



Fagsamtaler som lærings- og evalueringsverktøy

Anita Wiklund Norli

Fagsamtaler brukes om ulike kommunikasjonssituasjoner i skolen. Det er vanlig å bruke benevnelsen både om en muntlig undervisnings- og vurderingsmetode og om en samtale der læreren gir faglig tilbakemelding til elever og foresatte, som også kan kalles en utviklingsamtale.

Når det i videregående skole arrangeres fagsamtaler med *faglig tilbakemelding* til elever og foresatte, er det lærerne i de ulike fagene som har samtale med foresatte og eleven. Samtalen skjer i form av et planlagt møte der læreren med utgangspunkt i elevens arbeid samtaler med eleven - og en eller flere foresatte fram til eleven har fylt 18 år - om elevens utvikling, generelt og i de enkelte fagene. Slike samtaler arrangeres en eller to ganger i hvert skoleår og inngår som en del av underveisvurderingen (Opplæringslova § 3-10). De tar som regel utgangspunkt i både summativ og formativ vurdering i forbindelse med elevens faglige utvikling. Formålet med vurderingen avgjør om den kan kalles summativ eller formativ. Med summativ vurdering menes evaluering og dokumentasjon som tar utgangspunkt i elevens måloppnåelse på et gitt tidspunkt. Det kan for eksempel være en tilbakemelding om karakterene eleven har fått så langt i skoleåret. Formativ vurdering vil handle om vurdering for læring; det vil si hva eleven får til og hva som kan jobbes videre med, altså en «framovermelding» med planlegging for elevens videre arbeid. Underveisvurdering og sluttvurdering kan eventuelt erstatte begrepene formativ og summativ vurdering. Disse begrepene beskriver vurderingshandlingenes funksjon. Vurdering for læring skjer underveis i læringsprosessen og blir derfor det samme som underveisvurdering - som kan innebære både summativ og formativ vurdering. Sluttvurdering, eller vurdering av læring,

vil være summativ og gjøres etter avsluttet prosess, eksempelvis standpunkt karakter i et fag (Gamlem 2015).

Fagsamtaler i *undervisningssammenheng* har alltid elevenes læring i fokus og blir organisert som kommunikasjonssituasjoner der elevenes faglige utvikling blir stimulert og/eller vurdert. Slike fagsamtaler kan gjennomføres i mange former og varianter (Barnes 2008, Børresen 2016). Det kan for eksempel dreie seg om en samtale kun mellom en lærer og en elev. Læreren kan også ha fagsamtaler med to eller flere elever samtidig. Elever kan ha samtaler seg imellom der lærer bare er taus observatør. Eller fagsamtalen kan arrangeres i elevgrupper uten lærer – for eksempel når elevene skal jobbe med forberedelse til en framføring.

I denne artikkelen skal vi se på den siste formen, nemlig hvordan fagsamtaler som læringsverktøy blir brukt i undervisnings- og evalueringssituasjoner generelt, og i historie spesielt. Vi kan definere fagsamtale som en *kommunikasjonssituasjon mellom to eller flere deltakere der det foregår samtale(r) om et faglig emne*. Denne faglige, muntlige kommunikasjonen er avgjørende for elevenes dybdelæring i ethvert fag eller emne. Fagsamtaler vil skje både som planlagte undervisnings- og evalueringssituasjoner, men også oppstå helt spontant i ulike sammenhenger i skolehverdagen. Når historielæreren har felles undervisning med hele klassen for å gi innføring i et nytt emne eller en ny periode, vil spørsmål fra elevene føre til faglig kommunikasjon. Når elevene samarbeider om tradisjonell oppgaveløsning, vil de kunne diskutere svarene seg imellom og dermed praktisere fagsamtaler. Når klassen har prosjektarbeid som skal resultere i et produkt eller en muntlig framføring, vil elevene føre fagsamtaler underveis i prosessen. Hver gang det oppstår spørsmål eller diskusjoner i forbindelse med faglige tema, vil det foregå en fagsamtale.

Som et endelig slutt punkt for undervisningen i faget kan selve den muntlige eksamenssituasjonen ha form av en fagsamtale mellom elev, lærer og sensor. Tidligere var det et krav at elever i videregående skole skulle forberede en presentasjon til muntlig eksamen. I forbindelse med det nye læreplanverket LK20 er reglene for muntlig eksamen revidert og forenklet. Det er fortsatt mulig for elevene å lage en presentasjon til eksamen, men det skal være frivillig. Eksamen kan derfor organiseres på flere måter, og fagsamtaleformen

vil være et godt alternativ for at elevene skal få vist kompetanse i faget slik det er ment (Udir. 2020c).

La oss først klargjøre hva som kjennetegner bevisst bruk av fagsamtaler som metode i historiefaget. Det sentrale generelle målet for samtalen vil alltid være todelt, nemlig å oppnå best mulig faglig fordypning og samtidig økt muntlig kompetanse. For historie spesielt vil måloppnåelse i samspillet mellom disse to områdene føre til økt demokratisk forståelse og kompetanse hos elevene. Dette imøtekommer flere punkt i læreplanen, og spesielt det som gjelder grunnleggende ferdigheter i muntlig:

Muntlige ferdigheter i historiefaget er å kunne framstille et faglig emne presist og selvstendig og å bruke faglige begreper i egen argumentasjon. Det innebærer også å lytte til, vurdere og gi respons på andres innspill i faglige samtaler. Det betyr å kunne reflektere over meningsinnhold i tekster, bilder og film, å innta ulike perspektiver og å kunne gjøre rede for og sammenligne synspunkter i historisk materiale og litteratur (Udir. 2020b).

Å kunne uttrykke seg klart og ryddig er en grunnleggende ferdighet i alle fag. Under en (fag)samtale settes mange delferdigheter i spill. Muntlige ferdigheter handler ikke bare om å kunne snakke og gi uttrykk for sine egne tenker og meninger, men også å kunne lytte til andre, for så å kunne bruke mottatt informasjon videre i samtalen. Dette er en kompleks situasjon der elevene vil ha behov for jevnlig undervisning og øvelse i de ulike delferdighetene på forhånd (Aksnes 2016).

Når elevene skal strekke seg etter det overordnede målet knyttet til demokrati og medborgerskap, spiller ferdigheter som oppøves gjennom systematisk arbeid med fagsamtaler en viktig rolle:

Gjennom historiefaget trenes elevene til å se et mangfold av perspektiver og til å forstå at mennesker har ulike prioriteringer, holdninger og verdier i ulike kontekster. Historiefaget bidrar dermed til å gjøre elevene bevisste på hvilke muligheter de har til å være aktive medborgere (Udir. 2020b).

I løpet av undervisningen i historiefaget, vil flere samtale- eller kommunikasjonsformer bli tatt i bruk. Kommunikasjonsformene i historiefaget kan deles inn i minst fire undergrupper; kognitiv/refleksiv kommunikasjon, kontrafaktisk kommunikasjon, narrativ kommunikasjon og empatisk kommunikasjon (Ebbensgaard 2016). Om vi forholder oss til definisjonen på fagsamtaler gitt ovenfor, vil vi se at alle disse kommunikasjonsformene kommer til hyppig anvendelse når det foregår fagsamtaler i historieundervisningen i videregående skole. La oss først utdype hva som ligger i de ulike kommunikasjonsformene. Kognitiv og refleksiv kommunikasjon er den type kommunikasjon vi tenker på som den vanligste i tradisjonell historieundervisning, der elevene lærer gjennom arbeid som innebærer refleksjon og diskusjon i forbindelse med oppgaveløsning og prosjekt- og gruppearbeid. Hensikten er at elevene skal opparbeide kritisk refleksivitet, det vil si evnen til å tenke kritisk, ved at de får jobbe med fagets læringsmål gjennom elevaktiviteter som fremmer kritisk og selvrefleksiv tenkning. I forberedelse til deltakelse i denne typen samtale er også den grunnleggende ferdigheten å kunne lese i faglig sammenheng essensiell:

Å kunne lese i historiefaget innebærer å utforske, tolke og reflektere over innholdet i historiefaglige tekster. Det innebærer også å tolke historisk materiale av ulik art, av ulikt opphav og fra ulike perioder. Å lese handler videre om å reflektere over hvordan verdier, holdninger og ståsted påvirker framstillingen av fortiden, og hvordan denne framstillingen brukes. (Udir. 2020b)

Kontrafaktisk historie er rett og slett historien om det som ikke skjedde, men som kunne ha skjedd. I kontrafaktisk arbeid med historie konstruerer man en alternativ historiefortelling. Man bygger en framstilling basert på at noe i historien skjedde annerledes enn det faktisk gjorde, ved at man legger til eller tar bort elementer i den faktiske historien. Både historikere, forfattere, dramaturger, filmregissører og andre lager kontrafaktiske historiefortellinger.

Kontrafaktiske problemstillinger springer ut av erkjennelsen om at noen ganger er det kun små tilfeldigheter som bestemmer retningen historien tar. Hva ville vært følgene hvis historien på et avgjørende tidspunkt hadde tatt en annen vending? Gode kontrafaktiske

spørsmål man kan stille for å få fruktbare fagsamtaler, kan være: Hvordan ville det gått videre med krigen hvis Hitler hadde blitt drept i 20. juli-attentatet i 1944? Hvis Hitler hadde blitt fjernet fra historien i denne hendingen, kunne hele ettertida vært svært annerledes. Eller hva måtte skjedd annerledes for at Hitler og Tyskland rett og slett hadde vunnet 2. verdenskrig? Man kan også spørre hva det ville ha betydd for invasjonen av Norge om krysseren «Blücher» ikke hadde blitt senket den 9. april 1940. Og vi kan tenke oss andre problemstillinger: Hva om det hadde blitt krig mellom Norge og Sverige i 1905; hva kunne blitt konsekvensen av det? Eller hva om den russiske revolusjon i 1917 hadde vært mislykket for kommunistene? Eller hvis perserne i år 480 f.Kr. hadde vunnet over grekerne?

Ved å utforske de veiene som historien ikke tok, vil elevene lære å forstå og kunne reflektere over historiens tilfeldigheter. Å la elever arbeide med og diskutere kontrafaktisk historie vil fremme identitets- og historiebevisstheten deres. Kontrafaktisk historie har blitt kalt «den alternative fortellingen». Når ungdommer får analysere og vurdere ulike hendelser og avgjørelser, vil de samtidig øve seg på å ta stilling til rett og galt i ulike situasjoner (Bøe 1995, 1999). Arbeidsmåten kan vise sammenhengen mellom menneskelige valg og historiens utvikling og slik synliggjøre og framheve menneskers historieskapende potensial (Folkenborg 2018).

Narrativ kommunikasjon handler om å bruke historiefortelling for å formidle informasjon og meninger, og kan også brukes for å igangsette diskusjoner om hendelser og fenomener. Den enkleste formen for narrativ kommunikasjon om historie er å kun gjenfortelle hendelser i fortida. Vi er for eksempel vant til å bruke narrativ kommunikasjon når vi vil fortelle historier fra vårt eget liv. Mer planlagt og gjennomtenkt blir den narrative kommunikasjonen hvis den brukes med hensikt å påvirke andres meninger, både når det gjelder generelle mellommenneskelige forhold og i markedsføringshensikt. Fortellinger kan brukes til å gi informasjon om eller argumentere for et syn eller en ide gjennom å kontekstualisere en del av informasjonen. En person som argumenterer for å bedre trafikksikkerheten, kan for eksempel fortelle en historie om en venn eller et familiemedlem som ble skadet eller drept i trafikken. I en slik sammenheng kan bruken av narrativ kommunikasjon fungere bedre enn å sitere fakta og vise til statistikk; gjennom å fortelle om en opplevelse, oppnår man sympati og forståelse. Narrativ kommunikasjon om fenomener og hendelser

i historien kan fungere som en viktig sosial læringsprosess der elevene kan få kunnskap om historie gjennom fortellinger om andres erfaringer.

Empati defineres vanligvis som evnen til å leve seg inn i andre menneskers situasjon, tanker og følelser (SNL <https://snl.no/empati>). Å la elevene få erfaring med empatisk kommunikasjon forankres i at historisk empati er et kjerneelement i den nye læreplanen for historie:

Elevene skal kunne vurdere sammenhenger mellom handlinger, hendelser og fenomener i fortiden og forstå at ulike ståsteder påvirker hvordan fortiden forstås og framstilles. De skal kunne vurdere mulige årsaks- og virkningsforhold i fortiden og hvorfor systemer og fenomener forandrer seg eller er stabile. Elevene skal kunne forstå menneskers utfordringer og handlinger i fortiden. Samtidig skal de også forstå at den historiske utviklingen ikke var forutbestemt, men et resultat av menneskers valg og prioriteringer (Udir. 2020|b).

Empatisk kommunikasjon handler om faglige samtaler for å styrke evnen til å forstå fortidas menneskers utfordringer og handlinger i lys av samfunnet og forholdene disse menneskene levde under, slik det er formulert i ett av målene i læreplanen for vg3: *utforske en historisk person og diskutere hans eller hennes tenkning, handlingsrom og valg i lys av samtiden han eller hun levde i* (Udir. 2020b). I læreplanen for vg2 presiseres det under evalueringskriteriene at historisk empati er å *kunne reflektere over hvordan konteksten menneskene levde i, påvirket tenkemåten og handlingsvalgene* (Udir. 2020b). I det at elevene på denne måten øves i empatisk kommunikasjon framheves også historiefagets viktighet for det overordnede målet om helse og livsmestring: *Historiefaget handler om hvordan mennesker i fortiden håndterte sine livsbetingelser, og elevene skal utvikle historisk empati. Dette skal gi elevene et grunnlag for å utvikle respekt for andre og for å ta ansvarlige livsvalg* (Udir 2020b).

Elevene skal øves i evnen til å sette seg inn i fortidige menneskers tenkemåter og verdibarometre og hva som bestemte hvilke valgmuligheter de hadde. Med det menes at de også skal kunne se en hendelse fra mer enn en side. Et eksempel er de grusomme handling-

ene som enkelte mennesker utførte mot medmennesker under holocaust. For å forstå mekanismene og drivkreftene som var i virksomhet, må både offer og gjerningsperson på godt og vondt bli vurdert nettopp i lys av samtida og den situasjonen de sto i med tanke på de mulighetene de hadde. Bare på den måten kan også mennesker som har utført ufattelig grusomme handlinger bli rehumanisert. Det betyr ikke at handlinger skal unnskyldes eller bortforklares, men at det bare er gjennom empatisk analyse at det som er komplett uforståelig kan forklares (Syse 2011).

Videre vil vi i denne artikkelen vise konkrete eksempler på hvordan arrangerte fagsamtaler kan fungere som metodikk og redskap for dybdelæring og som vurderingsform i historiefaget og beslektede samfunnsfag og humanistiske fag.

Fagsamtale som muntlig undervisnings- og vurderingsmetode

Det er læreren som må legge til rette for at læring skal skje, og for at elevene skal oppleve måloppnåelse relatert til forventningene både i læreplanene og i samfunnet ellers, eller som Burrhus Frederic Skinner så elegant har formulert det: «Teaching is the expedition of learning. Students learn without teaching, but the teacher arranges conditions under which they learn more rapidly and effectively» (Palmer 2001: 58).

Mange elever sliter med å ta til seg informasjon gjennom lesing. Derfor synes de ofte at lesing er kjedelig, og lærerne utfordres i å legge til rette for læring ved å ta i bruk annen funksjonell metodikk. Det betyr ikke at elevene ikke kontinuerlig må stimuleres til å øke leseferdighetene, det gjelder spesielt de elevene som skal «studieforberedes». Men parallelt må læringsmiljøet også være tilrettelagt for alternative differensierte arbeidssituasjoner som gir alle elever mulighet til å vokse faglig. Kort sagt, må læreren finne måter å variere og differensiere undervisningen på, slik at alle elevene skal kunne oppleve inkludering og mestring. Organisert på en hensiktsmessig og god måte kan fagsamtalen som metode ha mange fordeler i denne sammenhengen. Hvis elevene jobber i mindre grupper, får de bedre tid til å dykke inn i stoffet. De kan gis passelig forberedelsestid, og læreren kan hjelpe dem med å skaffe til veie relevant bakgrunnsmateriale. Når elevene opplever at de gis mulighet til å lykkes, vil de kunne oppdage at emner som de ikke trodde var særlig spennende, faktisk kan bli veldig interessante. Gjennom fagsamtaler kan de få ansvar for å fortelle og

forklare for hverandre etter at de har fått jobbe med stoffet. Dette gir dem øvelse i den muntlige sjangeren diskusjon/faglig samtale. Sjangeren fungerer også svært fint i uformelle læringssituasjoner, gjerne med hele klassen samlet.

Fagsamtalen skal fungere som en elevaktiviserende, utforskende og problemløsende metode eller læringsdialog, der elevene må konsentrere seg om å lytte, reflektere, gi respons og ta stilling til en problemstilling (Aksnes 2016). Målet med samtalen er å styrke elevenes dybdeforståelse gjennom at de øves i å lytte til andre, kommentere og tilpasse sine egne tanker til det de hører og sette ord på meningene sine. Ved at elevene får diskutere, argumentere, bygge på hverandres innspill og reflektere sammen, vil de lære av hverandre og sammen med hverandre. Det er nettopp de ulike elevinnspillene som skal være drivkraft i samtalen, og læreren må legge til rette for at dette fungerer etter hensikten. Dermed vil elevene oppnå større læringseffekt ved en fagsamtale enn ved for eksempel en tradisjonell framføring.

I historiefaget praktiseres ulike undervisningsopplegg med fagsamtale som metode der ulike kommunikasjonsformer tas i bruk. Fagsamtalemetodikk er forholdsvis velkjent blant historielærere og har lenge vært brukt med tanke på måloppnåelse relatert til tidligere læreplaner. Disse undervisningsoppleggene er absolutt aktuelle også med tanke på de nye læreplanmålene for historie. Arbeidet er lagt opp etter tre klassiske faser: Forberedelse, gjennomføring og evaluering. Vi skal gi noen eksempler på at organiseringen kan varieres på ulike måter, blant annet ved å legge inn et element av konkurranse i undervisningsopplegget, eller ved å gjennomføre samtalen etter strengt filosofisk mønster.

Forberedelse

Det er avgjørende at undervisningen på forhånd er planlagt og over tid gjennomført på en slik måte at elevene forberedes på å delta i en fagsamtale, spesielt om den er organisert som en evalueringssituasjon. Læreren må sørge for at elevene har kunnskap om og kompetanse i retorikk, og de må forstå de ulike aspektene ved en samtale. Det handler om hva som kjennetegner en god lytter og hvordan man uttrykker seg muntlig i ulike sammenhenger og med ulike formål.

I forberedelsesfasen må det foretas forventningsavklaringer både elevene imellom og mellom lærer og elever. Tidsbruk og gruppestørrelse må også fastsettes. Dessuten må spillereglene være klinkende klare, og det må etableres enighet om vurderingskriteriene. Fagsamtalen som form er gjerne mest vellykket dersom man først snakker med elevene om hvilke praktiske spilleregler en faglig diskusjon skal følge. Elevene kan tenke over dette individuelt eller diskutere i grupper, før de sammen med læreren blir enige om noen spilleregler og evalueringskriterier. Reglene kan gjerne skrives opp på tavla eller deles på nett. Gjennom at læreren samtaler og blir enig med elevene om spillereglene, blir deres sjangerforståelse og metaperspektiv styrket.

Læreren kan gjerne hjelpe til med å foreslå retningslinjene - de kan for eksempel være:

- Man stiller alltid forberedt (har forberedt et innlegg/noe man vil si)
- Man sier noe bare dersom man har noe nytt å tilføye
- Man holder seg til saken, ikke personangrep tolereres ikke
- Det forventes at man viser interesse og engasjement for temaet i samtalen gjennom kroppsspråk (blikk, nikke, måten man sitter på stolen på osv.)
- Vil man holde et innlegg, gjør man tegn ved å rekke opp en finger
- For replikk, tilføyelse eller korrigerings, rekker man opp to fingre
- Det er ikke lov med replikk på replikk
- Det er ordstyrer som avgjør hvem som til enhver tid skal ha ordet

Spesielt når fagsamtalen skal brukes som vurderingssituasjon, bør læreren bli enig med elevene om evalueringskriteriene og eventuelt diskutere hvilke læreplanmål som er aktuelle, slik at dette er helt klart før selve gjennomføringen av samtalen. Det kan være nyttig å sette opp et vurderings- eller måloppnåelsesskjema med kriteriene. I samarbeid med elevene kan læreren lage en oversikt over vurderingskriteriene som viser de ulike nivåene for måloppnåelse. Eksempelet under er et slikt skjema, inspirert av en evalueringssituasjon med fagsamtaler i naturfag på ungdomsskolen (Perjord 2018). Det kan godt tilpasses og brukes i alle fag i ungdomsskolen og videregående skole.

Figur 1. Måloppnåelseskjema med vurderingskriterier.

Læringsmål	Liten måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Høy måloppnåelse
Deltakelse i samtalen	Deltar litt i samtalen med noen få muntlige bidrag	Deltar i samtalen med noen muntlige bidrag	Deltar i samtalen med flere gode innspill
Forklaringer	Gir noen få, enkle forklaringer	Gir noen gode forklaringer	Gir noen gode forklaringer for de aller fleste innspill
Argumentasjon	Kommer med få relevante argumenter i løpet av fagsamtalen	Kommer med flere relevante argumenter gjennom hele fagsamtalen	Kommer med relevante argumenter og motargumenter gjennom hele fagsamtalen
Drive og motivere samtalen Aktiv lytting	Svarer kun på direkte spørsmål fra andre. Viser liten interesse for hva samtalen handler om	Viser interesse for samtalen med et tydelig kroppsspråk. Stiller spørsmål til de andre og klarer til en viss grad å se ting fra flere sider. Oppmuntrer andre til videre deltakelse	Viser tydelig interesse for samtalen med et tydelig kroppsspråk. Lar andre snakke ferdig før man kommenterer. Klarer å se ting fra flere sider, stiller gode spørsmål, oppmuntrer andre og klarer å oppsummere hva som har kommet fram i samtalen
Språk	Bruker enkelt språk i forklaringer. Liten bruk av fagbegreper	Uttrykker seg presist i noen tilfeller og bruker noen fagbegreper	Uttrykker seg stort sett presist og bruker fagbegreper der det er naturlig

Til notater underveis kan læreren ha praktisk nytte av et enkelt noteringsskjema med utgangspunkt i de avtalte vurderingskriteriene. Det kan for eksempel se slik ut:

Figur 2. Noteringsskjema.

Fag/tema:		Elevens navn:		
Læringsmål	Over middels	Middels	Under middels	Kommentarer
Deltakelse i samtalen				
Forklaringer				
Argumentasjon				
Drive og motivere samtalen				
Aktiv lytting				
Språk				

Læreren kan gjerne i tillegg sette opp flere vurderingskriterier, med utgangspunkt i for eksempel hvordan den enkelte eleven strukturerer innleggene sine, poengterer det som er vesentlig og fullfører egne resonnementer. Det vil også telle positivt om eleven forklarer synspunktene og begrunner påstandene sine og at språkføringen er presis, relevant, variert, sammenhengende og saklig.

Gjennomføring

I denne fasen gjennomføres selve samtalen. Det kan være en ide å dele klassen i grupper på 3-5 personer, for å gjøre det enklere for læreren å holde oversikt. En organisering i mindre grupper vil også gjøre det lettere for alle elevene å komme til orde i fagsamtalen,

slik at flest mulig får verdifull muntlig trening. Samtidig med at læreren gjennomfører fagsamtalen med noen av elevene, en gruppe av gangen, kan resten av klassen arbeide skriftlig med samme tema/problemstilling som er gjenstand for samtalen. Et tverrfaglig undervisningsopplegg åpner for at to eller flere lærere kan samarbeide om gjennomføringen. Da kan for eksempel en være ordstyrer og en annen observere. I historie vil det ofte være hensiktsmessig å samarbeide med et språkfag.

I økta før fagsamtalen får elevene utdelt et diskusjonsemne og en eller flere tekster med referanser, som handler om temaet. Alle kan få den samme kjerneinformasjonen, men ulik tilleggsmateriale. En variant kan være at elevene blir tildelt roller de skal gå inn i under samtalen og får ulike «pakker» med informasjon spesielt tilpasset den enkeltes rolle. Elevene må få rimelig tid til å absorbere informasjonen og sette seg inn i tematikken. Selve samtalen vil ha elementer fra alle typer kommunikasjon presentert tidligere i artikkelen, både de presenterende og de utforskende. Elevene skal komme med relevant kunnskap i innspill underveis i samtalen, og de skal få prøve ut, drøfte og kanskje revurdere idéene og argumentene sine. I en slik situasjon er det viktig at elevene først har fått utforske og sette seg godt inn i temaet, og dermed hatt mulighet til å komme fram til noen selvstendige tanker på forhånd (Barnes 2008).

Til fagsamtalen vil det være hensiktsmessig at elevene får ha med seg notater fra forarbeidet. Det vil gjøre situasjonen mer virkelighetsnær. Som de også vil ha observert, er det vanlig at deltakere i debattprogrammer på TV har med seg notater med bakgrunnsopplysninger. Og i samtalsituasjonen får elevene øve seg på å notere underveis for å huske poengene sine når de får ordet.

Læreren eller den eleven som er ordstyrer har ansvar for å starte samtalen ved å gi en introduksjon til temaet og presentere problemstillingen. Det er ordstyrerens oppgave å holde oversikt, sørge for at alle deltakerne får slippe til i samtalen og registrere dem som ønsker å komme med replikker. Ordstyreren er også ansvarlig for å holde samtalen i gang og få deltakerne inn på sporet igjen hvis det stopper opp. Målet skal ikke være å finne det endelige svaret på problemstillingen, men å belyse en sak fra flest mulige sider og se nye sammenhenger.

Det kan være hensiktsmessig at læreren kun har en tilbaketrasket og observerende rolle. I klasseromssituasjoner der læreren styrer den faglige samtalen, ender det ofte med at læreren stiller konkrete faglige spørsmål til én og én elev. Da blir dynamikken slik den er ment å utspille seg i en fagsamtale, borte. Når elevene får konkrete faglige spørsmål med kort tid til å svare, vil de oppleve fagsamtalen som stressende. Et slikt IRE-mønster er typisk i klasseromssamtaler: Læreren initierer et spørsmål, eleven responderer, og læreren evaluerer svaret. Dermed blir det et mønster at «læreren er et talende og fortolkende individ som har myndighet til å hindre elever i å starte dialoger» (Fjørtoft 2016:125). Dette tydeliggjør viktigheten av å stille åpne spørsmål i samtaler med elevene og forsøke å få samtalen til å flyte fritt.

Evaluering

Først må det sies at å holde oversikt for å kunne gi konstruktive tilbakemeldinger til hver enkelt elev når samtalen er over, er en stor utfordring for en lærer som kan ha en klasse på 32 elever. Å vurdere muntlighet er en utfordring i seg selv fordi det ikke dreier seg om et konkret, fysisk produkt. I muntlige evalueringssituasjoner er det også slik at noen elever vil være ekstra sårbare fordi de må vise seg fram for medelever i en sosial sammenheng. Dette skiller muntlige evalueringssituasjoner fra skriftlige og stiller ekstra krav til lærerens profesjonalitet; evalueringen må planlegges godt og gjennomføres med varsomhet. Det er dessuten et poeng at det ikke skal gå for lang tid mellom fagsamtalen og evalueringen. Den muntlige situasjonen er flyktig, og med mindre det gjøres opptak, er det ikke mulig å spole tilbake for å sjekke hva som ble sagt. Derfor må etterarbeidet skje mens både elever og lærer har samtalen i friskt minne (se f.eks. Hertzberg 1999).

Vurderingskriteriene som ble formulert og avtalt før gjennomføringen, må brukes aktivt i tilbakemeldingene. Både muntlige ferdigheter og fagkunnskaper skal vurderes. Med muntlige ferdigheter forstås hvordan og i hvilken grad eleven viser evne til å lytte, stille spørsmål, være saklig og bygge på og bruke det medelevene har brakt inn i samtalen. Elevene kan først skrive et refleksjonsnotat med egenvurdering og noen ord om hvordan de opplevde at gruppa fungerte. Når elevene blir inkludert i læringsprosessen og får vurdere seg selv og medelever, vil det hjelpe dem til å utvikle metakognisjon. Refleksjonsnotatet

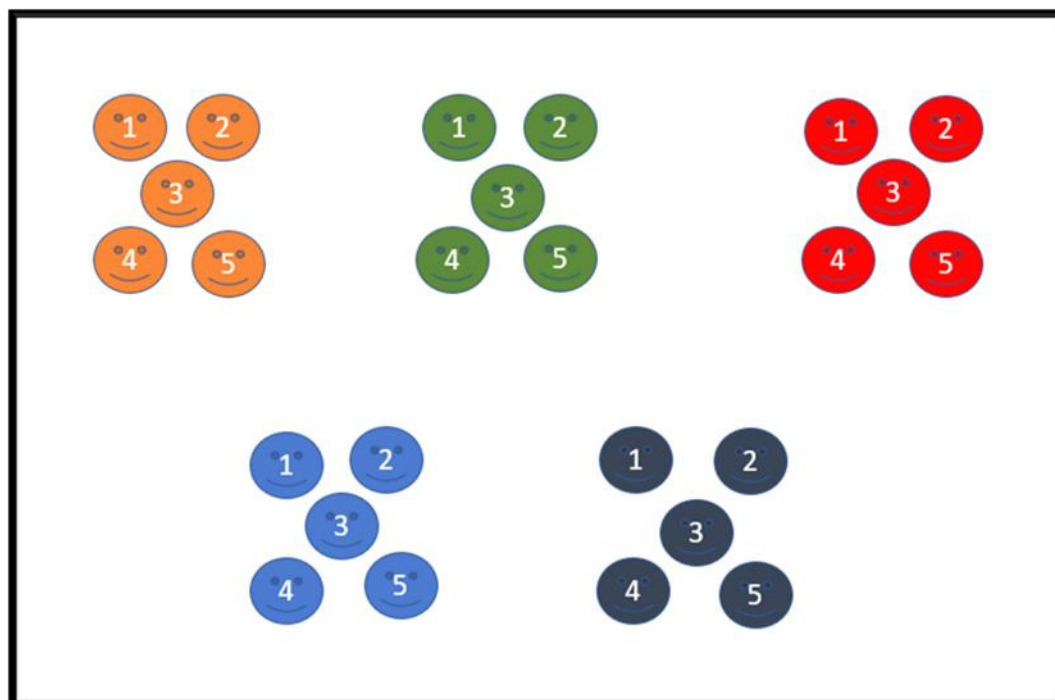
kan være et godt utgangspunkt for en samtale mellom lærer og den enkelte eleven, eller for en individuell, skriftlig tilbakemelding fra læreren. Konkrete tilbakemeldinger som tydelig bygger på vurderingskriteriene, sikrer at elevene vet hva de blir vurdert på. Fokuset skal være på fagsamtalen som et muntlig produkt, og form og innhold i tilbakemeldingen skal gi elevene støtte i videre faglig arbeid. Basert på kriteriene som var gitt på forhånd, kan elevene få vite styrker og svakheter og hva som skal til for å forbedre måloppnåelsen.

Fagsamtaler arrangert som lagkonkurranse

En alternativ måte å organisere fagsamtaler på, kan være å introdusere et element av konkurranse. Dette pleier å slå godt an, spesielt i idrettsklassene. I en klasse på 25 legges det opp slik: Klassen deles inn i *lag* med fem elever i hvert. Elevene får beskjed om at de nå utgjør et lag, og at det er lagets felles innsats som skal gjelde. Det er lagets felles resultat til slutt som er målet.

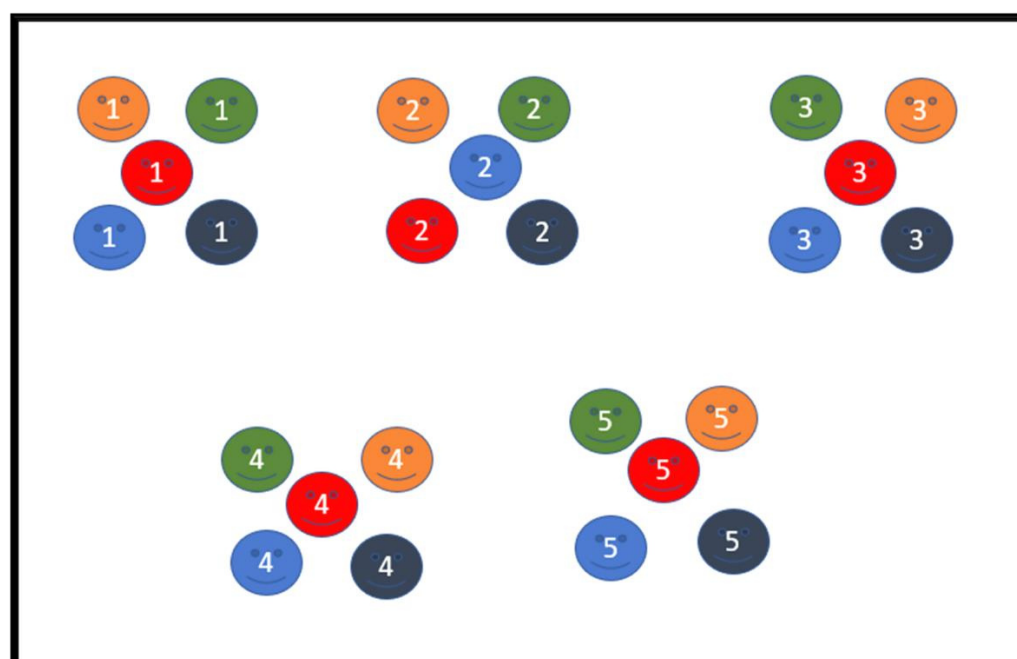
Hvert lag får en farge, og hvert lagmedlem får tildelt et nummer mellom 1 og 5. Elevene kan eventuelt også tildeles ulike roller. En lagleder kan styre ordet, en sekretær kan ta notater, en tidtaker kan passe tidsrammene, en oppmuntrer kan ha spesielt ansvar for å oppmuntre alle til å delta i samtalen, en observatør kan ha ansvar for å legge merke til gruppedynamikken i laget og lede en metasamtale som en oppsummering helt til slutt. Selv om de har ulike ansvarsroller, skal alle delta i samtalen. Hvert lag får et emneområde. Hvis klassen for eksempel holder på med industrihistorie, kan lagene få ulike undertema som overlapper hverandre i større eller mindre grad. Slike undertemaer kan være sosialhistorie, teknisk historie, økonomisk historie, kulturhistorie og idehistorie. Denne måten å arrangere fagsamtalen på vil hovedsakelig gi elevene øvelse i å kommunisere kognitivt og refleksivt.

Alle medlemmene på et lag får utdelt den samme informasjonen. Oppdraget er at alle på laget skal tilegne seg de samme kunnskapene gjennom samtalen om tematikken de har fått tildelt. Lagmedlemmene har ansvar for å «få med alle» i læringsprosessen. Blant annet oppmuntres de til å gjøre understrekinger i den utdelte informasjonen og ta tilleggsnotater i fellesskap.



Figur 3. Elevene deles inn i lag.

Etter at den tildelte samtaletida er brukt opp, oppløses lagene og deltakerne går sammen i nye *grupper*. Alle enerne går sammen, alle toerne går sammen og så videre. Alle har med seg informasjonsmateriellet fra laget de kommer fra til de nye gruppene. Deltakerne i gruppene vil da bestå av elever med ulik kunnskap. Denne kunnskapen skal de dele og lære hverandre i gruppa. Elevene tar notater som de kan ta med seg.



Figur 4. Lagene løses opp og elevene går i nye grupper.

Etter tilmålt tid går alle tilbake til sine egne lag, altså de lagene de var del av i utgangspunktet. Nå skal de dele den nye kunnskapen hver og en har fått i de nye gruppene med lagsmedlemmene sine. Det er om å gjøre at alle lærer mest mulig. Her skal medlemmene på laget hjelpe hverandre i læreprosessen. Alle elevene får så en individuell prøve. Læreren retter og regner ut et gjennomsnitt for hvert lag. Elevene får bare vite lagresultatet, ikke de individuelle poengsummene, og et vinnerlag kan kåres.

Etter at undervisningsopplegget er gjennomført, det være seg i form av en enkelt fagsamtale eller hele organiseringen med gruppeprøve, kan hver gruppe gjennomføre en metatsamtale der de oppsummerer og diskuterer hvordan de opplevde fagsamtalen, dynamikken i laget/gruppa og hva de tenker at de har lært.

Fagsamtalen etter den sokratiske metoden - den filosofiske samtalen

Enkelte videregående skoler tilbyr historie og filosofi som programfag for elever med interesse for idehistorie, vitenskapshistorie og fordypning i eksistensielle spørsmål. Vi kan selvfølgelig finne mange overlappinger med fellesfaget historie, og mulighetene for tverrfaglige prosjekter er innlysende. Dette gjelder også metodisk. Den filosofiske samtalen har røtter i filosofihistorien og kom for alvor inn i skolen med kunnskapsløftet 2006. Denne samtalemotodikken fra filosofifaget passer ypperlig for faglig fordypning i historiefaget og de fleste andre fag (Rogn-Hamre 2011, Schjelderup 2012, Børresen og Fuglseth 2022). Om vi arrangerer fagsamtalen etter filosofiske prinsipper, vil samtalen i enda større grad handle om å hjelpe elevene til dybdeforståelse av fagstoffet. Det er ikke formidling av fagstoff som er målet, men å opparbeide elevenes evne til å reflektere over faglig tematikk. Det viktige er å stille de gode spørsmålene som oppmuntrer elevene til å tenke selvstendig, se en sak fra flere sider og resonnerer logisk. Vi skal beskrive hva den filosofiske samtalen etter Sokrates' metode går ut på.

To begreper trenger å defineres. *Filosofi* stammer fra de greske ordene *filosofi* og *sofi* og betyr egentlig vennskap med eller kjærlighet til visdom. Filosofiens mål er å søke visdom. En samtale er en muntlig form for *dialog*. Ordet dialog har også etymologisk opphav i gresk. Det er sammensatt av de greske ordene *dia*, som betyr mellom, og *logos*, som betyr fornuft. I en dialog skal innsikt og fornuft oppstå mellom to eller flere deltakere.

Filosofiske samtaler har historikk tilbake til greske filosofer og knyttes til Sokrates' samtaletradisjon, også kalt den sokratiske metoden. Sokrates gikk rundt i Athens gater og førte samtaler med dem han møtte. Hans filosofi var at gjennom samtale med andre, ville folk tenke igjennom sine holdninger og standpunkter og på den måten oppnå dypere innsikt. Sokrates stilte kritiske spørsmål ved det som ble sagt, og la vekt på at man under en samtale skulle uttrykke seg klart og forholde seg aktivt til andres ideer og innvendinger. Det ble lagt vekt på logikk og at utsagnene skulle henge sammen. Ifølge Sokrates skal samtaler forløse selvinnsikt på samme måte som en jordmor hjelper kvinner med å føde. Det vil si at gjennom en dialog mellom to eller flere, kan man vinne innsikt. I den filosofiske samtalen skal ungdommer få prøve ut tankene og meningene sine, og undring blir tatt på alvor. Det skal bygges opp en positiv holdning til at det er greit å stille spørsmål. Ingen spørsmål eller tanker er naive eller uviktige. Det som bringes fram i samtalen skal gjøres til gjenstand for felles drøfting og undersøkelse.

Filosofisk samtale skal ikke være det samme som diskusjon. Deltakere i en diskusjon har som mål å forsvare et standpunkt og vinne fram med sitt syn. Den filosofiske samtalen har tvert imot som mål å samarbeide om å komme til en felles forståelse. Det er ikke noe nederlag for deltakerne å endre standpunkt i en sak. Derimot kan en filosofisk samtale ha visse likhetstrekk med idemyldring, og i dagligtale setter vi ofte likhetstegn mellom å filosofere og å la tankene fly uten mål og mening. Men i filosofifaglig sammenheng er kritikk og rasjonalitet påkrevd. Man skal argumentere grundig og systematisk, og tankene skal styres inn i logiske resonnementer (Rogn-Hamre 2011).

Sokrates ønsket at folk skulle stille kritiske spørsmål, og ikke bare godta vedtatte sannheter. Man skulle fortsette å stille spørsmål for å holde samtalen i gang. En filosofisk samtale skiller seg fra en vanlig samtale ved at den er mer strukturert, har sterkere fokus og går saktere. I en filosofisk samtale arbeider deltakerne sammen om å komme fram til klarhet om et spørsmål eller problem. Det som blir sagt skal være til saken og være noe nytt i forhold til det som har vært sagt. Man har ofte tenkepauser der man skriver ned det man tenker, før man så går tilbake til samtalen igjen. I metasamtalen reflekterer man også over det arbeidet som har blitt gjort i samtalen, derfor er evaluering og metasamtale en sentral del.

Hvis læreren tar Sokrates rolle, er oppgaven å stille gode utdypings- og oppklarings-spørsmål. Eksempler etter Dag Fjeldstad ILS, UiO (<https://wiki.uio.no/uv/ils/ppu/images/7/77/Ak120209.pdf>)

Oppklaringsspørsmål

- Hva mener du med ...?
- Hva er det viktigste i det du sier?
- Kan du si det på en annen måte?
- Sier du ... eller ...?
- La meg se om jeg forstår deg; mener du ... eller ...?
- Hvordan forholder dette seg til spørsmålet/saken?
- Kan du gi et eksempel?
- Kan du forklare dette nærmere?

Spørsmål om antagelser

- Hva forutsetter/antar du her?
- Hva forutsetter Anne?
- Kan vi anta noe annet isteden?
- Ditt resonnement ser ut til å avhenge av at ...
- Du antar at ...; hvordan kan du ta akkurat det for gitt?
- Er dette alltid tilfelle?
- Hvorfor tror du at det er riktig i dette tilfellet?
- Hvorfor tror noen det?

Spørsmål om grunner og slutninger

- Hvordan vet du det?
- Hvorfor tror du at dette er sant?
- Har du dekning for å si det?
- Hva er forskjellen?
- Hvilke grunner har du for å si det?

- Trenger du mer informasjon?
- Hva ledet deg til den slutningen?
- Hvordan anvender du den tanken i dette tilfellet?
- Er det grunn til å tvile på at?
- Hvordan kan vi finne ut om dette er sant?

Spørsmål om grunner og perspektiver

- Hva legger du i det?
- Når du sier ..., betyr det da at ...?
- Men hvis det skjer, hva vil da også kunne skje?
- Hvilken virkning vil det ha?
- Fins det et alternativ?
- Hvis vi sier at ... er moralsk riktig, hva da med ...?

Spørsmål om implikasjoner og virkninger

- Hva ligger i dette på en spørsmålet?
- Ville ... stille spørsmålet annen måte?
- Kan noen avgjøre dette spørsmålet?
- Er spørsmålet klart? Forstår vi det?
- Er dette lett eller vanskelig å besvare?
- Er vi enige om at dette er spørsmålet?
- Jeg er ikke sikker på hvordan du tolker spørsmålet
- Hvorfor er dette viktig?

Filosofiske samtaler kan gjennomføres i flere ulike undervisningssituasjoner. Det være seg som ulike varianter av rene fagsamtaler eller som oppfølgings- eller metasamtale etter at elever har hatt en muntlig presentasjon, individuelt eller i grupper. Filosofiske samtaler kan for eksempel ta utgangspunkt i kontrafaktisk historie. Kommunikasjonen kan ha elementer av både kognitiv/refleksiv og empatisk samtaleform. Spørsmål fra lærer eller med-

elever stimulere til videre drøfting og analyse som kan føre til stadig dypere forståelse hos den enkelte eleven. Etter en presentasjon kan det handle om å

- oppmuntre til videre selvstendig refleksjon
- utdype enkelte elementer i presentasjonen
- utdype fagkunnskapen og sette temaet inn i breiere faglig perspektiv
- bytte perspektiv, se saken fra en annen side
- gjøre rede for faguttrykk
- trekke inn relevante eksempler
- etterspørre kildebruken

Den filosofiske samtalen har ideelt minimum tre deltakere. Det må alltid være en deltaker som har rollen som Sokrates, altså den som skal drive samtalen framover og ved å stille utdypingsspørsmål. I tillegg til Sokrates kan en eller flere delta i samtalen som Sokrates' elever. En person kan utnevnes til å være observatør og ha ansvar for å lede en metasamtale i etterkant. Spørsmålene som stilles i samtalen må være av en slik art at deltakerne må tenke før de kan svare. Systematisk og gjentakende bruk av åpne spørsmål vil fort venne elevene til at det kan finnes mange mulige svar. En måte å designe samtalen på kan være å begynne med narrativ kommunikasjon i intervjuform der hensikten er at elevene skal formulere historiefortellinger knyttet til egne liv, og så sette dem inn i en større historisk sammenheng.

Elever som ikke er vant til denne metoden, kan ofte bli utålmodige. De vil kjapt vite svaret og komme videre, og er uvant med at det ikke nødvendigvis er bare ett riktig svar. Det kan også være vanskelig for læreren å ikke spille inn sine egne meninger og erfaringer. Læreren har ikke fasiten. Elevene må oppfordres til å stole på sine egne meninger og tanker og våge å hevde seg i en samtale, selv om de ofte er mest vant til å være passive mottakere av kunnskap. Samtalen skal tvert imot være en arena der elevene kan bearbeide fagstoff og plassere egne liv i relasjon til faglig kunnskap og begreper.

Oppsummering

Fagsamtalen er en god undervisnings- og evalueringsmetode i muntlige fag. Den kan organiseres på mange ulike måter. I en fagsamtale får elevene snakke om, drøfte og utdype faglige temaer, samtidig som de øver opp sin muntlige kompetanse. Elevene får vist kunnskaper og ferdigheter på en annen måte enn de får i tradisjonelle prøver eller forberedte presentasjoner.

For optimalt læringsutbytte, er det viktig at læreren er bevisst på at fagsamtaler i grupper er en kompleks situasjon som fordrer at elevene på forhånd har fått undervisning og trening i de ulike muntlige ferdighetene. Fagsamtale som metode må derfor implementeres i en langsiktig planlegging, slik at det skapes kultur for undervisningsformen og elevene får mulighet til å venne seg til den og bli trygge i den muntlige situasjonen.

Fagsamtaleformen er dessuten godt egnet for underveisvurdering. Elevene får delta i utarbeidelsen av vurderingskriteriene i forberedelsesfasen, og gjennom etarbeid og metasamtale gis de trening i å vurdere seg selv. I tillegg fungerer øvinger med fagsamtaler godt som forberedelse til muntlig. Muntlig samtale er den vanligste eksamenssjangeren. Ved eksamen i historie kan eleven få vist sin kompetanse gjennom ulike former for faglig kommunikasjon: kognitiv/refleksiv kommunikasjon, kontrafaktisk kommunikasjon, narrativ kommunikasjon og empatisk kommunikasjon.

Denne arbeidsformen bygger opp mot flere av målene i læreplanen, både i den overordnede delen og i læreplan for historie på vg2 og vg3. Når unge mennesker får erfaring med å samtale om historiske temaer, vil det gjøre dem oppmerksomme på at forklaringer, refleksjon og forståelse bare kan skje når man har en viss bakgrunnskunnskap. Her har historiefaget et spesielt ansvar. Elevene opparbeider toleranse for folk de er uenig med, og de lærer å tolerere *at* folk er uenige. Historiefaget har medansvar for å forhindre at kommunikasjonen mellom individer og folkegrupper bryter sammen og fører til konflikter.

Referanser

- Aksnes, Liv Marit (2016). *Om muntlighet som fagfelt*. I K. Kverndokken (Red.), 101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk (s. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barns, Douglas (2008): *Exploratory Talk for Learning*, i Neil Mercer, Neil og Steve Hodgkinson, Steve (eds.): *Exploring Talk in School : Inspired by the Work of Douglas Barnes*, British journal of educational studies, SAGE Publications 57(3), 341-343. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2009.437_8.x
- Bøe, J. B. (1995). *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Bøe, J. B. (1999). *Å fortelle om fortiden: fortellingen i historie- og samfunnsfagundervisning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Børresen, Beate (2016). *Samtalen i klasserommet*. i Kverndokken (Red.), 101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk (s. 89-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Børresen, Beate og Fuglseth, Kåre (2022): *Avklaring og prøving: Filosofisk samtale og Tren tanken som utforskende arbeidsmåter*, i Prismet Vol.73 (1-2), p.99-115
- Dahl, Anne Kristin (2007): *Praksis – veiledning og vurdering. Observasjon De ulike veiledningssamtalene Planleggingsdokumenter Vurdering og påhør*, ILS, UiO <https://wiki.uio.no/uv/ils/ppu/images/7/77/Ak120209.pdf>
- Ebbensgaard, Aase Bitsch (2016): *Farlig og forførende fortid eller opplysende og fascinerende historie?* i Radar årg. 3 (1)
- Fjørtoft, Henning (2016). *Vurdering av muntlighet i klasserommet*. I K. Kverndokken (Red.), 101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk (s. 119–135). Bergen: Fagbokforlaget.
- Folkenborg, Håkon Rune (2018): *Én fortid – mange fortellinger. Introduksjon til historiebruk*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo.
- Gamlem, Siv Måseidvåg (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hertzberg, Frøydis (1999): *Vurdering av muntlig – det går an*. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Opplæringsloven, Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, Forskrift, kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring – Lovdata https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Palmer, Joy A. (2001): *Fifty Modern Thinkers on Education – From Piaget to the present*, London: Routledge
- Perjord, Anne Oseng (2018): “E syns dæ e beire mæ en fagsamtale enn en prøve” : en fenomenologisk studie om hvordan fem elever erfarer og opplever bruk av fagsamtaler som vurderingsform i naturfag, Nord universitet: Master thesis
- Rogn-Hamre, Ketil (2011): *Filosofisk samtale i alle fag*, i *Bedre skole* 1/2011
- Schjelderup, Anne (2012); *Kritisk tenkning i klasserommet: filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Store norske leksikon (SNL), <http://snl.no/empati> lest 12.11.2022
- Syse, Harald (2011): *Historieforståelse og holocaust i Kunnskapsløftet*, i Lenz, Claudia og Nilssen, Trond Risto (red.): *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie: 26-46*, Universitetsforlaget, Oslo 26-46
- Utdanningsdirektoratet (2020a): *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2020b): *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/his01-03?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020c): *Regler for muntlig eksamen og muntligpraktisk eksamen* <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>