. Intervjuet vil bestå av spørsmål som «Hvilke forventninger har dere til de tilbakemeldingene dere får?» og «Hva tenker dere at muntlighet i norsk er?». Jeg vil ikke samle inn personopplysninger, men elevenes tanker, holdninger og refleksjoner rundt vurdering av muntlige ferdigheter i norsk. Opplysningene som behandles i studien vil bli anonymisert og de vil ikke være mulige å spore opp til den aktuelle eleven.

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.

Behandling av innsamlet informasjon

Opptak av intervjuene vil bli lagret separat fra øvrig data og det vil ikke bli samlet inn navn eller andre personopplysninger som knytter deg til dataen. Som deltaker vil du ikke bli gjenkjent i oppgaven i form av navn eller skole, det vil kun bli brukt informasjon som er gitt i intervjuet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg, og veileder Harald Eriksen, som vil ha tilgang til personopplysningene som blir samlet inn. Deltagerne i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Etter intervjuet vil jeg transkribere intervjuet og gi deltagerne hvert sitt tall. Det betyr at navnet på eleven vil bli erstattet med Elev 1, Elev 2, Elev 3 osv. Etter at lydopptaket av intervjuet er transkribert og anonymisert vil lydopptaket slettes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2020. Opplysningene fra intervjuet vil da slettes og kun eksistere i masteroppgaven.

Dine rettigheter

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

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

1. Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Omar Nabhani: omarhn@student.uv.uio.no, tlf: 47268625

Harald Eriksen: Harald.Eriksen@oslomet.no, tlf: 67 23 62 98

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

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

Med vennlig hilsen

Harald Eriksen

Omar Nabhani

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- *Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.*
- *Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).*
- *Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.*

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5

Vurderingskriterier fagsamtale

Læreplanmål/emne/ ferdigheter	Under middels måloppnåels e 2	Middels måloppnåelse 3– 4	Over middels måloppnåelse 5– 6
Presentasjon og argumentasjon	Kan presentere og samtale på en forståelig måte, men tar lite initiativ eller tar for mye plass	Kan presentere og samtale/argume ntere rimelig klart og saklig, påstander forklares/ eksemplifiseres/ underbygges. Klarer i nokså stor grad å ta plass og å gi plass.	Kan presentere og samtale/argume ntere tydelig og saklig, påstander forklares/ eksemplifiseres/ underbygges på en klargjørende og presis måte, har gjort stoffet til sitt eget. Klarer i stor grad å ta plass og å gi plass.
Språk og framstilling	Språket er forståelig, tanken/ideen bak ytringen blir kommunisert .	Språket er godt forståelig og tydelig både i spontan og forberedt tale, enkelte faguttrykk brukes, og tanken/ideen bak ytringen kommer fram.	Språket brukt i forberedt og spontan tale er forståelig, tydelig, presist og variert, nødvendige faguttrykk brukes, tanken/ideen bak ytringen kommer klart fram
*Kunnskap vist om analyse og tolkning: sakprosa/skjønnlitteratur/samm ensatte tekste	Innholdet i en tekst kan gjengis med enkelte innslag av analyse/enk elte innslag av litterær analyse og tolkning.	Eleven gjør greie for hovedsynet, virkemidler og argumentasjon/vi ser noe kunnskap om litterær analyse og tolkning.	Eleven gjør presist greie for hovedsynet, virkemidler og argumentasjon kan presist og utdypende gjøres greie for/det vises god kunnskap om litterær analyse, tolkning og refleksjon.

Læreplanmål/emne/ferdigheter	Under middels måloppnåelse 2	Middels måloppnåelse 3–4	Over middels måloppnåelse 5–6
*Kunnskap vist om kultur- og litteraturhistorie	Eleven gjengir kunnskap om kultur- og litteraturhistorie.	Eleven viser kunnskap om litteratur- og kulturhistorie, og ser samspillet mellom forskjellige kulturuttrykk.	Eleven viser kunnskap om og innsikt i litteratur- og kulturhistorie, og ser samspillet mellom forskjellige kulturuttrykk.

Vedlegg 6

Øving til fagsamtalen 29.oktober 2020

Hvordan henger samfunn og litteratur sammen fra «Faderen» (poetisk realisme) til «Albertine»?

- NB! Vis til tekster og forfattere når du forklarer perioden(e). Se oversikt side 61
- Bruk Grip teksten, NDLA, Klassenotaboka og egne notater

Oversikt over tema vi har gjennomgått og som kan brukes i fagsamtalen

Realisme – realistisk litteratur

Hva kjennetegnet samfunnet på 1800-tallet: side 12 til 21

Poetisk realisme (1850-1860 årene)

- Hva er typisk for den litteraturhistoriske tendensen midt på 1800-tallet s. 22 - 24
- Hvilke forfattere var påvirket av den poetiske realismen og hvorfor?
 - *Amtmannens døtre* av Camilla Collet – Hva kjennetegner form (s. 48-49) og innhold i Romanen
 - *Side 26 til 27 i Grip teksten*
 - «Faderen» av Bjørnstjerne Bjørnson – Hva kjennetegner form og innhold i novella
 - *Side 28 til 30 i Grip teksten*

Kritisk realisme (1870-1880 årene)

- Hvilke endringer i samfunnet midt på 1800-tallet påvirket forfatterne?
- Hva er typisk for den litteraturhistoriske tendensen fra 1860 og 1880-årene? *Grip teksten*: 24-25 og 27- 28
- Hvilke forfattere var påvirket av den kritiske realismen og hvorfor? *Grip teksten* 27-28
 - *Gjengangere* av Henrik Ibsen. Hva kjennetegner form (s.48-49) og innhold i det borgerlige drama s. 32-39

- «Karen» av Alexander Kielland. Hva kjennetegner form og innhold i novella.
Grip teksten 41 til 42

Naturalisme (1880-1890)

- Hva er typiske kjennetegn på naturalisme? *Grip teksten s. 24-25*
- Hvilke forfattere var påvirket av naturalismen og hvorfor?
 - «Karens jul» av Amalie Skram, Hva kjennetegner form og innhold i novella?
(Grip teksten s.46-50)
 - *Albertine*, av Christian Krogh. Hva kjennetegner form og innhold i romanen?
(Grip teksten 51-52)