

Ann-Kristin Mjøen

Vurdering av muntlige ferdigheter som didaktisk utfordring i norskfaget

Trondheim, mai 2013



HANDELHØYSKOLEN
I TRONDHEIM

Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

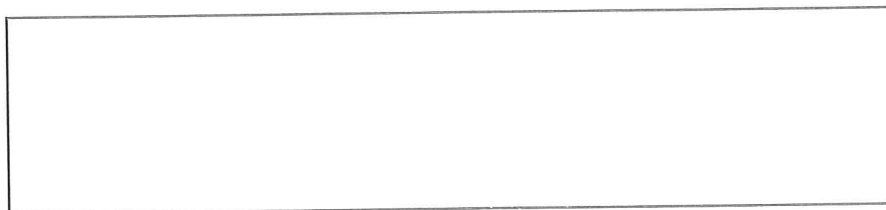
Ann-Kristin Mjøen

Vurdering av muntlige ferdigheter som didaktisk utfordring i norskfaget

Challenges In the Assessment of Oral Skills In the Subject Norwegian as First Language

Masteroppgave, master i norskdidaktikk
Trondheim, mai 2013

Høgskolen i Sør-Trøndelag
ALT
Biblioteket
7004 Trondheim



Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Høgskolen har intet ansvar for synspunkter eller innhold i oppgaven.
Framstillingen står utelukkende for studentens regning og ansvar.

Vurdering av muntlige ferdigheter som didaktisk utfordring i norskfaget

Challenges In the Assessment of Oral Skills In the Subject Norwegian as First Language



Ann-Kristin Mjøen

Høgskolen i Sør-Trøndelag

Avdeling for Lærer- og tolkeutdanning

Rotvoll, 22.05.2013

Veileder: Synnøve Matre

*Kom ikkje med heile sanningi,
kom ikkje med havet for min tørste,
kom ikkje med himmelen når eg bed um ljøs,
men kom med ein glimt, ei dogg, eit fjøm,
slik fuglane ber med seg vassdropar frå lauget
og vinden eit korn av salt.*

Olav H. Hauge

Innhold

Forord.....	9
Kapittel 1: Innledning.....	11
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	12
1.1.1 Vurdering.....	12
1.1.2 Vurdering i norsk muntlig	13
1.2 Problemstilling	15
1.3 Teori	16
1.4 Metode og datainnsamling	16
1.5 Oppgavens oppbygning.....	17
Kapittel 2: Bakgrunn	19
2.1 Tidligere forskning på muntlighet i norskfaget.....	19
2.2 Standpunkt karakter i norsk muntlig	20
2.3 Kompetansemål	21
2.4 Begrepsavklaringer.....	25
Kapittel 3: Teori	27
3.1 Summativ og formativ vurdering	27
3.2 Muntlig kompetanse.....	29
3.3 Hva er muntlige ferdigheter?.....	31
3.3.1 Å tale	32
3.3.2 Å lytte.....	33
3.4 Vurdering av muntlige ferdigheter	35
3.5 Nasjonale standarder	39
Kapittel 4: Metode.....	41
4.1 Metodevalg.....	41
4.2 Utvalg	42
4.3 Datamateriale.....	43
4.3.1 Intervju	43
4.3.2 Dokumenter	45
4.3.3 Observasjonslogg og forskerlogg	45
4.4 Fremgangsmåte i analyse	45
4.5 Undersøkelsens reliabilitet og validitet	47
4.5.1 Validitet	47
4.5.2 Reliabilitet	48

4.5.3 Forskerrollen	49
Kapittel 5: Analyse	51
5.1 Hva legger lærerne i begrepet «muntlige ferdigheter» i norskfaget?	51
5.2 Hva bruker lærerne som vurderingsgrunnlag i norsk muntlig?	57
5.3 Hvilke vurderingskriterier oppgir lærerne at de vurderer etter?	62
5.3.1 <i>Actio</i>	64
5.3.2 <i>Pathos</i>	65
5.3.3 <i>Ethos</i>	67
5.3.4 <i>Logos</i>	69
5.4 Trygghet og sårbarhet.....	70
5.4.1 Utrygge elever	71
5.4.2 Sosial trygghet.....	72
5.4.3 Faglig trygghet	74
5.4.4. Sammenheng mellom faglig og sosial trygghet	75
5.5 Utfordringer.....	77
5.5.1 Diskusjon om vurdering i norsk muntlig.....	77
5.5.2 Subjektivitet og målestokk	78
5.6 Forventninger	82
5.6.1 Over forventet nivå.....	83
5.6.2 Forventet nivå.....	84
5.6.3 Under forventet nivå.....	86
Kapittel 6: Drøfting	87
6.1 Hva legger lærerne i begrepet muntlige ferdigheter i norskfaget?	87
6.2 Hva bruker lærerne som vurderingsgrunnlag ved fastsetting av karakter i norsk muntlig, og hvordan vektlegger de ulike vurderingskriterier i dette grunnlaget?.....	90
6.3 Hvilke utfordringer er knyttet til vurdering av muntlige ferdigheter i norskfaget?.....	94
6.4 Hva uttrykker lærerne er forventet, over forventet og under forventet nivå ved vurdering av elevers muntlige ferdigheter i norsk muntlig?.....	96
6.5 Svar på problemstilling	98
6.6 Metodekritikk	99
6.7 Studiens relevans.....	100
Litteratur:.....	103
Vedlegg	109
Vedlegg nr. 1 Informasjon til informanter	109
Vedlegg nr. 2 Intervjuguide til masterprosjekt om vurdering av muntlige ferdigheter	111

Vedlegg nr. 3 Trond sin orientering om standpunkt karakter til elever.....	113
Vedlegg nr. 4 Trine sitt spesifikke rubrikkskjema	115
Vedlegg nr. 5 Hans-Erik sitt generelle rubrikkskjema	117
Vedlegg nr. 6 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, godkjenning.	119

Forord

Ideen til denne masteroppgaven ble skrevet ned i en notatblokk det første masteråret under en forelesning av Synnøve Matre om vurdering av muntlige tekster. Senere inspirerte lærerkollega Elin Dahlhaug meg til å arbeide mer med dette temaet, etter erfaringer om ulik praksis ved vurdering av muntlige ferdigheter ved hennes arbeidssted. Arbeidsprosessen fra da til nå har vært lang og lærerik. Jeg føler meg privilegert som kan bruke tid på å fordype meg i et tema som er så spennende som dette. Jeg vil derfor takke lærerne som har deltatt i prosjektet. Uten at de hadde stilt opp og delt sine erfaringer med meg, ville denne oppgaven ikke blitt noe av.

Jeg har naturligvis mange å takke som har hjulpet meg på veien fra idé til ferdig skrevet oppgave. Den største takken går til min veileder, Synnøve Matre. Hun har hele veien gitt gode faglige råd, vært en givende diskusjonspartner, og oppmuntret meg når jeg har trengt det. Takk også til mine gode svigerforeldre, Ingvald og Else Solberg, som har latt meg bruke huset på Averøya slik at jeg har kunnet konsentrere meg i fredelige omgivelser. De har også lært meg at jeg er bra nok akkurat slik som jeg er. Min storesøster, Signe-Line Mjøen, fortjener også en stor takk for respons og faglige diskusjoner. Hele livet har hun vært en inspirasjon, en klok og god venn. Min gode venninne, Elin Dahlhaug, har bidratt med respons, faglige diskusjoner, god kaffe, støtte og oppmuntring når jeg har gått meg vill. Takk, Elin! Ann-Kristin i kantina fortjener også en takk. Hun har servert meg mat og kaffe i fem år, er alltid blid, og slår gjerne av en prat og lytter til en trall!

En hjertelig takk går til min samboer, Øyvind Solberg, som gjorde meg bevisst på verdien av å ha en drøm og et mål. Han har vært min viktigste støttespiller, og gitt meg tid og mulighet til å prioritere studiene. Til sist, men absolutt ikke minst, vil jeg takke mine flotte barn, Smilla og Truls. Uten dem hadde jeg ikke vært der jeg er i dag. Det var for å kunne gi dem bedre muligheter i livet at jeg valgte å utdanne meg: først og fremst i håp om at det ville komme dem til gode som inspirasjon til egen utdanning, men også for å få en jobb som kunne betale ski, dansetreninger, sykler, Playstation 3, konfirmasjoner, førerkort, ferier og hus. De er stjernene jeg manøvrerer etter når jeg ikke ser veien.

Trondheim, Rotvoll, 20.05.13

Ann-Kristin Mjøen

Kapittel 1: Innledning

Denne oppgaven handler om seks lærere sin vurderingspraksis i norsk muntlig. Lærerne arbeider på 10. trinn og 3. år på videregående skole. Karakterene elevene får på disse trinnene har stor betydning for deres videre utdanningsløp. En av deltakerne i dette prosjektet hevder at det er et viktig personlighetsdannende aspekt i det å gi karakter i norsk muntlig. Karakteren sier angivelig noe om hvem du er. En av utfordringene med vurdering i norsk muntlig er nettopp at det er liten avstand mellom person og ytring (Hertzberg & Roe, 1999; Matre, 2009). Derfor er elevene også sårbare i vurderingssituasjonene. Fordi vurderingen har så stor betydning for elevene, er det viktig at lærere reflekterer over sin vurderingspraksis i norsk muntlig, konsekvensene av denne. Det er viktig at lærerne fokuserer mindre på hva elevene *er*, og mer på hva de *gjør* (Biggs & Tang, referert i Fjørtoft, 2009). Dette forutsetter at vurderingen tar utgangspunkt i kriterier. Men for å kunne formulere kriterier og kjennetegn på måloppnåelse, må læreren vite *hva* han skal måle, og hva som er forventet av eleven. «Halvårsvurderinga med karakter skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har nådd ut frå det som er forventa på tidspunktet for vurderinga» (Opplæringsloven, 2013). Den oppnådde kompetansen skal den enkelte lærer vurdere opp mot kompetansemålene i Kunnskapsløftet, men i læreplanen er det ikke oppgitt kjennetegn på måloppnåelse, og heller ikke hva som er over eller under forventet nivå. Det er derfor interessant å undersøke hva lærere mener er forventet på tidspunktet for vurderingen. Det er disse forventningene de vurderer elevene ut fra, og derfor er det viktig å synliggjøre disse.

Å vurdere muntlige ferdigheter kan være utfordrende fordi det er en sammensatt og kompleks ferdighet. Det muntlige er dessuten flyktig, situasjonsbetinget og fanget i nuet. I læreplanen er det *å kunne uttrykke seg muntlig* en av de grunnleggende ferdighetene. I revidert utkast til læreplan i norskfaget er det foreslått å endre formuleringen til «muntlige ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Muntlig kommunikasjon er foreslått som ett av norskfagets hovedområder, og i det reviderte læreplanutkastet for norskfaget er det foreslått å beholde standpunktvurdering i muntlig norsk. Det muntlige står derfor sentralt i norskfagets læreplan. Vurdering av elevenes muntlige ferdigheter vil dermed også være en av norsklærernes mest sentrale arbeidsoppgaver.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

1.1.1 Vurdering

For di lærerens forventninger ligger til grunn når de vurderer elevene sine, er dette et relevant tema i dag. Med Kunnskapsløftet fikk vi et større fokus på læreres vurderingspraksis i Norge, og prosjektet «Bedre vurderingspraksis» (Utdanningsdirektoratet, 2013) ble satt i gang. Dette prosjektet munnet ut i veiledninger til LK06. Utdanningsdirektoratet har også satsingsprosjektet «Vurdering for læring», for å støtte skoleeiere og skoler i å videreutvikle sin vurderingspraksis (ibid.). I rapporten «Underveis, men i svært ulikt tempo» (Ottesen og Møller, 2010), som har til hensikt å rapportere hvordan det har gått med implementeringen av Kunnskapsløftet, blir blant annet de grunnleggende ferdighetene og skolenes arbeid med individuell vurdering analysert og drøftet. I rapporten blir det påpekt at: «Å utvikle et tolkningsfellesskap rundt vurdering er kanskje den beste garanti for at vurderingen skal bli profesjonell, tydelig, rettferdig og i tråd med forskriften» (Ottesen, 2010, s. 101). Videre belyses det i rapporten at det i dag kan synes som at det ikke eksisterer et tolkningsfellesskap. Dette blir forklart med at arbeidet med vurdering ofte foregår individuelt, på team eller i fagseksjoner (Ottesen, 2010). Det kan også tenkes at mangelen på tolkningsfellesskap henger sammen med at forventningene som ligger bak vurderingene varierer fra lærer til lærer. Når det ikke er etablert en felles forventningsnorm, vil det være naturlig å tro at dette også kan være en årsak til at tolkningsfellesskapet mangler. I veiledning for Kunnskapsløftet kan vi lese at forutsetningen for tolkningsfellesskapet er dialog og samarbeid på de enkelte skolene, men også i kommuner, fylkeskommuner og på nasjonalt nivå:

For å oppnå rettferdig karaktersettning på tvers av skolar og regionar, må norsklærarar og sensorar opparbeide og vedlikehalde eit tolkningsfellesskap. Det føreset dialog og samarbeid, både på skolane, i kommunar/fylkeskommunar, og nasjonalt. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Kanskje ville det også vært nyttig med dialog og samarbeid for å etablere og vedlikeholde nasjonale forventningsnormer, som en forutsetning for en felles vurderingspraksis og tolkningsfellesskap.

Innenfor skriving som grunnleggende ferdighet er dette arbeidet godt i gang. Det er etablert et forskningsprosjekt i samarbeid med Skrivesenteret, som har tittelen *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning* (kortnavn *Normprosjektet*) (Matre m.fl., 2011). Dette prosjektet undersøker hva det er rimelig å forvente av elevers skrivekompetanse på 5. og 8. trinn, og har som mål å etablere nasjonale

forventningsnormer for skriving. Forhåpentligvis vil slike nasjonale forventningsnormer kunne medvirke til økt pålitelighet i vurdering av skriveferdigheter til elever på samme trinn (ibid.). Normprosjektet har vært en viktig inspirasjonskilde for valg av tematikk i denne masteroppgaven. I tillegg til Normprosjektet, er det mellom Utdanningsdirektoratet og Skrivesenteret etablert et utviklingsprosjekt kalt «Utvalgsprøveprosjektet» (Skrivesenteret, 2013). Bakgrunnen for dette prosjektet var at nasjonale prøver i skriving fikk mye kritikk. Utvalgsprøveprosjektet skal utvikle skriveoppgaver, vurderingsskala og gjennomføringsdesign for skriveprøver ved et representativt utvalg skoler. Det er i den forbindelse etablert et bedømmerpanel som består av lærere fra skoler rundt omkring i landet og som har ansvar for å gjennomføre vurderingen av prøvene i skriving ved de utvalgte skolene (Skrivesenteret, 2013).

Også når det gjelder lesing, har vi et sterkt forskningsmiljø i Norge. Vi har deltatt i leseundersøkelser i regi av PIRLS¹ i flere omganger (1991, 2001, 2006 og 2011), hvor undersøkelsen i 2011 spesielt fokuserte på norske elevers leseferdigheter på 4. og 5. trinn. Resultatene fra PIRLS blir fulgt opp av forskning. Lesesenteret i Stavanger har også gjennomført kartleggingsundersøkelser av elevers leseferdigheter (Lesesenteret, 2013). Videre er det etablert nasjonale prøver i lesing hvor elevers leseferdigheter blir vurdert (Utdanningsdirektoratet, 2013), men denne ordningen har ikke vært utsatt for like mye kritikk som de nasjonale prøvene i skriving. Det er grunn til å tro at man har oppnådd mye kunnskap om vurdering av elevers leseferdigheter gjennom forskningsprosjektene, de ulike leseundersøkelsene og arbeidet med de nasjonale prøvene i lesing. Men hvordan arbeides det for å kvalitetssikre vurdering i de muntlige ferdighetene?

1.1.2 Vurdering i norsk muntlig

For å unngå at Kunnskapsløftet i ettertiden skal kalles et eksempel på livsfjern skrivebordspedagogikk, hevder Kjell Lars Berge (2007) at det må utvikles, internaliseres og tas i bruk nasjonale normer og trinnmål for produktive ferdigheter som skriving og snakking. Han skriver også at verdien av de grunnleggende ferdighetene er avhengig av disse nasjonale normene (Berge, 2007, s. 247). Han påpeker dessuten at ferdigheten «å kunne uttrykke seg muntlig» er den mest forsømte i Kunnskapsløftet, og viser særlig til mangelen på et nasjonalt senter og utvikling av nasjonal vurderingssystem som årsak:

¹ Progress in International Reading Literacy Study.

Det er ikke foreslått noe nasjonalt vurderingssystem i denne ferdigheten overhodet. Heller ikke er det etablert noe nasjonalt senter som har til oppgave å forske på bruken av muntlighet og utvikle en didaktikk og pedagogisk forståelse og praksis av den. Vurderingene av den grunnleggende ferdigheten å bruke språket muntlig overlates altså til den privatpraktiserende læreren. Det er ingen grunn til å forestille seg annet enn at vurderingene av denne typen grunnleggende ferdighet vil være vilkårlig. (Berge, 2007, s. 243).

I rapporten fra implementeringen av Kunnskapsløftet blir det trukket fram at det fremdeles mangler et tolkningsfelleskap utover lokalt plan (Ottesen og Møller, 2010). Når det gjelder innarbeiding av de grunnleggende ferdighetene, viser Frøydis Hertzberg (2010, s. 79) i en rapport hun gjennomførte, at den muntlige ferdigheten (særlig på barnetrinnet) er stilt i skyggen av de andre ferdighetene, og ennå ikke godt nok innarbeidet som grunnleggende ferdighet i lærernes praksis. Hun sier at det er stor forskjell mellom vurderingspraksis på skolene, og viser til to ytterpunkter. Den ene skolen arbeider systematisk med tilbakemelding og faste vurderingskriterier, mens en annen skole, som tidligere har brukt såkalte «skriftlig-muntlige»-prøver som vurderingsgrunnlag, famler i sin vurderingspraksis. Jeg mener disse opplysningene styrker Berge sin påstand om at vurderinger av den muntlige ferdigheten kan tenkes å være vilkårlig. Hertzberg påpekte dessuten allerede i 1999 at det er behov for å styrke påliteligheten i vurdering av norsk muntlig. Også hun etterlyste da et tolkningsfelleskap:

Det siste – reliabilitetsspørsmålet – betyr at man i likhet med skriftlig vurdering bør etterstrebe en form for «tolkningsfelleskap», der læreren får sammenlignet sitt skjønn med sine kollegaers. Det kan best gjøres ved at lærere slår seg sammen for å vurdere elevenes framføringer. (Hertzberg, 1999, s. 193)

På tross av et behov for diskusjon og forskning på dette området, er det ennå ikke satt i gang større forskningsprosjekter innenfor dette temaet i grunnskolen. En årsak kan være at det aldri har vært snakk om vurdering med nasjonale prøver i norsk muntlig, en annen årsak kan være at det er vanskelig å definere og beskrive kvalitetstermer som «god» og «bedre» i relasjon til barne- og ungdomsspråk, fordi det muntlige språket i seg selv er så uendelig variert i sin natur (Johnson, 1992, s. 51). Det at muntlige tekster i seg selv er flyktige og bundet til øyeblikket, kan også være en grunn til at det er vanskelig å gjennomføre velbegrunnede forskningsprosjekter på dette området (ibid.). Vurdering av muntlige ferdigheter er derfor et noe underutviklet forskningsområde, noe også Berge (2007) har antydnet. Han skriver at fraværet av diskusjon rundt indikatorer på de produktive skrive- og snakkekompetansene i arbeidet med utvikling av kjernekompetanser (forgjengeren til uttrykket «grunnleggende

ferdigheter») i DeSeCo²-dokumentet var oppsiktsvekkende, og forklarer dette med at det kan antyde at feltene er «(...) faglig underutviklet, eller representerer så store utfordringer at målbare indikatorer er vanskelig å utvikle» (Berge, 2007, s. 232).

Etter syv år med Kunnskapsløftet synes vi altså å mangle et tolkningsfellesskap ved vurdering av muntlige ferdigheter. Det muntlige har i denne læreplanen fått stor plass, spesielt i norskfaget med egen muntlig karakter i norsk, *å kunne uttrykke seg muntlig* som grunnleggende ferdighet i alle fag, og med *muntlige tekster* som eget hovedområde i norskplanen. Det er med bakgrunn i at den muntlige ferdigheten er tilegnet stor vekt i læreplanen, og det paradoksale at vurdering av denne ferdigheten er et relativt underutviklet forskningsområde, at mitt ønske om å forstå læreres vurderingspraksis i norsk muntlig har vokst fram.

1.2 Problemstilling

I denne masteroppgaven ønsker jeg å få en bedre forståelse av hvilke forventninger seks utvalgte lærere har til sine elevers muntlige ferdigheter i norskfaget. Dette vil jeg forsøke å finne ut av gjennom å undersøke hva lærerne legger i begrepet muntlige ferdigheter, og ved å kartlegge deres vurderingspraksis i norsk muntlig. Jeg vil prøve å se etter fellestrekk og ulikheter i lærernes vurderingspraksis, for å kunne drøfte hvorvidt det er spor av en form for tolkningsfellesskap. Motivasjonen bak prosjektet er først og fremst å få et bedre innblikk i hvordan vurderingspraksisen i norsk muntlig hos seks utvalgte lærere er i dag. Jeg håper studien kan trekke fram kvaliteter og muligheter i lærernes vurderingspraksis, men også bidra til økt forståelse av utfordringene lærere står ovenfor når de skal vurdere elever i norsk muntlig. Min problemstilling er derfor:

Hvilke forventninger har et utvalg norsklærere på ungdomstrinn og videregående skole til elevers muntlige ferdigheter i norskfaget?

For å besvare problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- Hva legger lærerne i begrepet muntlige ferdigheter i norskfaget?
- Hva bruker lærerne som vurderingsgrunnlag ved fastsetting av karakter i norsk muntlig, og hvordan vektlegger de ulike vurderingskriterier i dette grunnlaget?

² Definition of Selected Competencies

- Hvilke utfordringer er knyttet til vurdering av muntlige ferdigheter i norskfaget?
- Hva uttrykker lærerne er forventet, over forventet og under forventet nivå ved vurdering av elevers muntlige ferdigheter i norsk muntlig?

1.3 Teori

Sosiokulturell læringsteori og sosiokulturelt perspektiv på språket ligger som teoretisk bakteppe i denne oppgaven. Språket oppfattes i denne tradisjonen som dialogisk, kontekstavhengig og et svar på kulturen og historien rundt oss (Dysthe, 2001). Jeg mener denne forståelsen av språket både ligger til grunn i mitt teorigrunnlag, men den vil også være en nyttig bakgrunn for å forstå empirien. Jeg vil gjøre rede for forskjellene på summativ og formativ vurdering, samt at jeg vil drøfte forskjellen på begrepene kompetanse og ferdighet. Jeg vil også presentere teori om muntlige ferdigheter, og støtter meg her til retorisk teori, samt at jeg diskuterer Hildegunn Otnes (2007) sin definisjon av lytting. Videre støtter jeg meg til teori om validitet i vurdering (Eggen, 2009), og viser eksempler på vurdering i norsk muntlig i praksis (Fjørtoft, 2009; Matre, 2009). Til sist i teorikapitlet vil jeg gjøre rede for begrepene lytterbasert-, kriteriebasert- og talerbasert respons (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010), som jeg mener er nyttige begrep for å forstå lærernes mottakelse og reaksjoner ved vurdering av muntlige ferdigheter. Jeg vil også vise et eksempel på standarder for muntlige ferdigheter fra USA (CCSS³, 2013).

1.4 Metode og datainnsamling

For å finne svar på problemstillingen har jeg gjort en kvalitativ kasusstudie, hvor jeg har gjennomført semistrukturerte intervjuer av til sammen seks lærere ved utvalgte ungdoms- og videregående skoler. Jeg spør lærerne blant annet om deres forståelse av begrepet muntlige ferdigheter, hva de bruker som vurderingsgrunnlag ved fastsetting av karakterer, hvilke vurderingskriterier de vurderer etter, og deres forventninger til elevenes muntlige ferdigheter. Jeg har også samlet tre ulike kopier av dokumenter lærerne bruker i forbindelse med vurdering i muntlig norsk.

³ Common Core state standards initiative.

1.5 Oppgavens oppbygning

I neste kapittel vil jeg gjøre rede for tidligere forskning, begrepene standpunktkarakter og kompetansemål, presentere noen begrepsavklaringer. Videre følger teorikapittelet som beskrevet ovenfor. Deretter kommer et metodekapittel hvor jeg gjør rede for metodiske valg underveis i prosjektet. Kapittel fem er en analyse av empirien. Dette kapittelet er delvis strukturert etter forskningsspørsmålene. Til sist vil jeg drøfte mine funn opp mot forskningsspørsmålene og svare på problemstillingen. Jeg vil i dette kapittelet også skrive en kort metodekritikk, samt diskutere relevansen av mine funn.

Kapittel 2: Bakgrunn

2.1 Tidligere forskning på muntlighet i norskfaget

Det er gjort relativt lite forskning på hvordan man arbeider med muntlige ferdigheter i norskfaget (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012). Det finnes likevel noen få studier som belyser feltet. Disse studiene konkluderer med at det arbeides lite systematisk med opplæring i muntlige ferdigheter (Haugsted, 1991; Hertzberg, 2003). Arbeid med muntlighet sidestilles gjerne med arbeid med muntlige framføringer i skolen, og dette er også den dominerende arbeidsmetoden i norsk muntlig (Hertzberg, 2003; Hertzberg, 2010; Svenkerud, Hertzberg & Klette, 2012). I Australia er det også gjort funn som synes å peke mot at lærere ofte likestiller muntlige ferdigheter med muntlige presentasjoner (Oliver & Haig, 2005). I den sistnevnte studien finner man dessuten at lærerne har en smal forståelse av begrepet muntlig kompetanse, og heller ikke har god nok vurderingskompetanse for muntlige ferdigheter (ibid.).

Jeg har ikke funnet forskning fra Norge som ser direkte på vurderingskompetansen til lærere, men en studie har vist at kvaliteten på muntlige framføringer sjeldent blir kommentert (Hertzberg, 2010, s. 82). En annen studie kartlegger at elevene får lite veiledning underveis i forberedelsene til muntlige framføringer, og at tilbakemeldingen elevene får i etterkant ofte er generelle, ukritiske og lite spesifikke (Svenkerud, Hertzberg & Klette, 2012). Jeg finner også en studie hvor et av funnene er at det signaliseres svært lave forventninger til elevenes prestasjoner. I etterkant av diskusjon om kriterier for diktopplesning, uttrykker en lærer at «jeg forventer ikke at dere skal klare alt dette», og diskusjonen rundt dette funnet går på at lærerne kanskje forsøker å dempe sine forventninger til elevene for å lette på prestasjonspresset (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012, s. 45). Det er også gjennomført studier som viser at lærerne vegrer seg for å vurdere eller rette på elever etter muntlige sekvenser fordi det er så sårbart å stå frem (Haugsted, 2004; Hertzberg, 2003). Selv om det da ikke direkte er gjort studier på vurderingskompetansen til lærere, ser man fra de studiene som er gjort at det kanskje er behov for en større bevissthet rundt hvordan man vurderer muntlige ferdigheter, spesielt for å gjøre vurderingssituasjonen bedre for elevene. I prosjektet *Klasserommets praksisformer* fant man at vurdering av elevenes prestasjoner gjerne rettet seg mot innholdet i framføringen, og at elevene ikke ble vurdert i et *actio*-perspektiv (Hertzberg, 2003, s. 164, i Penne & Hertzberg, 2008, s. 86). Det vil si at elevenes selve framføringsevne i den muntlige prestasjon ikke ble vurdert. Lærere gav gjerne to svar på dette, det ene at de ikke

hadde tid til å arbeide med opplæring i muntlige ferdigheter, det andre var at dette var en sårbar vurderingssituasjon for elevene (Penne & Hertzberg, 2008, s. 86). For å gjøre vurderingssituasjonen mindre sårbar for elevene, mener Penne og Hertzberg (ibid.) at man må gjøre vurderingskriteriene kjent for elevene, og skape en kultur for at elevene vurderer hverandres roller ved framføringer, altså at både publikumsrollen og framføringsrollen skal vurderes. Bruk av kriterieskjemaer mener de er derfor hensiktsmessig, men påpeker at det er viktig at elevene medvirker i utformingen av disse (ibid.).

Studier som fokuserer på elevenes perspektiv har vist at elever har problemer med å uttrykke seg muntlig i klassen, og er engstelige for å stå foran klassen (Danielsen, 1999; Dæhlen, Smette & Strandlie, 2011). Man finner også studier som viser at elevene viser motvilje mot å ha muntlige framføringer (Oliver & Haig, 2005). Verd å merke seg fra denne studien er at elevene uttrykte behov og ønske om opplæring i andre muntlige ferdigheter enn hva undervisningen tilbyr, og at lærerne sjeldent gav uttrykk for at elevene trengte muntlige ferdigheter hvor hensikten er å forhandle, be om noe, overtale, avvise eller anerkjenne et annet synspunkt (ibid.). Selv om elevene viser motvilje mot å ha muntlige framføringer, er det nedfelt i læreplanen at de skal gjennomføre slike, og det er også nedfelt i lovverket at disse vurderingssituasjonene skal utgjøre en del av standpunkt karakteren i norsk muntlig.

2.2 Standpunkt karakter i norsk muntlig

På 10. trinn skal elevene få tre standpunkt karakterer i norskfaget, hvor én er i norsk muntlig. Dette gjelder også for tredje studieår ved studieforbereende utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2013). Standpunkt karakteren skal gis i slutten av høstsemesteret og vårsemesteret, og føres opp i elevenes vitnemål. Standpunkt karakteren skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har nådd ut fra hva som er forventet på tidspunktet for vurderingen (Opplæringslova, 2013), og i tillegg skal elevene være orientert om hva det er vektlagt i vurderingsgrunnlaget:

Standpunkt karakteren skal baserast på eit breitt vurderingsgrunnlag som samla viser kompetansen eleven har i faget. Eleven skal bli gjort kjend med kva det er lagt vekt på i fastsetjinga av hennar eller hans standpunkt karakter. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Målet for opplæringen skal også være kjent for eleven, og selve formålet med vurderingen er å fremme læring, uttrykke kompetansen til eleven underveis og ved avslutningen av

opplæringen i faget (Opplæringslova, 2013). Det skal derfor være en sammenheng mellom underveisvurdering og sluttvurdering, slik at eleven har mulighet til å utvikle seg underveis i semesteret. Det blir også presisert at:

Læreren må begynne å tenke på sluttvurderingen allerede i starten av opplæringen. Det innebærer blant annet å synliggjøre på et tidlig tidspunkt hva som kjennetegner kompetansen som kreves for å få de ulike standpunkt karakterene. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Eleven skal også bli gjort kjent med kompetansemålene, i tillegg til at de skal bli orientert om hva læreren vektlegger når han vurderer en prestasjon og hva som kjennetegner ulik grad av kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er ikke i tråd med forskriftene å sette standpunkt karakter ut fra et matematisk gjennomsnitt basert på prøvene eleven har hatt gjennom året, men derimot skal karakteren fastsettes ved at læreren bruker sitt profesjonelle skjønn og gjør en vurdering av elevens kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2013). En standpunkt karakter som er basert på et matematisk gjennomsnitt bryter med prinsippet om at eleven skal ha mulighet til å utvikle kompetansen sin gjennom hele opplæringsåret. Dette er fordi standpunkt karakteren skal være basert på både formativ og summativ vurdering.

På Utdanningsdirektoratets hjemmesider finnes det ingen veiledningsdokumenter eller sensorveiledninger for fastsetting av muntlig karakter i norskfaget. Forklaringen er trolig at utarbeiding av eksamensplan i norsk muntlig blir gjort lokalt, og at det dermed også utarbeides lokale sensorveiledninger. Operasjonalisering av kompetansemålene og kjennetegn på måloppnåelse skal også utarbeides lokalt. Hvis dette ikke gjøres på skolene blir det opp til den enkelte lærer å gjøre dette arbeidet.

2.3 Kompetansemål

Grunnlaget for vurdering i fagene skal ifølge opplæringslovens § 3.3 være de samlede kompetansemålene fra læreplanen til faget (Opplæringslova, 2013). Disse må ses i sammenheng, og man skal ikke vurdere elevens kompetanse i forbindelse med standpunkt karakter på grunnlag av bare et utvalg av kompetansemålene (ibid.). Kompetansemålene det faglige innholdet i faget eller fagkunnskapene (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er hovedsakelig kompetansemålene under hovedområdet *muntlige tekster* som hører inn under karakteren norsk muntlig, og det er ikke lagt føringer for hvilken karakter hovedområdene *sammensatte tekster* og *språk og kultur* dekker (ibid.). I

kompetansemålene for dette *muntlige tekster* er målet for opplæringen at elevene etter 10. trinn skal kunne:

- uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon
- drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende
- delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film
- forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk dagligtale
- lede og referere møter og diskusjoner
- vurdere egne og andres muntlige framføringer
- gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesing, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Etter 1. år på videregående er målet for opplæringen at elevene skal kunne:

- mestre ulike muntlige roller i gruppesamtaler, foredrag, dramatiseringer, presentasjoner og framføringer som aktør og tilhører
- bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner og vise åpenhet for andres argumentasjon
- bruke norskfaglig kunnskap i samtaler om tekster
- bruke fagkunnskap fra eget utdanningsprogram i foredrag og diskusjoner om skole, samfunn og arbeidsliv. (ibid.)

Etter 3. år på videregående skole, både studieforbereende utdanningsprogram og påbygning til generell studiekompetanse er målet for opplæringen at elevene skal kunne:

- sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program
- analysere og vurdere sammenhengen mellom innhold, virkemidler og hensikt i muntlige sjangere (ibid.)

Kompetansemålene legger føringer for flere muntlige aktiviteter som skal måles og vurderes i karakteren norsk muntlig. På 10. trinn er målet at elevene skal delta i diskusjoner, herunder skal de kunne argumentere, drøfte og vurdere språkbruk, samt hva som er saklig informasjon. De skal kunne delta i utforskende samtaler, gjengi informasjon, lede og referere møter, vurdere egne og andres muntlige framføringer, og gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesninger, rollespill og dramatisering. Etter 1. år på videregående skole skal elevene i tillegg mestre ulike muntlige roller gruppesamtaler, foredrag, dramatiseringer, presentasjoner og framføringer både som aktør og tilhører.

Når det gjelder vurdering av grunnleggende ferdigheter, skriver Utdanningsdirektoratet at disse er integrert i kompetansemålene:

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene i læreplanene for fag på det enkelte fags premisser, som del av den kompetansen som skal utvikles innenfor det aktuelle faget. Det er formulert et eget avsnitt om grunnleggende ferdigheter i hver enkelt læreplan for fag. Her tydeliggjøres det på

hvilken måte de grunnleggende ferdighetene kan gjenfinnes i kompetansemålene i faget, men de grunnleggende ferdighetene, slik de er formulert i avsnittet i læreplanen for faget, skal ikke vurderes i seg selv. De grunnleggende ferdighetene er redskaper for å nå kompetansemålene, og blir på denne måten vurdert indirekte gjennom vurderingen av elevens kompetanse i forhold til kompetansemålene. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

De grunnleggende ferdighetene skal altså ikke vurderes i seg selv, men er integrert i kompetansemålene, og skal anses som et redskap for å nå kompetansemålene i faget.

Det kan synes som at det norskfaglige miljøet har hatt behov for tydeligere veiledning fra Utdanningsdirektoratet når det gjelder vurdering i norsk muntlig. I tidsskriftet *Norsklæreren* (2009/4) svarte Utdanningsdirektoratet på spørsmål fra lærere om hvorvidt vurderingsordningen «skriftlig-muntlige» prøver skal inn under karakteren norsk muntlig. Dette er etter hva jeg forstår kunnskapsprøver elevene blir testet i som resulterer i en summativ vurdering i form av en tallkarakter. Svaret fra Utdanningsdirektoratet er i denne sammenhengen entydig:

Karakter i muntlig skal ikke settes på bakgrunn av skriftlige vurderingssituasjoner. Skriftlige prøver skal ligge til grunn for vurderinger i skriftlig, muntlige vurderingssituasjoner skal ligge til grunn for vurderinger i muntlig. (Utdanningsdirektoratet, referert i *Norsklæreren*, 2009)

Her er altså Utdanningsdirektoratet svært tydelig på at skriftlige prøver ikke skal brukes som vurderingsgrunnlag for karakteren norsk muntlig. Imidlertid har de snudd i denne saken. I januar 2013 ble det lagt ut en ny redegjørelse etter mange spørsmål om hvordan norsk muntlig skal vurderes. I dette svaret åpner direktoratet opp for at en fagprøve kan brukes som en del av vurderingsgrunnlaget:

Karakteren i norsk muntlig må bygge på kompetansemålene i hovedområdet for muntlige tekster, på samme måte som de to skriftlige karakterene bygger på hovedområdet for skriftlige tekster. Noen ganger produserer elevene sammensatte tekster der både muntlige og skriftlige elementer inngår, og da skal lærer og elev bestemme om tekstene inngår i den muntlige eller skriftlige karakteren. Læreren kan også velge å ha en prøve som dreier seg om faglige kunnskaper, som kan ha betydning for både den muntlige og den skriftlige karakteren. Slik sett kan en fagprøve være en del av vurderingsgrunnlaget i muntlig, så lenge den kombineres med og ses i sammenheng med elevens muntlige formidlingskompetanse. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Svaret fra Utdanningsdirektoratet kan altså her tolkes som at det er greit å bruke faglige kunnskapsprøver som vurderingsgrunnlag i norsk muntlig, men legger til at den må ses i sammenheng med elevenes muntlige formidlingskompetanse. Det er fra andre hold derimot hevdet slike prøver ikke er en valid vurderingsform, og heller ikke i tråd med kompetansemålene i læreplanen, fordi det er «ingen sammenheng mellom kompetansen som skal vurderes (muntlige ferdigheter) og måten man samler inn informasjon på (et skriftlig produkt der kunnskap reproduseres etter hukommelsen)» (Fjørtoft, 2009, s. 35). Det kan likevel synes som at dette er en vurderingsform lærere ønsker å bruke, og man må gå ut ifra at bakgrunnen for dette ønsket er at lærerne har behov for en kunnskapsprøve for å kontrollere at elevene har oppnådd kompetansemålene.

Lærerne spør også Utdanningsdirektoratet om hvordan den jevne muntlige aktiviteten i timen skal kunne brukes som vurderingsgrunnlag hvis vurderingen alltid skal være forutsigbar og ha klare kriterier (Norsklæreren, 2009). Direktoratet svarer da at det ikke er aktivitetsnivået, men den faglige prestasjonen til eleven som skal vurderes i vurderingssituasjoner, og at læreren må bli enig med elevene om hvordan man gjør slike muntlige aktiviteter til en forutsigbar vurderingssituasjon. Det hevdes derimot at heller ikke muntlig aktivitet i timene er en gyldig vurderingsform (Fjørtoft, 2009), og at man ikke bør nøye seg med å vurdere elever på grunnlag av muntlig aktivitet i timene (Hertzberg, 1999, s. 192). Fjørtoft mener denne vurderingsformen bygger på lærernes «inntrykk av aktivitet» som innsats, antall håndsopprekninger og prat om norskrelaterte spørsmål, og at dette ikke samler gyldige bevis på oppnådd kompetanse og derfor ikke er en pålitelig vurderingsform (Fjørtoft, 2009, s. 35). Han går så langt som å si at det er irrelevant hvor mange ganger eleven rekker opp hånden i klasserommet, eller hvor ivrig de synes å være (Fjørtoft, 2009, s. 36). Han bygger opp sin argumentasjon om den lave reliabiliteten ved vurdering av muntlig aktivitet i timene ved å støtte seg til en studie som viser at klasseromsamtalen ofte foregår ved at læreren stiller faktaspørsmål som han selv besvarer innen to-tre sekunder (Black & Wiliam, 1998, referert i Fjørtoft, 2009). På den ene siden er Fjørtoft sin påstand og argumentasjonsrekke rimelig, om man legger til grunn av vurderingspraksisen faktisk er så vilkårlig og upålitelig som han antyder at den kan være. På den andre siden finnes det mange måter å arbeide med vurdering av muntlighet gjennom klasseromsamtaler, gruppearbeid og ulike samtaler og diskusjoner som kan være gyldige. Kompetansemålene legger opp til hva man i mer generelle termer kan kalle «muntlig aktivitet i timene», man kan herunder nevne «uttrykke egne meninger i diskusjoner», og «delta i utforskende samtaler» som eksempler på dette

(Utdanningsdirektoratet, 2013). Dermed mener jeg at læreren har en lovfestet plikt til å bruke muntlig aktivitet som vurderingsgrunnlag.

2.4 Begrepsavklaringer

Sentrale begrep i oppgaven er standpunktkarakter, norsk muntlig, vurderingsgrunnlag, vurderingskriterier og forventninger. Før jeg går videre til teorikapittelet, vil jeg gjøre rede for hva jeg legger i disse begrepene. Jeg alt omtalt begrepet standpunktkarakter ovenfor. Dette er altså en summativ vurderingsform som skal ta utgangspunkt i underveisvurderinger, hvor lærerne setter karakterer basert på måloppnåelse fra kompetansemålene i læreplanen.

I dagligtale møter man gjerne på to tilnærmet like begrep, *muntlig norsk* og *norsk muntlig*.

Når det gjelder begrepet muntlig norsk støtter jeg meg til Liv Marit Aksnes (1999) som skriver at muntlig norsk:

... dreier seg ikke bare om offentlig tale, men om alle talespråkets framstillingsformer: samtale, tale, foredrag, utgreiing, forklaring, fortelling – eller tolkende aktiviteter som opplesing, gjenfortelling, dramatisering. I denne artikkelen bruker jeg «muntlig norsk» som samlebegrep på alle disse sjangrene og vil blant annet komme inn på at dette mangfoldet av sjangrer må avspeile seg i undervisningen. (Aksnes, 1999, s. 14)

Dette mener jeg er en rimelig definisjon av begrepet muntlig norsk. I tillegg til å være et samlebegrep, mener jeg at det også er et overordnet begrep som handler om det norske språkets muntlige del. Dette mener jeg innebærer muntlige sjangrer, men også muntlig kompetanse. I denne oppgaven blir derfor begrepet muntlig norsk brukt som et overordnet samlebegrep, som innebærer det norske språkets sjangrer, men også muntlig kompetanse.

I studien bruker lærerne ofte begrepet *norsk muntlig*, altså ikke muntlig norsk. Dette forstår jeg som et begrep de bruker om norskfagets muntlige del, som blant annet innebærer kompetansemålene under området *muntlige tekster*. I denne oppgaven er det begrepet *norsk muntlig* som er mest relevant, fordi det er vurdering av muntlighet i norskfaget som er mitt studieobjekt, og fordi jeg spør lærerne om hva de bruker som vurderingsgrunnlag for muntligkarakteren i norskfaget.

I oppgaven spør jeg lærerne hva de bruker som *vurderingsgrunnlag* når de setter karakter i norsk muntlig. Begrepet vurderingsgrunnlag bruker jeg som et overordnet begrep som skal forklare hvilke vurderingssituasjoner og kompetansemål fra læreplanen det er som ligger til grunn for karakterene elevene får i norsk muntlig. Jeg forstår ulike muntlige sjangrer fra kompetansemålene som potensielle vurderingssituasjoner, slik som eksempelvis diskusjoner, rollespill og dramatiseringer, framføringer, presentasjoner og foredrag. Jeg knytter derfor denne type svar til begrepet vurderingsgrunnlag.

Begrepet *vurderingskriterier* blir i oppgaven brukt som kjennetegn på måloppnåelse i de ulike vurderingssituasjonene. I intervjuene omtaler lærerne *hva* de vurderer og *hva* de *ser* etter i vurderingssituasjonen. Dette tolker jeg som ulike vurderingskriterier.

Jeg bruker også begrepet *forventninger* i oppgaven. Når man snakker om forventninger er dette ofte tause refleksjoner og meninger, fordi forventninger altfor sjeldent kommuniseres. Når jeg spør lærerne hva de mener er over forventet nivå, må de uttrykke denne refleksjonen. Jeg forsøker å få tak i hvordan deres vurderingsskala ser ut, eller hva de mener kjennetegner prestasjoner på ulike nivå. Forenklet kan man si at jeg i begrepet forventninger legger hva lærerne hevder elevene bør vise av sin muntlighet i vurderingssituasjonen. Forventningene kan gjerne være erfaringsbaserte eller faglig begrunnet. De kan også være preget av læreplanen eller lærebøker, men dette går jeg ikke nærmere inn på i oppgaven.

Kapittel 3: Teori

Den sosiokulturelle tradisjonen ligger som teoretisk bakgrunn i denne oppgaven. Sentrale element i sosiokulturell læringsteori er at læring skjer mellom mennesker, og at språket er sentralt i læringsprosessene (Dysthe, 2001). Med et sosiokulturelt forankret språksyn blir språket sett på som dialogisk, det skapes i møtet mellom mennesker og kontekst. Det er spesielt betydningen av kontekst som knytter mitt teorigrunnlag til den sosiokulturelle tradisjonen. Språkfilosofen Mikhail Bakhtin har uttalt at «kvart ord vi brukar, er fylt med ekko av stemmene til tidlegare brukarar» (Bakhtin, 2005, referert i Dysthe, 2001, s.48). På denne måten mener jeg språket plasserer oss i en historisk og kulturell tradisjon. Man kan også si at språket speiler kulturen og de tradisjonene det oppstår i (Matre, 2009). Vi kan derfor lære noe av vår kulturhistorie gjennom språket, samtidig som det plasserer oss i en kultur i dag som vi ytrer oss i, som er et svar på tidligere kultur, og som vi dermed også tar en posisjon i (Dysthe, 2001). Jeg mener det sosiokulturelle språksynet også er hensiktsmessig for meg å bruke for å forstå empirien, fordi man med den bakhtinske forståelsen av språket kan tolke lærerne sine ytringer som et slags ekko på tidligere praksis og en posisjon i dagens.

3.1 Summativ og formativ vurdering

Vurdering og testing har sterk innflytelse på elevens liv. «Given their importance, it is essential that results of summative assessment should reflect and influence school learning in the best possible way» (Assessment Reform Group⁴, 2006). Man opererer gjerne med to begreper i forbindelse med vurdering; summativ vurdering og formativ vurdering. Summativ vurdering kan forstås som «en sluttvurdering der man vurderer hvor langt man nå har kommet i forhold til fagmålene eller kompetansemålene i læreplanen (...)» (Engh, Dobson & Høihilder, 2007, s. 29). Dette er en tilbakeskuende form for vurdering, som peker på læringen som har skjedd, og som skal vurdere resultatet av denne læringen (ibid.). Man knytter derfor ofte sluttvurdering til frasen *vurdering av læring*. Ifølge Assessment Reform Group (2006) er det flere fordeler og ulemper med summativ vurdering. Noen av fordelene er at de i motsetning til formelle tester i større grad tar hensyn til elevenes læringsprosess i tillegg til læringsresultat. En annen fordel hva gjelder gyldighet, er at elevens angst for testing kan bli

⁴ Assessment Reform Group var en gruppe forskere som på fram til 2010 arbeidet med å sikre at retningslinjer og praksis for vurdering var forskningsbasert. Gruppen studerte innføringen av nasjonale testing og vurdering i Storbritannia, men senere ble deres fokus utvidet til bruk av vurdering for å fremme læring, samt å oppsummere og rapportere arbeidet. Boka *Assessment and Learning* (Gardner, 2011) bygger på denne studien. Artikkelen jeg refererer til er en oppsummering av de viktigste funnene fra gruppens arbeid (<http://assessment-reform-group.org/?epslanguage=NO>).

reduisert ved at læreren foretar den summative vurderingen (ibid.). En ulempe eller svakhet ved gyldigheten av læreres summative vurderinger er at tilliten til vurderingene hviler på at vurderingssituasjonene faktisk måler kompetansen som skal oppnås, og at den kan være upålitelig fordi lærerne tar utgangspunkt i varierende standarder, altså at det er skjevhet mellom hva ulike lærere forventer av sine elever (Assessment Reform Group, 2006, s. 5). Man anerkjenner likevel at det finnes mange eksempler på summative vurderinger som er svært treffsikre, og at det er mulig å trene opp læreres vurderinger til et akseptabelt reliabilitetsnivå (ibid.).

Læringsforskerne John Hattie og Helen Timperley uttaler at «Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative» (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). En potensiell ulempe ved tilbakeskuende vurderinger er det de kaller «praise» på personlig nivå. De hevder at rosende tilbakemeldinger på personlig nivå har lav læringseffekt, og at høylytt ros på personlig plan i verste fall kan virke demotiverende (Hattie & Timperley, 2007). En god vurdering innebærer ifølge dem både å gi eleven tilbakemelding på hva han har oppnådd, hvor han skal og hvor han er i forhold til målet (ibid.). I sosiokulturell læringsteori anerkjenner man at læring er en interaktiv prosess mellom hva man kan og hva man skal lære. David Wray og Maureen Lewis hevder at:

(...) the closer the distance between what is already known by the learner and the particular information to be learnt, the more likely it is that learning will be successful. Learning which does not make connections with our prior knowledge is learning at the level of rote only, and is soon forgotten once deliberate attempts to remember it have stopped. (Wray & Lewis, 2006, s. 18)

For at vurdering og tilbakemelding skal ha den innflytelsen på læring som Hattie og Timperley mener at den kan ha, må man kombinere summativ og formativ vurdering. Den formative vurderingen skal da fungere som en bro mellom hva man har lært (det man kan) og hva man skal lære. Formativ vurdering kalles derfor ofte *vurdering for læring*. Den formative vurderingen skal «gripe inn i læringsprosessen» og peke framover. Dette begrepet er gjerne også knyttet til det man kaller underveisvurdering, eller prosessvurdering (Engh, Dobson & Høihilder, 2007, s. 29). Hattie og Timperley har foreslått en modell for vurdering og tilbakemelding. I denne modellen forekommer det tre nøkkelspørsmål:

- 1) Hvor skal jeg? Hva er målet? (Feed up)
- 2) Hvordan har jeg gjort det? (Feedback)

- 3) Hva skal jeg gjøre for å bli bedre? (Feed forward) (referert i Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010, s. 179)

For at vurderingen skal oppfylle sitt læringspotensial, mener altså Hattie og Timperley at man ikke bare skal foreta summative vurderinger av hvordan eleven har prestert, men *før* denne vurderingen må det synliggjøres hvor man skal, og hva målet er. Deretter må man gi en framovermelding (feed forward) hvor man hjelper elevene med å vurdere hvor de er nå, og hva de må gjøre for å nå målet.

I denne oppgaven spør jeg lærerne om hvilke vurderingssituasjoner de bruker som grunnlag for standpunktkarakteren. Vurdering i form av karakter er gjerne en summativ vurdering, som gjerne tar utgangspunkt i (og bør harmonere med) underveisvurderinger (Assessment Reform Group, 2006, s. 2). Jeg mener derfor standpunktkarakteren kan være et godt redskap for *både* læring og dokumentasjon på oppnådd kompetanse.

3.2 Muntlig kompetanse

Muntlig kompetanse og muntlige ferdigheter er to ulike begrep vi kjenner fra litteraturen og læreplanen. Jeg støtter meg til OECD⁵ sin definisjon av kompetanse:

A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavior components such as attitudes, emotions, and values and motivations. (Rychen og Salganik, 2003, s. 43, referert i Berge, 2007, s. 230)

Kompetansebegrepet er i denne definisjonen brukt om «ressurser mennesker tar i bruk i samhandling med andre mennesker» (Berge, 2007, s. 230). En kompetanse innebærer altså å ta i bruk blant annet praktiske ferdigheter og sosial intelligens. Jeg oppfatter kompetanse som et begrep som er dynamisk, kontekstavhengig og sosialt betinget, og er etter min mening derfor ikke fjernt fra literacyforståelsen som ligger til grunn for Diskursbegrepet⁶ til James Paul Gee (2008), som jeg snart kommer tilbake til. Begrepet literacy er lese- og skrivekyndighet i vid forstand og handler om å «forstå de sammenhengene som tekstene opptrer i, hva de betyr, hva de kan brukes til, hvordan de kan brukes» (Smidt, 2009, s. 243). I literacybegrepet ligger det også et element av danning og kulturkompetanse, samtidig som at

⁵ Organization for Economic Co-operation and Development

⁶ Som Gee (2008) poengterer at skal markeres med stor forbokstav.

det gjerne er innbakt en utvidet forståelse av tekstbegrepet (ibid.). Ruqaiya Hasan deler opp literacybegrepet i tre nivåer; avkodingsferdighet, handlingskompetanse og refleksjonskompetanse (referert i Maagerø og Seip Tønnesen, 2001, s. 61). Jeg vil begrense meg til å gjøre rede for refleksjonskompetansen, som er det tredje nivået. Denne literacykompetansen handler om at den bevisste språkbrukeren viser evne til å distansere seg fra språket og reflekterer over tekstbruk, og ser hvorfor visse former for tale er den rette formen i visse situasjoner (ibid.). Jeg mener at kompetansebegrepet har nær relasjon til literacybegrepet, fordi literacy ikke bare handler om å bruke språket, men også inneholder elementer som danning, kulturkompetanse og evne til å distansere seg fra språket. Jeg mener også at disse begrepene ligger til grunn i Gee sin forståelse av begrepet Diskurs.

Kommunikasjon og språk handler om å forstå konteksten du er i, eller diskursen. Gee sier at man må verdsette språket i dets sosiale kontekst og ikke bare fokusere på språket alene, men også det han kaller Diskurs (Gee, 2008, s. 2). Diskursbegrepet definerer han slik:

A Discourse is a socially accepted association among ways of using language and other symbolic expressions, of thinking, feeling, believing, valuing, and acting, as well as using various tools, technologies, or props that can be used to identify oneself as member of a socially meaningful group or «social network», to signal (that one is playing) a socially meaningful «role», or to signal that one is filling a social niche in a distinctively recognizable fashion (Gee, 2008, s.161).

Gee skriver videre at språk ikke gir mening utenfor diskursen, og derfor heller ikke literacy. Han sier det ikke bare handler om hva du sier eller hvordan du sier noe, men også til hvem og hva du gjør samtidig som du sier det (ibid.). Slik jeg forstår Gee sine refleksjoner, handler literacy altså ikke bare om å mestre språket, men også å kunne forstå konteksten du er i. Jeg mener derfor at Gee sin definisjon sammenfaller godt med begrepet kompetanse.

På bakgrunn av dette forstår jeg muntlig kompetanse som å kunne bruke språk og andre meningsbærende ressurser i samhandling med andre for å kunne delta og være aktør i ulike diskurser. Muntlig kompetanse innebærer å ha evne til å lytte for å skape mening, tale for å dele mening, samt ha evne til å internalisere og forstå verdier, holdninger, væremåte og språk i de ulike diskursene. På denne måten ser jeg på muntlig kompetanse som et mer overordnet begrep enn muntlige ferdigheter, fordi det er noe som oppstår i møte med andre mennesker. Begrepet muntlige ferdigheter er etter min mening et individorientert begrep. Først når du tar i

bruk ferdighetene i samhandling med andre mennesker synliggjør du din kompetanse. Ordet ferdighet brukes derfor i det videre som et individrettet begrep, men er altså nært knyttet opp mot det mer overordnede kompetansebegrepet.

3.3 Hva er muntlige ferdigheter?

Muntlige ferdigheter er en tosidig ferdighet som innebærer både å tale og lytte. Man kan si at ferdigheten har en reseptiv og produktiv funksjon. I høringsutkastet for revidert læreplan i norsk (01.10.2012) har læreplangruppen foreslått å endre navnet på den grunnleggende ferdigheten «å kunne uttrykke seg muntlig» til «muntlige ferdigheter». Begrunnelsen for den nye betegnelsen er at den «i større grad synliggjør ferdighetens tosidighet og ivaretar det dialogiske aspektet ved den» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det ble i forkant av læreplangruppens arbeid utarbeidet et rammeverk for de grunnleggende ferdighetene. Dette skulle fungere som et grunnlagsdokument til bruk for læreplangruppen for å bistå arbeidet med å utvikle og revidere læreplanen. Rammeverket definerer de grunnleggende ferdighetene, skisserer deres funksjon og beskriver progresjonen på fem ulike nivåer. I rammeverket blir *grunnleggende* muntlige ferdigheter beskrevet som:

... å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter. Det betyr videre å kunne lytte til andre og gi respons og være bevisst på mottakeren når en taler selv (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I læreplanen for norskfaget blir den grunnleggende ferdigheten *Å kunne uttrykke seg muntlig* beskrevet slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig i norsk er å ha evnen til å lytte og tale og kunne vurdere elementene i en sammensatt talesituasjon som er en forutsetning for kommunikasjon med andre både når det gjelder sosialt samvær, arbeidsliv og deltakelse i offentlig liv. Samtaler om tekster har en avgjørende betydning for elevenes læring og utvikling. Å tale og lytte er grunnleggende menneskelige aktiviteter som i norskfaget blir videreutviklet gjennom systematisk opplæring i ulike muntlige sjangere og aktiviteter. (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I definisjonene over blir tosidigheten av den muntlige ferdigheten vektlagt, og muntlige ferdigheter blir framstilt som et redskap man trenger for å være aktør i ulike diskurser, som sosialt liv, arbeidsliv og offentlig liv, altså ikke langt fra kompetansebegrepet. Jeg vil i det videre gjøre rede for begge funksjonene i denne ferdigheten.

3.3.1 Å tale

Å tale er den produktive siden av den muntlige ferdigheten. Å kunne tale og begrunne sine meninger har helt siden demokratiets spede begynnelse i Athen på 400-tallet f. Kr. vært sentralt for å kunne lykkes i samfunnsliv (Bakken, 2009). Retorikken har et bredt begrepsapparat som jeg mener beskriver talens kunst godt. Retorikkens oppgave er i utgangspunktet å planlegge en tale godt, som elever gjerne skal gjøre ved muntlige framføringer, men jeg mener at retorikkens begreper også passer til å beskrive hvor sammensatt taleferdigheten er. Jeg vil først presentere begrepsapparatet, deretter vil jeg oppsummere hvordan taleferdigheten skal forstås ut fra dette.

Man deler gjerne opp arbeidet med tale i fem faser; *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* og *actio*. I *inventio*-fasen skal taleren avgjøre hvilket innhold talen skal ha, i neste fase skal innhold av talen ordnes i en bestemt rekkefølge. I *elocutio*-fasen skal taleren finne en stil, med korrekt språk, en klar tale som er tydelig og lettfattelig, og dessuten høvelig eller passende. I *memoria*-fasen skal taleren memorere sin tale, og til slutt skal talen framføres i fasen man kaller *actio*. I framføringsfasen er det viktig at taleren tilpasser blant annet stemme og kroppsspråk til situasjonen (Bakken, 2009). Så langt ser man at å tale er å planlegge innhold, strukturere det, velge en stil og ha et korrekt, høvelig språk. I alle fasene må taleren ta hensyn til hva retorikken kaller *aptum*. Dette begrepet kan oversettes som passende, sømmelig eller høvelig, og betyr at talen må tilpasse seg kulturen og normene den framføres i (Bakken 2009, s. 60). Jonas Bakken skriver også at taleren må ta fire viktige hensyn i alle fasene:

For det første må taleren ta hensyn til *den menneskelige psykologi* og uttrykke seg på en slik måte at mottakerne ledes intellektuelt og emosjonelt til å slutte seg til talerens standpunkt. For det andre må han ta hensyn til *sjangeren* og de normer og konvensjoner som gjelder for denne. For det tredje må han ta hensyn til kulturens normer for hvordan det *høver* seg å tale. For det fjerde må han ta hensyn til den aktuelle *situasjonen* og holde en tale som egner seg til å overtale akkurat disse tilhørerne i akkurat denne situasjonen. (Bakken, 2009, s. 19-20)

Jeg mener at begrepet *aptum* og disse fire hensynene er nært knyttet opp til både kompetansebegrepet, literacy og Diskursbegrepet over, fordi de peker på at man må ta hensyn til kontekst og samspillet med deltakerne i talesituasjonen. Jeg vil derfor hevde at Bakken sin argumentasjon rettferdiggjør retorikkens plass i dagens oppfatning av literacy, og i denne oppgaven.

I selve framføringen av talen, altså *actio*-fasen, er tre begrep sentrale om man skal overbevise eller tilfredsstille sin mottaker; *ethos*, *pathos* og *logos*. Begrepene mener jeg er nyttige å kjenne til når man skal beskrive ferdigheten å tale. Aller først må en taler etablere troverdighet, det retorikken omtaler som *ethos*. Dette kan taleren gjøre ved å vise forstandighet, dyd og velvilje. Dette innebærer at den viser at den har kunnskap om emnet, opptrer moralsk og har en velvilje ovenfor sitt publikum (Bakken, 2009, s. 34). I vårt moderne mediesamfunn er det også vektlagt at taleren skal oppfattes som autentisk, altså at den skal være seg selv (ibid.). Videre må taleren spille på *pathos*, det vil si at den skal vekke et følelsesmessig engasjement hos publikum for å holde på deres oppmerksomhet (Bakken, 2009, s. 39). Hvis man unnlater å vekke følelsesmessig engasjement, vil man i verste fall oppleve at publikum mister interessen (ibid.) Det begrepet er *logos*, som handler om at resonnementene må framstå som sannsynlige eller sanne. Det viktig å tale på en måte som er gjenkjennende for mottakeren, men også argumentere og begrunne påstandene dine (Bakken, 2009, s. 44).

Gjennom både talens fem faser og i *actio*-fasen, kan vi se at å tale er en sammensatt ferdighet. Taleren skal både planlegge og strukturere sitt innhold godt, benytte seg av klar, tydelig tale, og bruke stemme og kroppsspråk som er passende i situasjonen. I tillegg må taleren etablere troverdighet, engasjere og resonnerer sannsynlig eller logisk. Mest av alt er det viktig at taleren er bevisst hva som er høvelig språk, kroppsspråk, struktur og argumentasjon. Når taleren evner å ta de fire hensynene Bakken (2009) viser til, altså menneskelig psykologi, sjanger, kulturens normer og den aktuelle situasjonen, mener jeg den har opparbeidet seg en muntlig kompetanse. Talen er derfor en kompleks ferdighet sammensatt av mange språkhandlinger og kognitive prosesser, som innebærer at man både har evne til å tilpasse språk og andre meningsbærende ressurser til formål, situasjon og mottaker. Men for å ha denne evnen, må taleren også være lydhør og oppmerksom på omgivelsene sine. Og omgivelsene må ha vilje og evne til å lytte til taleren.

3.3.2 Å lytte

Lytting er den reseptive siden av den muntlige ferdigheten. Men hva er egentlig å lytte? Hildegunn Otnes (2007) definerer begrepet lytting slik:

Å lytte innebærer en vilje og en evne til å rette oppmerksomheten, via en av sansene, mot dialogpartneren, og til å ta inn, forstå og respondere på den andres ord for slik å etablere felles mening (Otnes, 2007, s. 105).

I denne definisjonen har lytteren en aktiv rolle i dialogen. Lytteren må både ha vilje og evne til å rette oppmerksomhet mot dialogpartneren. Den aktive lytteren skal også respondere på den andres ord. Ifølge Otnes (2007) kan responsen markeres både med verbale og non-verbale lyttemarkører. Non-verbale lyttemarkører kan markeres ved blick og kroppsspråk, verbale lyttemarkører kan være minimale språklige responser som korte svar (mm, ja, jasså, ja vel) eller lange responser i form av svar på ytringer (ibid.). Ragnar Rommetveit (1992) har på sin side uttalt at å lytte «er å være gjest i hverandres sinn». Denne definisjonen er etter min mening bredere enn Otnes sin definisjon. Den viser at det å lytte ikke bare er å ha «vilje og evne», men også handler om å vise ærbødighet, respekt og høflighet overfor den andre. Og ha et *ønske* om å forstå. Rommetveit sin definisjon mener jeg også lager rom for at man ikke nødvendigvis trenger å forstå, men akseptere at man ikke forstår, og likevel lytte respektfullt. En svakhet ved definisjonen Otnes har formulert, er etter min mening at den fokuserer på at man skal respondere på den andres *ord*. I samtalesituasjoner er det ofte at man kan si en ting, men mene noe annet, eksempelvis ved å bruke tonefall som ikke samsvarer med ytringen. Lytting innebærer også å kunne respondere på samtalepartnerens intenderte mening. Lytting er etter min oppfatning derfor ikke bare et ønske, vilje, og evne til å forstå og respondere på den andres *ord*, men å forstå og ta stilling til den andres *ytring*. En definisjon av lytting som skal være gyldig i flere situasjoner, mener jeg derfor bør innebære at man lytter til ytringen. En annen svakhet er at hun skriver at man skal *forstå* den andres ord. Å forstå kan ha to betydninger, den ene betydningen er at man oppfatter og gir ytringen en mening, en annen oppfatning av ordet er at man sier seg enig, respekterer eller sympatiserer med den andres synspunkt. Slik jeg leser Otnes (2007) sin definisjon kommer det ikke fram hvilken av disse to betydningene hun legger i begrepet forstå. På bakgrunn av dette, og Rommetveit (1992) sin definisjon, ville jeg derfor lagt til at lytting også innebærer å respektere og respondere på ytringen selv om man eventuelt ikke forstår.

Drøftingen over mener jeg viser at man kan lytte på flere måter. Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg gjør rede for tre typer lytting (2008); *lytte etter informasjon*, *kritisk lytting* og *empatisk lytting*. Å lytte etter informasjon mener de er «å fange opp forventede fragmenter av informasjon» (Penne og Hertzberg, 2008, s. 65). Å lytte kritisk blir beskrevet som å evaluere og utfordre i forhold til egne forventninger, overbevisninger og følelsesmessige relasjoner, mens empatisk lytting ifølge dem er å lytte åpent og velvillig til både person og sak (Penne og

Hertzberg, 2008, s. 66). I skolesammenheng vil det være nyttig å gjøre elevene bevisst de ulike måtene å lytte på.

Jeg har til nå vist at muntlige ferdigheter er en svært kompleks ferdighet sammensatt av den produktive talen og den reseptive lyttingen. Når begrepet muntlige ferdigheter er så komplekst i sin natur, hvordan skal man da vurdere dem?

3.4 Vurdering av muntlige ferdigheter

Det er utfordrende å gjøre en pålitelig og gyldig vurdering av en så kompleks ferdighet. En av årsakene kan være at det muntlige er uhåndgripelig, og knyttet til nuet. I tillegg til at det muntlige språket er flyktig (Aksnes, 1999; Matre, 2009). En annen årsak til at muntlige ferdigheter er utfordrende å vurdere, er at de ikke kan løsriveres fra elevens kropp og stemme, og derfor er en sårbar situasjon for elevene (Hertzberg, 1999). Med denne bakgrunnen, og bevisstheten om elevenes sårbare situasjon, er det viktig at vurderingen av muntlige ferdigheter er gyldig, altså at den måler det den sier at den skal måle (Nunan, 1992).

Aller først må derfor læreren gjøre seg opp en forståelse av *hva* det er hun skal vurdere. Ifølge Astrid Birgitte Eggen (2009) er vurdering å verdsette noe. Hun skriver at *hva* det er vi skal verdsette synliggjøres gjennom mål og kriterier for dette målet. Og først når det er samsvar mellom *hva* det er vi vurderer, dets mål, kriterier og vurderingssituasjon, vil vurderingen være gyldig (ibid.). Vurdering er derfor en prosess. For å kunne vurdere muntlige ferdigheter, må læreren først gjøre seg opp en oppfatning av hva muntlige ferdigheter er i lys av læreplan, sin fagkunnskap og i dialog med kolleger (Dobson, Eggen & Smith, 2009). Videre må elevene orienteres om denne forståelsen slik at de kan medvirke i å utarbeide vurderingskriterier for denne ferdigheten (ibid.). Hvis det ikke er samsvar mellom hva læreren og elevene mener verdigrunnlaget er, altså *hva* vi skal vurdere, vil dette påvirke elevenes grad av deltakelse i denne diskusjonen (Eggen, 2009). Videre skal læreren i vurderingsprosessen velge ut hvordan hun kan samle inn vurderingsgrunnlag som synliggjør den muntlige ferdigheten, analysere dette i lys av sin begrepsforståelse, og til sist formidle vurderingen til eleven i form av eksempelvis karakterer (Dobson, Eggen & Smith, 2009). For at denne vurderingsprosessen skal være gyldig må det være samsvar mellom innholdskomponentene i prosessen, altså det må være samsvar mellom hva det er som skal vurderes og hvordan det vurderes.

Vi har i dag tre referanser til validitet i vurdering av muntlige ferdigheter. Disse er ytre validitet, kriteriebasert innholdsvaliditet og individbasert innholdsvaliditet. Det er faginnholdet man skal vurdere som utgjør det man kaller innholdsvaliditet (Eggen, 2009). Det finnes tre typer innholdsvaliditet: Normbasert, kriteriebasert eller individbasert. Den normbaserte validiteten forutsetter at man har en norm som referanse som det vurderes opp mot, og denne vurderingen er da bare gyldig innenfor gruppen normen er satt til å gjelde for. Den kriteriebaserte validiteten har lokalt utarbeidede kriterier som referanse, og vil være valid fordi den gir mulighet for sammenligning mellom elever over tid. For individbasert validitet er eleven selv referansen, og her vil gyldigheten kun gjelde på grunnlag av elevens ståsted og læringsmål (Eggen, 2009, s. 43). Overført til vurdering av muntlige ferdigheter vil den normbaserte validiteten falle bort. Dette er fordi vi ennå ikke har etablert normer eller standarder for hva som er forventet av elevenes muntlige ferdigheter. Derfor vil tilgjengelige referanser til gyldighet opp mot vurdering av muntlige ferdigheter være kriteriebasert validitet og individbasert validitet. Sistnevnte egner seg dog best i forhold til formativ vurdering. Den tredje muligheten man har for å gjøre valide vurderinger av muntlige ferdigheter, er knyttet til ytre validitet. Ytre validitet handler om at vurderingene vi gjør i en sammenheng også skal være gyldig i en annen sammenheng, og Eggen (2009, s. 48) hevder at en måte å sikre *ytre validitet* på er ved å opparbeide et tolkningsfellesskap blant de som vurderer. I det videre vil jeg vise eksempler på arbeid med vurdering av muntlige ferdigheter som jeg på bakgrunn av teori om vurdering som prosess, og validitetsspørsmålene, mener kan fungere som eksempler på hvordan man kan arbeide med tematikken i klasserommet.

Synnøve Matre (2009) har drøftet ulike utfordringer ved vurdering av samtaletekster, men også sett muligheter for hvordan man kan jobbe med opplæring og vurdering av samtaleferdigheter på en slik måte at vurderingsformen blir forutsigbar for elevene og i tråd med kompetansemålene. De fire utfordringene Matre peker på er at 1) samtalen er flyktig, 2) samtalen innebærer et samspill mellom flere parter, 3) man lærer samtaleregler best ved å delta, og til sist 4) at samtalen er en sårbar vurderingssituasjon fordi det er liten avstand mellom person og ytring (Matre, 2009, s. 141). Gjennom å følge en lærer sin undervisning om samtaleregler og vurdering av samtaleferdigheter, finner Matre seks kvalitetstrekk ved lærerens vurderingspraksis. Det første kvalitetstrekket er at læreren bygde opp vurderingskriterier for å bedre elevenes samtaleferdigheter. Disse vurderingskriteriene var å stille gode, åpne spørsmål, lytte, vise uenighet og begrunne denne, samt å ha et metaperspektiv på samtalen. Videre fant Matre at læreren bygde opp et metaspråk om samtale

og samtaletekster, gav vurderinger underveis, tok utgangspunkt i ressursene til elevene og hva som var subjektivt relevant for dem. I tillegg gav læreren konkret og spesifikk respons og trakk elevene inn i vurderingsarbeidet (Matre, 2009, s. 147). Ut fra funnene til Matre finnes gode muligheter for at samtalen, eller «muntlig aktivitet i timene» kan være en læringsfremmende og gyldig vurderingssituasjon, men dette forutsetter at læreren jobber med opplæring i muntlige ferdigheter, samtaleferdigheter og metaspråk for muntlige ferdigheter i tillegg til å gjøre vurderingskriteriene kjent for elevene.

Henning Fjørtoft (2009) har tatt til orde for bruk av kriteriebaserte vurderingsverktøy. Han påpeker at disse må ha tydelige vurderingskriterier, kunne reflektere kompleksiteten i kompetansemålene, dokumentere at eleven har oppnådd kompetansemålene, og fungere både formativt og summativt (Fjørtoft, 2009, s. 61). Fjørtoft gjør videre rede for generelle og spesifikke rubrikkskjema. Slike rubrikker mener han hovedsakelig består av vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse (Fjørtoft, 2009, s. 64). Dette er en form for vurderingsskjema som jeg forstår skal ivareta reliabiliteten i vurderingen av muntlige framføringer. De generelle rubrikkskjemaene kan brukes til alle typer framføringer, og mer spesifikke gjerne er knyttet til et bestemt tema. En fordel med slike kriteriebaserte rubrikkskjema er at de er analytisk, helt eller delvis kan dokumentere grad av måloppnåelse, og dessuten kan fungere som en tilbakemelding til elevene. Jamfør kriteriebasert validitet som referanse, vil dette også være en vurderingsform som er valid fordi den gir mulighet for sammenligning av elever over tid (Eggen, 2009). En ulempe med kriteriebaserte vurderingsverktøy kan være at om elevene deltar i utformingen av disse, så vil de kanskje bli for generelle og dessuten bestå av elementer elevene i stor grad allerede behersker. Det blir derfor viktig at læreren er bevisst på å lage vurderingskriterier som er litt over elevenes nivå, slik at elevene har noe å strekke seg etter (Vygotsky, 1986). Jeg tror at selv spesifikke rubrikkskjemaer kan bli for uspesifikke, eksempelvis kan et spesifikt kriterium være å bruke fagterminologi ved en framføring. For at rubrikkskjemaet skal være spesifikt nok, må de ulike fagbegrepene det forventes at eleven skal mestre benevnes spesifikt, eksempelvis kan «forklare begrepet palatalisering» være en spesifisering av fagbegreper ved en dialektoppgave.

For å kunne forstå informantenes vurderingspraksis i dette prosjektet, har jeg sett det nødvendig å ha med begreper som kan forklare ulike typer vurderinger. Jeg skal ikke vurdere hvilke type tilbakemeldinger lærerne gir elevene, men derimot gjør jeg et forsøk på å forklare

hvilke reaksjoner og posisjoner lærerne gir inntrykk av å handle ut fra i sine vurderinger. Derfor har jeg sett det nyttig å låne begrep fra teorier om respons på skriving. Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg og Torlaug Løkensgard Hoel (2010) skriver at en respons kan ha tre ulike fokus; *leserbasert respons*, *kriteriebasert respons* og *skriverbasert respons* (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010, s. 180). Jeg mener disse begrepene har overføringsverdi også til vurdering av muntlige tekster. Jeg vil derfor i det videre gjøre rede for hva som legges i disse begrepene, og hvordan jeg mener disse kan brukes på muntlige tekster.

Leserbasert respons tar utgangspunkt i spørsmålet «Hvordan reagerer jeg som leser på teksten?» Hvem som helst kan være kvalifisert til å gi en leserbasert respons, fordi den dreier seg om leserens subjektive reaksjoner på teksten (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010, s. 180). Overført til vurdering av muntlige tekster mener jeg dette begrepet kan omdøpes til *lytterbasert respons*. Den lytterbaserte responsen kjennetegnes da ved å være subjektive reaksjoner på en muntlig tekst.

Det andre begrepet kalles kriteriebasert respons. Denne responsen skal kunne besvare spørsmålet «Hvordan samsvarer teksten med de krav som blir stilt til den?» I motsetning til leserbasert respons, krever kriteriebasert respons både faglig kunnskap og kunnskap om sjanger. Den kriteriebaserte responsen er mer analytisk enn leserbasert respons, og god respons inneholder gjerne en blanding av disse responsformene (ibid.). Overført til vurdering av muntlige tekster trenger ikke dette begrepet omdøping. Å gi kriteriebasert respons på muntlige tekster mener jeg betyr at man som lytter gjør en analytisk vurdering av den muntlige teksten basert på kriterier, sjangerkunnskap og faglig kunnskap. Fjertofts kriteriebaserte rubrikkskjema mener jeg kan være et eksempel på slik kriteriebasert respons.

Det siste begrepet kalles skriverbasert respons. Her er det den pedagogiske respons-situasjonen som står i fokus, og den som skal gi respons må derfor vurdere hvordan den kan formidle sin respons til skriveren. Denne responsen må ta hensyn til hvor mye motstand mottakeren tåler (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010, s.181). For å kunne overføre dette begrepet til muntlige tekster, mener jeg det vil være mest hensiktsmessig å bruke begrepet *talerbasert respons*. Den talerbaserte responsen har fokus på å vurdere hvordan man på best mulig måte kan formidle respons uten å såre mottakeren av responsen.

3.5 Nasjonale standarder

Når man skal utvikle standarder eller forventningsnormer i relasjon til ungdomsspråk, bør man ifølge John Johnson stille seg to spørsmål:

Does the development of oral language – so vital and varied a part of our individual and collective human identity – defeat all attempts to define and to describe it? And are we sure we know what good **teenage** talking and listening are, and how to evaluate them? (Johnson, 1992, s. 51).

Johnson diskuterer at det både er vanskelig å svare på hvor mye bedre en 16-åring er til å snakke og lytte i forhold til en elleveåring, samt å beskrive hvor godt 16-åringer snakker (Johnson, 1992, s. 52). Med tanke på hvor variert og komplekst det muntlige språket er i sin natur, er dette standpunktet forståelig. Likevel kan det synes som at arbeidet ikke er umulig. Common Core state standards for English language⁷ publiserte i 2010 et dokument som formulerer nasjonale standarder for muntlige ferdigheter på alle trinn i USA. Dette arbeidet er forskningsbasert og har blant annet som visjon å spesifisere «what it means to be a literate person in the twenty-first century» (CCSSO, 2010, s. 3). Uten at dette vil fungere som noe form for teorigrunnlag, kan det være interessant å se hva andre land forventer av sine elevers muntlige ferdigheter. Under *Speaking and listening standards for grades 9-10*⁸ students er det formulert seks standarder. Jeg vil trekke fram noen av disse formuleringene. De tre første formuleringene er formulert under overskriftene *Comprehension and Collaboration*, den siste er beskrevet under overskriften *Presentation of Knowledge and Ideas*:

1. Initiate and participate effectively in a range of collaborative discussions (one-on-one, in groups, and teacher.-led) with diverse partners on grades 9-10 topics, texts, and issues, building on others` ideas and expressing their own clearly and persuasively.
 - 1.d. Respond thoughtfully to diverse perspectives, summarize points of agreement and disagreement, and, when warranted, qualify or justify their own views and understanding and make new connections in light of the evidence and reasoning presented.
3. Evaluate a speaker`s point of view, reasoning, and use of evidence and rhetoric, identifying any fallacious reasoning or exaggerated or distorted evidence.
4. Present information, findings, and supporting evidence clearly, concisely, and logically such that listeners can follow the line of reasoning and the organization, development, substance, and style are appropriate to purpose, audience, and task. (CCSSI, 2013)

⁷ Arbeidet er ledet av Council of Chief State School Officers (CCSSO) og National Governor`s Association.

⁸ Tilsvarende cirka 15 års alder i norsk sammenheng.

Disse standardene er ikke er så langt fra – eller i det minste i tråd med – formuleringene i rammeverket for muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013). I rammeverket er progresjonen i den muntlige ferdigheten beskrevet på fem nivåer. Fordi rammeverket har disse nivåinndelingene kan det være nærliggende å forveksle dette med en form for standardisering eller begynnende etablering av forventningsnormer. Dette er imidlertid ikke hensikten med rammeverket. Det kan likevel være noe å ta utgangspunkt i ved et eventuelt forarbeid til utvikling av standarder. Poenget med å trekke fram formuleringene fra CCSSI (2013) er å vise at det med grundig forarbeid også kan være mulig å utvikle lignende standarder i norsk sammenheng. Det kan også være interessant å drøfte disse formuleringene opp mot informantenes forventninger senere i denne oppgaven.

Kapittel 4: Metode

4.1 Metodevalg

I dette prosjektet har jeg valgt intervju som forskningsmetode. Fordi jeg forsøker å få en forståelse av hvilke *forventninger* lærerne har til sine elevers muntlige ferdigheter i norskfaget, mente jeg det ville være mest naturlig å samtale med lærerne om dette temaet. For å forstå hvilke forventninger lærerne har – noe som kunne være nokså ukjent for deltakerne selv – ville jeg gi lærerne anledning til å reflektere rundt dette. Ved å lytte og analysere deres svar, kunne jeg kanskje få anledning til å følge deres refleksjoner. I tillegg kunne jeg få mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, og be lærerne utdype der jeg ikke forstod. Det ble derfor mest naturlig å bruke en kvalitativ forskningsmetode. Ifølge Sharan B. Merriam (2009, s. 5) kjennetegnes kvalitativ forskning ved at den forsøker å forstå hvordan mennesker tolker sine erfaringer, hvordan de konstruerer sine verdener, og hvilken mening de tilegner sine erfaringer. Merriam støtter seg i tillegg til en mer utfyllende definisjon, som beskriver kvalitativ forskning som:

An umbrella term covering an array of interpretive techniques which seek to describe, decode, translate, and otherwise come to terms with the meaning, not the frequency, of certain more or less naturally occurring phenomena in the social world. (Van Maanen, 1979, s. 520, referert i Merriam, 2009)

Ut fra disse definisjonene kan kvalitativ forskning forstås som en samlebetegnelse på en forskningsmetode som gir teknikker til tolkningsmuligheter, søker å forstå og gi mening til fenomener i den sosiale verdenen. I dette prosjektet forsøker jeg å forstå og gi mening til fenomenet «vurdering av muntlige ferdigheter» i en skoleverden, spesielt hvordan lærere tolker sine erfaringer, og hvordan de konstruerer mening av disse erfaringene.

Søken etter mening og forståelse av et gitt fenomen i en liten gruppe, er ett av flere kjennetegn på kvalitative *kasusstudier*. Ifølge Merriam (2009, s. 39) kjennetegnes en kasusstudie ved at den søker mening og forståelse, at forskeren er det primære verktøy for datainnsamlingen, og ved at den har en induktiv undersøkende strategi og et sluttprodukt som er rikt beskrevet. En kasusstudie kjennetegnes dessuten av at det fokuserer på en individuell deltaker eller en gruppe deltakere, og søker å forstå deres oppfatninger av hendelser (Hitchcock & Huges, 1995, s. 317, referert i Cohen, Manion & Morrison, 2011). Slik jeg har forstått det, er altså en kvalitativ kasusstudie en forskningsmetode som studerer fenomener (eller få individ) gjennom et slags forstørrelsesglass, og tilbyr dybdefortellinger om erfaringer

eller prosesser rundt dette fenomenet. Kasusstudier er derfor ikke så opptatt av den kulturelle konteksten, men gir heller en rik beskrivelse av spesielle aspekt innenfor en kultur. I denne studien blir ikke vurderingskulturen eller arbeidet med muntlige ferdigheter i en hel skolekultur forsket på, men heller undersøkes det nøyere hvordan den enkelte læreren på den enkelte skole subjektivt oppfatter sin vurderingspraksis. Et annet kjennetegn fra denne studien, er at jeg har samlet data fra en liten gruppe lærere i rollen som forsker. Gjennom analyse og fortolkning av dette materialet forsøker jeg å forstå deres oppfatning av et fenomen i den sosiale verdenen. Jeg forsøker å tilnærme meg materialet ved at jeg analyserer, søker mening og forståelse av fenomenet ved å redegjøre og beskrive mine funn grundig. Ut fra de gitte kriteriene mener jeg derfor at denne studien kan klassifiseres som en kvalitativ kasusstudie, og i det følgende vil jeg gjøre rede for metodiske valg underveis i studien.

4.2 Utvalg

Jeg begynte først å søke etter norsklærere som jobbet på 10. trinn. En årsak til dette er at dette er det eneste trinnet på ungdomsskolen hvor kompetansemålene i læreplanen er definert. En annen grunn er at standpunkt karakterene elevene får i avgangsåret har stor betydning for deres videre utdanningsforløp. Jeg var derfor ekstra nysgjerrig på hvordan vurderingspraksisen på dette trinnet var. I tillegg søkte jeg etter norsklærere på videregående skole, fordi jeg mener det er interessant å se på hvilke forventninger elevene blir møtt med etter siste år på ungdomstrinnet. Jeg fikk svar fra seks lærere, fem på 10. trinn i grunnskolen og en lærer fra 3.trinn på videregående skole. Informantene i forskningsprosjektet er derfor plukket ut fra det kriterium at de skulle være norsklærere som jobber med ungdom. Fordi jeg ikke har til hensikt å kvantifisere eller generalisere hva lærere flest, eller en bestemt type lærere forventer, vurderte jeg det slik at jeg ikke behøvde flere kriterier enn dette for å kunne svare på problemstillingen. Forskningsdeltakerne⁹ er derfor svært ulike, både når det gjelder bakgrunn, kjønn og yrkeserfaring. Denne variasjonen mener jeg er en styrke for prosjektet fordi jeg på denne måten får med både nye og etablerte impulser fra norsklærernes vurderingspraksis.

⁹ I kvalitativ forskning er det vanlig å gjøre et skille på begrepene «informanter» og «forskningsdeltakere». Vivi Nilssen (2012) skriver at forskere gjerne unngår begrepet informanter for å understreke at kunnskap ikke er informasjon man kan hente et sted, men heller er noe som konstrueres i møtet mellom deltakerne og forskeren. Jeg støtter forståelsen av at kunnskap konstrueres i møtet mellom mennesker, og mener derfor at begrepet forskningsdeltaker egentlig er mest passende. Likevel velger jeg å bruke både begrepet informant og forskningsdeltaker om hverandre for å skape tekstlig variasjon. Begrepet «informant» er innarbeidet i mitt vokabular gjennom studiene, og jeg har benyttet det nærmest synonym til begrepet forskningsdeltakere. Selv om jeg er klar over betydningsforskjellen, velger jeg altså å bruke begrepene som synonymer i denne oppgaven.

4.3 Datamateriale

I datainnsamlingen har jeg samlet både primærmateriale og sekundærmateriale. Primærmaterialet er de seks intervjuene, mens dokumenter fra informantene er sekundærmateriale. Jeg har i tillegg egen observasjonslogg og forskerlogg.

4.3.1 Intervju

Jeg har gjennomført fire intervjuer med til sammen seks informanter. Intervjuene ble gjennomført etter informert samtykke. Informantene samtykket først skriftlig via e-post, og igjen muntlig like i forkant av intervjuet. Informantene er anonymisert og gitt fiktive navn. Eldbjørg og Fredrik ønsket å gjennomføre intervjuet sitt sammen, det samme gjelder Jon og Hans-Erik. Alle intervjuene ble forespeilet å ha en varighet på 45 minutt, og ble avrundet når informantene mente de hadde fått sagt det de ønsket. Oversikten nedenfor viser likevel at lengden på intervjuene varierer en del. Den største kontrasten er lengden på intervjuet med Trond fra videregående skole på 57 minutter, som utnyttet sin taletid godt, imot intervjuet med Jon og Hans-Erik, som mente de hadde fått sagt det de ønsket etter 43 minutt. Spriket i taletid gjenspeiler seg i analysen ved at Trond får relativt stor plass i analysen, mens intervjuet med Jon og Hans-Erik får mindre plass.

Informanter	Eldbjørg	Fredrik	Trond	Trine	Jon	Hans-Erik
Intervjulengde	47 minutt	47 minutt	57 minutt	53 minutt	43 minutt	43 minutt

Intervjuene ble tatt opp med både båndopptaker og mobiltelefon, slik at jeg hadde en sikkerhets kopi om noe skulle hende med originalopptaket. Både lydopptak og transkripsjoner av intervjuene blir slettet i etterkant av studien. Intervjuene foregikk ved deltakernes arbeidssted. Videre følger en presentasjon av forskningsdeltakerne i den rekkefølgen de ble intervjuet.

Norsklærerne Eldbjørg og Fredrik arbeider på samme team på 10. trinn. Eldbjørg er erfaren, og har jobbet som lærer i nesten 30 år. Fredrik er utdannet allmennlærer, og har jobbet i flere år. Han gir inntrykk av å være en ambisiøs lærer. Hele deres intervju er preget av at de forteller om at de har gjennomgått en endringsprosess etter at de var med i et prosjekt som het «Tusen og ett spill», som gikk over to år, og ble avsluttet for omtrent fire år siden. De er tydelige på at de har endret sin undervisnings- og vurderingspraksis i etterkant av dette prosjektet, og uttrykker at dette også har hatt innvirkninger på norskfagets muntlige del.

Gjennom deres beskrivelser får jeg inntrykk av at de samarbeider mye og godt. De støtter hverandres utsagn regelmessig.

Trond jobber på 3. trinn i videregående skole, og har jobbet som lærer i 12 år. Han har hovedfag i Nordisk, og arbeidet først i voksenopplæring før han fikk jobb i videregående skole. Trond framstod som godt forberedt til samtalen, og forteller ved samtalens slutt at han hadde «fått sagt alt han hadde tenkt på».

Trine er en ung, nyutdannet norsklærer på 10. trinn med mastergrad i norskdiraktikk, og har relativt kort fartstid som praktiserende lærer. Trine forteller ivrig om et muntligprosjekt hun er godt fornøyd med, som hun kaller «Hvorfor det?» Dette er et prosjekt hvor elevene skal holde et kort foredrag hvor de hele tiden må begrunne sine påstander.

Norsklærerne Jon og Hans-Erik jobber også på 10. trinn, og deler arbeidsrom. De er begge erfarne norsklærere. Jon forklarer like før intervjuet at han ikke ønsker å gå av med pensjon dette året fordi han liker yrket sitt godt. Samtalen er preget av refleksjon og tilbakeblikk på deres virke som lærere, og de gir uttrykk for å ha en veletablert vurderingspraksis i norsk muntlig som de er fortrolige med.

Jeg gjennomførte såkalte semistrukturerte intervju. Et semistrukturert intervju karakteriseres som en samtale hvor man bruker en forhåndslaget intervjuguide med en blanding av mer eller mindre strukturerte intervjust spørsmål, og hvor alle spørsmål er brukt fleksibelt, men som vanligvis søker spesifikk data fra alle forskningsdeltakerne (Merriam, 2009, s. 89). Intervjuet er gjerne delvis styrt av en liste av spørsmål eller temaer som skal utforskes, men det forekommer ikke en forhåndsbestemt formulering eller rekkefølge på spørsmål (ibid.). I forberedelse til datainnsamlingen utarbeidet jeg en relativt omfattende intervjuguide (se vedlegg nr. 2) med over 22 spørsmål. Jeg hadde i utgangspunktet tanker om at guiden skulle være relativt styrende for intervjuene. Imidlertid fikk intervjuene mer form av samtaler hvor jeg hadde spørsmål og temaer jeg måtte innom i løpet av intervjuet. Dette var et valg jeg gjorde fordi samtalen som sjanger i større grad imøtekom informantenes forventninger til intervjuet, og fordi jeg hadde behov for å kunne stille oppfølgingsspørsmål og utdyping av utsagn. Jeg mener også at informantene hadde interessante og relevante refleksjoner som ville gått tapt om jeg hadde styrt samtalen for mye. Intervjuguiden fungerte dermed kun som

sjekkliste. Fordi samtalene hadde forhåndsbestemte tema, men ikke forhåndsbestemt rekkefølge på spørsmålene, mener jeg at intervjuene kan karakteriseres som semistrukturerte.

Alle intervjuene er transkribert. Jeg har valgt å transkribere deltakernes dialekt over til bokmål. Dette har jeg gjort for å gjøre sitatene mer leservennlige, men også for å anonymisere deltakerne. Jeg har også valgt å gjengi sitatene med tilnærmet korrekt syntaks. I tillegg har jeg fjernet nølinger og småord som «eh» slik at innholdet i det informantene sier kommer bedre fram. Der hvor jeg har sett at informantenes avbrytelser eller omformuleringer i egne sitat er nødvendige å ha med, har jeg markert disse med tre prikker. Der hvor pausene har vært lange og meningsbærende, har jeg skrevet ned i parentes hvor lenge pausen varer. I intervjuene hvor det har vært to deltakere samtidig, har jeg i transkripsjonen markert deltakernes korte lyttemarkører hvor disse har bekreftet enighet eller uenighet. I gjengivelse av slike sitat i denne oppgaven har jeg derimot valgt å ta bort disse, for å gjøre dem mer leservennlige. Noen av informantene bruker ofte fiktive sitat som skal etterligne hva de selv pleier å si til sine elever. Dette blir markert med anførselstegn. Når jeg refererer til sitat fra intervjuene, blir dette markert med deltakerens navn i parentes, etterfulgt av sidetall i transkripsjonen.

4.3.2 Dokumenter

Jeg spurte alle informantene om de har lokale veiledninger til læreplanen eller andre dokumenter som kan være aktuelle for fagområdet, og fikk til sammen samlet tre dokumenter fra forskningsdeltakerne. Et spesifikt rubrikkskjema ved vurdering av muntlige framføringer fra Trine, et generelt rubrikkskjema med vurderingskriterier fra Hans-Erik, samt en orientering til videregående elever med oversikt over vurderingsgrunnlaget for standpunkt karakteren i norsk muntlig av Trond.

4.3.3 Observasjonslogg og forskerlogg

Umiddelbart etter intervjuene tok jeg lydopptak av mine inntrykk og observasjoner fra samtalen, egne refleksjoner og helhetsinntrykk av samtalen. Opptaket ble siden transkribert, og fungerer som en observasjonslogg fra intervjuene. Jeg har også skrevet notater underveis i transkriberingsarbeidet og i analysene. Disse notatene fungerer kun som forskerlogg.

4.4 Fremgangsmåte i analyse

Når man har samlet inn data i kvalitativ forskning, finnes det flere tilnærminger til analyse. Fordi jeg ønsket å sammenligne lærernes vurderingspraksis for å se etter likhetstrekk og

forskjeller, ble det naturlig å bruke content analysis som analysemetode. Content analysis er en analysemetode som: «often uses categorization as an essential feature in reducing large quantities of data» (Flick, 2009, s. 323, referert i Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 563). Denne analysemetoden er altså en måte å kode og kategorisere innsamlet materiale på som beskriver prosessen ved rapportering og oppsummering av data. Content analysis er derfor en analyseteknikk man bruker for å forstå og tolke en tekst og sammenhengen den opptrer i. Content analysis kan slik beskrive den relative frekvensen og betydningen av bestemte tema, så vel som å evaluere skjevheter, fordommer eller propaganda i et materiale (Anderson & Arsenault, 1998, s. 101, referert i Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 563).

Å sortere utsagnene til forskningsdeltakerne i kategorier kan gjøre datamaterialet mer oversiktlig og tilgjengelig for sammenligning. Tidlig i analyseprosessen begynte jeg derfor å kode og kategorisere forskningsdeltakerne sine utsagn. En kode er: «a name or label that the researcher gives to a piece of text that contains an idea or a piece of information» (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 559). Det finnes ulike typer koding. Jeg valgte å bruke det man kaller åpen koding, det vil si: «a new label that the researcher attaches to a piece of text to describe and categorize that piece of text» (Strauss & Corbin, 1990, referert i Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 561). Kodene kan gjerne kategoriseres etter tema, noe jeg valgte å gjøre. Denne måten å kode på gjorde at jeg kunne identifisere lignende informasjon i materialet. Jeg laget meg et kategoriseringssystem, og brukte kodene på store tekstdeler. Det transkriberte materialet ble dermed sortert etter ulike forhåndsbestemte kategorier, men metoden genererte også nye kategorier som vokste ut av materialet.

Analyseprosessen foregikk på den måten at jeg allerede under intervjuene dannet meg et helhetsinntrykk av samtalene. Etter første gjennomlesning av intervjuene grovsorterte jeg svarene ved å skrive hva tekstdeler handlet om. Ved andre gjennomlesning gjentok jeg denne prosedyren, men skrev mer utfyllende notater i marg. Ved tredje gjennomlesning kategoriserte jeg tekstdelene og kopierte dem inn i et eget kategoriseringssystem. Ved gjennomlesning og analyse av kategoriseringssystemene, fant jeg det ofte nødvendig å gå tilbake til transkripsjonene for å sikre meg at jeg hadde kategorisert alle utsagn riktig. Kategoriene i dette systemet ble *muntlige ferdigheter i norskfaget, lytting, vurderingsgrunnlag, vurderingskriterier, trygghet og sårbarhet, utfordringer, forventet nivå, over forventet nivå og under forventet nivå*. De fleste kategoriene var forhåndsbestemt av problemstillingen og intervjuguiden, mens kategorien *trygghet og sårbarhet* vokste ut av materialet. Dette var en

kategori og tematikk jeg verken ønsket å undersøke i utgangspunktet, og som jeg heller ikke spurte informantene om, men som likevel dukket opp i de fleste intervjuene.

For å finne forskjeller og sammenhenger i informantenes vurderingskriterier laget jeg ulike oversiktstabeller under denne kategorien. Jeg gjennomførte da søkelesing etter ulike ord, eller koder, for å finne ut hvor ofte vurderingskriteriene framkom i intervjuene. Dette kunne være koder som *innhold*, *faglig*, *fagbegrep*, *kunnskap*, *fagstoff* og så videre. Når jeg fant slike ord, finleste jeg sammenhengen kodene framkom i for å være sikker på at jeg kategoriserte utsagnene riktig. Jeg brukte også søkefunksjonen i tekstbehandlingsprogrammet Word. Også da leste jeg gjennom sammenhengen ordene opptrådte i for å sikre at jeg kodet dem riktig. Eksempelvis kunne ordet «diskutere» både komme fram som noe vi i samtalsituasjonen skulle diskutere, eller når lærerne snakker om diskusjoner seg imellom, og altså når de vurderer elevenes evne til diskusjon. Jeg kodet da bare de gangene ordet fremkommer som vurderingskriterier. Jeg valgte å føre opp antall ganger ordene framkom i materialet, selv om de gjerne ble nevnt flere ganger i samme ytring. Dette kunne også telt som en gang, men jeg mener at gjentakelsene gjenspeiler hvor ofte de snakket om vurderingskriteriet, og kan forklare i hvilken grad vurderingskriteriet blir verdsatt. Jeg mener også at dette gir et bilde av hvor informantenes vurderingsfokus ligger. Disse tabellene har derfor vært nyttige for å gi oversikt over hvilke vurderingskriterier informantene snakker om, samtidig som at de underbygger helhetsinntrykket jeg hadde fra samtalen.

4. 5 Undersøkelsens reliabilitet og validitet

4.5.1 Validitet

Et viktig prinsipp for gyldighet i kvalitativ forskning er at materialet skal være samlet inn i dets naturlige omgivelser, at det er kontekstbundet og rikt beskrevet (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Forskningen skal etterstrebe å fange deltakernes subjektive mening, tolkninger, intensjoner i situasjoner og hendelser på deres premisser (ibid.) Begrepet «thick description» blir ofte brukt i sammenheng med vurdering av validitet i kvalitativ forskning. Thick description innebærer at man beskriver materialet rikt (ibid.). Jeg mener min datainnsamlingsmetode har oppfylt disse kriteriene. Jeg har intervjuet lærerne på deres arbeidsplasser, som jeg anser at er deres vurderingspraksis naturlige omgivelser. Jeg har i tillegg forsøkt å beskrive og presentere materialet så rikt som mulig, og gitt leseren tilgang til mine fortolkninger underveis. Jeg har forsøkt å behandle og beskrive materialet både varsomt

og så detaljert som mulig, for å fange forskningsdeltakernes mening og refleksjoner på deres premisser. Jeg har også fått svar på det jeg har spurt om, og mener derfor at jeg har brukt en metode som har vært både gyldig og hensiktsmessig for prosjektet.

4.5.2 Reliabilitet

Spørsmålet om undersøkelsens reliabilitet handler om hvor pålitelig den er. For at undersøkelsen skal være pålitelig, er det et kriterium at man skulle kunne funnet samme resultat om en annen forsker hadde undersøkt samme fenomen. Cohen, Manion & Morrison (2011, s. 202) beskriver kriteriene for reliabilitet som følger: «if the same methods are used with the same sample then the results should be the same». Et annet viktig prinsipp i forskningens reliabilitet kalles «stability of observations», som stiller spørsmål om man hadde gjort samme observasjoner og fortolkninger om man hadde forsket på et annet tidspunkt eller et annet sted. Et siste viktig prinsipp er «inter-rated reliability». Gjennom dette prinsippet spør man om en annen forsker med samme teoretiske rammeverk, som observerer samme fenomen, ville tolket dataene på samme måte. Når det gjelder denne undersøkelsen er det mulig at en annen forsker, som hadde intervjuet samme lærere og stilt samme spørsmål, kunne fått lignende svar som jeg har fått. Jeg er også klar over at forskeren og samspillet mellom deltakerne påvirker situasjonen. Dette kommer jeg snart tilbake til. Når det gjelder «stability of observations», er det mulig at jeg kunne fått samme svar ved å intervjuer lærerne på et annet tidspunkt eller sted. Det er derimot også mulig at de hadde forandret sine svar som følge av nye impulser eller kunnskap om intervjuet hadde blitt gjennomført på et annet tidspunkt, eller om jeg hadde intervjuet dem i en annen kontekst. Når det gjelder «inter-rated reliability» har jeg ved å presentere både mitt teoretiske rammeverk og fortolkninger i oppgaven, bidratt til at en annen forsker får tilgang til hvordan jeg har gjort de ulike tolkningene. Om man ser alle faktorene i sammenheng, mener jeg derfor at det er grunn til å anse denne undersøkelsen som pålitelig. Jeg har fått de svarene jeg har fått, og mener jeg ikke kunne ha samlet inn noe annet materiale enn det jeg gjorde. I all menneskelig interaksjon er tillit viktig, og jeg har stor tillit til at informantene har bidratt både ærlig, redelig og så godt de kunne. Jeg er likevel klar over at rollen som forsker kan påvirke materialet.

Fordi forskeren har en sentral rolle i kvalitativ forskning, blir også beskrivelse av forskerrollen sentral. Som forskere er vi en del av den virkeligheten vi forsker på, og vi kan ikke være helt objektive. Andre perspektiver og tolkninger kan være likeverdige, eller like

gyldige som våre egne. Forskningens oppgave er derfor å avdekke eventuelt andre tolkninger (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 180). Meningen som deltakerne tilegner dataene, og slutningene hentet fra materialet blir da viktige, og forskeren må være så ærlig som mulig i sin selvrapportering av det hun har undersøkt. Reliabiliteten har på denne måten nær sammenheng med forskerrollen.

4.5.3 Forskerrollen

I dette prosjektet opptrådte jeg i rollen som forsker. Denne rollen mener jeg ble signalisert til informantene tidlig i informasjonen om prosjektet ved første henvendelse (se vedlegg 1). I intervjusituasjonene stadfestet jeg denne posisjonen ved at jeg orienterte deltakerne om prosjektet, og fortalte hvordan intervjuguiden min var strukturert. Jeg informerte alle deltakerne om at båndopptakeren var satt på, noe som også kan ha blitt sett på som en posisjonering. Dette gjorde jeg mest med tanke på å forberede deltakerne så de visste hva de gikk til, men det kan for lærerne også ha virket som en posisjonering. Med begrepet posisjonering mener jeg å kommunisere en rolle, i mitt tilfelle rollen som forsker.

Jeg tror denne posisjoneringen kan ha påvirket informantene på ulikt vis. Deres refleksjoner ble konstruert i samhandling med meg som forsker, og deres forventninger til hva de tror jeg ønsker å høre, kan kanskje ha vært en annen påvirkningsfaktor. Jeg fikk inntrykk av at noen informanter ble litt nervøse i selve intervjusituasjonen, som igjen kunne ha innvirket på materialet i den retning at de enten har sagt mindre enn de ville gjort i samtale med en vanlig kollega, eller at de kanskje følte de ikke fikk formulert seg slik de ville gjort i en annen fagdiskusjon. Informasjonen jeg la ved forskningsprosjektet kan ha gitt informantene mulighet til å reflektere over temaet og forberede det de ønsket å si. Jeg tror informanten Trond hadde gjort dette fordi han i slutten av intervjuet sier at han hadde fått «sagt alt han hadde tenkt å si». I intervjuet med Jon og Hans-Erik observerte jeg at spesielt Hans-Erik ofte hadde blikket rettet mot opptaksutstyret. Dette kan ha medvirket til at han framsto som beskjeden og mer tilbakeholden i intervjusituasjonen.

Min tidligere yrkeserfaring ved en av skolene kan også ha hatt innvirkning på min forskerrolle. Jeg har tidligere vært vikarlærer for Jon og Hans-Erik. Dette påvirket meg på den måten at jeg lot være å stille kritiske oppfølgings spørsmål noen steder i intervjuet. Årsaken var at jeg ikke ønsket å gjøre intervjusituasjonen ubehagelig for dem. Det kan tenkes at de

oppfattet samtalen mindre høytidelig av denne grunn. Det kan også tenkes at de oppfattet min rolle som forskende masterstudent som uvant. Fordi jeg inntok en annen rolle enn kollegarollen, og de gav uttrykk for å ha respekt for masterstudiet, kan det dessuten tenkes at de følte at min posisjon utfordret deres rolle som erfarne lærere. En fordel med at jeg tidligere hadde etablert et kollegialt samarbeid med disse informantene kunne derimot være at jeg fikk større tillit og mer informasjon av dem enn om jeg hadde vært enn fremmed.

Kapittel 5: Analyse

5.1 Hva legger lærerne i begrepet «muntlige ferdigheter» i norskfaget?

I den første delen av denne analysen vil jeg gjøre rede for informantenes refleksjoner rundt begrepet muntlige ferdigheter. Jeg formulerte her spørsmålet «hva legger du/dere i begrepet muntlige ferdigheter?» Underforstått mener jeg at det er enighet mellom informantene og meg om at vi snakker om norskfaget, i og med at jeg har kontaktet dem i forbindelse med at de er norsklærere, fordi jeg orienterer om at jeg studerer norskdidaktikk, og fordi jeg aller først i intervjuet orienterer om at dette er en norskfaglig oppgave som har til hensikt å få en bedre forståelse av vurderingspraksisen i norsk muntlig. Hovedfunnene fra første del av analysen kan jeg oppsummere i tre punkt:

- Lærerne har relativt smal forståelse av begrepet muntlige ferdigheter.
- Begrepsforståelsen er i hovedsak knyttet til muntlige framføringer.
- Lærerne synes i liten grad å være bevisst lyttingens rolle som del av den muntlige ferdigheten.

Trond, fra den videregående skolen, uttrykker at han er usikker på begrepene «muntlige ferdigheter» og «muntlig norsk». Han sier det er stor forskjell på begrepene, og hevder at begrepet muntlige ferdigheter innebærer vurdering og trening på presentasjonsteknikker og det å delta i diskusjoner, mens muntlig norsk er mer rettet mot innhold. Han uttrykker at hans oppfatning av begrepet muntlig norsk er å vise fagkunnskap og faglige evner gjennom muntlig aktivitet. Han forteller at når han setter karakter i norsk muntlig, så tar han bare delvis hensyn til elevenes muntlige ferdigheter fordi innholdet har hovedfokus (Trond, s. 1). Hans forståelse av begrepet muntlig norsk, mener jeg ikke er langt fra Aksnes (1999) sin oppfatning av samme begrep.

Begrepet muntlige ferdigheter knytter han til det å kunne snakke i en forsamling, og det å strukturere ytringer slik at de blir forståelig for mottakeren, som jeg mener kjennetegner de retoriske fasene *actio* og *dispositio*. Han poengterer at det å strukturere ytringer krever trening fordi mange ofte blir nervøse og derfor snakker usammenhengende. Han kobler dette til lav grad av muntlige ferdigheter. Han mener elever må trenes opp til det å tørre å ha framføringer, og anser det som en viktig oppgave å gi elevene trening i å snakke til forsamlinger i løpet av videregående skole. Han sier at det å utvikle trygghet kommer i første rekke, og så «kommer

kanskje resten senere» (Trond, s. 11). Han oppsummerer sin forståelse av begrepet muntlige ferdigheter til å være i stand til å strukturere et organisert framlegg, kunne holde en bryllupstale, eller å ha evne til å rekke opp hånden på jobben og si i fra om man føler at «sjefene gjør ett eller annet galt» (Trond, s. 1). Så langt er hans forståelse av muntlige ferdigheter i hovedsak knyttet opp mot muntlige presentasjoner eller framføringer, med vekt på *actio* og *dispositio*. Unntaket er hans påstand om å ha evnen til å rekke opp hånden og si ifra på jobben, som kanskje kan antyde at han også knytter evnen til argumentasjon og kritisk lytting opp mot muntlige ferdigheter.

På eksplisitt spørsmål om lytting som del av den muntlige ferdigheten, trekker Trond på smilebåndet og kaller det et «bevisstgjørende spørsmål» (Trond, s. 11). Han sier at dialog er en viktig del av den muntlige ferdigheten, og at man ikke kommer noen vei i en dialog om man bare «fokuserer på hva man selv sier». Han trekker frem det han kaller «sokratisk dialog» og «politisk dialog». Han mener den første dialogens hensikt er å delta i en samtale for å lære mest mulig av den, mens han mener den politiske dialogen sin hensikt er «å diskutere for å vise publikum at motparten tar feil». Han sier at det å være i stand til å lytte, og forholde seg til det de andre sier «for så i fellesskap gå mot en sånn framtidig sannhet eller ett eller annet sånt» er det han kaller en «positiv greie å utvikle». På denne måten mener han lyttingen er en viktig del av den muntlige ferdigheten (Trond, s. 11). Til tross for at han greier ut om forskjellen på det jeg forstår som empatisk og kritisk lytting, inngår lytting i svært få av hans øvrige svar i intervjuet.

Hans-Erik og Jon blir også spurt om hva de legger i begrepet muntlige ferdigheter. Etter fem sekunders stillhet svarer Hans-Erik:

Nei, jeg vet sannelig ikke, jeg. Kanskje noe av det her da? (*Peker på et ark med vurderingskriterier.*) At man snakker tydelig, passe høyt, engasjerende og kan noen faguttrykk. Jeg vet ikke noe annet svar enn det. (Hans-Erik, s. 7)

Hans-Erik relaterer altså begrepet muntlige ferdigheter til det å ha framføringer, og støtter seg til et ark elevene hans får som støtte når de skal vurdere medelevers framføringer (se vedlegg nr. 5). Ved bruk av dette skjemaet skal elevene vurdere framføringens innhold, språk, elevens stemme og presentasjonsform. Det skal vurderes om innholdet er interessant, om språket er lett å forstå, variert og flytende. Elevens stemme skal vurderes ut fra om den er klar, tydelig,

har riktig styrke og tempo, og til sist skal presentasjonsform vurderes ut fra om den er oppfinnsom, artig eller «vanlig». Hans-Erik bringer ikke inn lytting som en del av begrepet muntlige ferdigheter selv i samtalen, men det at elevene skal vurdere hverandres framføringer forutsetter at de lytter. Dette kan bety at Hans-Erik i det minste verdsetter elevenes evne til å lytte. På spørsmål om han vurderer lytting avviser han dette, og legger til at elever ikke har blitt bedre til å lytte: «Ellers så er det kanskje ikke noe som har blitt bedre i skolen da, akkurat det med å lytte. Det er så mye rundt dem» (Hans-Erik, s. 9). Hans-Erik begrunner altså manglende evne til lytting med at elevene har så mange ting rundt seg, som forstyrrer lyttingen. Han sier at elevene liker å bli lest for, og at de er gode til å lytte til høytlesning (Hans-Erik, s. 9). Jeg mener Hans-Erik sitt sin forståelse av muntlige ferdigheter bærer preg av at han har reflektert lite rundt begrepet. De refleksjonene han har, er knyttet til muntlige framføringer, og da vektlegger han *actio*-fasen, med noe innslag av *pathos*.

Når Jon skal forklare hva han legger i begrepet muntlige ferdigheter, ønsker han å snakke om sammenhengen mellom språk og tanke. Han sier at: «Språket – skriftlig eller muntlig – er et uttrykk for tanken. Det avgjør hvor godt man uttrykker seg» (Jon, s. 7). Han sier at elevene på 10. trinn tenker dypere enn de har evne til å uttrykke at de gjør, og at dette er en periode hvor «språket er tanken underdanig». Han mener språket er tosidig: «det er det du gir uttrykk for tankene dine med, og så tenker du gjennom språk også». På grunnlag av dette hevder han at språket er viktig, og at det muntlige språket «selvfølgelig er viktigst». Når jeg spør om lytting, relaterer han begrepet til høytlesning. Han mener elever i dag har problemer med å lytte på grunn av mobiltelefoner og teknologi. I likhet med Hans-Erik understreker også han at elevene liker å bli lest for. Jeg mener Jon sier lite om hva muntlige ferdigheter er, noe jeg oppfatter som at også han har en begrenset forståelse av begrepet. Han knytter ikke begrepet til muntlige framføringer i denne sammenhengen.

På spørsmål om hva Fredrik legger i begrepet muntlige ferdigheter, svarer han at: «Muntlige ferdigheter handler om å finne en god måte å få uttrykt den kunnskapen som man ønsker å uttrykke, sånn at de som hører på deg er i stand til å motta det budskapet du ønsker å gi dem» (Fredrik, s. 6). Han utdyper at det å være muntlig flink ikke bare handler om «hva som kommer ut gjennom munnen din», men også om kroppsspråk, hvilken rekkefølge du legger opp stoffet i, og hvilke «knagger du kan henge stoffet på for tilhørere», og «alt som går på kontekst og sånne ting» (Fredrik, s. 7). Så langt kommer det fram at hans forståelse av begrepet muntlige ferdigheter i første omgang er knyttet til å formidle kunnskap. Han

sentrerer også besvarelsen rundt det å holde muntlige framføringer. Verd å merke seg er at han også bringer inn kontekst og det å vite hvilke «knagger du kan henge stoffet på for tilhørerne» inn i sin forståelse av begrepet muntlige ferdigheter. Når det gjelder lytting, sier Fredrik at «dette her med hvordan man skal ta imot andre sine muntlige framføringer, er også en veldig viktig del av den ferdigheten vi skal lære dem på skolen» (Fredrik, s. 3). Det Fredrik kaller «ferdigheten» tror jeg betyr *muntlige* ferdigheter, fordi at å ta imot andre elevers framføringer forutsetter lytting. Om så er tilfellet, er Fredrik den eneste informanten som bringer lyttebegrepet inn i intervjusituasjonen på egen hånd. Han uttrykker derimot senere at han ikke ønsker «falske lyttere» og sier at det å være en god lytter ikke akkurat er satsingsfeltene i læreplanen (Fredrik, s. 4). Det kan synes som at Fredrik har reflektert noe mer rundt begrepet muntlige ferdigheter enn Jon og Hans-Erik. Han trekker inn retorikkens faser *dispositio* og *actio*, kontekst og empatisk lytting i begrepet, og knytter det opp mot muntlige framføringer.

Eldbjørg uttrykker at hun støtter Fredrik sin definisjon av muntlige ferdigheter. Også hun er orientert mot formidling når hun forklarer hva hun legger i begrepet. Hun utdyper med å si at det inngår «mange ingredienser» i det å formidle: «Man snakker om kroppsspråk, det er veldig viktig. Tydelighet, stemme, se på, røre seg» (Eldbjørg, s. 7). Alle disse kriteriene uttrykker hun at er viktig for at tilhøreren ikke skal synes framføringen er det hun kaller kjedelig. For å unngå at framføringer er kjedelig, mener hun at man må gjøre elevene klar over hva det er som gjør en framføring spennende:

Det må du gjøre elevene klar over, tenker jeg. Det hører de så godt når vi gir respons, eller når de hører hverandre. «Åh, det var så spennende». Jeg bruker å si at når jeg høre gode muntlige framføringer, så får jeg gåsehud, eller «ståpels» som jeg sier. Og da sier jeg av og til, at for å få en sekser: «Nei, nå fikk jeg ståpels!» (Eldbjørg, s. 8).

Kriteriene for å gi henne «ståpels» er «nesten så det ikke går an å sette ord på hva det er», noe som begrunnes med at det er vanskelig å sette ord kunstuttrykk. Dette mener jeg er en form for lytterbasert respons, som tar utgangspunkt i hvordan hun som lytter reagerer på framføringen. Til nå har jeg vist at Eldbjørg knytter begrepet muntlige ferdigheter til muntlige framføringer. Hun trekker inn begrep som hører hjemme i *actio*, altså framføringsfasen, hvor hun sier at elevene må tilpasse stemme og kroppsspråk, samt at hun har fokus på bevismidlet *pathos*.

Eldbjørg knytter begrepet lytting til det å være publikum ved muntlige framføringer. I motsetning til Hans-Erik, mener Eldbjørg at elevene har blitt bedre til å lytte:

På de årene jeg har holdt på, synes jeg at elevene bare har blitt flinkere og flinkere tilhørere. For det første så er de høflig, og det skal de jo være. Til å begynne med var det mer sånn (*smattelyd*)! Sånn kroppsspråk som at du holdt på å gå i vei. (Eldbjørg, s. 3)

Lytteferdigheten sier hun kommer til uttrykk gjennom det å være en høflig tilhører. Hun visualiserer med kroppsspråk hvordan elevene tidligere var uhøflig, og nevner to typer lyttemarkører. Først en verbal lyttemarkør i form av en smattelyd, deretter en non-verbal lyttemarkør som uttrykker holdninger vist gjennom kroppsspråk. Jeg tolker dette som at hun mener elevenes evne til å vise verbale og non-verbale lyttemarkører er en viktig del av lyttingen. Hun mener årsaken til at elevene har blitt bedre tilhørere er at de selv skal framføre en dag, og ønsker å bli mottatt på en god måte, og dermed tenker at de må motta de andre på samme måte. Denne refleksjonen tolker jeg som at hun mener framføringer er en kommunikasjonssituasjon hvor samspillet mellom taler og tilhører påvirker begge partene, som kanskje betyr at hun mener empatisk lytting er en viktig rolle i framføringer.

Trine forbinder også begrepet muntlige ferdigheter med formidling og det å kunne ha struktur på det man sier: «Det går inn på formidlingen, det å kunne ha en viss struktur i det man sier. Og på en måte å ha tenkt gjennom en tanke før man nødvendigvis...(*fullfører ikke setning, gir uttrykk for at tunga krøller seg*)» (Trine, s. 3). Hun sier også at muntlige ferdigheter dreier seg om å kunne si noe om det emnet man gjennomgår. Trine forklarer også hva hun legger i begrepet *muntlig norsk*. Dette forklarer hun som all den muntlige aktiviteten som skjer i kollektivet. Muntlige ferdigheter mener hun derimot er et begrep som går på individnivå:

Muntlig norsk tenker jeg på en måte er alt som skjer i klasserommet, alt av presentasjoner, alt av spørsmål, alt som skjer av sånn ting hele tiden. Filmlaging, dramaoppsetninger, altså alt som foregår som på en måte blir mer overordnet, mens den muntlige ferdigheten går mer på individnivå. (Trine, s. 4)

Trine beskriver altså norsk muntlig som et overordnet begrep som innebærer alle muntlige aktiviteter som inngår i faget, ikke ulikt Aksnes (1999) sin definisjon, mens muntlige ferdigheter mener hun er mer et individorientert begrep.

Når det gjelder lytting, sier Trine at hun ved vurdering av muntlig aktivitet i timene vektlegger kvalitet framfor kvantitet. Manglende kvalitet kjennetegnes ifølge henne ved at: «du merker jo fort at det (replikken) er akkurat det samme som den forrige sa tidligere, at de bare liksom... som om da den eleven ikke har fått med seg at den andre eleven har sagt det» (Trine, s. 5). Trine snakker to ganger om lyttemarkører. Første gang (vist over) beskriver hun en verbal lyttemarkør, å knytte sitt utsagn til forrige talers utsagn. Andre gang beskriver hun det hun kaller «positive lyttemarkører», som hun forklarer som å ha et åpent sinn for hva andre kan komme med. Denne lyttemarkøren vises gjennom det hun beskriver som «å være litt kamerat, og være en trygg gruppe, og ikke bare sage det ned» (Trine, s. 8). Det kan synes som at Trine dermed verdsetter den empatiske lyttingen i publikumsrollen.

Når det gjelder den produktive siden av muntlige ferdigheter er Trines svar i denne sammenheng svært begrenset, og knyttet opp til muntlige ferdigheter. Hun trekker da inn fasen *dispositio*, å strukturere det man skal si. Jeg vil orientere leseren om at jeg stilte Trine et todelt spørsmål da jeg spurte om hennes forståelse av begrepet muntlige ferdigheter i norskfaget. Hennes svar ble derfor kanskje preget av min måte å spørre på. Jeg forklarte henne at en av lærerne hadde uttalt at han var usikker på begrepsbruk når det gjaldt muntlige ferdigheter kontra muntlig norsk, og jeg spurte henne derfor om hva hun la i disse begrepene. Svarene hun gav i forhold til muntlige ferdigheter, ble derfor kontrastert opp mot hva hun la i begrepet muntlig norsk. På grunn av at jeg stilte Trine et todelt spørsmål, fikk jeg ikke et godt nok innblikk i hennes refleksjoner rundt begrepet muntlige ferdigheter. Hun senere tilbud om å sende en ny redegjørelse om hva hun legger i begrepet, men jeg har ikke fått svar på denne henvendelsen. Jeg mener derimot at hennes begrepsforståelse blir stilt i bedre lys senere i analysen.

Så langt har jeg funnet at lærerne har en relativt smal forståelse av begrepet muntlige ferdigheter. De fleste lærerne knytter begrepet opp mot muntlige framføringer, og da gjerne som et middel til å formidle kunnskap. Det er særlig fasene *dispositio* og *actio*, samt *pathos* som blir vektlagt. Både Fredrik, Eldbjørg og Trine gir uttrykk for å være bevisst lytting som en del av den muntlige ferdigheten, men også dette i forbindelse med muntlige framføringer. Lytteformene de beskriver er hva jeg mener kjennetegner en empatisk lyttemåte, en form for lytting også Trond greier ut om. Eldbjørg og Trine beskriver non-verbale lyttemarkører, mens Trine i tillegg nevner verbale lyttemarkører i forbindelse med muntlig aktivitet i timene. Jon nevner ikke muntlige framføringer i forbindelse med sitt svar, han trekker fram at språket og

tanken er nært knyttet til hverandre, men mener ungdomselevne sitt språk er «underdanig tanken».

5.2 Hva bruker lærerne som vurderingsgrunnlag i norsk muntlig?

Besvarelsene i denne delen av analysen kommer som et resultat av at jeg har spurt hvilke vurderingssituasjoner lærerne har brukt som grunnlag for fastsetting av standpunkt karakter i norsk muntlig. Hovedfunnet fra denne delen er at lærerne bruker ulike vurderingsgrunnlag, men tre vurderingssituasjoner er gjengangere:

- Muntlige framføringer av ulike varianter (framføring, presentasjon, foredrag og lignende)
- Muntlig aktivitet i timene
- «Skriftlig-muntlige» prøver

Trond sine elever får i begynnelsen av skoleåret utlevert en orientering om hva standpunkt karakteren i norsk muntlig blir satt på grunnlag av. Aller først i orienteringen kan elevene lese at:

Karakteren i norsk munnleg skal setjast ut frå dei ferdigheitene og den kunnskapen du viser i faget. For å utvikle deg i norsk munnleg er det mellom anna viktig at du er godt førebudd og deltek aktivt i timane, også ved å lytte og spørje. (Trond, vedlegg nr. 5)

Elevenes karakter i norsk muntlig skal ifølge dette skrivet altså vurderes ut fra ferdighetene og kunnskapen de viser. Ferdighetene blir nevnt først, noe som leseren kan tolke som at dette er viktigst. For å utvikle seg i norsk muntlig (som han tidligere har definert som noe annet enn muntlige ferdigheter), må elevene være forberedt og delta i timene ved å lytte og spørre. Det er rom for to ulike tolkninger av den siste setningen. Jeg forstår at forberedelse til undervisning og deltakelse i timene ved å lytte og spørre kan gi eleven *muligheter for utvikling*. Det kan på den andre siden også tolkes som at de samme elementene er *vurderingskriterier* i vurderingen. At setningen kommer aller først i dokumentet, like etter en overordnet orientering om hva karakteren i norsk muntlig skal settes ut fra, mener jeg gjør denne tolkningen er plausibel. Det kan derfor tenkes at elevene tolker det som at forberedelser og aktivitet i timene er en del av vurderingsgrunnlaget i norsk muntlig. Muntlig aktivitet, som klassesamtaler, mener Trond derimot at primært handler om opplæring og ikke vurdering.

Han forteller at han for noen år siden forsøkte å vurdere elevenes kunnskaper i klasseromssituasjonen, og brukte det han kaller avanserte skjema hvor han noterte hvor mange ganger elevene tok ordet, og om det var faglig innhold i det de sa eller ikke. Han gikk dog bort fra denne måten å vurdere på fordi han mener denne formen for vurdering «ikke ble 100 % nøyaktig» (Trond, s. 4).

Videre i dokumentet orienteres elevene om at individuelle forfatterpresentasjoner, faglige innledninger, det litterære programmet (framføring) og karaktersnitt fra andre presentasjoner er vurderingsgrunnlag i standpunkt karakteren i norsk muntlig. Alle presentasjoner teller likt bortsett fra det litterære programmet, som er på våren, og teller som to presentasjoner. Trond bekrefter denne informasjonen i intervjuet. Han orienterer elevene om at det er den beste forfatterpresentasjonen og framføringen som blir tatt med til standpunkt vurdering (Trond, s. 5). Slik det fremkommer av både dokumentet og intervjuet, er det kun ulike varianter av muntlige framføringer som er vurderingsgrunnlaget for standpunkt vurdering i norsk muntlig. Som vist tidligere, understreker han at denne vurderingen bare delvis tar hensyn til hvor god elevene er til å uttrykke seg muntlig, fordi det er kunnskapsinnholdet som blir vektlagt. Dette gjentar han flere ganger i løpet av intervjuet (Trond, s. 1, 2, 3, 4, 5 og 11).

Trond forteller at denne formen for vurderingsgrunnlag er nytt av året, og at de nå «leter» etter gode vurderingsalternativer til det han kaller «skriftlig-muntlige prøver». Han beskriver sin tidligere vurderingspraksis slik:

Hele fjoråret baserte jeg karakterene i norsk muntlig på snittet av prøver i faget, skriftlige prøver, og så hadde vi i tillegg en justering, altså den beste framføringa de hadde skulle telle med som en egen prøve, men hovedfokuset lå på de skriftlige prøvene. (Trond, s. 5)

Selv om Trond uttrykker at de i dag leter etter alternative vurderingsformer, kan det virke som dagens praksis er godt etablert. Det er primært innholdet i muntlige presentasjoner som blir vurdert, mens elevenes muntlige ferdigheter kommer i andre rekke. Han gir ikke inntrykk av å legge opp andre vurderingsgrunnlag, som eksempelvis argumenterende diskusjoner og debatter, lytteferdigheter, samtaleferdigheter, høytlesninger eller dramatiseringer. Derimot forteller han at skolens praksis om å ha skriftlige kunnskapsprøver som vurderingsgrunnlag er et tilbakelagt kapittel. Fordi elevene skal ha flere muntlige framføringer i løpet av semesteret,

ligger mulighetene godt til rette for at Trond kan gi formativ respons til sine elever, og dermed basere sine standpunkt karakterer på både underveisvurdering og sluttvurdering.

Såkalte «skriftlig-muntlige» prøver er derimot det Hans-Erik kaller en av hovedpilarene i sitt vurderingsgrunnlag i norsk muntlig. Han sier at det er to hovedpilarer i hans vurderingsgrunnlag; kunnskapsprøver og muntlige fremføringer. Han begrunner bruk av kunnskapsprøver med at dette er kunnskapsstoff de trenger til eksamen, og at de må trenes opp med tanke på den (Hans-Erik, s. 9). Jon forteller også at han bruker kunnskapsprøver. Han begrunner det slik:

For det første så når du mange på kort tid. Du tar hele klassen på et døgn. Så det er et nyttig redskap. Så vi får rette etterpå, selvfølgelig, men det er jo ikke sånn retting som vi gjør på lange, store skriftlige besvarelser. Du gjør det forholdsvis fort, og så ser du. Kan eleven eller kan han ikke. (Jon, s. 9)

Jon sier at man ikke kan gi opp at elevene skal på skolen for «å få kunnskap», og mener man er «solgt» hvis man gir opp dette. Han uttaler at: «kunnskap og ferdighet, det er det vi selger, vi!» (Jon, s. 9). Hans-Erik og Jon begrunner altså sitt valg av kunnskapsprøver som vurderingsgrunnlag med at de skal forberede elevene til eksamen, at det er tidsbesparende, et nyttig redskap til testing, og med at skolen har som mandat å formidle kunnskap.

Hans-Erik føyer senere til muntlig aktivitet i det han da kaller de tre hovedpilarene i vurderingsgrunnlaget: «Det er muntlige framføringer, muntlig aktivitet i timene og kunnskapsprøver. De tre hovedpilarene til sammen i karakteren» (Hans-Erik, s. 5). De muntlige aktivitetene er klassesamtaler. Her blir det å engasjere seg i stoffet som er gjennomgått, være med i samtalen og rekke opp hånden nevnt som viktig. Han sier også at han verdsetter det å vise interesse og reflektere (Hans-Erik, s. 5). Jon forteller også at han bruker muntlig aktivitet i timene som vurderingsgrunnlag:

Jeg bruker muntlig aktivitet sånn generelt i klassen. Ofte så er det jo en samtale mellom læreren og elevene, eller elevene seg imellom. Jeg bruker det som muntlig aktivitet, og det at de kan svare på spørsmål og kan tenke rundt et problem, rundt ting, problemstillinger. (Jon, s. 3)

Han bruker altså to former for muntlig aktivitet som vurderingsgrunnlag. Både klasseromsamtaler og gruppesamtaler. I likhet med sin kollega Hans-Erik, vektlegger også han evnen til å svare på spørsmål og reflektere rundt ulike problemstillinger.

Jon skiller seg derimot noe ut fra resten av lærerne på et av sine vurderingsgrunnlag. Han forteller at han bruker det han kaller «teknisk leseferdighet» og høytlesning som vurderingsgrunnlag i norsk muntlig (Jon, s. 5). Han sier at de har en time lesing i uka for å øve opp elevenes leseferdigheter, og at elevene synes dette er artig. Hans-Erik spør om dette er høytlesing, og da svarer Jon:

Høytlesning. Vi bruker stort sett høytlesing. Vi bruker noen ganger å lese stille, og så forteller vi, eller noen av dem da, forteller om innholdet, men stort sett bruker vi høytlesing, og det er stille og rolig når vi gjør det. (Jon, s. 5)

Når elevene skal fortelle om innholdet, må de redegjøre for virkemidler som kontraster, humor, sammenligninger, språklige bilder og symboler fra boken, samt vurdere den. På spørsmål om det er høytlesingen, eller hva de får ut av lesingen han vurderer, svarer han:

Begge deler. Det er høytlesingen. Den vurderer jeg som... ja. Leseevnen. At elevene... og vi vurderer det sammen etterpå. Og det sier jeg (til elevene). Leser du for fort, og det gjør veldig mange, de setter opp tempoet så voldsomt. Er det høyt og tydelig? Og så tester vi det hvert år. For vi bruker Carlsten-tester, og ser på lesehastigheten hvordan den øker. Og det som er litt artig er at den øker. Og ingen i klassen her har motstand mot å lese. Alle leser høyt. (Jon, s. 6)

På oppfølgingsspørsmål om han bruker Carlsten lesetest som vurderingsgrunnlag, svarer han at han er forsiktig med å bruke den, men at «jeg har den som en korreksjon». Hans-Erik hevder at han ikke bruker den som vurderingsgrunnlag. Så langt ser det altså ut til at Jon og Hans-Erik bruker muntlige framføringer, muntlig aktivitet i klasseromsamtaler og kunnskapsprøver, i tillegg til at Jon bruker høytlesing og leseferdighet, som vurderingsgrunnlag.

Også Trine gir uttrykk for å bruke presentasjoner, med hovedvekt på en fordypningsoppgave i språk, muntlig aktivitet i timene og «skriftlig-muntlige prøver» som vurderingsgrunnlag. I den muntlige aktiviteten understreker hun at hun vektlegger kvalitet framfor kvantitet fordi det er mange av elevene som er «fryktelig snakkesalig» (Trine, s. 5). Jeg forstår dette utsagnet som at det å snakke mye i undervisningen, ikke nødvendigvis vurderes som uttrykk for gode muntlige ferdigheter. I tillegg til «smådrypp» av presentasjoner hvor elevene ifølge henne får

en vurdering med høy-, lav- og middels måloppnåelse som de får vite om, blir elevene hennes også vurdert i drama og film:

Og i tillegg så er det, ja, det går jo under presentasjoner, men dramaoppsetninger og sånne ting. Vi har jo drama som tema nå i år, det er ett av temaene. Vi har også film som tema, og den filmen de har laget går faktisk også litt inn på muntligkarakteren, men ikke så fryktelig sånn. Og ja, flere framlegg. (Trine, s. 5)

På etterspørsel om hvordan hun vurderer når hun bruker film som vurderingsgrunnlag i muntlig norsk, forklarer hun at det er hvordan elevene lager filmen som blir vurdert. Videre uttrykker hun frustrasjon over sin usikkerhet angående hvilke kompetansemål det er som skal inn i de ulike karakterene. Dette kommer jeg tilbake til når jeg gjør rede for utfordringer ved vurdering av norsk muntlig senere i analysen.

Eldbjørg forteller at de i etterkant av prosjektet «Tusen og ett speil» har endret sin vurderingspraksis, og at elevene nå skal bestemme uttrykket sitt selv: «De skal selv velge hvilke produkt og hvilke uttrykk de vil presentere sin oppnådde kunnskap med» (Eldbjørg, s. 1). Dette medførte at de sluttet å bruke såkalte «skriftlig-muntlige» prøver:

Jeg har for eksempel gått fra å være en lærer som alle lærere var før. Når vi var ferdig med en bolk, så tok vi en prøve. Skriftlig-muntlig prøve kalte vi det. Helt idiotisk da, sant? Og nå har jeg ikke sånne lengre. Jeg trenger ingen prøve for å sette karakter i muntlig. Fordi at nå har vi... elevene presenterer det de har oppnådd muntlig. (Eldbjørg, s. 2)

Nå uttrykker Eldbjørg og Fredrik at de ikke behøver skriftlige kunnskapsprøver for å vurdere om elevene har lært fagstoffet, fordi elevene nå får uttrykt sin kunnskap gjennom formidling. Fredrik forklarer at tanken bak prosjektet var at «det elevene kan formidle til andre, har de også lært». Han mener det nå er opp til elevene å velge hvilke strategier de skal bruke for å formidle til andre hva de har lært, og mener dette inngår i den muntlige ferdigheten (Fredrik, s. 1). Dette fører angivelig til at de har mange individuelle fremføringer, som jeg forstår at også er deres primære vurderingsgrunnlag.

Fredrik påpeker at dette tar mye tid, og at han derfor også bruker gruppeprosessen som vurderingsgrunnlag i norsk muntlig. Han beskriver at han går rundt og vurderer arbeidsprosessen:

Den jobben elevene gjør i gruppa tar jeg med i vurderingen min. Jeg kan gå rundt, jeg kan høre på hvordan prosessen er i det de bygger opp et foredrag, og hva de gjør for å komme til det foredraget. Jeg kan høre hva de gjør når de sitter i grupper, snakker sammen og diskuterer faglige ting, og hvordan de svarer og hvordan de klarer å få frem det de kan. (Fredrik, s. 14)

Her kan det synes som at Fredrik vurderer elevenes muntlige ferdigheter som går utover det å snakke i forsamling. Her nevner han det å kunne strukturere et framlegg, argumentere for sin sak, deres evne til å lytte og knytte sin respons til forrige talers ytring, og deres evne til å snakke presist for å få frem fagkunnskap. Eldbjørg uttrykker under denne delen av samtalen at hun er svært enig med Fredrik, og jeg forstår det som at hun også bruker dette vurderingsgrunnlaget. I tillegg nevner Eldbjørg det er like mye aktivitet i timene, og ikke bare hvor god man er til å spille drama eller legge frem, som teller med i vurderingen. Hun sier til elevene at det «bildet du gir meg hver time av ditt engasjement, de muntlige aktivitetene, det er med å bestemme karakteren» (Eldbjørg, s. 13).

Jeg har så langt vist hva lærerne oppgir at de bruker som vurderingsgrunnlag. Muntlige framføringer, muntlig aktivitet i timene og «skriftlig-muntlig-prøver» er gjengangere, men også dramaoppsetninger, film, høytlesing og gruppesamtaler vurderes hos noen. Det er ingen av lærerne som oppgir at de har med lytteferdigheter som en del av vurderingsgrunnlaget i karakterene. Kanskje har Fredrik likevel ubevisst lytting med i sin vurdering av gruppesamtaler, men dette benekter han derimot selv. Eldbjørg sier at «der kan vi jo kanskje gå et stykke, og?» Hun får imidlertid ikke støtte fra sin kollega, fordi han er redd vurdering av lytting vil skape «falske lyttere» (Fredrik, s. 5). Jeg spør også Trine om hennes fokus på lyttemarkører kan være et uttrykk for at hun har med lytting i sitt vurderingsgrunnlag. Hun avviser dette, men oppgir at hun vektlegger at elevene skal være gode publikummere og «ha et åpent sinn» for hva de andre kommer med. Hun påpeker at denne formen for empatisk lytting likevel ikke vil være utslagsgivende for karakteren (Trine, s. 8).

5.3 Hvilke vurderingskriterier oppgir lærerne at de vurderer etter?

I denne delen av analysen vil jeg vise hvilke vurderingskriterier lærerne nevner underveis i intervjuene, både når jeg spør eksplisitt, men også de som kommer fram gjennom andre tema. I spørsmålet til lærerne spesifiserte jeg ikke hvilken vurderingssituasjon jeg ville de skulle ta

utgangspunkt i. Vurderingskriteriene i materialet er kategorisert etter *actio*, *pathos*, *ethos* og *logos*, hvor følgende temaer blir mest omtalt:

- Faglig innhold og fagbegreper
- Stemme og bruk av manus
- Å vise engasjement, interesse og kreativitet
- Refleksjon og argumentasjon

De aller fleste vurderingskriteriene lærerne nevner er knyttet til framføringer. Jeg vil vise ulike tabeller med oversikt over antall ganger informantene nevner disse. Antallet ni skal i tabellen leses som at personen nevner vurderingskriteriet ni ganger. Dette gjør jeg for å forsøke å gi et oversiktlig bilde over materialet, samtidig som jeg ser at det er hensiktsmessig for å vise likheter og forskjeller hos lærerne. Analysene vil ta utgangspunkt i tabellene. Jeg vil forsøke å beskrive og forklare tabellene, trekke fram sitat jeg mener er typiske for informantene, eller spesielle funn som er verd å diskutere.

De første vurderingskriteriene jeg har kodet, er vurderingskriterier knyttet til ytre eller synlige elementer i framføringssituasjonen, altså *actio*. Jeg vil poengtere at selv om jeg har delt opp vurderingskriteriene i ulike kategorier og koder, er det slik at kategoriene gjerne henger sammen med hverandre. Jeg har likevel valgt å legge fram kategoriene på denne måten, fordi jeg mener dette er den beste måten å få fram forskjellene i deres vurderingskriterier.

5.3.1 Actio

Tabell 1: Actio

	Eldbjørg	Fredrik	Jon	Hans-Erik	Trond	Trine
Stemme(høyt, tydelig, volum, tempo)	7	1	4	6*	1	1
Kroppsspråk	4	3	2	0	0	1**
Bruk av manus	2	2	1	1	9	1
Øyekontakt/blikk	3	2	0	0	4	0
Mottaker	1	1	0	0	2	1
Sum:	17	9	7	7	16	4

* 3 fra Hans-Erik sin referanse til vurderingskriterieskjema.

** Fra Trine sitt rubrikkskjema, blir ikke nevnt i intervju.

I denne tabellen kan vi se at spesielt Eldbjørg er opptatt av hvordan elevene bruker stemmen sin i muntlige framføringer. Fredrik vektlegger også bruk av stemme, men han knytter stemmebruk opp til bruk av manus, som vist under:

Eldbjørg: Vi har jo kriterier som hun har klart da, selvfølgelig. Eksempelvis stemmebruk, naturlig stemmebruk, DIN stemme, ikke leksikonspråket med mange ord. Med dialekten din. Det er kjempeviktig. Ja.

Fredrik: For eksempel å bruke dialekten din når du snakker i stedet for å lese eller ...typisk manus. (Fredrik og Eldbjørg, s 8).

Fredrik knytter altså stemmebruk opp mot bruk av manus, mens Eldbjørg snakker om stemmebruk i forbindelse med å gjøre fagbegrep til en naturlig del av sitt språk. Kanskje har de ulik oppfatning av hvorfor og hvordan de bruker og forstår begrepet stemmebruk. De er i alle fall enige om at stemmebruk i en presentasjon er viktig. Jon får fire treff på søkeord om bruk av stemme, men disse blir her nevnt i forbindelse med høytlesning, hvor han påpeker at uttale, tempo og volum er vurderingskriterier.

Lærerne trekker i liten grad frem bruk av kroppsspråk som vurderingskriterium. Det er Fredrik og Eldbjørg som noen ganger påpeker at dette er viktig, men også Jon nevner at man ikke skal holde «hendene i lomma» (Jon, s.2). De øvrige informantene gir ikke inntrykk av å vektlegge dette. Øyekontakt og blikk blir ikke nevnt av Jon, Hans-Erik og Trine, mens Trond, Fredrik og Eldbjørg nevner dette flere ganger. Det kan se ut som at informantene dermed er noe delt med tanke på øyekontakt som vurderingskriterier. En annen mulighet er

at de vurderer dette, men at de kanskje ikke fikk mulighet til å nevne dette i intervjuet, eller at de ikke nevner det eksplisitt fordi de mener det inngår i andre vurderingskriterier de nevner.

Ett av disse kriteriene kan være bruk av eksempelvis manus. Jeg ser at alle lærerne nevner dette som vurderingskriterium. Trond er kanskje den som er mest opptatt av det, og nevner bruk av manus ni ganger i løpet av intervjuet. Jeg vil senere vise at Trond er sterkt orientert mot faglig innhold i framføringer og faglig trygghet, og jeg knytter derfor hans fokus på manusbruk opp mot disse vurderingskriteriene. De andre nøyer seg med å nevne manus en gang eller to. Fredrik forklarer at avhengighet av manus blir vurdert opp mot faglig trygghet: «Altså de skal være i en fase der de frigjør, eller løsriver seg fra et manus, og der de skal være i stand til å reflektere over det de snakker om» (Fredrik, s. 11).

I mine analyser av vurderingskriterier opp mot *actio* ser jeg til nå at Eldbjørg og Fredrik tilsynelatende vektlegger *actio* mest gjennom å nevne dette henholdsvis 17 og ni ganger. Jon og Hans-Erik snakker om vurderingskriterier knyttet til *actio* tilsammen syv ganger. Trond får et utslag på 16 ganger, hvor ni av treffene er knyttet opp mot bruk av manus, mens Trine kun nevner *actio* fire ganger. Dette kan ha en sammenheng med Trine sin sterke vektlegging av faglig innhold, struktur, argumentasjon og fagbegreper, noe jeg kommer tilbake til senere i analysen.

5.3.2 Pathos

En annen kategori som dukker opp i materialet er vurderingskriterier som sier noe om elevenes bruk av *pathos*, som jeg har valgt å kategorisere engasjement og kreativitet under. Lærerne knytter bruk av PowerPoint opp til kreativitet. Bruk av PowerPoint kunne også blitt kategorisert under *ethos* eller *logos*, men fordi lærerne knytter dette til å engasjere publikum og være kreativ, har jeg valgt å kategorisere den under *pathos*. Første del av tabellen går på engasjement, andre del på kreativitet. Lærerne knytter ofte disse kategoriene sammen.

Tabell 1: *Pathos*

	Eldbjørg	Fredrik	Jon	Hans-Erik	Trond	Trine
Interesse	1	5	3	2	0	0
Engasjement	4	3	3	3	0	0
Kjedelig	4	0	1	0	2	0
Spennende, artig	1	1	0	1*	0	0
Kreativ	6	1	0	0	0	0
Bruk av PowerPoint	2	3	2	0	0	1
Visuelt/dramatisere	5	0	3	0	0	5
Oppfinnsomhet	0	0	0	1	0	0
Sum:	23	13	12	7	2	6

*Fra vurderingskriterieskjema, nevnes ikke i intervju.

Ut fra denne oversikten er det relativt tydelig at disse vurderingskriteriene vektlegges svært ulikt av lærerne. Eldbjørg og Fredrik nevner disse kriteriene opp til 36 ganger i løpet av intervjuet, mot to ganger hos Trond. Det skal nevnes at Fredrik nevner ordet «interesse» i to ulike sammenhenger. Først sier han at elevene i det minste må late som om de er engasjert eller interessert i det de har framføring om (Fredrik, s. 11). Tidligere mente han derimot at han ikke ønsker «falske lyttere» som bare later som om de er interessert (Fredrik, s. 5). Selv om ordet «interesse» framkommer i ulike situasjoner, mener jeg likevel at dette sier noe om at interesse er et vurderingskriterium. Det er greit å late som om man er engasjert som taler, men han ønsker ikke et «falskt» engasjement fra lytteren.

Trond og Trine er de jeg får inntrykk av at har minst fokus på interesse og engasjement. Jeg vil snart diskutere at dette kanskje havner i skyggen på grunn av deres sterke fokus på faglig innhold. Trond nevner derimot ordet «kjedelig» eller «å kjede seg» to ganger. Dette utsagnet kommer i forbindelse med at han forteller at han ofte støtter seg til magesfølelse når han skal vurdere en prestasjon. Ordet kjedelig fremkommer da som et tegn på dårlig kvalitet: «... dersom jeg oppfatter at et tema er dårlig, altså hvis jeg kjeder meg under en presentasjon, så går jeg ut ifra at det er presentasjonen det er noe galt med» (Trond, s. 8). Dette mener jeg er et tegn på at hans vurdering bærer preg av lytterbasert respons. Eldbjørg får et relativt høyt utslag på ordet «kjedelig». Hun forklarer at hun mener elevene må ha med et kreativt innslag eller dramatisere for å gjøre mottakeren interessert. Følgende utsagn fra henne illustrerer dette godt:

For noen ganger så blir det sånn (*albue på bordet*). «Hvorfor holder jeg på å sovne nå?» kan jeg si. Hvorfor datt jeg ut litt nå? Det er så kjedelig. Ja! Hvis det blir kjedelig, så er det ingen som orker å høre

på deg, vet du. For da hadde de sovnet. Og så tenker de mer på hvilken genser de skal kjøpe seg etterpå og sånn. (Eldbjørg, s. 7)

Det er verd å merke seg at Eldbjørg forsøker å diskutere med elevene hvorfor presentasjonen blir kjedelig. Hun forklarer at man må gjøre stoffet til «sitt eget» for å unngå at det blir kjedelig. Et mer klassisk og representativt utsagn fra informantene hva gjelder engasjement og interesse, er hentet fra intervjuet med Jon og Hans-Erik. Jeg kunne like gjerne hentet et lignende sitat fra Eldbjørg og Fredrik. Jeg spør eksplisitt om deres vurderingskriterier, og Jon svarer:

Jon: Det er jo interesse og engasjement fra den som legger frem, som vise at det her.. det smitter.

Hans-Erik: Ja. Det smitter.

Jon: Det vises hvis du bryr deg. «Dette kan jeg litt mer om jeg, jeg liker å legge det frem». Det gir trygghet til dem som gjør det. (Jon og Hans-Erik, s. 8)

Det er altså et ganske tydelig trekk fra fire av intervjuene at engasjement brukes som et vurderingskriterium. Hvordan lærerne «ser» dette engasjementet kan trolig variere fra lærer til lærer, men i alle tilfeller vil jeg tro at det ikke er kriteriebasert, men lytterbasert respons vurderingene tar utgangspunkt i. Eldbjørg nevner det å dramatisere eller være kreativ som tegn på engasjement (Eldbjørg, s. 12).

Trine nevner ikke temaet engasjement og interesse, og jeg finner heller ikke denne kategorien i hennes rubrikkskjema til vurdering av muntlige ferdigheter. Hun nevner derimot bruk av bilder og PowerPoint som visuelle hjelpemidler, men dette kommer under kategorien «bruk av hjelpemidler» i hennes rubrikkskjema. Drama får hun utslag på, men dette er ikke knyttet til utsagn som handler om vurderingskriterier. Dette utslaget kommer av at hun nevner «dramaoppsetninger» som vurderingsgrunnlag fire ganger. Hun spesifiserer ikke hva hun bruker som vurderingskriterier i dramaoppsetningene.

5.3.3 Ethos

Denne tabellen viser eksempler på vurderingskriterier som er knyttet til faglig innhold, som jeg har kategorisert under *ethos*, fordi lærerne synes å verdsette det faglige innholdet høyt, og ser på dette som en måte å etablere faglig troverdighet på.

Tabell 3: *Ethos*

	Eldbjørg	Fredrik	Jon	Hans-Erik	Trond	Trine
Innhold	0	2	3	1	25	5
Kunnskap	6	3	5**	5**	13	1
Faglig	0	6	0	0	3	1**
Fagbegrep (ord, faguttrykk)	3	1	4	1	0	13
Fagstoff	0	0	0	0	3	0
Eget språk, språk	2	0	11*	1	1	0
Struktur (rekkefølge, form, sammenheng)	0	1	0	0	11	5
Sum:	11	12	21	8	54	25

* Stort utslag fra Jons refleksjoner om sammenheng mellom språk og tanke under spørsmål om muntlige ferdigheter. ** Kunnskapsprøver, «skriftlig-muntlig»-prøver.

I denne oversikten er det nokså store forskjeller. Vi ser at Trond får et svært høyt utslag på kodene innhold, kunnskap og struktur sammenlignet med de andre. Også Trine får en relativt høy score i denne tabellen, som hovedsakelig skriver seg fra hennes fokus på å kunne forklare, bruke og forstå fagbegrep. Hun har også mye fokus på struktur og innhold. Det er mulig at årsaken til Trond og Trines lave utslag på tidligere kategorier, som *actio* og *pathos*, kan forklares med at de heller har fokus på faglig innhold. På den andre siden vektlegger også Eldbjørg og Fredrik det faglige innholdet i framføringene høyt (Fredrik, s. 17). Likevel har de også høyt utslag på kategorien *pathos*. Eldbjørg forklarer at det er deres nye vurderingspraksis gir rom for flere fokus: «Det er så mye mer de får uttrykt av både kunnskap og muntlige ferdigheter i det vi gjør nå. Og kreativitet» (Eldbjørg, s. 6).

Så langt ser jeg at alle informantene vektlegger faglig innhold relativt sterkt når de vurderer en framføring, men Trond skiller seg altså ut med et vesentlig høyere antall. Tabellen viser for øvrig et noe jevnere utslag på dette området. To lærere skiller seg ut med enten lavt eller veldig høyt antall. Hans-Erik har noe lav score, men når han nevner kunnskap og innhold gir han inntrykk av å verdsette dette høyt, spesielt med tanke på forberedelse til eksamen (Hans-Erik, s. 9). Det kan synes som at det først og fremst er gjengivelse av faktakunnskaper Trond sikter til når han redegjør for sitt fokus, noe neste tabell visualiserer godt.

5.3.4 Logos

Denne tabellen gir en oversikt over hvilke språkhandlinger lærerne beskriver når de snakker om vurderingskriterier og vurdering av muntlige ferdigheter. Dette har jeg kodet som *logos* fordi språkhandlingene sier noe om hvordan lærerne vektlegger elevenes evne til logisk resonnement. Jeg kunne hatt koden «struktur» under *logos* også, men fordi lærerne i større grad koblet dette til å etablere troverdighet i forbindelse med faglig innhold, ble koden struktur liggende under *ethos*. Kodene under beskriver etter min mening muntlige ferdigheter som ikke nødvendigvis bare måler elevenes kunnskaper og evne til å ha gode framføringer, men eksempelvis også samtaleferdigheter. Jeg har valgt å la være å ha med lyttemarkører og respons i denne oversikten, fordi jeg mener jeg har fått vist lærernes syn på lytting godt nok tidligere i analysen.

Tabell 4: *Logos*

	Eldbjørg	Fredrik	Jon	Hans-Erik	Trond	Trine
Reflektere	7	3	0	1	0	5
Tenke	4	0	4*	1	0	6
Argumentere	0	1	0	0	1	9
Begrunne	0	0	0	0	0	1
Forklare	1	0	1	0	0	3
Sammenlikne, sammenheng	1	0	2	1	0	4
Diskutere	0	1	0	1	2	5
Sum:	13	5	7	4	3	33

*Fra ytringer om språk og tanke under «muntlige ferdigheter».

Det vil være naturlig å kommentere Trine sitt intervju først i denne sammenheng. Trine har vesentlig høyere score i denne tabellen enn sine kolleger. Det er særlig evnen til å argumentere og begrunne sine påstander hun vektlegger. Mange av disse utslagene kommer fra hennes beskrivelse av prosjektet «Hvorfor det?», hvor elevene skal ha korte framføringer hvor hun etter egne ord «pusher» elevene og spør «hvorfor det?» hele tiden underveis i deres framføring (Trine, s. 2). Hun nevner slike språkhandlinger flere ganger i intervjuet, noe jeg mener taler for at de verdsettes høyt. Hennes øvrige score i tabellen indikerer også dette. Om man ser dette resultatet i sammenheng med hennes definisjon av begrepet muntlige ferdigheter, kommer det frem at Trine kanskje har mer nyansert forståelse av begrepet enn hva som kom fram i hennes svar rundt dette temaet.

Trond har et lavt antall treff i denne tabellen. Et av utslagene på «diskusjon» kommer frem i hans redegjørelse om forskjellen på muntlig norsk og muntlige ferdigheter, hvor han mener

det å være flink til å delta i diskusjoner er en del av begrepet muntlige ferdigheter, men han gir altså inntrykk av at det er begrepet muntlig norsk han forholder seg til og vurderer (Trond, s. 2). Den eneste indikasjonen på at han vektlegger refleksjon og argumentasjon finner jeg i følgende sitat «evne til å forholde seg til spørsmål som dukker opp», som i etterkant av presentasjoner viser forskjellen på høy eller lav grad av måloppnåelse (Trond, s. 7). Utover dette utsagnet finner jeg ingen ytringer i samtalen som taler for at overnevnte språkhandlinger blir vurdert.

Eldbjørg og Fredrik gjentar derimot flere ganger i intervjuet at spesielt elevenes evne til refleksjon, og det å gjøre seg opp egne tanker om et tema, blir brukt som tegn på grad av måloppnåelse. «For du skal inn med refleksjonsbit, og det er ikke nok å gjengi», mener Eldbjørg (s.10). Man skal kunne sette kunnskapen inn i sammenhenger og gjøre det Fredrik kaller «å bruke» kunnskapen (Fredrik, s. 10). Også Hans-Erik og Jon gir uttrykk for å verdsette refleksjon eller evne til å sette fagstoff i sammenheng, men på langt nær opp til samme nivå som Trine, Eldbjørg og Fredrik.

5.4 Trygghet og sårbarhet

En av kategoriene som vokste opp fra mitt materiale er det jeg har kalt «trygghet og sårbarhet». Jeg fikk tidlig en fornemmelse av at dette var noe som påvirket og var med i lærernes vurderinger. I første omgang la jeg merke til at alle lærerne snakket om de elevene som ikke ønsker å ha framføringer. Ved nærmere analyse fant jeg også ut at grad av trygghet, både sosialt og faglig, så ut til å følge lærernes bevissthet. I denne delen av analysen vil jeg gå nærmere inn på dette. Jeg vil trekke frem sitater og vise en oversiktstabell som jeg mener belyser tematikken fra flere sider. Delkapittelet kan oppsummeres med følgende funn:

- Alle lærerne opplever å ha utrygge elever i klassen.
- Lærerne forsøker å tilpasse vurderingssituasjonen for disse elevene.
- Faglig trygghet er med i vurderingen.
- Elever som møter tydelige vurderingskriterier blir sosialt tryggere og presterer bedre faglig.

5.4.1 Utrygge elever

Deltakerne i prosjektet er veldig bevisst på utfordringene det sosiale samspillet byr på når man skal vurdere muntlige ferdigheter. Eldbjørg sier at «det er noen som velger å framføre for bare noen få, eller bare for meg, som er veldig nervøs og sånn» (Eldbjørg, s. 2). Trond forteller at noen av vurderingsgrunnlagene hans er forfatterpresentasjoner, som elevene skal melde seg frivillig til, og sier at han har blitt mildere med årene med tanke på å tilpasse situasjonen for elever som er utrygge:

Men de får selvsagt tilbud om å gjennomføre en framføring i friminuttet i verste fall. Altså, det er ikke som tidligere. Når man er fersk lærer så er man gjerne litt streng på at elevene skal gjennomføre alt, og at det skal... altså, hvis du ikke er i stand til å holde et foredrag for en gruppe, så fortjener du kanskje ikke karakter i faget. Men det blir litt for dumt når elevene begynner å slutte på skolen for å slippe unna en forelesning, ikke sant. Det... så der har man heller tilbudt at de kan få holde et foredrag med bare læreren til stede, eller i en litt mindre gruppe, eller litt sånne ting. (Trond, s. 5)

Også Trine nevner disse elevene: «for det er jo noen som av ulike årsaker ikke ønsker å snakke i klassen og sånne ting» (Trine, s. 2). Jon nevner så vidt dette i forbindelse med at elevene skal vurdere hverandres framføringer. Han påpeker at «det skal ikke være noen gapestokk heller» (Jon, s. 2). Jeg forstår ut fra ut fra sitatene at det er flere av lærerne som har elever som ikke ønsker å holde presentasjoner for store forsamlinger.

Hans-Erik nevner at hans elever i tillegg vegrer seg for å være aktiv i klinediskusjoner. På mitt spørsmål om hans vurderingskriterier for muntlig aktivitet i timene, sier han:

Det er jo kanskje å vise litt interesse og være med i samtalen, diskusjonen. Refleksjon. Og ikke melde seg ut. Det er fort at det blir en fast gruppe som hele tiden er med, eller noe sånn (*ler*). Ja, he-he. Og andre veien. Sånn har det vært så lenge skolen har eksistert. Noen er mer utadvendt. (Hans-Erik, s. 10)

Jeg tolker dette utsagnet som en indikasjon på at også Hans-Erik har elever i sin klasse som vegrer seg for å delta i muntlige aktiviteter. Han problematiserer derimot ikke dette noe mer enn at han konkluderer med at det har vært slik så lenge skolen har eksistert. Fredrik retter oppmerksomhet mot at de elevene som av ulike årsaker ikke er trygg på å delta muntlig også skal vurderes: «De elevene som er veldig vegrende til å være muntlig aktiv i timene, og deltakende i formidlingssituasjoner der de selv står i hovedrollen, de får også muntlige karakterer» (Fredrik, s. 19). Alle lærerne oppgir å kjenne til dette fenomenet. Jeg ble derfor

nysgjerrig på hvordan disse elevene blir vurdert, og hvordan tematikken trygghet og sårbarhet omtales av lærerne. Jeg vil i de neste avsnitt derfor undersøke dette nøyere.

5.4.2 Sosial trygghet

Lærerne oppgir at de forsøker å tilrettelegge vurderingsformen for disse elevene slik at det oppleves som mindre utrygt å framføre. Likevel kan det synes som at tematikken trygghet behandlet ulikt av lærerne. Jeg finner at de snakker om både sosial trygghet og faglig trygghet, men mest fokus har lærerne på sosial trygghet.

Eldbjørg er den som utmerker seg som mest opptatt av den sosiale tryggheten. Hun mener norsk muntlig karakteren er «et godt redskap å bygge selvtillit» med, og at hun derfor gjerne er «snillere» når hun skal sette karakter her:

Det er en grunn til at jeg sikkert er snillere, i hermetegn, når det er muntlig. Det er fordi det er et veldig sterkt personlighetsdannende aspekt i det å gi en muntlig karakter. Det sier noe om personligheten din, og det kunne ikke falt meg inn i en hel klasse å si at «det der er aldeles forferdelig». Skjønner du? Det går ikke! Du bygger ikke noe selvtillit til en elev som er svak i norsk på den måten. Det er et kjempesint redskap til å bygge selvtillit, og det er ikke bare en... om du gir karakteren fire til en som kanskje ligger nede på treeren egentlig, så er ikke det bare den karakteren han får muntligkarakteren sin på vitnemålet av. (Eldbjørg, s. 13)

Eldbjørg bruker angivelig vurderingen i norsk muntlig til «å bygge selvtillit», og for å gjøre elevene tryggere. Hun forteller at hun ikke kan si at noe er «aldeles forferdelig» til en elev foran hele klassen, fordi det å ha muntlige framføringer også ligger nært knyttet opp mot elevenes personlighet. I hennes neste sitat gir hun en ytterligere begrunnelse for hvorfor hun mener at hun er snillere når hun skal vurdere sine elever:

Jeg tenker at de som er vanskelig å få i...(tale). De snakker vi med. Bare lærer eller i små gruppa, de kan gjerne ha med seg noen de er trygge på. Men det som man aldri må glemme, samme hvor vanskelig det er, og det gjelder først og fremst i grunnskolen: Ikke å måle ferdigheten, men gi elevene trygghet. Til å bli litt bedre enn de var forrige gang. Ja. Det er mye viktigere enn om det blir karakteren to, tre, fire eller seks. Men at jeg tar med meg kameraten denne gangen når jeg skal legge frem. Bra! «Skal vi prøve å få det til? Og legge det frem for hele klassen?» (Eldbjørg, s. 19)

Eldbjørg sier altså her at målet for de muntlige framføringene, og vurderingen av disse, i hovedsak handler om å gjøre elevene sine tryggere, og bygge opp deres selvtillit. Hun sier at

målet er å gjøre de litt tryggere for hver gang. Hun hevder dessuten at «kriteriene kommer fra målene, i tillegg til at det alltid vil være en subjektiv bit i det» (Eldbjørg, s. 18). Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen.

Trond nevner også utvikling av trygghet, men da i forbindelse med begrepet muntlige ferdigheter: «... lære seg å utvikle trygghet på det å snakke til en person, og så kommer kanskje resten senere» (Trond, s. 12). Jeg vurderer dette utsagnet som et uttrykk for at han mener sosial trygghet er en viktig del av muntlige ferdigheter. Også Fredrik er opptatt av sosial trygghet. Fra samtale om den sosiale tryggheten sier han at det er nyttig å ha elevene i flere fag fordi man da kan gi elevene mulighet til å finne motivasjon til å arbeide med sine muntlige ferdigheter i andre fag enn bare norskfaget, og at det er bedre for dem å snakke om noe de er interessert i (Fredrik, s. 19). Kanskje er dette Fredrik sin måte å tilrettelegge for de elevene som er utrygge i den sosiale settingen. Fredrik mener det er tryggere for elevene å delta muntlig når de får snakke om et tema de er faglig trygg i. Trine forteller at også hennes elever får velge tema eller problemstilling selv i prosjektet «Hvorfor det?», fordi hun skal sitte som «et gnagsår» og be de begrunne sine påstander. Jeg har tidligere nevnt at hun sier hun ikke «pusher» alle elevene fordi det er noen som likevel ikke ønsker å snakke i klassen (Trine, s. 2). Jeg tolker dette som at hun tenker at elevene er tryggere om de får velge et tema å snakke om selv, men likevel sier hun dette ikke er nok for noen elever.

Under viser jeg en tabell som viser hvor ofte problematikken trygghet generelt framkommer hos de ulike intervjudeltakerne:

Tabell 5: *Trygghet*

	Eldbjørg	Fredrik	Jon	Hans-Erik	Trond	Trine
Trygg/ta rommet	2	5	4	0	3	3
Å tørre	2	2	0	0	1	1
Sikker	0	3	0	1	2	0
Usikker	0	0	0	0	2	1
Nervøs	2	0	0	0	4	1
Samarbeid	3	0	0	0	0	0
Sum:	9	10	4	1	12	6

Denne tabellen mener jeg gjenspeiler godt fokuset på tematikken fra intervjuene. Vi ser av tabellen at både Eldbjørg og Fredrik er relativt opptatt av temaet. De nevner problematikken

tilsammen 19 ganger i løpet av intervjuet. Trond snakker mest om nervøse elever, tilsammen tolv ganger i løpet av intervjuet. Også Trine, Jon og Hans-Erik er innom tematikken, men langt sjeldnere enn de øvrige lærerne. I tabellen har jeg ikke marker skille på sosial og faglig trygghet. Jeg vil i det videre vise hvordan kategorien «faglig trygghet» blir omtalt i datamaterialet.

5.4.3 Faglig trygghet

Det finnes mange vurderingskriterier som kan gå inn under kategorien faglig trygghet. Vurderingskriteriene engasjement, refleksjon, bruk av manus og struktur er eksempler på slike. Likevel har jeg valgt å presentere dette som en egen kategori fordi jeg mener materialet inviterer til dette. Som vist over, har nesten alle informantene flere utsagn hvor ord eller synonymer til trygghet kommer igjen. Hans-Erik skiller seg noe ut ved at han nevner trygghet kun en gang. Jeg har kategorisert følgende utsagn under termen «faglig trygghet»: «Så der ligger vel sekseren litt og, at du er sikker på å gå litt utenom tema» (Hans-Erik, s. 3). Det er begrepet «sikker» som gjør at sitatet er kodet inn som «trygghet», og jeg tolker det som at faglig trygghet er et vurderingskriterium som sier noe om grad av måloppnåelse. Hans-Erik er ikke alene om å vurdere faglig trygghet. Også Trond bruker faglig trygghet som vurderingskriterium. Jeg har tidligere vist at han vektlegger det faglige innholdet når han vurderer sine elevers muntlige framføringer. Han snakker dessuten om trygghet og nervøsitet opp til tolv ganger i løpet av intervjuet. Et karakteristisk eksempel på at han vurderer faglig trygghet, kommer frem i følgende sitat: «Det er veldig lett å kjenne igjen usikkerheten hos en svak elev, og det er veldig lett å kjenne igjen stålkontrollfølelsen hos en som virkelig kan om alt og er fryktelig trygg.» (Trond, s. 9). Som vist her, er tryggheten et slags vurderingskriterium for Trond. Framstår eleven som usikker blir det vurdert negativt, mens det å ha «stålkontroll» og være «fryktelig trygg» oppgis som kjennetegn på en «som virkelig kan om alt».

Trine er svært opptatt av språkhandlingene «å sammenligne», «argumentere», «drøfte» og «reflektere» (Trine, s. 2). Hun uttrykker også at det å være trygg på fagbegrep er et sentralt vurderingskriterium for henne. Jeg velger å vise dette funnet under kategorien faglig trygghet, selv om hun selv ikke eksplisitt omtaler det som faglig trygghet selv. Også i hennes rubrikkskjema finner jeg betegnelsen «trygg». Under overskriften «fremragende» oppgis formuleringer som «helt trygg på fagterminologien» og «såpass trygg på stoffet at manus

virker helt overflødig» som kjennetegn på fremragende måloppnåelse (Trine, dokument, vedlegg nr. 4)

5.4.4. Sammenheng mellom faglig og sosial trygghet

I denne delen av analysen vil jeg vise at Fredrik gir inntrykk av å se sosial og faglig trygghet i sammenheng. I lys av dette, vil jeg vise at Trine mener sosial trygghet har sammenheng med tydelige vurderingskriterier. Hvilke konsekvenser vektleggingen av trygghet får for ulike elevpersonligheter, og om denne vurderingspraksisen tar høyde for det sosiale samspillet i klassen, vil jeg komme tilbake til i drøftingskapittelet.

Fredrik mener at de har blitt flinkere i sin praksis til å signalisere at det er innholdet som er viktigst i en framføring, og at de ved å gi tydelige vurderingskriterier på forhånd hjelper elevene til å bli sosialt tryggere, som på sin side fører til at de presterer bedre faglig:

Og så føler jeg at vi har blitt mye flinkere etter at vi begynte å tenke på den (nye) måten. Til å være veldig tydelig ovenfor eleven at det er kunnskapen vi ønsker at de skal uttrykke, altså hva de har lært. De skal ikke lete etter hva de tror vi vil høre, men de skal få lov til å uttrykke det som de har lært innenfor det området som de skal holde et foredrag eller muntlig framføring om. Og da må de jo på forhånd vite hva vi har av vurderingskriterier, sånn at de vet hvordan de skal legge det opp. Og det tror jeg har gjort at elevene føler seg mye tryggere. Og når elevene føler seg tryggere, så presterer de bedre. (Fredrik, s. 3)

Jeg mener Fredrik antyder at det er en sammenheng mellom sosial og faglig trygghet, og at elevene presterer bedre faglig når de føler seg trygge i den sosiale settingen. Han mener tydelige vurderingskriterier gjør det enklere for elevene å føle seg trygge, og at sosialt trygge elever gir bedre faglig trygghet også.

Trond snakker relativt ofte om nervøse elever. Samtidig uttrykker han at faglig trygghet er et kjennetegn på gode prestasjoner. Trond sier at han sjeldent kommuniserer vurderingskriterier til elevene:

Det bruker jeg i veldig liten grad, og det er en av svakhetene ved min vurderingspraksis. Jeg vet at mange lærere er veldig flinke til å lage sånne skjemaer knyttet opp mot bestemte oppgaver, sånn at det alltid kommer et nytt skjema når det kommer en ny vurderingssituasjon, og der det veldig tydelig kommer fram hva vi konkret ser på nå. Jeg kan gjøre lignende ting, men jeg gjør det muntlig, så... de får beskjed. (Trond, 14)

På bakgrunn av at Fredrik mener sosialt trygge elever presterer bedre faglig, er det verd å stille spørsmål om Trond sine nervøse elever kan ha sammenheng med mangelfull orientering om vurderingskriterier, og indikasjonen på at faglig trygghet er vurderingskriteriumet som er mest vektlagt. Denne tolkningen er inspirert av Trine sine refleksjoner rundt behovet for tydelige vurderingskriterier for å gjøre elevene trygge. Hun oppgir spesielt hensynet til elevenes behov for forutsigbarhet og trygghet i vurderingssituasjonen, i tillegg til ønske om å kvalitetssikre vurderingene, som årsak til at hun informerer om vurderingskriterier til elevene. Hun forteller at hun i begynnelsen av sin praksis ikke brukte rubrikkskjema med vurderingskriterier fordi hun etter eget utsagn kanskje hadde «en litt overdreven tro på meg selv» (Trine, s. 2), men at elevenes reaksjoner etter første framføring gjorde at hun så et behov for kriterier likevel:

Jeg var litt der, men etter den første (framføringen) kom jeg relativt raskt ned på jorden, og fant ut at her måtte jeg faktisk ha noen kriterier. Og ikke minst så jeg jo den her desperasjonen i øynene til elevene. «Hva er det vi blir vurdert etter?» Elevene har jo, selv om de kanskje vet at det ikke er sånn, så er de jo redd for at trynefaktoren skal spille inn. Jeg kom jo som en ny lærer og hele pakka, men når jeg da allerede fra starten gav de det her (skjema over vurderingskriterier), så kunne elevene vite veldig godt at de ikke greier seg opp på en sekser. Dermed må de kanskje se på «kompetent» eller «under utvikling». «Hva er det som skal til for at jeg skal gå fra «under utvikling» og til «kompetent»? (Trine, s. 2)

Trine oppgir spesielt hensynet til elevene som sentral årsak til behovet for tydelige vurderingskriterier. Hun mener elevene ønsker å vite hva de blir vurdert etter fordi de da lettere kan orientere seg mot sitt mål. Jeg forstår dette som at elevene har behov for både sosial trygghet i forhold til læreren, men også faglig trygghet i forhold til hva de blir vurdert etter. Trine sier at tydelige vurderingskriterier kvalitetssikrer hennes arbeid, og mener dette er særlig viktig med tanke på at hun erfarer at man kan påvirkes av den man vurderer:

Men da gjelder det å være profesjonell. Jeg holder meg veldig til kriteriene, pluss at jeg noterer som pokker`n i kanten. For da slipper du den «holistiske fella». Ikke det at holistisk.., men at hvis du bare ser på helheten, så tror jeg du fortene kan bli påvirket av eleven. Men har du kryssa av på «kompetent» på de fleste... du kan ikke da komme til eleven og si at: «nei, men det her satte jeg på under utvikling», fordi at... ja. (Trine, s. 6)

Tydelige vurderingskriterier er altså både en måte å gjøre elevene trygge på, sikre profesjonalitet i vurderingsarbeidet, og unngå det hun kaller «trynefaktoren». Hun forklarer

senere i intervjuet at det å bruke rubrikkskjema med vurderingskriterier, og i tillegg mange notater, er en måte å synliggjøre for elevene hvorfor hun har vurdert de slik hun har gjort (Trine, s. 13). I dette sitatet berører hun dessuten tematikken subjektivitet i vurderingen, som jeg snart skal gjøre rede for.

5.5 utfordringer

I intervjuene spør jeg lærerne om de deltar i diskusjonsforum, prosjekter eller lignende som omhandler vurdering av muntlige ferdigheter. Bakgrunnen for spørsmålet er at jeg vet at skoler gjerne er involvert i ulike forskningsprosjekter eller satsingsfelt på ulike områder når det gjelder vurdering for læring, skriving eller lesing. Jeg spør i denne forbindelse også hva de bruker som «målestokk» for sine vurderinger. Jeg spør også informantene om de har noen erfaringer eller tanker om utfordringer de ønsker å løfte frem i lyset. Jeg har valgt å gjøre rede for svar og funn fra dette temaet under overskriften *utfordringer*. Jeg gjør leseren oppmerksom på at sitatene ikke nødvendigvis er definert som en utfordring av informantene, men at det er jeg som gjort denne kategoriseringen.

Foruten at alle lærerne oppgir tidspress som en utfordring ved vurdering i muntlig norsk, er det spesielt tre temaer som blir vektlagt i denne kategorien:

- Fravær av diskusjon om vurdering av muntlige ferdigheter
- Subjektive vurderinger
- Subjektiv og erfaringsbasert målestokk

Det første temaet handler om fravær av diskusjon om tematikken vurdering av muntlighet mellom kolleger. Det neste temaet er det jeg kaller subjektivitet i vurderingene, altså at vurderingene lærerne gjør blir omtalt som subjektive. Svarene lærerne gir i forbindelse med dette temaet har nær tilknytning til deres svar på hva de har som målestokk, som også viser seg å være subjektive og erfaringsbaserte. Det ble derfor naturlig å vise de to siste temaene sammen.

5.5.1 Diskusjon om vurdering i norsk muntlig

Både Trine og Hans-Erik gir inntrykk av at vurdering i norsk muntlig sjeldent diskuteres i lærerkollegiet. Hans-Erik hevder at han ikke har deltatt i faglige diskusjoner om vurdering av

muntlige ferdigheter, og uttaler at «kurs er jo en saga blott» (Hans-Erik, s. 11). Trine etterlyser diskusjon innenfor fagfeltet, og sier at:

Det er et litt stemoderlig ivaretatt emne, muntlighet. Det er ikke noe vi snakker om. Vi snakker om vurdering i skriftlig, vi snakker om vurdering i nynorsk. Men det å sette seg ned å snakke om muntlighet, snakke om muntlig vurdering, det har jeg ennå ikke opplevd. (Trine, s. 14)

Trine forklarer videre at da hun begynte i jobb som lærer hadde flere av hennes venninner fra samme yrkesgruppe uttalt følgende om det å gi elevene karakter i norsk muntlig: «De følte at det var litt sånn (*putter pekefingeren i munnen, flytter den opp i lufta på samme måte som man kjenner etter vindretningen*)! Hvilken karakter skal man gi denne eleven til jul? Og sånn skal det ikke være» (Trine, s. 14).

Trine trekker dessuten fram en utfordring ved vurdering i norsk muntlig, som jeg tror kan ha relasjon til manglende diskusjon rundt vurdering i norsk muntlig. Hun uttaler at hun er usikker på hvor ulike vurderingssituasjoner og kompetansemål hører hjemme i de tre karakterene i norskfaget: «Det synes jeg er vanskelig! Hvor skal du plassere forskjellige ting på karakterer?» (Trine, s. 5). Videre utdyper Trine at hun er usikker på om eksempelvis en litteraturprøve skal ligge i skriftligkarakteren eller muntligkarakteren, og lander på at prøveresultatet må legges inn under norsk muntlig. Jon og Hans-Erik opplever angivelig ikke den samme usikkerheten rundt dette temaet.

Trond oppgir at vurderingsgrunnlaget i karakteren norsk muntlig har vært gjenstand for diskusjon ved hans skole. Han forklarer at de diskuterte hvilke vurderingssituasjoner som skulle være gjenstand for vurdering i norsk muntlig. Han viser også til at noen av hans kolleger deler ut dokumenter med vurderingskriterier før muntlige framføringer. Eldbjørg og Fredrik gir også uttrykk for å ha diskutert vurdering av muntlige ferdigheter grundig gjennom prosjektet «Tusen og ett speil». De henviser ofte til dette prosjektet, og til diskusjoner de hadde underveis i prosjektet. Jeg leser dette som at både Trond, Eldbjørg og Fredrik har hatt vurdering i norsk muntlig som diskusjonstema.

5.5.2 Subjektivitet og målestokk

Trond trekker fram subjektivitet i vurderingen flere ganger. Han forklarer at subjektiviteten og mangelen på kvalitetskontroll gjør at vurderingssituasjonen blir mer sårbar for elevene:

Det er et viktig felt (vurdering i norsk muntlig). Jeg tenker jo at det kanskje er en av de mest sårbare feltene fordi at det er, og må være, såpass preget av synsing. Det blir veldig problematisk i det øyeblikket man ikke er bevisst at det er det man gjør, fordi at når man vurderer det muntlige blir elevene veldig forsvarsløs i... Hvis en elev leverer en skriftlig tekst til en lærer og er helt uenig i tilbakemeldingen, og ikke godtar den i det hele tatt, så er jo resultatet at man etter litt fram og tilbake innser at eleven ikke vil være fornøyd med vurderingen. Så finner man annen lærer som kan lese gjennom og kommentere. Da får man litt sånn kvalitetssikring rundt det. Men det der er helt fraværende i muntligvurderingene fordi at... ja, da blir det ikke filmet. Det er jo den muligheten vi faktisk kunne hatt, å filme absolutt alt. Sånn at man hadde hatt bevis og kunne etterprøve vurderingen. Men det kommer jo aldri til å skje. Og det ville jo ikke vært spesielt bra i en sånn overvåkningssammenheng og sånn heller. Men i praksis er det jo det som gjerne skjer, altså at vi vurderer litt subjektivt, og så er det noen elever som alltid taper på det fordi de får et dårlig forhold til en bestemt lærer. Og i den skriftlige delen så har de den ekstra muligheten som er å hente inn andre vurderinger, mens i muntligdelen så blir de fullstendig sårbar fordi ikke finnes noen kontrollmekanisme. Jeg tror ikke det finnes noen mulighet for å utvikle det heller, men det er jo derfor det er temmelig viktig det arbeidet du holder på med. (Trond, s. 14)

Da jeg tidligere spurte hva Trond bruker som målestokk i sine vurderinger, oppgav han at han gjerne følger «magefølelsen»:

Det er dessverre mye magefølelse. Det er en slags tro på at man kjenner kvalitet når man ser det, og at dersom jeg oppfatter at et tema er dårlig, altså hvis jeg kjeder meg under en presentasjon, så går jeg ut fra at det er presentasjonen det er noe galt med. Og da er det ikke så bra som om den fenger meg, men samtidig så blir det jo ett eller annet... altså det er mye enklere i forhold til faktakunnskapene. Altså hvis man har feil årstall eller husker feil forfatter på en tekst og sånn, så er det jo ikke noen tvil om at det er galt, men det er jo ikke noen automatikk i at fordi at jeg synes noe er kjedelig presentert, så vil alle andre synes det også. Men likevel tror jeg at det får ganske stor betydning da. Altså den der magefølelsen av hva som er en treer og hva som er en femmer. Og det tror jeg er ganske vanlig praksis. (Trond, s. 8)

Jeg har kategorisert disse sitatene under tematikken subjektivitet i vurderingene fordi Trond i begge sitater viser at det er hans magefølelse og hans synsing som avgjør hvordan elevene blir vurdert. Jeg mener det er grunn til å tro at responsen han gir er lytterbasert. Som det siste sitatet viser, nevner ikke Trond eksempelvis kompetansemål fra læreplanen når han skal gjøre rede for hva som er hans målestokk ved vurdering av elevenes kompetanse i muntlig norsk. Han henviser til magefølelse og tro på at man kjenner kvalitet når man ser den, uten at kvalitetstegnene blir spesifisert. Han nevner faktakunnskaper og «kjedelig» som

vurderingskriterier, men magefølelsen er altså det som betyr mest. Det som kjennetegner ulike prestasjonsnivå mener han først og fremst handler om å vise trygghet. Han mener at dette trolig er vanlig praksis, og sammenligner vurdering av muntlige framføringer med vurdering av kunstuttrykk:

All vurdering handler om syning på ett eller annet vis. Så en lærer som retter en stil eller vurderer en muntlig presentasjon er jo ikke noe annerledes enn en kunstkritiker som kommenterer et kunstverk. Og vi vet jo at i det siste tilfellet så er det subjektivt, og da er jo det andre det også. (Trond, s. 9)

Også Eldbjørg snakker om vurdering i norsk muntlig som å vurdere et kunstuttrykk. I hennes redegjørelse for hva hun legger i begrepet muntlige ferdigheter uttaler hun at det nesten ikke går an å sette ord på hva det er som gjør en muntlig framføring god, og begrunner det med at det er vanskelig å sette ord på kunstuttrykk (Eldbjørg, s. 8). Hun uttaler ikke selv at subjektiviteten er en utfordring. Eldbjørg er likevel tydelig på hvor hun har målestokken fra: «Målestokken er enklest fordi den jo er nedfelt, det står jo måloppnåelseskriteria, altså hva som skal være». Om måloppnåelseskriteriene hun nevner er mål utarbeidet på lokalt plan, eller kompetansemål, blir ikke spesifisert. Hun uttaler i tillegg at du etter hvert opparbeider deg en «fornemmelse eller erfaring» rundt hva som er forventet på aldersgruppen 10. trinn (Eldbjørg, s. 16). Fredrik trekker fram at man må vite hva det er som er forventet måloppnåelse når man vurderer muntlige ferdigheter, og trekker tre ganger fram at det er nødvendig med erfaring for å kunne vite hva som er forventet:

Du må jo vite hva som er forventet for den måloppnåelsen for å få den karakteren. Og det tror jeg, det handler mye om erfaring. Og den erfaringen tror jeg er viktig at man får bygd opp i løpet av studietiden og når man er i praksis. (Fredrik, s. 17)

Fredrik gir altså uttrykk for at målestokken er noe man skal lære å fornemme gjennom praksis. I forbindelse med mine spørsmål om hva det er som kjennetegner prestasjoner på ulike nivåer, sier Fredrik at han synes spørsmålet er litt «artig» fordi han tror gjennomsnittskarakteren i norsk muntlig trolig er høyere enn det egentlig skulle ha vært. Han gir følgende begrunnelse for sin påstand:

Fordi at muntlige ferdigheter er en veldig subjektiv ting å vurdere. Og det er ufattelig personavhengig i begge ender av vurderingen, altså både for den som skal uttrykke sine ferdigheter, og den som skal sitte og vurdere de. Vårt mandat er å vurdere de inntrykkene vi får. Vi kan ikke vurdere dem objektivt, uansett hvor mye du snur og vender på det. (Fredrik, s. 13)

Jeg leser påstanden og påfølgende begrunnelse som et uttrykk for det man kan kalle en utfordring i vurderingspraksisen. Vurdering av muntlige ferdigheter vil ifølge Fredrik alltid være preget av subjektivitet. Han mener det også er personavhengig i *begge* ender av vurderingen, slik at både hvilken lærer det er som vurderer og hvilken elev som blir vurdert, påvirker hvordan vurderingen blir.

Jeg har tidligere vist at Trine mener at det er viktig å være profesjonell og ikke «gå i den holistiske fella» for å unngå at man påvirkes av dem man vurderer. Hun er derfor nøye med å holde seg til vurderingskriteriene, og noterer underveis, slik at hun kan dokumentere og begrunne sine vurderinger (Trine, s. 6). Hun forklarer at denne vurderingspraksisen kommer av elevenes behov for pålitelig og rettferdig vurdering: «de er jo redd for at trynefaktoren skal spille inn» (Trine, s. 2) Jeg tolker dette som at Trine bruker vurderingskriterier som strategi for å sikre at vurderingene er faglig begrunnet i stedet for at den subjektive «magefølelsen» får styre vurderingene. Dette mener jeg taler for at hun bruker mer kriteriebasert respons. Jon og Hans-Erik nevner ikke subjektivitet som en utfordring ved vurdering av muntlige ferdigheter i intervjusituasjonen, men som informantene for øvrig nevner de tidsbruk som en utfordring.

Så langt i analysen har jeg vist at lærerne i hovedsak snakker om framføringer når de skal greie ut om hva de legger i begrepet muntlige ferdigheter, og at de i oftest bruker muntlige framføringer, aktivitet i timene og «skriftlig-muntlig prøver» i sitt vurderingsgrunnlag. Vurderingskriterier jeg finner hos lærerne er engasjement, kreativitet, kroppsspråk, faglig innhold og fagbegrep. Jeg har også vist at utrygge elever, sosial og faglig trygghet er tematikk som opptar lærerne. I kategorien *utfordringer*, har jeg funnet at lærerne oppgir at vurderingene ofte er subjektive, og at noen bruker en lytterbasert «magefølelse» som målestokk. Til sist kan det synes som at lærerne har ulik erfaring med tanke på om tematikken vurdering i norsk muntlig diskuteres på deres skoler. I neste og siste del av analysen vil jeg gå nærmere inn på hva de uttrykker at de forventer av sine elevers muntlige ferdigheter i norskfaget.

5.6 Forventninger

Denne delen av analysen har kategoriene *forventet*, *over forventet* og *under forventet*. Jeg spør deltakerne om hva som kjennetegner en muntlig prestasjon på de nevnte nivåene. Jeg har kategorisert svar som beskriver karakterene fem og seks som over forventet, karakterene tre og fire til forventet nivå, og karakterene en og to til under forventet nivå. Deltakerne gjør samme inndeling i sine svar, enten ved at de eksplisitt uttrykker dette i forkant av svarene, eller ved at det kommer fram implisitt i deres refleksjoner.

Det som i hovedsak kjennetegner det lærerne mener er *over forventet nivå* er at eleven:

- Behersker fagstoff og setter det i sammenheng
- Behersker fagbegrep
- Strukturerer innlegget
- Har med egne refleksjoner
- Viser engasjement og interesse
- Har den ubeskrivelige x-faktoren
- Er uavhengig av manus

På forventet nivå er lærernes forventninger i hovedsak orientert rundt følgende faktorer:

- Har godt innhold, men reproduksjon
- Behersker noen fagbegrep
- Bruker manus delvis
- Har utydelig stemme
- Noe refleksjon

Nøkkelbegrep fra lærernes refleksjoner rundt kjennetegn på prestasjoner *under forventet nivå* er mer spredt, men følgende nøkkelord kan oppsummere funnene:

- Bruker manus
- Nervøsitet
- Ustrukturert
- Lite engasjement

5.6.1 Over forventet nivå

Når lærerne skal snakke om hva det er som kjennetegner muntlige ferdigheter over forventet nivå, snakker fem av seks lærere om muntlige framføringer. Trine skiller seg litt ut ved å snakke en del om muntlig aktivitet i timene og lytterollen. Fra kjennetegn i muntlige framføringer er det flere temaer som går igjen. Det alle lærerne er enige om, er at det å beherske fagstoffet er et viktig kriterium. Det å beherske fagstoffet blir gjerne relatert til å se temaet i en større sammenheng. Trine oppgir at det å reflektere, sammenligne og drøfte fagstoffet er et kriterium for å få karakteren seks. Eldbjørg sier også at å kunne reflektere over fagstoffet, sette det i sammenheng og produsere egne tanker er over forventet nivå. Også Jon og Hans-Erik vektlegger evne til å sette stoffet i større sammenheng, og utdyper at dette innebærer å relatere til andre fag eller være trygg på å gjøre «avstikkere». Trond mener at å strukturere fagstoffet, og ha evne til å svare på spørsmål rundt fagstoffet, kjennetegner gode prestasjoner. Han sier også at det å vise trygghet og sikkerhet samt å utdype problemstillingen er over forventet nivå. Også Hans-Erik oppgir evne til å svare på spørsmål som dukker opp som kjennetegn på dette nivået, mens Jon mener elever som presterer høyt kommer med nye, uventede innspill. Jon, Eldbjørg, Fredrik og Trine vektlegger at det å kunne faguttrykk eller å bruke fagbegreper ikke bare er over forventet, men et kriterium for å få god karakter. Trine oppgir at elever som kan gå inn i diskusjoner om et tema det ikke er forventet at de har fordypet seg i, eksempelvis medelevers fordypningsoppgaver, er over forventet nivå.

Å vise engasjement blir også nevnt som et kriterium som vil gi karakterer på over forventet nivå. Jon og Hans-Erik svarer at dette er et kjennetegn på en god fremføring, mens Eldbjørg mener det å ha med sitater eller å dramatisere er «utover kravet». Det å sette eget preg på framføringen blir også trukket fram i denne sammenheng. Kriteriene om at det er «deilig å høre på», og at læreren får «ståpels», kan kanskje også kategoriseres som å vise engasjement, fordi Eldbjørg setter disse utsagnene opp mot det «å kjede seg» under en muntlig framføring. Å gi læreren «ståpels» beskrives som kjennetegn for karakteren seks. Å vise interesse for temaet oppgir også Fredrik som kjennetegn på ekstra gode prestasjoner. Verken Trond eller Trine oppgir lignende kriterier på spørsmål om hva som kjennetegner prestasjoner over forventet nivå, men tidligere i analysen kommer det likevel fram at Trond vurderer en «kjedelig» framføring som dårlig.

Å være uavhengig av et manus oppgir alle som over forventet nivå, men ellers kommer det fram vurderingskriterier som er nokså ulike fra lærer til lærer. Eksempler på dette er

mottakerkontakt og øyekontakt, bruk av flere kilder, «å ta rommet» og vise trygghet, formidlertalent, naturlig stemme, helhet og «heve seg over det vanlige».

5.6.2 Forventet nivå

Også rundt sine refleksjoner rundt kjennetegn på forventet nivå, snakker informantene om muntlige framføringer. Unntaket er Trine, som oppgir kjennetegn på forventet nivå ved muntlige aktiviteter i sine utsagn. Jeg vil derfor gjøre rede for Trine sine svar til sist.

Hvor godt elevene kan fagstoffet er mest avgjørende for karakteren tre eller fire. Karakteren fire er ifølge Trond den karakteren det er vanskeligst å beskrive «følelsen av». Han nevner først faglig trygghet som avgjørende for karakteren. Trond oppgir videre bare vurderingskriterier knyttet til innhold som karakteriserende for forventet nivå: «godt innhold», «svare på problemstilling» og «flink på noe, mindre flink på andre ting» (Trond, s. 9). Jon og Hans-Erik er også orientert mot innhold. Å kunne «noen fagbegrep», eller at elevene ikke er så «stø på begrepene» mener de begge kjennetegner en prestasjon på forventet nivå. Ifølge Jon er det også typisk på dette nivået at eleven ikke gjør «avstikkere». Hans-Erik mener at elever på dette nivået «kan fagstoffet», men legger til at det ofte er «tungt å høre på, og vanskelig å få med seg det som blir sagt» (s. 4). Eldbjørg beskriver faglige prestasjoner på dette nivået som at elevene bare «gjengir det de har lært», de «kan innholdet, men det blir kjedelig». Om elevene ikke har gjort fagstoffet til sitt eget, mener hun dette er årsaken til at det blir kjedelig eller at lytteren ikke blir interessert. Hun sier hun i slike sammenhenger kan spørre elevene «hvorforskal jeg huske deres framføring?» (Eldbjørg, s. 12). Om det faglige innholdet på forventet nivå, sier Fredrik at når man er 10. klassing, så skal man tørre å holde et fokus, klare å holde ut over lengre tid enn bare «å formidle rene, tørre leksikonfakta» (Fredrik, s. 11).

Fra Trines rubrikkskjema (se vedlegg nr. 4) er kjennetegn på måloppnåelsen «kompetent» under innhold oppgitt slik:

- Eleven har jobbet selvstendig og brukt flere gode kilder
- Viser god forståelse for temaet
- Har en del korrekte og fullstendige fakta, data og begrep
- Har også noen egne tanker og refleksjoner
- Eleven svarer på de aller fleste spørsmål om emnet

- Presentasjonen inneholder både en litteratur- og en språkdel

Jon og Hans-Erik mener at det er forventet at elevene er «bundet av kildene» sine på dette nivået (s. 4). Jeg tror dette egentlig betyr at de mener elevene på dette nivået gjerne er bundet til bruk av manus. Fredrik (s. 11) mener imidlertid at elevene på dette alderstrinnet er i en fase hvor de skal «frigjøre seg fra manus». I Trines rubrikkskjema kan vi lese at måloppnåelse på kompetent nivå kjennetegnes av at elevene «ikke er bundet av manus».

Hans-Erik og Eldbjørg nevner også bruk av stemme. Hans-Erik (s. 4) mener at utydelig tale, å ha lavt volum på stemmen sin, og «tempo» er kjennetegn på prestasjoner på forventet nivå. Han får støtte av Eldbjørg, som mener at det å holde et foredrag med naturlig stemme og øyekontakt er bra, «men trenger nødvendigvis å bli mer enn karakteren fire» med mindre du klarer å gjøre henne interessert på et annet punkt (Eldbjørg, s. 12).

Selv om Eldbjørg og Fredrik oppgir å være samkjørt og enig når det gjelder vurderingspraksis, kan det synes som at de har forskjellig oppfatning av hva som er forventet av elevenes evne til refleksjon. Eldbjørg sier at:

Hovedelementet som ikke er med i karakteren fem er ingen refleksjon. Ingen egen refleksjon over et emne. Hvis du da har en framføring om Snorre Sturlasson, som jeg holder på med nå, så har de lest og notert og gjort det ferdig uten en egen refleksjon. (...) Da får du fire. Men du er ikke en femmer, du har ikke gjort... du har ikke satt ditt eget preg på det, du har ikke tenkt noen tanker selv. Og det har elevene blitt flink til å oppleve, hva det var som var bra. «Vi reflekterte». Vi bruker ordet refleksjon en del for å skille refleksjon fra bare å gjengi. Reflek... å tenke egne tanker. (Eldbjørg, s. 11)

Eldbjørg mener altså at når du reflekterer over et emne kan du nå opp til karakteren fem, altså over forventet nivå. Fredrik mener derimot at elevene er på forventet nivå når de reflekterer:

Det man kan forvente av elevene på den aldersgruppen her, slik som jeg opplever det, det er jo i utgangspunktet at de skal være i stand til... altså de skal være i en fase hvor de frigjør eller løsriver seg fra et manus, og er i stand til å reflektere over det de snakker om. Om denne refleksjonen treffer blink eller ikke er vel ikke nødvendig for at det skal være... altså at de i det hele tatt har med refleksjon, det synes jeg er og bør være normalt, eller bør vel kunne forventes av en 10. klassing. Det er eventuelt graden av treffpunkt egentlig, eller score på treffet som kanskje vil løfte de over. (Fredrik, s. 11)

Eldbjørg mener altså at refleksjon er over forventet nivå, mens Fredrik mener at evne til refleksjon bør kunne forventes av en 10. klassing. Han legger derimot til at «graden av treffpunkt», som jeg tolker som kvaliteten på refleksjonen, eventuelt kan løfte elevene til over forventet nivå ved vurdering. Fredrik er for øvrig den eneste som nevner engasjement og interesse som kjennetegn på forventet nivå. Han mener at det er forventet at elevene i det minste kan «fake interesse» (Fredrik, s. 11).

Trine holder seg til kjennetegn på måloppnåelse ved muntlig aktivitet når hun snakker om forventet nivå. Hun mener det er forventet at elevene skal kunne gjenfortelle forrige talers utsagn i grove trekk, kunne spørre hvis de lurer på noe, vise nysgjerrighet og vise at de har lyttet (Trine, s. 11).

5.6.3 Under forventet nivå

Under forventet nivå kjennetegnes ifølge både Hans-Erik og Trond først og fremst på manusbruk. Gjennom bruk av manus kan man ifølge Trond se hvor trygg elevene er på det faglige innholdet. Han mener at det å bomme på tema, og bare delvis svare på problemstillingen kjennetegner prestasjoner under forventet nivå. Nervøsitet og ha blikket ned mener han også er typiske kjennetegn (Trond, s. 8). Trine er nok delvis enig i Trond sine refleksjoner her. Hun mener at en dårlig muntlig framstilling kjennetegnes ved at eleven bare gjentar informasjon, ikke kan fagbegreper, ikke har satt seg inn i stoffet, og heller ikke har brukt flere kilder. Hun sier at noen elever på dette nivået i tillegg er «desperat ustrukturert» (Trine, s. 9). Refleksjon, begrepsforståelse, evne til å sammenlikne, se likheter og forskjeller er ifølge Trine fraværende elementer i prestasjoner under forventet nivå. Jon og Hans-Erik mener lite engasjement kjennetegner prestasjoner under forventet nivå. Eldbjørg har ingen utsagn jeg kan knytte til hva hun mener er under forventet hos sine elever.

Kapittel 6: Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funn fra analysene ut fra forskningsspørsmålene og problemstillingen. Deretter følger en metodekritikk, og diskusjon av følgene for denne studien. Aller først vil jeg minne leseren på hvordan problemstillingen og forskningsspørsmålene ser ut:

Hvilke forventninger har et utvalg norsklærere på ungdomstrinn og videregående skole til elevers muntlige ferdigheter i norskfaget?

Forskningsspørsmålene ble formulert slik:

- Hva legger lærerne i begrepet muntlige ferdigheter i norskfaget?
- Hva bruker lærerne som vurderingsgrunnlag ved fastsetting av karakter i norsk muntlig, og hvordan vektlegger de ulike vurderingskriterier i dette grunnlaget?
- Hvilke utfordringer er knyttet til vurdering av muntlige ferdigheter i norskfaget?
- Hva uttrykker lærerne er forventet, over forventet og under forventet nivå ved vurdering av elevers muntlige ferdigheter i norsk muntlig?

6.1 Hva legger lærerne i begrepet muntlige ferdigheter i norskfaget?

I denne delen av analysen hadde jeg tre hovedfunn:

- Lærerne viser relativt smal forståelse av begrepet muntlige ferdigheter.
- Begrepsforståelsen er i hovedsak knyttet til muntlige framføringer.
- Lærerne synes i liten grad å være bevisst lyttingens rolle som del av den muntlige ferdigheten.

Analysen viser at lærerne knytter begrepet muntlige ferdigheter opp mot muntlige framføringer. Disse funnene er i tråd med tidligere forskning, som også har vist at lærere gjerne sidestiller muntlighet med framføringer (Hertzberg, 2003, Hertzberg, 2010, Oliver og Haig, 2005, Svenkerud m.fl., 2012). Lærerne i dette prosjektet har også nokså begrensede refleksjoner rundt begrepet muntlige ferdigheter, som også et funn i tidligere forskning (Oliver og Haig, 2005). Fredrik er den eneste læreren som vektla betydningen av kontekst i sitt svar, noe som taler for at han kanskje er mer bevisst at det er en kompetanse elevene skal oppnå. De øvrige informantene så ikke ut til å vektlegge kontekst eller evne til å bevege seg i

diskurser (Gee, 2008), som er sentralt i muntlig kompetanse (Rychen og Salganik, 2003, s. 43 i Berge, 2007, s. 230).

Det er spesielt forskjellen på lærernes begrepsforståelse jeg mener er interessant å trekke fram. Trond mener at det ikke er elevenes muntlige ferdigheter som skal vurderes i muntlig norsk, men «muntlig norsk» i seg selv, som han mener er å vise fagkunnskap og faglige evner gjennom muntlig aktivitet. Jon trekker fram forskjellen på språk og tanke i sin redegjørelse for muntlige ferdigheter, mens Fredrik på sin side trekker inn både retorikk, kontekst og lytting i begrepet. Jeg mener derfor det er ganske store forskjeller i hva informantene legger i begrepet muntlige ferdigheter, og det ikke er urimelig å tro at dette har betydning for hvordan og hva de mener skal være gjenstand for vurdering i norskfagets muntlige del. Lærerne synes å reflektere lite over begrepet de skal vurdere. Vurdering er en prosess hvor man skal reflektere over hva man legger i begrepet man skal vurdere i både lys av læreplan, faglig kunnskap og i dialog med kolleger (Dobson, Eggen & Smith, 2009). Men lærerne ser ikke ut til å knytte begrepet opp mot læreplanen, og nokså lite på bakgrunn av faglig kunnskap og dialog med kolleger.

Noen lærere oppgir at de ikke vektlegger elevenes muntlige ferdigheter i vurderingene fordi de heller fokuserer på kunnskapsinnhold. En slik vurderingspraksis kan delvis synes å være i tråd med lovverket. Utdanningsdirektoratet (2013) skriver at den grunnleggende muntlige ferdigheten kun skal ses på som et redskap for å oppnå kompetansemålene, og ikke vurderes i seg selv. Det er derimot mange kompetansemål som krever at elevene må aktivere sine muntlige ferdigheter. Det kan derfor synes som at det er et uklart skille mellom hva som er forskjellen på *grunnleggende* muntlige ferdigheter, muntlige ferdigheter og norsk muntlig. Elevene skal oppnå et *kompetansemål* for muntlige tekster, og det er grunn til å stille spørsmål om det er elevenes ferdigheter eller kompetanse som skal vurderes. Eggen (2009) skriver at læreren må gjøre seg opp en forståelse av *hva* han skal vurdere, og hevder at *hva* vi verdsetter skal synliggjøres gjennom mål og kriterier. Fordi *kompetansemålene* synliggjør at elevene tar i bruk sine muntlige ferdigheter i samhandling med medelever, vil jeg tro det også er elevenes muntlige kompetanse som skal vurderes i vurderingssituasjonen. Det ville vært naturlig å spørre hvorfor lærerne hvorfor de mener vi har en karakter for norsk muntlig, og de har muntlige framføringer som vurderingsgrunnlag, om det muntlige ikke skal vurderes. Utdanningsdirektoratet (2013) har definert kompetansemålene som «innholdet i faget». I kompetansemålene finner vi språkhandlinger som å drøfte, vurdere, mestre ulike roller, skille

relevante og saklige argumenter, for å nevne noen. Den spesifikke norskfaglige kunnskapen, som jeg forstår lærerne legger i begrepet faglig innhold, er ikke nevnt i læreplanen. På bakgrunn av dette vil det etter min mening derfor være rimelig å stille spørsmålstegn ved validiteten av en vurderingspraksis som ikke tar hensyn til elevenes muntlige ferdigheter, både med tanke på ytre validitet (at vurderingene skal være gyldige i en annen sammenheng) og individbasert innholdsvaliditet (at vurderingen tar utgangspunkt i elevenes ståsted og læringsmål) (Eggen, 2009).

Når det gjelder lytting – som i motsetning til hva Fredrik mener må kunne sies å være et av satsingsfeltene i læreplanen gjennom de grunnleggende ferdighetene – viste analysen at informantene i hovedsak oppgav å være bevisst den empatiske lyttemåten. Unntaket var Trond, som redegjorde for det jeg mener er forskjellen på kritisk og empatisk lytting (Penne og Hertzberg, 2008). Mange av kompetansemålene på spesielt 10. trinn forutsetter at elevene ikke bare lytter empatisk, men også kritisk. Det ville vært naturlig om dette også hadde hatt større plass i samtalen. En forklaring på at det ikke var det, kan være at lærerne i hovedsak snakket om muntlige ferdigheter i forbindelse med framføringer, og at de mener det er viktigst at publikum lytter empatisk. Samtidig er et av kompetansemålene at elevene skal vurdere hverandres framføringer, som krever at elevene også er kritisk til det de lytter til. Informantene syntes i liten grad å legge vekt på lyttingens rolle som en del av den muntlige ferdigheten i det store og hele. Jeg tror lærerne – og deres elever – kunne hatt nytte av en økt bevissthet om spesielt den kritiske lyttingen sin viktige rolle både når det gjelder vurdering av hverandres framføringer og i samtaletekster. De ulike formene for tekstrespons som Dysthe, Hertzberg og Hoel (2010) tar til orde for, kan være nyttige både for lærere og elever i arbeid med muntlige tekster. Spesielt den kriteriebaserte responsen mener jeg forutsetter at elevene blir oppmuntret til å lytte kritisk. Elevenes evne til å lytte kritisk, vise uenighet og begrunne denne, har også vist seg å være nyttig for lærere og elever ved opplæring i muntlige ferdigheter og vurdering av samtaletekster (Matre, 2009).

6.2 Hva bruker lærerne som vurderingsgrunnlag ved fastsetting av karakter i norsk muntlig, og hvordan vektlegger de ulike vurderingskriterier i dette grunnlaget?

Hovedfunnet fra analysen av lærernes vurderingsgrunnlag kan oppsummeres med følgende punkter:

- Muntlige framføringer av ulike varianter (framføring, presentasjon, foredrag og lignende)
- Muntlig aktivitet i timene
- «Skriftlig-muntlige» prøver

Tre av de seks lærerne sier de bruker skriftlige kunnskapsprøver som vurderingsgrunnlag. Dette mener jeg er summative vurderinger, altså vurdering *av* læring. Tilliten på slike summative vurderinger hviler på at vurderingssituasjonen faktisk måler kompetansen som skal oppnås, og denne formen kan være upålitelig fordi det kan være skjevhet i hva de ulike lærerne forventer av sine elever (Assessment Reform Group, 2006, s. 5). De skriftlige kunnskapsprøvene måler ikke elevenes muntlige ferdighet, og samsvarer ikke med kompetansemålene, og er derfor ut fra hva Assessment Reform Group (2006) sier ikke valide vurderinger. Det er også en mulighet for at lærerne har ulike forventninger til hvor mye kunnskap elevene har oppnådd, slik at ingen av referansene for validitet (individbasert og kriteriebasert innholdsvaliditet, samt ytre validitet) på denne måten er oppfylt. Mangelen på validitet for denne vurderingssituasjonen som grunnlag for karakteren i norsk muntlig har Fjørtoft (2009) også påpekt. De skriftlige kunnskapsprøvene måler etter min oppfatning elevenes skriveferdighet, og må dermed også falle inn under den skriftlige karakteren om de skal være valide vurderinger. Likevel har Utdanningsdirektoratet i år åpnet opp for at denne vurderingsformen kan tillates om den ses i sammenheng med elevenes muntlige formidlingsevne, trolig på bakgrunn av at dette er en utbredt praksis og et behov fra lærerne. Man kan argumentere for at skriftlige kunnskapsprøver kunne ha kriteriebasert innholdsvaliditet (Eggen, 2009), om man hadde forhåndsdefinert hvilken kunnskap det forventes å ha oppnådd, og elevene er informert om dette, og på denne måten tilfredsstiller kravet om gyldighet. Jeg tror likevel at det overordnede kravet om validitet, at vurderingen måler det den sier den skal måle, overstyrer den kriteriebaserte innholdsvaliditeten. Kunnskapsprøvene måler elevenes kunnskaper og skriftlige framstillingsevne, og jeg er derfor

av den oppfatning av skriftlige kunnskapsprøver ville passet bedre under skriftligkarakteren i norsk.

Fem av seks lærere hevder de bruker muntlig aktivitet i timene som vurderingsgrunnlag, som oftest er klasseromsamtaler med læreren eller gruppesamtaler, men det er nyanseforskjeller i hvordan lærerne synes å vurdere dette. Hans-Erik og Jon oppgir at de vektlegger engasjement, interesse og uventede innspill i klassesamtalene, men Fredrik og Eldbjørg på sin side er mest opptatt av gruppeprosessen. Trine bruker en del metaspråklige termer som å stille gode spørsmål, vise lyttemarkører og knytte sin ytring til forrige talers svar. Hans-Erik sier at det gjelder å være med i samtalen og rekke opp hånda i timene, og mener det alltid har vært slik i skolen at noen elever er med og at andre ikke er det. Fjørtoft (2009) hevder at vurdering som baserer seg på innsats, antall håndsopprekninger, og prat om norskrelaterte spørsmål, ikke samler gyldige bevis på oppnådd kompetanse og derfor ikke er pålitelig. Validiteten til vurdering av muntlig aktivitet i timene hviler på at man måler det man skal måle (Nunan, 1992). Antall håndsopprekninger måler kanskje ikke elevenes muntlige ferdighet, men på den andre siden vil det være vanskelig å vurdere elevenes muntlige ferdighet om de ikke deltar. Deltakelse er jo dessuten en av formuleringene i kompetansemålene. Spørsmålet er om den muntlige aktiviteten blir vurdert ut fra kriterier eller er lytterbasert.

Trond mener at vurdering av muntlig aktivitet i timene ikke er en «100 % nøyaktig» vurderingsform, og ut fra validitetsreferansene over er dette en rimelig påstand. Jeg vil derimot påstå at muntlig aktivitet i timene – og da mener jeg klasseromsamtaler, gruppesamtaler, og debatter – kan være like gyldig og god vurdering som eksempelvis en muntlig framføring. En framføring kan i motsetning til muntlig aktivitet samle dokumentasjon på oppnådd kompetanse om man bruker spesifikke rubrikkskjema for hver framføring, men i begge fall vurderes aktivitetene ut fra lærerens faglige kompetanse og forståelse av begrepet muntlige ferdigheter. Vurderingens pålitelighet hviler på tilliten til læreren som fagperson (Assessment Reform Group, 2006), og denne tilliten mener jeg vi er avhengig av i skoleverket. Det er dessuten flere av kompetansemålene etter 10. trinn som forutsetter at elevene skal delta i samtale, eksempelvis «uttrykke egne meninger i diskusjoner (...)» og «delta i utforskende samtaler (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er vanskelig å samle gyldige bevis på oppnådd kompetanse i disse målene med mindre man har utarbeidet vurderingskriterier på forhånd, noe Matre (2009) har vist hvordan man kan gjøre. Kanskje kan det tenkes at lærerne samler mange «bevis» i undervisningen sin, men kanskje disse ikke er så

bevisste og uttalte fordi lærerne har lang erfaring og vurderingene «sitter i kroppen». Kanskje slik at lærerne i denne studien fant det nødvendig å uttrykke hvordan de vurderer muntlig aktivitet i intervjusituasjonen, eller at dette er en form for taus kunnskap. Det kan også være at lærerne har flere typer muntlige vurderingssituasjoner og kriterier for disse, men at de for enkelhets skyld kategoriserer alle disse som muntlig aktivitet i timene i intervjuet. På den andre siden gir noen av lærerne inntrykk av å ha et svakt utviklet metaspråk om samtaleferdigheter, noe Matre (2009) mener kjennetegner god opplærings- og vurderingspraksis i samtaletekster.

Det kan synes som at noen av lærerne er noe mer bevisst hvordan de skal vurdere samtaleferdigheter. Det som kjennetegner dem er at de legger noe mer vekt på lytting enn de andre informantene gir inntrykk av. De er da opptatt av den empatiske lyttingen, og det å vise høflighet når man lytter, mens noen eksplisitt nevner begrepet lyttemarkører. Trine hevder å vurdere kvaliteten på aktiviteten i timen, og viser under vurderingskriterier at hun er svært opptatt av blant annet argumentasjon. Fredrik mener også han vurderer elevenes argumentasjonsrekker i eksempelvis gruppesamtaler. Trine har arbeidet mye med å gjøre elevene bevisst på å stille gode spørsmål i samtaler gjennom prosjektet «Hvorfor det?». Dette er noe Matre (2009) har vist at kan være et kvalitetstrekk i opplæring og vurdering av samtaleferdigheter. Dette, sammen med Trines metaspråk, peker i retning av at hun vektlegger samtaleferdigheter noe mer enn de andre informantene.

Jeg finner lite av at lærerne bruker argumenterende debatter og strukturerte diskusjoner som vurderingsgrunnlag. Alle lærerne oppgir derimot å bruke muntlige framføringer som sentral vurderingssituasjon, og de fleste vurderingskriteriene er også knyttet opp mot framføringer. Jeg fant at lærernes vurderingskriterier i hovedsak var relatert til følgende punkter:

- Faglig innhold og fagbegreper
- Stemme og bruk av manus
- Å vise engasjement, interesse og kreativitet
- Refleksjon og argumentasjon

Vurderingskriteriene lærerne oppgir er også mest knyttet til muntlige framføringer. Jeg finner at lærerne i hovedsak oppgir å være mest opptatt av det faglige innholdet i framføringen.

Dette funnet mener jeg støtter Hertzberg (2003) sine tidligere funn, som viste at lærere oftest gir tilbakemelding rettet mot innhold i framføringene. Imidlertid ser jeg også at lærerne er bevisst *actio*, og ser ut til å gi tilbakemelding på det. Alle oppgir å være opptatt av stemmebruk, men bare Elbjørg gir inntrykk av å gi formative tilbakemeldinger på dette. Hun utmerker seg som den som kanskje er mest opptatt av *actio* fordi hun vektlegger kroppsspråk, bruk av manus, stemme og samtidig at elevene må ha med noe kreativt. Dette funnet mener jeg taler mot Hertzberg (2003) sine funn om at lærere ikke gir mye tilbakemelding på selve framføringssituasjonen (*actio*). Eldbjørg gir tilsynelatende både lytterbasert og kriteriebasert respons på elevenes *actio*, fordi hun tar utgangspunkt i at hun eksempelvis sier at en framføring kunne være «kjedelig», og deretter spør elevene *hvorfor* den var det. Hun vektlegger dessuten flere ganger at kriteriene må være kommunisert til elevene, noe jeg mener taler for at hun gir kriteriebasert respons. Samtidig får jeg også inntrykk av at hun forsøker å tilpasse sin respons til mottakeren, fordi hun ofte snakker om å gjøre elevene trygge og ikke kan si at «det var aldeles forferdelig», dermed mener jeg hun også gir en talerbasert respons.

Informantene synes å vektlegge *pathos*, *ethos* og *logos* forskjellig i framføringssituasjonen. Noen vektlegger *pathos* i større grad enn andre, og vurderingskriteriene synes her å være lytterbaserte. Det er ikke overraskende at de ikke er kriteriebaserte responser, fordi det vil være vanskelig å utvikle vurderingskriterier for engasjement. Trolig vil det være lettere å utvikle kriterier for faglig innhold og de ulike språkhandlingene. Om man utvikler dette i samråd med elevene, vil slike vurderinger kunne ta utgangspunkt i både lytterbasert og kriteriebasert respons, noe Dysthe, Hertzberg & Hoel (2010) har antydnet at vil være en bedre form for respons. På denne måten vil også den kriteriebaserte innholdsvaliditeten øke, og vurderingene vil framstå som mer gyldige. Det vil i større grad også trolig være enklere å legge opp til formativ tilbakemelding til elevene.

Det jeg finner lite av i materialet, er vektlegging av *aptum* (Bakken, 2009), altså at framføringen skal være høvelig i alle ledd. Om elevene hadde fått formative vurderinger med utgangspunkt i *aptum* ville dette kanskje også påvirket elevenes bevissthet om *ethos*, *pathos* og *logos*. Dette tror jeg kunne utvikle elevenes muntlige kompetanse i større grad, fordi de ville vært mer bevisst å tilpasse seg til konteksten. En elev som tar hensyn til menneskelig psykologi, sjanger, høvelig språk og situasjonen de er i (Bakken 2009) vil trolig også ha en velutviklet muntlig kompetanse.

6.3 Hvilke utfordringer er knyttet til vurdering av muntlige ferdigheter i norskfaget?

En av de mest spennende funnene i analysen, mener jeg er kategorien trygghet og sårbarhet. Årsaken til dette er at det er interessant å reflektere over årsakene til hvorfor det er slik, og hvilke følger det kan ha. Funnene fra denne delen av analysen, ble listet opp med følgende punkter:

- Alle lærerne opplever å ha utrygge elever i klassen.
- Lærerne forsøker å tilpasse vurderingssituasjonen for disse elevene.
- Faglig trygghet er med i vurderingen.
- Elever som møter tydelige vurderingskriterier blir sosialt tryggere og presterer bedre.

Det som er spennende i funnene fra denne delen av analysen er at trygghet både framkommer som et mål, et vurderingskriterium, samt et viktig hensyn i vurderingen. Eldbjørg hevder målet er at elevene skal bli tryggere for hver gang, og mitt spørsmål er hvilke vurderingskriterier dette målet genererer. Trond mener på sin side at det å være nervøs et kjennetegn på lav måloppnåelse, altså et vurderingskriterium. Trine mener på sin side at vurderingskriterier er noe hun bruker for å ta hensyn til elevene og gjøre de tryggere. Fordi vurderingssituasjonen er en sårbar situasjon for elevene (Hertzberg, 1999), vil det være viktig at responsen elevene får skiller på hva de er og hva de gjør. Det er ikke elevenes personlighet som skal vurderes, men deres muntlige ferdigheter. Eldbjørg mener at det er et personlighetsdannende aspekt i vurdering av muntlige ferdigheter, og med bakgrunn i teoriene om muntlig kompetanse, literacy, kontekstforståelse og *aptum* er jeg helt enig i at å utvikle elevenes muntlige ferdigheter har et aspekt av danning ved seg. Der Eldbjørg knytter utsagnet opp mot elevenes personlighet, mener jeg heller vurderingen i større grad burde vært knyttet opp mot muntlig kompetanse og danningsaspektet. Dette kunne man gjort ved å fokusere mer på formativ vurdering med utgangspunkt i kriterier. Jeg vil trekke fram Trine som et godt eksempel på god praksis her. Trine uttaler at hun tar utgangspunkt i et spesifikt rubrikkskjema, og hun gir tilsynelatende både lytterbasert og kriteriebasert respons. Hun hevder bakgrunnen for dette valget er å gjøre elevene tryggere. Gjennom å orientere elevene om hvor de står i dag, og hva de skal gjøre for å bli bedre, gir hun elevene en god formativ vurdering, som jeg mener skiller tydelig på hvem elevene er og hva de gjør.

Fredrik hevder at sosialt trygge elever presterer bedre faglig, mens Trond på sin side vurderer elevenes faglige evne ut fra hvor trygge de framstår. Trond er også den som snakker mest om nervøse elever og minst om vurderingskriterier. Det kan for meg synes som at hans vurderinger også er subjektive og lytterbaserte, og dermed ikke tilfredsstillende kravet om kriteriebasert innholdsvaliditet eller ytre validitet. Det kan være nyttig for Trond å reflektere hvordan denne praksisen påvirker hans elever. Jeg tror at et større fokus på publikumsrollen, med vektlegging av kritisk og empatisk lytting, som Trond gir inntrykk av å være bevisst, kan føre til at elevene hans blir tryggere i vurderingssituasjonen. Om elevene også får signalisert hvilke kriterier de blir vurdert etter i større grad enn han gir uttrykk for å gjøre i dag, kan det være enklere for elevene å tilpasse seg situasjonen. Om vurderingskriteriene i større grad blir utformet på forhånd, og i samråd med elevene, vil kanskje også hans vurderinger i større grad resultere i kriteriebasert respons. På denne måten kan hans vurderingspraksis også komme til å fungere formativt, elevene kan bli tryggere, og deres muntlige ferdigheter kan få like mye fokus som det faglige innholdet.

Når det gjelder diskusjon mellom kolleger, oppgir tre av de seks informantene at de ikke diskuterer vurdering av muntlige ferdigheter med andre kolleger, mens tre gir uttrykk for at de diskuterer dette ofte. Trond sier at de diskuterer hva som skal være vurderingsgrunnlag i norsk muntlig, mens Eldbjørg og Fredrik gir inntrykk av å diskutere dette en del sammen. Trond og Trine gir også inntrykk av at de har behov for å kunne diskutere dette mer. Trond synes å etterlyse en kvalitetssikring og kontrollmekanisme i vurderingene, mens Trine kaller dette et stemoderlig ivaretatt emne. Trine hevder dessuten at noen vurderinger er vilkårlig, noe også Berge (2007) har hevdet at vurderinger av muntlige framføringer kan være. På bakgrunn av disse utsagnene, vil det være naturlig å hevde at lærere heller ikke har etablert et tolkningsfellesskap, som er avgjørende for å sikre ytre validitet av vurderingene (Eggen, 2009). Dette tolkningsfellesskapet er etterlyst fra flere hold (Berge, 2007; Hertzberg, 1999; Utdanningsdirektoratet, 2013), og det kan også synes som at lærerne ser behovet for ytterligere diskusjon om vurdering av muntlige ferdigheter.

Trine oppgir også å være usikker på hvilke kompetansemål som hører inn under hvilken karakter. Dette mener jeg er et viktig funn, og antyder kanskje en form for systemsvikt. Hvis man ser hennes utsagn i sammenheng med at Jon bruker vurderinger av elevenes leseferdigheter som vurderingsgrunnlag i norsk muntligkarakteren, er det relativt tydelig at det er behov for klarere retningslinjer fra eksempelvis Utdanningsdirektoratet, eller i det

minste en diskusjon i fagmiljøene, lærerutdanningene, og lærere imellom. Hvis det er slik at flere lærere er usikre på hvilke kompetansemål det er som hører inn under de ulike karakterene, vil det også kanskje medføre at elevene blir vurdert med ulikt vurderingsgrunnlag. Det vil i så fall bety at den ytre validiteten er betraktelig svekket, og i større grad enn over antyde at vurderingene er vilkårlige. For at et tolkningsfellesskap skal være til stede, vil jeg hevde at det er en helt grunnleggende forutsetning at det er klart hvilke kompetansemål som hører inn under hvilken karakter. Først når dette er klart, kan man også begynne å utvikle normbaserte vurderingskriterier, og på denne måten sikre både ytre validitet og normbasert innholdsvaliditet.

Det er spesielt når det kommer til utfordringene om subjektivitet og målestokk at behovet for normbasert innholdsvaliditet og ytre validitet kommer til syne. Flere av lærerne gir inntrykk av å ha lytterbasert respons, med lav grad av innholdsvaliditet og ytre validitet, som utgangspunkt for sine vurderinger. Fredrik mener at vurderingene er personavhengige i begge ender, og med bakgrunn i at lærerne peker på trygghet og sårbarhet som sentrale tema ved vurdering av muntlige ferdigheter, stiller jeg spørsmål om hvorvidt vurderingene tar hensyn til sosialt samspill i klassen, elevers bakgrunn og primærdiskurs (Gee, 2008). Når lærerne oppgir at vurderingene kan sammenlignes med å vurdere kunstuttrykk, og de ikke får til å sette ord på hva det er elevene gjør som er bra, tenker jeg at det kan være vanskelig å gi elevene formativ respons som synliggjør hva de gjør bra i dag, og hva de kan gjøre for å bli bedre. Matre (2009) har pekt på at metaspråk er et kvalitetstrekk ved en lærers vurderingspraksis. Jeg har også vist at Trine kan synes å ha et bedre metaspråk enn de øvrige informantene, og dermed også tilsynelatende gir formativ vurdering ved bruk av spesifikke rubrikkskjema. Jeg mener lærerne, og deres elever, ville hatt nytte av å utvikle sitt metaspråk i forbindelse med vurdering av muntlige ferdigheter. Et bedre utviklet metaspråk, hyppigere faglige diskusjoner, utvikling av tolkningsfellesskap og større bevissthet på kriteriebasert respons ville kanskje ha ført til at vurderingene i mindre grad var subjektive, og dermed tilfredsstilte kravene om validitet i større grad.

6.4 Hva uttrykker lærerne er forventet, over forventet og under forventet nivå ved vurdering av elevers muntlige ferdigheter i norsk muntlig?

Den største utfordringen jeg møtte i dette prosjektet, var analysen av lærernes forventninger. Jeg hadde et ønske om å gjøre en visuell framstilling av hvilket nivå forventningene til

informantene lå på. Dette viste seg å være vanskelig, trolig fordi det både for informantene og meg er vanskelig å beskrive hva forskjellene på godt og dårlig språk er, som Johnson (1992) alt har påpekt. Jeg måtte derfor gjennomføre en deskriptiv analyse av dette temaet, fordi funnene var så uhandgripelige. På den ene siden finner jeg at lærerne bruker ulike vurderingskriterier og vektlegger disse ulikt. Ut fra dette er det nærliggende å si at vurderingspraksisene er svært sprikende og på langt nær tilfredsstillende kravene til normativ innholdsvaliditet. På den andre side ser jeg at det er flere elementer lærerne er enig om, slik som eksempelvis elevenes bruk av manus, struktur i framføringen, evne til refleksjon og bruk av fagterminologi, som gjør at jeg ser at det absolutt er mulig å etablere et tolkningsfellesskap. Selv om det er nyanseforskjeller, som eksempelvis Fredrik og Eldbjørg sine forventninger om refleksjon, har jeg ut fra funnene sett at det er mulig å diskutere seg fram til en enighet. Jeg finner at lærerne finner det enkelt å beskrive hva som kjennetegner en prestasjon på over og under forventet nivå, mens de er noe uenige og famler mer når de skal beskrive hva som er forventet. Dette tror jeg kan skyldes at vi ikke har etablert en forventningsnorm, og er slik sett et uttrykk for at det er behov for diskusjon rundt hva det er som forventes av elevene. En slik diskusjon bør først og fremst ta utgangspunkt i å diskutere *hva* det er man skal måle (Dobson, Eggen & Smith, 2009). Er det elevenes muntlige ferdighet, deres oppnådde muntlige kompetanse eller kunnskapsmål som skal måles, bør det også diskuteres hva de ulike komponentene *er* og innebærer. Jeg tror også det vil være nyttig å diskutere hvilket utfall de ulike alternativene vil få. Mest nyttig vil det kanskje være å diskutere hva man forventer ved de ulike målene, hvilken kunnskap er det forventet at elevene skal kunne, hvilke muntlige ferdigheter eller kompetanse er det forventet at de skal oppnå? Og sist, men ikke minst, kunne man sammenligne refleksjonene med kompetansemålene i læreplanen. Er kompetansemålene et uttrykk for forventet nivå, eller over?

6.5 Svar på problemstilling

I denne studien har jeg forsøkt å finne ut hvilke forventninger norsklærere har til sine elevers muntlige ferdigheter. Problemstillingen ble formulert som følger:

Hvilke forventninger har et utvalg norsklærere på ungdomstrinn og videregående skole til sine elevers muntlige ferdigheter i norskfaget?

Jeg har funnet at det hos seks utvalgte lærere forekommer en noe ulik oppfatning av begrepet muntlige ferdigheter, og at de reflekterer lite rundt denne tematikken. Lærerne signaliserer sjeldent forventninger til elevenes evne til argumentasjon, diskusjon og lytting. Hos en lærer er målet for framføringen kun at eleven skal bli litt tryggere for hver gang, og jeg finner at lærerne generelt har lave forventninger til elevenes muntlige ferdigheter. Dette er også et funn i en tidligere studie, hvor lærere så ut til å signalisere lave forventninger til sine elevers muntlige ferdigheter (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012, s. 45). Sammenlignet med standarder fra USA på 9. og 10. trinn (som tilsvarer cirka 15 års alder i Norge), mener jeg også lærerne stiller lave forventninger. I standardene utformet i USA kan vi lese at elevene skal kunne evaluere talerens argumenter, respondere og evaluere de andres perspektiver, oppsummere argumenter og motargumenter, presentere informasjon klart, presist og logisk, og ikke minst tilpasse sin stil til det som er passende for hensikt, mottakere og oppgave (CCSSI, 2013). Ut fra standardene i USA kan det synes som at det i større grad fokuseres på elevenes muntlige *kompetanse*, og følgene dette får er dermed at det også er et økt fokus på det kontekstuelle aspektet ved språket.

Jeg finner at de fleste forventningene er knyttet opp mot muntlige framføringer. Ved muntlige framføringer kan det synes som at lærerne vektlegger *ethos*, *pathos* og *logos* forskjellig. Noen lærere vektlegger engasjement, mens andre kun fokuserer på faglig innhold. Jeg kan ikke se at lærerne bruker kompetansemålene aktivt, men finner at de har ulik målestokk, og ikke diskuterer vurdering av muntlige ferdigheter med verken kolleger eller deltar i fagforum hvor dette er opp til diskusjon. Jeg mener mine funn støtter Berge (2007) sin påstand om at vurderingen av muntlige ferdigheter kan synes å være vilkårlig, eller i det minste har lav validitet. Jeg ser at det er stort behov for diskusjon mellom lærere og veiledning når det gjelder vurdering av muntlige ferdigheter. Det også et tydelig funn at lærerne synes å ha behov for tydeligere føringer i både læreplan og veiledninger fra Utdanningsdirektoratet. Et eventuelt nasjonalt senter for muntlighet kunne kanskje bidra til å etablere et nettverk for diskusjon, forskningsbasert veiledning og videre forskning på området. Ut fra funnene i

studien vil jeg hevde at validiteten ved vurderingene er relativt lav, og tror spesielt at et tolkningsfellesskap og eventuelt normbasert innholdsvaliditet kunne økt validiteten.

Ut av materialet mitt vokste kategorien trygghet frem. På bakgrunn av dette vil jeg hevde at lærerne også forventer at de har elever som er utrygge. Lærerne oppgir at de tilpasser vurderingssituasjonen for disse elevene, men jeg får ikke inntrykk av at de reflekterer over hvordan de kan endre dette. Hvis man tar i betraktning at elevene frykter denne formen for aktivitet og vurdering, vil jeg tro det er sannsynlig at elevene heller ikke får vist sitt beste gjennom muntlige framføringer som vurderingssituasjon. Jeg vil dermed tro at vurderingen av deres muntlige ferdighet ikke synliggjør deres oppnådde kompetanse på best mulig måte. Lærerne forventer dessuten at elevene skal vise evne til refleksjon. Å reflektere er å uttrykke egne personlige meninger, og det kan være vanskelig å gi uttrykk for disse når man er i en utrygg situasjon. Kanskje kan det være grunnen til at lærerne fokuserer på å gjøre elevene trygg i første omgang. Imidlertid tror jeg at elevene kanskje ville bli tryggere om de fikk mer spesifikke vurderingskriterier enn hva de ser ut til å møte i dag.

6.6 Metodekritikk

Når jeg ser tilbake på prosjektet, ser jeg også hva jeg kunne gjort annerledes. Jeg ser at jeg kunne gjort det enklere for meg selv om jeg hadde laget en annen problemstilling. Å få tak i læreres forventninger har vist seg å være utfordrende. En årsak kan være at forventninger ofte ikke er uttalt, og at man kanskje heller ikke alltid er bevisst hva man forventer. Likevel ser jeg at denne erfaringen også synliggjør behov for ytterligere forskning på emnet. I en slik forskning bør man spille på lag med lærerne over tid, og være med i deres undervisning.

Dette fører meg videre til å peke på metoden for datainnsamling. Jeg ville trolig fått en bredere og dypere forståelse av temaet om jeg hadde kombinert lærerintervjuene med observasjon i en vurderingssituasjon. Jeg tror også at det ville vært hensiktsmessig å fokusere noe mer på opplæring i muntlige ferdigheter og lærernes formative respons. Imidlertid valgte jeg tidlig bort dette, fordi jeg mente jeg ville komme til å sitte igjen med et så stort datamateriale at jeg ikke ville få tid til å analysere dataene innenfor prosjektets tidsramme.

Jeg kunne også valgt å utelate intervjuet med læreren på 3. trinn i videregående skole, og på denne måten bare inkludert 10.trinns lærerne. Jeg valgte likevel bort dette, fordi Trond

framsto som en nøkkelinformant med viktige refleksjoner som ikke ville kommet fram om jeg hadde utelatt han. Jon og Hans-Erik fikk relativt lav profil i analysene. Jeg kunne muligens i større grad ha forsøkt å inkludere det de sa mer, men på den andre side skiftet de ofte til tema som ikke var relevante i forbindelse med vurdering av muntlige ferdigheter. Jeg mener derfor at analysene i oppgaven støtter helhetsinntrykket mitt svært godt, gir meg en bedre forståelse av hvorfor jeg hadde dette inntrykket, og mulighet til å beskrive det. Jeg har fått svar på det jeg søkte svar på, og mener derfor den metodiske tilnærmingen har fungert godt i mitt prosjekt.

6.7 Studiens relevans

På bakgrunn av denne studien vil jeg si at det er en styrke at læreplangruppen har foreslått å endre den grunnleggende ferdigheten *å kunne uttrykke seg muntlig til muntlige ferdigheter*, fordi lærerne synes å glemme tosidigheten i de muntlige ferdighetene. Det er derimot ennå et uklart skille på hva muntlige ferdigheter er i forhold til kompetansemålene. Man trenger derfor tydeligere retningslinjer for de muntlige ferdighetene sin rolle sett opp mot kompetansemålene. Hvis man tar utgangspunkt i at det er de muntlige ferdighetene som skal brukes som et redskap for å nå kompetansemålene, og er bevisst at det er en *kompetanse* som skal måles, har jeg diskutert at det også innebærer at det er elevenes *muntlige kompetanse* som skal vurderes. Hvis det er slik, er det etter min mening stort behov for en større bevissthet rundt hva det som skal måles. Trolig vil man ha nytte av å reflektere over forskjellen på muntlig kompetanse og muntlige ferdigheter. Jeg ser at det er behov for ytterligere opplæring omkring vurdering av muntlig kompetanse, og større bevissthet omkring begrepene kompetanse, literacy og diskurs. Dette tror jeg kunne vært en av oppgavene for et nasjonalt senter for muntlighet. Et slikt senter kunne bistått med både å etablere nettverk, være et bindeledd mellom forskningsmiljø og skolene, fungert som ressurscenter og eventuelt undervist lærere om muntlighet. Slik jeg forstår informantene i denne studien, er det behov for enda tydeligere retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet med tanke på *hva* som skal måles. Det kan synes som at lærerne trenger rettleiding på hvilke kompetansemål det er som hører inn under hvilken karakter, men kanskje har de også behov for tydeligere *kunnskapsmål*. Lærerne har et sterkt fokus på kunnskapsinnholdet i faget, men hva elevene skal lære og hvilken kunnskap det er forventet at de skal oppnå er ikke formulert gjennom Kunnskapsløftets kompetansemål. Ut fra erfaringene i dette prosjektet, ser jeg at lærerne kanskje har nytte av mer diskusjon rundt vurdering av muntlige ferdigheter i norskfaget. Jeg

ser også at det er behov for å styrke vurderingenes validitet gjennom å etablere tolkningsfellesskap. Ikke minst vil jeg tro det ville vært nyttig å forske på hva det er rimelig å forvente av en 10.klassing sine muntlige ferdigheter i norskfaget, og etablere nasjonale forventningsnormer for muntlighet på dette trinnet i samarbeid med lærere. Dette tror jeg er den beste veien å gå for å sikre validiteten av vurderingene i norsk muntlig.

Litteratur:

Aksnes, L. M. (1999). Muntligheten i norskfaget. I F. Hertzberg & A. Roe (red.), *Muntlig norsk* (s. 13-28). Otta: Tano Aschehoug.

Assessment Reform Group. (2006). *The role of teachers in the assessment of learning*.

http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/asf_english.pdf

Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (red.) *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Cohen, L, Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Common Core state standards initiative (2013) Hentet 16. mai 2013 fra:

<http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/SL/9-10>

Danielsen, M. (1999). Norskfaget og de tause elevene. I F. Hertzberg & A. Roe (red.) *Muntlig norsk* (s. 54-68). Otta: Tano Aschehoug.

Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2010). Medstudentrespons og skrivegrupper. I O. Dysthe, F. Hertzberg & T. L. Hoel (red.) *Skrive for å lære* (s. 175-197). Oslo: Abstrakt Forlag.

Dæhlen, M., Smette, I. & Strandlie, Å. (2011). *Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon – En fokusgruppestudie*. Oslo: NOVA, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Eggen, A. (2009). Vurdering og validitet. I S. Dobson, A.B. Eggen & K. Smith (red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 40-56). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering: rubrikker og andre verktøy for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fjørtoft, H. (2009). Vurdering av muntlige ferdigheter. *Norsklæreren*, 04/09, 34-39.

Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Oxon: Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational research*, 77(1), 81-112

Haugsted, M. T. (1991). *Handlende muntlighet: muntlig metode og æstetiske læreprosesser*. København: Danmarks lærerhøjskole.

Haugsted, M. T. (2004). *Taletid: munnlighet, kommunikasjon og undervisning*. København: Alinea.

Hertzberg, F. & Roe, A. (1999). Forord. I F. Hertzberg & A. Roe (red.) *Muntlig norsk*. Otta: Tano Aschehoug.

Hertzberg, F. (1999). Vurdering av muntlig – det går an. I F. Hertzberg & A. Roe (red) *Muntlig norsk* (s. 189-198). Otta: Tano Aschehoug.

Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (red.) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. (s. 137-172) Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.

Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I E. Ottesen & J. Møller (red.) *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet* (s. 77-89). Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform, vol. 37. Oslo: NIFU STEP.

Johnson, J. (1992). Some unanswered questions About the Development and Assessment of talk in the Secondary years. I K. Norman (red.), *Thinking voices. The work National Oracy Project*. (s.50-61). London: Hodder & Stoughton.

Lesesenteret. (2013). Hentet 22. mai 2013 fra:

http://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/kartlegging_av leseferdigheter/

Matre, S. (2009). Sosiokulturelle aspekt. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 39-45). Oslo: Universitetsforlaget.

Matre, S. (2009). Vurdering av samtaletekstar som didaktisk utfordring. I O.K. Haugaløkken, L.S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Matre, S., Berge, K. L., Eggen, A. B., Evensen, L. S., Fasting, R., Otnes, H., Solheim, R. og Thygesen, R. (2011). *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*. Prosjektskisse Utdanning2020.NFR. Hentet 21. mai 2013 fra:

<http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2012/02/Prosjektskisse.pdf>

Maagerø, E. & Seip Tønnesen, E. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/ Cappelen Akademisk Forlag.

Merriam, Sharan B. (2009). *Qualitative Research. A guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Norsklæreren. (2009). Hentet 19.mai 2013 fra:

http://www.norskundervisning.no/index.php?option=com_content&view=category&id=36:nr-4-2009-munnleg-norsk&Itemid=27&layout=default

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge Language Teaching Library.

Oliver, R., & Haig, Y. (2005). *Communicative competence in oral language assessment*. *Language and Education*, Vol. 19/2005, nr. 3, s. 212-222.

Opplæringslova. (2013). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)* Hentet fra: http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=OPPL%C6RINGSLOV*&

Otnes, H. (2007). «Følge med og følge opp» *Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler*. (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.

Ottesen, E. (2010). Skolens arbeid med individuell vurdering. I E. Ottesen, & J. Møller, *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blick inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet* (s. 91-103). Delrapport 3, Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform, vol. 37. Oslo: NIFU STEP.

Ottesen, E. og Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blick inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Delrapport 3, Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform, vol. 37. Oslo: NIFU STEP.

Penne, S. & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rommetveit, R. (1992). *Outlines of a Dialogically Based Social-Cognitive Approach to Human Cognition and Communication*. I A.H. Wold (red.) *The Dialogical Alternative. Towards a Thoery of Language and Mind*. Oslo: Scandinavian University Press.

Skrivesenteret. (2013). Hentet 14.mai 2013 fra: <http://www.skrivesenteret.no/prosjekt>

Smidt, J. (2009). Å bevege seg i skriftlige tekster. I J. Smidt (red), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 242-247). Oslo: Universitetsforlaget.

Svenkerud, S., Hertzberg, F. & Klette, K. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 1 (32), 35-49.

Utdanningsdirektoratet. (2013). Bedre vurderingspraksis. Hentet fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Utdanningsdirektoratet/Bedre-vurderingspraksis-sluttrapport-fra-Utdanningsdirektoratet-2009/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). Rammeverk for muntlige ferdigheter. Hentet fra: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no.

Utdanningsdirektoratet. (2013). Veiledninger til Kunnskapsløftet. Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/>

Utdanningsdirektoratet. (2012). Veiledning til læreplan i norsk. Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Norsk/Veiledning-til-lareplan-i-norsk/Artikler/Vurdering/>

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Wray, D. & Lewis, M. (2006). *Extending literacy. Children reading and writing non-fiction*. Oxon: Routledge.

Vedlegg

Vedlegg nr. 1 Informasjon til informanter

Masterprosjekt om vurdering av muntlighet som didaktisk utfordring – forespørsel om informant.

Jeg heter Ann-Kristin Mjøen, og er masterstudent ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Jeg skal i år skrive masteroppgave om vurdering av muntlige ferdigheter som didaktisk utfordring. Min veileder på dette prosjektet er professor Synnøve Matre ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. I forarbeid til mitt masterprosjekt har jeg gjennomført uformelle «stikkprøver», hvor jeg spurte lærere om deres vurderingspraksis når det gjelder muntlige ferdigheter i norskfaget. I dette arbeidet fant jeg at lærere har forskjellig praksis, og uttrykker at dette er en didaktisk utfordring. Jeg ønsker derfor å forske videre på dette, med mål om at prosjektet skal bidra til å gi en bedre forståelse av hvordan vurderingspraksisen i norsk muntlig er, samt kartlegge hvilke egenskaper og utfordringer denne praksisen innehar. På denne måten håper jeg prosjektet kan være et bidrag til refleksjon og utarbeiding av felles vurderingspraksis i muntlig norsk. Jeg søker derfor informanter jeg kan intervjuer i denne sammenheng. Jeg er interessert i å få innsikt i deres praksis, erfaringer og refleksjoner. Jeg tester eller analyserer ikke deres vurderingskompetanse.

Gjennomføring og anonymisering

Jeg søker 6 informanter som kan være med på et intervju som tar cirka 45 minutter. Jeg håper å kunne gjennomføre intervjuene i løpet av oktober 2012. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og transkribert. Lydopptaket vil det kun være jeg som har tilgang til, og informantene vil naturligvis bli anonymisert. Det skal ikke være mulig for lesere av oppgaven å identifisere informantene. Lydopptaket vil bli slettet når prosjektet er avsluttet i mai 2013. Jeg vil også spørre om å få tilgang til eventuelle dokumenter (lærebøker, veiledninger, vurderingskriterieskjema, notater fra vurdering etc.). Disse dokumentene vil også anonymiseres. Det er helt frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å oppgi grunn. Hvis du har spørsmål om prosjektet, kan du ta kontakt med meg eller min veileder.

Med vennlig hilsen

Ann-Kristin Mjøen (92081930)

annkrikm@stud.hist.no

Synnøve Matre (veileder)

synnove.matre@hist.no

Vedlegg nr. 2 Intervjuguide til masterprosjekt om vurdering av muntlige ferdigheter

Problemstilling:

Hvilke forventninger har et utvalg norsklærere på ungdomstrinn og videregående skole til sine elevers muntlige ferdigheter i norskfaget?

Forskningsspørsmål:

- Hva legger lærerne i begrepet muntlige ferdigheter i norskfaget?
- Hva bruker lærerne som vurderingsgrunnlag ved fastsetting av karakter i norsk muntlig, og hvordan vektlegger de ulike vurderingskriterier i dette grunnlaget?
- Hvilke utfordringer er knyttet til vurdering av muntlige ferdigheter i norskfaget?
- Hva uttrykker lærerne at er forventet, over forventet og under forventet nivå ved vurdering av elevers muntlige ferdigheter i norsk muntlig?

Inngangsspørsmål:

Kan du/dere fortelle om et muntligprosjekt som gikk bra?

Generelt om muntlighet:

- Hva er (forstår du/legger du i begrepet) muntlige ferdigheter?
- Hvilke type muntlige aktiviteter legger du opp til i din undervisning?
- Hvordan underviser du i muntlighet i norskfaget?
- Hvilke tanker har du om de muntlige ferdighetene sin rolle i forhold til lesing og skriving?
- Hvordan tilrettelegger du for muntlig aktivitet i undervisningen?

Forventninger:

- Hva er suveren prestasjon i vurderingssituasjon? (Beskrive kjennetegn på karakteren 6, 4 og 2)
- Hva er god og dårlig muntlig fremstilling?
- Hva måler du deres kompetanse på bakgrunn av? Hva er det du bruker som målestokk?
- Hva er det rimelig å forvente av språklige uttrykk, ordforråd, form/struktur, innhold, mottakerbevissthet?
- Hva er det rimelig å forvente av en 10. klassing sine samtaleferdigheter, lyttemarkører, tilknytting til forrige talers utsagn, innhold?

Generelt om vurdering av muntlig norsk:

- Hva bruker du som grunnlag for fastsetting av standpunktkarakter i muntlig norsk? Hvorfor?

... Hvis muntlige aktiviteter:

-Hvilken type muntlige aktiviteter? Er det i grupper/helklasse? Vurderer du aktivitetsnivå? Lytting?

-Hva legger du vekt på i den muntlige aktiviteten?

-Hva ser du etter? Utdyp?

Er det å kunne ta en annens synspunkt, eller knytte opp til forrige talers utsagn, med i vurderingen? Vurderer du mengde aktivitet eller kvaliteten på aktiviteten? Innhold/form? Ordforråd? Å ta andres perspektiv? Har evne til å gå inn og ut av språklige roller (LK06, hovedområdet muntlige tekster, linje to) betydning for vurderingen?

... Hvis skriftlig/muntlige prøver:

-Hvorfor?

-Hvordan?

-Hva tenker du at du måler i slike vurderingssituasjoner?

....Hvis framføringer:

-Hvor mange?

-Hvilke kriterier blir elevene målt etter?

-Elevmedvirkning i utarbeiding av kriterier?

-Hvordan /når gir du respons?

- Får elevene vurdering i form av karakter i norsk muntlig i løpet av året utenom standpunktkarakteren? På hva?
- Får elevene vite hva standpunktkarakteren er satt på grunnlag av?
- Hvem diskuterer du med når det gjelder muntlig vurdering?
- Deltar du på prosjekter om felles vurderingspraksis/tolkningsfellesskap i muntlige ferdigheter?

Vurderingskriterier

- Kan du gi eksempler på hvilke vurderingskriterier elevene blir vurderer etter?

Norsk munnleg:

Karakteren i norsk munnleg skal setjast ut frå dei ferdigheitene og den kunnskapen du viser i faget. For å utvikle deg i norsk munnleg er det mellom anna viktig at du er godt førebudd og deltek aktivt i timane, også ved å lytte og spørje.

forfatterpresentasjonar

Vurdering:

Du vil få skriftleg undervegsvurdering, oftest med karakter, etter alle vurderingssituasjonane du deltek på. Undervegsvurderinga inneheld mellom anna råd om korleis du bør jobbe for å kome vidare i den faglege utviklinga di. Du må sjølv ta ansvar for å lese og jobbe med tilbakemeldinga slik at du får mest mogleg ut av undervisinga i faget.



Standpunkt-karakteren i norsk munnleg vert berekna etter ein modell der desse karakterane tel om lag likt:

- Den beste individuelle forfatterpresentasjonen du held i løpet av dette skuleåret
- Den beste individuelle faglege innleiinga du held i løpet av dette skuleåret
- Det litterære programmet (dette tel dobbelt)
- Karaktarsnittet frå alle andre skjønnerlitterære presentasjonar du er med på gjennom heile skuleåret (ein legg noko større vekt på individuelle presentasjonar enn på gruppepresentasjonar)
- Karaktarsnittet frå alle dei presentasjonane du er med på med tema utanom litteraturhistoria (her og legg ein noko større vekt på individuelle presentasjonar enn på gruppepresentasjonar).

I tillegg kjem framføringa av det litterære programmet ditt, som tel som to vanlege presentasjonar i faget.

For å få standpunkt-karakter må du delta på det litterære programmet, og du må halde minst ein individuell presentasjon i løpet av skuleåret.

I tillegg må du vere med på vurderingssituasjonar frå minst tre litterære og to språklege tema frå lista nedanfor:

Litterære tema:

- Norrøn litteratur og kultur
- Litteratur og kultur frå renessansen og fram til opplysingstida
- Romantikk og nasjonsbygging
- Det moderne prosjektet før 1900
- Det moderne prosjektet etter 1900
- Modernisme

Språklege tema:

- Språkhistorie før 1900
- Språkhistorie etter 1900
- Talemålskunnskap

Vedlegg nr. 3 Trond sin orientering om standpunkt-karakter til elever

Rubrikkskjema til vurdering av muntlig fordypningsoppgave i språk på 10. trinn høsten 2012				
	Fremragende	Kompetent	Under utvikling	På begynnerstadiet
Innhold	<ul style="list-style-type: none"> Eleven har jobbet selvstendig og brukt et godt utvalg av gode kilder Viser full forståelse for temaet Har korrekte og fullstendige fakta, data og begrep Innholdet er preget av egne tanker og refleksjoner Eleven svarer på krevende spørsmål om emnet Presentasjonen inneholder både en litteratur- og en språkdel 	<ul style="list-style-type: none"> Eleven har jobbet selvstendig og brukt flere gode kilder Viser god forståelse for temaet Har en del korrekte og fullstendige fakta, data og begrep Har også noen egne tanker og refleksjoner Eleven svarer på de aller fleste spørsmål om emnet Presentasjonen inneholder både en litteratur- og en språkdel 	<ul style="list-style-type: none"> Eleven har jobbet noe uselvstendig og/eller brukt få gode kilder Viser noe forståelse for temaet Har få korrekte og fullstendige fakta, data og begrep Har få egne tanker og refleksjoner Eleven svarer på noen enkle spørsmål om emnet Presentasjonen inneholder både en litteratur- og en språkdel 	<ul style="list-style-type: none"> Eleven har jobbet uselvstendig og har manglende kildemateriale Viser manglende forståelse for temaet Har ukorrekte og ufullstendige fakta, data og begrep Innholdet er uten egne tanker og refleksjoner Eleven greier ikke å svare på spørsmål om emnet Presentasjonen inneholder kun en litteratur- eller en språkdel
Oppbygging	<ul style="list-style-type: none"> Fremføringen er utvilsomt godt planlagt. Har en godt gjennomtenkt struktur og disposisjon 	<ul style="list-style-type: none"> Fremføringen er godt planlagt. Har en gjennomtenkt struktur og disposisjon 	<ul style="list-style-type: none"> Fremføringen er planlagt, men eleven burde øvd mer Har struktur og disposisjon 	<ul style="list-style-type: none"> Fremføringen virker spontan og uforberedt Har en manglende/tilfeldig struktur og disposisjon
Formidlingsevne og språk	<ul style="list-style-type: none"> Snakker alltid høyt, tydelig og i passe tempo og uttaler alle ordene riktig Har et fremragende ordforråd og virker helt trygg på fagterminologien Eleven har et rolig kroppsspråk og er såpass trygg på stoffet at manus virker helt overflødig 	<ul style="list-style-type: none"> Snakker nesten alltid høyt, tydelig og i passe tempo og uttaler nesten alle ordene riktig Har et godt ordforråd og virker ganske trygg på fagterminologien Eleven har et rolig kroppsspråk, god øyekontakt med tilhørerne og er ikke bundet av manus 	<ul style="list-style-type: none"> Snakker noe utydelig og/eller lavt, men i passe tempo. Har noen ord som uttales feil Har et akseptabelt ordforråd og viser noe forståelse for fagterminologien Eleven har et noe urolig kroppsspråk, litt øyekontakt med tilhørerne, men er ganske bundet av manus 	<ul style="list-style-type: none"> Snakker utydelig og lavt, mumler. For raskt eller sakte tempo. Har feil uttale på flere ord Har et mangelfullt ordforråd. Viser manglende kompetanse innen fagterminologien Eleven er meget urolig, leser fra manus og har ikke øyekontakt med tilhørerne
Tidsbruk	Presentasjonen er over 8 minutter	Presentasjonen er 7-8 minutter	Presentasjonen er 5-6 minutter	Presentasjonen er under 4 minutter eller over 12 min
Bruk av hjelpemidler	<ul style="list-style-type: none"> Ryddig og sikker bruk av hensiktsmessige hjelpemidler En eventuell Powerpoint-presentasjon har en fremragende struktur og tilhørervennlighet 	<ul style="list-style-type: none"> Ryddig og god bruk av hensiktsmessige hjelpemidler En eventuell Powerpoint-presentasjon er meget god og oversiktlig for tilhørerne 	<ul style="list-style-type: none"> Ganske ryddig bruk av hensiktsmessige hjelpemidler En eventuell Powerpoint-presentasjon er noe uoversiktlig og har for mye/lite st 	<ul style="list-style-type: none"> Uryddig og usikker eller overdreven bruk av unødvendige hjelpemidler En eventuell Powerpoint-presentasjon er uoversiktlig og lite tilhørervennlig

Vedlegg nr. 4 Trine sitt spesifikke rubrikkskjema

Foredragsholderens navn: _____
Foredragets tittel: _____
Vurder disse punktene: _____ Gi poeng fra 1-6
a) Innhold (interessant)
b) Språket (lett å forstå, variert, flytende)
c) Stemmen (klar, tydelig, styrke, tempo)
d) Presentasjonsform - (oppfinnsom, artig, vanlig)
Poengsum: _____

Vedlegg nr. 5 Hans-Erik sitt generelle rubrikkskjema



Synnøve Matre
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning
Høgskolen i Sør-Trøndelag
Postboks 2320
7004 TRONDHEIM

Vår dato: 01.11.2012

Vår ref:31966 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31966	<i>Vurdering av muntlige ferdigheter som didaktisk utfordring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Sør-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Synnøve Matre</i>
Student	<i>Ann-Kristin Mjølhus</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ann-Kristin Mjølhus, Njords veg 28 C, 7032 TRONDHEIM

Vedlegg nr. 6 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, godkjenning.