

Masteroppgåve

Munnleg -den gløymde ferdigheita

Ein kvalitativ studie om vurdering i norsk munnleg

Kari Velle Eiksund
juni 2019

Undervisning og læring med spesialisering i norsk

45 studiepoeng



HØGSKULEN
I VOLDA

Føreord

Siste hand er lagt på masteroppgåva mi, og eg kjenner at det skal bli utruleg godt å levere, slik at eg får kvardagen min tilbake. Samtidig skulle eg hatt litt meir tid, for eg ser stadig rom for utbetring. Men no er datoen sett, eit år på overtid, og eg er i mål. Hadde eg gjort det igjen? Ja, truleg hadde eg det. Dette har vore ei reise for meg, og eg har utvikla meg mykje i denne prosessen eg har vore gjennom, både fagleg og akademisk. Å byrje på att med studium etter nesten 20 år i arbeid har vore utruleg kjekt og lærerik, men også utfordrande og tøft på mange måtar. Å vere i full jobb kombinert med å vere deltidsstudent, det meste av tida, har gjort meg flink til å sjonglere. I tillegg har eg vorte flink til å setje grenser og å seie nei. Likevel har eg ofte kjend på dårleg samvit, både når det gjeld jobb, friidretten, familie og vener. No har eg mange planar for kva eg skal ta att.

Eg vil takke alle rundt meg for tolmod og oppbakking, heilt til siste innspurt. Sambuaren min Odd Einar Fimreite har vore spesielt tolmodig, og han ser nok fram til at ikkje alle helger må setjast av til jobb eller studium. Takk til deg for at du ikkje har gitt meg dårleg samvit når eg har prioritert dette framfor oss. Tusen takk til bror min Magne Velle for gjennomlesing av oppgåva undervegs, du har hatt mange nyttige innspel. Mor mi Gerd Skaaheim Velle, er pensjonert norsklærer, men tok på seg å lese korrektur på oppgåva heilt i innspurten. Du er mitt førebilete, både fagleg og menneskeleg. To gode kollegaer har også hjulpet meg; Ann-Helen Ose Thorup med engelsk samandrag og Monica Stokken med digital støtte og assistanse. Elles har eg opplevd mykje støtte og oppmuntring på Ørsta ungdomsskule, både av gode kollegaer og av leiinga, ingen nemnd, ingen gløymd.

Eg har hatt to særs kompetente og oppegåande rettleiararar, Wenke Mork Rogne og Kristin Kibsgaard Sjøhelle. De har løfta meg fagleg utan å knekke sjølvbiletet mitt. Tusen takk for at de er så gode på å gi gode og faglege råd på det nivået eg til ei kvar tid er på. Eg såg ikkje kvar dette skulle ende då eg byrja. Når eg no les tidlege utkast forstår eg at de kunne ha slakta grundig det eg skreiv, men de gjorde de aldri. Tusen takk for det.

Kari Velle Eiksund, juni 2019

Summary

The theme in this thesis is evaluation in oral Norwegian at the secondary school level. My topic question is: **How do teachers at Secondary Schools report their evaluations in oral Norwegian?**

The research consists of collected data from depth interviews and observations of three experienced Norwegian teachers, which makes it a qualitative research. I have had a closer look at how teachers report their summative and formative evaluations of their students in oral Norwegian, and what kind of challenges they meet in their work. I have studied their methods of evaluation of **presentations, conversations** and the **listening skills**. Having the basis document in the *contemporary Norwegian subject curriculum* and *the Norwegian Education Act* as a starting point as well as didactic theories of evaluation of oral skills, I have studied their teaching and their methods of evaluating the pupils. Scientific research shows that pupils' presentations are emphasized when teachers evaluate the oral skills of their pupils, and other genres not so much. However, research also shows that this changes, and teachers are now to a certain extent using a broader criteria system.

The study shows that presentations are more emphasized than other oral genres. Furthermore, it seems to be more challenging to evaluate students' conversations, and that the informers measure this differently. It also varies a lot among the informers/participants how much they evaluate listening, and it is not clear to them if listening should be a part of the oral Norwegian assessment basis at all. The results show that even if the informers are conscious of the ideal wide perspective of assessment basis, they tend to become very limited in their own work with evaluations of the oral Norwegian skills as proved in earlier researches. All of the informers have a lot of reflections on how to vary their methods both in formative summative assessments. However, I discovered that there is a distance between what they wish to achieve and what they actually do when they evaluate. My study shows that the informers probably lack the means of competence in order to manage a complete practice of evaluation in the oral Norwegian skills. I also find the teacher's participant of a school based assessment community important in order to achieve a complete evaluation in the oral Norwegian subject.

Samandrag

Temaet i denne oppgåva er vurdering av norsk munnleg på ungdomsskulen. Problemstillinga mi er: **Korleis rapporterer lærarar på ungdomsskulen at dei vurderer i norsk munnleg?** Undersøkinga er bygd på innsamla datamateriale frå djupneintervju og observasjon av tre erfarne norsklærarar, altså ein kvalitativ studie. Eg har undersøkt korleis lærarane seier dei vurderer elevane i norsk munnleg, både formativt og summativt, og kva for utfordringar dei møter med vurdering av denne delen av norskfaget. Eg har valt å undersøkje korleis lærarane rapporterer at dei vurderer **framføringar, samtalar og lytting**. Med utgangspunkt i grunnlagsdokument som læreplanen i norsk og opplæringslova, samt teori om vurdering og om munnleg kommunikasjon, har eg sett på undervisning og vurdering av norsk munnleg. Forskinga på feltet viser at det er framføringar som er mest vektlagt i vurderinga, og at andre munnlege sjangrar er mindre vanlege som vurderingsgrunnlag. Vurderinga som vert gitt er stort sett positiv og lite konkret, sjølv om kvaliteten på dei munnlege arbeida varierer. Forsking viser likevel ei utvikling her, mot ei meir systematisk vurdering i norsk munnleg, med meir bruk av vurderingskriterier.

Studien viser at framføringar vert meir vektlagt i vurderinga enn andre munnlege sjangrar. Vidare viser det seg at samtalar er utfordrande å vurdere, og at informantane vurderer samtalanane på ulike måtar. Det er også stor skilnad blant informantane i kva grad lytting vert vurdert, og om det i heile tatt skal takast med som ein del av vurderingsgrunnlaget i norsk munnleg. I tillegg viser resultata at sjølv om informantane er medvitne om at vurderingsgrunnlaget skal vere breitt, vert vurderinga av norsk munnleg likevel for snevert, med utgangspunkt i læreplanen, noko også tidlegare studiar har vist. Informantane har alle mange refleksjonar rundt vurdering av munnleg kompetanse, og brukar varierte metodar for vurdering, både formative og summative. Eg ser likevel at det er varierende samsvar mellom kva informantane ønskjer å få til og kva dei kjenner at dei får til i vurderinga. Her viser studien min at informantane truleg manglar verktøy for å få til ein heilskapleg vurderingspraksis av munnleg kompetanse i norskfaget. Eg finn også at læraren er viktig, saman med eit fungerande vurderingsfellesskap på skulane for å få til ei mest mogleg heilskapleg vurdering i norsk munnleg.

Innhald

1	Innleiing	7
1.1	<i>Bakgrunn for tema</i>	7
1.2	<i>Vurdering av norsk munnleg- ei utfordring</i>	8
1.3	<i>Problemstilling.....</i>	10
1.4	<i>Oppbygging av oppgåva</i>	11
2	Kunnskapsgrunnlaget	12
2.1	<i>Definisjonar</i>	12
2.2	<i>Sosikulturelt læringssyn til grunn for munnleg kommunikasjon</i>	14
2.3	<i>Munnleg kommunikasjon som demokratisk prinsipp.....</i>	15
2.4	<i>Eit teoretisk blick på norsk munnleg i læreplanen.....</i>	16
2.4.1	<i>Kunnskapsløftet i 2006 (LK06)</i>	16
2.4.2	<i>Revisjon av læreplanen i 2013</i>	17
2.4.3	<i>Munnleg kommunikasjon og munnleg som grunnleggande ferdigheit i norskfaget</i>	21
2.5	<i>Arbeid med munnleg kompetanse i norskfaget</i>	21
2.5.1	<i>Endringar i arbeid med munnleg kompetanse i norskfaget.....</i>	23
2.5.2	<i>Samtale, ein munnleg sjanger som har fått lite merksemd</i>	24
2.5.3	<i>Heilklassemøtet er lite utnytta</i>	25
2.5.4	<i>Dei tause elevane, ei utfordring for arbeid med munnleg kompetanse.....</i>	27
2.6	<i>Vurdering av norsk munnleg</i>	27
2.6.1	<i>Vurdering i grunnlagsdokumenta</i>	27
2.6.2	<i>Forsking på vurdering i norsk skule.....</i>	28
2.6.3	<i>Heilskapleg vurdering i norsk munnleg.....</i>	29
2.6.4	<i>Vurdering av norsk munnleg.....</i>	30
2.6.5	<i>Vurdering av samtale</i>	33
2.6.6	<i>Vurdering av lytting.....</i>	34
2.6.7	<i>Digitale verktøy kan gjere vurdering av munnleg kommunikasjon enklare.....</i>	35
3	Metode	36
3.1	<i>Kvalitativ metode</i>	36
3.2	<i>Utval av informantar:.....</i>	37
3.2.1	<i>Presentasjon av informantane.....</i>	37

3.3	<i>Datamateriale</i>	38
3.3.1	Det kvalitative intervjuet	38
3.3.2	Observasjon	41
3.4	<i>Forskarrolla</i>	42
3.5	<i>Analyse av materialet</i>	44
3.5.1	Validitet og reliabilitet	45
3.6	<i>Forskingsetiske vurderingar</i>	47
4	Analyse av datamaterialet	48
4.1	<i>Korleis reflekterer informantane om munnleg norsk og munnleg som grunnleggande ferdigheit i norskfaget?</i> 48	
4.1.1	Munnleg kommunikasjon som evne til å lytte.....	50
4.1.2	Det munnlege i undervisninga og undervisning i det munnlege	50
4.1.3	Oppsummering av munnleg norsk og munnleg som grunnleggande ferdigheit i norskfaget.....	51
4.2	<i>Korleis reflekterer informantane om vurdering i norsk munnleg?</i>	52
4.2.1	Summativ vurderingspraksis av norsk munnleg	52
4.2.2	Formativ vurderingspraksis av norsk munnleg	54
4.2.3	Oppsummering, vurdering av norsk munnleg	60
4.2.4	Utfordringar med vurdering av norsk munnleg	61
4.3	<i>Korleis reflekterer informantane om vurdering av munnleg framføring, samtale og lytting?</i>	64
4.3.1	Vurdering av munnlege framføringar	64
4.3.2	Utfordringar med vurdering av munnleg framføring.....	65
4.3.3	Vurdering av ulike samtale-typar.....	66
4.3.4	Utfordringar med vurdering av samtalar	70
4.3.5	Vurdering av lytting.....	71
4.3.6	Oppsummering, vurdering av framføring, samtale og lytting	72
5	Drøfting	74
5.1	<i>Norsk munnleg og munnleg som grunnleggande ferdigheit</i>	74
5.2	<i>Summativ og formativ vurdering i norsk munnleg</i>	77
5.2.1	Bruk av vurderingskriterium	77
5.2.2	Utforming av vurderingskriterium	82
5.2.3	Vurderingsfellesskap	84
5.3	<i>Vurdering av framføring</i>	85
5.4	<i>Vurdering av samtale</i>	87

5.4.1	Heilklassesamtalen	91
5.5	Vurdering av lytting.....	94
5.6	Oppsummering.....	95
6	Avgrensingar av studien og vegen vidare	97
6.1	Styrkar og svakheiter ved studien	97
6.2	Behov for vidare forskning	98
	Litteraturliste.....	101
	Litteraturliste for vedlegg	109

1 Innleiing

Denne oppgåva handlar om tre lærarar og deira vurderingspraksis i norsk munnleg på ungdomstrinnet. Å vurdere i norsk munnleg betyr blant anna å setje standpunktkarakter, som er ein av tre norskkarakterar elevane i grunnskulen får på vitnemålet sitt. Det er også formativ vurdering, som er klart uttrykt i opplæringslova, der formålet er å utvikle kompetansen til elevane i faga (Forskrift til Opplæringslova, 2006).

1.1 Bakgrunn for tema

Norskfaget er i ei brytningstid og ein ny læreplan er under arbeid. Kva skal norskfaget vere? Dette er eit spørsmål det er viktig å stille. Bakgrunnen for dette kan ein lese ut av dokumenta «Fremtidens skole» (NOU, 2015) og Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016). I debatten rundt norskfaget har den munnlege delen av faget blitt underkommunisert. Det har vore diskusjon om skjønnlitteratur vs. sakprega tekstar, klassisk litteratur vs. samtidslitteratur, danning vs. instrumentalisme/nytte (Hamre, 2017). I tillegg har debatten om sidemålet sin plass i norskfaget fått mykje merksemd dei seinare åra (Aksnes, 2016; Seland, Lødding, & Prøitz, 2015). Allereie i 1999 konkluderer Danielsen med at den munnlege delen av norskfaget er forsømt (1999, s. 54), og slik er det framleis (Hertzberg, 2016). Medan skriving og lesing som grunnleggande ferdigheiter har fått mykje merksemd i forskingssamanheng, har munnleg fått minst merksemd av dei grunnleggjande ferdigheitene (Berge, 2007). Lese- og skriveforskinga har store forskingsmiljø rundt seg og eigne nasjonale ressurscenter, men noko liknande er det ikkje når det gjeld munnleg som uttrykksform og arbeidsform (2007, s. 243). Ulike undersøkingar viser også at det er lite systematisk opplæring i munnlege ferdigheiter, både i norskfaget og i andre fag (Penne & Hertzberg, 2015; Haugsted, 1999). I norskfaget er det eigen karakter i den munnlege delen, men forskning på dette feltet viser at vurderinga i norsk munnleg er meir bygd på tradisjon enn på intensjonane i læreplanen; mange lærarar gjer slik dei har gjort før, uavhengig av kva som står i læreplanen (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010, s. 3).

Munnleg kommunikasjon er difor eit viktig tema som må setjast på agendaen, slik at det ikkje vert marginalisert i læreplanarbeidet, men vert framheva som ein viktig del av norskfaget og som grunnleggande ferdigheit i alle fag. Munnleg kommunikasjon skal også vere eit av kjerneelementa i

norskfaget i dei nye læreplanane. Det vart slått fast då Kunnskapsdepartementet fastslo kjerneelementa i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2018).

1.2 Vurdering av norsk munnleg- ei utfordring

Den munnlege delen av norskfaget opnar opp for varierte arbeids- og vurderingsmåtar. Mange lærarar synest derimot det er utfordrande med vurdering av denne delen av norskfaget, sidan det munnlege er så flyktig i forhold til det skriftlege, som er meir varig (Matre, 2009, s. 141). Munnleg kommunikasjon er kontekstuell, altså her og no, medan det skriftlege fungerer over tid, sendar og mottakar kan vere fjern i tid og rom (Aksnes, 2016, s. 16-17). Det munnlege er i tillegg nær knytt til det personlege hos elevane, og det er kort avstand mellom person og ytring. Ein del elevar vegrar seg difor for å delta munnleg, noko som også skaper utfordringar for vurderinga av norsk munnleg (Danielsen, 1999). Det er læreplanen som skal vere styrande for undervisninga og kva elevane skal lære om og vurderast i. Likevel viser forskning at det i stor grad er framføringar som dannar hovuddelen av vurderingsgrunnlaget i norsk munnleg (Hertzberg, 2003; Svenkerud, 2013; Hertzberg, 2016).

Det er dessutan ulik forståing for kva det er som skal undervisast i og vurderast innanfor den munnlege delen av norskfaget (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 28-29). Slettevoll har i si masteroppgåve om munnleg kommunikasjon, synleggjort at mange lærarar synest at vurdering i norsk munnleg er utfordrande, og at dei er usikre på kva som skal vektleggast. Samtidig er også elevane i hennar undersøking usikre, og dei har ikkje heilt samsvarande oppfatning med lærarane av kva som er viktig i vurderinga (2000, s. 73-74). Slettevoll seier at alle informantane hennar brukte kriteriet «aktivitet i timen» og «engasjement» når dei skulle vurdere elevane, utan å definere dette spesifikt. I tillegg var det vanleg med skriftleg-munnleg lærestoff, der elevane til dømes vart testa skriftleg, som ein del av den munnlege karakteren (ibid.). Mjøen har skriva ei masteroppgåve om vurdering i norsk munnleg. Ho trekkjer fram at manglande vurderingsfellesskap på skulane, og også på høgare nivå, gjer at vurderinga lett kan verte vilkårleg (2013). Ho viser til rapporten «Underveis, men i svært ulikt tempo», som tok for seg implementeringa av LK06 (Ottesen & Møller, 2010, s. 110), og til Berge som etterlyser eit nasjonalt vurderingssystem for norsk munnleg, slik at vurderinga ikkje vert vilkårleg og heilt opp til ulike privatpraktiserande lærarar (2007, s. 243, 247-

248). Hertzberg (2003) undersøkte kva som vart vektlagt i arbeid med munnlege ferdigheiter på to ulike skular, og fann store skilnader.

Elevane skal ifølgje opplæringslova vite kva som skal danne grunnlaget for vurderinga i alle emne og i alle fag. Det er likevel fleire undersøkingar som viser at elevar opplever vurderinga som tilfeldig (Hopfenbeck, Throndsen, Lie, & Dale, 2009), og det er ingen grunn til å tru at dette ikkje også skal gjelde norskfaget, og spesielt den munnlege delen. Innanfor skriving er det ein lengre tradisjon for vurdering; til dømes forsøket med nasjonale prøver i skriving (2003-2005), KAL- prosjektet (2000-2003), NORM-prosjektet og ikkje minst prosessorientert skrivopedagogikk frå midten av 1980-talet (Hoel, 1990). Liknande arbeid finn vi ikkje innanfor den munnlege delen av norskfaget (Berge, 2007). Den skriftlege delen av faget er enklare å vurdere, melder lærarar, kanskje mest fordi det er ein sentralt gitt skriftleg eksamen som måler elevane på slutten av 10. klasse, noko som kan utgjere ein mal for karaktersetjing i skriftleg ved slutten av grunnskulen (Aksnes, 2016, s. 21).

For den munnlege karakteren er munnleg eksamen kanskje ei rettesnor og truleg noko som mange lærarar jobbar mot. Ein ønskjer å gjere elevane klare til denne eksamensforma, men munnleg eksamen er lokalt gitt, og har variert ein del både i utforming og i korleis dei ulike skulane og kommunane har tolka eksamensretteiinga. Ein del av eksamensutføringa har også vore opp til skulane og kommunane å bestemme. Sidan skuleåret 2013/2014 har det difor vore klarare eksamensforskrift til lokalt gitt munnleg eksamen, og det har vorte presisert mellom anna at det er den faglege samtalen i etterkant av ein førebudd presentasjon som skal vere grunnlaget for vurderinga (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Eit unntak er i dei faga der det er klare læreplanmål som går på presentasjon, då skal denne også vere ein del av vurderinga, noko som er tilfellet i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Sidan eksamensforma verkar styrande for korleis det vert undervist (Aksnes, 2016), og truleg også vurdert, vil det kanskje påverke vurderingspraksisen av norsk munnleg.

1.3 Problemstilling

Problemstillinga mi er: **Korleis rapporterer lærarar på ungdomsskulen at dei vurderer i norsk munnleg?** Eg vil undersøkje korleis tre lærarar sjølv meiner dei vurderer i norsk munnleg. Det sentrale er kva som er vurderingsgrunnlaget for karakterar. Standpunktkarakteren elevane får i norsk munnleg er viktig fordi han er med på å bestemme inntak på vidaregåande skule, og difor bør han verte sett på rett og likt grunnlag (Mjøen A.-K. , 2016, s. 53-54). Undervegsvurderinga er også ein del av det eg ser på, sidan all vurdering fram til sluttvurderinga skal vere formativ, og har som mål å utvikle den munnlege kompetansen til elevane (Forskrift til Opplæringslova, 2006).

Å undersøke korleis lærarar vurderer i norsk munnleg er også ein måte å finne ut kva som er prioritert av munnlege aktivitetar og opplæring i munnleg kommunikasjon på ungdomstrinnet. Måten lærarar vurderer på vil også vise i kva grad dei rettar seg etter læreplanen, vurderingsforskrifta og forskning om vurdering. Kunnskap om kompetansemål i læreplanen er viktig på den måten at det kan vere med på å forklare eventuell praksis, og god forståing for læreplanen kan hindre at undervisninga vert styrt av tradisjon eller av læreboka (Møller et al., 2010; Klette, 2003). Hovudgrunnen til at eg er oppteken av dette emnet er at mange lærarar er usikre både på undervisninga og vurderinga av den munnlege delen av norskfaget, og det er lite føringar for korleis vurderingsarbeidet i norsk munnleg skal gjerast. Det er framleis stor usikkerheit knytt til undervisning i og vurdering av norsk munnleg, sjølv om munnleg kompetanse har vorte styrka i læreplanane dei siste tjue åra (Fjørtoft, 2016b, s. 119). Spørsmål som har vore hyppig diskuterte er mellom anna desse: Er det munnlege framføringar som skal utgjere hovudtyngda av karakteren? Skal drama og rollespel vere ein del av vurderingsgrunnlaget? Korleis vurdere diskusjonar og samtalar når det er så utfordrande å dokumentere dei? I kva grad skal mediekompetansen til elevane vurderast? Skal elevane få produsere multimodale tekstar, til dømes filmar, og i kva grad er dette munnleg eller skriftleg? Korleis vurdere «munnleg aktivitet» i timane? Spørsmåla er mange, og svara er ikkje eintydige. Munnlege ferdigheiter er samansette og komplekse.

Med ulike munnlege vurderingspraksisar, kva endar vi som lærarar då opp med? Sidan norsk munnleg er ein del av norskfaget med eigen karakter, og slik sett er ein sentral del av vurderinga av

faget, bør nok vurderingspraksisen vere meir einskapleg. I tillegg trur eg at det er eit uutnyttja potensiale i norskfaget og i den munnlege delen spesielt. Munnleg aktivitet i klasserommet er viktig både for læring og for trivsel, og det er mange måtar å utvikle og vurdere dei munnlege ferdigheitene på.

Målet mitt med denne oppgåva er å framheve vurdering i norsk munnleg. Sidan det er få haldepunkt i læreplanen for kva som er forventa nivå i norsk munnleg, meiner eg at det er viktig at det kjem fram korleis lærarar vurderer denne delen av faget i praksis.

1.4 Oppbygging av oppgåva

I neste kapittel, **kapittel 2**, presenterer eg kunnskapsgrunnlaget for oppgåva. Her definerer eg nokre sentrale omgrep som eg nyttar i oppgåva. Vidare viser eg kva som står om munnleg i læreplanen i norsk, og forskning om munnlege ferdigheiter og vurdering av desse. I metodekapittelet, **kapittel 3**, skriv eg om metodevala eg har teke i denne oppgåva og dei refleksjonane som har vore aktuelle for vala eg har tatt. Deretter greier eg ut om resultatata av undersøkinga, med utgangspunkt i problemstillinga i **kapittel fire**. I **kapittel fem** drøftar eg hovudfunna. I det siste kapittelet, **kapittel 6**, ser eg på relevansen av desse funna og behovet for framtidig arbeid med vurdering av munnlege ferdigheiter i norskfaget, med utgangspunkt i det eg har sett og kva forkinga på området viser.

2 Kunnskapsgrunnlaget

Først i dette kapitlet definerer og avgrensar eg korleis eg vel å bruke nokre sentrale ord og omgrep når det kjem til norsk munnleg og munnleg som grunnleggjande ferdigheit. I tillegg vil eg definere nokre omgrep innanfor vurdering, sidan det også her er ulike definisjonar som blir brukt. Dette vil eg gjere fordi det kan vere ulike variantar av, eller ulik forståing for kva som ligg i dei ulike omgrepa. Vidare vil eg greie ut om læringssyn som bakgrunnen for vektlegginga av munnleg kommunikasjon i klasserommet, og munnleg kommunikasjon som demokratisk prinsipp. Deretter ser eg på korleis munnleg kommunikasjon er behandla i læreplanen. Eg greier så ut om korleis forskning viser at det vert arbeidd med kommunikasjon i norskfaget og på kva områder vi ser ei utvikling. Når det gjeld vurdering ser eg på kva grunnlagsdokumenta seier, før eg ser på forskning på vurdering generelt og vurdering av munnleg kommunikasjon i skulen.

2.1 Definisjonar

Skiljet mellom «munnleg norsk» og «norsk munnleg»

«Norsk munnleg» er eit omgrep som er mykje brukt, kanskje delvis overlappande med «munnleg norsk», som kan bety det same, i alle fall i daglegtalet. «Norsk munnleg» vil eg definere som den delen av norskfaget som er grunnlaget for vurderinga i den munnlege delen av faget, altså munnleg kompetanse i norskfaget. «Munnleg norsk» er eit vidare omgrep, det inkluderer all bruk av munnleg norsk, til dømes når læraren underviser i korleis ein skal skrive ein tekst.

Munnleg kommunikasjon og munnleg kompetanse

I læreplanen i norsk er det tre hovudområde; *munnleg kommunikasjon, skriftleg kommunikasjon og språk, litteratur og kultur* (Utdanningsdirektoratet, 2013). I hovudsak vil eg sjå nærare på hovudområdet munnleg kommunikasjon, men også hovudområdet *språk, litteratur og kultur* som inneheld kompetansemål om det ein tradisjonelt ser på som munnlege emne: retorikk, talemål, språkdebatt, språkbruk, samansette tekstar mm. Desse emna utgjer ein del av innhaldssida og til dels verktøysida i faget, som også vert behandla munnleg. Til saman er dette utgangspunktet for munnleg kompetanse, det som er grunnlaget for den munnlege karakteren i norsk

(Utdanningsdirektoratet, 2016). Munnleg kompetanse er, ifølgje Børresen et al. å kunne bruke og forstå ulike munnlege sjangrar (2012, s. 14), ein definisjon eg også vel å bruke.

Munnleg som grunnleggande ferdigheit

Munnleg som grunnleggande ferdigheit skal vere ein naturleg del av faga, og dette er tydeleg forankra i læreplanen i alle fag. I norskfaget er «munnleg som grunnleggande ferdigheit» oppsummert som «lytte, samtale og tale» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Eg vel å bruke desse som hovudkategoriar for å studere munnleg kompetanse i oppgåva: lytte, samtale og tale.

Vurdering

I oppgåva brukar eg desse omgrepa som eg vil definere: undervegsvurdering og sluttvurdering, formativ vurdering og summativ vurdering.

Undervegsvurdering og sluttvurdering

Ifølgje opplæringslova (2006) er undervegsvurdering all vurdering som ikkje er sluttvurdering, som er eksamen og standpunktvurdering. Fjørtoft (2014) skriv at dette juridiske termar som seier noko om når vurderinga vert gitt, ikkje intensjonen eller verknaden av den (s. 121). Med utgangspunkt i dette vel eg å bruke opplæringslova og Fjørtoft si presisering av kva undervegsvurdering og sluttvurdering er.

Summativ vurdering og formativ vurdering

For å definere summativ vurdering brukar eg Bloom (1969, s. 47) sin definisjon; vurdering som seier noko om kva ein kan på slutten av eit kurs eller program. Det betyr at sluttvurderinga er summativ, men at den summative vurderinga også til dømes er ei vurdering som seier noko om kvaliteten på ei munnleg framføring.

Formativ vurdering, definerer eg i samsvar med Black og William (2009, s. 9) sin definisjon. Oppsummert seier den at formativ vurdering skal brukast av både elevar, lærarar og medelevar for å styre undervisninga i riktig lei, basert på kva elevane meistrar. Læraren må altså vere tydeleg på

kva elevane skal lære, ha konkrete mål og legge til rette for at dei skal få øve og vise det. Tilbakemeldingane til elevane skal peike framover, og informasjonen skal styre undervisninga. Eg vel å bruke formativ vurdering når eg vil ha fram at vurderinga er meint å fremje utvikling og læring.

2.2 Sosiokulturelt læringssyn til grunn for munnleg kommunikasjon

Det er eit tydeleg sosiokulturelt læringssyn som ligg til grunn for å framheve munnleg arbeid og verdsetjing av munnlege ferdigheiter i klasserommet, noko som også speglar læreplanen i norsk, og munnleg som grunnleggande ferdigheit (Utdanningsdirektoratet, 2013). Overordna eit sosiokulturelt læringssyn er konstruktivismen, paradigmat som omtalar mennesket som aktivt og handlande, der kunnskap vert sett på som ein konstruksjon; ein skapar forståing og meining saman med andre (Gamlem, 2014, s. 16; Postholm, 2010). Sosiokulturelt læringssyn tek utgangspunkt i at språket er reiskap for tenking og læring, blant anna i Vygotsky sin teori om læring, som blant anna handlar om den proksimale utviklingssona og sosial og sjølv-mediering (Vygotsky, 2015, s. 163). Vi nyttar språket saman med andre, så difor er målretta munnleg aktivitet i ein klasse viktig for å utvikle elevane sin kognisjon, frå det sosiale til det personlege indre (Gamlem, 2014, s. 18). Bakhtin sitt omgrep dialogisme er eit omgrep for hans dialogiske tenkemåte (1986). Dialogen er sentral for all forståing mellom menneska, både ansikt til ansikt, og gjennom til dømes tekstar. Språket er både ein føresetnad for å forstå og å skape meining, og noko som skjer i dialog med andre. At språket ikkje berre er eit middel for læring, men grunnvilkåret for at læring og tenking skjer, er ein viktig del av teorien til Bakhtin (ibid.). Fokus på dialogisk undervisning er, om ein legg hans teori til grunn, avgjerande for at læring skal skje.

Ifølgje Bandura er også modellering viktig for å lære (1986). Det betyr at elevane treng modellar for korleis dei skal bruke språket, og der vert læraren viktig, saman med andre elevar som ein kan lytte til, utforme tankar saman med og strekke seg etter. Bruner sin teori om «scaffolding» er også aktuell her, ved at elevane treng «den kompetente andre» å støtte seg på i konstruksjon av kunnskap (1983). God vurderingspraksis kan støtte seg på dette læringssynet, sidan dialogen mellom læraren og elevane vert framheva som viktig når lærarar gir tilbakemeldingar til elevane som støtte for læring og utvikling (Gamlem, 2014, s. 17).

2.3 Munnleg kommunikasjon som demokratisk prinsipp

Det ligg eit demokratisk prinsipp til grunn for å framheve det munnlege, noko som også er understreka i læreplanverket generelt og i læreplanen i norsk. Elevane skal finne si stemme, og kunne bruke den til å delta i samfunnet. I læreplanen for norskfaget er kapittelet «Formålet til norskfaget» viktig for å gripe om kva det overordna mandatet for norskundervisning er. Både i LK06 og i revisjonen startar dette kapittelet slik: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de skal få anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar.» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1; Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1)

Å øve elevane til å vere kritiske til tekstar er også ein viktig del av norskfaget, noko som også er ein viktig eigenskap i eit demokratisk samfunn (Hamre, 2017). Scholes er oppteken av at elevane må møte tekstane i samtida aktivt, som er ekstra viktig for bevisstgjerings og kritisk tenking (1998). Å forstå og vere kritisk til slike tekstar er ein del av det å vere ein demokratisk borgar, særleg i vår tid, med så mykje falske og fabrikkerte nyhende og konspirasjonsteoriar. Ein får slik erfaring med ulike typar tekstar. Børresen et al. skriv i si bok «Muntlig kompetanse» at elevane både skal få erfaring med ulike munnlege roller, og å øve opp eit register av språklege uttryksmåtar i ulike diskursar. Hovudmålet med den munnlege undervisninga, meiner dei, er å kunne delta i samfunnet, det dei kallar «demokratisk medborgerskap» (2012, s. 14).

Sosial utjamning er eit demokratisk mål, og er ein annan grunn til at det munnlege er viktig, noko som også Matre framhevar i sitt arbeid med samtaletekstar (2009, s. 147). Gee sin påstand er at skulen og heimen er ulike diskursar. Barn av middelklassen klarer å sjonglere desse diskursane, sidan primærdiskursen deira liknar på skulen sin. Barn av arbeidarklassen har ein heimediskurs som er ulik den på skulen (2012). Munnleg metaspråkleg undervisning er difor avgjerande for at barna som har eit språk som er ein del annleis enn skulespråket, skal lukkast på skulen. Også Børresen et al. understrekar kor viktig det er at elevane møter ulike diskursar på skulen for å utvikle eit fagspråk (2012, s. 14). Fagspråket treng elevane for å kunne uttrykke seg presist på faget sine premisser, både skriftleg og munnleg.

2.4 Eit teoretisk blikk på norsk munnleg i læreplanen

Ved å studere grunnlagsdokument som involverer læreplanen, ser eg etter kva intensjonen med norsk munnleg og munnleg som grunnleggande ferdigheit i norskfaget er meint å vere. Eg ønskjer å få fram samanhengen mellom desse dokumenta, og også korleis det har vore ei utvikling i forståinga av det munnlege. Dei grunnlagsdokumenta eg legg mest vekt på er: Læreplanverket kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006), læreplanen i norsk, inkludert revisjonen av denne i 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2013). Framstillinga tek ikkje sikte på å gi ei fullstendig oversikt over det som omhandlar munnleg i læreplanen, men tek høgde for å presentere relevante utdrag. Teori om dei ulike emna supplerer eg med der det høver.

2.4.1 Kunnskapsløftet i 2006 (LK06)

LK06 er den eksisterande læreplanen som skal styre innhaldet i grunnutdanninga i Noreg. Det er her det står kva som er grunnlaget, kva som skal vere innhaldet i ulike fag, som er utgangspunkt for kva elevane skal lære. Eg vil først legge fram nokre generelle aspekt ved læreplanen, for så å undersøke kva som står om munnleg som grunnleggande ferdigheit. Deretter vil eg sjå kva som står i norskplanen om norsk munnleg og spesielt kva som har endra seg frå 2006 til revisjonen i 2013. I tillegg vil eg sjå litt attende for å sjå på utviklinga.

Med innføringa av L97 vart det innført eigen karakter i norsk munnleg på ungdomsskulen, noko som vart ei styrking av det munnlege, sidestilt med det skriftlege (Hertzberg, 2003; Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012). I tillegg vart det i denne læreplanen understreka at munnleg var ei viktig arbeidsform for at elevane skulle lære betre, med bakgrunn i sosiokulturell læringsteori (L97, 1997; Hertzberg, 2003, s. 138). I LK06 vart vektlegginga av munnlege ferdigheiter som ein viktig komponent i elevane si læring tydelegare; språket som reiskap for læring (Børresen et al. 2012, s. 16). Munnleg som grunnleggande ferdigheit understrekar også det auka fokuset på det munnlege. Samtidig vart også munnleg eksamen endra i ungdomsskulen. Frå at munnleg eksamen var ei framlegging og fagleg utspørjing etter ei kort førebuingstid, vart munnleg eksamen ein førebudd fagleg presentasjon (Møller et al., 2010, s. 8).

LK06 var mindre detaljert på innhaldssida enn L97 (1997). Det vart lagt opp til at mange val skulle bli gjort på kvar enkelt skule ved utarbeiding av lokale læreplanar, med utgangspunkt i kompetansemåla. Det skjedde ei dreining frå innsatsstyring til resultatorientering, med eit internasjonalt komparativt perspektiv, altså resultat lokalt og nasjonalt som utgangspunkt for samanlikning (Møller et al., 2010, s. 5-6). LK06 var ei dreining over på kva elevane skulle kunne, ikkje på kva dei skulle gjere og lære om. Det vart også ei vektlegging av det individuelle, frå ei vektlegging av fellesskapet i L97 (Engelsen & Karseth, 2007). Mykje av ansvaret for innhaldet i undervisninga vart altså gitt til dei ulike kommunane/skulane/ lærarane, og det vart meir opp til lærarane korleis ein skulle nå intensjonane i læreplanen (Møller et al., 2010, s. 2). Nytt i LK06 var at fem overordna grunnleggande ferdigheiter (lesing, skriving, rekning, IKT og munnleg), skulle vere ein del av alle fag med utgangspunkt i OECD sin definisjon; DeSeCO-nøkkelpetanse (OECD, 2005).

2.4.2 Revisjon av læreplanen i 2013

Revisjonen av læreplanen i norsk kom i 2013, samtidig med ein del andre fag. Bakgrunnen for dette var at implementering av dei grunnleggande ferdigheitene i LK06 ikkje hadde blitt forstått riktig eller arbeidd tilstrekkeleg og systematisk med i skulen (Ottesen & Møller, 2010, s. 15). Noko av grunnen til at grunnleggande ferdigheiter vart misforstått, var nok også usikkerheita i fagmiljøa rundt korleis dei skulle forståast, og ueinigheit i arbeidet med læreplanen. Definisjonen på grunnleggande ferdigheiter endra seg undervegs (Skrivesenteret, 2013). Frå utgangspunktet i definisjonen til OECD til den endelege norske definisjonen i LK06 vart det ein stor innhaldsforskjell. DeSeCo s innøkkelpetanse skulle vere ei støtte for heile mennesket til å klare seg i samfunnet, men vart redusert til grunnleggande ferdigheiter tolka på ein meir instrumentell måte, som verktøy for å lære (Smidt, Seip Tønnesen, & Aamotsbakken, 2011, s. 9-12). At omgrepet *ferdigheiter* vart brukt, støtta nok opp om denne instrumentelle tolkinga. Ordet grunnleggande peikar lett mot begynnaropplæring og var slik også kanskje ei uheldig formulering (Møller, et al., 2010, s. 17; Gamlem & Rogne, 2016, s. 20-21).

I dei nye læreplanane vart det presisert at dei grunnleggande ferdigheitene skulle jobbast med og utviklast under heile opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2010). Den kanskje viktigaste

forskjellen mellom læreplanen i norsk frå 2006 og den reviderte planen er framhevinga av dei grunnleggande ferdigheitene. Dette gav endringar både i formålet for faget, i kapittelet om dei grunnleggande ferdigheitene og i sjølve kompetansemåla. Det vart meir eksplisitt kva som var meint med dei grunnleggande ferdigheitene, og at dei skulle arbeidast strategisk med dei i heile grunnopplæring (Skrivesenteret, 2013). «Muntlige ferdigheter, lese -og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag og på alle trinn.» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1)

2.4.2.1 Det norskfaglege

Om vi ser nærare på dei to utgåvene av læreplanen ser vi at det fagspesifikke norskfaglege innhaldet er meir vektlagt i revisjonen. Dei grunnleggande ferdigheitene er ikkje berre eit mål i seg sjølv, men skal brukast til å lese, skrive og kommunisere det norskfaglege. Til dette skal elevane bruke fagspråk. Ein kan seie at metaperspektivet i faget er sterkare, elevane skal ha språk til å snakke om språk, og det munnlege framheva. I den reviderte utgåva er det presisert når det gjeld munnleg kommunikasjon, at eleven skal «...uttrykke kunnskap, tanker og ideer, med et variert ordforråd...» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Om munnlege ferdigheiter er det også presisert i den reviderte læreplanen at ein skal skape mening gjennom munnleg aktivitet, som likt med i L97 og LK06 er å lytte, samtale og å tale (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 4).

2.4.2.2 Det dialogiske

Vektlegginga av kommunikasjon er tydelegare i den reviderte planen. Under *hovudområde* har «muntlige og skriftlige tekster» blitt «muntlig kommunikasjon» og «skriftlig kommunikasjon». Det å kunne «uttrykke seg muntlig» har også blitt erstatta av «muntlige ferdigheter». (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Måten det munnlege blir omtalt på er altså ny. Penne og Hertzberg ser dette som ei understreking av det dialogiske i kommunikasjon, det å kunne lytte til andre er framheva (2015, s. 9). Språk og tekst er altså kommunikasjon. Eleven blir meir deltakande i både lesing, skriving og munnleg aktivitet. Dette ser ein blant anna under kompetansemålet som omhandlar debatt. Frå «å lede og referere møter og diskusjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 9), skal eleven ta del i diskusjonen sjølv (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9).

2.4.2.3 Lytting

Lytte, som ein del av munnlege tekstar, er nemnt i LK06, men det er løfta fram, og nærare forklart kva det inneber i revisjonen (LK13). Læreplanen i norsk nemner lytting både under hovudområdet for munnleg kommunikasjon, i kompetansemåla, og i delen som omhandlar dei grunnleggande ferdigheitene (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2,4,9). I den siste utgåva av læreplanen er det tydeleg at tale og lytting er omgrepsspar som høyrer saman. Det eine er ein føresetnad for det andre, og omvendt (Børresen et al. 2012, s. 20).

Lytteforskning har hatt auka merksemd frå 1980-åra og framover, og her vert ho meir synleg i læreplanen. Noko forskarane er einige i, er at det er skilnad på å høyre og lytte (Børresen et al., 2012, s. 78). Høyre er noko fysiologisk. Ein treng ikkje å få med seg innhaldet sjølv om ein høyrer. Lytting er derimot ei kompleks ferdigheit, der ein går inn for å skape meining i det ein høyrer (Otnes, 2016, s. 73). Måten ein tradisjonelt har sett på lytting, er å kunne få med seg innhaldet for å attfortelje det. Altså er det eit verkemiddel for å lære det som ein høyrer, å oppfatte og gjengi ein monolog, medan det dialogiske ved lytting har vorte viktigare etter kvart, at ein lyttar for å kommunisere med andre. Denne todelinga, å lytte for å lære og å lytte for å kommunisere, har kome tydelegare fram i revisjonen av læreplanen (Otnes, 2016, s. 79; Utdanningsdirektoratet, 2013). Med framhevinga av det dialogiske er det naturleg at lytting vert løfta meir fram som ein viktig del av all kommunikasjon. Allereie tidleg på 1900-talet slo den amerikanske forskaren Rankin (1928) fast at kommunikasjon består meir av lytting enn av snakking, fordi mange kan lytte når ein snakkar. Dette har også den svenske forskaren Adelman (2009) har kome fram til. I ein samtale er det til dømes viktig å lytte aktivt for å kunne respondere på det andre seier (Børresen et al., s. 81).

2.4.2.4 Det utvida tekstomgrepet

Det utvida tekstomgrepet var tydeleg i LK06, ein tekst kunne vere både munnleg og skriftleg, og omgrepet samansette tekstar vart brukt om tekstar med fleire modalitetar enn berre verbaltekst (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2), med til dømes munnleg som ein av modalitetane. Samansette tekstar eller multimodale tekstar er tekstar som består av ulike modalitetar, der dei ulike modalitetane verkar saman (Løvland, 2007). Sjølv om samansette tekstar har gått frå å vere eit eige hovudområde i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) til å verte inkludert som ein meir integrert del i revisjonen (Utdanningsdirektoratet, 2013), er det likevel det utvida tekstomgrepet som

gjennomsyrrer norskplanen. Det blir mange gongar vist til ulike typar tekstar med ulike formål i ulike media. Det er nemnt både ulike sjangrar og ulike tekstar, som elevane skal møte, vurdere og produsere, både skriftleg og munnleg (Utdanningsdirektoratet, 2013). Samansette tekstar er viktig i det munnlege perspektivet i dei tilfella ein av modalitetane er tale/lyd, til dømes i film, bildeforteljingar eller føredrag, men det er samspelet mellom dei ulike semiotiske ressursane som skal vurderast, i følgje Penne og Hertzberg (2015, s. 13). Digitale verktøy er ofte ein del av det munnlege uttrykket, og digitale verktøy får også stadig større plass i læreplanen, meir enn som reiskap for skriving (Svenkerud & Opdal, 2016).

2.4.2.5 Retorikk

Det retoriske er tydeleg styrka i den reviderte læreplanen i norsk. Retorikk var eit nytt emne i læreplanen i LK06, og utvida i revisjonen. No har retorikken vorte meir tydeleg og er no eit synleg tema i heile grunnutdanninga. Retorikk er utgangspunkt både for tekstanalyse og for munnleg aktivitet i den reviderte planen (Penne & Hertzberg, 2015, s. 9). I LK06 var retorikk som analytisk verktøy for å analysere tekstar, noko ein såg både i læreplanen i norsk for ungdomsskulen og i den vidaregåande skulen. Retorikk for å planlegge og gjennomføre munnlege presentasjonar kom inn i læreplanen i vidaregåande skule med LK06 (Bakken, 2014, s. 12; Utdanningsdirektoratet, 2006)

Bakken skriv i boka «Retorikk i skolen» om aktualiseringa av emnet, og han argumenterer for at retorikken har stor relevans i skulen, langt utanfor dei kompetansemåla som omhandlar retorikk i læreplanen i dag (2014, s. 12). Han viser til læreplanen i norsk, som i formålet for faget viser til at norskfaget skal utvikle elevane sine språklege ferdigheiter, på same tid som at dei grunnleggande ferdigheitene skal utviklast i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). Bakken meiner at eit samla omgrepsapparat vil gi elevane ein auka kunnskap om retorikk. Den kan brukast i utforming av eigne tekstar, i både skriftleg og munnleg kommunikasjon, i tillegg til å vere verktøy til å analysere tekstar (2014, s. 140). Også Kverndokken framhevar at retorikk bør få større plass i skulen. Han seier at retorikk er viktig for utvikling av metaperspektivet, eit språk for munnlegheit (2016, s. 6). Retorikk har no fått sin rettmessige plass i læreplanen for å arbeide praktisk med munnlege tekstar, meiner Aksnes (2016, s. 16).

2.4.3 Munnleg kommunikasjon og munnleg som grunnleggande ferdigheit i norskfaget

Munnleg som grunnleggande ferdigheit i norskfaget er definert i læreplanen som dei munnlege uttryksformene tale, samtale og lytte. Uttryksformene skal tilpassast til *formål* og *mottakar*, og ein skal tale, samtale og lytte om norskfaglege emne, problemstillingar og tekstar (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 4). Omgrepa tale, samtale og lytte er hovudinndelinga i oppgåva mi, som eg sorterer kompetansemåla under.

Tale: I læreplanen står det at elevane skal gjennomføre tolkande opplesing og dramatisering og presentere norskfaglege og tverrfaglege emne med relevant terminologi, med eller utan bruk av digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2013).

Samtale: I kompetansemåla i læreplanen er samtale å delta i dialog om litteratur, teater og film. I tillegg vert det å delta i diskusjonar med eigne meiningar og tilpassa argumentasjon ein del av denne uttryksforma. Å gi uttrykk for vurderingar av eigne og andre sine presentasjonar må også høyre til her (Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2013).

Lytte: I kompetansemåla i læreplanen er lytting å trekke ut innhald av munnlege tekstar. Lytte er også ein del av det å lytte til norskfaglege presentasjonar, altså å vere publikum, samt å vurdere eigne og andre sine presentasjonar. Lytte er også ein viktig del av det å kommunisere med andre, til dømes i formelle og uformelle samtalar i faget (Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2013).

2.5 Arbeid med munnleg kompetanse i norskfaget

I læreplanen ser vi at det er mange delar som saman utgjør den munnlege delen av norskfaget, og saman med munnleg som grunnleggande ferdigheit, er det eit stort felt som ideelt sett skal dekkast. Læreplanane signaliserer altså mykje og målretta munnleg aktivitet med deltakande elevar.

Men sjølv om munnleg kommunikasjon har ein sentral plass i LK06/LK13, både som grunnleggande ferdigheit og i norskfaget, viser klasseromsforskning, mellom anna KIO-prosjektet (Kvalitet i opplæringa – om tilpassa opplæring), at det ikkje er meir munnleg aktivitet i norskfaget enn i andre fag (Eikrem, Grimstad, Opsvik, Skorpen, & Toppfol, 2012, s. 94). Undersøkinga viste at norskfaget var dominert av individuelt arbeid og heilklasseundervisning. Det var læraren som hadde ordet det meste av tida, og elevane lytta til læraren tre gongar meir enn til medelevar. Mange elevar sa lite eller ingenting. Gruppearbeid såg dei svært lite av, faktisk mindre i norskfaget enn i matematikk og engelsk (2012, s. 94). Dei meinte at plasstrengsel i faget kanskje var ein grunn til at enkelte arbeidsformer var nedprioriterte i norskfaget (s. 94-95). Svenkerud er ein av fleire forskarar som også melder at arbeidet med dei munnlege ferdigheitene er snevert, og omfattar berre nokre av dei måla som er skildra i læreplanen (2013, s. 2).

Den danske forskaren Mads Haugsted seier at *munlegheit i undervisninga* er dei reiskapane ein nyttar for læring av fagstoff, til dømes klasseromssamtalen. Det er både ein metode og erfaringsform. Ein er også ute etter at elevane skal få vise kva dei kan. Med *undervisning i det munnlege* er fokuset på korleis vere munnleg aktiv. Han meiner at det er for lite forska på korleis lærarane legg opp til at elevane skal lære seg dei munnlege ferdigheitene. Han meiner at lærarane må vere medvitne om at undervisninga skal vere lagt opp slik at elevane får lære om det munnlege, ikkje berre bruke det munnlege som ein reiskap, noko han såg ofte var tilfellet i skulen (1999, s. 33). Penne og Hertzberg utvidar med å seie at ein ikkje skal halde på med munnlege aktivitetar berre for å trene elevane i å delta munnleg, men dei treng også trening i metakognitiv refleksjon (2015, s. 17). Børresen et al. peikar på at læraren treng å ha nok kunnskap om munnleg kompetanse for at alle elevane skal få god undervisning i norsk munnleg. Også dei understrekar også at vi treng eit metaspråk som ein kan bruke om det munnlege, både i undervisninga og i forskinga (2012, s. 33-34).

Hertzberg si undersøking: «Arbeid med muntlige ferdigheter» ein del av «Klasserommets praksisformer etter Reform 97», var utført i perioden 2000-2003. Ho viste at det var ein god del munnleg praksis i norske klasserom, men lite systematisk opplæring i munnlege arbeidsformer. I studien var det til dømes ikkje observert undervisning i å framføre, sjølv om framføring var den

mest brukte munnlege sjangeren. Det var heller ikkje fokus på lytterolla. Elevane hadde til dømes i lita grad øvd på å vere publikum. Det var fleire delar av innhaldet i læreplanen som dei ikkje såg, eller såg svært lite av. Tilbakemeldingane til elevane på framføringar var i lita grad basert på kriterium, og dei var positive, lite konkrete, og merksemda var i hovudsak retta mot innhaldet. Metaperspektivet på framføringane var altså nesten heilt fråverande. Det var ikkje sjølve framføringa, men innhaldet som var viktig (Hertzberg, 2003).

Undersøkinga til Hertzberg viste også at det var store skilnader mellom både kvalitet og tidsbruk på det munnlege arbeidet i dei ulike klasseromma (2003). Det same såg Penne i sitt doktorgradsarbeid om norskfaget. Det var stor skilnad på korleis det munnlege vart behandla i ulike klasserom (2006). Også ei svensk undersøking, utført av Palmér viser at det er stor skilnad mellom ulike klasserom i kva grad elevane får moglegheit til å utvikle munnlege ferdigheiter (2008).

Også seinare norske studiar viser at det er lite metaundervisning i klasseromma, altså lite synleggjering av arbeid med munnlege ferdigheiter (Penne & Hertzberg, 2015, s. 23-24). Svenkerud si doktoravhandling frå 2013 viser at det framleis er få døme på opplæring i det munnlege. Hennar materiale er samla inn i 2005 og 2009. Ho observerte at framføringar framleis var den viktigaste munnlege sjangeren og at lytteperspektivet stadig var nesten fråverande (2013). Ho konkluderte med at det ikkje hadde skjedd stort på dette feltet dei siste åra. Svenkerud såg likevel at bruk av vurderingskriterium har fått ein større plass enn det ein har sett i tidlegare undersøkingar (2013). Ei masteroppgåve om vurdering i munnleg norsk frå 2013 viser også auka bruk av vurderingskriterium i vurdering av norsk munnleg. Denne oppgåva viser også at hovudvekta framleis ligg på framføringar, den munnlege sjangeren elevane vert mest vurderte i (Mjøen A. K., 2013).

2.5.1 Endringar i arbeid med munnleg kompetanse i norskfaget

Hertzberg skriv i artikkelen «Muntlighet i norskfaget -hvordan er vi nå?» i 2016 at det har skjedd endringar når det gjeld skulen sitt arbeid med det munnlege som følgje av revisjonen av læreplanen i norsk i 2013. Det å kunne uttrykke seg munnleg har blitt til munnlege ferdigheiter, munnlege tekstar har blitt til munnleg kommunikasjon, og retorikken har fått større plass, ser ho. Dette trur ho kan føre til at perspektivet vert flytta over på den dialogiske sida ved norsk munnleg. Samtidig

ser ho at det munnlege framleis har liten plass i forskinga, og det vert arbeidd lite med munnleg som grunnleggande ferdigheit ved norske skular. Framleis er det framføringar som er den viktigaste munnlege sjangeren, med grunngeving i munnleg eksamen. Forskinga viser også at det er svak kultur for formativ vurdering når det gjeld munnlegheit, og det er framleis lite fokus på lyttarrolla, til dømes korleis vere publikum. Når det gjeld klasseromssamtalen ser ho at lærarar ofte er flinke til å skape elevaktivitet. Kvaliteten på slike samtalar er avhengig av korleis læraren styrer samtalen og møter elevane sine svar på. «Høg verdsetjing» og «opptak» er viktig for at elevane skal kjenne at det dei seier er viktig. IRE/F- mønsteret dukkar stadig opp i forskning på samtalar. Her er det overvekt av lukka spørsmål som læraren veit svaret på (Hertzberg, 2016).

Samtidig skjer det ein del på området. Det er fleire no som har gitt ut bøker med fokus på det munnlege i norske klasserom. Ulike døme er «Muntlig kompetanse» av Børresen, Grimnes og Svenkerud frå 2012, Kverndokken si bok: «101 måter å fremme muntlige ferdigheter på» frå 2017, «Retorikk i skolen» av Bakken i 2014 og nyutgivinga «Muntlige tekster i klasserommet» av Penne og Hertzberg i 2015. Munnleg norsk var også tema for landskonferansen i regi av «Landslaget for norskundervisning» i 2016, med publisering av nokre av foredraga i artikkelformat i «Norsklæraren» i etterkant. I tillegg har det vore ei rekke masteroppgåver om munnleg norsk dei seinaste åra. Dette tyder på merksemd på feltet. Men framleis er det store skilnader på korleis det vert undervist norskfaget og korleis ein arbeider for at elevane skal meistre munnlege ferdigheter (Hertzberg, 2016).

2.5.2 Samtale, ein munnleg sjanger som har fått lite merksemd

Læreplanen i norsk legg opp til ulike former for samtalar, og dette ser vi også i læreplanane i dei andre faga, på alle trinn (Børresen et al., 2012, s. 155). Samtalar utgjer ein viktig del av innhaldet i norske klasserom, men dei er ofte brukte til å få fram kva elevane kan om eit emne. Det er som oftast ikkje sjølve samtalen som er tema (Svenkerud, 2013, s. 11). Samtalen er ein viktig munnleg sjanger, fordi han utfordrar elevane på ein heilt annan måte enn det framføringar gjer, meiner Børresen et al., fordi han krev aktivt samspel med andre. I samtalen kan ein få auka innsikt i korleis ein sjølv og andre tenker, noko som er eit mål for kommunikasjon og ein viktig del i danninga, dei. Dei framhevar samtalen, fordi rett bruk av han fører til betre læring (2012, s. 159-161). Dei viser

blant anna til Vygotskys si lære om den næraste utviklingssona, som seier at barn lærer i samspel med ein som kan meir. Det ein klarer å få til med hjelp, klarer ein etter kvart utan hjelp (2015). I Dysthe sin teori om «flerstemmighet» er dialogen viktig. Dysthe, som er inspirert av Bakthin, er kjend for sitt engasjement for det dialogiske klasserommet. I likskap med han er ho oppteken av at dialog utviklar kunnskap. Det er likevel ikkje nok at det er mange stemmer, for stemmene må konfronterast, og det må vere interaksjon mellom dei (1995, s. 205). Elevar som går i klassar der det vert lagt opp til dialog lærer meir. Dette vart også bekrefta i ein studie utført av Nystrand og Gamoran (2001).

Men samtalaner må ha kvalitet, seier Børresen et al. (2012) om dei skal føre til læring. For at samtalaner skal ha høg nok kvalitet, meiner dei at samtalaner må vere førebudde og strukturerte. I tillegg må mange elevar delta (s. 176-177). Læraren må også øve elevane i å lytte til det som vert sagt, og så spele vidare på det. Elevane må øve på å ta stilling til, svare, oppsummere, konfrontere, og læraren må setje samtalen inn i ein større samanheng (s. 161-165). Når ein diskuterer må ein ta stilling til påstandar og argumentere for dei. Det er ikkje om å gjere å ha det riktige svaret, ein må kunne grunngi kvifor ein meiner at det er slik, og kvifor ein meiner noko er feil (ibid.).

For at mange elevar skal delta i samtalaner må læraren legge til rette for det, meiner Dysthe (1995). Elevane kan til dømes skrive før dei tek ordet, slik at dei er meir førebudde på samtale (s. 112). Børresen et al. (2012) meiner også at vi bør bruke ulike metodar for å engasjere elevane, slik at alle får god munnleg trening. Mellom anna meiner dei at læraren bør «ta rundar», slik at alle elevane kjem til orde (s. 177). Dysthe (1995) seier at læraren bør avslutte samtaleøktar med ein felles samtale i klasserommet, ein metasamtale om det som dei har erfart og lært (s. 213), noko som også Børresen et al. (2012) melder er viktig for å utvikle eit metaperspektiv på samtalen (s. 173-174).

2.5.3 Heilklasesamtalen er lite utnytta

Heilklasesamtalen har vore utsett for mykje kritikk, men gode samtalar som er førebudde kan vere nyttig for å gi munnleg trening, skriv Penne og Hertzberg (2015, s. 22-23). Nyare studiar viser at det er mange formar for heilklasesamtalar med ulike formål. Slike samtalar kan fungerer godt, under føresetnad at dei er førebudde og godt strukturerte (Børresen et al., 2012, s. 160-165).

KIO-prosjektet såg at heilklassemøtet var ein lite utnytta munnleg sjanger og det potensialet som ligg i denne samtaleforma til samhandling og dialog (Eikrem et al., 2012, s. 94). Han var tema i eit delprosjekt av *Klasserommets praksisformer* etter Reform 97 (Klette, 2003). Ei oppteljing viste at heilklassemøtet var på rundt 7% av undervisninga i 9. klasse. Delprosjektet fekk namnet «Samtaledeltakelse i klasserommet», og vart leia av Aukrust (2003). Målet med undersøkinga var å sjå nærare på samtalar, der elevane deltek munnleg. Dei førebudde samtalanane som vart ein del av undersøkinga var på 20 min. eller meir, og det var læraren som leidde desse. Aukrust fann ut at læraren hadde ordet mest, med 60% av ytringane. Samtidig viste det seg at 67 % av elevane på 9. trinn deltok i samtalanane, men at nokre få elevar var mykje meir aktive enn andre. Dette er noko meir elevdeltaking enn det Nystrand har funne ut i sine undersøkinga, han meiner at berre ein fjerdedel av elevane deltek i slike samtalar (1997).

Nystrand er ein av dei som har sett på samtalemønster i klasserom, både i Noreg og andre land. Det viser seg at mange klassemøter ofte har eit IRE/F-mønster. I står for initiativ, R står for respons, E står for evaluering og F står for feedback. Læraren styrer møtet, stiller dei fleste spørsmåla, og gir merksemd tilbake i form av feedback/svar, eller evaluering av svara. Ofte er slike møter kontrollerande, ein undersøker i kva grad elevane kan lærestoffet. Undersøkinga som Nystrand, saman med Gamoran utførte i 2001 viser at problembaserte møter er betre om ein skal utvikle elevane sitt tankemønster, noko dei meiner at det er for lite av i skulen (Gamoran & Nystrand, 2001).

Dysthe (1995) seier at læraren har ei viktig rolle i sjølve møtane, og er meir enn ordstyrar i «det fleirstemmige klasserommet». Ho meiner at det er viktig for møtet at læraren viser at han/ho er interessert i det elevane seier. Omgrepa «opptak» og «høg verdsettning» brukar ho for å eksemplifisere dette (s. 57-59). «Opptak» betyr at ein framhevar det elevane seier ved å bruke det vidare i møtet. Ein brukar til dømes det elevane seier som utgangspunkt for neste spørsmål. Då får ein utvikla det elevane seier og reflektere vidare rundt det. «Høg verdsettning», betyr å vise at det elevane seier er viktig. Å bruke «opptak» er altså ein måte å vise at det elevane seier er viktig. Ein annan måte er å rose, men det kan ikkje vere generell ros, som har liten verdi. Den må vere konkret og truverdig, meiner ho (s. 214-216). Om ein i tillegg brukar autentiske tekstar i

klasserommet som utgangspunkt for samtalen, er det positivt. Det signaliserer at det som skjer i klasserommet heng saman med det som skjer utanfor skulen, og slik har verdi (s. 212). Spørsmåla til elevane bør i tillegg vere opne, slik at dei inviterer til refleksjon (Børresen et al., 2012, s. 96).

2.5.4 Dei tause elevane, ei utfordring for arbeid med munnleg kompetanse

Ei utfordring når ein arbeider med munnleg kompetanse er at det er mange elevar som vegrar seg for å vere munnleg aktive. Danielsen (1999) tek opp denne utfordringa i i ein artikkel om elevar som vegrar seg for å delta munnleg i norskfaget. Hennes undersøking blant elevar på vidaregåande skule, viste at 75% av elevane leid av talevegring (s. 75). Årsakene til dette var mange og samansette, og gjekk både på personlegdomen til elevane, sosialt klima i klassen og blant anna redsel for å verte avslørt fagleg. For elevane kan munnleg aktivitet vere vanskeleg, og for læraren er det utfordrande når elevane vegrar seg for å delta. Når elevane er lite aktive munnleg skapar det gjerne låge forventningar til desse elevane, som difor vert enda mindre munnleg aktive (s. 60). Det viktigaste her er at læraren er merksam på desse elevane og har strategiar for å få alle elevane i tale. Om læraren ikkje gjer det, tek han frå dei mykje av læringseffekten i faget. Danielsen meiner at ein må jobbe aktivt for eit godt og trygt klassemiljø, og dessutan legge opp til aktivitetar der alle elevane kan vere aktive, til dømes i små og rett samansette grupper. Ho nemner også tankeskriving som ein metode for å få tid til å reflektere før ein må uttale seg eller framføre saman med andre. Elevane må få mykje øving, og dette må læraren legge til rette for (s. 54-65).

2.6 Vurdering av norsk munnleg

2.6.1 Vurdering i grunnlagsdokumenta

Dei viktigaste grunnlagsdokumenta som seier noko om kva som skal ligge til grunn for riktig vurdering i faga, og her vurdering av norsk munnleg, er formålsparagrafen til opplæringslova og forskrift til opplæringslova, § 3 om vurdering. Formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, § 1) er viktig fordi den informerer om kva som er oppdraget med undervisninga, og den må leggest til grunn for alt anna arbeid. Regelverk og læreplanar må tolkast ut frå dette kapittelet i opplæringslova. Den seier også ein del om kva som skal gå føre seg i undervisninga, som elevmedverknad og deltaking, og kva for verdiar som skal vere viktige i skulen, som respekt, tillit, deltaking i samfunnet og livsmeistring. Måten vi vurderer på må også vere i samsvar med

paragrafen. Den seier mellom anna at elevane skal ha utfordringar som fremjar lærelyst. Formålet med vurdering er altså at den skal fremje læring og utvikling hos elevane. Det skal ikkje berre vere eit einseitig fokus på resultat, men ein integrert del av læreprosessen. I forskrift til opplæringslova §3, om vurdering (2006), står det kva for rettar og plikter elevane har i høve vurdering og kva for pliktar lærarane har i forhold til korleis vurderinga skal gjerast. Der står det mellom anna at det skal vere kjend for eleven korleis han blir vurdert, kva som er læringsmåla og kva som er vektlagt i vurderinga.

Utgangspunktet er kompetansemåla i læreplanen. Vurderinga elevane har rett på er både undervegsvurdering og sluttvurdering, og undervegsvurderinga skal både vere formativ og summativ. Eigenvurdering er ein del av undervegsvurderinga, ifølgje opplæringslova. Ved å evaluere og vurdere seg sjølv vil elevane utvikle medvit om eigne læreprosessar, som er nødvendig for å utvikle sjølvregulert læring. Endringar i forskrift til opplæringslova, både i 2007 og 2009 har ført til sterkare fokus på eigenvurdering og formativ vurdering, og samanhengen mellom desse (Gamlem, 2014, s. 6-7). Elevane har også rett på dokumentasjon av vurderinga. Dei skal få vite kva som er kvaliteten på arbeidet. Vurderinga skal vere både med og utan karakter i ungdomsskulen. Karakterane som utgjer sluttvurderinga vert brukt som grunnlag for inntak på vidare skule.

For norsk munnleg betyr dette at ein ser at munnleg kompetanse, på lik linje med skriftleg kompetanse er ferdigheiter som skal utviklast over tid. Vurdering av munnleg kompetanse er ein del av ein prosess der tilbakemeldingar skal fremje lærelyst og utvikling hos elevane. Det er tydeleg at det er læreplanen som skal leggjast til grunn for kva ein arbeider med og vurderer, og at elevane skal vite kva som vert vurdert og korleis. For norsk munnleg betyr dette at vurderinga skal ha eit breitt grunnlag, og at det ikkje berre er delar av læreplanen som dannar grunnlaget for karakter i faget, slik forskning har vist ofte er tilfellet (Hertzberg, 2016; Svenkerud, 2013). Elevane skal også vere ein del av vurderingsprosessen i form av eigenvurdering (Forskrift til Opplæringslova, 2006).

2.6.2 Forsking på vurdering i norsk skule

Saman med LK06, der målstyringa var sentral, følgde det eit lokalt ansvar for å utarbeide «kjenneteikn på måloppnåing» som stod til kompetansemåla i læreplanen, for å konkretisere oppnådd kompetanse hos elevane (Møller et al., 2010, s. 2, 11-13). Undersøkingar på fleire skular

eit par år etter at LK06 vart innført, rapporterte om at dette berre vart gjort unntaksvis, og i lita grad vart arbeidd med systematisk på skulane (ibid.). Talis-undersøkinga frå 2008 viste ein generelt svak vurderingskultur og vurderingspraksis i Noreg, med lite tilbakemeldingar, lågt læringstrykk og lite systematikk (Vibe, Aamodt, & Carlsen, 2009). Også andre undersøkingar rapporterte om lågt læringstrykk og utydelege krav til elevane (Haug, 2004; Hopfenbeck, Throndsen, Lie, & Dale, 2009, s. 8). I tillegg viser internasjonale og nasjonale studiar at undervisninga til lærarane i stor grad er prega av stabilitet trass i nasjonale vedtekter (Møller et al., 2010; Klette, 2003).

Ifølgje Fjørtoft er det generelt ein manglande samanheng mellom det munnlege i læreplanen, undervisninga og vurderinga (2016b, s. 119). Svenkerud såg i sine klasseromsstudium, at det er stor variasjon i måten lærarar underviser på, kva dei vektlegg og korleis dei vurderer (2013). Alle dei nasjonale vurderingsprogramma som har vorte sett i gang i dei seinare åra har hatt som mål å auke vurderingskompetansen i den norske skulen (Utdanningsdirektoratet, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2014b). Sjølv om det har skjedd ei utvikling her etter fleire år med nasjonale satsingar for å få ein betre og meir einsretta vurderingspraksis, er det framleis slik at det er stor variasjon i korleis vurdering vert arbeidd med blant ulike skular, men mest blant ulike lærarar på dei same skulane (Gamlem, 2014, s. 105)

Det er ikkje nok å auke kunnskap om vurdering, for mange studiar viser at tenkemåten må integrerast i lærarane sin heilskaplege vurderingspraksis (Rønsen & Engelsen, 2015, s. 252). Å arbeide med tolkingsfellesskap på skulane er difor viktig å prioritere. Lærarane må sjølve involverast i dette arbeidet om endringane skal verte «substansielle og varige», og det må settast av nok tid til arbeidet (s. 254). Å arbeide med vurdering i fellesskap på skulane er også tilrådd av utdanningsdirektoratet i «Vurdering for læring»-satsinga (Utdanningsdirektoratet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2010).

2.6.3 Heilskapleg vurdering i norsk munnleg

Sidan vurdering er så viktig for elevane si utvikling, og fordi vurderingsarbeidet tek større og større plass i skulen, er det viktig å tenke heilskapleg rundt læring og vurdering, meiner Fjørtoft (2016b). Han spør korleis ein kan arbeide med vurdering på ein rasjonell og heilskapleg måte, som både involverer dokumentasjon på kompetanse og refleksjon rundt eiga utvikling, og i tillegg ta

utgangspunkt i kompetansemåla i læreplanen. Han er oppteken av at vi må vurdere det vi skal vurdere, og dette handlar om validitet i vurderinga. For å kvalitetssikre vurderinga må vi kople henne opp mot læreplanen og dei andre dokumenta som seier noko om kvalitet på kompetanse, blant anna om dei grunnleggande ferdigheitene, understrekar han. Fjørtoft er også oppteken av at reliabiliteten i vurderinga av munnleg skal auke, altså at ulike lærarar vurderer nokon lunde likt. Han seier også at ein ikkje kan vurdere elevane på ein truverdig måte utan at ein har bevisst kunnskap om kompleksiteten i det munnlege (s. 119-123). Då må ein auke kunnskapen om munnleg kommunikasjon og munnlege sjangrar hos lærarane, meiner han. Gamlem (2014, ss. 115-117) er inne på noko av det same når ho peikar på at ulike lærarar definerer dei same omgrepa ulikt.

2.6.3.1 Baklengs planlegging, ein metode for å klargjere vurderingssituasjonen

Børresen et al. (2012) meiner det bør vere glidande overgangar mellom vurdering, undervisning og læring (s. 255-256). Ein måte å arbeide med vurdering for å gjere henne meir integrert i læringsarbeidet til elevane, er å nytte metoden «baklengs planlegging». Dette er ein måte å planlegge undervisningsopplegg og vurdering samtidig for å skape meir samanheng mellom kompetansemåla i læreplanen, det som vert undervist og vurderinga av det. Dette kan tydeleggjere at det er mange læreplanmål som skal vurderast i norsk munnleg, og at det ikkje først og fremst er framføringar som skal danne vurderingsgrunnlaget. Dette er ein metode som vert vist til på nettsidene til utdanningsdirektoratet under «vurdering for læring»- satsinga (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Fjørtoft (2016b) seier at baklengs planlegging først og fremst handlar om at ein, med utgangspunkt i læreplanen klargjer formålet med undervisninga og vurderinga før undervisninga tek til. Det motsette er at planlegginga av kva elevane skal kunne vert meir tilfeldig. Det utviklar seg undervegs i prosessen, og vurderinga vert utforma etter at undervisninga er gitt (s. 68-69).

2.6.4 Vurdering av norsk munnleg

Vurdering av munnlege ferdigheiter vert sett på som meir utfordrande enn det skriftlege fordi det munnlege er meir flyktig (Hertzberg, 1999; Svenkerud & Opdal, 2016). Det munnlege skjer her og no, medan det skriftlege eksisterer uavhengig av konteksten det vert til i. Mange lærarar er aleine

med elevane og skal både gjennomføre undervisning i munnlege sjangrar og uttrykk og vurderer elevane samtidig, seier Fjørtoft (2016b, s. 125), noko som kan opplevast som vanskeleg.

2.6.4.1 Kriteriebasert vurdering, summativ bruk

Elevane har, ifølgje opplæringslova, rett på å vite kva dei vert vurderte i og korleis dei vert vurderte (2006, §3). Vurdering og vurderingskriterium skal vere synlege, meiner Hertzberg (1999, s. 193). Ein måte å gjere vurderinga meir synleg og konkret på, både for læraren og elevane, er å bruke tydelege vurderingskriterium eller «kjenneteikn på måloppnåing» (Fjørtoft, 2016a, s. 15). Om ein brukar «kjenneteikn på måloppnåing», gjer ein synleg den tause kunnskapen lærarane vurderer ut frå, både for læraren sjølv og for elevane og andre, seier han (s. 18). Manglande bruk av kriterium kan svekke elevane sine moglegheiter til å utvikle gode munnlege ferdigheiter, meiner Svenkerud (2013, s. 13-14). Børresen et al. (2012) skriv at ein mister moglegheita til å bli god i noko som er viktig om ein ikkje får konkrete tilbakemeldingar på det munnlege, og at ein slik gjer elevane ei stor urett (s. 258-261).

Vurderingskriterium og «kjenneteikn på måloppnåing» er ikkje heilt det same, men vert gjerne brukt litt om ein annan. Når ein brukar omgrepet vurderingskriterium kan det også omfatte «kjenneteikn på måloppnåing», som er ei skildring av kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Den inkluderer ei gradering av forventningar, altså ulike mål for prestasjonen (Fjørtoft, 2016a, s. 83). Vurderingskriterium treng ikkje å ha med denne spesifiseringa, men vil likevel fortelje om kva som vert forventa av eit arbeid som skal vurderast. I læreplanen er det ikkje matriser som viser ulike grader av måloppnåing, sjølv om det etter kvart har kome døme på dette på Utdanningsdirektoratet sine sider (2016). Dette er noko som lærarane for det meste må utforme sjølv (Utdanningsdirektoratet, 2007; Evensen, 2009).

Hertzberg argumenterte allereie i 1999 for at kriteriebasert vurdering av munnlege ferdigheiter går an, på same måte som når ein vurderer skriftleg arbeid (s. 189). Dette har også andre forskarar vektlagt seinare (Matre, 2009; Fjørtoft, 2016b). Hertzberg legg mest vekt på det som er likt mellom skriftleg og munnleg, og viser slik korleis ein kan lære av det ein allereie kan om skriftleg vurdering med kriterium, og overføre det til vurdering av det munnleg. Mange munnlege uttrykk har også

ofte utgangspunkt i ein skriven tekst (Hertzberg, 2003, s. 161). Det som skil munnleg frå skriftleg, er at den som til dømes framfører noko er eit eige medium. Konteksten er avgjerande for resultatet, og at det skjer her og no (Hertzberg, 1999, s. 92-93; Hertzberg, 2003). Når ein skriv ein tekst, må ein førestille seg ein mottakar. Ved munnlege uttrykk er mottakaren til stades, og er ein viktig del av uttrykket. Den munnlege teksten vert utvikla i samarbeid med mottakaren (. 139-140). Dette er noko som ikkje skal hindre at vurdering skjer, men ein må ta omsyn til det, meiner Hertzberg. Penne og Hertzberg argumenterer for meir kriteriebasert vurdering av munnlege ferdigheiter i 2015, sidan det framleis er mange lærarar som ikkje nyttar seg av dette (s. 86-95). Også Børresen et al. (2012) seier at alle munnlege aktivitetar kan vurderast, men at ein då treng å utarbeide tydelege mål og vurderingskriterium for kvar aktivitet (s. 259).

2.6.4.2 Kriteriebasert vurdering, formativ bruk

Vurdering er ikkje lenger noko som skal skje etter at eit produkt er ferdig, men som ein del av læringsprosessen (Fjørtoft, 2016b, s. 120). Det er den vurderinga som skjer medan ein er i ein prosess ein lærer mest av, seier han, vurderinga skal fremje læring. Black & William (1998) seier at vurderinga må vere ein integrert del av ordinær undervisning. Læringsmåla må vere kjende, seier Sadler (2010), om elevane skal kunne bruke dei. For at tilbakemeldingar skal kunne brukast til vidare læring og utvikling, må ein forstå gapet mellom det ein får til no og det ein kan få til om ein arbeider målretta vidare. Gamlem (2015) hevdar at tilbakemeldingane bør skje i ein dialog når læraren er saman med elevane. Læraren held fokuset saman med eleven og synleggjer kvar eleven er no, og kva eleven må gjere for å kome vidare (s. 33). Sadler (2010) understrekar det same. Ifølgje Gamlem (2015) er tilbakemeldingar kvalitetsmessige gode om dei fører til læring og gjer elevane meir sjølvstendige i eige læringsarbeid (s. 63). Ho seier også at eit av måla med vurdering er at elevane skal utvikle metakognisjon og sjølvregulering. Elevar som forstår kva dei skal gjere og kvifor dei skal gjere det, tek lettare kontroll over eiga læring (Gamlem, 2014, s. 108-115). Hennar forskning på tilbakemeldingar kan vere spesielt aktuell når det gjeld det munnlege, sidan vurdering og tilbakemeldingar på det munnlege er vanskeleg for mange.

Vurderingskriterium kan brukast til eigenvurdering og for å øve elevane opp til å verte sjølvstendige i læringsarbeidet, i tillegg til å dokumentere oppnådd kompetanse, ifølgje Fjørtoft (2016a). Elevane

vurderer då eige arbeid opp mot det som er forventa, og les ut av vurderingsmatrisa kva forventningar som er til høgare måloppnåing (s. 82-83). Han hevdar at det er viktig at elevane forstår kva denne måten å vurdere på går ut på, og lærer å bruke kriteria sjølve (s. 50, 79). For at elevane og læraren skal ha kommunikasjon om det munnlege med utgangspunkt i vurderingskriterium er det viktig at dei har eit felles språk. Elevane bør difor vere med på å utforme kriterium som gjeld munnleg kommunikasjon, sidan dei då både får utvikla vurderingsferdigheiter og får betre refleksjon rundt eigne utviklingmoglegheiter (Penne & Hertzberg, 2015, s. 88). Svenkerud (2013) meiner at bruk av metaspråk om det munnlege er viktig fordi både lærarar og elevar ofte manglar språk for å snakke saman om munnlegheit (s. 4, 29).

2.6.4.3 Kriteriebasert vurdering er mindre personleg

For mange lærarar er det meir utfordrande å vurdere elevane munnleg, sidan det munnlege er så tett samanbunde med det personlege. Ein viser seg fram på ein annan måte enn det ein gjer når ein skriv (Børresen et al, 2012, s. 257; Svenkerud & Opdal, 2016). Børresen et al. seier at tilbakemeldingar er noko som ein kan øve seg opp til å både gi og ta imot utan å verte såra. Men tilbakemeldingane må vere konkrete, upersonlege og tydeleg (s. 259). Å la elevane sleppe å ha framføring eller å ta ordet i klassen er å gjere elevane stor urett (s. 261). Noko som kan gjere vurderinga av det munnlege mindre truande, er å halde ein fast og kjend struktur og å ha faste reglar for gjennomføring og vite kva ein ser etter, seier dei.

Hertzberg (1999) meiner også at vurdering med kriterium og konkrete tilbakemeldingar kan ta vekk litt av fokuset frå personen og over mot produktet, og gjere det mindre personleg og sårbart å vurdere munnleg (s. 193). Gamlem (2015) ser at om tilbakemeldingane vert retta mot det faglege, mot oppgåve, prosess og sjølvregulering og ikkje mot personlege eigenskapar, vil det føre til betre læring. Om elevane kjenner at det er personlegdomen som vert vurdert, kan det føre til unnvikingsstrategiar (s. 114-120).

2.6.5 Vurdering av samtale

Framføringa er den munnlege formidlingsforma som er lettast å vurdere, seier Aksnes (2016, s. 22). Det er meir utfordrande med samtalar fordi det er samspel mellom fleire. Dei ulike ytringane vert skapte i samband med den responsen ein får av andre. Læraren set gjerne elevane i grupper for at

dei skal få øve seg på, samt å gjennomføre samtalar, og det er då vanskeleg for læraren å få med seg og vurdere det som skjer (Matre, 2009, s. 139-141). Det er viktig med merksemd på vurdering av samtalen fordi det er lite forskning på dette området, og fordi klasseromsstudium viser at når det gjeld dialog og samtalar er ofte vurdering ikkje eit tema i det heile (Børresen et al., 2012, s. 258). Samtale er ein type munnleg aktivitet som i lita grad er kopla opp mot vurdering, viser Matre (2009, s. 139). Ho har gjennomført ein studie der ho ser på didaktiske utfordringar knytt til vurdering av ulike samtalar. Det ho fann ut er at samtalar, på lik linje med framføringar, er flyktige, slik at ein må vurdere i augneblinken. Akkurat som framføring er samtalesituasjonen sårbar, sidan det er liten avstand mellom person og ytring, det er eit kjenslevart område.

Matre (2009) er oppteken av at samtalar også kan verte vurderte. Samtidig som ho ser didaktiske utfordringar med dette, meiner ho dei kan løysast. Ho ser at lærarane treng kompetanse, både til å undervise om samtalar og å vurdere dei. Vurderingskriterium meiner ho kan utviklast gradvis medan ein arbeider med samtalar, og det er viktig at elevane tek del i dette arbeidet. Metaperspektivet ser også ho er viktig, og bør vere ein kontinuerleg bevisstgjeringsprosess. Ho såg i si forskning at når læraren stadig brukte metaspråket om dei samtalanene dei hadde, byrja elevane etter kvart å gjere seg kjende med og nytte det same språket (s. 145). Formativ vurdering i form av uformelle tilbakemeldingar tett mot arbeidet i klasserommet, såg ho var læringsfremjande, men at tilbakemeldingane burde vere konkrete og spesifikke. Som ei følgje av studiet ho gjennomførte, såg ho at systematisk arbeid med samtaleferdigheiter og vurdering av desse bør ha ein sentral plass i skulen. Også som sosial utjamning er arbeid med samtale viktig, meiner ho, sidan det er dei elevane som er svakast munnleg som har mest å lære av å øve på å samtale (ibid.).

2.6.6 Vurdering av lytting

Lytting er ein viktig del av all kommunikasjon, men Børresen et al. (2012) hevdar at lytting i skulen er forsømt. Dei understrekar at det er viktig at lærarane er «bevisste og habile lyttarar» (s. 84), for å kunne legge til rette for undervisning der ein snakkar om og trenar på lytting, og sidan dei er modellar for elevane. For at lærarane skal vere gode lyttarar, må dei ha både kunnskap og språk om lytting (s. 84-87). Lytting er ei ferdigheit som ein utviklar på same vis som med andre munnlege ferdigheite, hevdar Otnes (2016). Ho meiner at dei ulike aspekta ved lytting må ein gjere synleg og øve på i klasserommet (s. 73-75, 84-85).

Det er viktig å øve på å lytte fordi lytting ikkje alltid let seg observere (Børresen et al. 2012, s. 79). Adelman (2009) seier også at den største utfordringa med å vurdere lytting er at det er vanskeleg å observere, om ein person lyttar eller ikkje. Det er difor viktig å gjere lyttinga observerbar, meiner han, gjennom ein metode han kallar for «rapportert lytting». Også Otnes (2016) seier at ein må gjere lyttinga observerbar gjennom å bruke kroppsspråk og verbale signal (s. 84-85).

2.6.7 Digitale verktøy kan gjere vurdering av munnleg kommunikasjon enklare

Bruk av metodar som å ta opp lyd av og å filme samtalar og presentasjonar kan gjere det munnlege meir varig og slik lettare å vurdere (Børresen et al., 2012, s. 262). Svenkerud og Opdal (2016) kjem med mange innspel på korleis ein kan bruke digitale verktøy for ein meir variert og deltakande munnleg praksis i klasseromma. Dei meiner at slik bruk av det digitale også vil gjere det enklare for fleire elevar å delta munnleg (s. 103). No er det vanleg å kombinere munnlege framføringar med datapresentasjonar som gjerne inneheld ulike modalitetar, men Svenkerud og Opdal ønskjer ein meir variert bruk av digitale hjelpemiddel. Dette inneber at læraren må ha kompetanse eller i alle fall tore å bevege seg i det nye (s. 105). Dei nemner digitale opptak og film som arbeidsmetodar. Dette er metodar som opnar opp for betre eigenvurdering, i og med at elevane kan ta fleire opptak, og kan høyre og vurdere dei sjølve. Slik kan elevane ha betre potensiale for utvikling, i tillegg til at det er lettare for læraren å vurdere, seier dei (s. 107-109). Svenkerud og Opdal kjem inn på mange moglege program og metodar som ein kan bruke i klasseromma. Desse vil auke og gjere den munnlege aktiviteten meir variert og meir målbar. Teknologien opnar for fleire moglegheiter innanfor feltet, så lenge lærarane vel å bruke den (ibid.).

3 Metode

Til denne undersøkinga har eg brukt kvalitativ metode sidan eg først og fremst er ute etter korleis lærarar sjølve meiner dei vurderer i norsk munnleg og tankane bak vurderingane som vert gitt. I dette kapitlet presenterer eg først kvalitativ metode og grunngir val av denne. Eg legg så fram forskingsdesignet som eg har valt. Vidare presenterer eg korleis eg har gått fram i analysen av datamaterialet. Her vil eg også diskutere reliabiliteten og validiteten. Deretter vil eg gå nærare inn på forskarrolla og etiske spørsmål eg har reflektert over i denne studien.

3.1 Kvalitativ metode

Ifølgje Brinkmann og Tanggaard (2015) finst det ikkje ein allment akseptert definisjon av kvalitativ metode. Det er likevel ein del trekk som er tydelege, og det som kjenneteiknar denne metoden best, er at den ikkje er kvantitativ (s. 13). Aase og Fossåskaret (2014) seier at det ikkje er eit mål å setje desse to metodane opp mot kvarandre. Dei er opptekne av at ein brukar ulike metodar etter kva ein ser etter. Ein brukar kvalitativ metode når ein ønskjer å få ei djupare forståing for eit felt, medan ein brukar kvantitativ metode for å kartlegge utbreiing og mangfaldet i eit felt (s. 11-13). Eg ønskjer å forstå samanhengen mellom korleis Informantane tenker om vurdering, kva dei meiner at dei gjer og kva dei gjer. På den måten er deira refleksjonar ein viktig del av datagrunnlaget mitt. I kvalitativ forskning er det primære ikkje å forklare, men å forstå. Difor er kvalitativ metode det rette for mitt formål. Eg kan ikkje generalisere ut frå mine funn, og det er heller ikkje målet for studien. Innanfor dette kunnskapsfeltet hadde det likevel vore interessant også å finne ut om mine funn er representative for fleire, så ei kvantitativ studie om vurdering i norsk munnleg hadde skapt ei breiare avdekking av feltet.

Måten eg handsamar datamaterialet på er abduktiv. Ved abduktiv tilnærming tek eg utgangspunkt i forskinga på området, utan å arbeide ut frå ei hypotese. Abduksjon er ein kombinasjon av induksjon, der ein går ut frå empiri og deduksjon, der ein går ut frå teori (Fangen, 2010, s. 28). Her er teorien som føreligg utgangspunktet, men eg er open for kva eg finn i møte med feltet. Teorien eg støttar meg på seier noko om kva eg kan forvente, og eg har laga problemstilling i forhold til den. Kva som synt seg i prosessen, har eg likevel vore open for.

3.2 Utval av informantar:

Informantane i studien er tre kvinnelege lærarar som har lang erfaring i å undervise i norsk på ungdomstrinnet. Kriteria mine for utvalet var at dei skulle ha erfaring som norsklærarar på ungdomstrinnet. Eg valte å avgrense meg til lærarar på ungdomsskulen, sidan vurderinga i norskfaget har mykje å seie for vidare skulegang, og fordi det er det skuleslaget eg kjenner best til sjølv. Erfaring var viktig fordi eg meiner at ein lærar med erfaring kan gi mykje relevant data. I tillegg ønska eg informantar frå ungdomsskular av ein viss storleik, sidan eg ville undersøke om vurderingsfellesskap hadde innverknad på vurderinga i norsk munnleg. Det var eit mål å ha med både mannlege og kvinnelege informantar, men det vart kvinner eg fekk positivt svar frå. Alle informantane er kvinner i aldersgruppa 30-50 år.

Strategisk utval er ifølgje Tjora (2017) informantar ein meiner vil kunne uttale seg reflektert om det aktuelle tema (s. 130). Utvalet er difor å rekne som strategisk, fordi eg meiner informantane vil kunne gi meg ei forståing for spørsmåla som eg stiller meg i problemstillinga. Dalen (2011) framhevar at kvalitative studiar ikkje har som mål å generere resultat til ein større populasjon (s. 51). Eg kan ikkje generalisere, ein kan ikkje seie noko om korleis dei fleste lærarar vurderer i munnleg norsk med eit så lite utval, men ein kan finne ut kva nokre gjer og kanskje kvifor dei gjer det. Tre informantar er difor etter mi vurdering høveleg. Utvalet vil kunne gi meg moglegheit til å gå i djupna i tematikken, å utvide perspektivet mitt, samtidig som det er viktig at det ikkje er for mange. Både gjennomføring av intervju og observasjon, samt etterarbeidet av desse er omfattande og tidkrevjande (ibid.). Det ligg altså både faglege og pragmatiske årsaker bak valet om få, men strategisk utvalde informantar. Dalen skriv at når ein skal velje informantar må ein ta omsyn til både omfanget av undersøkinga og at ein får tilstrekkeleg grunnlag for tolking og analyse (s. 45), noko eg meiner at eg får.

3.2.1 Presentasjon av informantane

Dei tre informantane arbeider på ganske store ungdomsskular i distriktet. Dei har hatt mesteparten av erfaringa si på dette skuleslaget og har alle arbeidd mange år som norsklærar. Sjølv om informantane er anonymiserte har eg valt å gi dei namn, slik at det vert lettare å knyte dei til

utsegnene til dei ulike personane. Dette er for å teikne klarare bilete av dei. Eg kallar informant 1 for Ingrid, informant 2 for Heidi og informant 3 for Anne.

Ingrid er 53 år gamal. Ho har vore lærar i nesten 25 år, og har vore norsklærar i alle desse åra med unntak av eitt år. Utdanninga hennar er norsk mellomfag. Ingrid har ikkje lærarskule, men ho er fagutdanna med PPU (praktisk-pedagogisk utdanning). Ho har arbeidd sju år på vidaregåande, eitt år på barneskulen og resten av tida på ungdomsskulen.

Heidi er 38 år gammal. Ho har vore lærar i 14 år, og ho har undervist i norsk heile tida, eit år på vidaregåande skule, og så resten på ungdomsskulen. Heidi har utdanning frå lærarskulen og har 30 studiepoeng i norsk derifrå. I tillegg har ho fått godkjent 60 studiepoeng med mediekunnskap.

Anne er også 38 år. Ho har vore lærar i 13 år, og ho har undervist i norsk like lenge. Utdanninga er først og fremst lærarskule, der har ho 30 studiepoeng i norsk. I tillegg tok ho «Nynorsk i opplæringa» i 2017, slik at ho no har 60 studiepoeng i norsk.

3.3 Datamateriale

Grunnlaget for datamaterialet mitt er intervju og observasjon. Intervjua er transkriberte og det er skrive observasjonslogg frå observasjonane. I tillegg har eg samla inn vurderingskriterium frå kvar av dei tre Informantane (vedlegg 1, 2 og 3) .

3.3.1 Det kvalitative intervjuet

Fordi eg er ute etter kva informantane sjølv har å fortelje frå eiga livsverd, har eg nytta kvalitative intervju. Formålet med eit kvalitativt intervju er å forstå verda ut frå informanten sitt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20), og intervju er den mest brukte metoden for å innhente kvalitative data (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 101). Intervju er ein metode som gir meg moglegheit til å komme tett på informantane mine og deira erfaringar. På same tid må eg vere klar over at data eg innhentar i intervjuet delvis er skapt i samtalen mellom meg som forskar og informantane, sidan

intervjusituasjonen vil påvirke innholdet (ibid.) Det betyr at det ikkje er sanning det eg finn, men ein konstruksjon, og det legg eg til grunn for studien (Tjora, 2017, s. 27). Eg har valt å bruke semistrukturert intervju med intervjuguide, inkludert tenkeskriving og ei utdjupande spørjeundersøking. Ifølgje Kvale & Brinkmann (2015) er eit semistrukturert intervju verken ein open samtale eller ein lukka samtale, men noko ein stad midt i mellom, gjerne strukturert av ein guide med tema og forslag til spørsmål (s. 46). Tjora (2017) seier det er ein relativt fri samtale over spesifikke tema som forskaren har bestemt på førehand (s. 113).

3.3.1.1 Utarbeiding av intervjuguide

I forkant av intervjuet utarbeidde eg ein intervjuguide med tema og spørsmål som eg meinte ville dekke problemstillinga eg hadde sett meg. Ifølgje Dalen er ein måte å utarbeide intervjuguiden på å forme den slik at intervjuet vert som ei trakt. Det betyr at ein innleiingsvis startar med uformelle og ufarlege spørsmål for å oppnå ei avslappa stemning, så gradvis styre samtalen inn på det som er mest sentralt, og så avslutningsvis opne opp for meir generelle forhold (2011, s. 29-30). Dette prøvde eg å tenke på då eg utforma intervjuguiden. Eg prøvde også å systematisere intervjuguiden i ulike tema for på den måten lettare stille spørsmåla mine, og for å lette etterarbeidet. Tema eg valte å gå inn på var: omgrepsforståing, kunnskap om læreplan og forskrift til opplæringslova, vurdering i norsk munnleg, vurderingsfellesskap, formativ og summativ vurdering og undervisning (vedlegg 4).

Nokre vel å bruke stikkord i intervjuguiden for å få ein meir naturleg samtale, men eg ville formulere spørsmål på førehand for å vere meir sikker på å ikkje stille leiande, men klare og utvetydige spørsmål (Dalen, 2011, s. 31). Det betyr ikkje at eg stilte spørsmåla på akkurat same måten eller i heilt same rekkefølge som i guiden, men den fungerte som ei sjekklister under intervjuet, slik at det vart ein mest mogleg naturleg samtale utan at det skulle opplevast som eit forhøyr (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 124).

For å kunne intervjuguiden min og emnet mitt, slik at eg kunne tilpasse intervjuet meir etter kvar informant, gjennomførte eg eit pilotintervju. Dalen (2011) understrekar at erfaring er viktig for å stille gode spørsmål (s. 31), så difor ville eg øve før dei ekte intervjuet skulle finne stad. Då fekk eg

også prøvd ut korleis intervjuguiden verka. Etter pilotintervjuet lytta eg til intervjuet og endra difor nokre av spørsmålsformuleringane, fordi eg såg at dei ikkje fungerte etter intensjonen. Ifølgje Dalen er det lurt å lytte til intervjuet slik at ein kan reflektere over kva verknad ein har på informanten og så justere seg etter det (s. 35).

3.3.1.2 Gjennomføring av intervjuet

For å trygge informantane mine og kanskje setje i gang tankane på førehand, valte eg å informere om tema før intervjuet. Rammene for intervjuet var også kjende på førehand, av same grunn. Ifølgje Tjora (2017) er det viktig å skape ein trygg atmosfære rundt intervjuet, slik at informantane kjenner at det er greitt å snakke mest mogleg fritt (s. 118).

I forkant tenkte eg også ein del over korleis det er lurt å stille spørsmål for å få gode svar, blant anna alternative oppfølgingsspørsmål. Fleire gongar under intervjuet måtte eg likevel klargjere kva eg var ute etter, sidan det kan vere utfordrande å stille spørsmåla konkret nok (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 125). Under intervjuet prøvde eg å vere observant til både det som vart sagt og det som var usagt i intervjusituasjonen. Gjennom å lytte til det som vert sagt og reflektere over det som ikkje vert sagt og reflektere over måten det vert sagt på, meinte eg å få eit innblikk i korleis lærarane tenkte og skulekulturen som dei er ein del av. Ifølgje Kvale & Brinkmann (2015) er det eit godt råd å vere bevisst naiv, slik at ein er open for nye og uvante fenomen. Ein må vere nysgjerrig, både på det som vert sagt og det som ikkje vert sagt (s. 48).

Eit grep eg tok, som ein del av intervjuet, var å bruke metoden tenkeskriving for å komme litt tettare på informantane. Tenkeskriving er ikkje ein vanleg forskingsmetode, men eg meinte at det kunne gi meg eit betre innblikk i korleis lærarane tenkte om undervisning i norsk munnleg. Dysthe et al. (2010) skil mellom tenkeskriving og presentasjonsskriving, der formålet til tenkeskrivinga er å utvikle tankar og idear (s. 40-41). Eg tok utgangspunkt i Mads Haugsted (1999) sitt kontrastpar: «muntlighet i undervisningen» og «undervisning i muntlighet», (s. 33), og let dei reflektere skriftleg i nokre minutt om dette (vedlegg 5). Det er viktig å vere klar over at intensjonen min og intensjonen med tenkeskrivinga ikkje vert den same, sidan eg vurderer og analyserer deira tankar og refleksjonar og brukar det i forskinga mi.

Som ein del av intervjuet gjennomførte eg også ei avgrensa spørjeundersøking over kva informantane meinte danna grunnlaget for vurderinga deira i norsk munnleg (vedlegg 6). Denne fekk dei på førehand og tok med seg til intervjuet. Under intervjuet gjekk vi gjennom spørjeundersøkinga saman, og informantane fekk kommentere og utdjupe si eiga avkryssing (vedlegg 7). Ein survey er ei systematisk og strukturert utspørjing av eit stort utval, og ein kvantitativ metode, fordi det genererer tal (Ringdal, 2013, s. 26-27, 35). Eg nytta derimot dette som ei utdjuping av intervjuet for å konkretisere kva som danna grunnlaget for vurderinga deira i norsk munnleg. Tanken var at dei i forkant av intervjuet skulle få tenke gjennom sin eigen vurderingspraksis i norsk munnleg, og så få utdjupe dette i sjølve samtalen.

3.3.1.3 *Transkribering av intervjuet*

Intervjua vart tatt opp på diktafon og vart transkriberte i etterkant. Opptak av intervjuet vart gjort fordi det i kvalitativ forskning er viktig å ta vare på informantane sine eigne formuleringar (Dalen, 2011, s. 32). Transkripsjon, er ifølgje Kvale & Brinkmann (2015) å transformere munnleg tale til skrift, noko som på ulike måtar er utfordrande (s. 205), men på den måten vert materialet meir eigna for analyse (s. 206). Dei utdjupar at munnleg tale og skrift er to ulike språklege ytringsformer med ulike reglar. Munnleg samtale er prega av oppattakingar og munnlege uttrykk, medan skrift er strammare i forma. Dette er noko eg observerte sjølv og tok omsyn til då eg transkriberte. Likevel valte eg å skrive det informantane sa, men tok vekk tydelege oppattakingar. I tillegg tok eg med litt om måten dei sa utsegnene på og det dei gjorde, som pausar og nøling i parentes, fordi dette kan seie noko om til dømes refleksjon og usikkerheit. Eg har likevel ikkje skrive ned pauseord, som «ehhh» og «mmm», fordi eg meiner at det er forstyrrende for lesinga og analysen. Som målform valte eg å bruke normalisert nynorsk i transkriberinga, ikkje dialekt, både av praktiske grunnar, men også fordi det er viktig å anonymisere informantane.

3.3.2 Observasjon

Å kombinere intervju med observasjon er vanleg fordi det ikkje er alltid at ein gjer det som ein seier eller meiner at ein gjer (Tjora, 2017, s. 53). I eit intervju vil ein kanskje svare det som forskaren er ute etter, eller å svare slik at ein står fram i eit godt lys. Ved å kombinere observasjon med intervju vil det truleg skape større innsikt i praksis og betre forståing for informantane. Fangen (2010) seier at når ein kombinerer observasjon med til dømes intervju får ein prøvd det det informantane seier

dei gjer mot det dei gjer (s. 15). Observasjon er ein metode for å finne ut korleis menneske handlar i ulike situasjonar. Ein annan grunn til at eg ville nytte observasjon, var for å samle inn ulike døme på korleis ein kan undervise og vurdere i norsk munnleg.

Eg observerte informantane ein til to timar i eigen klasse, begge ei par veker etter intervjuet. Eg ønskte å observere vurdering av norsk munnleg. Rolla mi som observatør var tilbaketrekt, men synleg i klasserommet, altså ein ikkje-deltakande observatør, slik Fangen skildrar rolla (2010, s. 77). Under observasjonsøktene skreiv eg notat undervegs. Eg vurderte det slik at å skrive notat for hand var det som påverka informanten minst. Fangen skriv at dei fleste etter kvart gløymer at dei vert observert om observatøren har ei litt tilbaketrekt rolle. Samtidig må ein vere klar over at når ein vert observert oppfører ein seg gjerne annleis enn ein ville ha gjort elles (s. 78-79). Dette kallar Kleven og Hjordemaal (2018) for observatøreffekten. Også dei seier at ein må ha i tankane at dei som vert observerte kan oppføre seg annleis enn dei elles ville gjort (s. 47-48). Rett i etterkant av observasjonane skreiv eg meir utfyllande observasjonslogg, med utgangspunkt i notata mine, medan dei enda var ferske, sidan det er lett å gløyme dersom ein gjer noko i mellomtida. Fangen (2010) meiner at det er lurt å setje av tid til å skrive for deg sjølv i fred, og at det ikkje bør gå så lang tid mellom observasjonen og skivinga sidan ein lett gløymer mykje (s. 104-107).

3.4 Forskarrolla

Kvale & Brinkmann (2015) seier at forskaren er det viktigaste forskingsinstrumentet, og er avgjerande for at kunnskap vert produsert (s. 85). Både under datainnsamlinga og i behandlinga av data har eg ei forskarrolle. Fordi forskarrolla er så viktig i kvalitativ forskning, vil eg gje den ekstra merksemd. Både validiteten og reliabiliteten er avhengig av om ein som forskar gjer dei rette vala. Ein må være ærleg, tydeleg og grundig i arbeidet, både under datainnsamlinga og i analysearbeidet. Rolla mi som forskar er deltakande på den måten at eg som forskar er ein reiskap i forskingssituasjonen. Både i intervjusituasjonen og i samband med observasjon vil eg på den måten ha ei fortolkande rolle i innsamling og behandling av data (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 35). I kvalitativ forskning kan ein også seie at ein produserer data, sidan data vert til under ein fortolkande prosess (s. 33-34).

Det gjer noko med forskarrolla å forske på eige fagområde. Det kan slå både positivt og negativt ut. Eg er norsklærer på ein ungdomsskule, og eg kan vere påverka av min eigen praksis. Fordelane er at eg kjenner fagfeltet godt etter mange år i skulen, og eg vil då lettare sjå kva for utfordringar som er der. Ifølgje Tjora(2017) er det lurt at ein kan ein del om det ein skal observere, fordi innsidekunnskap gir gode observasjonar (s. 98). Likevel må eg unngå "blinde flekkar", noko som lett kan oppstå om ein forskar på eige område. Det er viktig å tenke på at slik innsidekunnskap også kan slå uheldig ut også. Sidan eg er norsklærer og har meiningar om kva som er god og mindre god praksis, kan dette påverke det eg ser og er oppteken av å sjå. Ein treng distanse for å få den kritiske tenkinga som ein treng som forskar. Slik kan ein unngå tilfeldige målefeil, som kan oppstå fordi ein er farga av eigne meiningar, og kva ein forventar å finne i forskinga. Kvale & Brinkmann (2015) er opptekne av at ein lett kan identifisere seg med dei ein forskar på om ein kjenner seg som ein «innfødd», og at dette kan påverke kva ein ser (s. 108). Å avklare forskarrolla, mi eiga førforståing var nødvendig, slik at det i minst mogleg grad påverka resultata, og for å få profesjonell avstand (ibid.). Dette har eg vore medviten om, og difor meiner eg at kjennskap til feltet er mest positivt. Fangen(2010) meiner at ein må gå inn i ei «outsider-rolle», der ein er oppteken av å legge merke til det som skjer, som ein utanforståande (s. 90). Ein måte å vere mest mogleg nøytral når ein behandlar datamaterialet, seier ho, er til dømes å bruke direkte sitat frå informantane, for så å tolke dei (s. 221).

Det var viktig for meg å vere tydeleg med informantane mine om at eg hadde ei forskarrolle, særleg sidan to av informantane hadde kjennskap til meg frå før gjennom skule-samarbeid i regionen. Det kan lett verte eit dilemma her om informantane ser på meg som ein kollega. Det kan påverke kva dei seier. Dei kan ha kjent seg utfordra som norsklærarar, sidan dei veit at eg også er det. På den andre sida vart det kanskje lettare å uttale seg til meg som norsklærer, fordi dette var noko vi var saman om. Dette er spørsmål som er vanskeleg å få svar på, men likevel lurt å reflektere over. Eg tok kontakt med informantane på telefon og på e-post for å vise at det var ei formell henvending. Før intervjuet starta var eg nøye på at samtykkebrevet var underskrivne, både av informantane og rektor på skulane. Eg fortalte før intervjuet kva som skulle skje og kvifor. Eg forklarte at eg ville bruke diktafon til å ta opp intervjuet, og informantane verka avslappa i forhold til det.

Tjora (2017) er også oppteken av at forskaren vert påverka av informanten, ein slags omvendt forskareffekt eller observatøreffekt (s. 72-73). Ein kan til dømes føle sympati med dei ein observerer, eller reagere på noko. Dette kan påverke både kva ein ser og kva ein ikkje ser. Det er viktig å vere medviten om at både dei ein observerer kan oppføre seg annleis enn dei brukar på grunn av at dei vert observert, og at ein som forskar legg spesielt merke til noko og overser noko anna fordi ein vert påverka av dei ein observerer. Observasjonane eg gjer er også tolkingar, og måten eg gjer dette på vil påverke resultatane.

3.5 Analyse av materialet

Ein kvalitativ studie krev ein kvalitativ analyse av materialet (Kleven, 2008). Med utgangspunkt i problemstillinga har eg forsøkt å framstille data som ei heilskapleg analyse av intervju og observasjonar, samt nokre vurderingskriterier. Til dette har eg ikkje brukt ein bestemt metode, men det har vore ein gradvis prosess for å identifisere og løfte resultatane. Analyseprosessen startar tidleg i kvalitative studiar, her allereie under intervjuet og transkriberinga, samt under observasjonen og loggføringa, ved at eg vart kjend med datamaterialet mitt (Dalen, 2011, s. 60-62). I kvalitative studiar går prosessane slik over i kvarandre (s. 27).

Eg har prøvd å kome fram til korleis Informantane forstår dei ulike omgrepa innanfor vurdering og norsk munnleg, og korleis dei meiner at dei sjølv vurderer denne delen av norskfaget. Sidan materialet er stort, har eg valt ut nokre område der eg såg tydelege tendensar, og så har eg gjort dei meir synlege. Eg har løfta materialet frå eit skildrande til eit meir fortolkande nivå (Dalen, 2011, s. 66). Det har eg gjort innfor dei områda som eg såg peika seg ut, og slik prøvd å få fram kva informantane gav uttrykk for. Dalen brukar verb som å «sjå» og «fange» om denne prosessen (s. 67). Eg har altså gjort nokre val som gjer at delar av datagrunnlaget ikkje vart handsama, medan andre delar vart løfta fram og prioritert. Målet med analysen, seier Dalen, er å samle trådane i ei felles forståing, å trekke fram det som viser seg som det mest sentrale i datamaterialet i høve problemstillinga (s. 73). På den måten meiner eg at resultatane som eg har valt å presentere vert meir synlege og tydelege. Dette har eg gjort ved å trekke inn direkte sitat frå intervju og observasjon, samt skildringar av observasjonane. I tillegg har eg kommentert nokre døme på vurderingskriterium. Intervjua varer frå rundt ein halvtime til godt over ein time, og det er til dels stor skilnad på kva informantane vel å trekke fram når det gjeld vurdering, og kva dei legg vekt på

av dei munnlege sjangrane i undervisninga si. Dette betyr at eg har ein god del meir data på nokre av informantane enn andre. Det betyr også at eg innanfor nokre emne ikkje har data frå alle informantane.

Eg har sett på korleis tankane og oppfatningane til informantane er ulike, men har også prøvd å få fram på kva måte dei tenker likt. På den måten har eg prøvd å få fram nokre tendensar, sjølv om eg veit at eg ikkje kan generalisere i ein kvalitativ studie (Dalen, 2011, s. 51). Til saman har eg mykje data innanfor nokre utvalde område.

3.5.1 Validitet og reliabilitet

Validitet handlar om at vi som forskarar måler det som vi skal måle. Vi tek ein del metodeval og må diskutere i kva grad dette er dei rette vala (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276, 357). Det handlar også om i kva grad vi tolkar dei data som vi får inn på best mogleg måte. I kvalitativ forskning er det god validitet dersom funna vi gjer er gyldige for dei personane som er med i forskinga, altså indre validitet (Kleven, 2008, s. 227-229). Vi kan ikkje generalisere som i kvantitativ forskning, altså ytre validitet (s. 229-230). Vi kan likevel finne samanhengar, men må vurdere om samanhengane er reelle. Vi må vurdere andre årsaksforhold, for kanskje er det andre årsaker til funn som vi ikkje får tak i (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 130). Eg har prøvd å ta val som gir god validitet. I intervju har eg prøvd å komme inn på tema frå ulike vinkar, og eg har fått utfyllande svar på det eg har spurt om. Slik har eg prøvd å hindre validitetsproblem. Både intervju og observasjonane er gjennomført i naturlege omgivnader. Under intervjuet og observasjon må ein vere klar over at informantane kan fortelje meg det som dei trur at eg vil høyre, eller at dei overdriv eller underdriv til dømes kjennskap til læreplan eller forskrift til opplæringslova om vurdering, for å framstå i eit betre lys. Alle intervjusituasjonar er asymmetriske. Det er eit klar asymmetrisk maktforhold mellom den som intervjuar og den som vert intervjuet, noko som Kvale & Brinkmann (2015) ser lett kan føre til tilbakehalding av informasjon og andre døme på motkontroll (s. 51-52). Eg har difor brukt ulike metodar, både intervju og observasjon for å auke validiteten i studien, fordi eg kan sjå funna frå dei ulike metodane saman.

For å ha høg validitet må ein også operasjonalisere omgrep for å gjere dei målbare. Truslar mot validiteten kan då vere om ein har operasjonalisert omgrepa slik dei ikkje dekkjer innhaldet i dei

(Kleven, 2008, s. 224-226). Om vi legg til grunn at all forskning er konstruksjon, vil vala eg tek, påverke dei resultatane eg får (s. 225). Eg må vere observant på målefeil, både systematiske og tilfeldig (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 40). Til dømes er det avgjerande at omgrepa **norsk munnleg og vurdering** er operasjonalisert på ein slik måte at det er tydeleg kva det er eg vil finne ut noko om, altså omgrepsvaliditet (Kleven, 2008). Dette har eg forsøkt å gjere.

I intervjuet er det viktig at eg kjem inn på aktuelle tema og stiller dei rette spørsmåla, for å få gode svar. Ifølgje Kvale og Brinkmann er forskingsintervju eit handverk som ein må øve på, sidan forskaren er det viktigaste av forskingsinstrumenta. Korleis handlaget til intervjuaren er, er avgjerande for den kunnskapen som vert produsert. Med bakgrunn i dette valte eg å gjennomføre eit pilotintervju. Å pilotere er berre ein av mange metodar Kvale og Brinkmann (2015) tilrår for å øve på i intervjuet (s. 84-85). Spørsmåla eg stiller og måten eg stiller spørsmåla på vil påverke svara, og dette har eg forsøkt å ta omsyn til.

Reliabilitet handlar om forskingsarbeidet er gjort skikkeleg. Er det truverdig? Kan vi stole på dei resultatane vi får? Har vi undersøkt det som vi skulle undersøke? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137, 357, 276). Det aller viktigaste for å få dette til, er at vi gjer kvalitativ forskning synleg og transparent. Kvale og Brinkmann brukar omgrepet "tjukke skildringar". Med dette meiner dei at vi skal sjå og skildre hendingar slik dei er, og dette gjer vi til dømes ved å kontekstualisere og skildre (2015, s. 111-113). Ein kan ikkje i kvalitativ forskning få same resultat to gongar, men det skal vere mogleg for andre å gå gjennom prosessen i forskingsarbeidet for å sjå kva for val og vurderingar som ligg til grunn. Her har eg vore medviten om kva som er stemmene til informantane, kva som er observasjonar og kva som er mine analyser og tolkingar, og forsøkt å få dette fram så ærleg og tydeleg som eg kan. Spørsmåla har eg prøvd å halde opne og ikkje leiande (Dalen, 2011, s. 31). Eg har forsøkt å skildre så detaljert som mogleg for at lesarane skal kunne følgje tankane mine steg for steg. Fangen er oppteken av at det er viktig å skilje mellom reine observasjonar, og eigne tolkingar av det ein har observert, sjølv om alle observasjonar inkluderer tolking i meir eller mindre grad (2010, s. 221), så det var eg observant på.

3.6 Forskingsetiske vurderingar

Eg har unngått å forske på heimeskulen, av etiske årsaker, men av praktiske årsaker har eg informantar frå skulane i nærområdet, som eg brukte kontaktar eg har for å komme i kontakt med. Ved forskning er anonymisering viktig. Særskild viktig er det når informantane er frå nærområdet mitt, fordi eg kan skade både omdømmet til informantane og skulene om eg ikkje anonymiserer godt nok. Det skal ikkje vere ei større belastning enn nødvendig å vere informant, difor er lovnader om anonymisering og personvern og sikker behandling av datamateriell også viktig. Informantane må vite kva dei seier ja til, at dei kan trekke seg når som helst, og dei må vite korleis eg arbeider med datamaterialet, og korleis det vil bli brukt (NESH, 2016).

Prosjektet er godkjent av NSD, Norsk senter for forskingsdata (vedlegg 10), og eg har følgd alle retningslinjene for anonymisering og datalagring. Forskinga var meldepliktig fordi eg oppbevarer personlege data, og fordi eg behandlar data elektronisk (NESH, 2016). Informantane har vore informerte i forkant og undervegs om prosjektet, og dei har fylt ut samtykkeskjema (vedlegg 8). Sidan forskninga fokuserer på læraren sin vurderingspraksis var det ikkje nødvendig å innhente løyve frå tredjepersonar, altså elevane. Undersøkingane gjekk føre seg på heimeskulane, så eg måtte også underrette og få godkjenning frå rektorane om forskninga. Dette formulerte eg i eit eige skriv som dei måtte skrive under på (vedlegg 9).

4 Analyse av datamaterialet

I dette kapittelet er det ei analyse av korleis informantane vurderer norsk munnleg, først og fremst med bakgrunn i djupneintervju, men med observasjon som supplement. Eg vil først repetere problemstillinga mi, som er utgangspunktet for denne oppgåva. Problemstillinga mi er: **Korleis rapporterer lærarar på ungdomsskulen at dei vurderer norsk munnleg?** Innleiande gjer eg greie for korleis informantane uttaler seg om «munnleg som grunnleggande ferdigheit», «norsk munnleg» og «vurdering av norsk munnleg». Datatilfanget er stort og opnar for mange moglege innfallsvinklar til analyse, og for å avgrense tek eg utgangspunkt i dei to munnlege sjangrane **munnelege framføringar(tale)** og **samtale**. Eg undersøker korleis informantane vektlegg desse munnlege sjangrane som vurderingsgrunnlag, og kva for utfordringar dei ser i vurderinga av desse. Korleis Informantane snakkar om vurdering av lytting vil eg behandle kort i ein eigen del, fordi eg ser lytting som ein integrert del av både tale og samtale.

Framføring, som ein viktig sjanger i den munnlege delen av norskfaget har det vore mykje merksemd på. Eg vel å rette mindre merksemd mot den, og meir mot samtalen, som har vore mindre utforska. Samtale definerer eg som både samtalar aleine med lærar, mellom elevar og samtalar i heil klasse. Eg vel altså å inkludere heilclassesamtalen i det eg undersøker, fordi den her er brukt som ein del av vurderingsgrunnlaget til norsk munnleg. Penne og Hertzberg (2015) valte å halde denne utanfor i si undersøking av munnleg kommunikasjon i prosjektet «Arbeid med muntlige ferdigheter», der dei undersøkte korleis det munnlege vart arbeidd med i fleire fag (s. 18).

4.1 Korleis reflekterer informantane om munnleg norsk og munnleg som grunnleggande ferdigheit i norskfaget?

Dei tre informantane har litt ulike oppfatningar når det gjeld munnleg kompetanse og munnleg som grunnleggande ferdigheit i norskfaget. Det varierer kva dei vel å trekke fram under intervjuet. Dette seier ikkje nødvendigvis kva dei meiner er viktig, men gir likevel ein indikasjon på korleis dei definerer omgrepa. Alle presenterer større eller mindre delar av heilskapen, og til saman kjem dei inn på veldig mange sider av norsk munnleg og munnleg som grunnleggande ferdigheit i norskfaget.

På dette spørsmålet har Ingrid svart at «det munnlege er viktig, på lik linje med det skriftlege». Det er først og fremst den sosiale forståinga som Ingrid trekkjer fram når ho tenker på det munnlege i norskfaget, altså det å gjere seg forstått og kunne kommunisere med andre. Det å gjere seg forstått vert framheva framfor å bruke fagspråk, som ho også synest er viktig. «Ja, enkelte briljerer kanskje litt med det å bruke framandord,... ein tenker kanskje ikkje godt nok over at alt skal bli forstått». Vidare er kommunikasjon vektlagt. Ho seier: «...evna til å kommunisere, ikkje berre å prate og bruke dei rette orda, men også å kunne bruke språket på rett måte». Ho nemner døme på kva ho legg vekt på: «stemmeleie, intonasjon, pausar, nonverbal- og verbal kommunikasjon. Her kjem hennar vektlegging av det tekniske godt fram. Dette vert understreka av at ho via merksemd mot det tekniske ved framføringar då ho vart observert. Ingrid har også med at det er viktig å kunne vurdere eigne og andre sine presentasjonar. Ho er også inne på at retorikk no er ein del av undervisninga i norsk munnleg.

Heidi har hovudvekt på det det norskfaglege innhaldet når ho snakkar om norsk munnleg. «Det er vidt, det er alt frå lesing til å kunne bruke fagspråket», og seinare «mykje med det å kunne bruke fagspråk..., dei skal kunne snakke om språk, for eksempel snakke om innhaldet». Her nemner ho også retorikk, som ho kjem tilbake til fleire gongar under intervjuet. I tillegg seier ho at det å kunne snakke fritt, ha leseflyt og intonasjon er viktige munnlege ferdigheiter. Heidi er også inne på at det munnlege skal brukast i ein større fagsamanheng, «det grunnleggande språket til å snakke om fag», som er noko av intensjonen med grunnleggande ferdigheiter. Ho nemner også at det å presentere er ein del av munnleg som grunnleggande ferdigheit.

På spørsmålet svarer Anne at «munnlegheita i norsk er veldig viktig, men vanskeleg». Ho seier at munnleg kommunikasjon handlar om mykje forskjellig, både framføringar, samtalar og det å bruke det norskfaglege språket. Ho seier: «det går både på det å presentere noko, som i ei framføring,... men det går også på det å samtale med andre, det å kunne ta del i ein samtale om norskfaglege emne, ta del i for eksempel ein litterær samtale der ein må bruke norskfaglege omgrep». I tillegg har Anne fokus på lesing i samband med munnleg aktivitet, det å skape meining i tekst, å forstå og anvende det ein les munnleg, «det å lese ukjende tekstar, og på ein måte, utan å ha budd deg, ta del i ein samtale om det».

Anne trekkjer eit skilje mellom norsk munnleg og munnleg som grunnleggande ferdigheit i norsk. Ho meiner at elevane lærer mykje i norskfaget som dei får bruk for i andre fag. Anne seier: «Vi gir dei denne basen som dei kan bruke i andre fag», og «vi legg på ein måte grunnlaget for munnlege ferdigheiter». Ho held fram med at munnleg kommunikasjon som grunnleggande ferdigheit «ligg i norskfaget sin natur, dette med å snakke språket vårt, kva ord vi brukar...».

4.1.1 Munnleg kommunikasjon som evne til å lytte

Lytting er ein viktig del av både framføring og samtale. Dette er noko alle informantane ser, men korleis informantane snakkar om lytting er forholdsvis ulikt. Munnleg kommunikasjon handlar også om å lytte, meiner Anne, «det er ikkje berre det som kjem ut av munnen din», som er viktig». Dette kjem ho inn på fleire gongar i løpet av intervjuet, også når tema er vurdering av munnlege ferdigheiter, ideell vurdering og i skildringa av ein elev med høg måloppnåing. Lytting er ein sentral del av munnleg som grunnleggande ferdigheit, meiner ho. At lytting er ein naturleg del av det å samtale, er noko av det ho legg vekt på, og at lytting er noko som ein må øve på: «Kva er det eg skal høyre etter, og korleis responderer eg på andre?». Anne er oppteken av at ein må vise andre at ein lyttar. At Ingrid også synest at lytting er viktig, kjem fram i intervjuet då ho skildrar ein elev med høg måloppnåing: «...at du respekterer at andre vil ha ordet,...at du kan lytte osv., veldig nyttig...» Ho var også oppteken av at elevane i klassen skulle vere eit godt publikum til presentasjonane i timen då ho vart observert. Lytting meiner Heidi er viktig, både det å vere godt publikum og elles, men ho meiner at det «ikkje er ein del av noko du skal vurdere», altså at det ikkje er ein del av vurderinga av norsk munnleg.

4.1.2 Det munnlege i undervisninga og undervisning i det munnlege

Når informantane reflekterer rundt skilnaden mellom «munnlegheit i undervisninga» og «undervisning i munnlegheit», med utgangspunkt i sitatet til Haugsted, er det tydeleg at alle ser skilnaden mellom det å bruke munnleg som ein metode i undervisninga og det å vise elevane verktøy til å kommunisere munnleg.

Heidi seier: «Å vere munnleg og å undervise i munnleg er ulikt. Når eg underviser i det munnlege underviser eg i tema som til dømes språk, retorikk, og å kunne samtale om faglege emne. Då er det viktig med til dømes fagspråk og kunnskap. Når eg tenker på det munnlege i undervisninga tenker eg på samtaler, lesing og så vidare». Ho brukar fleire døme på kva som er undervisning i munnlegheit, til dømes retorikk.

Anne meiner at undervisning i det munnlege er viktig for å kunne bruke det munnlege i undervisninga på ein god måte. Når det er munnlegheit i undervisninga tenker ho at elevane brukar det dei har lært om til dømes samtale og diskusjonar. Det eine forutset det andre, meiner ho. Ho nemner eit døme: «Skal ein snakke om ein film ein har sett må ein først lære om sjangertrekka i film, filmatiske grep og verkemiddel». Ho reflekterer vidare over at dette med undervisning i det munnlege er viktig og vanlegare enn før: «...det byrjar meir å komme, i alle fall no dei siste åra, i alle fall sidan eg begynte å undervise i norsk. I byrjinga, då var det berre å ha ei framføring, det låg ikkje noko slik: Kva er det du kan lære dei som gjer at dei vert betre i det munnlege?» Det har altså vore ei utvikling i synet på undervisning i munnleg kommunikasjon, meiner ho.

I Ingrid si utgreiing av sitatet hevdar ho at: «Undervisning i munnlegheit/ det munnlege, då er det meir som den undervisninga læraren legg opp til, for å lære, undervise elevane i munnleg kommunikasjon, ferdigheiter i det munnlege». Ho relaterer derimot ikkje omgrepa til sin eigen praksis, slik Heidi og Anne gjer.

4.1.3 Oppsummering av munnleg norsk og munnleg som grunnleggande ferdigheit i norskfaget

Det kjem fram av analysen at det munnlege i norskfaget omfattar mykje, og det er eit spenn i det lærarane vektlegg. Alle meiner at den munnlege delen av norskfaget er viktig, men den er likevel utfordrande. Framføringar nemner alle, men også samtalen og dialogen er trekt fram av alle på ulike måtar. Retorikk er også framheva, spesielt av ein av informantane. Det norskfaglege i det munnlege er også understreka som viktig, å kunne bruke fagspråk og munnleg som eit metaspråk, som verktøy også i andre fag. Det fagoverskridande, altså munnleg som grunnleggande ferdigheit

som norskfaget har eit spesielt ansvar for, er også nemnd. Lytting vert ulikt vektlagt og oppfatta, så her er informantane litt ueinige.

I tenkeskrivinga og samtalen rundt sitatet til Haugsted, skildrar alle eit tydeleg skilje mellom det munnlege i undervisninga og undervisning i det munnlege. Alle er opptekne av at elevane skal ha opplæring i det munnlege, og at ein ikkje kan forvente at elevane skal vise munnleg kompetanse utan at det vert undervist i det på førehand.

4.2 Korleis reflekterer informantane om vurdering i norsk munnleg?

4.2.1 Summativ vurderingspraksis av norsk munnleg

Summativ vurderingspraksis handlar mellom anna om å skaffe vurderingsgrunnlag. Alle informantane meiner at det er læraren si plikt å skaffe dokumentasjonsgrunnlag for å setje karakter. Dei uttrykker også at vurderingsgrunnlaget må vere godt og variert. I tillegg er alle informantane einige om at vurderinga skal uttrykke kompetanse, blant anna i form av karakterar.

Anne er oppteken av at vurdering mellom anna er dokumentasjon på kompetanse. Ho seier: «Eg må ha dokumentasjonsgrunnlag på det eg gjer, og ei grunngiving for dei karakterane eg gir». Grunnlaget meiner ho bør vere breitt, og at læraren må legge til rette for det. Ho seier: «skal du vise breidda di, så må du få moglegheita til det». Det er læraren som skaffar vurderingsgrunnlaget gjennom heile året, meiner ho, «ein karakter der på den framføringa, og ein på den litterære samtalen som vi hadde, og så er du med og bidrar...» Men ho fortel at ho ikkje samlar inn alt dei gjer, «du klarer å samle litt trådar». Også Ingrid er oppteken av dokumentasjon på vurderinga av det munnlege. Ho seier at det er viktig at ho skaffar seg «godt grunnlag», og ut frå det «gjer ei totalvurdering». Vurdering som dokumentasjon på munnleg kompetanse kjem også Heidi inn på i intervjuet. Ho brukar ordet «avdekke» når ho snakkar om vurderingsgrunnlag. Læraren må «legge til rette» for at elevane «må få vist kva dei kan», meiner Heidi. Det er viktig at elevane får vise seg fram, får briljere og får strekke seg, utdjupar ho. Ho ser at elevane er ulike, med ulike sterke sider. Dette er også ein grunn til å varierte undervisningsmetodar, og slik eit allsidig vurderingsgrunnlag, understrekar ho.

4.2.1.1 Vurdering av norsk munnleg med og utan karakter

Alle vurderer elevane med karakterar, medan Heidi og Ingrid fortel at dei også vurderer elevarbeid utan å gi karakter på dei. Informantane sette karakter på tre-fem munnlege arbeid førre skuleår, men alle fortel at vurderingsgrunnlaget også strekker seg utover dei arbeida der elevane får karakter. Vurderingsgrunnlaget for termin og standpunktkarakterar er på den måten vidare enn dei arbeida som vert vurderte med karakter.

Heidi vurderer elevane meir utan karakter enn med, fortel ho, og her fortel ho om at ho har endra praksis. Før var ho oppteken av at ho måtte ha nok «vurderingspunkt», ho tenkte at «eg må i alle fall ha tre ting per halvår». No er ho mykje meir oppteken av å sjå på heilskapen, «kanskje har eg ti ting som vi eigentleg jobbar med, men så ser eg på ein måte meir heilheita i arbeida deira». Heidi fortel at det i løpet av førre skuleår var tre arbeid som gjekk på norsk munnleg som dei fekk karakter på, resten var vurdering «med mål oppnåing». Ho fortel også at elevane har rett på halvårsvurdering med karakter, elles har dei ikkje rett til å få vurdering med karakter. Heidi hevdar at det ikkje nødvendigvis er noko motsetnad mellom formativ og summativ vurdering, og då definerer ho vurdering med karakter som summativ. Ho utdjupar: «Det viktigaste er jo at det skal vere vurdering som fremmar læring, og for nokon er jo det utan karakter, og for andre er det med karakter». Summativ vurdering meiner ho ein kan gi til elevane saman med ei formativ vurdering, og «ein må ikkje gå i den grøfta at ein aldri brukar summativ vurdering».

Ingrid fortel også at tilbakemeldingane til elevane skjer både med og utan karakter. Ho reflekterer rundt bruken av karakterar, og er litt uroa av at lærarar ikkje er tydeleg nok til elevane på at karakterar ikkje går på person, men produkt. Ho utdjupar: «Vi må gå litt sånn konkret til verks», vi må seie til dei «at vi likar han eller ho», at det har ingenting med karakteren å gjere. Ingrid ser altså at karakterar også kan ha uheldige sider og prøver å ikkje overdrive bruken av dei. Ho seier at ho har tenkt på at ho kanskje burde vente med å gi karakter på munnlege arbeid, til etter at elevane har fått vurdering og fått tenke over denne. Dette er noko ho har prøvd litt ut i tilbakemeldingar på skriftlege arbeid, og ser då at dei ikkje «knørvar den (vurderinga) og legg den i korga». Ho meiner at elevane i større grad ser på vurderinga, «som du har lagt så mykje arbeid i», når dei ikkje får karakteren samtidig. Her viser ho også til Gamlem, som seier at karakteren kan ta vekk merksemda

frå vurderinga. Ingrid seier at «sluttvurderinga kjem i tiande», og at karakterane fram til då «ikkje har så mykje å bety». Førre skuleår hadde Ingrid ei 10. klasse, og ho gav karakter på fire arbeid i norsk munnleg. Elevane skulle legge fram ei fordjupingsoppgåve i litteratur, legge fram ei bokmelding og ha framlegging om ei novelle dei hadde lese. Då det nærma seg eksamen, hadde dei prøvemunnleg eksamen. Samtidig er det ein del «uformell vurdering», der ho noterer for seg sjølv medan elevane arbeider, til dømes i grupper.

I Anne sitt klasserom skjer dei skriftlege tilbakemeldingane alltid med karakter. Ho har ikkje prøvd å gi skriftlege tilbakemeldingar til elevane utan karakter, men uformelle munnlege tilbakemeldingar utan karakter er vanleg, seier ho, «utan karakter, det er no helst det du held på med på klasserommet». Anne hadde ei 9. klasse førre skuleår. Elevane hadde fem vurderingar med karakter i norsk munnleg i løpet av skuleåret. Alle desse inkluderte framføringar, men to av dei inkluderte også samtale; både analyse av dikt og munnleg tentamen i norsk.

4.2.2 Formativ vurderingspraksis av norsk munnleg

Alle dei tre informantane rapporterer at dei nyttar seg av fleire ulike formative vurderingspraksisar for at elevane skal kunne utvikle den munnlege kompetansen sin. Heidi er veldig tydeleg på at all vurdering skal bidra til at elevane utviklar seg vidare, «alle elevar har rett på undervegsvurdering som fremjar læring». Anne seier: «for meg er undervegsvurdering for eksempel i arbeid i timen, fram mot ei framføring..., då får elevane spørje meg, og eg får komme med innspel». Ingrid meiner også at formativ vurdering i norsk munnleg er viktig, «det er jo det som er viktig å vite, ikkje sant? Kva eg gjer, og kva eg kan gjere betre». Alle dei tre Informantane seier at dei har samtalar med elevane, på ulike måtar, medan dei er i ein prosess. Forventningane til elevane, fortel alle, vert høgare etter kvart som dei vert eldre. Dei tre fortel også at dei modellerer for elevane kva som er høg munnleg måloppnåing, på ulike måtar.

Ingrid er oppteken av at vurdering av norsk munnleg er for å signalisere kva elevane får til no, og kva dei må øve meir på til neste gong. Ho brukar det same kriteriearket kvar gong, men med tek med fleire punkt etter kvart, «vi kan ta berre tre kriterium, og så seier eg..., no er det fokus på det,

og dette vurderer eg ut frå». Ho fortel at ho tek med fleire av kriteria etter kvart som dei vert eldre, «til tiande, der vi har alle kriteria». Til elevane fortel ho at dei er i ein «prøvesituasjon», der dei skal «lære og feile.» Ingrid meiner at ho informerer elevane munnleg om kva ho forventar av dei når dei arbeider med ulike munnlege arbeid i klasserommet, «så kan eg seie på førehand, at her blir de vurdert i låg, middels, høg måloppnåing.» Ho gir også formativ vurdering «der og då», medan elevane arbeider med ulike munnlege oppgåver, «tilbakemeldingar på kva dei kan forbetre seg på», det synest ho verkar, «det gir mykje effekt». I tillegg har ho fagsamtalar, både i åttande, niande og tiande, «der eg går inn på korleis dei kan styre det vidare». Ho modellerer også, seier ho: «Eg prøver å vise dei korleis dei skal formidle munnleg kunnskap og forklare omgrep, eg prøver å snakke tydeleg». Noko ho ser at ho burde hatt meir av er øving, slik at elevane er betre budd, «det har eg lite av».

Ingrid meiner også at ho burde hatt meir formativ vurdering i norsk munnleg, «ideelt sett kvar veke». Ho er oppteken av at dette må gjerast på ein human måte, og at ein roar elevane ned i forhold til krav: «negative tilbakemeldingar..., kan vere veldig skadeleg eigentleg», og vidare, «den må vere konkret og positiv, slik at ein bygger opp for vidare motivasjon». Ho fortel også at ho har hatt elevar som har kasta opp før framføringar fordi andre lærarar har sagt at dei må kunne alt utanåt når det er framføringar, «og det er ikkje meininga i det heile tatt.»

Anne synest også at formativ vurdering er viktig for å utvikle munnlege ferdigheiter, «viss dei visste korleis det skulle vere, så hadde dei gjort det». Når elevane arbeider med munnlege oppgåver er det viktig at dei får øve, seier ho. Ho gir kriterieark i forkant eller saman med dei munnlege oppgåvene, slik at elevane skal vite korleis dei vert vurderte, «kva det er eg forventar at du skal ha med». Anne seier at det er viktig at læraren går gjennom desse. Ho utdjupar: «det nyttar no ikkje berre å gi oppgåva og så kleistre på vurderingskriterium». Vidare fortel ho at dei brukar tid på vurderingsarka, «vi har ein samtale i klasserommet, slik at elevane veit kva som blir kravde av dei». Ho fortel at ho viser og modellerer for elevane korleis dei skal gjere det, til dømes å presentere noko, og gir dei «konkrete tips». Anne seier også at det varierer kor mykje hjelp og støtte elevane får i vurderingsarka og i oppgåvene, frå at dei får mykje detaljar i 8. klasse, til at oppgåver og

kriterieark vert mindre detaljerte i 10. klasse. «Vi prøver å få dei til å tenke litt sjølv», seier ho. Dette er for at dei skal vere sjølvstendige, fortel Anne, «slik at dei sjølv vert autonome».

Anne tek kopi av alle vurderingsark som elevane får tilbake etter eit arbeid, «og så kopierer eg, og beheld den eine». Vurderingsarka brukar ho for å minne seg sjølv på kva for tips og råd ho skal gi elevane undervegs medan dei held på med neste arbeid. Dette skjer munnleg. Ho meiner at denne vurderinga som vert gitt undervegs er meir uformell, og kanskje den ikkje vert oppfatta som ei vurdering, men meir som «tips og råd». Utgangspunkt for meir uformell vurdering i timane, seier ho, er den halvårsplanen som elevane får utdelt i byrjinga av kvart halvår, som inneheld kriterium for «munnleg aktivitet» i timane. Når ho har fagsamtalar spør ho dei: «Kva tenker du om dette her? Kva er det du har fått til?»

Også Heidi seier at brukar tid på å gjere elevane kjende med korleis dei vert vurderte før dei startar eit arbeid. Ho fortel at dei snakkar mykje om kriterium, «dei får gjere seg kjende med vurderingskriteria på førehand, og vi snakkar eigentleg mykje om korleis». I tillegg fortel ho at dei brukar «eksempeltekstar», og «modellerer heile tida», og snakkar mykje om oppgåvene. Ho utdjupar: «vi snakkar veldig mykje om til dømes kva som kjenneteiknar ein god presentasjon». Elevane får meir hjelp og støtte i åttande enn når dei vert eldre, «sånn som det var i åttande klasse, så gjorde vi det veldig sånn ilag, steg for steg, sånn at dei ikkje vart kasta ut i det aleine». Heidi meiner at det er viktig «å få lov til å øve» på dei munnlege sjangrane: «Det er generalprøve på generalprøve, på generalprøve.»

Vurderingsarka som Heidi brukar er ulike for kvar oppgåve, og dei signaliserer også utvikling, meiner ho, i staden for «låg-middels og høg» brukar ho «litt på veg, på veg og godt på veg». For at elevane skal få vite korleis dei skal utvikle seg, får dei både skriftlege og munnlege tilbakemeldingar på arbeid som er ferdig, samtidig som at ho gir tilbakemeldingar undervegs medan dei arbeider med ei oppgåve. Heidi seier at elevane får formativ vurdering på alle oppgåvene dei får, det er «samtale ein til ein, undervegs når vi jobbar med noko». Vurdering vert altså gitt både under og etter eit arbeid, skriftleg og munnleg.

4.2.2.1 Korleis informantane meiner at elevane nyttar tilbakemeldingar

Informantane fortel at det varierer i kva grad elevane nyttar aktivt dei tilbakemeldingane dei får for å utvikle munnlege ferdigheiter. Heidi ser at elevane hennar brukar tilbakemeldingane dei får aktivt medan dei arbeider med oppgåvene, og at dei er medvitne om kva som er forventa av dei. «Eg synest at dei aller fleste av dei har vorte veldig flinke til å på ein måte gå i vurderingskriteria og sjå, at OK, men det har eg ikkje gjort, så OK, då må eg gjere **det** for å komme meg dit» (mi utheving), «dei brukar vurderingskriteria veldig aktivt når dei jobbar». Under observasjonen av litterære samtalar i grupper var både oppgåvearket og arket med vurderingskriteria framme, og det såg ut som om dei var i bruk. Under gjennomgangen i klasserommet, minte Heidi elevane på å bruke desse arka, og ho sa at det var lurt å bruke dei aktivt.

Ingrid meiner at det er svært varierande i kor stor grad vurderingskriteria vert brukte. «Dei som er ambisiøse og gjerne vil vise at dei kan, dei gjer det, og så er det nokre som ikkje gjer det», fortel ho. Likevel meiner Ingrid at det er betre no enn før, fordi ho no brukar vurderingsark meir aktivt enn tidlegare. Ho fortel: «... så dei har tatt (det) meir til seg og er klar over det, og eg har faktisk sett litt endringar frå åttande til tiande.» Anne ser også at det varierer i kva grad elevane klarer å nyttiggjere seg av vurderingane dei får. Nokre ser berre karakteren og ikkje vurderinga og framovermeldinga. «Nokon er veldig flinke», ... «og det er jo nokon som berre, å ja, der fekk eg ein 3, og så berre legg det vekk.»

4.2.2.2 Eigenvurdering, ein del av formativ vurderingspraksis

At eigenvurdering er ein viktig del av vurderinga i norsk munnleg, er noko alle informantane er opptekne av. Alle informantane melder at dei nyttar seg av eigenvurdering i samband med munnlege arbeid for å utvikle munnlege ferdigheiter, men i ulik grad og på ulike måtar. Heidi og Anne nyttar vurderingsark og samtalar for at elevane skal få reflektere over eiga læring og utvikling, medan Ingrid nyttar seg av samtalar med elevane utan vurderingsark.

Heidi fortel om ein utstrekt bruk av eigenvurdering, i samband med munnlege arbeid. Ho fortel at «eigenvurdering har vi stort sett på det meste», og det ho fortel frå eigen praksis er slik eit døme på systematisk bruk av eigenvurdering. Eigenvurdering er ein integrert del av oppgåvene, elevane

nyttar det same vurderingsarket til dette som dei får til oppgåvene. Dette vart bekrefta under observasjonen, for elevane skulle då krysse av på vurderingsmatrisa mot slutten av økta og levere inn til læraren. I tillegg har Heidi samtalar med elevane der tema blant anna er eigenvurdering.

Ingrid seier at ho har vorte meir oppteken av at elevane skal reflektere over eiga utvikling dei seinare åra, «dette her med eigenvurdering og å vurdere andre, som eg synest eg har vorte meir bevisst på i mi undervisning då». «Eg spør alltid eleven: Korleis synest du det gjekk? Kvifor synest du det gjekk bra og ikkje bra?», før ho gir si eiga vurdering til slutt. Ingrid seier: «det er viktig å kome med sine egne vurderingar og sjå korleis andre gjer det». Ho meiner det gjer dei meir bevisste, «når dei får tygge litt på det...»

Anne reflekterer mykje rundt eigenvurderinga, som ho synest er svært viktig. Målet er at elevane sjølve reflekterer over kvar dei er i læringsprosessen, og kva dei må gjere for å komme vidare. Ho ser at når elevane vert ein del av den formative vurderinga, og når dei kan bruke spørsmåla: Kvar er du? Kvar skal du? Kva er planen din vidare?», er det bevisstgjerrande. Anne seier at ho ønskjer å bruke eigenvurdering meir: «Denne eigenvurderinga og vurderinga av andre, det er ein ting eg absolutt kunne ha jobba mykje, mykje meir med», slik at «elevane fekk meir rom til å reflektere over eiga læring enn det ho gjer i dag». Anne har samtalar med elevane, der tema er eigenvurdering, medan dei sit og arbeider, eller etter at eit arbeid er ferdig. Ho seier til dømes: «no synest eg at du har fått til **dette**, men korleis har du tenkt å løyse **dette**?» (mi utheving) Anne seier at ho då ikkje seier kva som er rett og feil, men heller: «Dette var litt uklart for meg», og «Korleis vurderer du dette no? Kva manglar?» Ho ønskjer at dei skal reflektere sjølv, tenke sjølv, og bruke vurderingskriterium til dette.

Sjølv om alle informantane brukar eigenvurdering på litt ulike måtar, er det tydeleg at målet er det same, at elevane skal verte sjølvstendige og autonome, slik at dei sjølve kan ta grep om eiga utvikling av munnlege ferdigheiter. Systematisk bruk av eigenvurdering melder berre ein informant om, men refleksjon rundt eiga læring og utvikling av munnlege ferdigheiter er noko som heilt tydeleg er ein del av alle informantane sin praksis.

4.2.2.3 *Samanheng mellom læreplanmål, undervisning og vurdering i norsk munnleg*

I kva grad informantane brukar læreplanen aktivt i planlegging av undervisning og vurdering i norsk munnleg er interessant, sidan det er læreplanen som skal vere styrande. Praksisen til informantane varierer ein heil del, frå å bruke læreplanen heile tida, slik Heidi seier at ho gjer det, til å stole meir eller mindre på eit læreplanverk, som Anne og Ingrid seier at dei gjer.

Anne støttar seg til læreplanen i planlegginga av norsk munnleg: «Det er jo den som ligg til grunn for det vi skal gjere, men vi bryt jo ned måla». Samtidig finn Anne mykje støtte i læreboka, «vi har eit forholdsvis nytt læreplanverk», der er det mange gode munnlege oppgåver», meiner ho, og «den litterære samtalen og det å snakke om tekst er veldig fint oppe i det læreverket». På grunn av godt læreverk seier ho at ho slepp å gå inn i læreplanen så ofte. Ingrid meiner at ho brukar læreplanen aktivt i planlegginga av undervisninga, «og oftare no enn tidlegare». Ho viser kompetansemåla og til elevane, og fortel at ho også bryt dei ned: «...nei, eg prøver å bryte dei ned, dei er for kompliserte, tenker eg.» Kva som er målet for timen formidlar ho munnleg til elevane, «det er viktig å seie det munnleg, slik at eg er bevisst på at dette skal eg faktisk lære i løpet av denne timen her». I tillegg til å bruke læreplanen støttar ho seg på lærebøkene: «Eg er litt friare i forhold til læreverka, men dei er jo ei god støtte».

Heidi seier at ho alltid brukar læreplanen aktivt i planlegginga av undervisninga i norsk munnleg. Ho driv med «bakvendt planlegging», og då tek ho alltid utgangspunkt i kompetansemåla i læreplanen, som ho bryt ned til læringsmål. Deretter planlegg ho vurderinga, og så undervisninga, fortel ho. Ho utdjupar: «å planlegge baklengs er å planlegge vurderinga før eg planlegg læringa». Når Heidi nyttar seg av metoden «bakvendt planlegging», meiner ho at det vert klarare både for ho sjølv og for elevane kva som er grunnlag for vurdering, «ikkje berre eg (veit), men elevane også», og det vert betre samanheng mellom undervisninga og vurderinga.

Å utforme vurderingskriterium med utgangspunkt i læreplanen er også ein måte å skape samanheng mellom læreplan, undervisning og vurdering på. På skulen til Heidi har norsklærarane utforma vurderingskriterier saman, for mange ulike oppgåver: «ja, vurderingskriterium, det har vi

på alt vi gjer», både på norsk skriftleg og munnleg. Ho fortel at dei har jobba spesielt med norsk munnleg fordi det har vore utfordrande å få lik vurdering der. Også Anne fortel at dei har utarbeidd vurderingskriterium saman for framføringar, fagsamtalar og munnleg tentamen, i tillegg til meir generelle kriterium for munnleg aktivitet i timane. Ho fortel at dei arbeider tett saman på trinnet. Begge to fortel at kriteria tek utgangspunktet i læreplanen. Ingrid fortel at dei på hennar skule ikkje har organisert vurderingsfellesskap blant norsklærarane når det gjeld norsk munnleg, «det kan vere litt tilfeldig». Ho meiner at det er mange ulike malar på vurderingskriterium i omløp når det gjeld vurdering av det munnleg kompetanse, men at dei er meir samstemte når det gjeld vurdering av skriftlege tekstar.

Alle fortel at skulane har delteke eller deltek i den nasjonale satsinga «vurdering for læring». På den måten har det vorte lagt sterkare vekt på vurdering dei siste åra, men satsinga har vorte organisert litt ulikt frå skule til skule. På Ingrid sin skule har det ikkje vorte sett av nok tid, meiner ho, medan det har vore gode prosessar på dei to andre skulane, fortel informantane.

4.2.3 Oppsummering, vurdering av norsk munnleg

Informantane har mykje å seie om vurdering av munnlege ferdigheiter, og dei ser at vurderingar har ulike formål, både summative og formative. Alle vurderer munnlege arbeid med karakter, medan det også er ein utbreidd praksis å vurdere munnlege arbeid utan karakter. At det er viktig å ha breitt vurderingsgrunnlag, er noko alle informantane signaliserer, sjølv om det i hovudsak er framføringar som er den munnlege sjangeren som mest vert vurdert med karakter. Likevel meiner alle at vurderingsgrunnlaget er vidare enn dei arbeida der elevane får vurdering med karakter. Alle meiner at dei gir ei heilskapleg vurdering og at det er læraren som må legge til rette for at vurderinga er vid.

Informantane synest å vere opptekne av at vurderinga i norsk munnleg fram mot sluttvurderinga bør vere formativ, at den skal ha som mål å fremje læring. Alle informantane hevdar også at rettleiing og konkrete tilbakemeldingar som elevane kan lære av er viktige, og at denne vurderinga må skje jamt for å utvikle elevane sine munnlege ferdigheiter. Dei er også opptekne av at elevane

har rett på vurdering som kan hjelpe dei med å utvikle sin munnlege kompetanse. Informantane seier at dei brukar ulike formative vurderingsmåtar med tanke på utvikling av munnleg kompetanse. I tillegg til vurderingskriterium fortel dei om munnlege tilbakemeldingar undervegs, fagsamtalar, modellering, øving og eigenvurdering. Det er tydeleg at prosessen her er ein del av arbeidet med å utvikle munnlege ferdigheiter, og at det vert sett av tid til dette. Forventningane til elevane aukar etter kvart som dei utviklar den munnlege kompetansen. At eigenvurderinga er ein viktig del av den formative vurderinga synest også å vere ein del av tankegangen til alle informantane. Dei vektlegg alle eigenvurdering for at elevane skal verte meir medvitne om eiga munnlege utvikling, og alle ønskjer å bruke eigenvurdering jamt. Likevel har dei litt ulik praksis, til dømes i kva grad dei brukar vurderingskriteria til eigenvurdering. I kva grad elevane tek til seg tilbakemeldingane dei får på det munnlege og brukar dei til vidare utvikling, har informantane også litt ulik erfaring med. Alle reflekterer likevel over at dei som lærarar kan ta ulike grep for at elevane i større grad skal nyttiggjere seg av vurderingskriteria for å utvikle sin munnlege kompetanse, blant anna ved bruk av eigenvurdering. Alle hevdar at det er lettare å vurdere det munnlege om det er meir konkret kva ein skal vurdere. I tillegg er alle informantane medvitne om at det er læreplanen som skal styre innhaldet i undervisninga og kva som vert vurdert, men det varierer ein del både korleis og i kva grad læreplanen systematisk er ein del av planlegging av undervisningsopplegga og i vurderinga.

4.2.4 Utfordringar med vurdering av norsk munnleg

Informantane ser utfordringar når det gjeld vurdering av norsk munnleg, men dei er ikkje heilt like her. Ingrid og Anne ser mange utfordringar, medan Heidi ikkje synest at vurderinga i norsk munnleg er så utfordrande lenger.

Heidi trekkjer ho fram at det er ein del lærarar som har for einsidig vurdering av norsk munnleg, at det er for lite variasjon i dei oppgåvene elevane får. Ho seier: «fordi dei (elevane) er så ulike», får dei ikkje vist kva dei er gode til om ikkje lærarane gjev varierte oppgåver i norsk munnleg.

Ingrid ser mange utfordringar når det gjeld vurdering av norsk munnleg, og seier at det er denne karakteren ho er mest usikker på. Også Anne er av og til usikker på kva som skal inngå i vurderingsgrunnlaget og kva som ikkje skal telje på karakteren. Anne meiner at ei stor utfordring er å få til eit breitt nok vurderingsgrunnlag, «slik at eg er sikker på at karakteren eg gjev dei stemmer». Her kjem tidsaspektet inn, noko som Anne ser på som den største utfordringa: «Det er ikkje nok tid til å ha samtalar med alle elevane ofte nok, og heller ikkje tid til å ta ut alle..., å ha tida til kvar elev». Ingrid trekkjer også fram tidsaspektet. Ho fortel at til dømes storleiken på klassen har litt å seie for kva for munnlege aktivitetar ein legg opp til, fordi det er mange aktivitetar som tek mykje tid. «Det er klart det er tidkrevjande, også i forhold til å organisere klassa», utdjupar ho.

Sidan det for ein del elevar er svært ubehageleg å verte vurdert på munnleg kompetanse er det behov for tilrettelegging, og tilrettelegging tek også tid. Dette trekkjer både Ingrid og Anne fram. Ingrid seier: «...nokon synest at det til dømes er forferdeleg vanskeleg å stå framfor ei klasse, lese høgt eller vise ovanfor andre at dei skal kunne delta i ein diskusjon». Når elevar har slike utfordringar let ho dei til dømes få framføre på mindre grupper eller berre framfor henne. Ingrid seier at klassemiljøet også kan vere ei utfordring, «at det ikkje er eit trygt nok klassemiljø» til at elevane tør å utfalde seg munnleg, og at det difor er viktig å arbeide med det. Anne seier: Elevane veit at det du seier i klasserommet spelar inn på karakteren, «og eg trur det er litt skummelt for mange», det kan vere vanskeleg å skulle delta i ein klassesamtale med medelevar. Dette er noko av grunnen til at Anne ønskjer å snakke med elevane ein og ein. «Eg opplever at det kanskje er mykje lettare ein til ein», då får ein vise kva ein kan, slepp å føle seg «teit», seier ho.

Både Anne og Ingrid meiner også at det er fleire utfordringar knytt til å gi tilbakemeldingar på det munnlege enn det skriftlege, sidan det munnlege er meir flyktig i forhold til det skriftlege, som er meir konkret. Anne seier: «det munnlege..., det er jo ganske her og no den informasjonen», men det skriftlege er meir varig, «når du har skrive ei setning er du ferdig med den, den står der, den». Når elevane skriv tekst er det lettare å gi meir konkret tilbakemelding, meiner Anne, som til dømes manglande avsnitt, «ja, manglar avsnitt, det er greitt og fint å sjå det». Ingrid ser også at: «det er litt enklare (å vurdere) skriftleg enn i munnleg», blant anna fordi lærarane der har eit betre system for vurdering, som gjer det er lettare å gi karakter. Ho ønskjer at dei skal utvikle eit liknande system for

vurdering i munnleg som dei har for skriftleg vurdering, slik at det ikkje vert så lite konkret. «At det vert litt syensing i munnleg, det trur eg dessverre er rett», seier ho.

Både Ingrid og Anne ser at vurderinga lett vert for subjektiv fordi læraren kan la seg blende av munnleg sterke elevar. Ho trekk fram at ho trur elevar som er munnleg aktive er meir synlege for lærarane, og at «det er lettare å like den eleven og gi han god karakter». Anne ser også at personlegdomen til elevane kan spele inn i vurderinga. Ho meiner at lærarar lett kan verte sjarmerte av elevar som er munnleg aktive, at det gjerne er andre som har meir kunnskap, men «dei får det ikkje ut fordi dei kanskje er sjenerte». Ingrid prøver å ikkje la seg farge av kjemien med elevane, og meiner det er viktig at lærarane er medvitne om å skilje mellom det personlege og det faglege, og å vere konkret i tilbakemeldingane sine. Anne uttrykkjer noko av det same. Ho ser at vurderinga av det munnlege lett kan bli feil, «ja det blir jo meir subjektivt enn det du kanskje har lyst til at vurdering skal vere...». Begge er opptekne av at personlegdom ikkje skal vere ein del av vurderingsgrunnlaget, men trekker likevel fram «engasjement» og «interesse» som kjenneteikn på ein elev som har høg måloppnåing i norsk munnleg. Ingrid er i tillegg redd for at elevane skal tru at dei får karakter på personlegdomen sin, og er difor oppteken av å formidle til elevane at det er den munnlege kompetansen ho vurderer. Ho utdjuar: «Det er viktig å seie til ein elev at du likar han eller ho, trass i vurderinga», slik at dei forstår at det er produktet som vert vurdert og ikkje mennesket.

At det kan vere lettare å få god karakter i munnleg norsk enn i skriftleg norsk, er både Ingrid og Anne urolege for. Ingrid meiner at karakteren lett kan bli tilfeldig om ein ikkje er bevisst nok. Anne er einig i dette, og meiner at det først og fremst er på grunn av det munnlege sin natur at det er lettare for mange. Anne utdjuar ved å samanlikne munnleg og skriftleg kommunikasjon, og meiner at når ein kommuniserer munnleg er det lettare å få fram meininga si. Sendar og mottakar ønskjer å forstå kvarandre, og at ein då kan justere dialogen mot den andre. Ein kan spørje: «forstod eg deg rett no?». Ein kan også bruke mange fleire ord ved munnleg enn skriftleg kommunikasjon, «og det er jo lettare å forklare seg».

Informantane er ikkje heilt samstemte i om det det er lettare å få betre karakter i norsk munnleg enn i skriftleg, og dei har litt ulike erfaringar her. Det er tydelege utfordringar ved vurdering av norsk munnleg, til dømes er mangel på tid og behov for å legge til rette for enkeltelevar trekt fram. I tillegg vert det lagt vekt på at det kan vere ein del feilvurdering av munnleg kompetanse fordi læraren lett kan vurdere andre delar enn det som er meint å vurdere, dels på grunn av det personlege, og dels på grunn av snevert og einsidig vurderingsgrunnlag.

4.3 Korleis reflekterer informantane om vurdering av munnleg framføring, samtale og lytting?

Her vil eg gå meir spesifikt inn på korleis informantane vurderer framføringar og samtalar, samt lytting som ein del av begge hovudsjangrane. Med utgangspunkt i læreplanen vil eg definere munnlege framføringar som presentasjonar av norskfagleg eller tverrfagleg innhald framfor eit publikum, med eller utan bruk av IKT. Samtale definerer eg som litterære eller faglege samtalar mellom elevar eller mellom lærar og elev. (Utfyllande forklaring er å finne i kapittel 2.)

4.3.1 Vurdering av munnlege framføringar

Alle informantane meiner at framføringar med norskfagleg innhald er ein viktig eller svært viktig del av vurderinga. IKT vert ofte ein del av vurderinga når elevane har framføringar, fortel dei. Tverrfaglege framføringar brukar ingen av dei særleg mykje, og heller ikkje tolkande opplesing og dramatisering i så stor grad.

Ingrid brukar «framføringar av ulike slag», men dei er sjeldan tverrfaglege fordi ho då er avhengig av å undervise i fleire fag sjølv, eller å samarbeide tett med andre, seier ho. Anne meiner at å halde munnlege framføringar framfor andre er ein viktig del av vurderinga i norsk munnleg fordi framføringar er konkrete, «det er veldig konkret, både for meg og elevane», og difor meiner ho at det vert brukt ein del. Heidi nemner ikkje munnleg framføring då ho får spørsmål om kva som er ideell vurdering i norsk munnleg, sjølv om det kjem fram i intervjuet at dette er ein av fleire sjanrar ho nyttar. I hennar praksis fortel ho om varierte undervisnings- og vurderingsmetodar av det

munnelege, fordi «elevane må ha mange ulike oppgåver». Også Anne understrekar at ho også er oppteken av variasjon, fordi ulike metodar vektlegg ulike ferdigheiter.

Vurderingskriterium vert nytta av alle informantane til å vurdere framføringar, men det er litt ulikt korleis dei er utforma og kva informantane ser etter. Alle er opptekne av at elevane skal vite korleis dei vert vurderte når dei har framføring, som stort sett er framfor klassen. Når elevane har framføring er Anne mest oppteken av om dei er gode på «å formidle». Eleven treng ikkje nødvendigvis ha så «høg stemme», men må «snakke så eg forstår kva du seier». Ho er også meir oppteken av at eleven «viser forståing» enn at han er tydleg, «treng ikkje å vere så presis». Ingrid fortel at ho fokuserer på «nonverbal kommunikasjon, blikk, stemmebruk, artikulasjon, intonasjon» i vurderinga av framføringar, altså meir form enn innhald, og det signaliserte ho også til elevane den timen ho vart observert. Til elevane fortalte ho at ho ville sjå på blikket, om dei klarte å frigjere seg frå manus, stemmebruk og kroppsspråk. Ingrid brukte vurderingskriterium som samsvarer med kriteria skulen hennar brukte til munnleg eksamen. Grunngevinga for dette er at dei øver mot munnleg eksamen på slutten av 10. klasse, noko som ho også formidla til elevane då ho vart observert.

4.3.2 Utfordringar med vurdering av munnleg framføring

Ein fellesnemnar hos informantane er at vurdering av framføringar er utfordrande på den måten at dei vert brukte for ofte i forhold til andre munnlege sjangrar. Viss framføringar vert brukte for mykje, gjev det eit for snevert bilete av kompetansen til elevane, ser dei. Ingrid seier: «Eg prøver å ha ulike arbeidsmetodar». Anne seier at framføringar «kan måle mykje, men ikkje alt», då må ein ha breiare vurderingsgrunnlag. Likevel ser ho at det lett vert mange framføringar på grunn av mangel på tid. Heidi er spesielt oppteken av at det lett vert for sterkt fokus på framføringar og meiner at elevane ikkje får vist kva dei er gode til om lærarane ikkje gjev varierte oppgåver i norsk munnleg. Ho utdjuar: «...men så har det vorte lagt veldig mykje vekt på presentasjonar, framføringar, og det er jo ikkje alltid det gir eit heilt rett bilete.» Heidi meiner likevel at faget har utvikla seg, at dette med einseitig fokus på framføringar gjerne var ei større utfordring før enn no, i alle fall håpar ho at det er slik.

Ei anna utfordring dei ser er at lærarar ikkje vurderer framføringar objektivt nok, og personlegdomen til elevane også kan vere ei utfordring her. Anne trur at lærarane lett kan bli sjarmerte av elevar som har gode framføringar, «ja desse her som berre tar scena, og så blir du så sjarmert», og at lærarane då legg mindre vekt på det faglege. Dei ser kanskje meir på form, «men kanskje ikkje innhaldet var heilt fantastisk». Anne ser også at vektlegging av framføringar kan gå ut over «dei som ikkje meistar det så godt», «ikkje alle elevar likar å stå på ein scene», held ho fram. Også Ingrid ser at sjenerte elevar som har kunnskap gjerne ikkje får vist det godt nok. Både Anne og Ingrid trekk fram er at det ikkje er alle elevar som er komfortable med å presentere noko framfor eit publikum. Sidan framføring er svært ubehageleg for nokre elevar, er det behov for tilrettelegging, meiner dei. Ingrid fortel at det er ein del elevar som ikkje tør å framføre, og at dette er noko lærarane stadig snakkar om: «Vi har hatt diskusjonar også, blant lærarane, ja om desse stakkars elevane som ikkje tør å framføre...». Ingrid seier at ho er svak for desse elevane, men seier samtidig at ikkje alle kan vere flinke til alt. Ho fortel om ein elev ho hadde som var så nervøs at han ikkje klarte å framføre slik som han skulle gjere, «han var like nervøs kvar gong». Eleven tok henne til sides og sa at han ikkje klarte det, og då fekk han framføre på eit grupperom, «ein gjer no slike ulike grep då», seier ho, for at elevane skal få vise kompetansen sin. Dette er eit døme på tilretteleggingar som Ingrid gjer for at alle skal kunne framføre.

4.3.3 Vurdering av ulike samtale-typar

Samtalar med norskfagleg innhald er ein viktig eller svært viktig del av vurderinga til informantane, medan samtalar med utgangspunkt i tverrfaglege arbeid ser ut til å vere mindre viktige, fordi det er ei mindre vanleg arbeidsform. I kva grad individuelle samtalar mellom lærar og elev er ein del av vurderingsgrunnlaget er svært ulikt. Ingrid og Heidi meiner at dette er ein svært viktig del av vurderinga, medan Anne meiner det sjeldan er ein del av vurderinga, fordi ho sjeldan får tid til slike samtalar. Å kunne argumentere og å delta i diskusjon meiner alle er ein viktig til svært viktig del av vurderinga.

Ingrid er oppteken av varierte arbeidsformer i den munnlege delen av faget, men nemner ikkje litterære eller faglege samtalar spesielt, verken som noko ho gjer eller som noko som er ein del av ideell vurdering av den munnlege delen av faget. Diskusjon og argumentasjon tek ho derimot med,

noko som også er ein type samtale, «eg prøver å ha ulike diskusjonsforum, der eg vandrar litt rundt i klasserommet og høyrer og ser». Anne trekkjer fram at samtalar er noko ho meiner er viktig, fleire gongar i intervjuet. Ho fortel at ho nyttar litterære og faglege samtalar, men at ho ikkje får til å gjennomføre vurdering av samtalar i så stor grad som ho ønskjer. Heidi meiner at elevane skal kunne ha samtale om ulike norskfaglege emne, som språk, kunne bruke retorikk og så bortetter, og dette er det læraren si oppgåve å legge til rette for. Ho legg opp til samtalar «både ein til ein, og i grupper». I tillegg fortel ho om samtalar i heil klasse.

Bruk av kriterium til vurdering av samtalar er ikkje like utbreidd som til vurdering av framføringar, melder informantane. Ingrid har ikkje vurderingskriterium for vurdering av samtalar i det heile. Ho fortel at ho noterer for seg sjølv når elevane har samtalar i klasserommet. Anne seier at ho brukar vurderingskriterium for vurdering av samtale med lærar, men ikkje for andre typar samtalar. Ho fortel at elevane likevel veit at dei vert vurderte når det er ulike munnlege aktivitetar. Korleis dei vert vurderte står i halvårsplanen som elevane får i byrjinga av terminen, der det blant anna står at dei skal delta i litterære og faglege samtalar. Anne fortel at dette skjer i klassen, som ein del av undervisninga, men at vurderingskriteria ikkje vert brukt aktivt i timane. Då noterer Anne for seg sjølv, seier ho.

Heidi har kriterium på mange ulike munnlege sjangrar, inkludert samtalar. Ho seier at vurderingskriteria får elevane i forkant når dei skal øve på å samtale, slik at dei veit korleis dei vert vurderte, og kan førebu seg med utgangspunkt i kriterium.

4.3.3.1 Vurdering av samtalar mellom elevar

Samtalar mellom elevar i grupper ser ut til å vere ei vanleg undervisningsform, og informantane har ulike metodar for å dokumentere det som skjer. Både Ingrid og Anne går rundt og noterer når elevane har samtalar i grupper, notata til læraren er vurderingsgrunnlaget. Heidi har ei tid brukt digitale opptak av elevsamtalar, som ho vurderer i etterkant. Om elevane sit i grupper og har faglege og litterære samtalar og diskusjonar, med opptak på slutten av økta, er det fleire elevar som er munnleg aktive, meiner ho. Eg observerte Heidi i to samanhengande timar, medan elevane i

grupper hadde samtalar som dei skulle ta lydopptak av. Elevane skulle arbeide i grupper på tre-fire. Opplegget var å gjennomføre litterære samtalar med utgangspunkt i to tekstar frå eit teksthefte som dei hadde arbeidd med i forkant. Dei hadde to skuletimar til disposisjon, og i løpet av denne tida skulle dei førebu ein samtale i gruppene, og mot slutten av økta ta eit lydopptak av samtalen, som var vurderingsgrunnlaget.

4.3.3.2 *Vurdering av samtalar mellom lærar og elev*

Samtalar mellom lærar og elev er også ein del av vurderingsgrunnlaget for informantane. Heidi fortel at ho brukar å ha samtalar med elevar aleine. Ho er oppteken av at elevane må få vise kva dei kan, til dømes gjennom samtale med lærar etter ei framlegging, «ein samtale i etterkant, der dei kan få vist kva dei kan, og så i tillegg får du moglegheita til «å avdekke meir». Anne fortel at samtalen ho vektlegg mest i vurderinga er samtalen mellom lærar og elev. Ho meiner at det er viktig å ha nok tid til kvar elev, og ho vil ideelt sett hatt litterære samtalar og fagsamtalar med alle elevane jamleg. Ho har erfart at samtalar med elevar kan vere med på å utvikle kunnskapen deira, og forklarar ved å viser til kva elevar kan seie: «no når vi har snakka kom eg på...» eller «eg har sete og tenkt at, kan det vere slik at...» Ho meiner at slike samtalar er bra for dei som ikkje tør å vere så aktive i klassen, at ho får betre og meir riktig vurderingsgrunnlag, fordi ho då kan «leite fram» kunnskapen til elevane. Ingrid fortel også at ho har vurderingssamtalar med elevane sine, i alle fall ein gong i halvåret.

4.3.3.3 *Vurdering av heilklasesamtalen*

Heilklasesamtalen fortel både Anne og Heidi om, og begge er opptekne av at slike samtalar også er ein del av vurderingsgrunnlaget.

Det var heilklasesamtale med utgangspunkt i ein argumenterande debattartikkel den eine timen eg observerte Anne. Ulike elevar las høgt frå artikkelen medan dei andre hørde på. Mellom leseøktene vart det lagt opp til bolkar med tenkeskriving og heilklasesamtale. Det var læraren som styrte ordet gjennom timen, og det var stort sett dei elevane som bad om ordet som fekk det, men eit par gongar utfordra læraren elevar som ikkje retta opp handa. Også høgtlesinga var for dei elevane som melde seg sjølv. Av tretten elevar var det fem som verken las høgt eller deltok i

samtalen, men det såg ut som om dei følgde med på det som skjedde. Fire-fem elevar deltok aktivt, tre-fire deltok litt. Åtte elevar til saman var munnleg aktive, om lag 2/3 av elevane.

Når elevane til Heidi skal gjennomføre førebudde samtalar i heil klasse får alle beskjed om å vere førebudd til det som dei skal snakke om. Ho brukar då ispinnar med namna deira på for å fordele taletid mellom elevane, «slik at dei ikkje rettar opp handa» og så får ordet. På den måten sikrar ho at alle får ordet i løpet av ein time. Også Anne er oppteken av at alle elevane skal vere aktive i løpet av ein time, men ho er litt usikker på om det er rett å presse dei. Stort sett er munnleg deltaking basert på handsopprekking, slik som då ho vart observert. Ho viser til andre lærarar som brukar ispinnar med namnet til elevane for å dokumentere aktivitet. «Når dei har svart eller har retta opp handa i løpet av timen, leverer du den i boks». Ho presiserer at ein nødvendigvis ikkje har svart, men «har vore villig til å vere med». Anne har ikkje brukt denne metoden. Det ho har prøvd er at elevane sjølve vurderer sin eigen aktivitet i timen og leverer ein liten lapp til henne mot slutten av økta, der det er bilete av «tommel opp» og «tommel ned». Denne metoden brukte ho då ho vart observert. I tillegg brukte ho aktivt tenkeskriving fleire gongar i timen, slik at elevane skulle verte tryggare på kva dei ville seie, og slik tørre å ta ordet.

Under heilklassem samtalen stilte Anne også mange spørsmål, både lukka og opne, for å aktivisere elevane. Eg observerte både tradisjonelle IRE/F -sekvensar med mange lukka spørsmål, men også mange opne spørsmål som elevane vart bedne om å undre seg over, og som det ikkje var fasitsvar på. Mine observasjonar viste at det var lettare for læraren å få svar på dei opne spørsmåla enn dei lukka. Når spørsmåla var lukka fekk læraren ofte ikkje respons, og svarte sjølv, etter ei lita pause. Døme på spørsmål som Anne ikkje fekk respons på eller fekk lite respons på: «*Er det samanheng mellom ver og klima?*» og «*Er orda positivt eller negativt ladde?*» Ho presiserte også nokre gongar, når det var opne spørsmål, at det ikkje var fasitsvar, og at ho var interessert i kva dei tenkte. Spørsmål som læraren fekk ein del respons på var til dømes: «*Om ein miljøforkjempar les denne teksten, kva gjer orda med korleis vil han oppfatte denne teksten?*» og «*Kva vêr trur de vi har om 20 år?*» Anne gav stort sett respons på det elevane sa, og ho kommenterte ein del av det dei sa ved å gjenta spørsmålet, eventuelt utdjupe det og bruke det vidare i samtalen med resten av klassa. Ho inviterte også elevar til å ha innspel til det medelevar sa.

4.3.4 Utfordringar med vurdering av samtalar

Alle ser ulike utfordringar når det gjeld vurdering av samtalar. Heidi ser utfordringar med vurdering av samtalar i grupper, blant anna fordi ikkje alle elevane bidreg like mykje i samtalen. Då eg observerte Heidi si undervisningsøkt, sa ho til elevane at det var viktig at alle på ei gruppe bidrog omtrent like mykje til samtalen, før ho sette dei i gang. Samtidig la ho vekt på at det var positivt om dei bidrog med det dei kunne, å fylle ut det andre sa. Ho fortalte også at det burde vere flyt i samtalen: «Det skal vere ein mest mogleg naturleg samtale». I intervjuet trekkjer ho også fram at det er viktig å kunne argumentere og diskutere med andre. Anne trekkjer også fram at å få alle til å delta i samtalar er noko ho synest er viktig, men utfordrande: «og eg spør, og eg spør, og eg spør og eg spør», men ikkje alle elevar klarer å delta. Ho meiner at elevane i tillegg må å kunne respondere på det andre seier i samtalen: «å spele på det andre seier».

Manglande deltaking i samtalen er også ei utfordring. Anne ser når det gjeld vurderinga, elevane «må få vise kva dei kan», men det er vanskeleg å setje høg måloppnåing om «du ikkje har tenkt å bidra med nokon ting». Ho seier også at det er utfordrande å vurdere elevane når dei har samtale i grupper, «fordi du ikkje alltid rekk å skrive ned», og det er jo dokumentasjonsgrunnlaget. Ingrid meiner at å lytte til det andre seier er viktig i ein samtale, for å kunne delta i den. Ho fortel vidare at ho må legge opp undervisninga slik at elevane har «ulike arbeidsoppgåver» som gjer at ho kan konsentrere seg om å notere, men at det kan vere vanskeleg. Blant anna organiserer ho ulike diskusjonsforum for at elevane skal få øve på dette og for at ho skal kunne vurdere dei.

Anne meiner at vurdering av «heilklassesamtalen» er utfordrande fordi det ikkje er alle som deltek. Når dei til dømes har litterære samtalar i klasserommet er det kanskje berre nokre som rekkjer opp handa, fortel ho. Det ho brukar å gjere er å notere for seg sjølv etter timen, kven som er aktive munnleg og kven som ikkje er det, i tillegg til å notere kvaliteten på det som vert sagt. Ho brukar ord som «samlar», «fiskar» og å «leite fram» for å få vurderingsgrunnlag i slike samtalar, noko som gir eit innblikk, men som ho meiner ikkje er nok. Dette synest ho er utfordrande, og ho kjenner at ho må «finne ein måte», eller at dei må «verte einige eller komme fram til» korleis ein vurderer slike samtalar. Ho spør retorisk kva høg måloppnåing i «munnleg aktivitet» er, «er det nok å rekke opp handa, eller må du seie noko heile tida?» Ho seier at både ho og elevane er litt usikre. Heidi

meiner at det er eit stort problem om «munnleg aktivitet» i timane vert ein del av vurderingsgrunnlaget. Ho understrekar at ein då vurderer aktivitet og ikkje norskfagleg kompetanse, noko som ho er sterkt imot. Heidi er oppteken av at ho som lærar må legge opp til at elevane skal få vise sin munnlege kompetanse, og at dette ikkje er å rekke opp handa flest gongar. «For det vil jo seie at nokon aldri får vist sine munnlege ferdigheiter».

4.3.5 Vurdering av lytting

Informantane er alle opptekne av at lytting er ein viktig del av munnleg kompetanse, men er ueinige om lytting skal eller kan vurderast. Heidi meiner at det ikkje går an å vurdere lytting, «korleis dei lyttar, det går ikkje an eigentleg», medan både Ingrid og Anne meiner at lytting skal vere ein del av vurderinga.

Sjølv om Heidi meiner at lytting ikkje skal vurderast, er ho likevel oppteken av at elevane skal høyre etter og vere eit godt publikum til framføringar «Evne til å lytte til framføringar, det er jo ikkje ein del av det eg vurderer då, men eg håper at dei høyrer etter, at dei er eit godt publikum», seier ho. Heidi meiner at ein ser om nokon er urolege eller ikkje, «men det er jo ikkje ein del av noko du skal vurdere». Ho meiner det «går meir på orden og åtferd enn det norskfaglege». Å vere godt publikum, var også noko av det Ingrid trekte fram som viktig. Då eg observerte henne var det fokus på publikumsrolla, og Ingrid modellerte for elevane korleis elevane skulle oppføre seg under framføringa.

Anne er veldig oppteken av lytting, og meiner at det kan vurderast, i motsetnad til det Heidi meiner. I løpet av intervjuet tok ho opp temaet mange gongar, i ulike samanhengar. Ho meiner at lytting er ein viktig del av undervisninga, og viser til at det står om lytting fleire stader i læreplanen. Lytting er ein vesentleg del av all kommunikasjon, meiner ho, å lytte til det andre seier, ikkje berre vere oppteken av «det som kjem ut av munnen din». Slik får ho fram at når ein deltek i ein samtale, må ein blant anna «kunne tolke det andre seier og bruke det vidare», og at dette er ei munnleg ferdigheit. Samtidig ser ho at det er viktig å vurdere lytting, men at ho ikkje har gode verktøy for å gjere dette. At lytting er ein viktig reiskap, som ein del av munnleg som grunnleggande ferdigheit, er også eit tema ho tek opp. Ho meiner at det først og fremst er norskfaget sitt ansvar å lære

elevane om lytting. Norsk lærarane må lære elevane ulike lyttestrategiar, meiner ho: «Korleis kan eg lytte?», og samtidig få fram det ein meiner sjølv.

Ingrid meiner at lytting er ein viktig del av det munnlege, «du er no flink til å prate for deg, men du skal også lære deg å lytte». Lytting er ein av delane som Ingrid har med når ho skal skildre ei ideell vurdering av norsk munnleg. Ho vil legge opp til ulike diskusjonstema, der «dei kan bli høyrde og dei høyrer på kvarandre». Ho seier også at det i ein samtale er nyttig at «du kan lytte også», og at ein kan «gi positiv respons til andre elevar». Samtidig er vurderinga av lytting utfordrande, seier ho, og veit eigentleg ikkje korleis ho skal gjere det. Ho meiner det er «ei god bevisstgjerung» å snakke om vurdering av lytting, «for ein vurderer kanskje ikkje det så mykje.»

4.3.6 Oppsummering, vurdering av framføring, samtale og lytting

Alle informantane nyttar framføring som ein av fleire munnlege sjangrar, og alle meiner at for ein-sidedig bruk av denne sjangeren er feil, at det ikkje gir eit breitt nok vurderingsgrunnlag. Objektiv vurdering av framføringar kan vere vanskeleg, delvis fordi elevane er spesielt sårbare i ein framføringssituasjon, og delvis fordi ein som lærar kan la seg sjarmere av munnleg sterke elevar. For elevar som vegrar seg for å framføre kan det vere behov for tilrettelegging. Alle informantane nyttar vurderingskriterium når dei vurderer framføringar, men det er litt ulikt kva dei vektlegg, til dømes om det er mest vekt på det instrumentale eller om det er mest vekt på det faglege innhaldet.

Noko av det som er utfordrande med samtalar er at det er så mange variantar av dei. Det er til dømes stor skilnad på heilklasesamtalen, samtalar der elevane sit i grupper og samtalar som læraren har saman med enkeltelevar. Det er også skilnad på om det er førebudde samtalar eller spontane samtalar.

Informantane i denne undersøkinga har til dels ulike løysingar på korleis samtalar kan vurderast. Ein variant er at elevane sit i grupper og lærarane går rundt og noterer. Ein annan variant er å ta opptak

av samtalen, slik at samtalen vert varig, og så vurdere lydfile etterpå, med utgangspunkt i eit vurderingsskjema. Vurderingssamtalar med ein og ein elev vert også brukt for å skaffe vurderingsgrunnlag, aleine eller i samband med framføring.

Å få alle elevane til å delta omtrent like mykje i samtalar, samtidig som dei skal vise fram både den faglege kompetansen sin og samtalekompetansen sin på ein naturleg måte, ser ut til å vere ei utfordring med samtalar. Blant mine informantar ser det ut til å vere knytt ein del usikkerheit og forvirring rundt kva ein skal vurdere, både i samtalar mellom elevane og i heilklasesamtalen, og korleis ein skal gjere det. Skal deltaking eller vilje til deltaking i samtalan til dømes vere ein del av vurderingsgrunnlaget, eller vurderer ein då aktivitet og ikkje kompetanse? Ei anna utfordring er at det er kan vere vanskeleg for læraren å få med seg det som skjer i klasserommet når mange elevar har samtalar samtidig. Å vurdere samtalar ser også ut til å vere krevjande fordi det tek meir tid å vurdere samtalar enn å vurdere framføringar.

Når det gjeld lytting er informantane lite samstemte. Dei er ikkje einige om lytting er ein viktig del av vurderinga av dei munnlege sjanrane, og det er også knytt ein del usikkerheit til korleis ein kan vurdere lytting.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil eg drøfte hovudfunna mine, resultatata frå analysen av datatilfanget mitt, med utgangspunkt i problemstillinga som handlar om korleis lærarar på ungdomsskulen rapporterer at dei vurderer norsk munnleg. Oppbygginga på kapitlet vert slik at eg drøftar eit hovudfunn om gongen.

5.1 Norsk munnleg og munnleg som grunnleggande ferdigheit

Alle informantane meiner at den munnlege delen av norskfaget er viktig, noko som er i samsvar med at det munnlege har fått auka merksemd i det siste (Hertzberg, 2016). Men det er stor skilnad i kva informantane vektlegg når dei snakkar om munnleg kompetanse og munnleg som grunnleggande ferdigheit. Dei har alle ei forholdsvis vid, men litt ulik oppfatning av det munnlege i norskfaget. Dette funnet er i samsvar med gjeldande forskning om undervisning av munnleg kommunikasjon i skulen (Svenkerud, 2013; Møller et al., 2010). Blant anna Hertzberg (2003) har vist at det kan vere forholdsvis stor skilnad på kva lærarar vektlegg i undervisninga og vurderinga av munnleg aktivitet på ulike skular. Børresen et al. (2012) melder at det er ulik forståing, både av kva det skal undervisast i og kva ein skal vurdere innanfor den munnlege delen av norskfaget (s. 28-29)

Det at informantane tenker ulikt om norsk munnleg ser eg som naturleg, sidan den munnlege delen av norskfaget omfattar mange delar. Læreplanverket vart i 2006 ein plan med kompetansemål i staden for å vere ein plan for kva elevane skule lære om. Det har vorte meir opp til lærarane å bestemme korleis elevane skal oppnå måla (Møller et al., 2010, s. 2). Ei av oppgåvene til lærarane er difor at dei sjølve må definere korleis dei ulike delane skal vektleggast og målast (Evensen, 2009, s. 18), noko informantane gjer. Dette kan også vere med på å skape større rom for val, og difor kanskje større usikkerheit og inkonsekvens mellom lærarar. Læreplanen er vid, og plasstrengsel i faget framhevar Eikrem et al. (2012) som ein faktor lærarane må ta omsyn til i prioriteringane. Dei nye læreplanane, som er under arbeid, har også som mål å bli mindre omfattande (Kunnskapsdepartementet, 2016). At læreplanen er vid kan vere noko av det som gjer at lærarane tenker eller prioriterer ulikt når det gjeld vurdering av norsk munnleg.

Det er læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013) som skal vere utgangspunkt for undervisning og vurdering i faga (Forskrift til Opplæringslova, 2006). I kva grad læreplanen vert brukt i utforming av undervisningsopplegg og vurdering av norsk munnleg varierer ein del i mi undersøking, og også her er mine informantar på linje med det andre forskarar har sett. Fjørtoft (2016b) hevdar at det ofte er manglande samanheng mellom læreplan, undervisning og vurdering når det gjeld norsk munnleg (s. 119), og Møller et al. (2010) peikar på at læreplanen ikkje nødvendigvis er styrande for innhaldet i undervisninga (s. 3). Varierende bruk av læreplanen kan slik også vere ein del av forklaringa på kvifor informantane tenker ulikt om den munnlege delen av norskfaget. Heidi er eit døme på ein lærar som brukar læreplanen aktivt. Ho fortel at «bakvendt planlegging», som ho brukar jamt, er ein metode som tek utgangspunkt i kompetansemål frå læreplanen for å planlegge undervisning og vurdering, for å skape betre samanheng mellom dei ulike delane (Utdanningsdirektoratet, 2016; Fjørtoft, 2016a). På den måten vert læreplanen alltid ein viktig del av hennar vurdering i norsk munnleg.

Kunnskap om det munnlege meiner fleire forskarar er viktig for å få til god nok undervisning og vurdering av norsk munnleg (Børresen et al., 2012; Fjørtoft, 2016b). Det er nokså stor skilnad på kva dei ulike informantane legg i ulike omgrep, til dømes «munnleg aktivitet», «lytting» og «grunnleggande ferdigheiter», noko som blant anna kan vere på grunn av varierende kunnskap eller usikkerheit om munnleg kommunikasjon. Gamlem (2014) har vist at det er vanleg at lærarar definerer ein del omgrep ulikt (s. 115-117). Når ein definerer sentrale omgrep ulikt, er det også ein grunn til å tenke at undervisninga og vurderinga vert ulik. Det er også ein ganske stor forskjell mellom det informantane ser på som ideell vurdering av norsk munnleg, og det dei kjenner at dei får til. Det dei manglar, seier dei, er verktøy og tid til å undervise og vurdere slik dei ønskjer. Dette er likevel ikkje likt for alle informantane i mitt materiale, for Heidi seier til dømes at ho stort sett får til å undervise og vurdere etter sine ideal, medan Ingrid seier at ho mellom anna ikkje får til å vurdere samtalar slik som ho ønskjer. Det er altså stor skilnad på korleis dei ulike informantane forstår, jobbar med og vurderer det munnlege i norskfaget, noko som er i samsvar med forskning på området (Palmér, 2008; Hertzberg, 2003; Penne, 2006).

Forskning viser lite systematisk opplæring i munnlege ferdigheiter (Haugsted, 1999; Hertzberg, 2003), men i mitt materiale er det tydeleg at munnlege ferdigheiter er noko det vert undervist i, og det vert sett av tid til at elevane får bruke og øve på ulike munnlege sjangrar. Dette er ei utvikling eg ser, som skil seg frå mange undersøkingar om munnlegheit, som er utført tidlegare.

Informantane i mi undersøking brukar ikkje munnlege sjangrar utelukkande som eit middel til å formidle kunnskap, men ulike munnlege sjangrar er ein viktig del av både undervisninga og vurderinga. Haugsted (1999) framhevar at det er viktig at lærarar underviser elevane om munnleg kommunikasjon. Ein av informantane meiner også at det har skjedd ei utvikling her. Ho meiner at det ikkje lenger er slik at lærarar forventar at elevane meistrar ulike munnlege sjangrar utan å få lære om dei og øve på dei, noko som også stemmer med praksisen til dei andre informantane i denne studien.

Eg har også observert ein del metaspråk om det munnlege i klasseromma, noko som forskarar har sett lite av i tidlegare studiar (Penne & Hertzberg, 2015, s. 23-24). Dette er eit sentralt funn. Informantane mine er opptekne av det norskfaglege språket. Dei har til dømes eit fagspråk om både framføring og samtale, som dei også brukar saman med elevane. Blant anna er retorikk trekt fram av Heidi i ulike samanhengar, som eit emne ho underviser i og er oppteken av. At retorikk er nemnd av informantane, og også synest viktig for ein av dei, er noko som kanskje speglar merksemda retorikk har hatt i det siste (Hertzberg, 2016; Bakken, 2014). Retorikk vert stadig meir understreka, blant anna i læreplanane (Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2013), samt i høyringa til ny læreplan i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2019), som eit språk for munnlegheit (Bakken, 2014; Kverndokken, 2016). Lytting er eit anna område der eg fann eit utvikla metaspråk i bruk. Anne er eit døme på ein lærar som har eit rikt fagspråk om lytting. Funnet kan tyde på lytting har vorte ein større del av den munnlege praksisen i skulen. Dette er i samsvar med Otnes (2016) sine refleksjonar, der ho ser at lytting er framheva som ein viktig del av all kommunikasjon i læreplanane (s. 79), og slik etter kvart vil vise att i undervisninga og vurderinga. At det norskfaglege språket er godt synleg hos informantane, kan også ha med at vektlegginga det fagspesifikke språket er tydelegare i den reviderte norskplanen enn tidlegare (Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2013).

5.2 Summativ og formativ vurdering i norsk munnleg

Informantane har eit spekter av formative og summative vurderingspraksisar for å vurdere norsk munnleg. Særleg er det variasjon og mangfald i den formative vurderingspraksisen deira. Dei brukar til saman mange ulike metodar for å gi tilbakemeldingar til elevane undervegs i prosessen, for å utvikle den munnlege kompetansen. Summativ vurdering ser dei i samanheng med dokumentasjonsgrunnlag for vurdering, som dei meiner er lærarane sitt ansvar å skaffe seg. Både Ingrid og Anne seier at det er lettare å vurdere det skriftlege enn det munnlege i norskfaget. Dei er slik på linje med gjeldande forskning. Å vurdere munnleg vert sett på som meir utfordrande enn å vurdere skriftleg, fordi det munnlege er meir flyktig og avhengig av konteksten rundt. Dette er dokumentert i tidlegare studiar (Hertzberg, 1999; Børresen et al., 2012; Svenkerud & Opdal, 2016). Informantane møter på mange og ulike utfordringar i vurderinga av norsk munnleg, men det er stor vilje til å løyse dei. Det er interessant at informantane reflekterer mykje rundt vurdering, og at dei ser at vurderinga har ulike formål. Dette kan ein sjå i samanheng med auka merksemd mot vurdering i samband med fleire nasjonale satsingar dei seinare åra, for å betre vurderingspraksisen blant lærarar (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Alle informantane har dei siste åra blant anna delteke på eller deltek på satsinga: «Vurdering for læring». Samtidig viser studien at det er ganske stor skilnad på korleis vurderinga i norsk munnleg vert gjort, noko som også er i samsvar med forskinga, som viser stor skilnad mellom korleis ulike lærarar arbeider med vurdering (Gamlem, 2014, s. 105).

5.2.1 Bruk av vurderingskriterium

Fleire studiar viser at bruk av vurderingskriterier for å vurdere norsk munnleg har vorte vanlegare (Svenkerud, 2013; Mjøen A. K., 2013). Eg finn blant mine informantar at det er til dels utstrekt bruk av vurderingskriterium for å vurdere munnleg kompetanse. Alle informantane uttrykker at vurderingskriterium er viktig, sjølv om bruken av dei er ganske ulik. Det er til dels stor skilnad på informantane i bruk av vurderingskriterier og vurderingsmatriser og kvaliteten på desse. Også her er praksisen deira i samsvar med tidlegare forskning (Svenkerud, 2013; Møller et al., 2010; Fjørtoft, 2016b).

5.2.1.1 Summativ bruk av vurderingskriterier

Informantane i studien brukar vurderingskriterierium for å vurdere kvaliteten på munnlege arbeid, altså summativ vurdering. Kriteriebasert vurdering av munnlege aktivitetar er tilrådd av mange for å gjere vurderingssituasjonen tydelegare (Penne & Hertzberg, 2015; Fjørtoft, 2016a; Hertzberg, 1999), og dette er også informantane opptekne av. Elevane har rett til å vite kva dei vert vurderte i og korleis dei vert vurderte (Forskrift til Opplæringslova, 2006, §3). Vurderingskriterium er ein måte å tydeleggjere kva som vert vektlagt i vurderinga, både for elevar og lærarar (Fjørtoft, 2016a; Hertzberg, 1999). Gode vurderingskriterium synleggjer kva ein som lærar skal sjå etter, og kva som er forventa kompetanse for elevane (Fjørtoft, 2016a, s. 18). Informantane er opptekne av at elevane også skal vite korleis dei vert vurderte, og dei fortel alle at vurderingskriteria vert gjennomgått med elevane i forkant av eit munnleg vurderingsarbeid.

At vurderingsgrunnlaget skal vere breitt, er informantane også tydelege på. Læraren må bruke ulike vurderingsmåtar som gir eit breitt vurderingsgrunnlag med utgangspunkt i læreplanen (Forskrift til Opplæringslova, 2006, s. §3). Måten informantane skaffar seg dette vurderingsgrunnlaget på er litt ulikt, frå å bruke skriftlege vurderingskriterier berre til framføringar, og elles vurdere utan vurderingskriterium, til at det er skriftlege vurderingskriterium til mange ulike munnlege oppgåver. Grunnlaget for vurdering vert slik samla på ulike måtar, både ved å bruke vurderingskriterium og utan. Når ein vurderer utan kriterium er det grunn til å tru at det vert mindre synleg for elevane kva som er forventningane til dei munnlege oppgåvene, og i kva grad elevane har oppnådd forventa kompetanse (Svenkerud, 2013; Fjørtoft, 2016b).

Børresen et al. (2012) skriv at å notere medan elevane er aktive munnleg er ein måte å skaffe vurderingsgrunnlag på, sidan munnlege uttrykk er så flyktige (s. 262). Dette fann eg også i min studie, når lærarane går rundt og noterer medan elevane arbeider i grupper. Å notere medan ein observerer elevane krev systematikk frå læraren si side. Informantane formidla at det er utfordrande å gjere det på denne måten, det er ikkje alt dei får med seg. Fjørtoft peikar på at mange lærarar gjennomfører undervisning og vurderer den munnlege kompetansen til elevane samtidig, og at dette kan vere vanskeleg utan tydelege vurderingskriterium (Fjørtoft, 2016b, s. 125). Om forventningane til den munnlege kompetansen er utydeleg eller er «taus kunnskap», som

berre lærarane har, må elevane føle seg fram eller forsøke å tenke seg til kva læraren er ute etter, seier Fjørtoft (2016b, s. 18, 125). Når læraren i tillegg er litt usikker på kva som skal inngå i den munnlege vurderinga, slik forskinga viser at mange lærarar er (Slettevoll, 2000, s. 73-74), vert det særleg utfordrande, både for elevane og for lærarane. Dette var noko som også mine informantar kjende på.

I mitt materiale fann eg også at karakteren i norsk munnleg lett kan verte for subjektiv, at norsklærarar gjerne vert påverka av personlegdomen til elevane. Danielsen (1999) skriv om dette, at sidan det personlege er så nært knytt til det munnlege, kan det gå ut over vurderinga. Det er kompetansen til eleven, ikkje personlegdomen til eleven som skal verte målt og vurdert. Bruk av vurderingskriterium kan vere eit middel for at vurderinga skal verte mindre personleg for elevane (Hertzberg, 1999; Børresen et al., 2012). Dette gjer at fokuset vert endra frå å verte retta mot eleven og over på produktet. For mange elevar vil det også vere viktig å øve på å få vurdering på det munnlege, fordi det kan opplevast sårt. Då er det viktig at vurderinga er tydeleg, konkret og upersonleg (Børresen et al. 2012, s. 259). Ein av informantane var uroa for at vurderinga ho gav elevane kan verte oppfatta personleg. Ho har mellom anna sett at elevar verte fysisk dårlege av å bli vurderte munnleg. Difor meiner ho at læraren må vere tydeleg på at det er det faglege ein vurderer og ikkje personlegdomen. Her er ho på linje med gjeldande forskning, inkludert Gamlem (2014) som også meiner at vurderinga på det munnlege må vere konkret og upersonleg, slik at ein unngår at elevane tyr til unnvikingsstrategiar for å beskytte seg sjølv (s. 114). Også Danielsen (1999) seier at bruk av vurderingskriterium kan føre til at vurderinga vert opplevd mindre truande for «dei tause elevane». Sidan bruk av vurderingskriterium gjer vurderinga tydelegare, ifølgje Fjørtoft (2016b, s. 18), vil det slik vere til hjelp for desse elevane, og i tillegg gi ei meir rettferdig vurdering for alle. Når det er klart for både læraren og elevane kva som vert vektlagt i vurderinga, vert vurderinga lettare, både å gi og ta imot

5.2.1.2 Formativ bruk av vurderingskriterium

Ifølgje både nasjonal og internasjonal forskning er ein formativ vurderingspraksis, med framovermeldingar noko som er svært effektivt for læringa (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 2; Gamlem, 2015). Vurdering er ikkje lenger noko som skal skje etter at eit produkt er ferdig, men som

ein del av læringsprosessen (Fjørtoft, 2016b; Black & William, 1998). Det er den vurderinga som skjer medan ein er i ein prosess ein lærer mest av. Bruk av vurderingskriterium gjer formativ vurdering enklare, jf. Svenkerud (2013, s. 13-14). Ho hevdar at om vi ikkje brukar kriterium i vurdering av det munnlege kan vi ta frå elevane moglegheita til å utvikle gode munnlege ferdigheiter, spesielt for dei elevane som treng det mest. Dette er også i samsvar med Gee (2012) sin teori om at mange elevar har ein anna språkleg diskurs enn den som dei møter på skulen. Slik vert det viktig å tydeleggjere kva som er forventa, også med tanke på sosial utjamning (Matre, 2009, s. 147). Ideelt sett er vurderingskriterium og/eller kjenneteikn på måloppnåing for munnlege aktivitetar, verktøy som elevane også kan bruke aktivt for å få kunnskap om kva som er forventa av dei, i løpet av arbeidsprosessen (Fjørtoft, 2016a, s. 82-83).

Informantane i min studie er alle på linje med denne forskinga. Vurderinga dei gir har som eit mål å utvikle den munnlege kompetansen til elevane. Formativ vurdering er noko alle brukar tid på, og dei brukar mange ulike metodar for å at elevane skal kunne utvikle dei munnlege ferdigheitene sine. Det varierer likevel i kva grad og på kva måte informantane brukar skriftlege vurderingskriterier formativt. Dei utfører formativ vurdering både med og utan bruk av vurderingskriterier. Den formative vurderinga skjer ofte i timane medan lærarane går rundt og gir elevane tips, råd og tilbakemeldingar medan dei arbeider med og øver på munnlege aktivitetar, altså i prosess. Når informantane brukar vurderingskriterium til å vurdere elevane formativt, skjer dette ofte saman med ei summativ vurdering, etter at arbeidet er gjort. Eit unntak er Heidi som brukar vurderingskriterium formativt, både under og etter eit arbeid, både skriftleg og munnleg. Det er slik skilnad mellom informantane på korleis dei brukar vurderingskriterium formativt.

Eit av måla med formativ vurdering er at elevane skal verte meir involvert i eiga utvikling. Dei skal utvikle metakognisjon og setje eigne mål (Gamlem, 2014, s. 108-115). Eigenvurdering har dei siste åra fått eit sterkare fokus, blant anna i opplæringslova, for å utvikle sjølvregulering (Gamlem, 2014, s. 6-7). Eigenvurdering er også informantane opptekne av, og dei praktiserer det på ulike måtar. Ikkje alle informantane nyttar eigenvurderinga så mykje som dei ønskjer, og det varierer også kor mykje og på kva måte dei legg opp til refleksjon rundt eiga læring og utvikling. Heidi er eit døme på systematisk bruk av eigenvurdering, som ein del av alle munnlege arbeid. Ho brukar

vurderingskriteria til dette, dei same som elevane nyttar for å få informasjon om kva som er forventa av dei før og undervegs i arbeidet.

Alle meiner at dei jobbar aktivt med eigenvurdering, men både Ingrid og Anne ønskjer å gjere det meir. Om elevane klarer å bruke dei tilbakemeldingane dei får til å utvikle sin eigen munnlege kompetanse kan det vere eit teikn på at dei er sjølvregulerte (Fjørtoft, 2016a, s. 96). Her har informantane ulik erfaring. Heidi sine elevar brukar tilbakemeldingane meir sjølvstendig enn det elevane til Ingrid og Anne gjer. Dei ser at det varierer veldig frå elev til elev i kva grad dei klarer å nytte seg av den formative vurderinga som dei får. Ifølgje informantane ser det ut som om elevane i større grad klarer å nytte seg av tilbakemeldingane dei får om lærarane er strukturerte i måten dei gir tilbakemeldingar på, og kor systematisk det vert brukt. Informantane ser at dei kan ta ulike grep for å få til meir refleksjon hos elevane. Her er dei på linje med det forskinga seier. Ifølgje Fjørtoft (2016b) er ei av oppgåvene til læraren å gi tilbakemeldingar på den måten at dei gir mening for elevane og slik klarer å bruke vurderingskriteria sjølve (s. 50, 79). Han seier også at eigenvurderinga er lettare å få til dersom det er synleg for elevane kva som vert vurdert, noko som vurderingskriterium gjer (s. 83). Å utvikle sjølvregulering hos elevane skjer ikkje av seg sjølv. Læraren må å involvere elevane i si eiga læring (Børresen et al., 2012; Gamlem, 2014). Sjølvregulering er også eit mål som er tydeleg forankra i opplæringslova (2006), som lærarane er pliktige til å følgje.

Dialogen er viktig i tilbakemeldingar, seier Gamlem (2015), som meiner at vurderinga må skje medan læraren er saman med elevane, om ho skal verke godt (s. 63). Dette er også i samsvar med sosiokulturelt læringssyn, sidan dette synet tek utgangspunkt i at språket og dialogen er utgangspunkt for læring og utvikling (Skaalevik & Skaalevik, 2013; Bakhtin, 1986). Dette er også alle informantane opptekne av, og dei brukar dialogen aktivt i sin eigen praksis. Anne, som tek kopi av vurderingsarka til elevane for å hugse på kva ho skal minne elevane på medan dei held på med eit munnleg arbeid, er eit godt døme på ein slik dialogbasert formativ praksis. Andre gode døme er Heidi som fortel om samtalar med elevane, både under og etter arbeid med ulike munnlege sjangrar.

Ein meir heilskapleg og systematisk vurdering medan elevane er i prosess synest å vere viktig for å utvikle sjølvregulering, og at vurderinga skjer i dialog med elevane, slik Gamlem (2015) framhevar som viktig. Det ser ut som om alle informantane jobbar godt med ulike formative vurderingspraksisar for å utvikle munnleg kompetanse hos elevane, og at dei ser at eigenvurderinga er ein viktig del av denne. Sjølv om alle ser at eigenvurdering er viktig, vert den ikkje lagt opp til like systematisk hos alle.

5.2.2 Utforming av vurderingskriterium

Å utforme gode vurderingskriterium som speglar det ein ønskjer å vurdere kan vere utfordrande, spesielt når det gjeld munnlege aktivitetar, fordi dei er så flyktige, her og no (Hertzberg, 1999; Svenkerud & Opdal, 2016). Om kriteria er forma ut slik at dei måler det dei er meint å måle, altså om validiteten er høg, er eit viktig spørsmål å stille seg (Fjørtoft, 2016b, s. 121). Bruk av vurderingskriterium og «kjenneteikn på måloppnåing» er ein god reiskap for å klargjere både for elevane og for læraren kva som skal vurderast. Det er likevel viktig at dei tek utgangspunkt i læreplanen (Forskrift til Opplæringslova, 2006), spesielt fordi forskning viser at vurderinga i norsk munnleg er meir bygd på tradisjon enn på intensjonane i læreplanen (Møller et al., 2010, s. 3). Informantane i undersøkinga brukar læreplanen i ulik grad i planlegginga av undervisningsopplegga og vurderinga av norsk munnleg.

5.2.2.1 *Utforming av vurderingskriterium saman med elevane*

Å utforme vurderingskriterium saman med elevane er også tilrådd (Utdanningsdirektoratet, 2014a; Penne & Hertzberg, 2015; Matre, 2009). Anne fortel at ho utformar vurderingskriterier saman med elevane, noko ho gjorde då ho vart observert. Det er positivt at elevane får vere med på dette arbeidet, slik at dei vert meir medvitne om kva som er forventa av dei. Deltaking i denne prosessen kan føre til auka refleksjon over eiga læring hos elevane, og det vil då kanskje verte lettare å bruke dei tilbakemeldingane dei får (Hopfenbeck, Throndsen, Lie, & Dale, 2009, s. 8-9). I tillegg står det også i opplæringslova (2016), at elevane skal «delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling» (§ 3-12). Å vere med på å lage vurderingskriterium er ein måte å gjere elevane medvitne om korleis dei vert vurderte. Matre (2009) meiner at det å utvikle vurderingskriterium saman med elevane i tillegg kan vere ein god bevisstgjeringsprosess for

læraren. Ho meiner at læraren og elevane då saman utviklar eit felles språk, som dei kan bruke til å snakke om det munnlege, eit metaspråk.

Ei av utfordringane når det gjeld vurdering og utforming av vurderingskriterium er likevel mangel på kunnskap (Børresen et al., 2012, s. 257; Penne & Hertzberg, 2015). Det er difor viktig å hugse på at å vere einig om vurdering, som i eit vurderingsfellesskap, eller det å oppnå konsensus saman med elevane, ikkje nødvendigvis er det same som at det er rett i høve læreplanen. Dette kjem informantane inn på i litt ulike samanhengar. Når informantane i intervjuet skal skildre ein elev med høg måloppnåing i norsk, kjem både Ingrid og Anne inn på trekk som «engasjement» og «interesse». Det er læreplanen som skal vere utgangspunkt for vurderinga (Utdanningsdirektoratet, 2013), og der står det til dømes ikkje noko om «engasjement» og «interesse». Heidi meiner at lytting ikkje skal vurderast, men det står om lytting mange stader læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kva ein skal vurdere og ikkje vurdere i norsk munnleg er det altså stor uvisse rundt (Fjørtoft, 2016b; Slettevoll, 2000), også blant informantane i denne studien. Eit par døme frå mi undersøking viser også at vurderingskriterium som er utforma for å vurdere munnleg kompetanse ikkje alltid er presise nok. Kriteria som skulle måle «munnleg aktivitet i timen» som Anne utforma saman med elevane sine vektla klasseromsaktiviteten meir enn den norskfaglege kompetansen til elevane. Sjølv om utgangspunktet for arbeidet var læreplanen, vart vektinga mellom det faglege innhaldet og det instrumentelle litt skeiv. Eit anna døme er frå då Ingrid vurderte framføringane til elevane i 8. klasse. Då ho vart observert, brukte ho ei vurderingsmatrise som var laga til munnleg eksamen i 10. klasse. Ho fortel at ho berre brukar delar av matrisa i 8. klasse, og stadig meir etter kvart som dei vert eldre. Matrisa viser til vurdering av mange ulike aspekt ved framføringar, fleire enn dei som Ingrid fortalte til elevane at ho ville vurdere. Det var slik ikkje heilt samsvar mellom vurderingsarket og korleis læraren formidla til elevane at dei vart vurderte. Ifølgje Vygotskij sin teori om den proksimale utviklingszone, er det i spennet mellom det ein klarer saman med andre og det ein etter kvart skal klare på eiga hand, at undervisninga bør ligge for at elevane skal lære og utvikle seg (Skaalevik & Skaalevik, 2013; Vygotsky, 2015). Spørsmålet er då om ikkje kriteria her vil ligge utanfor denne sona. Kriteria vil då kanskje ikkje gi meining for elevane, i verste fall stresse dei.

Det kan sjå ut som om det må jobbast meir systematisk med vurderingsfellesskap, særleg når det gjeld munnleg kompetanse. Forsking viser at det er lite systematikk, både med opplæring i og med vurdering av norsk munnleg og munnleg som grunnleggande ferdigheit i alle fag (Svenkerud, 2013; Fjørtoft, 2016b). Å utvikle vurderingsfellesskap som fungerer på skulane, ser ut til å vere eit viktig verkemiddel for å få betre og meir lik vurderingspraksis. Det er store skilnader på ulike skular korleis dei får dette til. Hos mine informantar var viljen stor, og dei såg ofte sjølv kva som ikkje fungerte så godt og kva dei ville utvikle seg på. Eit godt døme på dette er at Ingrid såg at ho kunne utvikle vurderingskriterium med utgangspunkt i dei ho brukte for å vurdere det skriftlege, for å vurdere munnleg kompetanse betre. Når ein utformar vurderingskriterium, etter mal frå det skriftlege, gjer ein vurderinga av det munnlege meir konkret, meiner Hertzberg, noko som igjen gjer munnlege uttrykk lettare å vurdere (1999, s. 189). Det var også interessant at informantane sjølve såg at deira rolle for å utvikle ferdigheitene til elevane var viktig, både i å utforme kriterium og i korleis dei vart brukte.

Fjørtoft (2016b) er oppteken av at reliabiliteten i vurderinga av norsk munnleg må auke, altså at ulike lærarar vurderer nokolunde likt. Han meiner at ein difor må auke kunnskapen om munnleg kommunikasjon og munnlege sjangrar hos lærarane. Han seier også at ein ikkje kan vurdere elevane på ein truverdig måte utan at ein har bevisst kunnskap om kompleksiteten i det munnlege (s. 119-123). Det er eit viktig signal til fagmiljøa, at ulike lærarar vektlegg den munnlege kompetansen så ulikt (Svenkerud, 2013). Om det er slik at lærarane ikkje er einige om kva som skal vurderast og korleis det skal gjerast, betyr det kanskje også at læreplanen ikkje er tydeleg nok. Ei felles norm for kva som skal vurderast og korleis, kan kanskje vere ein del av løysinga. At det manglar eit nasjonalt vurderingssystem, ser Berge (2007) som ein mangel, og han ser at den utstrekte privatpraktiseringa rundt vurdering er ei utfordring, at vurderinga vert for vilkårleg, både generelt og særleg når det gjeld norsk munnleg.

5.2.3 Vurderingsfellesskap

Informantane fortel om ulike praksisar når lærarane utformar vurderingskriterium. Dei gjer det til dømes aleine eller saman med andre lærarar på eigen skule, i eit vurderingsfellesskap. For å utforme gode vurderingskriterium kan det vere ein fordel at fleire samarbeider (Rønsen & Engelsen,

2015), noko som mellom anna vert tilrådd av Utdanningsdirektoratet, blant anna gjennom «Vurdering for læring»- satsinga (Utdanningsdirektoratet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2010). Sidan alle informantane i studien har deltatt eller deltek på satsinga «Vurdering for læring, kan dette ha vore med å påverke korleis dei vurderer, men ifølgje Rønsen og Engelsen (2015) er ikkje kunnskap om vurdering nok. Tenkemåten må verte ein del av den heilskaplege vurderingspraksisen (s. 252). Det er difor viktig å arbeide jamt med vurderingsfellesskap. Eit godt og langsiktig vurderingsfellesskap på skulane kan vere med å auke vurderingskompetansen (ibid.). Dette kan fungere både som ei bevisstgjerung av korleis ein skal vurdere, kva ein skal legge vekt på når det gjeld norsk munnleg, men det vil kanskje også vere med på å auke kunnskapen om det munnlege generelt.

Heidi melder om godt vurderingsfellesskap på sin skule, der lærarane har arbeidd saman om å utforme kriterium på både skriftlege og munnlege sjangrar. Arbeidet med felles vurderingskriterium har vore med på å gi henne den tryggleiken og dei verktøya ho treng til vurdering av munnleg kompetanse, meiner ho. Sjølv om arbeidet har vore utfordrande, sidan lærarane i utgangspunktet ikkje var heilt einige om korleis dei skulle vurdere munnleg kompetanse før arbeidet starta, vart dei einige om lik praksis. Dette er eit døme på vurderingsfellesskap som fungerer godt. Både Ingrid og Anne ønskjer eit betre vurderingsfellesskap når det gjeld vurdering av norsk munnleg, for at vurderinga skal verte lettare og betre. Dei opplever det som (Mjøen A. K., 2013) har funne i sitt materiale, at manglande vurderingsfellesskap kan føre til vilkårleg vurdering. Dei reflekterer begge over på at vurderinga i norsk munnleg lett kan bli feil om ein ikkje er medviten nok om kva ein skal vurdere.

5.3 Vurdering av framføring

Forsking viser at framføringar er den vanlegaste sjangeren for vurdering i norsk munnleg (Hertzberg, 2003; Hertzberg, 2016; Svenkerud, 2013), og at vurderinga i norsk munnleg slik berre omfattar nokre av måla i læreplanen (Svenkerud, 2013, s. 2). Funna i mi undersøking er i samsvar med forskinga på dette området. For to av informantane var framføringar den munnlege sjangeren som i hovudsak vart vurdert med karakter førre skuleår. Heidi var unntaket her, med vurdering av fleire munnlege sjangrar. Dette samsvarer med Svenkerud (2013) si forsking som viser at det er stor

skilnad på lærarar, både når det gjeld kva dei legg vekt på i undervisninga og i kva dei vurderer, når det gjeld norsk munnleg.

Det er nok samansette grunnar til at mange ser på munnleg norsk som det same som framføringar. Mine informantar er alle tydelege på alle at det er viktig at vurderinga i norsk munnleg skal gi eit breitt bilete av kva elevane kan, med utgangspunkt i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er difor interessant at framføringar er så viktig for vurderingsgrunnlaget deira. Dei to informantane som vurderer framføringar mest, fortel om meir uformelle vurderingsformer i tillegg, utan karakter. Sidan framføringar vert vurderte, ved bruk av vurderingskriterier og med karakter, og ein del andre arbeid vart vurdert meir uformelt og ofte utan karakter, gir det likevel ein indikasjon på at framføring er ein prioritert sjanger. Vektlegginga av framføringar som vurdering i munnleg norsk kan ha ein del med tid og plasstrengsel i faget å gjere, jf. KIO-prosjektet, som såg ein at sterk plasstrengsel i faget og aukande krav når det gjeld dokumentasjon på vurdering kan vere grunnar til at lærarane kanskje fokuserer meir på nokre sider av faget enn det andre (Eikrem et al., 2012, s. 94-95).

Informantane mine sine praksisar er i samsvar med gjeldande forskning når dei tek opp at framføringar er konkrete og enkle å vurdere (Aksnes, 2016, s. 22), medan ein del andre munnlege situasjonar kan vere vanskelegare å vurdere (Matre, 2009, s. 139-141). At munnlege framføringar er meir konkrete enn andre munnlege sjantrar er kanskje fordi presentasjonar liknar på skriftlege tekstar på den måten at manus ofte er ein konkret tekst, meint for framføring (Hertzberg, 1999, s. 161). Måten framføringar vert gjennomførte på, at ein eller nokre få framførar, medan læraren og medelevane ser på, gjer at dei er nokså greie å vurdere. Læraren kan konsentrere seg om ein eller nokre få elevar om gongen, sjølv om det er ein her og no-situasjon (Aksnes, 2016, ss. 16-17). Anne seier at framføringar er meir konkrete enn til dømes samtalar, både for henne og for elevane.

Ein annan grunn til sterkt fokus på framføringar kan vere at eksamensform styrer undervisninga meir enn læreplanen (Aksnes, 2016, s. 21). Innhaldet i norsktimane er mykje styrt av kva elevane skal kunne til eksamen, og det kan også vere tilfelle her. Det har vore munnleg eksamen med framføring sidan LK06 vart innført (Møller et al., 2010, s. 8), og dette har nok påverka kva type

vurderingsform ein brukar i skulen. Ingrid nemner også i intervjuet og under observasjonen at eksamen i 10. klasse er ein grunn til å øve på framføring med elevane. Dette vart understreka av at ho brukar det same vurderingsarket som lærarane på hennar skule brukar til munnleg eksamen i norsk.

Den vide vurderingspraksisen til Heidi er kanskje ein indikasjon på ein meir variert vurderingspraksis i norsk munnleg. Eit argument for vurdering av ulike munnlege sjangrar og ulike måtar å vise fram den munnlege kompetansen på, er å gjere det betre for dei av elevane som kjenner det som ei belastning å framføre, jf. dei tause elevane (Danielsen, 1999). Ingrid meiner blant anna at det er skummelt for mange elevar å framføre, og at ho difor måtte gjere ein del tilrettelegging for nokre. Observasjonen av Ingrid, då ho underviste i 8. klasse, viser konkret at ho førebygg utrygge situasjonar, sidan ho blant anna opnar opp for at elevane kan framføre ved sidan av sin eigen pult. Både Ingrid og Anne meiner at for mykje vekt på framføringar går ut over desse elevane, og dei som kjenner at dei ikkje meistrar denne sjangeren så godt.

5.4 Vurdering av samtale

Samtalar i norskfaget finst i mange variantar, alt frå samtalar aleine med lærar, til samtalar på grupper og heilklassemottalen mellom ein lærar og mange elevar, så ein kan seie at store delar av det som går føre seg av munnleg aktivitet i klasseromma kan omtalast som samtale (Børresen et al., 2012, s. 155). Dei framhevar samtalen som ein viktig munnleg sjanger som fører til læring (s. 159, 161). Alle desse samtaleformene fann eg i mitt materiale.

Informantane mine er opptekne av det kommunikative ved det munnlege, det dialogiske. Alle trekk fram at det å kunne kommunisere med andre er ein viktig del av vurderinga i norsk munnleg. Dei framstiller samtalen som sentral i norskfaget, både som ein måte å jobbe på, men også med vekt på kva som kjenneteiknar ein god samtale, og at samtalane skal vurderast. Eg meiner slik å sjå ei auka merksemd på samtale i mitt materiale. Dette er ei endring som Hertzberg (2016) også har vist til. Sidan munnleg eksamen vart ein presentasjon med samtale i samband LK06 (Møller et al., 2010, s. 8), har nok det vore med på påverke norskundervisninga, slik at samtale truleg har vorte ein høgare

prioritert munnleg sjanger (Børresen et al., 2012). Særleg etter 2013 har samtalen vorte viktigare, då det kom sentrale retningslinjer for munnleg eksamen med større vektlegging av samtalen i vurderinga (Utdanningsdirektoratet, 2014a). At samtalen er framheva meir ser vi også att i den reviderte læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013), som ifølgje Penne og Hertzberg (2015) er meir dialogisk enn den førre versjonen (s. 9). Til saman kan dette ha ført til eit aukande fokus på den faglege samtalen og kanskje litt mindre vektlegging av framføring som vurderingsgrunnlag.

Børresen et al. (2012) vektlegg at samtaleferdigheiter ikkje kjem av seg sjølv, men er noko som må øvast på saman med ein støttande og kompetent lærar (s. 161-165). Å øve på å samtale er noko som vert prioritert blant informantane, men materialet mitt syner også at det varierer ein del korleis dei snakkar om kompleksiteten i samtalar. Samtalar er ein saman, sett aktivitet, som både inkluderer å lytte, svare og konfrontere på ulike måtar (s. 163). Alle legg vekt på at det er viktig å kunne delta i samtalen og å fylle ut og kommentere det andre seier, men det er Anne som er mest detaljert på kva ein god samtale er. Ho har eit utvikla metaspråk om samtalen, men likevel meiner ho at samtalar er utfordrande å vurdere. Det ser slik ut til å vere til dels stor skilnad mellom informantane i kunnskap og medvit om kompleksiteten i samtalar.

Informantane vurderer samtalar på ulike måtar og i ulik utstrekning. Vi veit at det er store skilnader mellom utøvinga til ulike lærarar, (Hopfenbeck, Throndsen, Lie, & Dale, 2009, s. 8), noko som mi undersøking også viser når det gjeld vurdering av samtalar. Ingrid og Anne vurderer som oftast samtalar i klasserommet meir ustrukturert enn det Heidi gjer, som vurderer ulike samtalar med vurderingskriterium. Ingrid og Anne meiner dei manglar verktøy for å vurdere samtalar, ei didaktisk utfordring som Matre (2009) understrekar. Ho skriv at sidan samtalanene skjer her og no, må dei vurderast når dei skjer. Ho peiker også på at det kan vere vanskeleg for læraren å få med seg alle samtalanene som skjer i klasserommet (s. 139-141), noko også Fjørtoft (2016b, s. 125) understrekar. Det er det same som Ingrid og Anne erfarte då dei ville vurdere samtalar mellom elevar. Matre skriv at lærarane gjerne set elevane i grupper, slik som informantane i min studie, og at det då kan vere utfordrande å få med seg alt som skjer og gi elevane eit rettferdig vurdering. Dette var spesielt Anne oppteken av i intervjuet. Ho meiner at det er utfordrande å gå rundt i klasserommet og notere, sidan det er mykje ho då ikkje får med seg. Ho meiner at vurderinga slik ikkje vert heilt riktig. I følgje Gamle (2014) og Matre (2009), er det avgjerande at lærarane får med seg det som dei

skal vurdere. Børresen et al. (2012) meiner det er spesielt viktig at elevane får tilbakemeldingar på det munnlege (s. 258). Det er difor viktig å finne ut korleis samtalar kan vurderast på ein god måte (Fjørtoft, 2016b).

Matre (2009) ser at mangel på kompetanse om samtalar er ei utfordring i skulen, og at det å vurdere samtalar difor er krevjande. Ho meiner likevel at det er mogleg å få det til, sjølv om ho finn lite teori på korleis ein kan vurdere samtalan. Det er ofte ikkje eit tema i det heile, seier ho (s. 139). Også Børresen et al. (2012) etterspør meir forskning på korleis ein kan vurdere samtalar (s. 258). Matre (2009) meiner at ei løysing på dette kan vere at ein utforskar samtaleforma saman med elevane, og at ein gradvis utviklar vurderingskriterium saman (s. 140). I mi undersøking gjorde Anne dette, då ho saman med elevane utforma «kjenneteikn på måloppnåing» for vurdering av det ho kallar «munnleg aktivitet» i klasserommet, noko som inkluderer samtalar mellom elevane, samt heilklasesamtalen. Det å verte gjort merksam på at vurdering av samtalar er utfordrande, kan vere første steg til å utforme gode kriterium, for å vurdere dei. Men vegen dit kan vere lang, noko som Matre også er inne på. Ho skriv at samtalar er noko elevane må øve på, både å gjennomføre dei og å verte vurderte når dei deltek i ein samtale (ibid.).

På skulen til Anne er det utforma vurderingskriterium for å vurdere samtale mellom elev og lærar, noko ho meiner fungerer veldig bra, men som ho sjeldan får tid til å gjennomføre. Ho likar denne forma for samtale, fordi ho ser at i dialog med eleven får ho vere med å utvikle kunnskap og samtaleferdigheiter. Ifølgje Svenkerud (2013) er samtalen viktig fordi han utfordrar elevane på ein heilt annan måte enn det til dømes framføringar gjer (s. 11), noko Anne også erfarer. Det er når ho er saman med ein og ein elev ho ser dette best. Dialogen er ifølgje Bakhtin (1986) ein metode som fører til læring fordi ein då brukar språket, som ein tenker gjennom, saman med andre. Når Anne i samtalen opplever at elevane utviklar seg, kan vi sjå det i samanheng med teorien om den kompetente andre. Ifølgje Vygotsky (2015) sin teori om den proksimale utviklingssona, skjer det læring i spennet mellom det ein klarer aleine og det ein klarer saman med andre. Læraren vert i tillegg eit stillas for eleven, som i Bruner (1983) sin teori om «scaffolding». Ifølgje Bandura (1986), som seier at modellering er viktig for å lære, kan samtalar mellom læraren og ein elev vere ein modell for korleis ein utviklande samtale kan vere, noko som Anne også erfarer. Sidan samtalar

med ein og ein elev er vanskeleg å få tid til, er det viktig at ein driv med dialogbasert undervisning elles også, noko som Dysthe (1995) framhevar som viktig, og som Anne også prøver å få til. Også slik kan læraren modellere gode samtaleferdigheiter. Dette er viktig, sidan samtalane må ha kvalitet om dei skal føre til læring (Børresen et al., 2012, s. 158).

Heidi er den informanten som er best nøgd med eigen praksis når det gjeld vurdering av samtalar, og ho har i eit par år vurdert digitale opptak av munnlege samtalar som elevane utfører i grupper. Informanten meiner då at ho, på ein effektiv måte, får lytta grundig til alle elevane utan at det tek for mykje tid. Dette er ein måte å gjere munnlege uttrykk mindre flyktig på. Å gjere munnleg kommunikasjon meir varig er eit av poenga i artikkelen til Svenkerud og Opdal (2016) om digital kompetanse i arbeid med munnlege ferdigheiter, for å gjere vurderinga meir konkret. Dei meiner også at det for mange vert lettare å delta munnleg ved bruk av digitale hjelpemiddel (s. 103). I Heidi sin klasse deltok alle elevane i gruppe-samtalane i den dobbelttimen eg observerte dei.

Digitalisering av samtalar gir mange fordelar, meiner Heidi, og den viktigaste er at alle elevane vert meir munnlege aktive. Ifølgje Svenkerud og Opdal (ibid.) er ein viktig fordel med digitale opptak at dei fører til meir øving ved at ein kan ta opptak fleire gongar. I tillegg opnar digitalisering for betre eigenvurdering, fordi ein kan sjå, høyre på og vurdere opptaka til ein er fornøgd. Heidi sine elevar som hadde ein dobbelttime til å gjennomføre oppgåva på, hadde både tid til å øve og å ta opptak fleire gongar. I tillegg skulle dei vurdere seg sjølve med utgangspunkt i vurderingskriterium for oppgåva, og på den måten vart eigenvurderinga, som kanskje skjer naturleg gjennom aktiviteten, gjort meir synleg.

Digitale opptak av munnlege uttrykk kan også ha ulemper. Lydopptak av samtalar kan gjere det utfordrande for læraren å få med seg dynamikken i samtalen, kven som seier kva og korleis dei agerer i gruppa, noko som er ein viktig del av dynamikken i samtalen (Dysthe, 1995, s. 205). Dette kan løysast ved at ein i staden for lydopptak filmar samtalen, som også Svenkerud og Oppdal (2016) er inne på som ei moglegheit. Ei anna utfordring ved å digitalisere samtalen kan vere at nokre elevar synest det er skummelt å ta opptak av seg sjølv og vil vegre seg, jf. «dei tause elevane» (Danielsen, 1999). For desse elevane kan digitale opptak av munnlege uttrykk kanskje også vere ein fordel, sidan det i utgangspunktet er læraren som er publikum, ikkje nødvendigvis heile klassen, og

at dei kan gjere opptak i tryggare omgivnader enn det klassen kan vere (Svenkerud & Opdal, 2016, s. 103). I tillegg kan digitalisering vere ei ekstra utfordring med tanke på datasikkerheit (Datatilsynet, 2014), men utfordringane er kanskje ikkje større enn at dei kan løysast. Noko ein mister ved å digitalisere munnlege uttrykk er også det umiddelbare her og no- uttrykket, som er eit viktig kjenneteikn ved munnleg aktivitet (Aksnes, 2016, s. 16-17).

Bruk av ulike digitale verktøy i norskundervisninga kan føre til eit breiare repertoar når det gjeld undervisningsformer og vurderingsformer i norsk munnleg. Dette kan vere eit tilskot, sidan Svenkerud (2013) viser at arbeidet med munnlege ferdigheiter i norskundervisninga no er for snevert og berre omfattar nokre av kompetansemåla i læreplanen (s. 2, 14). Vurdering av samtalar er uansett eit område innanfor norskfaget som det er viktig å utforske og arbeide vidare med, også ved bruk av digitale verktøy.

5.4.1 Heilklassem samtalen

Organiserte samtalar i heil klasse er ein vanleg aktivitet i norske klasserom. At Anne gjennomførte heilklassem samtale då ho vart observert er difor i samsvar med dette. Heilklassem samtalen har eit uutnytt potensiale for munnleg aktivitet og læring (Eikrem et al., 2012, s. 94). Ifølgje Dysthe (1995) skjer det mykje læring i fleirstemmige klasserom, men kvaliteten på samtalen er viktig, stemmene må konfronterast, og det må vere interaksjon mellom dei (s. 205). Å få auka innsikt i korleis ein sjølv og andre tenker, eit mål for all kommunikasjon og ein viktig del av danninga (Børresen et al., 2012). For å få dette til er læraren viktig, meiner dei. Det er læraren som styrer samtalen og skaper kvalitet i det fleirstemmige klasserommet, som også ifølgje Nystrand og Gamoran (2001) fører til meir læring. Samtalen som Anne gjennomførte i sin klasse, då ho vart observert, var tydeleg lærarstyrt. Læraren styrte aktiviteten, skifta mellom høgtlesing og å samtale i heil klasse, inkludert nokre økter med tenkeskriving. Som i undersøkinga «Samtaledeltakelse i klasserommet», var samtalen førebudd, elevane sine ytringar vart tekne på alvor, og mange elevar var aktive (Penne & Hertzberg, 2015, s. 18).

Slike heilklassemøter har ofte eit IRF/E -mønster, der læraren styrer ordet og responderer på det elevane seier (Børresen et al. 2012; Nystrand, 1997). For at samtalan ikkje skal kjennast kontrollerande, er det viktig å stille opne spørsmål som ikkje vert evaluerte, men som er problembaserte, noko som kan auke elevaktiviteten (Nystrand, 1997). Anne stilte ein del opne spørsmål under samtalen, som ho fekk god respons på. Ho fekk tydeleg meir respons på opne enn på lukka spørsmål. Opne spørsmål inviterer til elevdeltaking på ein heilt anna måte enn det lukka spørsmål gjer (Børresen et al., 2012, s. 90). Anne følgde opp spørsmål og innspel på ulike måtar. Ho viste tydeleg interesse for det elevane sa, noko Dysthe (1995) framhevar som viktig. Anne brukte også det Dysthe omtalar som «opptak» og «høg verdsetjing» (s. 214-216) på den måten at ho gjentok ein del av det elevane sa, og nokre gongar omformulerte ho det og stilte det som spørsmål tilbake til elevane. Ho viste slik at det elevane sa var viktig. I tillegg brukte ho ein autentisk tekst i klasserommet, noko som Dysthe (1995) også gir råd om å gjere, for å vise at det som skjer i klasserommet heng saman med det som skjer utanfor (s. 212), og som slik kan auke engasjementet.

I ein heilklassemøte er det er alltid nokre som ikkje deltek jf. «dei tause elevane (Danielsen, 1999). Ei av utfordringane med slike møter er nettopp at mange ikkje tek del i dei. I timen til Anne deltok 2/3 av elevane i samtalen, meir eller mindre, omtrent den same deltakarprosenten som i samtaleundersøkinga som Aukrust (2003) leidde, og ein del meir enn det Nystrand (1997) fann i sine klasseromsundersøkingar, der om lag ¼ av elevane deltok. At elevar vegrar seg for å delta munnleg, ser særleg Anne som ei utfordring, men Ingrid og Heidi er også oppteken av denne problematikken. Ifølgje opplæringslova er vurderingsgrunnlag både eleven og læraren sitt ansvar (2006), seier Anne. Samtidig er det ulike grep læraren kan ta for å få mange i tale. Anne nytta ulike metodar for å få opp elevaktiviteten i timen der ho vart observert. Ho brukte blant anna tenkeskriving for å få tankane i gang, før deltaking i heil klasse, noko som både Dysthe (1995) og Danielsen (1999) tilrår. Deltaking i samtalen var likevel basert på handsopprekking. Heidi fortalte at når ho gjennomfører førebudde heilklassemøter brukar ho ispinningar med namna til elevane på for å fordele ordet. Dette er også i samsvar med råd som Børresen et al. (2012) gir for å engasjere alle elevane, slik at alle får god munnleg trening (s. 177). Dei meiner at det er læraren sitt ansvar at slike møter vert gode, og for at dei skal vere gode må dei ikkje minst vere førebudde og strukturerte, og med høg elevdeltaking (s. 176-177).

Sjølv om samtalen Anne hadde i si klasse, var ein heilclassesamtale med mange aktive elevar og fagleg fokus, er dette med manglande elevdeltaking ei utfordring, også for vurderinga (Danielsen, 1999). Læreplanen seier at vurderingsgrunnlaget skal vere vidt, og heilclassesamtalen er truleg ofte ein del av vurderingsgrunnlaget til norsk munnleg, informantane fortel blant anna om ei heilskapleg vurdering. «Dei tause elevane», får kanskje då ikkje vise kva dei kan prestere i norsk munnleg om mykje av den munnleg aktiviteten og vurderinga av denne skal skje i heil klasse. I læreplanen står det ikkje noko om kor mange ein må vere i dialog med. Samtidig seier Børresen et al. (2012) at å tilrettelegge for engstelege elevar, slik at dei skal sleppe å snakke i klassen, er å gjere elevane urett (s. 261). At alle elevane skal vere munnleg aktive må læraren legge til rette for, og dette er noko ein må øve på, meiner Børresen et al. (ibid.) Sjølv om det er utfordringar med heilclassesamtalen, er det samtidig mange fordelar med slike samtalar, om ein får dei til å fungere, meiner dei (s. 159, 161). Men korleis skal ein vurdere slike samtalar? Det ser ut som om det kan vere behov for meir kompetanse, både når det gjeld gjennomføring av ulike typar samtalar og vurderinga av dei.

5.4.1.1 Vurdering av «munnleg aktivitet i timane»

Korleis vurdere heilclassesamtalen hadde ikkje informantane konkrete svar på. Anne meiner at slike samtalar er ein del av det ho omtalar som «munnleg aktivitet» i timane, som ho meiner er ein del av vurderingsgrunnlaget. Dette diffuse omgrepet «munnleg aktivitet» har vore mykje diskutert. Mange lærarar seier til elevane sine at munnleg aktivitet i timane er ein del av den vurderinga som dei får i faget (Mjøen A. K., 2013; Slettevoll, 2000). Ulike undersøkingar støttar dette funnet (Penne & Hertzberg, 2015, s. 18). Informantane i mi undersøking er svært ueinige om korleis og i kva grad ein skal vurdere «munnleg aktivitet» i timane, og det ser ut som om det er litt forskjell på korleis omgrepet vert definert og forstått. Slettevoll (2000) finn i si undersøking at «aktivitet i timen» er ein del av det lærarane brukar til å vurdere elevane i norsk munnleg, utan å definere konkret kva dette er (s. 73-74). I mi undersøking ser det ut som om både Ingrid og Anne gjer noko av det same. Då til dømes Ingrid skildra ein elev med høg måloppnåing i norsk, gjekk ein del av dei punkta ho nemnde ikkje på kompetanse, men innsats. Også Anne tok med innsats då ho skulle skildre ein elev med høg måloppnåing i norsk munnleg.

Heidi seier at om ein vurderer «munnleg aktivitet» vurderer ein om elevane tør å ta ordet i klassen og ikkje kva dei kan. Ho seier at ho har funne andre måtar å vurdere elevane på. Ein feil ein kan gjere, både som lærar og elev, meiner Penne & Hertzberg (1995), er at ein er meir oppteken av sjølve aktiviteten, og ikkje kva elevane viser av kunnskap og kompetanse, noko som kan skje om det ikkje har tydelege kriterium å vurdere etter (s. 86-95). Dette er det same som informant Heidi meiner. Ei bevisstgjerung på kva det er ein skal vurdere og korleis ein skal gjere det, synast å vere viktig, spesielt når det gjeld heilklassem samtalen.

5.5 Vurdering av lytting

Lytting har stadig vorte ein viktigare del av den munnlege delen av norskfaget, både det å lytte for å lære og dialogisk lytting, som er viktig for å kunne delta aktivt i alle typar samtalar (Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2013; Otnes, 2016). Å kunne veksle mellom ulike lyttemodusar, som å lytte etter informasjon, lytte kritisk og å lytte empatisk er viktig i norskfaget (Penne & Hertzberg, 2015), men lytting er forsømt i skulen, meiner Børresen et al. (2012, s. 83).

Det er stor skilnad i korleis informantane ser på lytting som ein del av munnleg kompetanse. Dei tenker heller ikkje likt når det gjeld vurdering av lytting, og om det i det heile tatt er noko som skal og kan vurderast. Lytting er generelt lite vektlagt i vurderinga til informantane. Dei er alle opptekne av at elevane skal vere eit godt publikum til framføringar, men dette er ikkje noko som inngår mykje i vurderinga deira i norsk munnleg. Heidi meiner at lytting ikkje let seg observere, og dermed er det ikkje noko ein kan ta med i vurderinga. Anne er veldig oppteken av lytting, både som ein viktig reiskap i all kommunikasjon, og som ein del av munnleg som grunnleggande ferdigheit. Ho meiner at det er norskfaget som spesielt har ansvar for å utvikle lytteferdigheitene til elevane, og ho er her heilt på linje med det som står om grunnleggjande ferdigheiter i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013), men likevel er ho usikker på korleis ho skal vurdere lytting.

Vurdering av lytting er utfordrande fordi ein ikkje alltid utan vidare kan sjå at nokon lyttar, og difor er det fleire forskarar som trekkjer fram at det er naudsynt å gjere lyttinga synleg (Børresen et al.,

2012; Adelman, 2009; Otnes, 2016). Om ein elev følgjer med og lyttar i timen eller om han tenker på andre ting er ikkje alltid mogleg å sjå, som er det same som Heidi har observert. Adelman (2009) meiner at ein må gjere lyttinga observerbar, ved til dømes å rapportere den. Otnes (2016) legg vekt på at ein god lyttar er ein som viser teikn på lytting, til dømes med kroppsspråk eller verbale responssignal, noko også Anne var litt inne på då ho fortalte om korleis ho underviste om lytting.

Sjølv om informantane er ueinige om lytting kan og skal vurderast, er dei einige i at lytting er viktig, noko som ein kan sjå i samanheng med den auka merksemda som lytting har hatt dei seinare åra, og at lytting er tydelegare forankra i læreplanen i norsk (Otnes, 2016, s. 79). Det ser ut for meg som om informantane har ei forholdsvis stor forståing for at lytting er viktig, både som ein del av kommunikasjon og at å lytte er viktig for å vere eit godt publikum. Samtidig ser det ut som at dei ikkje har gode nok reiskapar for å vurdere lytting. Børresen et al. (2012) meiner at det er lite vekt på korleis ein kan øve elevane til å verte gode lyttarar i skulen. For at lærarane skal få til dette, meiner dei at vi må få meir kunnskap om kva lytting er inn i skulen. Lærarane må også ha eit språk om lytting, både for å undervise i og å vurdere lytting (s. 83-87).

5.6 Oppsummering

Informantane i denne undersøkinga har mange tankar om undervisning og vurdering i norsk munnleg, men det varierer ein del kva dei er opptekne av innanfor feltet, og det viser ikkje alltid igjen i sjølve undervisninga. Det er spesielt interessant at informantane har ideal for god undervisning og vurdering i norsk munnleg, men likevel unngår dei å gjere det som dei meiner er best, fordi utfordringane er for store. Det er ein utbreidd bruk av vurderingskriterium blant informantane, men dei brukar ikkje vurderingskriteria på same måte og i like stor utstrekning. Den eine informanten fortel om ulike vurderingskriterium for mange ulike oppgåver, medan ein av dei andre fortel at ho brukar vurderingskriterium berre for framføringar. Alle er også oppteken av at vurderingsgrunnlaget skal vere breitt, sjølv om det framleis ser ut som om det er «framføringar» som er den viktigaste munnlege sjangeren, og det er også her bruken av vurderingskriterium er størst. Samtalar er likevel trekt fram som ein viktig munnlege sjanger, og ein del av vurderingsgrunnlaget for norsk munnleg. Det er samtidig tydeleg at samtalar er meir utfordrande å

vurdere enn framføringar, og informantane vektlegg ulike typar samtalar ulikt. «Aktivitet i timen» er difor framleis eit omgrep som vert nytta for å definere eller skildre noko av den aktiviteten som synest å vere viktig for det heilskaplege vurderingsgrunnlaget i norsk munnleg. Informantane er heller ikkje einige om korleis dette omgrepet skal definerast, eller om dette er noko som skal vurderast i det heile. Lytting er tydeleg ein munnleg aktivitet som er lite vektlagt i vurderinga av norsk munnleg, sjølv om alle informantane meiner at det er viktig å vere godt publikum til framføringar, og at lytting er ein viktig del av samtalar.

6 Avgrensingar av studien og vegen vidare

I denne oppgåva har eg prøvd å finne ut korleis lærarar vurderer i norsk munnleg. Problemstillinga er: **Korleis rapporterer lærarar på ungdomsskulen at dei vurderer i norsk munnleg?** Dei tre lærarane har blitt intervjuet og observert for å få innsikt i korleis dei tenker rundt vurdering av norsk munnleg.

6.1 Styrkar og svakheiter ved studien

Kvalitativ forskning har nokre avgrensingar, for sjølv om dei tre informantane både har blitt intervjuet og observert, vil det som har kome fram aldri gi eit fullstendig bilete av deira praksis. Intervjuguiden er designa for å komme inn på feltet frå ulike perspektiv, og kanskje er viktige perspektiv utelatne. Slike intervju kan også gå i ulike retningar, sidan intervjuet utviklar seg i samspel med dei involverte. Kva som var innhaldet i timane med observasjon var også nokså tilfeldig, sjølv om besøka vart lagde til då elevane arbeidde med munnlege sjangrar. Å følgje informantane over tid, i staden for å observere dei ein gong, ville gitt meir innsikt i deira praksis. Det vart eit par veker mellom intervjuet og observasjonen, og det kan ha påverka studien. Informantane underviste kanskje annleis enn dei elles ville ha gjort, på grunn av refleksjonar som vart sett i gang under intervjuet. Samtidig kan det vere positivt med litt tid mellom intervju og observasjon fordi påverknaden mest sannsynleg vert mindre då enn om observasjonen hadde skjedd rett i etterkant. Det er likevel ein styrke ved studien at det er nytta både intervju og observasjon i innhentinga av materialet. Det har gitt meg høve til å sjå nyansar i arbeidsmåtene, og å bli betre kjende med informantane i lærarkvardagen deira. Det som har kome fram kan kanskje også andre kjenne seg att i, og slik vere utgangspunkt for eigen refleksjon og utvikling.

Utvalet på tre kvinnelege ungdomsskulelærarar med lang erfaring kan gi eit litt skeivt bilete av korleis det vert jobba med vurdering i norsk munnleg. Hadde utvalet vore meir ulikt, til dømes i alder og kjønn, eller om det berre hadde vore tre andre lærarar, ville det nok ha vore andre erfaringar og vurderingspraksisar som hadde kome fram. I tillegg ser eg at tre informantar er litt lite. Fleire ulike erfaringar hadde gitt eit meir nyansert bilete. Likevel gir utvalet eit innblikk i tre forteljingar frå praksis, og peikar på nokre utfordringar når det gjeld vurdering av norsk munnleg. På

den måten synest eg at forskingsdesignet likevel har fungert etter intensjonane for å finne svar på problemstillinga.

6.2 Behov for vidare forskning

Etter mitt møte med tre lærarar på tre ulike skular sit eg igjen med inntrykk av at tenkinga rundt vurdering i norsk munnleg har kome langt. Alle informantane er opptekne av at munnlege ferdigheiter er viktige og praksisen deira speglar det. Dei har alle eit utvikla metaspråk om det munnlege, som dei brukar saman med elevane, noko som tyder på kunnskap om munnleg kompetanse. Blant anna ser det ut som om retorikk er på veg inn i praksisen i skulane, i likskap med det Hertzberg (2016) har observert. Om det er ei utvikling som tilseier auka bruk av metaspråk og auka kompetanse om det munnlege, som går ut over denne studien, hadde vore interessant å undersøkje vidare. Eg må ta med i denne samanhengen at informantane er rutinerte norsklærarar som har jobba i mange år i skulen, og det har nok påverka resultatet. Denne studien er kvalitativ og gir difor berre eit situasjonsbilete frå praksis. Ein større kvantitativ studie innan vurdering av norsk munnleg hadde vore interessant. Den kunne ha gitt eit meir presist bilete av kva som dannar vurderingsgrunnlaget for karakteren i norsk munnleg blant norske lærarar, og korleis det vert jobba med formativ vurdering for å utvikle den munnlege kompetansen til elevane. Då hadde vi fått meir kunnskap om korleis stoda er, og sjansen er då større for at tiltaka som vert sett inn vil verke.

Sjølv om informantane er opptekne av mange delar av munnleg norsk, er dei ikkje alltid opptekne av det same. Det ser difor ut til å mangle ei felles forståing for ein del sentrale omgrep innanfor munnleg norsk, og korleis ein skal vurdere ulike delar av den munnleg kompetansen i norskfaget. Dette samsvarer med gjeldande forskning (Børresen et al., 2012). Informantane i denne studien signaliserer på ulike måtar behov for betre verktøy til å vurdere den munnlege delen av norskfaget. Det er spesielt lytting og samtale som synest utfordrande å vurdere i mitt materiale. Det ser difor ut som om det er behov for ei bevisstgjerjing av kva som skal vurderast og korleis ein kan gjere det. Slik peikar studien på behov for vidare forskning på korleis vurdering i norsk munnleg vert gjort, for i neste omgang å kunne auke kompetansen om vurdering av norsk munnleg i skulen. Kunnskap om kompleksiteten i ulike munnlege uttrykk og sjangrar er viktig for å kunne undervise og vurdere munnleg kommunikasjon på ein god måte (Fjørtoft, 2016b).

I materialet finn eg digitale hjelpemiddel brukt til å ta opp lydfiler av samtalan mellom elevane. Dette er eit døme på ei nytenking som kan løyse ein del av utfordringane som ein ser ein har ved vurdering i norsk munnleg. Ved digitalisering kan ein gjere munnlege uttrykk meir varige, noko blant anna Svenkerud og Opdal (2016) tilrår. Samtidig mistar ein noko ved å digitalisere, til dømes kan lytting vere vanskeleg å vurdere, og ein kan miste det naturlege ved dialogen. Ved bruk av digitale hjelpemiddel er det likevel mange moglegheiter som opnar seg. Elevane får vise fram sin munnlege kompetanse på ein annan og meir variert måte. Om norskfaget i større grad skal ta ulike sider av media i bruk, både i undervisninga og i vurderinga, er det kanskje behov for ei kompetanseheving i didaktisk bruk digitale verktøy i norskfaget.

Vurderingskriterium ser no ut til å vere i bruk for å vurdere munnleg kompetanse i større utstrekning enn før (Svenkerud, 2013). Likevel er det i mitt materiale varierende korleis og i kva utstrekning desse vert brukt. Forsking viser at vurderingspraksisen når det gjeld norsk munnleg, er ulik frå skule til skule og frå lærar til lærar (Hertzberg, 2003). Det er generelt låg validitet og reliabilitet i vurderinga av norsk munnleg (Fjørtoft, 2016b). Difor synest det å vere spesielt viktig med ei heilskapleg tenking rundt vurdering av munnleg kommunikasjon. Det verkar som om det er eit behov for meir rettleiing og kanskje strengare retningslinjer for vurdering innanfor denne delen av norskfaget. Ifølgje Berge (2007) treng vi eit nasjonalt vurderingssystem for å vurdere norsk munnleg. Utdanningsdirektoratet publiserte i 2016 ei rettleiing til vurdering av norsk munnleg til standpunkt i 10. klasse. (Utdanningsdirektoratet, 2016), noko som må vere eit steg i riktig retning. Det er kanskje likevel på tide med ei nasjonal satsing der vurdering av munnleg kompetanse er tema, sidan munnleg er den av dei grunnleggande ferdigheitene som har fått minst merksemd, både i forskinga og i dei nasjonale satsingane (Berge, 2007). Munnleg er den gløynde ferdigheita, og den må løftast meir fram, både i skulen og i forskinga elles.

Vurderingsfellesskap på skulane er viktig for å skape ei felles forståing for vurdering av munnleg kompetanse. Det er fordi kompetanse om kompleksiteten i munnlege uttrykk er essensielt, både for å undervise elevane i munnlege ferdigheiter og for å vurdere den munnlege kompetansen til elevane (Fjørtoft, 2016b; Matre, 2009). Mi erfaring er at mange lærarar sit med både erfaring og kunnskap og ein vilje til å utvikle seg fagleg, og kan lære av kvarandre. Studien min viser at lærarane

har ein del kunnskap om munnlege sjanrar, men dei treng meir tid til å arbeide med vurderingsfellesskap og utvikle gode vurderingskriterium for å vurdere norsk munnleg.

Om ein forstår at det å vere munnleg aktiv er viktig for alle elevane, og spesielt for dei som treng det mest, vil det kanskje vere den motivasjonen ein treng for å vektlegge det munnlege i norskundervisninga og i andre fag. Ein del av elevane treng meir enn andre å øve på å bruke stemma si, og det er viktig å tilpasse undervisninga slik at alle får oppleve at dei meistarar å delta munnleg. Ved at det munnlege i norskfaget vert prioritert, trur eg også at undervisninga i faget både kan verte meir spennande, aktuell og engasjerande. Munnleg som grunnleggande ferdigheit har det generelt vore for lite merksemd på, og norskfaget har eit spesielt ansvar for å utvikle desse munnlege grunnleggande ferdigheitene. Desse skal elevane kunne bruke i andre fag og i samfunnet, både for å utvikle læring, for å vise fram kunnskap, ferdigheiter og meiningar. Å kunne delta i samfunnet er eit viktig demokratisk prinsipp, der det å øve på å uttrykke seg munnleg på ulike måtar er vesentleg. Satsing på det munnlege er ein viktig del av skulen i framtida, noko som er tydeleg i forslaga til dei nye læreplanane (Kunnskapsdepartementet, 2016). Eg vonar at funna i denne studien kan vere eit bidrag til forkinga om vurdering av munnleg kompetanse i norskfaget og elles.

Litteraturliste

- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Univeritetsforlaget.
- Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna. Didaktisk lyssnande i skola och utbildning*. Strudentlitteratur AB.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken, *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aukrust, V. G. (2003). Samtaledelakelse i norske klasserom - en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I Klette, *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 77-110). Oslo: Pedagogisk forskingsinstitutt.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres & other late essays*. Austin: University of texas Press.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. Oslo: Univeritetsforlaget.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice -Hall.
- Berge, K.-L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland, *På vei mot kunnskapsløftet, Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 228-248). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learnig. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-39. <http://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bloom, B. (1969). "Some theoretical issues relating to educational evaluation". I R. Tyler, *Educational evaluation: New roles, new means. The 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education* 69, (s. 26-50). Chicago: University of Chicago Press.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduksjon. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder En grundbog* (s. 13-24). Hans Retzels Forlag.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. New York: Norton.
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskingsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Danielsen, M. (1999). Norskfaget og de tause elevene. I F. Hertzberg, & A. Roe, *Muntlig norsk* (s. 54-68).
Otta: Tano Aschehoug.
- Datatilsynet. (2014). *Store utfordringer for personvern i skole og barnehage*. Henta frå
<https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/rapporter-og-utredninger/personvern-i-skole-og-barnehage---samplerapport/>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Oslo:
Abstrakt forlag.
- Eikrem, B. O., Grimstad, B. F., Opsvik, F., Skorpen, L. B., & Toppol, A. (2012). Åleine eller saman? Ein studie i arbeidsmåtar i norsk, matematikk og engelsk. I P. Haug, *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert* (s. 77-98). Oslo: Det norske samlaget.
- Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? / *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(5)13.
- Evensen, L. S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet)*. Trondheim: Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU-raport. <https://docplayer.me/1976464-Kvalitetssikring-av-laeringsutbyttet-i-norsk-skriftlig-kal-prosjektet.html>
- Evensen, L. S. (2009). Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring. I O. K. Haugløyken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, H. Otnes, & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s.15-23). Oslo: Univeritetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Oslo: Faktabokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). Muntlig kompetanse. I H. Fjørtoft, *Norskidaktikk* (s.127-147). Bergen: Faktabokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016a). *Effektiv planlegging og vurdering: Læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016b). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. Kverndokken, *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s.119-135). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gamlem, S. M. (2014). *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Gamlem, S. M., & Rogne, W. M. (2016). *Læringsprosesser- dybdeforståelse, danning og kompetanse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gamoran, A., & Nystrand, M. (2001). Background and instructional effects on achievement in eight grade english and social studies. *Journal of reseach on adolescence*, 1(3), 277-300.
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies : ideology in discourses*. London: Routledge.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I P. Hamre, & B. Fodnevik, *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2004). Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 4(88), 248-263.
- Haugsted, M. T. (1999). *Handlende muntlighet. Muntlig metode og æstetiske læreprosesser*. Institut for Humanistiske fag, Danmarks Lærerhøjskole.
- Hertzberg, F. (1999). Vurdering av muntlig, det går an. I F. Hertzberg, & A. Roe, *Muntlig norsk* (s.189-197). Otta: Tano Aschehoug.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette, *Klasserommets praksisformer etter reform 97* (s. 137-172). Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hertzberg, F. (2016). Muntlighet i norskfaget -hvor er vi nå? *Norsklæraren, Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* (2).
- Hoel, T. L. (1990). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L. S. Evensen, & T. L. Hoel, *Skrivepedagogikk på norsk. Proessorientert skrivepedagogikk i teori og praksis* (s.3-44). Oslo: Cappelens forlag.
- Hopfenbeck, T. N., Throndsen, I., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). En bedre vurderingspraksis. *Bedre skole*, 4, s. 8-13. <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2009/bedreskole-4-2009.pdf>
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 219-233.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Meld. St. 28 (2015-2016). Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1?is=true&q=plasstrengsel>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyer innholdet i skolen* (Pressemelding): <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. (2016). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Faktabokforlaget.
- Det kongelige kirke-, utdannings og forskingsdepartementet. L97. (1997). *Læreplanverket for den 10. årige grunnskolen*. Oslo: Henta frå http://urn.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Matre, S. (2009). Vurdering av samtidstekstar som didaktisk utfordring. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 139-149). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mjøen, A. K. (2013). *Vurdering av muntlige ferdigheter som didaktisk utfordring i norskfaget (Masteravhandling)* Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærer- og tolkeutdanning
- Mjøen, A.-K. (2016). For å få en sekser: "Nei, nå fikk jeg ståpels!". *Norsklæraren*, 4, 53-62.
- Møller, J., Ottesen, E., & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica*, 4(1),1-23. doi:<http://dx.doi.org/10.5617/adno.1055>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NOU. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*: <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDF5.pdf>
- Nystrand, M. (1997). Dialogic instruction: When resitation becomes conversation. I M. Nystrand, *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom* (s.1-29). New York: Teachers College Press.
- OECD. (2005, 5 27). *THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES, Executive Summary*. 5 (27) <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

- Opplæringslova, Forskrift til. (2006). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Henta frå Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=forskrift%20til%20oppl%C3%A6ringslova>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (Formål)
Henta frå Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlin(gar og lytteformål,- perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken, *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s.71-88). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ottesen, E., & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform*. (Universitetet i Oslo, NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning). Henta frå http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/fire_tredje.pdf
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostemmer: om muntlig kommunikasjon i gymnasieskolan*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet - og et ulikhetsperspektiv*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rankin, P. (1928). The Importance of Listening Ability. *The English Journal*, 623-630. doi:10.2307/803100
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønsen, A. K., & Engelsen, K. S. (2015). Endret vurderingskompetanse i praksis - utvikling av profesjonskompetanse i klasserommet. *Nordic Studies in Education*, 35(3-4), 251-264.
https://login.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/login?url=https://www.idunn.no/file/pdf/66821319/np_2015_03-04_pdf.
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Education in Higher Education*, 35(5), 535-550.

- Scholes, R. (1998). *The rise and fall of English : reconstructing English as a discipline*. Yale University Press: New Haven.
- Seland, I., Lødding, B., & Prøitz, T. (2015). *Delrapport 1 fra evalueringen av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk*. Utdanningsdirektoratet. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Henta frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport-1---evaluering-av-forsok-med-halvarsvurdering-norsk-nifurapport2015-33.pdf>
- Skaalevik, E. M., & Skaalevik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Univiersitetsforlaget.
- Skrivesenteret. (2013). *Læreplanrevisjonen: Hva, hvorfor og hvordan?* Henta frå Skrivesenteret: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/laereplanrevisjonen-hva-hvorfor-og-hvordan/>
- Slettevoll, I. (2000). "Jeg bare snakker egentlig, jeg..." "Lytt og tale"- eit potensiale for samspel i norskfaget på ungdomssteget (Masteroppgave), Universitetet i Oslo.
- Smidt, J., Seip Tønnesen, E., & Aamotsbakken, B. (2011). Tekster i bevegelse: Tekster, tegn og grunnleggende ferdigheter. I J. Smidt, E. Seip Tønnesen, & B. Aamotsbakken, *Tekst og tegn. Lesing, skriving og multimodalitet* (s. 7-34). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Svenkerud, S. (2013). "Ikke stå der som en slapp potet" -elevsynspunkter på opplæring av muntlige ferdigheter. *Arca Didactica Norge* (7)1, 1-16. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S. (2013). *Opplæring i muntlige ferdigheter på 9. trinn (Doktorgradsavhandling)*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Svenkerud, S., & Opdal, L. (2016). Digitale verktøy i arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Kverndokken, *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s.103-117). Bergen: Fagbokforlaget.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in education*, 32(1), 35-49. Henta frå https://www-idunn-no.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/np/2012/01/opplaering_i_muntlige_ferdigheter
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR-1)*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/nor1-01>

- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Bedre vurderingspraksis. Utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i fag-en veiledning*. Henta frå Utdanningsdirektoratet:
http://www.aystein.com/hk/innlev4/Hefte_bedre_vurderingspraksis.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Oppdragsbrev 42-10*. Henta frå Utdanningsdirektoratet:
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Oppdragsbrev_42-10.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR-05)*. Henta frå Utdanningsdirektoratet:
<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Erfaringer og vurderinger av eksamen 2013*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/2-----Ny-forskrift-for-lokalt-gitt-muntlig-eksamen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Videreføring av satsingen Vurdering for læring (2014-2017)*. Henta frå <https://www.udir.no/Upload/Vurdering/Grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Felles forståelse for vurderingsgrunnlaget*. Henta frå Samarbeid og tolkingsfellesskap: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/samarbeid-om-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Norsk: kjenneteikn på måloppnåing*. Henta frå Udir: <https://udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/norsk-kjenneteikn-pa-maloppnaing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Regler for muntlig eksamen*. Henta frå <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Høring, læreplaner i norsk*. Henta frå <https://hoering-publisering.udir.no/347>
- Vibe, N., Aamodt, P., & Carlsen, T. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Vygotsky, L. S. (2015). Internalisering av høyere psykologiske funksjoner. I E. L. Dale, & E. L. Dale (Red.), *Om utdanning, Klassiske tekster* (B. Christensen, Omset., 9. utg., s.143-149). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Litteraturliste for vedlegg

Vedlegg 1: Vurderingskriterium, informant 1

Vedlegg 2: Vurderingskriterium, informant 2

Vedlegg 3: Vurderingskriterium informant 3

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Tenkeskriving, oppgåve

Vedlegg 6: Spørjeundersøking, avkryssing

Vedlegg 7: Spørjeundersøking, ferdig utfylt

Vedlegg 8: Samtykkeskjema, informant

Vedlegg 9, Samtykkeskjema, rektor

Vedlegg 10: Godkjenning av Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste

MUNNLEG EKSAMEN - VURDERING.

Presentasjon: 10 minutt

Samtale: Inntil 20 minutt

Kunnskapen du viser i samtalen er viktigast.

Du blir vurdert på:

Presentasjonen:

- At du viser at du kan det du framfører. Det betyr at du brukar manus berre som støtte.
- At du har ein fyldig presentasjon som dekkjer det vesentlige av oppgåva – både i breidde og djupne innanfor dei emna du kjem innpå.
- At det er ein god samanheng i presentasjonen, med innleiing (der du avgrensar oppgåva og gir ein oversikt over det du vil snakke om), hovuddel og konklusjon.
- At du har ein tydelig og god framføringsmåte.
- At du kan handsame det tekniske.

Oppfølgingssamtalen etterpå:

- At du viser at du har god kunnskap i alle delar av det du presenterte.
- At du viser initiativ og svarer utfyllande og sjølvstendig.
- At du viser at du kan reflektere over svara.

Karakter	1	2	3	4	5	6
Presentasjon	Kort presentasjon, er usikker. Brukar ord og uttrykk som du har vanskar med å uttale. Bruk av framandord / fagord utan forklaring. Temaet har fleire manglar. Du brukar mykje manus. Lite kjeldebruk.		Fyldig presentasjon med fagleg godt nivå. Avgrensing av oppgåva. Brukar faguttrykk på ein god måte. Har noko støtte i manus. Nyttå ulike kjelder og grunngir valet.		Har ein variert, engasjert og informativ framføring der du viser fagleg tyngde og breidde innanfor det emnet du presenterer. Er trygg og klar i framstillinga og snakkar fritt. Bruker ulike kjelder og grunngir kvifor.	
Oppfølgingssamtalen	Viser liten kunnskap, lite forståing og lite initiativ. Svarar med korte svar. Treng hjelp av læraren. Kan forklare litt		Viser middels god forståing og god oversikt i grove trekk. Ser samanhengar. Viser initiativ, svarar utfyllande, men treng ein del tilleggsspørsmål for å kunne utdjupe presentasjonen.		Viser svært god forståing. Trekker parallellar mellom ulike emne på eige initiativ, kjem med eigen forståing rundt emna. Særs god evne til refleksjon.	

VURDERING

Dette skjemaet har vore nytta til vurdering av munnleg eksamen for nokre år sidan. Kva meiner du er viktig? Kva er vanskeleg? Kva tyder dette? Her får du høve til å seie di meining om desse kriteria.

Å gjengi	MIN KOMMENTAR
- Gjengi og skildre fagkunnskap i tema han/ho har arbeidd med	
- Vise evne til å nytte hjelpemiddel	
Å forstå og bruke	
- Presentere stoffet strukturert	
- Vise forståing og evne til å bruke det han/ho kan/har lært	
- Begrunne utval av fagkunnskap	
Å vurdere	
- Vise fagleg kreativitet og sjølvstende	
- Vise evne til fagleg refleksjon og vurdering	
Kva er ein god presentasjon?	
- Innleiing - presentasjon av oppgåva (korleis, kvifor...)	
- Augekontakt med lærar/sensor	
- Snakke roleg og tydeleg	
- Ta ordet, men sleppe til dei andre i gruppa	
- Gruppa må opptre samla - dei ulike delane må vere godt samanbunde	
- Eventuelt få stikkord på ark/overhead	
- Snakk - ikkje vent på å bli spurd	
- Viktig med "raud tråd"/samanheng	
- Svarar på oppgåva	
Kriteria for munnleg engelsk	

- Breidde i ord og strukturar (ordtilfang, variasjon i setningsoppb.)	
- Korrekt språk (grammatikk, ordval, uttale og intonasjon)	
- Flyt (snakke klart og tydeleg utan unødvendige stopp)	
- Samhandling (svare på spørsmål, ta opp tråden, halde samtalen i gang)	
- Samanheng (raud tråd i heile presentasjonen, naturlege overgangar, bruke tekstbindingsord)	

Del A

Del A består av to oppgåver. Du skal gjere både oppgåve A1 og A2. Før kvar oppgåve er det ein kort introduksjon. Sjølve oppgåveformuleringa står med feit skrift. Du må bruke førebuingmaterialet når du gjer oppgåvene i del A.

Oppgåve A1: Munnleg

FAGSAMTALE

I forkant har du lese utdrag frå romanen *Jag ljuger bara på fredagar* og skodespelet *Forventningar*.

Førebù og gjennomfør ein fagsamtale der de samanliknar forholdet hovudpersonen har til foreldra i begge tekstane. Korleis påverkar desse relasjonane opplevinga av fridom? Hugs å bruke faguttrykk og eksempel. Bruk stikkorda under i samtalen:

INNHALD:

- *Kven* handlar tekstane om?
- *Kvar* og *når* går handlinga føre seg, og korleis får du vite det?
- *Kva* skjer (kort fortalt), og kva er utfordringa?
- Korleis løyser dei to hovudpersonane utfordringane?

VERKEMIDDEL/FORM:

- Beskriv kort forskjellen på dei to teksttypene. Sjå på korleis dei er sett opp, og på kva ulike skrivemåtar som blir brukte.
- Vel nokre setningar frå kvar tekst som du likte spesielt godt. Presenter setningane for kvarandre, og grunngi vala de har tatt.

DISKUSJON/TOLKING

- Kva er likt, og kva er forskjellig i forholdet dei to hovudpersonane har til foreldra? Diskuter.
- Kva synest de om reaksjonane til hovudpersonane undervegs? Kunne dette ha skjedd i verkelegheita?
- Trur du hovudpersonane føler at dei har fridom til å leve som dei vil? Diskuter og grunngi med eksempel frå tekstane.

Vurdering fagsamtale

Namn: _____

Klasse: _____

Innhald:

	JA	DELVIS	NEI
Gjer greie for dei sentrale personane i tekstane.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjer greie for kvar og når handlinga går føre seg, og korleis du får vite det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gir eit kort og presist handlingsreferat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seier noko om kva utfordringa er og korleis den blir løyst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seier noko om korleis hovudpersonane sine relasjonar til foreldra påverkar opplevinga av fridom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Verkemiddel/form:

Nyttar faguttrykk om form og verkemiddel i samtalen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjer greie for skilnaden på dei to tekstane. .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har valt ut nokre setningar du likte godt, og gjer greie for dei vala du har gjort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nyttar døme i samtalen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Diskusjon/tolking:

Diskuterer skilnadar og likskapar mellom forholdet dei to hovudpersonane har til foreldra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Drøftar og diskuterer dei ulike spørsmåla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nyttar døme i diskusjonen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LAV (1-2)	MIDDELS (3-4)	HØG (5-6)
<ul style="list-style-type: none"> • Deltek lite eller ikkje, viser lite eller ikkje engasjement og stiller få eller ingen spørsmål • Rekk ikkje opp handa og svarer ikkje utan at lærar spør direkte • Deltek aldri eller sjaldan i diskusjonar og argumenterer ikkje for meiningane sine • Følgjer ikkje med i timane/på det dei andre sei • Deltek ikkje i samarbeidet og bidreg ikkje eller svært lite i arbeidet 	<ul style="list-style-type: none"> • Deltek, kan vise engasjement og stiller nokon spørsmål • Rekk opp handa av og til, og prøver nokon gongar å svare sjølv om ein ikkje er heilt sikker • Deltek i nokon diskusjonar og argumenterer delvis for meiningane sine • Følgjer stort sett med i timane/på det dei andre sei • Samarbeider med medelevar og bidreg så mykje som dei må 	<ul style="list-style-type: none"> • Deltek aktivt, viser engasjement og stiller spørsmål • Rekk ofte opp handa og prøver alltid eller svært ofte å svare sjølv om ein ikkje er heilt sikker • Deltek i diskusjonar og argumenterer godt for meiningane sine • Følgjer med i timane/på det dei andre sei • Samarbeider godt med medelevar og bidreg i arbeidet.

Spørsmålsguide, intervju med norsklærarar

1. Omgrepsforståing:

- Kva legg du i omgrepet «munnlege ferdigheiter» i norsk?
- Kan du forklare kva du legg i omgrepet «munnleg som grunnleggande ferdigheit»?
- Kan du forklare kva du legg du i omgrepa formativ vurdering/undervegsvurdering?
- Kan du forklare kva legg du i omgrepet summativ vurdering og sluttvurdering?

2. Kunnskap om læreplanen og vurdering i opplæringslova:

- Kan du seie noko om kva du meiner at læreplanen legg vekt på når det gjeld munnleg kommunikasjon?
- Kan du seie noko om kva du meiner at læreplanen legg vekt på når det gjeld munnleg som grunnleggande ferdigheit?
- Kan du seie noko om kva forskrifta til opplæringslova seier om vurdering?

3. Undervisning:

- I følgje den danske forskaren Mads Haugsted er det skilnad på munnlegheit/det munnlege i undervisninga og undervisning i munnlegheit/det munnlege. Kva tenkjer du om det? (5 min tenkeskriving?)
- Kan du gi døme på korleis du legg du opp til undervisning i munnlege ferdigheiter i di norskundervisning? Evt. spørje om organisering av klasserommet- døme.

4. Vurdering i munnleg norsk:

- Kva legg du til grunn for god/ideell vurdering i munnleg norsk?
- Er det nokre utfordringar du ser i vurdering av munnleg norsk?
- Korleis måler du/vurderer du elevane sin kompetanse i munnleg norsk?
- I kva grad brukar du vurderingskriterier i di vurdering av elevane i munnleg norsk? (om dei ikkje kjem inn på det i 4c)
- Kva kjenneteiknar ein elev med høg måloppnåing i munnleg norsk?
- Ta stilling til denne påstanden: «Det er lettare å få god karakter i munnleg norsk enn i skriftleg norsk»

5. Vurderingsfellesskap:

- Er lærarane på skulen einige om kva som skal danne grunnlaget for karakter i norsk munnleg? (vurderingsfellesskap, felles kriterier, felles kursing mm.)
- Viss ja, korleis har dette blitt til? Korleis arbeider de for å få til eit vurderingsfellesskap?

6. Formativ og summativ vurdering:

- Korleis arbeider du for at elevane skal vite kva som er vurderingsgrunnlaget i munnleg norsk?
- Korleis arbeider du at elevane dine skal utvikle sin kompetanse i munnleg norsk?

- c. Korleis meiner du at elevane brukar tilbakemeldingar dei får?
- d. Skjer vurderinga av elevane i munnleg norsk både med og utan karakter?
- e. I kva grad vert vurderinga gitt under eller etter eit arbeid i munnleg norsk?

7. **I førre skuleår.** Kva for munnleg arbeid fekk elevane vurdering med karakter?

Kan du fortelje om eit spesielt vellukka opplegg du har gjennomført med fokus på det munnlege?

Tenkeskriving: ca 5 min

I følge den danske forskaren Mads Haugsted er det skilnad på *munlegheit/det munlege i undervisninga* og *undervisning i munlegheit/det munlege*.

Kva tenkjer du om det?

Vedlegg 6: Spørjeundersøking, avkryssing

I kva grad er desse aktivitetane ein del av vurderingsgrunnlaget i munnleg norsk?

Skala frå 1-5, der 1 er ikkje del av, og der 5 er ein viktig del av

Framføringar og presentasjonar:

- Framføringar med norskfagleg innhald

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Framføringar som ein del av tverrfaglege arbeid

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Tolkande opplesing og dramatisering

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Bruk av IKT som ein del av framføringar/presentasjonar

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Vurderingar av eigne og andre sine framføringar

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Evne til å lytte til framføringar

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

Samtalar/diskusjonar om tverrfaglege/norskfaglege emne

- Litterære og/eller språklege samtalar i grupper/klasse

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Samtalar om film og drama i grupper/klasse

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Læringssamtalar med lærar aleine, med norskfagleg innhald

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Kunne argumentere, delta i diskusjon

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Evne til å lytte i samtalar/diskusjonar

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

Norskfagleg kunnskap

- Kunnskap om norskfaglege emne

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Bruk av det norskfaglege fagspråket

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- «skriftleg-munnlege» prøver

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

Munnlege tekstar og munnleg aktivitet

- Produksjon av samansette/multimodale tekstar der det munnlege er ein del av teksten: td film, bildeforteljingar mm

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Oppsummering av hovudinnhald i munnlege tekstar

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Høgtlesing/leseflyt

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Retorikk: bruk av

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- «Munnleg aktivitet» i timane

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

Vedlegg 7: Spørjeundersøking, ferdig utfylt

Informant 1 Ingrid	Informant 2 Heidi	Informant 3 Anne
--------------------	-------------------	------------------

Framføringar og presentasjonar:

- Framføringar med norskfagleg innhald

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Framføringar som ein del av tverrfaglege arbeid

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Tolkande opplesing og dramatisering

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Bruk av IKT som ein del av framføringar/presentasjonar

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

Vurderingar av eigne og andre sine framføringar

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Evne til å lytte til framføringar

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

Samtaler/diskusjonar om tverrfaglege/norskfaglege emne

- Litterære og/eller språklege samtalar i grupper/klasse

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Samtalar om film og drama i grupper/klasse

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Læringsamtalar med lærar aleine, med norskfagleg innhald

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Kunne argumentere, delta i diskusjon

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Evne til å lytte i samtalar/diskusjonar

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

Norskfagleg kunnskap

- Kunnskap om norskfaglege emne

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Bruk av det norskfaglege fagspråket

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- «skriftleg-munnlege» prøver

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

Munnlege tekstar og munnleg aktivitet

- Produksjon av samansette/multimodale tekstar der det munnlege er ein del av teksten: td film, bildeforteljingar mm.

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Oppsummering av hovudinnhald i munnlege tekstar

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- Høgtlesing/leseflyt

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

Retorikk: bruk av

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

- «Munnleg aktivitet» i timane

1	2	3	4	5
Ikkje del	Sjeldan del	Av og til del	Viktig del	Svært viktig del

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet: Vurdering i norsk munnleg

Prosjektet er ei masteroppgåve på Høgskulen i Volda på avdeling for humanistiske fag og lærarutdanninga, på institutt for pedagogikk. Emnet heiter Undervisning og læring med fordjuping i norsk. Namnet mitt er Kari Velle Eiksund, og eg er i tillegg til å vere student norsklærer på Ørsta ungdomsskule.

Bakgrunn og formål:

Den munnlege delen av norskfaget har vore lite forska på. Målet mitt er auka fokus på denne delen av norskfaget som har fått lite merksemd samanlikna med lesing og skriving. Den munnlege delen av norskfaget er viktig for at lærarane skal oppfylle sitt norskfaglege mandat, samtidig som den er flyktig og utfordrande både å undervise og vurdere.

Problemstillinga er: Korleis rapporterer lærarar på ungdomsskulen at dei vurderer norsk munnleg?

Kva inneber deltaking i studien?

Å delta i studien betyr at de som informantar må setje av tid til eit djupneintervju, og legge til rette for å bli observert i to undervisningssituasjonar der tema er munnleg norsk og vurdering i munnleg norsk. Eg ønskjer også at de deler eventuelle vurderingskriterium som de brukar for å vurdere og rettleie elevane i norsk munnleg. Både intervjuet og observasjonen vil handle om korleis de vurderer norsk munnleg, og i kva grad skulen har eit vurderingsfellesskap. Refleksjonar rundt vurdering og læring, samt læreplan vert også eit tema i djupneintervjuet.

Intervjuet vil tatt opp digitalt og vil bli transkribert i etterkant, men under observasjonane vil det berre bli ført observasjonsnotat. Sidan det er læraren som blir forska på vert det ikkje nødvendig å innhente godkjenning frå elevane/føresette til elevane.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det er berre eg og rettleiarar som har tilgang på personopplysningar. Lydfilene vert oppbevart på passordbeskytta PC og sletta etter transkripsjon. Alle personopplysningar vert anonymiserte slik at det ikkje skal vere mogeleg å finne ut kven som har delteke i studien. Prosjektet skal etter planen verte avslutta i mai/juni 2018. Alle data vert då sletta.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgi nokon grunn. Dersom du trekk deg, vil alle opplysningar om deg bli sletta.

Dersom du ønskjer å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kari Velle Eiksund på 99022080. Du kan også ta kontakt med rettleiarane mine: Kristin Kibsgaard Sjøhelle på +4770075102 eller Wenke Mork Rogne på +4770075102

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltaking i studien:

Eg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Ørsta, XX,XX 2017

Informasjonsskriv til rektor ved XXX skule, om forskingsprosjektet Vurdering i norsk munnleg

Dette året skriv eg masteroppgåve i norsk ved Høgskulen i Volda ved institutt for pedagogikk. I dette høvet ønskjer eg å samle inn data ved dykkar skule.

Den aktuelle læraren som er aktuell som informant underviser i norsk, og er i kraft av å vere norsklærer ein god informant for prosjektet mitt.

Problemstillinga er: Korleis rapporterer lærarar på ungdomsskulen at dei vurderer norsk munnleg?

Eg ønskjer å gjennomføre eit djupneintervju, samt observere to undervisningssituasjonar der tema er munnleg norsk og vurdering i munnleg norsk. Eg ønskjer også at læraren deler eventuelle vurderingskriterium som ho brukar for å vurdere og rettleie elevane i norsk munnleg.

Sidan det er læraren som blir forska på vert det ikkje nødvendig å innhente godkjenning frå elevane/føresette til elevane.

Prosjektet er meldt og godkjent av NSD - Norsk senter for forskingsdata AS, samt høgskulen i Volda. Eventuelle spørsmål kan du rette til underteikna eller rettleiiarane mine: Kristin Kibsgaard Sjøhelle eller Wenke Mork Rogne.

Med Helsing

Kari Velle Eiksund
mob: +4799022080
karivelle@gmail.com

Rettleiarar:

Kristin Kibsgaard Sjøhelle
mob:+4770075102
kks@hivolda.no

Wenke Mork Rogne
mob:+4770075102

WenkeMR@hivolda.no

Eg har lese innhaldet i informasjonsskrivet, og eg samtykker til at studenten får intervjuje, observere og studere vurderingskriterium.

Sign. rektor ved XXXX skule



Kristin Kibsgaard Sjøhelle
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 21.08.2017

Vår ref: 55051 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.07.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

55051	<i>Vurdering i norsk munnleg - Korleis rapporterer lærarar på ungdomsskulen at dei vurderer norsk munnleg</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kristin Kibsgaard Sjøhelle</i>
Student	<i>Kari Eiksund</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets 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](#). 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](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Marianne Høgetveit Myhren

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54 / hildur.thorarensen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kari Eiksund, karivelle@gmail.com



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 55051

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det oppgis at det i tillegg til intervju vil bli gjennomført observasjoner i undervisningssituasjoner, der det ikke registreres personopplysninger om elever. Vi legger til grunn at dette godkjennes av skolen.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskulen i Volda sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak