



TIDSSKRIFT FOR  
DANSK DIDAKTISK FORSKNING

# Læreres vurdering av elevers faglighet i en litterær samtale

*Af Ingeborg Margrete Berge, førstelektor, Nasjonalt lesesenter, Universitetet i Stavanger*

*Aslaug Fodstad Gourvennec, førsteamanuensis, ph.d., Nasjonalt lesesenter,  
Universitetet i Stavanger*

## Abstract

I den norske læreplanen fremheves både spontane muntlige kommunikasjonssituasjoner og lærernes formative vurdering. Utforskende litterære samtaler mellom elever kan forstås som en spontan fagsamtale som er velegnet for læreres underveisvurdering. Tidligere forskning har vist at lærere er usikre på hvordan elevers samtalekompetanse skal forstås, beskrives og vurderes. I denne artikkelen undersøker vi hvordan fire lærergrupper beskriver elevers litterære og muntlige kompetanse slik den kommer til uttrykk i en utforskende litterær gruppesamtale blant tre videregående elever. Gjennom induktive og teoridrevne analyser, finner vi at lærerne bestreber seg på å identifisere styrker i elevenes samtalebidrag. Videre vurderer de elevenes faglige kunnskap ved å fremheve tekstuelle, intertekstuelle samt performative dimensjoner av litterær kompetanse, og de diskuterer når i læringsprosessen denne typen samtaler kan integreres på en meningsfull måte. Resultatene danner utgangspunkt for å diskutere hvilke forståelser av litterær og muntlig kompetanse som gjør seg gjeldende i norsklærernes vurderinger, og hvilken verdi de tillegger den litterære samtalen som kilde til innsikt i elevenes litterære kompetanse i *den faglige fortellingen*.

“ Samtalenes posisjon i undervisningen ble tydeliggjort i norskfaget med innføringen av gjeldende læreplan som fremhever elevenes ferdigheter i å «uttrykke seg hensiktsmessig [muntlig] i ulike spontane og forberedte kommunikasjonsituasjoner.

### Introduksjon

Litterære samtaler er en sentral aktivitet i litteraturundervisningen som tradisjonelt er knyttet til den daglige undervisningen snarere enn til formelle vurderingssituasjoner. Samtidig har en interesse for å vurdere ulike typer samtaler gjort seg gjeldende de siste årene i norsk skole. Interessen kom i kjølvannet av den nasjonale satsingen *Vurdering for læring*, kalt et paradigmeskifte innen vurdering (Engh, 2010). Satsingen var et motsvar til svak vurderingskultur (Meld.St.16 (2006-2007), s. 79) som vektla at elevene skulle få mulighet til å vise sin kompetanse på varierte måter, både muntlig og skriftlig, og i dag har formativ vurdering fått fotfeste i skole-Norge (Sandvik, 2019). Samtalenes posisjon i undervisningen ble tydeliggjort i norskfaget med innføringen av gjeldende læreplan som fremhever elevenes ferdigheter i å «uttrykke seg hensiktsmessig [muntlig] i ulike spontane og forberedte kommunikasjonsituasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

Når lærere skal vurdere sjangre som er nye i faget, eller i profesjonens vurderingsrepertoar, åpner det både for muligheter og utfordringer knyttet til beskrivelse av kompetanse. Særlig utfordrende er det å oppnå felles vurderingskultur i fagene på høyere trinn (Sandvik & Buland, 2014). Hva som kjennetegner litteraturfaglighet uttrykt i en skriftlig analyse og tolkning, blir hyppig debattert. Men selv om sensorreliabiliteten ved skriftlig norskeksamen er lavere enn for realfagene (Björnsson et al., 2021), finnes en form for enighet i tolkingsfellesskapet av norsklærere om hva som kjennetegner kompetanse i elevenes skriftlige besvarelser. Vi vet at usikkerheten er større når det gjelder vurdering av elevenes muntlige kompetanse (Kaldahl, 2022; Solem & Skovholt, 2020; Svenkerud, 2013). Videre kan vi anta at usikkerheten gjør seg minst like gjeldende i vurderingen av *spontane* muntlige situasjoner – for eksempel av litterære samtaler om tekster elevene møter for første gang – rett og slett fordi slike sjangre ikke tradisjonelt har vært del av lærernes vurderingsrepertoar. Formålet med denne studien er å bidra til innsikt i læreres vurdering av elevenes kompetanse slik den kommer til uttrykk i en spontan muntlig situasjon – en utforskende litterær gruppesamtale.

### Forskningsbakgrunn

Både form og innhold er viktig når mening skapes i litterære samtaler. Likevel er vektingen mellom ferdigheter og kunnskaper et tilbakevendende spørsmål i vurdering av muntlige sjangre. Problemstillingen gjør seg gjeldende i norskfaget i vurderingen av muntlige ferdigheter og litteraturfaglig kunnskap i litterære samtaler, men også i andre muntlige sjangre og i spørsmål om vekting av form kontra innhold i elevenes skriftlige arbeider. Slik sett er utfordringen tett knyttet til norskfagets særlige ansvar for opplæringen i lesing, skriving og muntlighet (Utdanningsdirektoratet, 2019) som skal gå hånd i hånd med opplæringen i norskfagets fagspesifikke kompetanse.

“ Logos viser seg blant annet når elevene aktiverer sine fagkunnskaper gjennom å stille spørsmål til innholdet, presentere, reflektere og diskutere i muntlig kommunikasjon. Her er vokabular og fagterminologi en viktig underkategori.

Forskningen viser at det har rådet en usikkerhet blant norsklærere om hvordan muntlig kompetanse og samtaler skal beskrives, forstås, undervises og vurderes (se f.eks. Hertzberg, 2003). Både internasjonalt og nasjonalt har det kommet bidrag til innsirkling av muntlighet som konstrukt som kan støtte både forskere og lærere i videre diskusjon om muntlighet. Her vil vi nevne tre rammeverk for muntlige ferdigheter generelt og i norskfaget spesielt. Mercer og kollegaer (2017) beskriver yngre elevers muntlige ferdigheter på tvers av sjangre og situasjoner som bestående av fire ferdighetsområder: et fysisk som omfatter stemmebruk og kroppsspråk, et lingvistisk som inkluderer vokabular og bruk av troper og figurer, og et kognitivt som kommer til syne når man stiller spørsmål, oppsummerer og viser mottakerbevissthet. Det siste området er sosio-emosjonelle ferdigheter som omhandler samspillet med andre. Kaldahl (2022) undersøker hva slags uttalt muntlighetskonstrukt norske ungdomsskolelærere fra ulike fag legger til grunn for sine vurderinger av god muntlighet. Ved hjelp av retorisk-topologisk analyse, finner hun en vektlegging av elevenes logos, etos og patos, samt av elevenes aktivitetsfrekvens og -kvalitet. Det er primært logos-kategoriene i Kaldahls studie som berører det fagspesifikke ved muntligheten. Logos viser seg blant annet når elevene aktiverer sine fagkunnskaper gjennom å stille spørsmål til innholdet, presentere, reflektere og diskutere i muntlig kommunikasjon. Her er vokabular og fagterminologi en viktig underkategori. Et fagspesifikt bidrag til diskusjonen er Sjøhelle og Eiksunds (2025) forslag til en modell for muntlige ferdigheter i norskfaget. Denne omfatter de tre hovedkategoriene faglighet, formidling og interaksjon. Som hos Kaldahl (2022), er det også her den første kategorien som tydeligst knyttes til fagspesifikk kunnskap, språk og fremstillingsform, blant annet i delkategoriene faglig refleksjon, fagbegrep og relevante faglige poeng, med tilhørende delferdigheter.

Interessen for litterære samtaler i skandinaviske førstespråksklasserom er stor og ser, ifølge forskningsoversikten til Gourvennec og Sønneland (2023), ut til å ha økt siden tusenårsskiftet. De finner at litterære samtaler kan være en arena for å støtte opp under mange sentrale formål i skolen – slik som språklig utvikling, muntlig kommunikasjon, kollektivt arbeid og fellesskap, utprøving og toleranse for ulike tolkninger, og økt leseforståelse og litterær kompetanse. Den varierte interessen vitner om en tro på samtaler både som kilde til innsikt i elevenes kompetanse og som arena for faglig utvikling, engasjement og kollektivt arbeid.

Blant studiene i forskningsoversikten som undersøker samtaler fra ungdomstrinn eller videregående opplæring, finner vi studier av lærerstyrte helklasse- og gruppesamtaler, samt en rekke studier av elevstyrte gruppesamtaler. Forskningsinteressen om denne siste typen samtaler spenner vidt og er samlet sett et uttrykk for kompleksiteten i elevenes muntlige ferdigheter og deres fagspesifikke litterære kompetanse. Vi finner en interesse for elevenes resonnement og argumentasjon underveis i forsøket på å skape mening i møte med den litterære teksten (Rasmussen, 2021; Rødnes, 2009; 2012; Tengberg, 2009a). Videre finner vi studier som ser samtalene som sted for utprøving og forming av faglig identitet (Asplund, 2012; Asplund & Prieto, 2013; Gourvennec, 2016) og for den noen ganger vanskelige navigeringen mellom ulike typer identiteter – for eksempel faglig-, sosial- og kjønnsidentitet (Asplund, 2011; Skaftun & Sønneland, 2021; Tengberg, 2009b). Spørsmålet om hva slags arena litterære samtaler kan være for å støtte elevenes litteraturfaglige (Gourvennec et al., 2014; Tengberg 2009b) og diskursive (Sønneland & Skaftun, 2017) utvikling er et tredje interesseområde. Et fjerde undersøker hva slags litterær kompetanse som kan komme til uttrykk i elevsamtalene (Hennig, 2020; Fodstad & Vetnes, 2021; Gourvennec et al., 2014;), og et femte elevenes engasjement i samtalen og teksten (Gourvennec, 2016; Sønneland, 2019). Blant studiene av elevledede gruppesamtaler har særlig Gourvennec, Sønneland og Skaftun undersøkt hvordan elevene utforsker krevende tekster som svar på åpne instruksjoner. Hvordan norsklærere vurderer elevenes uttrykte kompetanse i denne type spontane samtaler har derimot ikke vært gjenstand for deres studier.

I Norge får elevene egen karakter i muntlig norsk både på ungdomstrinnet og på videregående studieforberedende program. Siden en tydelig styrking av den muntlige delen av norsk i Reform 97 (læreplan for grunnskolen, 1997), har forskningen på muntlig norsk pekt på at elevenes muntlige fremføringer har hatt en dominerende posisjon i undervisningen, som format i muntlige vurderingssituasjoner og som grunnlaget for termin- og standpunktkarakterer (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012; Klette et al., 2008). I LISA-studien finner Blikstad-Balas og Roe (2020) at elevfremføringen fremdeles står svært sterkt i undervisningen på ungdomstrinnet.

Som et mulig svar på både presentasjonens dominans og vektleggingen av spontane muntlige kommunikasjonssituasjoner i gjeldende læreplan, har *fagsamtalen* etablert seg som begrep og vurderingsform i skolen. Begrepet er i liten grad definert, men fremstår som relativt inkluderende: det viser til en type samtale som kan brukes i alle fag og på ulike måter (Saabye, 2013), samtaler som kan være mellom lærer og en gruppe elever, eller mellom en gruppe elever med lærer som observerer samtalen – enten mens den pågår, eller ved hjelp av opptak (Joal, 2017). Saabye (2013) beskriver

“ Slik samtaleformen beskrives favner den det spontane ved at elevene forventes å holde samtalen i gang, snarere enn å ha pugget et manus og avtalt turtaking seg imellom i forkant.

fagsamtalen som en arena hvor elevene snakker om et tema, «drøfter og utveksler meninger, tanker og kunnskap mens læreren hører på og gjør notater før en vurdering blir gitt» (s. 8). Slik samtaleformen beskrives favner den det spontane ved at elevene forventes å holde samtalen i gang, snarere enn å ha pugget et manus og avtalt turtaking seg imellom i forkant. På den måten legger den til rette for at elevene får vist kunnskap og ferdigheter på en måte som skiller seg fra mer tradisjonelle formater som prøver og presentasjoner (Joval, 2017). Fagsamtalen fremheves også som velegnet for underveisvurdering (Joval, 2017; Saabye, 2013).

I vår studie forstår vi elevenes litterære samtale om en ukjent tekst som en fagsamtale i norskfagets litteraturundervisning. Når vi her søker innblikk i lærernes forståelse og vurdering av en slik samtale, ønsker vi å kaste lys over norsklæreres vurderingskultur ved å finne svar på følgende forskningsspørsmål: *Hvordan beskriver og vurderer lærere elevers litterære og muntlige kompetanse slik den kommer til uttrykk i en utforskende litterær gruppesamtale?*

## Teori

### Litterær kompetanse

Faglighet i litterære samtaler knyttes gjerne til begrepet litterær kompetanse (Blau, 2003; Culler, 2002; Rosenblatt, 1995; Torell, 2001). Hos Blau (2003) forstås litterær kompetanse i et literacy-perspektiv hvor både kognitive og sosiokulturelle aspekt er inkludert. I en kartlegging av hva kompetente lesere gjør i møte med litterære tekster, beskriver han inngående tre dimensjoner.

Den første dimensjonen er *tekstuell literacy* eller *prosedural kunnskap* som handler om å vite hvordan litterater leser, tolker og vurderer litterære tekster. Dette er kunnskap som lærere vanligvis modellerer for elevene i litteraturundervisningen når tekster er gjenstand for analyse og når motiv, tema og hendelser blir tolket. Den andre dimensjonen er *intertekstuell* eller *kulturell literacy* og dreier seg om viten om andre tekster, om sjangre, litteraturhistorisk kontekst og kulturelle praksiser. Blau minner om at dette er kunnskap som ofte dekkes av bakgrunnskunnskaper, en type taus kunnskap som tas for gitt av læreren som besitter den. Den tredje dimensjonen, *performativ literacy*, omtales av Blau som «foundational to the cognitive processes that most teachers identify with literate behavior» (2003, s. 208) og handler om å bruke tekstuell og intertekstuell kunnskap i møte med vanskelige tekster. Performativ literacy beskrives gjennom syv karaktertrekk ved leseren: 1) å opprettholde fokus og oppmerksomhet; 2) vilje til å utsette avslutning; 3) vilje til å ta risiko; 4) toleranse

for å feile; 5) toleranse for tvetydighet, paradoks og usikkerhet; 6) og intellektuell generøsitet og feilbarlighet. Et siste trekk handler om å 7) overvåke egen leseprosess gjennom metakognitiv oppmerksomhet. Siden denne dimensjonen ifølge Blau ofte kan ligne på personlighetstrekk vel så mye som akademiske ferdigheter, kan den være vanskeligere å få øye på.

“ Han beskriver elever som stiller spørsmål om mening og sammenheng i teksten, eller gir uttrykk for forvirring og usikkerhet når de leser krevende tekster som pedagogiske øyeblikk lærere bør gripe fordi de er tegn på at elevene er på vei til å forstå.

Gjennom praksisfortellinger viser Blau hva performativ literacy kan være. Han beskriver elever som stiller spørsmål om mening og sammenheng i teksten, eller gir uttrykk for forvirring og usikkerhet når de leser krevende tekster som pedagogiske øyeblikk lærere bør gripe fordi de er tegn på at elevene er på vei til å forstå. Videre hevder han at tekster som fremstår som ubegripelige eller vanskelige, er de mest meningsfulle og lærerike å arbeide med. Et overordnet pedagogisk formål med kartleggingen av litterær kompetanse er ifølge Blau å synliggjøre hva som kreves av tolkingskompetanse for elever på høyere trinn i skolen når de skal forstå vanskelige tekster. Samtidig viser han til at fordi litterær kompetanse handler om å lese og tolke verden, har den stor nytteverdi utover opplærings situasjonen.

### Den faglige fortellingen

I Mortimer og Scotts (2003) sosiokulturelle rammeverk for analyse av samtaleaktiviteter i undervisningen er *the scientific story* en metafor for å synliggjøre og forstå opplæringen i naturfag. Overført til norskfaget forstås lærerens rolle som å gjøre *den faglige fortellingen* forståelig for elevene gjennom utforskning, utvikling og repetisjon (Berge et al., 2023). I denne studien forstår vi elevenes samtale som utøvelse av norskfaglighet. *Den faglige fortellingen* kan kaste lys over elevenes tolkingsarbeid og lærernes vurdering av hvor i undervisningsforløpet utforskende litterære samtaler kan være særlig formålstjenlige for å: 1) åpne opp et faglig problem; 2) utforske og arbeide med elevenes forståelse; 3) introdusere og utvikle den faglige fortellingen; 4) veilede elevene i arbeid med faglige ideer og støtte internaliseringen; 5) veilede til bruk av faglige tenkemåter, overføre disse til andre situasjoner og gi ansvar for bruken til elevene selv og 6) opprettholde utviklingen av den faglige fortellingen (Mortimer & Scott, 2003, s.25-26).

## Metode

### Deltakere og datainnsamling

For å undersøke hvordan lærerne vurderer elevenes litterære og muntlige kompetanse i utforskende litterære samtaler, studerte vi fire vurderingssamtaler mellom totalt 14 norsklærere i grupper à tre eller fire lærere (se Vedlegg 1). Lærerne arbeidet ved ungdomsskoler eller videregående skoler ulike steder i Norge, men kjente hverandre gjennom deltakelse på samme videreutdanning i norsk, hvor vi er faglærere. Alle lærerne ble spurt om å delta, men tre takket nei og samtalte i gruppe om samme oppgave som de andre uten lydopptak. Vurderingssamtalen fant sted under den tredje av fire undervisnings-samlinger. Utforskende litteratursamtaler og vurdering av fagsamtaler var tema i en undervisningsøkt i emnet. Behandling av personvern-opplysninger i studien er vurdert og godkjent av Sikt.

Vurderingssamtalen omhandlet en litterær samtale mellom tre elever på studieforberedende utdanningsprogram. Samtalen mellom elevene er tatt opp tidlig på høsten første året på videregående skole, på en skole med høye inntakskrav. Klassen hadde hovedsakelig arbeidet med lyrikk i norskundervisningen i cirka seks uker forutfor samtalen. De tre elevene – med pseudonymene Heidi, Marie og Petter – hadde fått i oppgave å diskutere et for dem ukjent dikt av Tor Ulven, «To fjernsyn» (1988), som ble lest opp av en forsker før gruppa ble overlatt til å utforske diktet selv (se Vedlegg 2 for fullstendig instruksjon). Diktet skildrer en tenkt situasjon, hvor første strofe beskriver en stue nattestid, hvor et «vi» prøvende fremstilles som to fjernsyn som «snør mot hverandre». I andre strofe utvides rommet når blikket vendes mot snøværet utenfor og kosmisk støy. I den tredje og siste strofen avsluttes diktet med «og endelig skulle vi / ikke forstå hverandre».

I forkant av lærernes vurderingssamtale fikk de utdelt Ulvens dikt – etterfulgt av noen minutter til å lese det på. De fikk også en orientering om elevsamtalens kontekst og elevenes oppgaveinstruksjon. Deretter delte vi ut en transkripsjon av en litterær gruppesamtale mellom elever, og denne ble lest høyt, som en samtale mellom oss og en tredje faglærer. Videre gikk lærerne som hadde samtykket til å delta i studien vår inn på ulike grupperom, hvor samtalene foregikk og lærerne selv tok den opp ved hjelp av Universitetet i Oslos sikre app Nettskjema-diktafon. I vurderingssamtalen ble lærerne bedt om å gjøre en norskfaglig vurdering av en transkribert elevsamtale. De fikk beskjed om å aktivere faglige kriterier og erfaringer med litterære elevsamtaler. Videre ble de oppfordret til å bruke de siste minuttene av samtalen til å diskutere hvilken karakter de ville gitt elevgruppa og om de ville gitt individuelle karakterer eller gruppekarakter (se Vedlegg 3 for fullstendig instruksjon). De fire lærersamtalene ble automatisk transkribert ved hjelp av Whisper (fra Open AI) i Nettskjema. Lydopptakene og transkripsjonene av opptakene utgjør datamaterialet i denne studien.

“ De induktive og teoridrevne kodene er ikke gjensidig utelukkende, men bidrar med ulike perspektiver på materialet.

### Analysemetode

I analyseprosessen lyttet vi gjennom opptakene flere ganger og renskrev transkripsjonene. Vi diskuterte hovedinntrykk fra hver av samtalene og oppsummerte disse i helhetlige beskrivelser. Vi merket oss fire hovedtema: 1) forventninger til faglighet hos elevene, slik som bruk av fagbegreper, sjangerkunnskap og tolkingskompetanse, 2) elevenes muntlige og sosiale bidrag i samtalen, for eksempel å ta ordet og å ta plass i samtalen, 3) vurderingssituasjonen elevene var satt i, om den var åpen og ga rom for utforskning og om den egnet seg som karaktergivende vurderingen, og 4) elevenes forståelse av oppgaveinstruksen. Deretter ble samtalene kodet i Nvivo etter de fire datadrevne kodene; 1) litteraturfaglighet, 2) muntlig kompetanse 3) samtalen som vurderingsform og 4) elevenes forståelse av oppgaven. Neste fase i analyseprosessen var videre koding etter teoridrevne kategorier (Blau, 2003): 1) tekstuell, 2) intertekstuell og 3) performativ kompetanse for å få dypere innsikt i lærernes forståelser av litterær kompetanse. De induktive og teoridrevne kodene er ikke gjensidig utelukkende, men bidrar med ulike perspektiver på materialet. Mens de induktive kodene favner en didaktisk helhet, for eksempel også hvordan vurdere samtalen i tråd med læreplanen, retter de teoridrevne kodene oppmerksomheten spesifikt mot kompetansen elevene viser i å tolke og forstå en litterær tekst i dialog med andre.

### Resultater

Før vi går nærmere inn på lærernes forståelser av litterær og muntlig kompetanse og formål med vurdering av litterære samtaler, vil vi beskrive hver av vurderingssamtalene gjennom helhetlige oppsummeringer.

*Gruppe 1* består av to ungdomstrinnlærere og to videregående lærere. I samtalen tematiserer lærerne oppgaveinstruksen, forventninger de har til elevene, hvor mye elevene snakker, hva som sies og hvilken funksjon bidraget får i samtalen som helheten. De snakker også om elevenes bruk av fagspråk – noe de første omtaler som en mangel, men senere finner at er mer til stede enn først antatt. Lærerne strekker seg langt for å tolke hva elevene kan synes er vanskelig i teksten. De leter etter hva elevene faktisk bidrar med og anerkjenner at «de er gode på det der å utforske teksten sammen» (G1L2<sup>1</sup>). En av lærerne peker på svakheter i samtalen, at den blir «litt låst av Maries tolkning» (G1L1). Vurderingssamtalen fremstår kumulativ og konsensuspreget. De bygger ofte sine utsagn på det de andre har sagt og de uttrykker hyppig enighet gjennom bekreftelser som «ja», «mm», «nettopp» og «[d]a er vi vel egentlig ganske enige her» (G1L2). Det finnes antydning til diskusjon, men ingen reell uenighet kommer til overflaten. De slår fast at samtalen er vanskelig å vurdere med karakter, og at den har større verdi som underveisvurdering der målet er å «bygge faglig selvtillit hos elevene» (G1L1).

“ To diskurser viser seg i synet på hva litterære samtaler bør være; åpne og utforskende, eller mer styrt med konkrete spørsmål og hvor det forventes at elevene skal «demonstrere at de kan fagbegreper».

Tre av deltakerne i *gruppe 2* er lærere på ungdomstrinnet, mens en er lærer på videregående. De diskuterer hva som bør vektlegges i vurdering av litterære samtaler generelt før de sammenligner Marie, Petter og Heidis bidrag. De peker også på hva elevene *ikke* bringer inn i samtalen som at elevene «kommer til kort når det gjelder det akademiske» og reflekterer lite over form og virkemidler (G2L4). I gruppa er det tilløp til dispuitt om kvaliteten ved elevsamtalen. To diskurser viser seg i synet på hva litterære samtaler bør være; åpne og utforskende, eller mer styrt med konkrete spørsmål og hvor det forventes at elevene skal «demonstrere at de kan fagbegreper» (G2L4). Lærerne diskuterer også hvordan en elevsamtale kan tas videre faglig sett. I denne gruppa er de enige om at samtalen kan fungere som underveisvurdering der elevene får individuell karakter.

Lærerne i *gruppe 3* arbeider alle på ungdomstrinnet og vurderer vg1-elevenes samtale som nært nivået i 10.trinn. Samtalen vurderes som utforskende og elevene berømmes for stor utholdenhet ved å snakke om teksten hele tiden. Lærerne holder frem som positivt at elevene bygger på hverandres utsagn og viser kunnskaper om sjangeren. Lærerne vurderer hver enkelt elevs bidrag. De peker på at Petter ikke snakker mest, men at bidragene hans er veloverveide. Videre synes de det er vanskeligere å vurdere de to jentene, men de karakteriserer Heidi som ordstyrer, mens Marie fremstår som en synser. Utover i samtalen fremhever de likevel rollen til Marie som viktig fordi den bidrar til videre utforskning. Lærerne er enige om at de ikke ville vurdert elevene med karakter da det ville «drept hele samtalen» (G3L3). Litterære samtaler er vanskelige å vurdere, er de også enige om, men de gir mange eksempler på fremovermeldinger de ville gitt elevene knyttet til faglighet og sosiale bidrag. Den litterære samtalen ses som oppstartsoppgave i et lengre undervisningsforløp før arbeid med fagbegreper og fagsamtale til slutt.

Alle de tre lærerne i *gruppe 4* jobber i ungdomsskolen. De omtaler samtalen som utforskende og bruker tid innledningsvis til å vurdere den enkelte elev. Det er antydninger til uenighet om hvorvidt Marie bare gjentar seg selv, eller faktisk bidrar til utforskning av teksten. Her forhandler de om hvordan bidragene i samtalen skal vurderes. Gruppa nevner norskfaglige kriterier som kan brukes i vurderingen, som det å holde samtalen i gang, bygge på hverandres utsagn, tolke med belegg i teksten og vise sjangerkunnskap – «men forståelse er førstepri», sier G3L1. Disse lærerne er opptatt av at det bør gis individuell karakter.

<sup>1</sup> Ved henvisninger og sitater til materialet markerer vi gruppenummer og lærernummer med forkortelsene G og L. G1L1 viser dermed til gruppe 1, lærer 1.

“ Lærerne er enige om at de ikke ville vurdert elevene med karakter da det ville «drept hele samtalen» .

### Lærernes beskrivelse av litterær kompetanse

Våre analyser av lærernes forståelse og vurdering av elevenes litterære kompetanse slik de kommer til uttrykk i vurderingssamtalene, er i berøring med alle de tre dimensjonene av litterær kompetanse som beskrives hos Blau (2003).

### Tekstuell kompetanse

I lærernes vurdering av elevenes evne til å lese, tolke og vurdere Ulvens dikt, fremheves det at de går raskt i gang med å tolke, de prøver å se for seg hva som skjer i teksten, de leter etter mening og finner «stadig nye måter å tolke det på» (G3L3). Lærerne anerkjenner at elevene tar for seg innholdet i teksten, og de peker på at elevene bruker mye samtaletid på å løse opp en knute i teksten. Det er snømotivet i de to første verselinjene, «To fjernsyn som snør mot hverandre», de strever med å forstå. Elevenes kompetanse vurderes noe ulikt av lærerne. Heidi krediteres for å være den som stiller gjentakende spørsmål til hva teksten betyr og for å være ganske tekstnær, mens Petter fremheves som mest analytisk ved å diskutere formtrekk ved diktet. Petter aktiverer også flest faguttrykk slik som *episk dikt*, *sammenligning*, *kontrast* og *bokstavrim*, og lærerne vurderer derfor Petter som faglig. Marie bruker noen få faguttrykk, og hun prøver seg på ordet *personifisering*. Flere av lærerne antyder at når det gjelder analytiske ferdigheter er elevene underveis da de mangler litt fagspråk.

### Intertekstuell kompetanse

Ifølge lærerne viser elevene spesifikke lesevitenskapelige førkunnskaper. Elevene er «spot on sjanger» sier en av lærerne når Petter beskriver teksten som et episk dikt. Selv om betegnelsen ikke godtas som riktig av lærerne, hevder de at ved å bruke begrepet viser Petter tekstkunnskaper. Lærerne trekker frem at elevene viser kjennskap til tekstreferensialitet, slik Marie gjør når hun skaper en kobling mellom diktet og *Vinduet*, tittelen på tidsskriftet hvor diktet er publisert. Selv om lærerne er enige om at dette er en feilkobling, anerkjenner de elevens kulturelle literacy (Blau, 2003). En mer relevant kobling, hevder lærerne, står Petter for når han assosierer diktet med skrekkfilmen *Poltergeist* (1982). I både filmen og i diktet er en tv-skjerm uten signaler sentral i handlingen, og motivet skaper en uhyggestemning i begge tekstene.

### Performativ kompetanse

Analysene avdekker at lærerne beskriver flere performative trekk ved elevenes samtale, men også at lærerne diskuterer hvorvidt alle sider av kompetansen er produktive. Identifiseringen av performative trekk i elevenes samtale er perspektiver de teoridrevne analysene særlig bidrar med som de induktive analysene ikke fanger opp.

“ I tillegg til utforsking, aktiverer elevene ifølge lærerne ulike former for muntlige ferdigheter som å legge frem, dele tanker, diskutere, sette ord på og undre seg.

Lærerne gir uttrykk for overraskelse over at elevene samtaler om teksten i over 25 minutter. De opprettholder fokus og oppmerksomhet (jf. Blaus første trekk). Lærerne påpeker også at elevene kretser rundt samme tematiske tolkning, at diktet handler om en relasjonell krangel. Dette er en praksis som kan ligge nært et annet av Blaus performative trekk; vilje til å utsette avslutning av tolkningen. Lærerne synes imidlertid å være usikre på hvorvidt elevenes tilbakevending til samme tolkning er en styrke ved denne litterære samtalen.

G2L3 vurderer samme praksis som en utforskende tilnærming til diktet, ved å påpeke at elevene undrer seg «like mye som å finne et svar» og «finner [...] stadig nye måter å tolke det på, sant? Først liksom begynner de litt med hva de liksom umiddelbart har tenkt på, men så liksom ser de på formen, og så går de tilbake igjen og igjen». Heidi berømmes for å spinne videre på de andres innspill og være den som undrer seg mest, mens Maries tilnærming til teksttolkningen vurderes av flere som åpen og subjektiv, men også som synsete hvor «jeg føler at» synes å være hennes refreng (G1L1). Nettopp denne tilnærmingen kan kobles til to nært beslektede performative trekk; 1) toleranse for tvetydighet og usikkerhet og 2) toleranse for å feile. Marie er ærlig på at hun har tolket bildet «fjernsyn som snør» bokstavelig og dermed misforstått det litterære bildet. Lærerne diskuterer også hvorvidt elevene viser vilje til å ta risiko, et annet av Blaus syv performativ trekk. Petter fremheves som den som i tolkningsarbeidet tørr å eksperimentere med teksten, Marie får ros for å prøve, mens det pekes på at Heidi i liten grad tar sjansen på å komme med egne tolkninger.

Selv om lærerne mesteparten av tiden fremhever hva elevene mestrer i samtalen, etterlyser G2L4 på ett punkt det Blau kaller metakognitiv oppmerksomhet. Elevene mangler «tolkningsstrategier» når de ikke finner mening i metaforen «kosmisk støy» og når de ikke greier å «ta steget ut fra sin egen referanseverden, egen livsverden». Samtidig berømmes elevene av gruppe 3 for å aktivere en god strategi ved å se for seg hva som skjer i diktet og for å vise «en metabevisthet på sin egen læring» (G3L3) ved å kommentere hvor mye mening det kan være i et kort dikt.

### Lærernes beskrivelse av muntlig kompetanse

I tre av fire lærersamtaler er det enighet om at elevene utforsker teksten sammen. En lærer mener samtalen var planlagt som en «strukturert samtale», en intensjon elevene ikke helt oppfyller når de bare «snakke[r] i vei» (G3L4). Læreren sikter til instruksjonen elevene fikk med å fortelle hva de hadde lagt merke til da de leste diktet. I tillegg til utforsking, aktiverer elevene ifølge lærerne ulike former for muntlige ferdigheter som å legge frem, dele tanker, diskutere, sette ord på og undre seg.

Vi finner også beskrivelser av kollektive verdier ved elevsamtalen: «De trenger hverandre for å bygge videre på hverandres ideer, tanker og innfall» (G1L2), de utforsker «som en gruppe» (G3L3), «fyller ut setningene for hverandre» (G1L4), og det at de snakker sammen om teksten «hjelper dem veldig med forståelsen» (G1L2). Bidraget fra den enkelte elev diskuteres også i gruppene. Marie er den som starter samtalen og tar «litt plass» (G4L1) når hun snakker om hvordan hun tolker diktet. Petter snakker ikke mest, men er den som kommer med nye ting og flere ganger retter oppmerksomheten mot diktets form. G3L2 beskriver den muntlige kompetansen til de to slik: Marie «tenke-snakker» mens Petter «tenke-tenker» og snakker etterpå. Heidis rolle omtales som passiv i starten, men etter hvert bidrar hun ved å stille mange åpne spørsmål. Likevel følges ikke spørsmålene opp av de andre og det diskuteres om elevene kunne latt hverandre komme mer til ordet. Lærerne vurderer også om Heidis taushet er et uttrykk for faglig usikkerhet. Ingen av lærerne nevner lytting som del av den muntlige kompetansen.

### Oppsummering

Gruppene tematiserer eksplisitt vurdering av samtaler. Det er enighet om at utforskende litterære samtaler er utfordrende å vurdere, særlig når samtalen er så åpen og det er vanskelig å skille ut den enkeltes bidrag. Å vurdere samtalen med karakter omtales som lite hensiktsmessig: «karaktervurdering ville drept læringssituasjonen litt» (G3L3). En lærer foreslår å heller gi fremovermeldinger, for eksempel i form av «two stars and a wish» (William, 2011). To av gruppene foreslår tallkarakterer og mener at disse bør gis individuelt. Dette på tross av at det er krevende å gi gode begrunnelser for ulike karakterer i samme gruppe. En lærer etterlyser vurderingskriterier.

Hvilke vurderingskriterier er i spill i lærernes samtaler? Lærerne snakker om fagbegrepenes rolle som del av vurderingen. Gruppe 1 synes elevene er ganske gode på å anvende fagspråk, men ser et utviklingspotensial i å være mer presise. Det er enighet om at Petter er den som bruker fagbegreper i størst grad, og at Marie prøver. Petters deltakelse vurderes som faglig. De to diskursene vi ser tegn til peker mot «åpen reflekterende» samtale som noe annet enn «akademisk samtale» (G2L4); for «hva blir vurdert», spør G2L1 – «refleksjonen, eller bruk av begreper?». Flere snakker om bidrag av sosial karakter som å holde samtalen i gang, vente på tur og bygge på andres innspill, men de er spørrende til om dette kan kalles norskfaglige kriterier.

I flere gruppesamtaler gir lærerne konkret og støttende fremovermelding til elevene. Lærerne anerkjenner samtalen som en arena for å utforske tekster, bygge faglig selvtillit og øve på samtaleformen. Bare gruppe 3 foreslår samtalen som en åpningsoppgave der elevene kan øve seg og at forløpet kan avsluttes med en fagsamtale som vurderes med karakter.

Et overordnet funn i analysene av lærernes vurderinger av elevenes samtale er at de mest av alt er opptatt av å identifisere hva hver av elevene bidrar med i samtalen. Unntaket finner vi i to av samtalene (G2 og G4) der lærerne påpeker svakheter i elevenes samtale, for eksempel at elevene ikke holder seg helt til oppgaveinstruksen og at de synes å mangle strategier når de møter på vanskelige ord og bilder.

“ Et overordnet funn i analysene av lærernes vurderinger av elevenes samtale er at de mest av alt er opptatt av å identifisere hva hver av elevene bidrar med i samtalen.

### Diskusjon

Denne studien går inn i krysningsfeltet mellom muntlighet, vurdering og faglighet med mål om å danne et klarere bilde av hvordan lærere i norskfaget på høyere trinn vurderer elevers norskfaglige kompetanse i litterære samtaler. Et overordnet funn er at lærerne i stor grad retter oppmerksomheten mot elevenes faktisk bidrag av norskfaglig kompetanse. Vi finner beskrivelser av elevenes kompetanse som er relatert til tekstuelle, intertekstuelle og performative dimensjoner av litterære kompetanse. Her er også beskrivelser av muntlig kompetanse. Ulike diskurser i lærernes vurderinger viser seg, sammen med en usikkerhet om hva som innbefattes i en norskfaglig vurdering. Funnene danner utgangspunkt for en diskusjon om verdien av utforskende, litterære samtaler som steg i den norskfaglige fortellingen.

Vurdering for læring fremhever som prinsipp at læreren først må danne seg et bilde av hva elevene kan og hvor de er i sin læringsprosess, før de kan gi læringsfremmende tilbakemeldinger. Lærerne i vår studie vurderer langt på vei i samsvar med prinsippet. I tråd med tidligere studier (Sandvik, 2019), fremstår det som at formativ vurdering er internalisert også i våre læreres vurderingskultur.

Som vist verdsetter lærerne elevenes ulike måter å snakke om teksten på. Lærerne samtaler om elevenes fortolkningsevne og verdsetter også at elevene trekker veksler på intertekstuelle referanser for å forstå diktet. Her strekker lærerne seg langt for å forstå elevenes koblinger mellom dikt og intertekst. Flere av lærerne er opptatt av terminologi som del av elevenes tekstuelle kompetanse, noe lærerne relaterer til faglighet. De vurderer kvalitativt hvilke fagbegreper som anvendes av elevene, men også kvantitativt gjennom hvor ofte de brukes og av hvem. Vi ser konturene av to diskurser hos lærerne som er ulike i synet på de litterære samtalenes form som åpent utforskende, eller mer styrt av lærerinstrukser. I den første diskursen er fagbegrepene i bakgrunnen, mens elevenes utforskning av teksten med bruk av eget språk gis større rom. I den andre diskursen er det en klarere forventninger om at elevene skal «demonstrere at de kan fagbegreper» (G2L4). Disse trekkene ved elevenes kompetanse kjenner vi igjen fra Kaldahls (2022) logoskategori og aktivitetsfrekvens og

Sjøhelle og Eiksunds (2025) faglighetskategori. Våre funn synliggjør at det er mer håndgripelig å vurdere elevenes bruk av faglige kunnskaper i samtalen, enn å vurdere selve samtaleformen. Vi legger også merke til at det å lytte aktivt til medelevenes ytringer ikke løftes frem som et eget poeng av lærerne. Dette på tross av at lytting nevnes eksplisitt i læreplanen.

Et særlig interessant funn i denne studien er lærernes beskrivelse av performative trekk i elevenes samtale slik som fokus og utholdenhet. Elevenes utholdenhet vurderes utelukkende positivt. Mer tvil er det å finne i lærernes diskusjon om elevenes gjentakelser skal forstås som vilje til å opprettholde åpenhet i samtalen, eller som tegn på svak kompetanse.

Utøvelse av litterær kompetanse viser seg i denne studien å være tett sammenvevd med muntlighet, og lærerne uttrykker at enkeltelevens bidrag ikke så lett lar seg vurdere isolert, men må ses i sammenheng med gruppedynamikken. Selv om lærerne er samstemt i at elevene bør vurderes individuelt, kommer ulik vurderingskultur frem når lærerne diskuterer om elevene skal vurderes med eller uten tallkarakter. Selv om lærerne eksplisitt er bedt om å diskutere karaktersetting, har de fleste gruppene en tydelig motstand mot å sette karakterer, og kun to av gruppene diskuterer konkrete karakterforslag. Motstanden forstår vi som et uttrykk for at lærerne tilskriver utforskende litteratursamtaler ulike formål, avhengig av når i den faglige fortellingen (Mortimer & Scott, 2003) slike samtaler finner sted: som arena for å åpne opp et faglige problem, utforske og arbeide med elevenes forståelse, for å veilede elevene til bruk av faglige tenkemåter og overføre disse til andre situasjoner, gi ansvar for bruken til elevene selv og opprettholde utviklingen av den faglige fortellingen. Det er nærliggende å inkludere vurdering med tallkarakter som mest formålstjenlig i de to siste stegene.

Studien vår er gjennomført med et lite antall lærere og i en kontekst der de er studenter i et videreutdanningsemne i norsk. Den doble rollen de har som både informanter og våre studenter kan ha påvirket deres ytringer. For det første har undervisningen om samtaler vektlagt det utforskende og prøvende i elevers samtaler om litteratur. Vi ser at lærerne verdsetter dette i sine vurderingssamtaler, samtidig som de også etterlyser mer konkrete markører på elevenes fagkunnskap, slik som bruk av fagbegreper – noe som ikke er betont i videreutdanningsstudiet. For det andre kan vår rolle som deres faglærere ha ført til et ønske blant lærerne om å vise frem sin kompetanse til oss og kanskje bidratt til å dempe mulige uenigheter i gruppa. Vi vedkjenner at det er en begrensning ved materialet vårt, samtidig som det er vanskelig å hevde at den skiller seg markant fra andre situasjoner der lærere ønsker å fremstå som kompetente overfor forskere i deres undervisningsfag. Det ligger også en

begrensning i at lærerne ikke kjenner elevene og den konteksten elevenes litterære samtale inngår i annet enn gjennom en kort innramming. Tross begrensningene kan studien bidra med kunnskap om læreres vurdering av hvordan elevers litterære og muntlige kompetanse kan komme til uttrykk i en gruppesamtale.

“ Tross begrensningene kan studien bidra med kunnskap om læreres vurdering av hvordan elevers litterære og muntlige kompetanse kan komme til uttrykk i en gruppesamtale.

### Konklusjon

Studien vår tegner et bilde av norsklærere som deler mange kjennetegn ved sin tilnærming til vurdering av en utforskende litterær samtale blant ferske elever i videregående skole. Lærerne deler viljen til å identifisere og anerkjenne det elevene får til som et utgangspunkt for å gi elevene læringsfremmende respons, men også anerkjennelsen av elevenes utholdenhet og konsentrasjon om den faglige situasjonen. Videre deler de også en sterk vektlegging av tegn på elevenes litterære kompetanse. Samtidig er det også her det oppstår antydning til uenighet og diskusjon om hva som bør anerkjennes som tegn på faglighet. Studien antyder at vurderingsfellesskapet (Sandvik & Buland, 2014) ikke har klare føringer for hva som skal vektlegges mest i vurderingen av en fagspesifikk samtale. Gitt førstespråksfagets lange historiske perspektiv, er de siste årenes insistering på de spontane muntlige sjangrenes plass i norskfaget svært ferske. Derfor vil vi hevde at det er hensiktsmessig å forstå forhandlingen som finner sted mellom lærerne som tegn på vilje til refleksjon over norskfaglig kompetanse i møte med nye retningslinjer og vurderingsformer, snarere enn som et dystert tegn på en problematisk sprikende vurderingskultur.

Denne studien antyder at utforskende litterære samtaler har verdi ikke bare for elevenes utvikling av litterær og muntlig kompetanse, men også for lærerne i deres utvikling av en norskfaglig vurderingskultur som inkluderer spontane samtaler. Å lytte til slike samtaler gir lærerne innblikk i elevenes felles utforsking av en litterær tekst i deres første møte med teksten. Videre gir vurderingssamtalen lærerne en anledning til selv å sette ord på sin forståelse av fagspesifikk kompetanse. Dette gir dem en mulighet nettopp til å reflektere over og diskutere hvordan slike situasjoner kan og bør forstås og vurderes. Formelle vurderingssamtaler som styrker en felles vurderingskultur, er etablert om elevers skriftlige tekster – for eksempel i fellessensur av skriftlig eksamen. Tilsvarende finnes ikke for elevenes spontane muntlige tekster. På veien mot å gi elevene god formativ vurdering av deres fagspesifikke muntlige kompetanse også i spontane sjangre, er den type refleksjoner og diskusjoner blant norsklærerne som vi ser i vårt materiale et viktig bidrag.

## Litteratur

Asplund, S.-B. (2011). Konsten att parkera: Identitetskonstruktion i fordonspojkars litteratursamtal. KAPET. Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift, 1(1), 20–40.

Asplund, S.-B. (2012). Being a skilled reader: Reception patterns in vehicle engineering students' literature discussion. *Education Inquiry*, 3(2), 243–257. Scopus. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i2.22032>

Asplund, S.-B., & Prieto, H. (2013). 'Ellie is the coolest': Class, masculinity and place in vehicle engineering students' talk about literature in a Swedish rural town school. *Children's Geographies*, 11(1), 59–73. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.743281>

Berge, I. M., Bakken, A. M., & Skaftun, A. (2023). På sporet av faglighet i begynneropplæringen: tekstsamtaler i norskfaget. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.4038>

Björnsson, J. K., & Skar, G. B. (2021). *Sensorreliabilitet på skriftlig eksamen i videregående opplæring. Estimer av sensorreliabilitet basert på analyser av karakterforslag fra to uavhengige sensorer før fellessensur—Resultater fra 40 utvalgte fag*. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/85597/Bj%25C3%25B6rnsson-Skar-2021-Sensorreliabilitet-pa-skriftlig-eksamen-ivgo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Blau, S. D. (2003). *The literature workshop: Teaching texts and their readers*. Heinemann.

Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). Kapittel 3. Muntlighet. I Blikstad-Balas, M. & A. Roe, *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet* (s. 69–90). Universitetsforlaget.

Culler, J. D. (2002). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. Psychology Press.

Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor? I S. Dobson & R. Engh, (Red.). *Vurdering for læring i fag* (s. 37–48). Høyskoleforlaget.

Fodstad, L. A., & Vetnes, M. R. (2021). «Psykologi var jo ikke så stort på 1600-tallet.» Utforskende lesing av eldre lyrikk i norskfaget på videregående. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8022>

Gourvennec, A. F. (2016). En plass for meg? Faglig identitetsbygging i en litterær praksis. *Acta Didactica Norge*, 10(1). <https://doi.org/10.5617/adno.2342>

Gourvennec, A. F., Nielsen, I., & Skaftun, A. (2014). Inn i norskfaget? Litterære samtaler som faglig praksis. I A. Skaftun, P. H. Uppstad, & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 27–45). Fagbokforlaget

Gourvennec, A. F., & Sønneland, M. (2023). Examining the Value of Literary Conversations: A critical mapping review of research into literary conversations in Scandinavian L1 classrooms. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(2), 1–28. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.2.573>

Hennig, Å. (2020). Litterær faglighet i en samtale om Roy Jacobsens novelle ”Brønnen”: Formativ vurdering av en litterær samtale gjennomført av elever på tiende trinn. *Learning Tech*, 7, Artikkel 7. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i7.114856>

Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 137–172). Universitetet i Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-21253>

Joval, E. T. (2017). *Snakk om læring!: lærings- og fagsamtaler i skolen*. Oslo: Pedlex.

Kaldahl, A.-G. (2019). Assessing oracy: Chasing the teachers’ unspoken oracy construct across disciplines in the landscape between policy and freedom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1–24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.03.02>

Kaldahl, A.-G. (2022). Lærernes stemme om det uuttalte muntlighetskonstruktet: «Muntlighet – kompetansen som blir tatt forgitt». *Acta Didactica Norden*, 16(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.5617/adno.8143>

Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K. & Roe, A. (2008). *PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen*. Oslo: Norges forskningsråd

Mercer, N., Warwick, P., & Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students’ spoken language skills at age 11–12. *Learning and Instruction*, 48, 51–60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005>

Mortimer, E., & Scott, P. (2003). *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. McGraw-Hill Education (UK).

Rasmussen, M. D. (2021). Potentialer for dialogiske rum i litteraturundervisningen gruppearbejde. I L. Jølle, A. S. Larsen, L. I. Aa, & H. Otnes (red.). *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt*. Universitetsforlaget. <https://doi-org.ez-jmk.statsbiblioteket.dk/10.18261/9788215050997-2021-07>

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association of America.

Rødnes, K. A. (2009). Making Connections: Categorisations and Particularisations in Students' Literary Argument. *Argumentation*, 23(4), 531. <https://doi.org/10.1007/s10503-009-9166-7>

Rødnes, K. A. (2012). 'It's insanely useful!' Students' use of instructional concepts in group work and individual writing. *Language and Education*, 26(3), 183–199. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.614050>

Saabye, M. (2013). *Muntlig undervisningsvurdering. Lærings- og fagsamtaler*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Sandvik, L.V., & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og*

*felleskap. Sluttrapport fra prosjektet 'Forskning på individuell vurdering i skolen' (FIVIS). Trondheim: NTNU.*

Sandvik, L. V. (2019). Mapping Assessment for Learning (AfL) communities in schools.

*Assessment Matters*, 13, 6–43. <https://doi.org/10.18296/am.0037>

Sjøhelle, K. K., & Eiksund, H. (2025). Faglegheit, formidling, interaksjon. Ein modell for undervisning i og vurdering av munnlege ferdigheiter i norskfaget. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 2, 46–63.

Skaftun, A., & Sønneland, M. (2021). Cool kids' carnival: Double-voiced discourse in student conversations about literature. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1–34. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.02>

Solem, M. S., & Skovholt, K. (2020). *Retningslinjer for vurderingsamtaler. Første delrapport fra forskningsprosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education)* (49; Skriftserein). Universitetet i Sørøst-Norge. [https://openarchive.usn.no/usnxmlui/bitstream/handle/11250/2660872/2020\\_49\\_Skovholt.pdf?sequence=1&is-Allowed=y](https://openarchive.usn.no/usnxmlui/bitstream/handle/11250/2660872/2020_49_Skovholt.pdf?sequence=1&is-Allowed=y)

Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet»—Elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), (Art. 2, 16 sider).

Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35–49. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>

Sønneland, M. (2019). Friction in fiction: A study of the importance of open problems for literary conversations. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–28. Scopus. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.07>

Sønneland, M., & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1–20. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4725>

Tengberg, M. (2009a). Läsararter och lässtrategier i skolans litteratursamtal—en pilotstudie1. *Didaktisk tidskrift*, 18,(4), 355–375.

Tengberg, M. (2009b). Förhandlingar om genus i skolans litteratursamtal. En interaktionsanalys. I *Pedagogisk forskning i Sverige: Bd. 14:3*, s. 169–190. Pedagogisk forskning i Sverige. <http://gup.ub.gu.se/gup/record/index.xsql?pubid=103443>

Torell, Ö. (2001). Literary competence beyond conventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 369–379.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>

William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.