

# Kjenneteikn på undervegsvurdering i norsk munnleg i vidaregåande skule

Åsta Navelsaker Røed



Masteroppgåve i Tilpassa Opplæring

TPO4090

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2011

”Muntlig vurdering kan beskrives og forstås som en eksistensiell opplevelse; der  
”sannhetens øyeblikk” står på spill” *Stephen Dobson*

# Kjenneteikn på undervegsvurdering i norsk munnleg i vidaregåande skule

© Forfatter

År: 2011

Tittel: Kjenneteikn på undervegsvurdering i norsk munnleg i vidaregåande skule.

Forfatter: Åsta Navelsaker Røed

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

Trykk: Høgskulen i Sogn og Fjordane

# Samandrag

Formålet med undervegsvurdering er å hjelpe elevane framover mot eit mål dei til slutt skal verte vurdert basert på kunnskap i høve til ein planlagd vurderingssituasjon, med karaktersetjing. “Ein samtalekultur bygt på gjensidig tillit og respekt som inviterer til produktiv og ærleg meiningsutveksling, er avgjerande for kva læring som skjer. Lærarens respons er særleg viktig i denne samanhengen, ifølgje Nystrand” (Haugaløkken, Evensen, Hertzberg, & Otnes, 2009, s. 140).

Gjennom studien har eg prøvd å finne kjenneteikn ved vurdering i vidaregåande skule. Eg har intervjuet fire lærarar og sju elevar frå Vg2 på studiespesialiserande studieretning, ved to ulike vidaregåande skular. Eg har nytta ei fleirmetodisk tilnærming, med individuelle intervju av lærarar og fokusgruppeintervju av elevar som hovudmetode. Som supplerande metode har eg nytta dokumentanalyse. Utsegnene frå informantane om undervegsvurdering har danna grunnlaget for analyse, resultat og drøfting.

Det vart av lærarane peikar på at dei nytta eit breitt spekter av læringsaktivitetar nytta i undervisninga i løpet av eit skuleår. Gjennom ulike munnlege læringsaktivitetar fekk elevane jobbe både med spesifikke kunnskapsmål frå norskplanen og ferdigheitsmål, som er uttrykkte i den generelle delen av LK-06 om den grunnleggjande ferdigheita ”å kunne uttrykkje seg munnleg”.

Lærarane var opptekne av at fokuset på at summativ vurdering ikkje måtte bli for stort, slik at det overskygga aktivitetar som er med på å fremje læring. Informantane gav tydeleg uttrykk for at dei brukte mange munnleg aktivitetar i undervisninga for at elevane skulle få trening i å nytte det munnlege språket i læringsarbeidet.

Vurdering av spontane tekstar blei opplevd av lærarane som svært vanskeleg. Gjennom arbeid med munnlege tekstar fekk elevane undervegsvurdering i form av råd og rettleiing.

Undervegsvurderinga hadde som målsetjing å hjelpe eleven til vidare læring. Vurdering og karaktersetjing basert på kompetansemål i læreplanen av spontane tekstar, blei opplevd som svært vanskeleg.

Ved vurdering av planlagde tekstar blei ulike framføringsformer eller sjangrar nytta. Alt frå framføringar av dikt, rollespel, rapar, photostory, film til tradisjonelle foredragsframføringar med PowerPoint, som støtte til den munnlege teksten. Elevane fekk i stor grad fekk høve til å velje den presentasjonsforma og den munnlege sjangeren som dei sjølve ynskte.

Fleire av informantane viste til at dei nyttar skriftlege kunnskapsprøver for fastsetjing av den munnlege karakteren. Informantane peika på at dei opplever det som vanskeleg å skulle fastsetje munnleg karakter. Vurderinga må skje der og då, og ein har difor ikkje rom for å vurdere teksten på nytt slik som ved skriftlege tekstar.

Informantane var opptekne av å nytte undervisningsmetodar med høg grad av samhandling mellom elevane, og mellom lærar og elevar. Dette tolkar eg som eit funn på at lærarane har eit syn på at kunnskap vert konstruert gjennom deltaking i eit praksisfellesskap. Der vurderingsarbeidet med framovermeldingar til elevane har høg prioritet. Dette er eit syn på læring ein kan finne støtte hos i Olga Dyste. Ho peikar på at det er viktig med gode rutinar for undervisnings- og vurderingsarbeid og tilbakemeldingar som peikar framover (Dyste, Klasseromsvurdering og læring, 2008) Black & Williams sine metastudier viser også at samspelet mellom lærar og elev og det kontinuerlege vurderingsarbeidet i den ordinære undrevisninga, er av stor betyding for elevane si utvikling. (s10).

# Forord

Arbeidet med å skrive denne masteroppgåva har vore ein krevjande og lærerik prosess. For meg har dette arbeidet vore eit skritt i riktig retninga for å skape ein djupare forståing av tilpassa opplæring og vurdering. Ein innsikt som eg vil bruke i høve til eigen vurderingspraksis og i diskusjonar, for å påverke andre sin vurderingspraksis.

Eg har ei tru på at ting alltid kan gjerast betre og at vi alltid er i utvikling, dette kan vere ei utfordring både for meg sjølv og dei som er rundt med. Eg har vanskeleg for å verte tilfreds eller gjere meg ferdig med prosessar.

Temaet vurdering var difor nærliggande å velje, fordi vurdering symboliserar både slutten på ein prosess, samstundes som det symboliserar starten på noko nytt. Eg har opplevd både frå eigne barn og frå eigne elvar at vurdering og tilbakemeldingar er viktig og har stor påverknad på vidare motivasjon. Oppmuntrande kommentarar og gode ord om kva som var bra og kva ein kan jobbe vidare med, for å bli enda betre, formidlar ei tru på eleven. Ein tidlegare kollega av meg brukte å seie: *"Eg har god tru."* Dette var oppmuntrande ord å høyre både for elevar og kollegaer.

I arbeidet med masteroppgåva vil eg først og fremst rette ei stor takk til Jan Olav Fretland for god rettleiing, stor forståing, god tru og mange oppmuntrande kommentarar, gjennom den lange arbeidsprosessen.

Eg vil rette ei takk til rektor ved Måløy vidaregåande skule som har gjeve meg mogelegheiter til å gjennomføre dette studiet. Eg vil takke rektorane ved dei andre vidaregåande skulane som let meg bruke elevar og lærarar som informantar.

I tillegg vil eg takke mi kjære tvillingsøster, som har gitt meg gode og ærlege tilbakemeldingar på språket i oppgåva. Til sist og ikkje minst vil eg takke dei tre fantastiske jentene mine Julia, Sol Emilie, Iselin og min kjære mann for god tru, stort tålmod og mykje omtanke.

# INNHALD

1	INNLEIING .....	1
1.1	Bakgrunn og tema for oppgåva .....	2
1.2	Grunn for val av oppgåva .....	3
1.3	Problemstilling.....	5
2	LÆRING OG VURDERING .....	7
2.1	”Dei gamle læringssyna” .....	7
2.1.1	Læring er situert .....	8
2.1.2	Læring er grunnleggande sosial .....	8
2.1.3	Læring er distribuert mellom personar .....	9
2.1.4	Læring er mediert .....	9
2.2	“Nye læringssyn” .....	9
2.2.1	Læring som deltaking i praksisfellesskap. ....	10
2.2.2	Læringssyn og vurdering.....	11
2.2.3	Tilpassa opplæring .....	12
2.3	Sosiokulturelt perspektiv på tilpassa opplæring .....	13
2.4	Kva er munnleg norsk?.....	14
2.4.1	Lytte .....	15
2.4.2	Tale.....	16
2.5	Vurdering.....	16
2.5.1	Summativ vurdering og sluttvurdering .....	18
2.5.2	Formativ vurdering og undervegsvurdering.....	18
2.5.3	Vurdering av munnlege tekstar .....	19
3	METODE .....	21
3.1	Vitskap.....	21
3.1.1	Kvalitative og kvantitative undersøkingar .....	22

3.2	Intervju.....	23
3.2.1	Utval av informantar .....	25
3.2.2	Prøveintervju .....	27
3.2.3	Gjennomføring av intervju .....	28
3.2.4	Omarbeiding av intervju .....	29
3.2.5	Etikk .....	29
3.2.6	Reliabilitet og validitet .....	30
4	SAMANDRAG AV INTERVJUA .....	32
4.1	Samandrag lærarintervju.....	32
4.2	Samandrag elevintervju .....	40
5	ANALYSE .....	47
5.1	Arbeid med analyse .....	47
5.2	Planlagde tekstar.....	50
5.3	Spontane tekstar.....	53
5.4	Skriftlege tekstar.....	56
5.5	Formativt vurderingsarbeid .....	58
5.5.1	Planlagde tekstar .....	59
5.5.2	Spontane tekstar .....	62
5.6	Fastsetjing av karakter .....	63
6	OPPSUMMERING .....	66
6.1	Vurdering.....	66
6.2	Undervegsvurdering .....	67
6.3	Standpunktvurdering .....	69
6.4	Vegen vidare.....	70
	LITTERATURLISTE .....	73
	VEDLEGG	







# 1 INNLEIING

Ved innføringa av Kunnskapsløftet har mange retta søkjelyset mot vurderingsarbeid og samanhengen mellom vurdering og læring. Prosjektet "Betre vurderingspraksis" (2007 – 2009) hadde som målsetjing å forbetre vurderingskompetansen hos lærarar både i grunnskule og vidaregåande skule. Gjennom prosjektet har mange både store og små utviklingsarbeid blitt gjennomført av lærarar over heile landet.

Målsetjinga med prosjektet "Betre vurderingspraksis" var tredelt. Ei av målsetjingane i prosjektet var at like prestasjonar skulle vurderast likt, den andre målsetjinga var at elevane skulle få betre kjennskap til kompetansemåla i LK-06, den tredje målsetjinga var å hjelpe eller lære opp elvar på barnetrinnet til ei realistisk oppfatning av eigen kompetanse, gjennom vurdering og tilbakemelding.

I mitt forskingsarbeid vil eg sjå nærmare på dei to første målsetjingane. Empiriske datagrunnlaget vil bli innhenta gjennom intervju av lærarar og elevar frå to ulike vidaregåande skular. Informantane vil gjennom intervju verte oppfordra til å fortelje om eigen praksis og opplevingar om vurdering i norsk munnleg. Og å fortelje om kva som kjenneteiknar vurderingsarbeidet på eigen skule.

Verdien av vurdering vert understreka i St.meld. nr. 16.

Vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte må etter departementets oppfatning prioriteres høgere i hele grunnopplæringen. Alle elever, lærlinger og lære kandidater har behov for informasjon om og vurdering av sin læringsutvikling for å motiveres til innsats. De må gis en klar forståelse av de forventningene som stilles og gis muligheter til å bli bevisst og utvikle sine egne ambisjoner, uavhengig av familiebakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 77).

1. august 2009 ble forskrift til opplæringsloven kapittel 3 "Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring" endra, noko som medførte ei presisering av krav til undervegsvurdering gjennomført både av elev og lærar. Bruken av

omgrepa undervegsvurdering og sluttvurdering er med på å synleggjere at vurderingsarbeidet både er ein del av læringsprosessen, og vurdering av sluttkompetanse. Endringane i regleverket er eit sterk og viktig verkemiddel for endre vurderingspraksisen i skulen.

## **1.1 Bakgrunn og tema for oppgåva**

Mange av endringane i forskriftene til kap. 3 i Opplæringslova har medført endra krav til gjennomføring av vurdering og auka krav til dokumentasjon. Dette har medført mange utfordringar og nye krav til systemarbeid og rutinar for arbeidet. Nokre lærarar opplever at endringane har medført ekstra arbeideoppgåver. Andre opplever endringane som misstillit til lærarar som yrkesgruppe, når krav om dokumentasjon vert sett på dagsordenen. Medan andre opplever dei nye krava som spennande og nyskapande.

I elevundersøkinga på eigen skule, som vart gjennomført våren 2009 og 2010 fekk skulen gode resultat på spørsmål om læringsarbeid og trivsel for elevane, medan resultatet på spørsmål om vurdering, var dårlegare enn ynskjeleg. Mange elevar gav uttrykk for at dei visste kva som skulle lærast i dei ulike faga, men ikkje kva som vart kravd for å oppnå dei ulike karakterane. Dei opplevde også at dei fekk lite nyttige undervegsvurderingar med råd om korleis dei skulle arbeide vidare med faget, for å verte betre. Dette resultatet har danna grunnlag for ynskje mitt om å lære meir om vurdering.

Gjennom erfaringar både frå grunnskule og vidaregåande skule har eg observert at vurderingskriterium som vert nytta, for fastsetjing av norsk munnleg karakterar er svært varierende. Måloppnåing på skriftleg arbeid og prøver i litteraturhistorie, språkhistorie og sjangerlære, kan bli lagt til grunn for vurdering.

Ved innføring av Kunnskapsløftet skal elevane vurderast på bakgrunn av grad av måloppnåinga ut i frå kompetansemåla i faget. Mange av kompetansemåla i LK-06 seier at elevane skal grunngje, gjere greie for, beskrive, analysere og vurdere. Dette kan vurderast både gjennom skriftlege og munnlege vurderingsformer. Mi erfaring er at mange kompetansemål vert vurderte gjennom skriftleg-munnleg vurderingsformer, noko som også vert peika på av Bakke & Kverndokken (2010).

Forsking på munnleg arbeid i skulen fortel at lærarar først og fremst er opptekne av framføringar og presentasjonar av fagleg arbeid i klassa (Haugaløkken, Evensen, Hertzberg, & Otnes, 2009). Undersøkingar gjennomført av Bekkhus (1999) i vidaregåande skule og Slettvoll (2000) i ungdomsskule konkluderar med at "aktivitet i timane" var det viktigaste grunnlaget for karakteren i norsk munnleg (Hertzberg Frøydis, 2008).

Vurdering av elevane si måloppnåing er viktig for å tilpasse undervisninga for den enkelte elev. I utdanningsdirektoratet sitt rettleiingshefte om undervegsvurdering i fag, blir det peika på at "Vurdering har store konsekvensar for den som blir vurdert, og difor må lærarane ha eit reflektert forhold til korleis vurderingspraksisen deira påverkar motivasjonen og sjølvkjensla til elevane" (Utdanningsdirektoratet, s. 8).

Eg har i studiet retta søkjelyset mot vurderingsarbeid i norsk munnleg ved Vg2 på studiespesialiserande retning. Eg har valt ut dette klassesteget og denne studieretninga for studiet, fordi eg syntest det var viktig at informantane var godt kjende med system og rutinar for vurdering i vidaregåande skule. Det var også ein avgjerande faktor at elevane ved dette klassetrinnet og studieretninga ikkje skulle ha sluttvurdering i faget. Alle vurderingar av Vg2 elevane sin kompetanse, både undervegsvurdering og standpunktvurdering, er ein del av undervegsvurderinga i faget, etter som norsk først er avsluttande fag på Vg3.

## **1.2 Grunn for val av oppgåva**

Innføringa av Kunnskapsløftet hausten 2006 stilte nye krav til læringsarbeidet både i grunnskulen og i vidaregåande skule. I oppdragsbrev nr. 06/2007 frå Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet kan ein lese at:

En overordnet målsetting med Kunnskapsløftet er å øke læringsutbyttet for alle elever. Faglige og relevante tilbakemeldinger fra lærere, instruktører og medelever er en viktig del av læringsprosessen, og elevene har krav på informasjon om hvor de står i forhold til faglige mål. Det er derfor avgjørende at lærere har en vurderingskompetanse og vurderingspraksis som bidrar til å utvikle elevenes faglige kompetanse, og at elevene lærer seg å vurdere eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsløftet, LK-06, 2006).

Tilbakemeldingar som fortel elevane om kvaliteten på arbeidet i skulekvardagen er viktig. Elevane treng råd om korleis dei kan forbetre seg, og hjelp til å få innsikt i eiga utvikling og måloppnåing. John Hattie har gjennom 800 metaanalysar, basert på fleire tusen studiar, prøvd å finne svar på kva som gjev auka læringsutbytte (Hattie, 2009, s. 236). På bakgrunn av denne forskinga peikar Hattie på at det er viktig at lærarane vel passe utfordrande læringsmål og kriterium for måloppnåing. Gjennom vurdering og evaluering av undervisninga, må læraren vurdere om undervisninga har nådd dei målsetjingane som ein sette seg, ved planlegging av undervisninga. Hattie har på bakgrunn av dei 800 metaanalysane laga ei liste med seks punkt over faktorar som er viktige i elevane sitt læringsarbeid, og som er viktige for å skape gode undervisningssituasjonar.

1. Teachers are among the most powerful influence in learning.
2. Teachers need to be directive, influential, caring, and actively engaged in the passion of teaching and learning.
3. Teachers need to be aware of what each and every student is thinking and knowing, to construct meaning and meaningful experiences in light of this knowledge, and have a proficient knowledge and understanding of their content to provide meaningful and appropriate feedback such that each student moves progressively through the curriculum levels.
4. Teachers need to know learning intentions and success criteria of their lessons, know how well they are attaining these criteria for all students, and know where to go next in light of the gap between students` current knowledge and understanding and the success criteria of: "Where are you going?", "How are you going?", and "Where to next?".
5. Teachers need move from the single idea to multiple ideas, and to relate and then extend these ideas, but the learner`s construction of this knowledge and these ideas that is critical.
6. School leaders and teachers need to create school, staffroom, and classroom environments where error is welcomed as a learning opportunity, where discarding incorrect knowledge and understanding is welcome, and where participants can feel safe to learn, re-learn, and explore knowledge and understanding (Hattie, 2009, s. 238).

Ein skulekultur bygt på eit trygt og samarbeidsvennlig klima med gode relasjonar som gjev rom for at elevane kan gjere feil og får mogelegheit til vidareutvikling, er viktig for elevane si læring. Informativ undervegsvurdering og tilbakemelding frå lærar til elev er avgjerande for elevane sitt læringsutbytte.

### 1.3 Problemstilling

Å kunne uttrykkje seg munnleg er ein av dei fem grunnleggjande dugleikane som er integrert i kompetansemåla i fagplanen for norskfaget. Mange kompetansemål i norskfaget har krav til at eleven skal: vurdere, forklare, gjere greie for, drøfte, analysere, osv. Måten kompetansemåla er formulerte gjev rom for bruk av både skriftlege og munnlege vurderingsformer.

Ettersom evna til å uttrykkje seg munnleg er sidestilt med evna til å uttrykkje seg skriftleg, syntes eg at det kunne vere interessant å finne nokre kjenneteikn på korleis denne dugleiken vert vurdert i vidaregåande skule.

Gjennom vurderingsarbeidet har vi som målsetjing å seie noko om kvaliteten på det vi vurderar, og sjå på grada av måloppnåing i høve til kompetansemåla. I dag rådar det stor einigheit om at føresetnadene for å lære aukar dersom elevane forstår kva dei skal lære, og kva som vert forventa av dei. Vurderingsdebatten i dag handlar difor i stor grad om undervegsvurdering og i mindre grad om sluttvurdering (Borgen & Spord, 2010).

På grunnlag av dette ynskjer eg å sjå nærare på kva vurderingspraksis som vert nytta i vidaregåande skule og korleis vurdering vert brukt, for å utvikle elevane sin faglege kompetanse i norsk munnleg.

Problemstilling:

#### ***Kjenneteikn ved undervegsvurdering i norsk munnleg i vidaregåande skule***

Kunnskapsløftet føreset at skulane skal utvikle ”ein kultur for læring”. ”Det inneber at kvar skule må utvikle og formulere felles verdiar og måtar å arbeide og vurdere på som har læringsteoretisk basis” (Dyste, Læringssyn og vurderingspraksis, 2009, s. 34). I St.meld. nr.

16 ”... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring”, peiker Kunnskapsdepartementet på at det er svært viktig med ein god vurderingskultur. Samstundes peikar fleire undersøkingar på at lærarane i norsk skule har for dårleg vurderingskultur.



## 2 LÆRING OG VURDERING

Lærarane sine syn på læring er viktig for korleis undervisnings- og vurderingsarbeidet vert gjennomført.” Vurdering blir ofte diskutert lausrive frå kva læringssyn og elevsyn som ligg til grunn for undervisningspraksisen. Det viser ei manglande forståing av den nære samanhengen mellom dei” (Dyste, Klasseromsvurdering og læring, 2008, s. 17).

### 2.1 ”Dei gamle læringssyna”

Det behavioristiske læringssynet ser på kunnskap som organisert oppsamling av assosiasjonar og enkeltkomponentar av ferdigheiter. I behavioristisk læringspraksis vert difor komplekse oppgåver brote ned til deloppgåver, som skal lærast etter auka vanskegrad. Først skal eleven lære grunnleggjande fakta, deretter vert han i stand til å tenkje og reflektere. Eit kognitiv læringssyn vil dels vere i opposisjon til ei slik tenking. I kognitiv læringsteori er ein opptekne av å forstå omgrep og teoriar, og å utvikle generelle kognitive ferdigheiter. Dei mentale operasjonane vert såleis lausrivne frå situasjonen og konteksten. Metakognisjon, det å kunne reflektere over eigne tenkjemåtar og læring, er eit viktig mål.

Kognitivismen meiner at kunnskap ikkje blir bygd opp ”stein på stein”, slik ein forstår det i behavioristisk teori, men gjennom stadige rørsler mellom delforståing og heilskapsforståing, kunnskap og refleksjon, situasjonsbetinga perspektiv og metaperspektiv. Dette står dels i motsetnad til eit sosiokulturelt læringssyn.

Ut i frå eit sosiokulturelt perspektiv er individet allereie situert. Individet inngår alltid i ein kontekst. Kunnskap er noko som oppstår i eit læringssfellesskap. Dette er naturlegvis ein motsetnad til behaviorismen, som ser på kunnskap som objektiv. Samforståing og samhandling er viktige faktorar for læring, sett ut i frå eit sosiokulturelt læringssyn. Ekstern målstyring blir difor eit problem.

Det sosiokulturelle læringssynet som har blitt utvikla det siste tiåret, har sitt utspring i kognitivistisk forskning. Det byggjer på eit konstruktivistisk læringssyn, men ”legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært

gjennom individuelle prosessar” (Dysthe, 2001, s. 42). I det sosiokulturelle læringssynet blir evna til å delta i praksisfellesskap der læring skjer knytta til kunnskapsomgrepet. At læring er situert, sosial og mediert og at kognisjonen er distribuert, er nye omgrep i pedagogikken, som bygger på tankar frå Dewey og Vygotskij. Dysthe (2001) meiner det situerte læringsperspektivet utfordrar skuleverket til nye måtar å tenke på i høve læring- og utviklingsarbeid. Dobson (2009) peikar også på at relasjonane mellom lærar og elev er svært sentrale og at læringsstøttande vurdering i form av formative strategiar og hensikter er viktige.

Studien som eg presenterar i denne oppgåva byggjer på sosiokulturell forståing av læring. Den sosiokulturelle teorien ser på læring som eit sett av sosiale og kulturelle prosessar, der kunnskapen vert konstruert gjennom samhandling i ein kontekst. Dysthe peikar på seks sentrale aspekt ved sosiokulturelt perspektiv på læring (Dysthe, 2001, s. 42).

### **2.1.1 Læring er situert**

Sosiokulturelle teoretikarar hevdar at der kognisjon skjer, er dei fysiske og sosiale kontekstane ein integrert del av aktiviteten, og at aktiviteten er ein integrert del av den læringa som skjer. Alle delar i konteksten er integrerte, vevde saman, og læringa skjer i denne veven. Det inkluderar individet i samspel med andre, så vel som fysiske reiskapar som t.d. datamaskiner, og representasjonssystem som t.d. språk og symbol. Ein fokuserer altså på læringskonteksten. Ein konsekvens av dette vert å leggje vekt på autentiske aktivitetar, der ein t.d. kan skape læringsmiljø som liknar mest mogeleg på livet utanfor skulen (Dysthe, 2001).

### **2.1.2 Læring er grunnleggande sosial**

Kunnskap og ferdigheiter har ikkje sitt utspring i hjernen som biologisk fenomen. Det kjem derimot frå innsikt og handlingsmønster som er bygd opp over lang historisk tid i eit samfunn, som vi får del i gjennom interaksjon med andre menneske. Interaksjon med andre i læringsmiljøet er avgjerande for kva som blir lært, og korleis. Individua tek del i mange ulike diskurssamfunn, der klasserommet er berre ein av dei. Det er i desse diskurssamfunna dei som lærer finn dei kognitive reiskapane, ideane, teoriane og omgrepa, som dei gjer til sine eigne, gjennom sitt personlege strev for å skape mening av det dei opplever (Dysthe, 2001). Den

beste måten å skape meinig i språklæringa vert å nytte det munnlege språket som reiskap for læring.

### **2.1.3 Læring er distribuert mellom personar**

Kunnskap er distribuert mellom menneska innafor ein fellesskap, til dømes ved at ein kan ulike ting og har ulike dugleikar, som alle er nødvendige for ei heilskapsforståing. Fordi kunnskapen er fordelt mellom personane i ein fellesskap, må læringa vere sosial (Dysthe, 2001).

### **2.1.4 Læring er mediert**

Menneska lærer ved å samhandle og bruke reiskapar. Vi bruker reiskapar for å mediere, eller formidle kunnskap. Dette kan samanliknast med ein stavhopper som nyttar staven for å oppnå eit betre resultat. Vi nyttar reiskapar og verktøy som er intellektuelle eller praktiske, ressursar for å forstå omverda og for å handle. Desse inneheld tidlegare generasjonar sine erfaringar og innsikter. Desse reiskapane kan vere språk, reglar, bøker, film, datamaskin o.s.v. Den viktigaste medierande reiskapen for mennesket er språket, det fungerer som ein kulturell medierande reiskap (Dysthe, 2001).

## **2.2 “Nye læringssyn”**

Læringsomgrepet er framleis omstridt, i dag rådar to prinsipielt ulike måtar å forstå læring på. Sfard (1998) brukar omgrepa tileigningsmetafor og deltakingsmetafor, for å forklare læringsomgrepa. Bruken av desse to metaforane forklarar læringsomgrepet på tvers av dei tradisjonelle læringssyna.

Tileigningsmetaforen forklarar læring som bruk av ulike former for aktiv konstruksjon av kunnskap. Ein brukar tankar frå behaviorismen om akkumulasjon av små kunnskapsbitar, Piaget sine tankar om individet si læring og utvikling gjennom assimilasjon og akkommodasjon. Ein brukar og sosiokulturelle læringsteoriar, inspirert av Vygotsky sine forklaringsmodellar om internalisering og overføring av omgrep gjennom interaksjon frå eit

sosialt til et individuelt plan. Når læring blir forstått ut frå tileigningsmetaforen, er det den individuelle kognitive utviklinga som er i fokus (Dysthe, 2001). Læring handlar då om å tileigne seg eller konstruere kunnskap. Kunnskap blir sett på som noko ein eig eller har og som ein kan gjere seg nytte av i ulike kontekstar, og noko ein kan dele med andre.

Deltakingsmetaforen har sitt utgangspunkt i det situerte perspektivet, der læring blir forklart ved at individet konstruerar kunnskap gjennom deltaking i praksisfellesskap. Engasjement, samspel og identitet er sentrale omgrep. I følgje Dewey er kommunikasjonen mellom dei ulike aktørane ein prosess der ein delar erfaring, slik at erfaringane vert felleseige (Dysthe, 2001). I denne tilnærminga til læring, blir motivasjon og sosial identifikasjon grunnleggande for læring. Læring blir forstått som auka eller meir fullverdig deltaking i eit bestemt fellesskap, med fokus på kontekstualisert praksis (Säljö, 2001).

Det råder ueinigheit om desse to måtane å sjå læring på er motstridande eller om dei kan supplere kvarandre. Diskusjonane kan på mange måtar samanliknast med diskusjonane som råda i striden mellom det behavioristiske - og det kognitive læringssynet for 40-50 år sidan. ”Enkelte har framstilt det slik at behaviorismen og kognitivismen er motsette perspektiv, og at det situerte perspektivet er ei slags syntese av dei. Andre ser det slik at dei tre perspektiva utfyller kvarandre ” (Greeno, 1999, ref. i Dysthe, 2001, s.41). Dei fire forskarane Anderson, Greeno, Reader og Simon har i det prestisjefylte amerikanske tidsskriftet, *The Educational Researcher* skrive ein artikkel i 2000, der dei slår fast at dei kan einast om at ”Individuelle og sosiale perspektiv på aktivitet er begge fundamentalt viktig i pedagogikken” (Dysthe, 2001, s. 42). Greeno har i det same tidsskriftet i 1997 sagt at, dersom ein kan utvikle ei syntese som kan skaffe oss ein samanhengande teori om sosial interaksjon og kognitive prosessar, så vil dette vere eit stort framsteg for utdanning og pedagogikk (Dysthe, 2001).

### **2.2.1 Læring som deltaking i praksisfellesskap.**

Edvard Befring , Ingebjørg Hasle og Ann-Magritt Hauge (1993) har skrive boka ”Tospråkleg undervisning i et internasjonalt perspektiv”. Der uttalar dei at alt i alt kan barn si læring best forståast som ein interaksjon mellom lingvistiske, sosiokulturelle og kognitive kunnskapar og

erfaringar. Å lese, tale og skrive er gode eksempel på sosiokulturelle heilskapar. Desse synspunkta er med på å understreke at språket er viktig for læring.

Sfard hevdar at vi treng både tileigningsmetafor og deltakingsmetafor for å heve kvaliteten på forskning og pedagogisk praksis.

Det kognitive og situerte perspektivet kan betraktes som to komplementære perspektiv som til sammen gir et mer helhetlig bilde av menneskelig læring enn bare ett perspektiv, på samme måte som fysiologi og psykologi kan sies å være komplementære tilnærmingar til studiet av mennesket (Bråten, 2002, s. 19).

Greeno ynskjer i motsetning til Sfard at ein utviklar ein læringsteori som kan skape ei syntese mellom læring forstått som individuelle prosessar og læring forstått som sosial interaksjon eller praksis. ”Både det kognitive og det situerte perspektivet er i dag viktige bidragsytare til vår teoretiske forståelse av læring og til våre forsøk på å forberede pedagogisk praksis” (Bråten, 2002, s. 23).

### **2.2.2 Læringssyn og vurdering**

I vurderingsforskriftene er det vektlagt at vurderinga sitt formål er todelt, den skal både vurdere kva eleven har lært og den skal stimulere til vidare læring. Innhaldet i vurderinga må ta utgangspunkt i læringsmåla og spegle læringsarbeidet i klasserommet. I forskriftene er det også stilt krav til at elevane skal delta aktivt i eige vurderingsarbeid.

Korleis ein gjennomfører vurderingsarbeidet må vere forankra i eige lærings- og elevsyn. Det behavioristisk læringssynet byggjer på forklaringar av korleis påskjønning og forsterkning fungerer i læringsprosessar. Kunnskapen om korleis påskjønning og forsterkning motiverar har blitt brukt til å utvikling av læremiddel. Læremiddel med systematisk og hyppig bruk av prøver, for å teste avgrensa dugleikar og faktakunnskap, der eleven får tilbakemelding om grad av meistring. I eit kognitivt læringssyn derimot, vil ein vere meir opptekne av elevane sine evner til å forstå, resonnerer og løyse ulike problemstillingar. For at elevane skal få vise kva dei meistrar, vil dette krevje vide oppgåver, prosjektarbeid og praktiske oppgåver eller kombinasjonar av desse. Med grunngeving i eit konstruktivistisk læringssyn, vil elevaktive arbeidsmetodar bli sett på som gode metodar for læring. Læraren kan legge til rette for

vurderingssituasjonar av praktiske læringsaktivitetar som prosjekt, eksperiment og gruppearbeid.

Ut frå eit sosiokulturelt læringssyn kan vurderingsarbeid gjennomførast ved at lærar og elevar i fellesskap tolkar og samtalar om læringsmåla, slik vert måla meiningsfylte for elevane.

Dyste (2008) seier at :

Deretter handlar det om å etablere rutinar og undervisnings- og vurderingsmønster som har innebygd regelmessig sjekk av kva elevane kan om eit emne på førehand, og kva dei meistarar av faglege utfordringar undervegs. Det handlar dessutan om å gi tilbakemelding som peikar framover og å øve elevane opp til å bruke tilbakemeldingane og vurdere seg sjølve. (Dyste, Klasseromsvurdering og læring, 2008, s. 16 )

Olga Dyste peikar på at ofte blir det hevda at ekstern testing vil vere læringsfremjande, men studie av Hattie ( 2007) referert i Dyste (2008) har vist at testing i liten grad er med på å forbetre pedagogisk praksis og elevprestasjonar. ”Alle undervisnings- og vurderingsmetoder kan brukes dersom de setter i gang mentale prosesser hos elevene” (Grønmo, 2004 ref i (Dyste, Klasseromsvurdering og læring, 2008, s. 17). Dyste viser derimot til store internasjonale metastudier, der det vert peika på at samspelet mellom lærar og elev er den viktigaste faktoren for elevane sine faglege resultat. Den kontinuerlege vurderinga lærarane gjev, som ein del av den vanlege og ordinære undervisninga, er svært viktig i læringsarbeidet (Black & Wiliam, 1998, Hattie & Timperley, 2007 ref. i Dyste 2008).

### **2.2.3 Tilpassa opplæring**

Kravet om tilpassa opplæring er eit overordna mål i LK06, tilpassa undervisning har som målsetjing at fleire elevar skal oppnå betre læringsresultat enn dei gjer i dag. Korleis den tilpassa opplæringa skal gjennomførast i praksis, har den enkelte lærar og skule fridom til å bestemme sjølv. Kravet om at skulen skal ha rom for alle, og lærarane skal ha blick for den enkelte, set likevel krav til at opplæringa må vere retta både mot den enkelte elev og mot heile klassa som gruppe.

Undersøkingar gjennomført av Dale & Wærness og Klette viser at fellesskapsundervisning er den dominerande undervisningsforma, både i grunnskule og i vidaregåande skule.

Undersøkingane viser også at lærarane meiner at læring, best vert sikra gjennom tradisjonell undervisning. Dei stiller spørsmål ved læringsverdien i prosjekt- og temaarbeid. Likevel meiner lærarane at slike arbeidsformer er viktige for å sikre tilpassa opplæring ([http://www.udir.no/Brev/\\_eksamen/Elevvurdering-i-Kunnskapsloftet/](http://www.udir.no/Brev/_eksamen/Elevvurdering-i-Kunnskapsloftet/)).

Gjennom kateterundervisning er elevane deltakande i ein felles kommunikasjonsarena, Bachmann og Haug (2006) peikar på at det er viktig for elevane si inkludering i fellesskapet. Kateterundervisning kan ivareta mangfaldet og samstundes tilpassast den enkelte sine behov, utan at individualisering er den dominerande undervisningsforma. Kateterundervisning blir ikkje sett på som hinder for tilpassa opplæring, den kan vere tilpassa, alt avhengig av innhald, elevar, situasjon, kontekst og korleis den vert kombinert med andre arbeidsformer (Dale, Utdanningsdirektoratet, 2004).

Ut frå dette kan ein seie at tilpassa opplæring ikkje er avhengig av ei bestemt undervisningsform eller undervisningsmetode. Det kan sjå ut som graden av tilpassa opplæring aukar ved bruk av elevaktive arbeidsmetodar. Ein av konklusjonane i differensieringsprosjektet var at ingen undervisningsmetodar var meir effektive enn andre. Grada av fleksibilitet og kreativitet i organisering og gjennomføring av opplæringa, og kompetente og dyktige lærarar, er dei viktigaste faktorane for tilpassa opplæring (Dale, Utdanningsdirektoratet, 2004).

## **2.3 Sosiokulturelt perspektiv på tilpassa opplæring**

Dysthe (2001) hevdar at tilpassa opplæring byggjer på eit sosiokulturelt perspektiv. Dette perspektivet har sitt utspring i eit konstruktivistisk syn, som seier at læring er ein aktiv prosess. Eleven vil aktivt konstruere sin eigen kunnskap i løpet av den læringsprosessen han eller ho gjennomgår. Det sosiokulturelle perspektiv legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst. Å delta i sosiale praksisar der læring skjer er sentralt for læring. Læring er situert, grunnleggande sosialt, distribuert, mediert. Språket er sentralt for deltaking og læring i ein praksisfellesskap (Dysthe, 2001).

Den generelle læreplanen har eit sterkt fokus på at elevane sin læringsprosess både byggjer på samhandling mellom lærar og elev, og samhandling mellom elevane. ”Hovedtanken er at tilpasset opplæring knyttes til spørsmål om hvordan lærerne får elevene til å fungere i forhold til hverandre” (Dale, Utdanningsdirektoratet, 2004, s. 10). Utvikling av elevane sin kunnskap og kompetanse skjer i samhandling med andre. ”I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid. Her har også elevene ansvar for planlegging, utføring og vurdering av arbeidet” (Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsløftet, LK-06, 2006, s. 33). Ut frå dette kan ein hevde at samhandling i ei gruppe eller klasse er viktig for at elevane skal ha mogelegheit for ei optimal utvikling. Dale (2004) seier at: ” En tilpasning som ikke øker elevens muligheter for å delta i samhandlingsprosesser innenfor opplæringen, er derfor kritikkverdig. Læring som lagarbeid krever sosial tilpasning. I slike sammenhenger vil tilpasning fordre en utvikling av elevens sosiale kompetanse” (Dale, Utdanningsdirektoratet, 2004, s. 10).

## 2.4 Kva er munnleg norsk?

Å kunne uttrykkje seg munnleg er i LK-06 ein grunnleggjande dugleik, som elevane skal få opplæring i gjennom alle fag. Elevane skal blant anna i matematikk få opplæring i ”å formulere logiske resonnementer, forklare en tankegang og sette ord på oppdagelser, ideer og hypoteser. Det vil si å stille spørsmål, delta i samtaler og drøftinger av matematiske situasjoner og problemer og argumentere for egne løsningsforslag (Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsløftet, LK-06, 2006). I kroppsøving skal elevane ”uttrykkjer seg munnleg i utforminga av reglar for leik, ulike typar spel og anna samhandling” (Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsløftet, LK-06, 2006).

Eit hovudansvar for utviklinga av den munnlege dugleiken er lagt til norskfaget. Å *kunne uttrykke seg muntlig* i norsk er å ha evnen til å lytte og tale og kunne vurdere elementene i en sammensatt talesituasjon som er en forutsetning for kommunikasjon med andre både når det gjelder sosialt samvær, arbeidsliv og deltakelse i offentlig liv. Samtaler om tekster har en avgjørende betydning for elevenes læring og utvikling. Å tale og lytte er grunnleggende menneskelige aktiviteter som i norskfaget blir videreutviklet gjennom systematisk opplæring i ulike muntlige sjangere og aktiviteter. (Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsløftet, LK-06, 2006).



Arbeide med munnlege tekstar er i følgje Hertzberg (2003) ein del av skulen sitt dannelsingsprosjekt, der elevane på individnivå skal utvikle funksjonelle munnlege dugleikar. Samstundes skal arbeidet med dei munnlege dugleikane bidra til at elevane går ut av skulen som aktive samfunnsborgarar. Dette betyr at det er viktig å bevisstgjere elevane på ulike måtar å nytte språket på og legge til rette for at elevane får utvikle munnleg kompetanse, i arbeidet med munnlege tekstar.

### 2.4.1 Lytte

I vidaregåande opplæring vert det stilt store krav til at elevane skal innhente kunnskap gjennom lytting . Otnes (1999) viser til at mange undersøkingar har konkludert med at elevar i stor grad er lyttarar i klasserommet. Det er då viktig at elevane lyttar aktivt og bevisst for ta til seg kunnskap og informasjon som vert formidla. Lytting er ein del av den munnlege disiplinen og det er naudsynt med lytting for at vi skal kunne kommunisere. Likevel har evna til å lytte fått lite merksemd i undervisning og vurderingsarbeidet i skulen. Otnes (1999) omtalar lytting som ”Den forsømte språkdisiplin” (Otnes, 1999, s. 160)

Lytteundervisning som all kommunikasjons- og språkundervisning, må forgå både indirekte og direkte. Lærarane kan vere rollemodellar i den daglege kommunikasjonen med elevane. Ulike gruppeaktivitetar kan også utfordre elevar i lyttarrolla. Spesifikke øvingar med fokus på kognitive og studietekniske tilnærmingar kan bevisstgjere elevane i lyttarrolla.

”De lyttende handlingene og partnerbevisste replikkene tilsvarer i stor grad det andre har kalt veiledning eller dialogisk holdning (Dyste,1995 ref. i Otnes, 1999) eller samtalestøtte (Adelswärd, 1991 ref i Otnes, 1999) utan at de har relatert det til lyttebegrepet. En lyttende holdning omfatter med andre ord både sosiale og språklige element ” (Otnes, 1999, s. 162).

Å mestre lyttarrolla stiller difor store krav til aktivitet og merksemd. For at elevane skal kunne oppfatte og forstår meininga i ein bodskap, må dei ha ei aktiv og responderande holdning til det som blir sagt. I følgje Batkthin ”er lyttaren ikke bare en mottaker i kommunikasjonen, men snarere en deltakar ” (Otnes, 1999, s. 161).

## 2.4.2 Tale

Alt frå vi er ganske små brukar vi det munnlege språket som ein naturleg del av oss, taleevna vår er viktig både i høve til offentlege og private meningsutvekslingar.

Cooper og Morreale 2003 referert i Fjørtoft, 2009 seier at:

Å tale er en handling eller en prosess der vi deler eller utveksler informasjon, ideer og følelser med muntlig språk. Den som kommuniserer må organisere meningsfylte beskjeder, formidle dem klart og tilpasse dem og lytterne både i daglige informasjonsutvekslinger og i mer formelle situasjoner (Fjørtoft, Vurdering av muntlige ferdigheter, 2009, s. 22).

For å arbeide med dei ulike munnlege disiplinane, har ein behov for ulike tilnæringsmåtar. Spontane samtalar i klasserommet krev andre arbeidsformer enn planlagde monologar. Opplesing av skriftbunden tekst krev andre tilnæringsmåtar enn frie forteljingar (Aksnes, 2007).

Felles for alle dei munnlege disiplinane er at skal vi kunne kommunisere godt, må vi vere situasjonsbevisste og nærverande. Teksten vi formidlar vert presentert både gjennom bruk av ord, toneleie og kroppsspråk. Gjennom den munnlege kommunikasjonen brukar vi oss sjølve som ein del av teksten, dette kan vere skremmande og vanskelegare etter mindre erfaring vi har, difor er det viktig at elevane får ei god og systematisk opplæring i å meistre dei munnlege ferdigheitene. ”For å kunne delta i den offentlege meningsdanninga må elevane få øving i å argumentere på ein overtydande måte og kunne vurdere bruken av overtalingsstrategiar, både i eigen tale og debatt” (Aksnes, 2007, s. 11).

## 2.5 Vurdering

Omgrepa vurdering og evaluering blir ofte brukt om kvarandre i litteraturen. I følge Engh & Høihilder (2008) er det eit klart skilje i meningsinnhaldet til dei to omgrepa. Evaluering er eit vidare omgrep enn vurdering og omhandlar alle former for vurdering I engelskspråkleg litteratur, blir omgrepet ”assessment” brukt om vurdering av elevane sitt arbeid. Medan omgrepet ”evaluation” ikkje lenger vert brukt om vurdering i elevsamanheng. I Noreg ser vi

også at evaluering blir sjeldnare brukt i skolepolitiske dokument. I Kunnskapsløftet blir omgrepet vurdering konsekvent nytta i høve til måling av elevane si grad av måloppnåing (Engh & Høihilder, 2008).

På bakgrunn av at omgrepet vurdering vert nytta både i faglitteratur og politiske dokument ved omtale av elevane sin prestasjonar, vel eg vidare i oppgåva å bruke omgrepet vurdering.

I Kultur for læring, St.meld. nr. 30. 2003 blei omgrepa formativ og summativ vurdering nytta. I 2007 vart omgrepa erstatta med undervegsvurdering og sluttvurdering.

Undervegsvurdering har som formål å fremje læring og utvikling, medan sluttvurdering berre er vurdering som vert gjeve ved avslutning av grunnskulen eller ved avslutning av eit fag i vidaregåande opplæring. I følge Utdanningsdirektoratet er all anna vurdering definert som undervegsvurdering, denne vurderinga kan gjevast både med og utan karakter. Ut i frå denne definisjonen er formativ og summativ vurdering to ulike vurderingsformer i undervegsvurderinga.

Elevvurdering omfattar all undervisningsaktivitet som har som formål å kartlegge elevane sin kunnskap og kompetanse (Høihilder, 2008). Gjennom vurderingsarbeidet skal elevane få tilbakemelding om graden av måloppnåing etter kompetansemåla i LK-06. Mange av kompetansemåla er formulerte slik at dei vanskeleg let seg måle, noko som skapar store utfordringane og krav til skjønnsmessige vurderingar frå læraren. ”Kompetansemålene i Kunnskapsløftet er utarbeidet med utgangspunkt i et kriteriebasert prinsipp. Formålet med vurdering i Kunnskapsløftet er ikke å sortere elever i forhold til hverandre, men å finne ut hvor godt elevene har oppnådd kompetansemålene” (Fjørtoft, 2009, s. 41).

Utarbeiding av vurderingskriterium og kjenneteikn på grad av måloppnåing kan vere verktøy for å kvalitetssikre vurderingsarbeidet. Utdanningsdirektoratet har i veiledningshefte ”*Bedre vurderingspraksis*” gjeve eksempel på utarbeidde vurderingskriterium med utgangspunkt i Blooms kognitive taksonomi, for å beskrive ulike grader av måloppnåing.

Blooms kognitive taksonomi, er inndelt i seks hovedkategorier; kunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntese, og vurdering. Taksonomi kan nyttast til å formulere vurderingskriterium som beskriv ulik kompetansekrav i munnlege tekstar. Dersom arbeidet går ut på å beskrive eller definere, er dette enklare tekstar enn tekstar som krev analyse eller vurderingar.

På denne måten kan kriterium og grad av måloppnåing i det munnlege arbeidet verte formulert og systematisert. Det vil vere tydleg for eleven kva som vert kravd i høve til ulike grader av måloppnåing.

### **2.5.1 Summativ vurdering og sluttvurdering**

I Kunnskapsløftet (LK-06) vert omgrepet sluttvurdering, som tidlegare nemnt brukt når ein omtalar måloppnåinga hos eleven ved avslutning av grunnskulen og ved avslutninga av opplæringa i eit fag i den vidaregåande skule.

Den summativ vurdering har som formål å gje elevane informasjon om kvar dei ligg på karakterskalaen eller i forhold til læreplanmåla i LK-06. Vidare gjev den informasjon om elevane sin suksess eller nederlag i læringsarbeidet, men ikkje korleis dei kan arbeide vidare for å auke læringsutbytte. Engh, Dobson & Høihilder (2007) seier at summativ vurdering legg fokus på den læringa som allereie har skjedd, for eksempel i form av sluttvurdering i et fag. I NOU 2003:16 *I første rekke* blir summativ vurdering omtala som:

En avsluttende vurdering som har til hensikt å vurdere elevenes faglige kompetanse på et gitt tidspunkt. Summativ vurdering er altså en sluttvurdering, der en eventuell tilbakemelding til elever ikke har noen hensikt om forbedret læringsresultat, men som kun har informasjonsverdi for lærer og elev. Muligheten for å forbedre resultatet etter vurdering vil da være ikke-eksisterende.

### **2.5.2 Formativ vurdering og undervegsvurdering**

Omgrepa formativ vurdering og undervegsvurdering vert nytta om den vurderinga og tilbakemeldinga eleven får frå lærar som har som formål å fremje læring. Denne vurderinga skal medverke til at eleven utviklar ei høgare grad av kompetanse og vurderinga skal gje grunnlag for tilpassa opplæring for eleven. (Utdanningsdirektoratet, Et felles løft for betre vurrderingspraksis - ei rettleiing, 2007)

NOU 2003:16 *I første rekke*, blir formativ vurdering omtala som ei

vurdering undervegs i læreprosessen, med læreren sine tilbakemeldingar. Eigenvurdering, elevsamtalar og foreldresamtalar blir beskrive som del av den formativ vurdering. I likskap med Black og Wiliam (2001), som hevdar at elevane si eigenvurdering er sterk knytt til den formative vurderinga. Dette vert grunngeve med at elevane berre kan vurdere sin eigen innsats når dei har eit klart bilete av læringsmåla. For at eleven skal få et klart bilete av læringsmåla vil læreren sine tilbakemeldingar være essensielle. Marsh (2009) hevder også at formativ vurdering har som formål å gje elevane tilbakemeldingar i ei slik form at dei kan hjelpast undervegs i læringsarbeidet. Når eleven skal hjelpast vidare i læringsprosessen ut i frå tilbakemeldingar må då vere konstruktive, for at eleven blir gjort kjend med feila og at han får råd om korleis feila kan rettast opp. Formativ vurdering er en kontinuerleg prosess som involverar planlegging av undervisning og tilbakemeldingar av vurdering, tilpassa kvar enkelt elev sine føresetnader.

I rapporten fra UDIR sitt prosjekt "Bedre vurderingspraksis" (Stokke m.fl., 2008) blir vurdering for læring sett på som type tilbakemeldingar som både gjev eleven informasjon om kvar han står i høve til dei ulike læringsmål, og med opplysningar om korleis elevane bør jobbe for å komme nærmare måla . Engh m.fl. (2007) seier at "vurdering for læring er en metode som skal kunne bidra til eleven si faglege utvikling. Når en snakker om vurdering for læring, er det snakk om at læreren skal gi elevene konstruktive - fremfor kun evaluerende tilbakemeldinger."

I Forskrifter til Opplæringsloven § 3.1. blir det presisert at elevane har rett til både undervegsvurdering og sluttvurdering. Undervegsvurdering og vurdering for læring har samanfallande intensjonar, § 3.2 seier at formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til, elevane undervegs i opplæringa. Undervegsvurderinga skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven aukar kompetansen sin i faget.

### **2.5.3 Vurdering av munnlege tekstar**

Når vi skal kunne undervise og rettleie elevar i munnleg kommunikasjon, må vi ta omsyn til både den verbale og non-verbale kommunikasjonen, og den munnlege teksten må også tolkast i lys av heile kommunikasjonssituasjonen (Hertzbeig, 1999). Dette gjer at vurdering av

munnlege tekstar blir meir kompliserte enn vurdering av skriftlege tekstar. Den munnlege teksten inneheld fleire meiningsberande komponentar som tonefall og kroppsholdning, noko som må takast omsyn til i tekstvurderinga. Dei ulike meiningsberande komponentane kan både vere med på å klargjere og komplisere budskapet frå elevane. Otto Jespersen har sagt det slik. ”Står tonen i motstrid til ordene, da tror man i det overvejende antal af tilfælder mer på, hva tonen siger, end på det begrepsmæssige innhald.” (Hertzberg, 1999, s. 29)

I rettleiings- og vurderingsarbeidet er det difor viktig å hjelpe eleven til å oppdage at ulike sosiale situasjonar stiller ulike krav til bruken av språket.

Frøydis Hertzberg og Sylvi Penne (2008) peikar på at tidlegare undersøkingar har vist at eit av det viktigaste grunnlaget for karakteren i norsk munnleg, er munnleg aktivitet i timane. Med denne premissen som underliggjande faktor, vil det naturleg vekse fram eit spørsmål i høve til om elevane veit og er informerte om kriteria dei vert vurderte etter.

## 3 METODE

Forsking er ein prosess, der ein ved bruk av ulike metodar gjennomfører ei grundig og systematisk gransking, for å finne ny viten og auke kunnskapen. Den kvalitative forskinga handlar om å finne essensielle trekk som skal hjelpa oss å forstå menneska. Eg har valt ei kvalitativ fleirmetodisk tilnærming i forskinga, der eg har nytta intervju som hovudmetode; semistrukturert individuelt intervju av lærarar og fokusgruppeintervju av elevar.

Dokumentanalyse har eg nytta som supplerande metode i forskingsprosjektet. Alle metodar har sine styrkar og svakheiter, ved å bruke fleire metodar kan ei svakheit ved eine metoden vegast opp mot styrken i den andre metoden.

### 3.1 Vitskap

Filosofane i Hellas prøvde allereie i antikken å finne svar på kva som kunne definerast som vitskap (Grimen, 2004). Den moderne vitskapsteorien starta si utviklinga kring 1920 og utover. Den logiske positivismen som utvikla seg i Wien i 1920-åra, blir rekna som starten for den moderne vitskapsfilosofien. Det blei lagt vekt på at vitskapen måtte baserast på empiri og observasjonar av røyndomen. Ut i frå desse tankane voks verifikasjonsprinsippet fram, dette prinsippet la vekt på at ei utsegn berre er vitskapleg dersom det finst ein metode som kan vise om noko er sant eller falskt, basert på sanseerfaringar eller på bakgrunn av språkreglar. Alle andre utsegn kan ikkje reknast som kognitivt meningsfulle (Grimen 2004). Karl Popper derimot var kritisk til at vitskap skulle baserast berre på observasjonar utan grunngevingar basert på teoriar. Han erstatta difor verifikasjonsprinsippet med falsifiseringsprinsippet. I følgje Popper er det ikkje mogeleg å verifisere eit utsegn basert på empiriske holdningar. Han meinte, at sjølv om vi kan påvise at ein teori er sann, kan teoriar som ikkje stemmer med observasjonar av røyndomen forkastast, fordi dei då ikkje kunne reknast som sanne. Han såg på vitskap som ein evig søken etter å finne den empiriske sanninga, samstundes som han meinte at vitskapen aldri kunne finne sanninga fullt ut (Ringdal 2007).

Bruken av ulike forklaringsmåtar i vitskapen er ein måte å skilje dei ulike retningane frå kvarandre. Ein mykje brukt måte er å skilje mellom årsaksforklaringar, intensjonale forklaringar og funksjonelle forklaringar. Årsaksforklaringar blir ofte brukte både innafor

natur- og samfunnsvitskapane, funksjonelle forklaringar vert ofte nytta innfor biologien medan intensjonale forklaringar berre vert nytta innafor samfunnsvitskapane.

Filosofen G.H. von Wright meinte at forklaringane må innehalde to ulike premissar, den eine premissen må beskrive aktøren sin hensikt og den andre premissen må beskrive kva aktøren trur er det beste middelet å bruke for å realisere hensikta. Hans Skjervheim sitt subjektivitetsprinsipp set krav til at ein må kunne sjå verda frå aktørane sitt perspektiv. Vi må kunne svare på tre viktige spørsmål for å utforme ei intensjonal forklaring: ”Hva er aktørens hensikt? Hva vet (eller tror) aktøren? Hva mener han er det beste midlet til å realisere målet?” (Grimen, 2004, s 184).

I ei intensjonal forklaring er det viktig at forklaringa tek utgangspunkt i kva aktøren trur er riktig og at handlinga som vert brukt for å realisere hensikta byggjer på desse tolkingane. Hattie (s. 54) har gjennom forskning peika på at lærarane er svært viktige i elevane sitt læringsarbeid. I undersøkinga mi synest eg difor at det er av interesse å rette søkjelyset både mot elevar og lærarar sine opplevingar om vurderingsarbeid i norsk munnleg. Eg legg til grunn at elevane har som hensikt å oppnå best mogeleg vurdering frå lærarane, og at lærarane har til hensikt å legge til rette for vurderingssituasjonar, som fremjar læring.

### **3.1.1 Kvalitative og kvantitative undersøkingar**

Den kvantitative metoden byggjer på eit undersøkingssideale der forskaren objektivt og verdinøytralt observerar informantane. Dette er eit ideal som er vanskeleg å oppnå i ein studie med utgangspunkt i norskfaget og tilpassa opplæring. I ei humanistisk eller samfunnsvitskapleg forskning, vil alltid forskaren bere med seg ei førforståing av det han skal undersøkje. Forskaren vil då ta med seg holdningar og meiningar inn i forskingsprosessen.

Omgrepet “kvantitativ” seier noko om ei forventning om ei relativt stor mengd med observasjonar, som ein vil støtte forskinga på. Der ei av målsetjingane er å trekkje konklusjonar eller sjå tendensar, som ein kan generalisere for pupulasjonen. Den vanlegaste måten å gjennomføre ei kvalitativ undersøking på er å bruke spørjeskjema. Informantane kryssar av på det svaralternativ som dei meiner høver best på dei ulike spørsmåla. Den kvantitative metode sin styrke ved at ein kan innhente informasjon frå mange informantar.



Svakheita med ei kvantitative undersøking, er etter mi meining at ein vil ein stå i fare for å miste data som informantane sit inne med, fordi der ikkje er rom for dette i svaralternativa.

Kvalitativ metode bygger på ein tradisjon der ein har færre respondentar, forskinga blir gjennomført gjennom deltaking, samtalar eller intervju mellom forskar og informant.

Forskaren prøvar å sette seg inn i informantens sin situasjon, og sjå på fenomenet frå hans eller hennar synsvinkel. Med denne metoden kan ein gå meir i djupna i undersøkinga. Dette for å få fram eit meir heilskapleg bilete av informantens si forståing og oppleving. Ved bruk av kvalitativ metode er det ikkje eit mål at forskaren skal stå på sidelinja og vere objektiv. Samstundes ligg det innforstått i metodevalet at ein her ikkje er på jakt etter ei overordna sanning, men informasjon om korleis den aktuelle informantens forstår fenomenet, ut i frå si subjektive forståing (Holme & Solvang 1996 s 88). Den intensjonale forklaringa har som formål å synleggjere informantane sine grunngevingar for kvifor dei handlar som dei gjer og korleis informantane ynskjer å handle for å nå målsetjinga.

I gjennomføringa av ei kvalitative undersøking kan ein velje mellom å bruke eit fast skjemaoppsett eller ein intervjuguide, som inneheld punkt som samtala bør kome innom. Forskaren står fritt til å stille oppfølgingsspørsmål dersom informantens kjem med svar som vekker interesse hos forskaren. Data som vert samla inn kan såleis greie ut om fenomenet på ein djupare måte enn kvantitative data.

I analysen av kvalitative data har ein eit langt større arbeid framføre seg enn ved kvantitativ metode. Informasjonen som ligg i materialet, er gjerne usystematisk ordna, informantane sine svar er ikkje alltid lette å samanlikne. I analysen må ein gå grundig gjennom intervjuet for å kunne sjå kva som faktisk vart sagt, og om ein har fått svar på det ein ønskjer å undersøkje.

## **3.2 Intervju**

For å få eit best mogeleg innblikk i lærarane og elevane sine opplevingar av korleis vurderingsarbeid blir gjennomført i skulen, valte eg kvalitativt intervju som metode for å innhente informasjon. I alle forskingsarbeid er det viktig at val av metode står i samsvar med og er eigna til å belyse den aktuelle problemstillinga.

Det kvalitative intervjuet bygger på allmenne prinsipp for gjennomføring av empiriske undersøkingar og følgjer sentrale trinn i forskingsprosessen, som kan gjennomførast med ulike grad av fast struktur. Ein kan skilje mellom opne, semistrukturerte og strukturerte intervju (Dalen, 2004). I det strukturerte eller det fokuserte intervjuet blir det utforma ein intervjuguide, som vert følt gjennom heile intervjuet. Dei ulike spørsmåla vert stilte i same rekkjefølgje til alle informantane. Medan det semistrukturerte eller halvstrukturerte intervjuet ikkje har same krav til stram struktur, noko som gjev rom for at intervjuet kan gjennomførast meir som ei samtale. Det er rom for å stille oppfølgingsspørsmål til informanten. I eit ope intervju har ein mindre grad av ferdig formulerte spørsmål, denne intervjuforma gjev rom for at informantane kan få høve til å fortelje forholdsviss fritt om tema og spørsmål det vert forska på (Dalen, 2004).

Dei seks intervjuar utgjer det empiriske datagrunnlaget som dannar grunnlag for forskingsarbeidet. Det semistrukturert forskningsintervju er bygd opp med mange direkte spørsmål til respondenten som vert stilte gjennom intervjusamtala (Halkier 2010). Det er difor viktig med eit godt samspel mellom intervjuar og respondentar. Ein slik metode var godt egna til å bruke for å belyse og gje svar på problemstillinga.

I dette studiet har eg gjennomført fireindividuelle semistrukturerte intervju og to semistrukturerte gruppeintervju. Fire individuelle intervju med lærarar og to fokusgruppeintervju med tre og fire elevar i kvart intervju.

Ved å nytte kvalitative forskningsintervjuar er målsetjinga å innhente informasjon om intervjupersonane sitt syn og deira opplevingar om teamet som intervjuet omhandlar. Forskingsintervjuet er oppbygd som ei samtale, der ein nyttar ein bestemt metode og spørjeteknikk (Kvale & Birkmann, 2009). Eit semistrukturert intervju ” er verken en åpen samtale eller en lukket spørjeskjemasamtale. Den utføres i en overensstemmelse med en intervjuguide som sirklar inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål” (Kvale & Birkmann, 2009, s. 47).

I gjennomføringa av dei seks intervjuar tok eg difor utgangspunkt i intervjuguidane som eg hadde utforma. Eg var likevel oppteken av at intervjuar skulle gjennomførast som ei samtale og var difor ikkje oppteken av å følge rekkjefølgja i intervjuguiden dersom eg ynskte å stille

oppfølgingsspørsmål ved interessante utsegn. Grønmo (2004) seier at korleis intervjuet utviklar seg, er avhengig av kva informasjon ein får fram og korleis kommunikasjonen mellom forskar og intervjuobjekt fungerer.

Både i intervju med lærarane og elevane la eg vekt på å bruke eit språk med omgrep og uttrykksformer, som var kjende for intervjuobjekta. I forkant av intervju med elevane la eg vekt på å forklare spesifikke omgrep som vart nytta i intervjuet, dette for å sikre meg at vi hadde ei felles forståing av omgrepa. I intervju med lærarane presiserte eg nokre av omgrepa, men la til grunn at vi i utgangspunktet hadde ein felles førforståing av ein del omgrep, som er typiske innafor skulekulturen.

### **3.2.1 Utval av informantar**

Under planlegging av studien hadde eg ei målsetjing om å intervju lærarar og elevar ved alle dei vidaregåande skulane i regionen. Eg sendte ut brev til rektorane ved skulane, der eg informerte om forskingsarbeidet som eg ønskte å gjennomføre. Eg fekk positive tilbakemeldingar frå berre to av skulane, der rektorane gav meg løyve til å gjennomføre intervju både med lærarar og elevar ved skulane. Ettersom eg ikkje fekk positivt svar frå dei andre skulane i regionen, valde eg å bruke fleire informantar frå dei to skulane med positive tilbakemeldingar.

Eg tok kontakt via e-post mednorsklærarane ved dei to skulane, der eg kort informerte om forskingsarbeidet mitt. Eg fekk positiv tilbakemeldingar frå fleire av norsklærarane som underviste ved det aktuelle klassetrinnet.

I tillegg ynskte eg også ei gruppe elevar ved kvar skule som eg kunne intervju, i utvalet av elevar ynskte eg ei gruppe med fire middels flinke elevar, både jenter og gutar. I ei kvalitativ undersøking er utvalet av informantar så lite at ein ikkje kan basere seg på tilfeldige utval. ”Utvelgelsen må snarere vere analytisk selektiv (Kuzel 1991, Neergaard 2001). Det betyr at man skal sørge for at viktige karakteristika ved problemstillingar blir representerte i utvalget” (Halkier, 2010, s. 30). I planleggingsfasen vurderte eg om elevar med høg, middels og lav måloppnåing burde vere representerte i fokusgruppa. Eg valte å gå bort frå dette utvalet fordi eg vurderte det som ein fare, at elevar med høg måloppnåing i faget, kunne verte dominerande

i overfor elevane med svak og middels måloppnåing. ”Viss der er store forskjeller i folks erfaringsgrunnlag, kan det vere vanskelig å kommunisere med hverandre” (Halkier, 2010, s. 32). Karakterstatistikkane for dei siste to åra i norsk frå Sogn og Fjordane fylke, syner at snittkarakteren var 3,7 og 3,8 i norsk. På bakgrunn av dette vurdert eg at dei middels flinke elevane ville vere eit representativt utval i denne undersøkinga.

Lærarane i to av klassene oppfordra elevane til å delta i intervjuet, fire av elevane som hadde meldt si interesse, blei plukka ut til å delta. Ved gjennomføringa av det eine intervjuet møtte to jenter og berre ein gut opp til avtalt intervju. Eg valde likevel å gjennomføre intervjuet som planlagt. Ved det andre intervjuet møtte alle dei fire elevane, to jenter og to gutar.

Ein kan kanskje påpeike at utvalet av informantar er i minste laget, men i følgje Steinar Kvale (2005) er problemet i kvalitative undersøkingar at ein gjennomfører for mange intervju. Ved for mange intervju kan det bli vanskeleg å gjennomføre ei systematisk og forsvarleg tolking av intervjuet. Dei kvalitative undersøkingane har også vorte kritiserte fordi det ikkje er mogeleg å generalisere resultatane frå undersøkingane. Dette er heller ikkje ei målsetjing i denne undersøkinga.

Bakgrunnen for gjennomføringa av dei seks planlagde intervjuet var at eg ynskte å finne ut korleis respondentane opplevde at vurderingsarbeidet i norsk munnleg blei gjennomført på deira skule. Kvale (2005) påpeikar at fokuseringa på enkeltkasus gjer det mogeleg å studere detaljar i forholdet mellom ei viss åtferd og konteksten den utspelar seg i. Dett kan hjelpe oss til å forstå handlingar og forholdet mellom individet og situasjonen.

Noko av kritikken til kvalitativ forskning går ut på at spørsmåla som vert stilte er leiande. I følgje Kvale (2005) er eit forskingsintervju i seg sjølv leiande, fordi intervjupersonane vert inviterte til å snakke om eit bestemte tema i ei viss rekkefølge. Ein kan sjå på leiande spørsmål som fordel, ved at ein raskt kjem fram til kjernen i ei problemstilling, og at analyseprosessen difor vert enklare. Kritikken mot leiande spørsmål er at dei kan påverke personen som vert intervjuet til å svare på ein bestemt måte. Ved utarbeiding av spørsmål i intervjuguiden er det difor viktig å formulere opne spørsmål, som i minst mogeleg grad er leiande. For å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål til svare frå intervjupersonen er det nødvendig med gode kunnskarar om intervjutemaet (Brinkmann & Kvale, 2009) .

Oppfølgingsspørsmål er ofte nødvendig å stille for å klargjere om ein oppfattar intervjuobjektet korrekt eller fordi intervjuobjektet ikkje svarar på det som vert spurt om. Oppfølgingsspørsmåla kan lett bli formulerte som leiande spørsmål, og det kan difor vere fornuftig i førekant av intervjua å formulere oppfølgingsspørsmål, som kan nyttast, dersom dette vert naudsynt.

Halkier (2010) stiller spørsmål ved om ein bør velje ut informantar som intervjuarane sjølv kjenner eller kjenner til. Når ein kjenner eller kjenner til personane som ein skal intervju, kan dette direkte og indirekte kome til å påverke samtala i det semistrukturerte forskingsintervjuet. Eg hadde tidlegare vore kollega med ein av informantane som eg intervju. Nokre av elevane som eg intervju, hadde tidlegare vore elevar ved ungdomsskulen som eg jobba ved. Elevane hadde ikkje meg som lærar, men eg kjende til dei som ein del av skulemiljøet.

Eg valte likevel å ikkje utelate nokon av informantane på bakgrunn av tidlegare kjennskap. Det ville bli svært vanskeleg å innhente informantar frå regionen, dersom det skulle vere eit kriterium at eg ikkje skulle ha kjennskap til dei som deltok som informantar. Halkier (2010) peikar på at fordelene med å rekruttere informantar som ein kjenner, er at informantane føler seg tryggare på førehand og til dels kan føle seg forplikta til delta.

### **3.2.2 Prøveintervju**

I planleggingsarbeidet med utarbeiding av prosjektplan er det viktig å gjere bevisste val slik at datamengda ikkje bli for stor, fordi dette kan skape problem for tolkinga av undersøkinga som tidlegare nemnt i oppgåve. Eg bestemte meg difor for å gjennomføre seks ulike intervju; fire individuelle intervju av lærarar og to gruppeintervju med elevar i tillegg til prøveintervju.

Eg valde å gjennomføre to prøveintervju på eigen skule; eit individuelt intervju med ein lærar og eit gruppeintervju med fire elevar. Eg gjennomførte prøveintervju for sikre meg at dei planlagde spørsmåla gav svar på det eg ville undersøkje, og at informantane la den same tydinga i sentrale omgrep. Prøveintervju var også viktige for å teste korleis det tekniske utstyret fungerte i høve til lyd kvalitet.

Prøveintervjuat gav meg kunnskap om kva spørsmål som måtte presiserast og kva spørsmål som gav meg informasjon for å finne svar på problemstillinga. Prøveintervjua blei gjennomførte i april. Spørsmåla i intervjuguiden fekk nokre små justeringar før dei endelege intervjua blei gjennomførte i mai. I intervjuguiden til lærarane vart rekkjefølgja av spørsmåla endra slik at eg fekk ein mjukare start på intervjua.

I prøveintervjuet starta eg med å stille spørsmål om: *”Har skulen utforma lokale læreplanmål og laga vurderingskriterium for måloppnåing? Kven har utarbeida vurderingskriteria?”* Desse spørsmåla vart flytta til seinare ut i intervjuguiden og erstatta med spørsmål 3, som oppstartsspørsmål. *”Læreplanen i norsk er delt inn i fire hovudområde; munnlege tekstar, skriftlege tekstar, samansette tekstar, språk og kultur. Kva slags hovudområde i LK-06 dannar grunnlag for vurdering i norsk munnleg? Eg opplevde at denne endringa var eit riktig val. Gjennom ein mjukare start på intervjuet opplevde eg at informantane var trygge i situasjonen og ikkje opplevde intervjua som ubehagelege og kritiske.*

### **3.2.3 Gjennomføring av intervjua**

Til opptaka av intervjua nytta eg ein Olympus DS 2400 diktafon. Ved gjennomføringa av intervjua blei diktafonen plassert midt på bordet slik at den skulle fange opp lyd frå alle intervjuobjekta best mogeleg. Diktafonen hadde god evne til å fange opp lyd og lydopptaka hadde svært god lyd kvalitet. I forkant av alle intervjua informerte eg intervjuobjekta grundig om kva som var formålet med intervjuet og prosessen vidare med omarbeiding av innsamla data. I intervjuet med elevane brukte eg ekstra tid på å prate generelt om vurdering i skulen og forklare sentrale omgrep slik at vi hadde ei felles forståing av meiningsinnhaldet i omgrepa.

Alle intervjua blei gjennomførte som ei samanhengande samtale. Eg noterte ned stikkord og oppfølgingsspørsmål når intervjuobjektet formidla noko som var uklart eller noko eg opplevde som interessant. Kvart intervju blei lagra i ulike filer som eg merka med L1, L2, L3, L4,E1 og E2.

### **3.2.4 Omarbeiding av intervju**

Intervjua blei som tidlegare nemnt gjennomført etter same intervjuguide for alle dei fire lærarintervjua. Dei to fokusgruppeintervjua vart også gjennomførte etter same intervjuguide. Eg valte å transkribere intervjua relativt kort tid etter gjennomføringa. I intervjua var det informantane sine svar og diskusjonar som var interessante. Intervjua blei transkribert med dialekt ved første gongs utskrivning. Ved andre gongs utskrivning valte eg å bruke normalisert nynorsk, denne versjonen blei sendt til intervjuobjekta for godkjenning. Kvale (2001) skriv at det kan vere hensiktsmessig å foreta enkelte redigeringar i transkripsjonen, dersom forskaren er mest opptatt av informantane sine synspunkt. Eg valte derfor å utelate meningsutvekslingar og diskusjonar som omhandla skriftleg vurdering, fordi dette låg utanfor problemstillinga og tema for studien. Noko som i følge Kvale (2001) gjer datamaterialet betre eigna for analyse.

### **3.2.5 Etikk**

Forskingsetikk er dei grunnleggande moralnormene for vitenskapelig praksis. Vi kan skilje mellom tre typar normer i tillegg til respekt for allmenn etikk. Vi har uformelle normer for god vitenskapelig praksis, reglar for å verne individ og samfunn, og reglar for publisering. Ethiske og moralske vurderingar gjev uttrykk for kva som er rett og kva som er galt, akseptabelt og forkasteleg. Dette må takast omsyn ved all forskning (Befring, 2007).

Ein må stille krav til forskaren at han eller ho har evne til å reflektere over eiga forskning. Eg har i mitt forskingsarbeid følgd forskingsetiske normer, der eg har arbeidd reieleg og upartisk og har vore open for at eg kan gjere feil. Datamaterialet vert lagra, arbeidet eg har gjort vil vere tilgjengeleg for innsyn, og det kan publiserast. Dette for at andre skal kunne kontrollere reliabiliteten og validiteten ved studien. Undersøkinga følgjer Lov om Personregister m.m. av 9.juni 1978 angående informert samtykke, anonymisering og oppbevaring av innhenta opplysningar, om innsynsrett frå deltakarar og teieplikt for dei som medverkar i forskinga. (Befring, 2007).

” På samme måte som etikk dreier seg om visjonen om det gode liv, dreier forskningsetikk seg om visjonen om den gode kunnskapen ” (Forskningsetisk komite, 2011). Ein god forskingspraksis må difor ikkje bryte med dei allmenne reglane for moral, etikk og respekt for

individet . Innafor forskning er det grunnleggande at ein søker etter å finne sanninga ved det ein forskar på.

### **3.2.6 Reliabilitet og validitet**

Validitet og reliabilitet handlar om kvaliteten på ein studie. Validitet knyter seg til spørsmål om kor gyldige resultata er. Kor gyldig og sikker er informasjonen? Kor pålitelig er konklusjonen? Å validere er å kontrollere. Vi granskar resultata på en kritisk måte. Validitet er difor ikkje eit spørsmål om kvalitetskontroll ved avslutning av eit prosjekt, men eit arbeid gjennom heile forskingsprosessen.

Det overordna målet for å sikre god validitet i intervjuundersøkinga, er i følge Dalen (2004) at ” de er tilpasset den aktuelle undersøkelsens mål, problemstillinger og teoretisk forankring” (Dalen, 2004, s. 107). Validitet dreiar seg om i kva grad eg har vore i stand til å måle og undersøke det eg hadde tenkt.

Den kvantitative forskningstradisjonen har retta kritikk mot den kvalitative forskningstradisjonen om manglande reiskapar til å måle validitet. Dalen (2004) understrekar at spørsmål knytt til omgrepa validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning bør vurderast nøye, men ein må definere dei på en annen måte enn i kvantitativ forskning (Dalen, 2004, s. 102). Verifisering av informasjonen ein innhentar og sikring av validitet gjennom hele forskingsprosessen, er eit sentralt tema i all forskning. (Kvale, 1997).

Ved omgrepet reliabilitet reiser vi spørsmålet om grad av målepresisjon eller målefeil (Befring, 2007). Ved all måling i forskningssamanheng er det grunnleggande viktig å redusere førekomsten av feil til eit minimum. Reliabilitet, eller pålitelegheit i ein kvantitativ studie, går ut på at dersom ein gjennomfører den same målinga fleire gonger med same måleinstrument skal ein få det same resultatet. Reliabiliteten dreiar seg om kor nøyaktig ein har vore i registrering av data, og om ein har søkt etter feil og retta opp desse.

I ein kvalitativ studie er det vanskeleg å stille slike krav, fordi ein intervjusituasjon er i stor grad prega av relasjonen mellom intervjuar og informant. Dette gjer det vanskeleg å



rekonstruere og etterprøve resultatene. ”Både det enkelte individet og omstendighetene endrer seg, noe som gjør det vanskelig å etterprøve resultatene” (Dalen, 2004, s. 103).

Reliabilitet i ein kvalitativ studie kan styrkast ved å gje nøyaktig omtale av heile forskingsprosessen, slik at ein annan forskar kan ta på same ”forskarbriller” og etterprøve studien ved ei tenkt gjennomføring (Dalen, 2004, s. 103). Omtala må omfatte forhold ved forskaren, informantene, intervju situasjonen og analysemetode.

## 4 SAMANDRAG AV INTERVJU

I samandraget av data frå intervju har eg valt å sortere svara frå respondentane etter rekkefølga på spørsmåla i intervjuguiden. Eg har først presentert intervjudata frå lærarinformantane, så intervjudata frå elevinformantane. Sitata er koda med referanse til informantane i dei ulike intervju. Kvar av informantane har fått sin kode. Lærarane er kode med L1, L2, L3 og L4, og elevane er koda med E1, E2, E3, E4, E5, E6 og E7.

For å markere spørsmåla i intervjuguiden, har eg brukt feit skrift. Ved bruk av direkte sitat frå intervju har eg brukt skrift i kursiv. Oppfølgingsspørsmål som er stilte i lærarintervju er markerte med feit skrift, medan oppfølgingsspørsmåla i elevintervju er koda med I.

### 4.1 Samandrag lærarintervju

**Læreplanen i norsk er delt inn i fire hovudområde; munnlege tekstar, skriftlege tekstar, samansette tekstar, språk og kultur. Kva slags hovudområde i LK-06 dannar grunnlag for vurdering i norsk munnleg?**

Tre av respondentane meinte at kunnskap innafor hovudområdet språk og kultur blei lagt mest vekt på i høve til karaktersettinga i norsk munnleg. Medan hovudområda samansette tekstar og munnlege tekstar i norskplanen, blei vekta i noko mindre grad. Ein av respondentane uttrykkjer det på denne måten.

*I munnleg vurdering legg eg mest vekt på kunnskapsmåla i språk og kultur, det er det vi brukar definitivt mest tid på. Munnlege tekstar for så vidt, men det går ikkje vi så konkret innpå, men det ligger der heile vegen. Og litt samansette tekstar. Skriftlege tekstar er ikkje med i den munnlege vurderinga. (L2)*

Ein av respondentane gav uttrykk for at kunnskapsmål innafor alle hovudområda i norskplanen, bortsett frå skriftlege tekstar, danna grunnlag for den munnlege karakteren. Elevane sin kompetanse innafor dei tre hovudområda vart vekta om lag like høgt.

Kompetansemåla innfor samansette tekstar og språk og kultur blei vurderte både i høve til den skriftlege og den munnlege karakteren. Her var det val av arbeidsmetodar og prøveformer som avgjorde om vurderinga skulle telje på den skriftlege eller munnlege karakteren i faget.

### **Kva kompetansemål skal utgjere grunnlaget for karakter i norsk munnleg?**

Alle respondentane gav uttrykk for at dei ikkje tenkte på spesifikke kunnskapsmål og karaktersetjing i høve til ordinære undervisningstimar. Ein av respondentane uttrykte at ein ikkje kan vurdere alle kunnskapsmåla i norskplanen fordi dette vert for omfattande.

*Du kan ikkje vurdere absolutt alle kompetansemåla, det går ikkje. Då gjer ein ikkje anna enn å vurdere og vurdere. Vurdere gjer ein for så vidt heile tida, men ein set ikkje karakter for kvar time, tross alt. (L2)*

Ein annan respondent uttykkjer det slik:

*Eg tenkjer ikkje spesielt kunnskapsmål. Når eg skal gjere opp status, tenkjer eg kunnskapsmål. Eg tenkje ikkje kunnskapsmål for kvar time . Det blir for detaljert. (L1)*

Ein av respondentane presiserte at det var viktig at elevane fekk jobbe med munnlege aktivitetar utan å bli vurderte med karakterar. Lærarane sine kommentarar, råd og rettleiing gjennom ein arbeidsperiode må sjåast på som ein del av den uformelle og formative vurderinga, som elevane får for å heve kunnskapsnivået.

### **Kva er den domenerande arbeidsmetoden i norsktimane?**

Alle respondentane meinte at dei la vekt på munnlege aktivitetar i kvar time.

Arbeidsmetodane kunne variere frå den einskilde lærar og etter kva emne undervisninga omfatta.

Det som kan trekkjast fram som ein fellesnemnar for undervisninga, er at lærarane var opptekne av å bruke lite tid på munnlege aktivitetar i samla klasse. Mykje av den munnlege aktiviteten blei organisert ved at elevane jobba to og to eller i grupper. Grunnen til dette gjennomgåande valet for organisering av den munnlege aktiviteten, var at lærarane hadde erfart at elevane av ulike grunnar blei passive ved munnlege arbeidsformer som omfatta heile

klassa. Gjennom gruppeaktivitetar blei fleire elevar aktive. Ein av respondentane framhevar bruken av varierte arbeidsmetodar slik:

*Ja, bruken av arbeidsmetodar varierar, det går sånn i syklusar det. Eg startar ofte nye emner med forelesingar og at dei skal pugge fakta og fortelje for kvarandre, det er grunnlaget. Eg seier ofte til klassa, vend dykk mot kvarandre og forklar. Så går vi gjerne på tekstar med høgtlesing og diskusjonar på tema og budskap og plasserar tekstane litteraturhistorisk og slikt. Så kan vi gjerne mot slutten av eit emne dramatisere, det blir ikkje slik å framfør for andre, men internt i gruppa. Så tar vi munnlege gruppeframføringar og repetisjonstestar til slutt. Det er gjerne den rundgangen er brukar på dei ulike emna. (L2)*

Denne informanten sine val av arbeidsmetodar synleggjer at han i stor grad er oppteken av variasjon i læringsarbeidet, og at han legg stor vekt på samarbeid mellom elevane som ein viktig del i læringsarbeidet. Det er representativt for alle informantane at dei er opptekne av samhandling mellom elevane i læringsarbeidet.

### **Korleis blir aktiv deltaking i timane vurderte?**

Alle lærarane gav uttrykk for at dei ikkje vurderte elevane sin aktivitet med karaktersetjing frå timane, tre av respondentane sa at dei fører logg av aktiviteten i timane. Dei notert ned kven som hadde vore munnleg aktive og vist at dei hadde kunnskap om fagstoffet, som det blei arbeidd med i timane. Alle dei fire respondentane gav uttrykk for at ein ikkje kan fokusere på kunnskapsmål og måloppnåing til ei kvar tid.

Ein av respondentane presiserte at han skilde mellom formativ- og summativ vurdering gjennom undervisninga i faget.

*For at eg skal kunne gje elevane rettleiing i timane prøvar eg å vere tydeleg for elevane om at ikkje alt arbeid blir vurdert. Likevel har arbeidet betydning for karakteren til slutt. I klassa mi har eg oppretta "vurderingsfrie periodar." Det betyr sjølvstøtt ikkje at elevane får "fri" til å gjere det dei vil i timane, eller at dei ikkje treng å jobbe. Tvert imot er dei vurderingsfrie periodane kanskje dei viktigaste, fordi at det er då elevane får mest råd og rettleiing av meg. Det føregår for det meste*

*munleg, men nokon gongar skriftleg, og så må elevane alltid vurdere seg sjølve skriftleg. Og så får dei mulighet til å gje meg tilbakemelding på mi undervisning, om noko ikkje har vore bra nok. Dei vurderingsfrie periodane munnar ofte ut i ei konkret oppgåve med formativ vurdering og karakter. (L4)*

### **Kan du nemne ulike munnlege sjangrar du har jobba med?**

Alle respondentane fortalde om mange ulike munnlege sjangrar som vart nytta i undervisninga. Alt frå personlege samtalar til formelle framføringar med eit publikum som målgruppe. To av respondentane fortalde også om bruk av samansette tekstar som film og photostory som ein sjanger dei hadde jobba med i klassa.

### **Korleis har du jobbar med desse, og korleis blei vurderingsarbeidet gjennomført?**

Alle respondentane framheva at dei spontane og samarbeidande tekstane, som diskusjon, debatt og samtale var viktig for at elevane skulle kunne reflektere om fagstoffet. Også for å vise kva dei kunne av pensumlitteraturen. Vurderingsforma av denne type tekstar skilde seg frå vurderingsformene for planlagde tekstar. Dei spontane tekstane vart hovudsakleg vurdert av lærar i etterkant av timane. Vurderinga var hovudsakleg utan karakter og vart ikkje knytt opp mot konkrete læringsmål og grad av måloppnåing. Elevane vart heller ikkje gjort kjende med lærarane sine vurderingar frå den enkelte undervisningsøkta. Tilbakemeldingar frå lærar på denne type vurderingsarbeid vart gjort kjent for elevane gjennom fagsamtalar og halvårssamtalar.

Dei planlagde tekstane som foredrag, dramatisering og opplesingar fekk ei meir formell vurdering med karakter ut frå kjende kriterium hos tre av fire informantar. Elevane fekk også i etterkant av framføringane av dei planlagde elevtekstane ei kort vurdering utan karakter, både frå lærar og medelevar. Elevane fekk i etterkant munnleg tilbakemelding frå ein av informantane medan dei tre andre gav vurderinga i skriftleg form.

Tre av respondentane brukte også det dei kallar for munnleg-skriftlege prøver i vurderingsarbeidet av kompetansemåla innafor språk og kultur. Elevane svarte skriftleg på testar og prøver, som dei var informerte om på førehand. To av respondentane brukte i tillegg også uopplyste lekseprøver ein gong i blant, som eit verkemiddel for å holde læringstrykket oppe hos elevane.

### **Korleis får elevane tilbakemelding/vurdering på munnlege aktivitetar?**

Eg fann store variasjonar i korleis lærarane valte å gje tilbakemeldingar på vurderingsarbeidet. Ein av respondentane hadde som hovudregel at elevane fekk munnlege tilbakemeldingar på munnleg framføringar. Medan ein anna respondent hadde som regel at alle tilbakemeldingane til elevane vart skriftlege i vurderingsmodulen på Skulearena. Dei andre respondentane praktiserte både skriftlege og munnlege tilbakemeldingar.

Felles for alle respondentane var at dei alltid gav elevane ei kort vurdering umiddelbart etter framføringane. Tre av fire respondentar fortalde også at elevane tok del i den munnlege vurderinga. Elevane fekk hos alle dei tre respondentane gje tilbakemelding til dei som hadde framført, før læraren gav sine tilbakemeldingar.

### **Korleis er elevane deltakande i vurderingsarbeidet?**

Elevane blei i varierende grad involverte i vurderinga av kvarandre. Ein av lærarane brukte alltid utarbeidde skjema med vurderingskriterium og grad av måloppnåing. Elevane kryssa av på utarbeidde skjema, under framføringane. Grunngevinga for bruk av vurderingsskjema var at elevane fekk øving i å vurdere måloppnåinga til medelevane og at elevane måtte gå aktivt inn i ei lyttarrolle.

Dei tre andre respondentane fortalde at ved framføringar for heil klasse brukte dei å opne opp for tilbakemeldingar frå klassa, om kva dei synest var bra og kva som kunne arbeidast vidare med eller forbetrast.

Ein av respondentane brukte eigenvurdering som eit fast innslag ved avslutning av ein arbeidsperiode. Dei tre andre respondentane hadde ikkje fast bruk av eigenvurdering, bortsett frå dei planlagde elevsamtalane der elevane fekk vurdere seg sjølve gjennom ein lenger arbeidsperiode. Ein av respondentane fortalde at han hadde nytta eigenvurdering på skriftleg arbeid, men ikkje på munnleg arbeid.

### **Har skulen jobba aktivt med lokale læreplanmål og laga sine kriterium for måloppnåing etter LK-06?**

Ingen av skulane hadde jobba aktivt med å utarbeide kriterium for måloppnåing, sjølv om alle respondentane gav uttrykk for at vurdering var eit tema som dei i kollegiet brukte mykje tid på å diskutere. Alle respondentane gav også uttrykk for at skulane hadde planar om å utarbeide felles kriterium for måloppnåing. Når skulane hadde utarbeidd kriterium, skulle desse meldast inn til ei nettverksgruppa i fylket, som skulle utarbeide felles kriterium for alle skulane i Sogn og Fjordane.

### **Korleis vart dette arbeidet gjennomført?**

Arbeidet med utarbeiding av felles kriterium for måloppnåing var ikkje gjennomført for dei ulike skulane. To av respondentane fortalde at ein av planleggingsdagane skulle nyttast til å ta fatt på dette arbeidet.

### **Nemn kriterium som vert lagde vekt på i vurderinga.**

To av respondentane gav uttrykk for at kunnskap var det viktigaste i den munnlege vurderinga, medan dei to andre respondentane gav uttrykk for at formidlingsevne og kunnskap blei vekta om lag like høgt.

Til ein av respondentane stilte eg oppfølgingsspørsmål om: **Korleis vekta du innhald kontra framføring. Har du nokre klare tankar rundt det?**

*Nei ... det er jo som regel ein samanheng, for å sei det sånn att .... Vi har nå diskutert dette litt i høve til munnleg eksamen, denne prosjektmodellen at det er vanskeleg å avgjere og vurdere dei tekniske sidene ved PowerPoint-en. Kven har gjort det. Men likevel vil du avsløre deg dersom det ikkje er du sjølv som har gjort det. Du vil avsløre deg på måten du snakka på korleis du ter deg, ordbruken din i det store og heile. Eg synest ikkje at det er noko problem. (L1)*

### **Kven har utarbeidd vurderingskriteria?**

Utarbeiding av vurderingskriteria var den einskilde lærarane som hadde ansvar for. To av respondentane fortalde at dei hadde laga utkast til vurderingskriterium som dei diskuterer med elevane. Dei gjorde endringar i vurderingskriteria etter innspel og diskusjonar med elevane. Den eine respondenten fortalde at elevane fekk presentert ferdige vurderingskriterium, slik at dei er informerte om kva som vart lagt til grunn for vurderinga. Ein av respondentane fortalde

at når elevane skulle holde foredrag for klassa, er det problemstillinga som eleven har valt, som dannar grunnlag for vurderinga. Kor godt eleven klarte å svare på problemstillinga, gav grunnlag for karaktersetjing og vurdering.

*Dei laga jo då ei problemstilling til det arbeidet dei skal gjere, då blir det å gje eit godt svar på problemstillinga og då gjer krava og vurderingskriteria seg sjølve. (L1)*

### **Er vurderingskriteria kjende for eleven?**

Alle respondentane sa at vurderingskriteria var gjort kjende for elevane, likevel ser det ut til å vere store variasjonar i høve til korleis vurderingskriteria vert gjort kjende for elevane.

*Ja, eg har forklart dei kva som blir lagt til grunn i vurderinga. Eg har ikkje kunnskapsmål på vekeplanen, men eg har det på årsplanen og eg pleie å gå gjennom årsplanen når eg starta på eit nytt tema. Kva skal dette handle om? Dei veit at eg noterar ned i løpet av timen kven som seie kva osv. så veit dei at dei munnlegskriftelege prøvene som vi har, går på den munnlege karakteren. (L1)*

*Ja vi brukar mykje tid i klassa til å utarbeide vurderingskriterium. Kriteria danna grunnlag for heile undervisninga. Når eg starta opp med eit nytt tema i klassa ser vi alltid på kunnskapsmåla for dette temaet, og så lagar eg vurderingskriterium i lag med klassa. Desse vurderingskriteria brukar eg for å måle kor mykje elevane har lært når dei skal vurderast. Visst ikkje elevane veit eller forstår kva som er viktig å lære er det ikkje vits i å bruke tid på å lage kriterium og skjema. (L4)*

Sitata over viser at der stor skilnad i kva den enkelte lærar la i omgrepet vurderingskriterium. Vurderingskriterium vart ein informant omtala som kunnskapsmål som vart lista opp på årsplanen. Medan ein annan av informantane tok utgangspunkt i kunnskapsmåla som vart omformulerte til meir spesifikke vurderingskriterium. Kriteria vart diskuterte med elevane ved oppstart av eit nytt tema som klassa skulle arbeide med.

Desse to sitata illustrerer spriket mellom informantane sin praksis i høve til korleis dei informerer og formidlar vurderingskriteria for elevane.



### **Er dei klare og eintydige? Korleis/korleis ikkje?**

Alle respondentane gav uttrykk for at dei meinte at vurderingskriteria var tydelege for elevane, fordi dei prata med elevane om vurderingskriteria og fordi elevane kjede igjen vurderingskriteria frå tidlegare vurderingar.

Det blei framheva av respondentane at det var viktig å prate med elevane og forklarar for dei kva som vart lagt vekt på i vurderingsarbeidet.

*Stort sett er dei klare og tydelege, men det er viktig å diskutere og prate om kriteria sånn at ein har ei felles forståing. Mange av kriteria går også igjen frå tidlegare framføringar, sånn at elevane veit på førehand kva som er forventa.(L3)*

### **Har skulen ei felles norm for karaktersetjing i norsk munnleg?**

Ettersom ingen av skulane hadde jobba med utarbeiding av felles vurderingskriterium, gav alle respondentane uttrykk for at skulane ikkje hadde ei felles norm for karaktersetjing.

Ein av respondentane uttrykkjer det slik:

*Det har vi ikkje diskutert så veldig masse faktisk. Der er jo forskjellige fraksjonar på skulen med ulike ting, men dei fleste av oss er einige her på vår skule om at kunnskap er viktig.(L2)*

### **Kva er grunnlaget for standpunktkarakteren i norsk munnleg?**

Alle respondentane var opptekne av at den munnlege karakteren både skulle uttrykkje kunnskap om fagstoff og evne til å formidle innhald gjennom bruk av ulike sjangrar. Alle respondentane gav også uttrykk for at grunnlaget for den munnlege karakteren blei basert både på planlagde tekstar og spontane tekstar.

Tre av respondentane fortalde at dei også nytta skriftlege kunnskapsprøver som grunnlag for karaktersetjing i norsk munnleg. Då var det hovudsakleg kunnskapsmål innafor hovudområda språk og kultur som blei målte. Ein av respondentane uttrykte det slik:

*Dei veit at eg noterar ned i løpet av timen kven som seie kva osv. og så veit dei, at dei munnleg-skriftlege prøvene som vi har går på den munnlege karakteren. (L1)*

**Oppfølgingsspørsmål: Ja, for du køyre en del sånne munnleg-skriftleg prøver?**

*Ja det gjer eg, både sånne, kva skal eg seie, sånne uopplyste testar, lekseprøver. Og også budde testar der vi testa kunnskapen på det vi har vore gjennom, der er kunnskapsmåla med, når vi køyre slike kunnskapstestar.(L1)*

### **Kva er vanskeligast med å vurdere norsk munnleg?**

Alle respondentane gav utrykk for at det som gav størst utfordringar i høve til vurderinga i norsk munnleg var tidsaspektet. Dei opplevde det som svært vanskeleg å finne nok tid til å gjennomføre tilstrekkeleg mange munnlege aktivitetar. Munnlege prøver og framføringar krev mykje tid.

Tre av respondentane sa at dei nyttar skriftlege prøver for å innhente informasjon om elevane sin faktakunnskap i hovudområdet språk og kultur. Dei gav utrykk for at det var litt problematisk å skulle vurdere elevane sin munnleg kompetanse ut i frå skriftlege prøver.

Eit anna dilemma som to av respondentane peika på var dei snille flinke jentene som kunne vegre seg for å ta ordet i klassa. Dei har ofte kunnskapar og evner til ei høgare måloppnåing enn det dei synleggjere for læraren.

Det vert også peika på av ein av respondentane at det var svært vanskeleg å gje dårlegare karakter enn tre som standpunkt-karakter i norsk munnleg.

## **4.2 Samandrag elevintervju**

### **Kva legg de i omgrepet munnleg norsk?**

Dette var eit vanskeleg spørsmål for elevane, det var vanskeleg å gje noko klart svar på kva som låg i dette omgrepet. Ei av informantgruppe svarte slik på spørsmålet :

*E5: Munnleg norsk, kva meiner du?*

*I: Ja i norsk har de tre karakterar, ein munnleg og to skriftlege. Kva er det som då ligg i omgrepet munnleg norsk?*

*E7: Det må vere det som vi seier.*

*E6: Ja når vi pratar, er det munnleg.*

*E5: Ja men visst vi tenkjer på den munnlege karakteren så er det også skriftlege prøver.*

*E7: Ja det er sant. Då er det både det vi gjere og seier i timane, og så prøver om forfattarar og sånt.*

*E6: Dei skriftlege prøvene tel faktisk ganske mykje.*

*E8: Munnleg norsk blir ei blanding av både skriftleg og munnleg.*

*E5: Eg trur kanskje ikkje at det skal vere sånn, for det som er skriftleg kan ikkje vere munnleg, då blir det berre tull. Då kunne det like godt vore sånn at det som vi sa i timane skulle telje på den skriftlege karakteren i norsk.*

*E6: Ja det er eg einig i .*

*E7: Ja*

### **Kva legg de i omgrepet munnlege tekstar?**

Omgrepet munnlege tekstar vart av elevane tolka som det munnlege språket vårt. Det vi snakkar og uttrykkjer er munnlege tekstar. Ei av elevgruppene viste eksempel på munnlege tekstar som klassa hadde jobba med gjennom skuleåret, både eigne tekstar og lyttetekstar.

*E8: Munnlege tekstar må vel vere det som vi seier.*

*E5: Ja .*

*E7: Ja, det som vi seier i timane og når vi har framføringar og sånt. Det må vere munnlege tekstar.*

*E6: Vi har hatt framføringar der vi har hatt foredrag, vi har lest opp dikt*

*E6: Og så har vi hatt debattar*

*E7: Ein time høyrde vi på høyrespel, det og er munnleg tekst sjølv om det ikkje er vi som pratar*

*E5: Det er faktisk veldig mykje som er munnlege tekstar. No når vi set å pratar i dette intervjuet, så er det også ein munnlege tekst.*

Den andre intervjugruppa nemnde planlagde munnlege tekstar, som foredrag og framføringar. Dei viste til dei munnlege tekstane der dei hadde fått vurdering.

### **Kva kompetansemål blir vurdert i norsk munnleg?**

Elevane hadde ikkje noko klar formeining om kva som vart lagt til grunn for den munnlege karakteren. Dei hadde ei oppfatning av at alt som dei hadde jobba med i klassa fekk innverknad på karakteren. Dei opplevde ikkje noko klart skilje mellom karaktersetjing i munnleg og skriftleg. Dei fortalde om diskusjonar og samtalar i klassa, om ulike emne i norskfaget som dei trudde vart vurdert i høve til norsk munnleg. Dei fortalde at kunnskap ofte vart prøvd ut i frå skriftlege prøver og testar. Dette medførte ei usikkerheit i høve til om det var den munnlege eller skriftlege karakteren dette fekk utteljing på.

*E2: Eg trur at det er ei blanding av alt saman.*

*I: Du meiner at det er ei blanding av alt, Ja. Du var inne på dette med historie, det er kanskje under språk og kultur. Og at det måtte enn kunne*

*Kva med samansette tekstar der er det nokon punkt som seier at ein skal kunne analysere og vurdere ulike sjangrar. Både film, TV og internett, bruke ulike medium for å tolke tekstar i ulike tider ... Er det kompetansemål som dokke får vurdert skriftleg eller er det kompetansemål som dokke får vurdert skriftleg.*

*E1: Eg trur alt går på begge alle tre karakterane.*

*E2: Eg vil seie norsk skriftleg.*

*E1: Ja for vi har sånne prøve heile tida som vi får ....*

*E3: Heile tida?*

*E1: Nei ofte, av og til.*

*E1: Vi går gjennom tekstar i timane der vi diskuterar innhaldet og reflekterer rundt det. Så det går vel på det munnlege, kva folk har fått med seg og kven som er munnlege og kven som viser engasjement med faget og sånn.*

### **Kan de nemne ulike munnlege sjangrar klassa har jobba med?**

Begge elevgruppene fortalde om ulike måtar dei hadde jobba med faget på. Begge gruppene fortalde at i norskfaget hadde dei jobba med ulike framføringar, rollespel, diskusjonar både i gruppe og i heil klassa. Ei av gruppene framhevdde at dei i tillegg hadde analysert tekstar og filmar.

### **På kva måte vert du vurdert av læraren?**

Ei av gruppene fortalde at dei fekk tilbakemeldingar i fagsamtaler, på korleis dei hadde jobba i timane. Om dei hadde vore aktiv og hadde fått vist kva kunne. Vurdering av munnlege framføringar blei vurdert med munnlege tilbakemeldingar, der elevane fekk vite av faglærar, kva som var positivt og kva som var negativt med framføringa. På spørsmål om dei fekk tilbakemeldingar på kva dei burde arbeide vidare med for å heve kompetansen, meinte informantane at dei ikkje fekk framovermelding. Dei opplevde at dei fekk lite råd og rettleiing som omhandla kva dei måtte jobbe vidare med, for å bli betre.

Den andre elevgruppa kunne fortelje at dei hadde samtaler med lærar både i høve til planlagde elevsamtaler og samtaler i etterkant av framføringar. Elevane fekk då munnlege tilbakemeldingar både på kva som var positivt og negativt, og i tillegg nokre råd om kva eleven må tenkje på og arbeide med til neste framføring.

### **Korleis er elevane deltakande i vurderingsarbeidet?**

Ei av gruppene fortalde at i forkant av dei obligatoriske og planlagde elevsamtalane fekk dei utlevert eit ark med spørsmål med avkryssing, der dei kan vurdere seg sjølve. Spørsmåla som elevane skulle svare på, omhandla eigen innsats i timane og holdningar til faget og ei vurdering av kva dei hadde lært og kva dei kunne bli betre på.

Spørjeskjemaet inneheld også spørsmål der elevane kunne gje tilbakemelding på lærarane si undervisning.

*E1: Det er nå greitt å kunne vurdere læraren av og til og at det ikkje berre er læraren som skal vurdere oss. For visst ikkje læraren får lært oss det vi skal, så er det ganske kjedeleg.*

Elevar frå den andre gruppa fortalde at når klassa hadde framføringar, må dei ofte vere med å vurdere medelevane sine framføringar. Når dei fekk ei oppgåve eller tema for ei framføring, brukte lærarane å prate om kva som var viktig for å få ein god karakter. Læraren hadde laga eit skjema med der elevane kunne krysse av for lav, middels og høg måloppnåing. Når elevane i klassa hadde framføring, hadde publikum i oppgåve å vurdere medelevane sine framføringar. Elevane sine skjema blei samla inn på slutten av timen. Læraren brukte sitt eige skjema og elevane sine skjema for å fastsetje karakter på framføringane.

### **Har du/de deltek i utforminga av vurderingskriterium i norsk munnleg?**

Informantane frå E2gruppa fortalde at når dei hadde fått ei oppgåve eller eit tema dei skulle arbeide med, brukte læraren å skrive opp nokre punkt som kom til å bli lagt vekt på når han skulle setje karakter. Desse punkta blei utforma til vurderingskriterium, der det vart satt ulike krav til lav, middels og høg måloppnåing. Dette blei presentert for elevane, klassa kunne i fellesskap endre på kriteria dersom nokon var uklart eller at dei var ueinige.

Informantane frå E1gruppa gav også uttrykk for dei kjende med vurderingskriteria, nokre gongar hadde dei diskutert kva som var viktig for å få ein god karakter på framføringane, men dei har ikkje laga noko skriftleg.

Begge informantgruppene gav uttrykk for at i dei vanlege timane ikkje hadde utforma konkrete kriterium for måloppnåing, men at dei berre snakka om kva som var viktig for å få ei god vurdering. Begge gruppene gav uttrykk for at aktivitet i timane var sentralt og at det viktigaste var å svare på spørsmål for å vise læraren at dei kunne lekse og fagstoffet.

### **Har lærarane informert om vurderingskriterium til munnlege arbeid/framføring?**

Begge informantgruppene gav uttrykk for at dei vart informerte om krav i høve til planlagde framføringar. I vanlege timar der elevane jobba med fagstoff hadde ikkje noko eintydig og klare vurderingskriterium. Elevane hadde likevel ei forståing av at aktivitet i timane, der dei fekk vist at dei hadde gjort lekse og kunne fagstoffet gav uttøling i høve til karaktersetjing i faget.

### **Kan de gi eksempel på slik krav?**

Begge informantgruppene gav uttrykk for at det var viktig å prate høgt og tydeleg, ha blikkontakt med publikum og kunne framføre utan manus. Elevane fortalde at dersom dei kunne bruke eigne ord under framføringa var det eit prov på at dei kunne vise kunnskap om temaet som dei framførte.

### **Korleis gjer læraren tilbakemelding/vurdering av munnlege aktivitetar?**

Informantgruppe E2 fortalde at når dei hadde munnlege framføringar fekk dei tilbakemeldingar frå lærarar og elevar i klasserommet rett etter framføringa. Det vart ofte

starta med positive kommentarar, så ein eller to kommentarar som omhandla ting som eleven kunne forbetre. I tillegg fekk dei alltid tilbakemeldingar gjennom samtaler med lærarar i etterkant av framføringa. I desse samtalane med lærar fekk elevane tilbakemelding om kva karakter dei fekk på framføringa, med grunngjeving frå læraren ut i frå vurderingskriteria for framføringa. I denne samtala fekk dei også nokre råd om kva dei burde jobbe vidare med til neste framføring.

Informantgruppe E1 fortalde at dei fekk tilbakemelding frå lærar i klasserommet rett i etterkant av framføringa. Der læraren gav tilbakemelding på kva som var positivt og kva som var negativt. I tillegg fekk dei tilbakemeldingar både med og utan karakter frå lærarar på Skulearena.

### **Nemn kriterium som vert lagde vekt på i vurderinga. Kven bestemmer dei?**

Elevane gav uttrykk for at dei ikkje alltid var kjende med kriteria dei vart vurderte etter. Det var lærarane som bestemte kva kriterium som vart nytta i vurderingsarbeidet. Elevane hadde gjennom erfaringar frå tidlegare framføringar eit bilete av kva som er viktig.

*E1: Det blir lagt vekt på at ein skal kunne presentere utan manus og kunne innhaldet, men noko meir enn det har vi ikkje noko meir spesifikke kriterium.*

*E2: Vi ser vel kva vi fekk bra på sist gang, at vi fekk tilbakemelding på at det var positivt at ein ikkje brukte manus, at ein kunne det ganske godt og at ein samarbeida. Og då fortsette vi med det.*

### **Veit de kva grunnlaget for karakteren i munnleg norsk er? I så fall, kva? - Kva dannar grunnlag for karakter i norsk munnleg?**

Elevane var usikre på kva som danna grunnlag for den munnlege karakteren. Dei hadde ikkje noko klar oppfatning av kva lærarane la vekt på ved vurdering. Ei av elevgruppene uttrykte det slik.

*E3: Det er vel ei blanding av alt, er ikkje det, det.*

*E1: Ja for vi har sånne skriftleg-munnlege prøve heile tida som vi får.*

*E2: Når vi analysera tekstar, reklame for eksempel frå TV og internett så tolka vi det og analysera i tekstane.*

*E1: Vi går gjennom tekstar i timane der vi diskuterar innhaldet og reflekterer rundt det. Så det går vel på det munnlege, kva folk har fått meg seg og kven som er munnlege og kven som viser engasjement med faget og sånn.*

Det er tydeleg at elevane i begge elevgruppene ikkje var kjende med kva kompetansemål og kriterium som vart lagt til grunn for karaktersetjing i faget. Elevane viste til vurderingar som tidlegare hadde vore nytta for karakterfastsetjing.



## 5 ANALYSE

Munnlege og skriftlige tekstar er i norskfaget konkurrerande paradigme, der den skriftlig teksten er dominerande. I skulen vert munnlege tekstar jobba med ut i frå skriftspråket sine premisser. ”Det finnes ingen metode til å beskrive talespråket på dets egne premisser og ingen grammatisk teori som er bygd opp frå et talespråkperspektiv (Bjorvand mfl. 1982:44)”, (Bakke & Kvendokken, Å vurdere muntlighet - fra et norskfaglig ståsted, 2010, s. 61).

Dei munnlege tekstane frå intervjuar har i denne studien blitt omgjort til skriftleg tekst som vert lagt til grunn for analysen. I analysen vil informantane sine utsegn bli analysert i lys av teorigrunnlaget som studien byggjer på.

### 5.1 Arbeid med analyse

Informantane sine utsegn i form av sitat utgjer den eigentlege empirien i ein intervjustudie, og i analyseprosessen er det viktig korleis desse sitata blir vald ut og framstilt (Dalen, 2004). I analysearbeidet skal dei konkrete utsegna i intervjuar knytast til teorigrunnlaget. ”Det dreier seg om å ”løfte” materialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå” (Dalen, 2004, s. 66). Allereie ved omgjerding av dei munnleg tekstane i intervjuet til skriftleg tekst i transkriberinga, vert det gjort ulike tolkingar. Likeeins vert utsegn og signal som dukkar opp i samtalene med informantane tolka og analysert i intervjuprosessen. Tolkingane danna grunnlag for val av oppfølgings spørsmål. Utsegna i intervjuar må tolkast som ein del av ein heilskap for å gje mening.

I utforminga av intervjuguiden tenkte eg gjennom korleis informantane ville tolke og oppfatte dei ulike spørsmålsformuleringane. Ettersom eg både intervjuar elevar og lærarar var det viktig å ta omsyn til dette. Elevane og lærarane sine ulike erfaringsbakgrunnane ville stille ulike krav til spørsmålsformuleringar. I eit intervjustudie er det informantane sine utsegn som utgjer den eigentlege empirien. Størst mogeleg samsvar mellom intervjuar og respondentar si forståing av spørsmål og omgrep som vert nytta, er difor avgjerande for validiteten i undersøkinga.

Teoriane som blir utvikla i analysen, vert utleia frå det empiriske datagrunnlaget, dette vil påverke korleis vi arbeider med utsegn gjennom utveljing og framstilling. I analysen har eg nytta både sitat som fangar opp det essensielle i intervjuet, som kan stå som eksempel på utsegn frå fleire informantar. Eg har også nytta utsegn som kan belyse eksempel på skilnadar i informantane sine utsegn.

I analysearbeidet legg eg til grunn at lærarane har som målsetjinga i vurderingsarbeidet å samle inn informasjon om kunnskapsnivået til den enkelte elev, for så å fortolke informasjonen i lys av kunnskapsmåla i faget. Ut i frå grada av måloppnåing i høve til dei ulike kunnskapsmåla, får eleven vurdering og tilbakemelding. Både summativ og formativ vurdering. Gjennom den summative vurderinga får elevane tilbakemeldingar på kva grad han har nådd dei læringsmåla han vert prøvde ut ifrå. Medan i den formative vurderinga, der vurderingsprosessen er like viktig som vurderinga av det ferdige produktet, får eleven i tillegg råd om korleis han kan arbeide for å oppnå ei høgare grad av måloppnåing.

I lærarintervjuet kom det fram at alle informantane jobba med den munnlege delen av norskfaget gjennom mange ulike metodar og strategiar. Felles for lærarane var at dei opplevde vurderingsarbeidet i den munnlege delen av norskfaget som svært krevjande, av di vurderingsarbeidet omfattar eit svært vidt område med mange kompetanssmål. Eleven skal vurderast både på bakgrunn av måloppnåing basert både kunnskapsmål og ferdigheitsmål frå LK-06.

Alle lærarane ved dei to skulane framheva at dei var opptekne av å vurdere måloppnåinga til elevane gjennom mange ulike munnlege læringsaktivitetar i klassa. Lærarane peikar på eit bredt spekter av læringsaktivitetar dei nyttar i undervisninga i løpet av eit skuleår. Gjennom ulike munnlege læringsaktivitetar fekk elevane jobbe både med spesifikke kunnskapsmål frå norskplanen og ferdigheitsmål, som er uttrykte i den generelle delen av LK-06 om den grunnleggjande ferdigheita ”å kunne uttrykkje seg munnleg”.

Ein av informantane uttrykte det slik for å synleggjere dei ulike arbeidsmetodane som han nyttar i klassa:

*”Ja det varierer litt, det går sånn i syklusar det. Ja altså eg brukar, eg startar ofte nye emne med forelesingar og at dei skal pugge fakta og fortelje for kvarande, det er grunnlaget. Og så går vi gjerne på tekstar med høgtlesing og diskusjonar på tema og*

*bodskap og plasserar tekstane litteraturhistorisk og slike ting. Og så kan vi gjerne litt mot slutten av eit emne dramatisere, det blir ikkje slik å framfør for andre, men internt i gruppa. Berre for å vise at dei har plukka fram hovudbodskapen i tekstane og sånne ting. Og så tar vi munnlege gruppeframføringar og repetisjonstestar til slutt. Det er gjerne den rundgangen er brukar på dei ulike emna. (L2)*

Dette sitatet synleggjer dei vide spekteret av arbeidsmetodar og læringsstrategiar som vert nytta av enkelte lærarar i undervisninga. Noko som resulterer i eit vidt spekter av moglegheiter for vurdering i munnleg norsk. Til tross for dette vert det uttrykt av dei fleste lærarane at faktakunnskap på skriftlege prøver vart nytta i vurderingsarbeidet. Det blei riktig nok presisert at evna til uttrykkje seg skriftleg ikkje vart vurdert på slike kunnskapsprøver. I vurderingane av kunnskapsprøvene var det meiningsinnhaldet i elevsvara som vert lagt til grunn for vurdering. Spørsmåla var utforma på ein slik måte at svara kunne uformast med korte svar.

Ettersom lærarane si vurdering i norsk munnleg i stor grad er basert på skriftlege prøver stiller eg spørsmål ved validiteten i vurderingsarbeidet. Blir elevane vurdert ut i frå det som ein har meint å måle? Blir elevane sin kompetanse i faget vurdert på bakgrunn av måloppnåing i høve kompetansemåla i LK-06?

Mykje tyder på at lærarane har eit lite bevisst forhold til kompetansemåla, som vurderingane i norsk munnleg skal byggje på. Eggen (2009) peikar på at eit viktig aspekt ved validitet er å utvikle kriterium for elevvurdering. Gjennom intervjuja både med lærarane og elevane, vart det uttrykt at vurderingskriterium for norsk munnlege ikkje var tydleg utforma eller uttalte. Lærarane ved den enkelte skule sto fritt til å legge vekt på det han måtte ynskje i vurderingsarbeidet.

Elevane hadde ei forståing av kva som gav utteljing på fagkarakteren på bakgrunn av tidlegare tilbakemeldingar. Ut over dette var det uklart for elevane kva som vart forventa og lagt vekt på i vurderingsarbeidet. Dei fleste lærarane uttrykte også at dei ikkje hadde utforma klare kriterium for karaktersetjing. Fleire av lærarane uttrykte at karaktersetjinga ved terminslutt var basert på ei heilheitsvurdering der blant anna skriftlege kunnskapsprøver spela ei viktig rolle i vurderingane. Ein av lærarinformantane etterlyste eit tettare samarbeid mellom

norsklærarane ved eigen skule, der undervisningsmetodar og former for vurdering blei tatt opp til diskusjon. Gjennom utforming av vurderingskriterium vert ein utfordra til fagdidaktiske refleksjonar om korleis og kvifor ein underviser og vurderar som vi gjer (Eggen, 2009, s. 46). Dette arbeidet kan vere med å bevisstgjere lærarane i høve meiningsinnhaldet i kompetansemåla i læreplanen.

Etter mi meining tyder dette på at lite forståing for talespråket sin eigenart blant lærarar. Dette har medført ein lite reflektert vurderingskulturen. Bruk av både skriftlege og munnlege vurderingsformer svekker etter mi meining validiteten i vurderingsarbeidet.

## 5.2 Planlagde tekstar

Alle informantane fortalde at dei planla fleire presentasjonar der elevane brukte relativt mykje tid til å bu seg på framføringar basert på ei konkret oppgåve eller problemstilling. To av informantane fortalde at dei også var opptekne av at elevane skulle jobbe med eit avgrensa fagstoff som skulle lesast, diskuteras og framførast i løpet av norsktimane på skulen.

Framføringsformene eller sjangrane som vart nytta varierte i stor grad. Alt frå framføringar av dikt, rollespel, rapar, photostory, film til dei tradisjonelle foredragsframføringar med PowerPoint, som støtte til den munnlege teksten. Nokon av lærarane hadde eit større repertoar av arbeidsmåtar enn andre. Tre av respondentane la ikkje klare føringar på kva munnleg sjanger elevane skulle nytte under dei munnlege framføringane.

Ein av respondentane skilde seg ut ved at alle arbeidsperiodar blei avslutta med eit arbeid som skulle vurderast, med arbeidskrav, både kunnskapsmål og ferdigheitsmål. Ferdigheitsmål ved bruk av ulike munnlege sjangrane blei vurderte ut i frå utarbeidde vurderingskriterium som var kjende for elevane. Dei tre andre informantane la tydelig større vekt på kunnskapsmål i framføringane og generelle ferdigheiter som er felles for alle munnlege sjangrar.

Korleis informantane organiserte dei munnlege framføringane varierte også i stor grad. Grunngevingane for variasjonen var også mange, informantane fortel at enkelte elevar opplever det som vanskeleg å gjennomføre munnlege presentasjonar åleine framfor ei heil klasse. Nokon av lærarane løyste dette ved at elevane fekk høve til å gjennomføre sin presentasjon for ei gruppe av elevar og lærar, eller for lærar åleine. Informantane var samde

om at skulle elevane oppnå høg grad av måloppnåing i høve til nokon av kompetanemåla i planen, måtte dei meistre individuelle framføringar for ei heil klasse.

Tilretteleggingane med framføringar for eit mindre publikum var ein av metodane læraren nytta for å tilpasse opplæringa for den enkelte elev. Gruppeframføringar framfor heil klasse vart også nytta som ei framføringsform fordi dette opplevdes for mange elevar som mindre krevjande enn framfør åleine framfor heilklasse. Ved å tilpasse vurderings- og framføringssituasjonen, kunne eleven oppleve at han kunne meistre framføringane og få vurdering.

Desse tilpassingane som lærarane gjennomførte, for at elevane skulle opplev meistring i framføringssituasjonane, viser lærarane si evne til å vurdere eleven si utvikling og tilpasse krava i vurderingsforma. Dette er i tråd med Vygotsky si tankeramme om den proksimale sona for utvikling. Informantane uttrykte ei tydelig forventning om at i løpet av Vg2, skulle alle elevane gjennomføre individuell framføring for heile klassa.

I undersøkinga av Dale og Wærness som eg har vist til i kapittel 2, vert det peika på at fleksibilitet i organisering og gjennomføring er viktige faktorar for ei tilpassa opplæring. Tilretteleggingar i form av gruppeframføringar og framføringar for eit mindre publikum er eksempel på tilpassingar for å skape trygge situasjonar for elevane. Ut i frå eit sosiokulturelt perspektiv legg ein avgjerande vekt på at kunnskap vert konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst. "En utfordring ligger i å skape en logistikk med trygge arenaer som skaper uttrykksbehov og fjerner taleangst" (Bakke & Kvendokken, Å vurdere muntlighet - fra et norskfaglig ståsted, 2010, s. 73). Det er viktig at lærarane innhentar informasjon om elevane sitt meistringsnivå og grad av måloppnåing. Gjennom tolkingar av informasjonen kan ein på denne måten legge til rette for at elevane får vise sin kompetanse.

Elevane gav uttrykk for at når dei hadde framføringar i klasserommet hadde dei rom for å velje framføringsform. Hovudsakleg nytta elevane fordrag med bruk av PowerPoint som støtte til den munnlege teksten som framføringsform. Nokon elevar vel framføringsform som dramatisering. Dette kan sjåast på som ei av tilpassingsformene som lærarane vel for at elevane skal føle seg trygge eller for å få variasjon i framføringane for ei klasse. "Å vise seg fram muntlig er konfronterende, og elevene kan som nevnt være sårbare i en slik "her og nå"-situasjon" (Bakke & Kvendokken, Å vurdere muntlighet - fra et norskfaglig ståsted, 2010, s.

74). Elevane sin sårbare situasjon og flyktigheita ved vurderingssituasjonen, trur eg medfører at vurderingsarbeidet i norsk munnleg vert opplevd som vanskelegare enn vurdering i norsk skriftleg. Ein av informantane svarte slik, på spørsmål om kva som er vanskeligaste med å vurdere norsk munnleg:

*“Det å gje dårlege karakterar i norsk munnleg. Det burde ikkje vere det, men når det sit nokon og meiner at dei gjere det like godt som dei andre. Og då veit eg ikkje korleis eg skal vurdere det der. Og på munnlege framføringar å gje noko dårlegare enn tre det synest eg er svært vanskeleg. Det er ikkje vanskeleg i det heile tatt i norsk skriftleg. Det er lettare å ta det konkret på skriftleg. Og at ei heilt grei og klar framstilling ikkje nødvendigvis svarar til fem er og vanskeleg.”*

Ved at elevane i stor grad har høve til å velje den presentasjonsforma og den munnlege sjangeren som dei sjølve ynskjer, meiner eg at dette sterke signal til elevane om at innhaldet i framføringa er viktigast ved vurdering. I rapporten om *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (Klette 2003) vert det peika på at elevane sine munnlege ferdigheiter i liten grad vert vurderte i eit actioperspektiv. “Mange elevar har stor frimodighet, men det er ikkje det samme som god retorisk kompetanse. Vår påstand er at det faglige innholdet i framføringen tillegges større vekt” (Bakke & Kvendokken, Å vurdere muntlighet - fra et norskfaglig ståsted, 2010, s. 72).

Elevane gjev uttrykk for at tilbakemeldingane dei får av lærar er basert både på innhaldet i framføringane og generelle tilbakemeldingar i høve til bruk av manus, stemmebruk og kor godt dei kan fagstoffet. Elevane gav også uttrykk for at tilbakemeldingane frå lærarar er hovudsakleg basert på generelle vurderinga av presentasjonane, og i mindre grad på framovermeldingar. Elevane uttrykte eit ynskje om å få meir spesifikke tilbakemeldingar, slik at dei visste kva dei måtte gjere betre neste gong for å heve karakteren.

“Lærarane må øve seg i å gi spesifikke tilbakemeldingar med forståelige, konkrete formulerte vekstpunkt – ikkje påstandskunnskap, men klare begrunnelser for innhaldet i veiledningen. Hernstein Smith peker på hvor viktig det er å nyansere responskommentarer. “Great” som respons til en tekst blir verdiløs.”Great at doing

what?”...compared to what?...for whom?”spør hun (Smith I Lentricchia 1990:183).”  
(Bakke & Kvendokken, Å vurdere muntlighet - fra et norskfaglig ståsted, 2010).

Ein kan stille spørsmål ved om lærarane har den nødvendige retoriske kompetansen som trengst for å gjere eit godt formativt vurderingsarbeid, der eleven får framovermelding som dannar grunnlag for vekst og utvikling. Dei munnlege tekstane har blitt meir samansette og bruk av multimodale ressursar som eit samspel til den munnlege teksten. Mange elevar har eit høgare kunnskapsnivå enn lærarane på dette feltet. Dette medfører store utfordringar i å gje relevante og gode formative vurderingar med framovermeldingar. Utdanningsdirektoratet si satsingar på vidareutdanning og etterutdanning, har også i liten grad hatt fokus på den munnlege delen av norskfaget og dei nye utfordringane med bruk av multimodale hjelpemiddel.

### 5.3 Spontane tekstar

Alle respondentane uttrykte at det var vanskeleg å jobbe med munnlege aktivitetar i heil klasse, av di mange elevar ikkje var deltakande i aktivitetane. Berre eit fåtal av elevane engasjerte seg i diskusjonar, debattar og svarte på faglege spørsmål frå lærar.

Elevrespondentane delte denne oppfatninga og gav uttrykk for at den munnlege aktiviteten er varierende i elevgruppa. Ei av utsegnene frå elevane kan illustrere dette:

*E1: Vi pleie å gjennom kapitla og då får vi vise kva vi kan der liksom.*

*E2: Då stiller læraren spørsmål og vi rettar opp handa og svarar på spørsmål.*

*E1: Nokon gongar blir det meir debatt der vi nesten ikkje har opp handa men folk svarar. Det funkar det og så lenge folk får sagt det dei vil.*

*E2: Men det er ikkje heile gruppa som er engasjerte.*

*E1: Det vise veldig godt kven som engasjerar seg i faget og kven som ikkje gjer det når det kjem til den munnlege biten.*

Begge elevgruppene gjev uttrykk for at aktivitetsnivået hos den enkelte elev gjenspeglar kven som er engasjerte i faget. Lærarinformantane derimot gav uttrykk for at det ikkje er samsvar

mellom elevane sitt munnleg engasjement og faglege kunnskapsnivå. Dei gav uttrykk for at det var vanskeleg å legge stor vekt på vurdering og karaktersettjing, basert på elevane sine munnlege aktivitetar i klassa.

Ein del elevar er ikkje deltakande i diskusjonar av ulike grunnar, dette opplevde lærarinformantane som problematisk ved vurdering. Korleis skal dei vurdere elevar med lav grad av deltaking i munnlege aktivitetar? Dei fleste informantane vekta kunnskap høgt, dei ynskte av den grunn å vurdere elevar med liten munnleg aktivitet ut i frå andre kriterium. Skriftlege prøver vart av desse informantane nytta for å vurdere elevane sin fagkompetanse. ”Krav til muntlighet har gjerne blitt læreplanpoesi, og lærere har ofte vurdert muntlighet gjennom skriftlig-muntlige prøver i fagstoffet. Dette fører til minst to problemer: Prøvene er skriftlige, og det er vanskelig å prøve kompetanssmål i muntlige ferdigheter” (Bakke & Kvendokken, Å vurdere muntlighet - fra et norskfaglig ståsted, 2010, s. 61).

Fleire av informantane gav uttrykk for at dei ofte organiserte elevane i grupper der elevane fekk i oppgåve å diskutere problemstillingar og fortelje om fagstoffet for kvarandre. Korleis lærarane vurderte aktiviteten i gruppene varierte. Ein av lærarane var svært tydeleg på at ved å vandre mellom gruppene i klasserommet og observere og lytte til diskusjonar, danna han seg eit bilete av elevane sin munnlege ferdigheiter og fagkunnskapar innfor det aktuelle fagområdet.

Ein særskild grunn til at det er interessant å fokusera på vurdering av og arbeid med samtale, er dei sterke banda mellom språk og læring. Den amerikanske klasseromsforskarer Martin Nystrand hevdar at samtala skaper læring og presiserar at kvaliteten på barnas læring er knytt til klasseromssamtalen (Haugaløkken, Evensen, Hertzberg, & Otnes, 2009, s. 140).

Medan ein annan av informantane gav uttrykk for at det var vanskeleg å danne seg bilete av elevane sine prestasjonar basert på samarbeidande aktivitetar. Han var meir oppteken av at elevane var i aktivitet, men at det var vanskeleg å kontrollere kva elvane jobba med på gruppene. Han gav uttrykk for at dersom elevane var aktive hadde han ikkje noko ynskje om å avbryte diskusjonar mellom elevane. Matre (2009) peikar på at “det er krevjande for læraren å få med seg det som skjer i gruppene, og det er vanskeleg å gjera velfunderte vurderingar og gi gode tilbakemeldingar i slike samanhengar (Matre, Vurdering av samtaletekstar som



didaktisk utfordring, 2009)”. I høve til karaktersetjing i faget er det difor vanskeleg å vektlegge dei spontane tekstane.

Ein av informantane var gav uttrykk for at arbeid i faget gjennom munnlege aktivitetar var prioritert høgt. Ofte fekk elevane i oppgåve å jobbe med fagstoffet i grupper eller to og to. Der dei skulle diskutere problemstillingar eller fortelje for kvarandre om innhaldet av eit avgrensa område innafor pensumlitteraturen eller tolke og dramatiser tekstar, for å synleggjere at ein reflekterte over innhaldet. Denne informanten var tydelig oppteken av dei munnlege aktivitetane, som eit middel for å lærer og tileigne seg kunnskap. Likevel var denne informanten oppteken av at ved vurdering blei kunnskap vekta høgastt. Evna til å føre ei samtale og ein diskusjon, holde eit foredrag eller delta i ei dramatisering, slik kompetansemåla i LK-06 uttrykkjer, vart ikkje vekta like høgt som faktakunnskap gjennom skriftlege faktaprøver.

Alle dei fire informantane var opptekne av å nytte undervisningsmetodar med høg grad av samhandling mellom elevane, og mellom lærar og elevar. Dette tolkar eg som eit funn på at lærarane har eit syn på at kunnskap vert konstruert gjennom deltaking i eit praksisfellesskap. Der vurderingsarbeidet med framovermeldingar til elevane har høg prioritet. Dette er eit syn på læring ein kan finne støtte hos i Olga Dyste. Ho peikar på at det er viktig med gode rutinar for undervisnings- og vurderingsarbeid og tilbakemeldingar som peikar framover (Dyste, Klasseromsvurdering og læring, 2008) Black & Williams sine metastudier viser også at samspelet mellom lærar og elev og det kontinuerlege vurderingsarbeidet i den ordinære undrevisninga er av betydning for elevane si utvikling. (s10).

Alle lærarinformantane gav uttrykk for at vurdering og karaktersetjing basert på kompetansemål i læreplanen på spontane tekstar i timane er svært vanskeleg. Fokuset på vurdering kan verte for stort slik at dette vil overskygge aktivitetar som er med på å fremje læring. To av informantane gjev tydelig uttrykk for at dei i undervisninga brukar mange munnleg aktivitetar for at elevane skal få trening i å nytte det munnlege språket i læringsarbeidet. Lærarane gjev elevane råd og rettleiing gjennom samtalar i klasserommet. Undervegsvurderingane eller rettleiinga er basert på det inntrykket som læraren har av eleven sin kompetanse, slik at vurderingane vert tilpassa den enkelte elev sine behov. Lærarane sine råd og rettleiing har som målsetjing å hjelpe eleven til å utvikle seg. Tilbakemeldingane er ikkje basert på vurderingar om kvar eleven ligg i høve til karaktersetjing i faget. Formålet med undervegsvurderingane er å hjelpe eleven framover mot eit mål der han til slutt skal verte

vurdert basert på kunnskap i høve til ein planlagd vurderingssituasjon med karaktersetjing. “Ein samtalekultur bygt på gjensidig tillit og respekt som inviterer til produktiv og ærleg meiningsutveksling, er avgjerande for kva læring som skjer. Lærarens respons er særleg viktig i denne samanhengen, ifølgje Nystrand” (Haugaløkken, Evensen, Hertzberg, & Otnes, 2009, s. 140).

## 5.4 Skriftlege tekstar

Fleire av informantane viser til at dei nyttar skriftlege kunnskapsprøver for fastsetjing av den munnlege karakteren. Desse informantane peika på at dei opplever det som vanskelegare å skulle fastsetje munnleg karakter, fordi vurderinga må skje der og då, og ein har difor ikkje rom for å vurdere teksten på nytt slik som ved skriftlege tekstar. Fleire av informantane peikar også på at kunnskapsmål innafor hovudområde språk og kultur tradisjonelt blei prøvde innafor den munnlege karakteren. Dersom ein skal få overblikk over kunnskapen til elevane vert dette vanskeleg, dersom ein berre nyttar munnleg aktivitetar som grunnlag for karaktersetjinga. Ein av informantane fortel at han jamleg nyttar seg av skriftlege repetisjonstestar for å måle elevane sin kunnskap ved avslutning av ein arbeidsperiode.

*L1: Ja det gjere eg slik at når vi er ferdige med et emne så seie eg til elevane at i dag skal vi ha ein test. Dei får ikkje vete på førehand noko anna enn at dei må følgje med på arbeidsplanen når emna skiftar. Då får dei halve økta til å repetere og så tar vi ein test i siste halvdel.*

*I: Ja så då får dei bruke ein del tid på skulen. Men tar dokke då munnlege testar eller skriftlege testar.*

*L1: Det er skriftlege testar. Bortsett frå dei som har dysleksi, dei får ta munnlege testar.*

*I: Kvifor velje du å ta det skriftleg.*

*L1: Det er mykje lettare å gjennomføre. Det tar mindre tid og ein får tatt alle på ein gong.*

Det var tydeleg at tidsaspektet var avgjerande for bruk av skriftleg vurderingsform hos tre av respondentane. Ein anna av informantane uttrykte det slik:

*Det vanskeleg å vurdere norsk munnleg. Få tid nok til å arbeide med den munnlege norsken slik at ein har eit breidt spekter å vurdere etter. Eit breidt vurderingsgrunnlag. Det blir til at ein køyre dei munnleg/skriftlege prøvene fordi ein ikkje har tid til at den enkelte skal få prate nok. Men det blir feil, men når eg har desse munnleg skriftlege prøvene presiserar eg for elevane at eg ikkje legg vekt på det skriftlege formuleringa men innhaldet. Eg ser på om du vise at du har kunnskap om det eller det temaet. Vi skal vurdere bruken av fagterminologi og det må sjølvstendig telje med i den munnlege vurderinga.*

Det må nennast at ein av respondentane brukte berre munnleg vurderingssituasjonar for fastsetjing av den munnlege karakteren. Denne informanten gav uttrykk for at han ikkje opplevde dette som problematisk ved vurdering av elevane sin munnlege kompetanse.

Elevane i begge informantgruppene gav uttrykk for at dei vart vurderte både gjennom skriftleg og munnleg vurderingsformer. Eg fekk inntrykk av at elevane hadde godteke denne vurderingspraksisen, som blei praktisert. Kanskje hadde dei ikkje reflektert over denne praksisen tidlegare. På spørsmålet om korleis elevar som ikkje deltek i munnleg aktivitetar vart vurderte? Fekk eg ei rask tilbakemelding frå elevane om at dei vart dei vurderte ut i frå skriftlege prøver. Gjennom oppfølgingsspørsmål om skriftlege prøver var det tydeleg at kommunikasjonen mellom informantane skapte ein prosess der elevane reflekterte rundt denne praksisen som skapte refleksjon kring teamet om vurdering.

*I: Kva du sa om skriftlege prøver?*

*E2: Vi har skriftlege prøver, nokre testar frå det vi har gått gjennom, det bokkapittelet vi har gått gjennom. Den karakteren en får på den prøva går på den munnlege karakteren. På same måte som om det hadde vore en munnleg presentasjon, fordi at det frå vår klasse, spesielt fordi at det er ein del elevar som ikkje deltek i det munnlege.*

*E3: Det synest eg er litt rart.*

*E2: Eg synest det er veldig urettferdig*

*E3: Ja.*

*E2: Ja det...*

*E3: det er jo skriftleg prøve ikkje sant, og det er jo ikkje munnleg det.*

*E2: Og dei som er best munnleg dei tape gjerne på det ved at dei gjerne er dårleg skriftleg*

*E1: Absolutt*

*E2: Dei kan formidle godt munnleg, men mindre bra skriftleg . Då er det kjedeleg å bli dratt ned på grunn av at enkelte elevar ikkje kan vere med munnleg*

*E1: Dei fleste presterar betre munnleg enn skriftleg, slik er det i dei fleste fag. Dersom vi ikkje har den munnlege biten blir det ganske dårleg grunnlag for karakter eigentleg.*

Denne diskusjonen i informantgruppa viste ein spontan skepsis til praksisen og grunnlag for vurdering og karaktersetjing i munnleg norsk frå elevane si side. I ei undersøking gjennomført i vidaregåande skule av Gravaas (2008) som har undersøkt differanse mellom standpunktkarakter og eksamenskarakterar i 2007. Denne undersøkinga syner 40,9 % av elevane fekk ein eller to karakterar høgare ved munnlege eksamen enn kva dei fekk ved standpunktkarakter i norsk munnleg. Medan i norsk skriftleg var det berre 17,1% av elevane som fekk høgare karakter ved eksamen (Dobson S. , 2009, s. 191). Den store differansen mellom standpunktkarakter og eksamenskarakter kan kanskje forklarast ut i frå at ein del av kartergrunnlaget for den munnlege karakteren er basert på skriftlege vurderingsformer.

Elevane si bekymring for at dei ikkje oppnår så høg karakter ved standpunktvurdering, fordi vurderingsforma vurderar andre kompetansar og dugleikar kan ein ikkje sjå bort i frå.

## **5.5 Formativt vurderingsarbeid**

Formativ vurdering vert brukt med det formål å forbetre undervisninga og elevane si læring. Black og Wiliams definerer formativ vurdering som ”all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged”

(Utdanningsdirektoratet, Skolenettet, 2010). Vurderingar og tilbakemeldingar til eleven bør vere så konkrete som mogeleg og fokusere på sjølve oppgåva eleven har jobba med.

Vurderingsarbeidet må også gjennomførast regelmessig og vere relevant for at vurderinga skal kunne kallast formativ. Fordi den formative vurderinga sin intensjon er å hjelpe eleven vidare i læringsprosessen.

### 5.5.1 Planlagde tekstar

Elevinformantane gav tydeleg uttrykk for at dei var usikre på kva som vart lagt grunn for dei ulike karakterane. Dei baserte seg på tidlegare tilbakemeldingar frå lærarar, og hadde definert krav og kriterium for seg sjølve, ut i frå kva dei oppfatta lærarane tidlegare hadde vurdert som høg måloppnåing. Elevinformantane uttrykte dette slik:

*E1: Det blir lagt vekt på at ein skal kunne presentere utan manus og kunne innhaldet, men noko meir enn det, vi har ikkje noko meir spesifikke kriterium.*

*E2: Vi ser vel kva vi fekk bra på sist gang, at vi fekk tilbakemelding på at det var positivt at ein ikkje brukte manus, at ein kunne det ganske godt og at ein samarbeidar. Og då fortsette vi med det.*

Dette kan tyde på at både elevar og lærarar har ei felles forståing gjennom uskrivne vurderingskriterium for presentasjonar. Den felles forståinga for vurderingskriteria kan vere basert på lang erfaring med ein vurderingskultur som er meir eller mindre er felles for ulike lærarar og skular.

Elevane hadde heller ikkje eit klart bilete av kva tilbakemeldingsform lærarane i faget nytta. Noko som denne diskusjonen i elevinformantgruppa kan synleggjere:

*I: Kva type tilbakemeldingar får dokke på dei munnlege tekstane, då tenke eg eigentlig på forma på tilbakemeldinga. Får dokke skriftelege tilbakemeldingar eller munnlege tilbakemeldingar?*

*E1: Det er vel eigentlig begge deler, vi får eit skjema, får ikkje vi det?*

*E2: Nei får ikkje vi det på nettet då?*

*E1: Ja det får vi og, vi får veldig mykje bruk av Skulearena, du veit sikkert kva det er..*

*I: Ja då. Så då blir kommentarane lagt inn der.*

*E1: Ja der får vi alle vurderingane.*

*I: Har dokke noko samtale med lærar i etterkant, sånn at han gjev dokke munnlege tilbakemeldingar?*

*E1: Det blir vel sånn at det blir tatt i undervegsvurderingane.*

*I: I klasserommet med ein og ein elev?*

*E1: Nei sånn i samtale med ein og ein elev.*

*I: Å ja i dei planlagde samtalane.*

*E1: Ja eller så blir det ikkje så mykje vurdering, men av og til går han rundt å fortel folk korleis dei har gjort det.*

*E2: Vi må av og til levere logg på kva vi har gjort.*

*E3: Logg?*

*E1: Logg?*

*E3: Det har eg aldri levert.*

*E1: Nei.*

*E2: Er det i sos kanskje*

*E3: Trur ikkje det, ikkje i norsk i alle fall.*

*E2: Eg veit ikkje.*

*E1: Han vil i vert fall vite kva vi har gjort og sånn.*

*E2: Vi må skrive ned kva vi har gjort.*

*E3: I norsk?*

*E2: Nei eg veit ikkje, eg er litt usikker.*

*E3: Eg trur ikkje det er i norsk.*

*E2: Nei.*

Det er vanskeleg å dra nokon slutning om kvifor elevane ikkje har eit klart bilete av korleis tilbakemeldingar om vurdering vert gjennomført i faget. Ein av grunnane til at elevane er usikre på vurderingsforma kan vere at det ikkje er innarbeidd noko fast system på korleis tilbakemeldingar i faget vert gjennomført. Ein anna grunn kan vere at vurderingsarbeidet i dei ulike faga vert gjennomført på ulike måtar, slik at elevane ikkje klarar å skilje den eine faget frå det andre. Ein tredje grunn kan også vere at elevane ikkje reflekterer over tilbakemeldingane som dei får av lærarane.

I rapporten om ”Betre vurderingspraksis” vert det konkludert med at det er behov for kriteriebaserte verktøy og systematisk vurderingskultur.

Forskning og utredninger dokumenterer fravær av systematisk vurdering som utgangspunkt for forbedring i den norske skolen, både på individ- og systemnivå. Norsk skole har et høyt aktivitetsnivå, men mangler kultur og systemer for å fremskaffe, bearbeide og følge opp resultater. Forskningen stiller for eksempel spørsmål ved om ikke lærerne legger mer til rette for en mengde varierte aktiviteter

enn for læring. Og det stilles også spørsmål om hvorfor sammenlignbare skoler oppnår ulike elevresultater år etter år. (Utdanningsdirektoratet, Utdanningsdirektoratet, 2006)

I første del av analysekapittelet understreker eg at er vurderingsprosessen er like viktig som vurderinga av det ferdige produktet, i den formative vurderinga. I følgje opplæringslova § 4-7, skal elevane få vurdering med sikte på fagleg utvikling. Alle respondentane gav uttrykk for at dei brukte mykje tid på å vurderer og gi formative tilbakemeldingar til elevane, undervegs i opplæringa. Ein av informantane utrykte det slik:

*Tilbakemeldingane tykkjer eg er noko av det viktigaste eg gjer. Men det er eit ressursproblem, på den måten at det er vanskeleg å få nok tid til å gje alle elevane gode tilbakemelding. Med tretti elevar i klassa seier det seg sjølv at det er vanskeleg å finne tid til å prate med alle elevane om deira oppgåver og arbeid.(L1)*

Gjennom hovudområdet samansette tekstar spelar munnleg tekst ei viktig rolle i tillegg til bilete og skriftleg tekst. I arbeid med samansette tekstar skal multimodaliteten som forgår når eleven har framføringar, gjerast til tema for rettleiing og vurdering.

Både lærar og elevinformantane fortel i intervjuet at elevane ofte får mogelegheit til å velje kva slags presentasjonsform dei vil nytte under framføringar. Dette er i samsvar med Løvland si doktoravhandling der ho har forska på ”Samansette elevtekstar – klasserommet som arena for multimodal tekstskaping”. Ho har der undersøkt korleis elevane får rettleiing og blir vurderte av lærarar i bruk av multimodale uttrykksformer. Ho peikar på at elevane fekk stor fridom i val av uttrykksformer, men fekk i lita grad vurdering og rettleiing i korleis framføringane kunne gjennomførast. Lærarane si vurdering og rettleiing baserte seg i hovudsak berre på det faglege innhaldet. (Løvland, 2006). Bakke og Kverndokken (2010) peikar på at mange elevar har ein høgare kompetanse enn lærarane i høve til å nytte multimodale hjelpemiddel. Dette skapar difor store utfordringar for lærarane når dei skal gje fornuftige tilbakemeldingar på framføringsdelen. Mange lærarar føler truleg at dei ikkje har tilstrekkeleg kompetanse. Derimot har lærarane høg kompetanse i høve innhaldsmål som skal vurderast i munnlege presentasjonar. Dette kan vere ein høgtvegande grunn for at innhaldsdelen får størst fokus gjennom rettleiing og vurdering.

Enkelte læreverk har utarbeidd pedagogiske tilrettelagde lydfiler og videoklipp som kan nyttast i undervisninga. Desse læremiddelpakkane kan nyttast som modellar både til å utarbeide vurderingskriterium i undervisninga og som eksempeltekstar i undervisninga.

### **5.5.2 Spontane tekstar**

Begge elevgruppene fortel at dei får tilbakemeldingar på kor ”aktive” dei er i timane og at det har stor betydning for karakteren i faget. Elevgruppene var samde om at det var viktig å kunne vise for læraren at dei hadde lært fagstoffet og lekser. Dei meinte at dette ville få stor innverknad på karakteren ved standpunktvurdering. Ein av elevane uttrykte seg slik:

*Aktivitet i timane, presentasjonar, kor mykje vi kan ut i frå pensum. Det vi får vist i timane. Dersom vi ikkje seie noko sakleg så blir nå det ikkje noko positivt det heller om ein berre prata tull. Kor bra du kan å presentere det fagstoffet du har lært (E1)*

Dette elevsitatet viser at eleven har danna seg eit bilete av element som er viktig i høve til vurdering og karaktersettning i faget. Eleven uttrykkjer at dei vert prøvde etter både kunnskapsmål og ferdigheitsmål i faget. Det likevel tydeleg at elevane ikkje har kunnskap om spesifikke kriterium som vert lagde til grunn av lærarane i vurderingsarbeidet. Lærarane har uttrykt at det er vanskeleg å vurdere elevane sine spontane tekstar. Elevane sin aktivitet inngår i ei heilskapsvurdering ved karakterfastsettning. Dei fleste lærarinformantane brukte dei spontane samarbeidande tekstane som ein del av den formative undervegsvurderinga. Formålet med dei samarbeidande spontane tekstane var vekst og utvikling for elevane (s 52).

### **Tilbakemeldingsform**

Elevinformantane opplevde at dei planlagde utviklingssamtalane var eit nyttige reiskap i vurderingsarbeidet.

Elevane brukte omgrepa undervegsvurdering, undervegssamtale og utviklingssamtale som synonyme omgrep. Elevane gav tydeleg uttrykk for at dei planlagde utviklingssamtalane var nyttige, for at dei skulle få oversikt over eigen faglege ståstad. Også for å få råd om



utviklingsmoglegheiter og konkrete tilbakemeldingar om kva dei meistra bra, og kva dei må jobbe vidare med, for å heve kompetansen i faget.

*Ja det får vi gjennom undervegsvurderingane. Då får vi liksom vite om vi har gjort det bra og om vi burde seie meir i timane. Det får vi to gongar i året.*

*Eg synes at det er slik at når vi har undervegssamtalen så føler at karakteren min allereie er satt. Og så synest eg at vi burde få tilbakemelding mykje oftare fordi at dersom vi tilbakemelding om at slik som du var i timen i dag det er slik du må jobbe for å få betre karakter. Då veit eg at eg at eg må lese like masse som eg gjorde dagen før og vere så godt forberedt og kunne stoffet så godt. Og det er ganske greitt å vite i forhold til at ein ikkje får seg et sjokk når en kjem til undervegsvurdering ein måned før karakterane skal settast at det er for seint å få ein femmar no, no får du fire. Det er kjedeleg dersom ein har høge mål.*

*Det er nesten ikkje vits å ha undervegsvurderingar på slutten. Då er det berre ein bekreftelse på kva karakter du får. Då kunne enn berre sagt kva karakter ein får nesten. Det er ikkje vist med ei vurdering då eigentleg, for då kan ein ikkje gjer noko med det. Det hadde vert betre og hatt undervegsvurderingane i midten av periodane.*  
(E1)

Lærarinformantane gav uttrykk for at elevane fekk undervegsvurdering kontinuerleg gjennom arbeid i faget der framovermelding til eleven blei formidla gjennom arbeid i klasserommet. Elevane opplevde ikkje dei faglege tilbakemeldingane på enkeltarbeid gjennom skuleåret som undervegsvurdering. Elevane opplevde ikkje at slik vurderingsformer var like nyttige som dei planlagde utviklingssamtalane.

## **5.6 Fastsetjing av karakter**

Grunnlaget for fastsetjing av standpunktkarakter for elevane er ei samla vurdering frå lærarane basert på mange ulike munnlege aktivitetar, både. I tillegg vert også vurdering basert på skriftlege prøver lagt til grunn for karaktersetjinga hos dei fleste informantane. Omgrep som ”heilheitsvurdering” og ”gjere opp status” når dei omtalar karaktersetjinga ved terminslutt. Informantane gjev uttrykk for at vurdering av munnlege ferdigheiter er vanskelegare enn vurdering av skriftlege ferdigheiter. Vurdering av dei munnlege tekstane, må vurderast der og

då, å gripe ”her og no situasjonen” og gjere den om til noko handfast opplevdes som vanskeleg.

Informantane var opptekne av at elevane skulle få ei rettferdig vurdering slik at den munnlege karakteren gjenspeglar graden av måloppnåing både i høve til kunnskapsmål og ferdigheitsmål for eleven. Fleire av lærarane var opptekne av at kunnskap innafør hovudområdet språk og kultur dannar ein del av vurderingsgrunnlaget for karakteren i norsk munnleg. For å måle kunnskapsnivået innafør dette hovudområdet brukte fleire av informantane skriftleg faktaprøver som grunnlag for kartersetjing. Dei skriftlege oppgåvene og vurderingskriteria blei formulerte på ein slik måte, at det ikkje var eleven sin skriftlege dugleik som vart til lagt grunn for karaktersetjing med innhaldet i svara. Bruk av skriftlege prøveformer vart grunngeve med tidsaspektet, ved bruk av skriftlege prøver kan alle elevar gjennomføre vurderingsoppgåvene samstundes, i motsetning til munnlege prøver der elevane må vurderast ein og ein. Lærarane fortel at dei føler karaktergrunnlaget vert for lite, dersom heile karakteren skal basert på berre munnlege aktivitetar. Med klassestorleikar på 30 elevar vert det lite taletid og mogelegheiter for kvar elev til å vise kunnskapane sine. To av informantane gav uttrykk for at dei var klar over at denne praksisen ikkje er i tråd med intensjonane i kunnskapsløftet og karakteren i norsk munnleg.

Lærarane uttrykte også at gjennom dei skriftlege prøvene fekk dei handfast informasjon om elevane sin kunnskapsnivå på enkelte område. Dette blei opplevd som ein tryggleik for lærarane ved karakterfastsetjing. Informantane som nyttar skriftlege prøver som ein del av kartergrunnlaget fortel også at dei opplevde stort samsvar mellom dei munnlege dugleikane og kunnskapsnivået på skriftleg prøver og testar. Dei skriftlege prøvene vart ei stadfesting på at karaktersetjinga på dei munnlege aktivitetane. Eittersom samsvaret mellom resultatet på munnlege og skriftlege prøver er høgt kan ein stille spørsmålsteikn ved kvifor lærarane opplever at dei har behov for å bruke skriftlege prøver for å fastsetje den munnlege karakteren.

Samstundes gjev lærarane uttrykk for at elevar som er svake munnleg, av di dei vert nervøse ved framføringar eller er tause i spontane munnleg aktivitetar, kan heve karakteren gjennom høg måloppnåing på skriftlege prøver. Dette betyr at for nokon elevar vil den munnlege

karakteren ikkje uttrykkje munnlege ferdigheiter men faktakunnskap produsert gjennom skriftlege prøvesituasjonar. Bakke og Kvendokken peikar på at:

Ved en muntlig eksamen vil det være både retoriske og faglige krav, og de må balanseres. Vår oppfatning er at de har vært assymetriske med størst vekt på det faglige, der muntlig karakter har vært satt først og fremst på bakgrunn av innhold. (Bakke & Kvendokken, Å vurdere muntlighet - fra et norskfaglig ståsted, 2010, s. 64)

Kravet til balanse mellom retoriske og faglege kunnskapar burde etter mi meining også vere eit krav i høve summative vurderingar ved standpunkt fastsetjing. Gjennom fokusgruppe intervju med elevane kom det fram at dette var ein praksis som dei kjende seg att i. Elevane stilte spørsmålsteikn ved denne praksisen gjennom refleksjon som oppstod i gruppa (s 55).

“Det kan hevdes at ulike vurderingsformer måler ulike ferdigheter hos elevene” (Dobson S. , 2009, s. 193). Dobson peikar på at bruken av dei ulike vurderingsformene må nyttast ut i frå kva slags kunnskap og kompetansar ein har til hensikt å vurdere. Det spesielle med vurderinga i norsk munnleg er at det er elevane sine munnlege dugleikar som skal vurderast. Eit fåtal ville argumentere for at skriftlege dugleikar kan vurderast ved bruk av munnlege vurderingsformer.

Ein av informantane skilde seg ut ved at han ikkje basert vurderinga, av elevane sin munnlege karakter, på grunnlag av skriftlege vurderingsformer. Denne informanten brukte mange munnlege samarbeidsformer i læringsarbeidet, arbeidsperiodane vart avslutta med ulike typar vurderingsformer. Dei arbeidsperiodane som vart avslutta med munnlege vurderingsformer, utgjorde ein del av vurderingsgrunnlaget for den munnlege karakteren.

## 6 OPPSUMMERING

Målet med denne studien var å finne kjenneteikn ved undervegsvurdering i norsk munnleg i vidaregåande skule. Studien var avgrensa til å innhente informasjon frå lærarar og elevar ved andre året på studiespesialiserande studieretning. Elevane som går ved studiespesialiserande studieretning har undervisning i norskfaget alle dei tre åra studieåra. Standpunkt karakteren til elevane på Vg2 er difor ein del av undervegsvurderinga i faget.

Eg vil trekke fram nokre hovudfunn og kome med nokre tankar rundt arbeid som er sett i verk av Utdanningsdirektoratet, Sogn og fjordane fylkeskommune og leiingsgruppene ved dei vidaregåande skulane i regionen som har som målsetjing å auke vurderingskompetansen.

### 6.1 Vurdering

Vurderingsarbeidet i norsk munnleg er eit omfattande arbeid, der både kunnskapskompetanse og ferdigheitskompetane skal vurderast. I studien er det funn som tyder på at begge kompetansane vert vektlagt gjennom vurderingsarbeid, i vidaregåande skule. Graden av vektlegging av den eine kompetanse til fordel for den andre synest å vere ulik mellom informantane. Dei fleste informantane vektlegg kunnskapskompetanse høgare enn ferdigheitskompetanse. Den legitimerte bruken av skriftlege prøver for å vurdere elevane si måloppnåing i norsk munnleg, syner at kunnskapskompetansen er høgt vektlagt.

Ingen av informantane underviste på skular der dei hadde utarbeidd felles vurderingskriterium for vurderingsarbeidet. Likevel kan eg peike på nokon felles uskrivne og uuttale kriterium som alle informantane trekkje fram, både elevar og lærarar. Nokon av informantar gjev uttrykk for eit ynskje om større grad av samarbeid kring vurderingsarbeidet. Noko som kan tolkast som eit ynskje eller eit behov for å kvalitetssikre vurderingsarbeidet, slik at elevane får ei likeverdig opplæring. I tillegg til å måle kunnskapsnivået til eleven skal vurderingsarbeidet også fremje læring og gje grunnlag for tilpasset opplæring. Dale & Wærness (2006) seier at gjennom vurdering vert elevane sin identitet og sjølvbilete utvikla, og elevane sitt syn på mogelegheiter som lærande individ. I tillegg kan vurdering motivere

elevane til å prestere og yte meir. Vurdering er difor ein viktig faktorane i den tilpassa opplæringa for å auke elevane sitt læringsutbytte.

Eit kjenneteikn ved planlagde framføringar var at alle respondentane uttrykte at formidling av kunnskap om det aktuelle fagområde, var ein del av vurderingsgrunnlaget. I tillegg vart det vektlagt frå alle informantane at bruk av eigene ord, evne til å prate fritt utan manus, kunne prate høgt og tydeleg og ha blikkontakt med publikum, var viktig for ei høg måloppnåing.

I vurdering av spontane tekstar gjev både lærararinformantar og elevinformantar uttrykk for at aktivitet i timane, der elevane får vist kunnskap vert vektlagt ved vurdering og karaktersetting.

Gjennom denne store fridomen i vurderingsarbeidet, har læraren mogelegheit for tilpasse kriterium for kva som skal leggst til grunn for vurdering i faget, med tanke på å fremje læring. Gjennom intervju med lærarane finn eg eit interessant fellestrekk. Lærarane var svært opptekne av å vurdere kva elevane kan, i motsetning til vere ute etter å avdekke det eleven ikkje kan. Lærarane la vurderingssituasjonane til rette slik at elevane skulle prøvast etter den metoden eller den modellen der elevane hadde størst føresetnadar for å lykkast. Dette kom blant anna tydeleg til uttrykk ved at elevar som vegrar seg for å gjennomføre framføringar for eit stort publikum, fekk mogelegheit til å gjennomføre framføringar for eit mindre publikum. Vektlegging av resultat på skriftlege kunnskapsprøver var av dei fleste brukt for heve den munnlege karakteren for elevar som presterte svakt munnleg.

## 6.2 Undervegsvurdering

Alle dei intervjuja lærarane opplevde at dei brukte mykje tid på vurdering og at undervegsvurdering er viktig for å fremje læring hos elevane. Eg fann store variasjonar i korleis undervegsvurderinga vart formidla til elevane. Ein informant gav uttrykk for at han i utgangspunktet aldri gav munnlege undervegsvurderingar til elevane. Han nytta læringsplattforma SkuleArene til å skrifteleggjere alle undervegsvurderingar, både frå læringsarbeid i ordinære undervisningstimar og planlagde framføringar. Berre dersom eleven spurte om utfyllande undervegsvurderingar etter å ha lest dei skriftlege vurderingane, vart munnlege tilbakemeldingar nytta.

Ein annan informant fortel at han i undervegsvurderinga alltid nyttar munnlege tilbakemeldingar på munnleg aktivitetar, både spontane og planlagde. Dei andre informantane varierte bruken av munnlege og skriftlege tilbakemeldingar i undervegsvurderinga av elevane sitt munnleg arbeid. Bachmann & Haug (2006) meiner at lave og utydelig forventningar til einskildelevar sine prestasjonar, kan auke skilnadane i elevprestasjonar klasserommet. I tillegg vil eit lavt læringstrykk i kombinasjon med individualisering gjere dei elevane som har lite motivasjon, enda mindre motiverte. Det er difor viktig med tydelige undervegsvurderingar til elevane, slik at dei kan bli motiverte til å yte meir og gjere eit betre arbeid.

Gjennom intervju med elevane var det tydelig undervegsvurderingar med gode tilbakemeldingar er viktig i læringsarbeidet. Elevane uttrykte det slik:

*E2: Vi skulle hatt fleire undervegsvurderingar*

*E3: Tidlegare undervegsvurderingar, eg ville hatt ein plan der kvar enkelt lærar i faktisk alle fag, sette seg ned med kvar enkelt elev tidleg på året og sett ut ein kurs for korleis vi kan gjere det, sidan du i fjor hadde det, kva er målet ditt og korleis få ei konstruktiv jobbing mot målet.*

*E2: Og så få veldig klare linje på kva vi skal lære og korleis vi skal arbeide og korleis vi skal få best mogeleg resultat.*

*E3: Og dersom ein på ein måte er i ein dårleg periode at ein får beskjed om at dersom du vil ha den femmaren så må du gjere det betre enn du har gjort dei to siste gongane no. Det er klart at dette krevje jo mykje meir av læraren.*

Elevane var i intervju opptekne av at dei planlagde undvegssamtalen med lærar var svært nyttige. Informantane gav tydelig uttrykk for at dei ynskte fleire planlagde samtalar i løpet av eit skuleår. På spørsmål om korleis dei får undvegsvurdering i faget er dei usikre på kva dei skulle svare. Det er tydelig at dei ulike faga og ulike lærarane til elevane har ulike praksisar i høve til korleis undvegsvurdering vert formidla. Ved at dette er uklart for elevane, er det nærliggande å stille spørsmålsteikn ved om elevane opplever at det vert stilt tydelege og høge krav til deira prestasjonar slik Bachmann & Haug (2006) peikar på som viktige faktorar for motivasjon og læring.

## 6.3 Standpunkt vurdering

Alle informantane gav uttrykk for at planlagde framføringar vart lagt til grunn for standpunktkarakteren i norsk munnleg. Informantane la vekt på at alle elevane skulle gjennomføre fleire planlagde framføringar i løpet av eit semester. Korleis framføringane blei gjennomførte varierte, både gruppeframføringar og individuelle framføringar vart nytta. Det var også stor variasjon mellom storleiken på oppgåvene som skulle framførast. Framføringane kunne vere resultat av eit større arbeid som klassa hadde jobba med over relativt lang tid, eller små framføringar som resultat av arbeid i løpet av ei undervisningsøkt på skulen.

Framføringane vart presenterte for heile klassa, med unntak av elevar som syntest at dette vart for vanskeleg. Her gjorde lærarane individuelle avtalar med elevane slik at dei kunne framføre for ei mindre gruppe eller berre for lærar.

Korleis det verkar inn på karakteren dersom elevane ikkje meistrar å framføre for klassa var informantane litt usikre på eigen praksis. Dei hadde ei forventning og ei målsetjing at alle elevane skulle klare å gjennomføre munnlege framføringar for heile klassa. Etersom det ofte var elevar med middels eller under middels måloppnåing i faget, vart dette ikkje vekta så høgt ved karaktersetjing .

Bruk av spontane tekstar som vurderingsgrunnlag for karaktersetjing varierte hos lærarinformantane. To av informantane gjorde korte notatar med korte vurderingar av elevane sine faglege prestasjonar frå ordinære undervisningstimar, desse blei i liten grad vektlagt ved standpunkt vurdering. Notatar om eleven sine bruk av spontane samarbeidande tekstar i form av diskusjonar, debattar, svar på spørsmål, gruppe- og parsamtalar blei lite vektlagt i standpunkt vurderinga. Medan to av informantane var tydelege på at dei ikkje brukte dei munnlege spontane aktiviteten som vurderingsgrunnlag. Dei samarbeidande spontane tekstane vart nytta som ein del av læringsprosessen. Ein av informantane brukte omgrepet vurderingsfrie periodar som uttrykk for å presisere at dette læringsarbeidet ikkje utgjorde ein del av vurderingsgrunnlaget.

Skriftlege prøver for å måle kunnskapsnivået til elevane i kompetansemåla under hovudområdet språk og kultur, vart nytta av dei fleste informantane. Felles for dei tre informantane var at dei presiserte at det var innhaldet i elevane sine svar og ikkje evne til å formulere seg skriftleg som vart lagt vekt på ved vurdering. Elevane stiller spørsmålsteikn

ved at dei vert vurderte med skriftlege prøver i høve til den munnlege karakteren. Dei har vanskeleg for å sjå at dette kan vere riktig og opplever dette som noko urettferdig, fordi dei meiner at det er lettare å oppnå eit høgare resultat gjennom munnlege aktivitetar . Likevel er det tydeleg at dette er ein praksis som elevane har erfart både frå grunnskulen og vidaregåande skule.

Ved fastsetjing av standpunktkarakter blei resultat frå desse prøvene lagt relativt stor vekt på, av dei lærarane som nytta denne prøveforma. Informantane gav uttrykk for at samsvaret var stort mellom resultatet frå desse prøvene og elevane sine måloppnåingar ved dei andre vurderingsformene. Eg stiller spørsmålsteikn ved kvifor informantane nyttar skriftlege prøver for å fastsetje karakteren når dei likevel opplever eit samsvar mellom karakteren. Kan det tenkjast at lærarane opplever at vurderingar av skriftleg arbeid er meir til stole på, enn vurderingar basert på munnlege aktivitetar? Kravet til dokumentasjon av vurderingsarbeidet er stort. Dette kan vere bakgrunnen for at ein utbredt praksis, der ein nyttar skriftlege prøver som vurderingsform i munnleg norsk.

## **6.4 Veggen vidare**

Dei nye krava til vurdering i skulen set også nye krav til auke vurderingskompetansen til skuleleiarane. Denne studien syner at nokon av vurderingsmetodane som vert nytta ikkje er valide for å måle elevane si måloppnåing i høve LK-06 sine kompetansemål i norsk munnleg. Utdanningsdirektoratet sine føringar om at elevane skal delta i utforming av vurderingskriterium og vere kjende medkriteria, som vert nytta er det også eit mindretal av informantane som praktiserar. Eg vil difor hevde at det er behov for ein endra vurderingspraksis i vidaregåande skule. Ein rettferdig vurderingspraksis krev at elever, blir vurderte på det same grunnlaget. Grunnlaget for vurdering må derfor være tydeleg.

Sogn og Fjordane fylkeskommune, som skuleigar for 14 vidaregåande skular, har ei målsetjing om at alle elevar skal få lik opplæring og lik vurdering. Opplæringsavdelinga har på bakgrunn av dette sett i verk eit omfattande arbeid med utarbeide kjenneteikn for måloppnåing i alle faga. Kwart fag har tidlegare etablert fagnettverk, der ein representant frå kvar skule har hatt faste møter for å diskutere ulike faglege problemstilling. Desse nettverka



har no fått eit mandat om å utarbeide kjenneteikn for måloppnåing i fag, som skal nyttast ved alle dei vidaregåande skulane.

På rektormøte i januar 2010 fekk rektorane i oppdrag frå Fylkesdirektøren for opplæring å prioritere arbeidet med utarbeiding av kjenneteikn for måloppnåing ved eigen skule. Kjenneteikna på måloppnåing skal beskrive kvaliteten på det elevane sine prestasjonar i høve til kompetansemåla. Kjenneteikn på ulike nivå skal synleggjere skilnader i faglege prestasjonar. Gjennom dette oppfattande arbeidet vil kvar skule diskutere korleis vurderingsarbeidet skal gjennomførast, ein vil truleg oppleve at lærarar har ulikt syn på kva type kunnskap og ferdigheiter som skal leggjast til grunn ved vurdering. I mitt studie kom det klart fram at ulike lærarar hadde ulikt syn på kva som skulle vektleggast ved karaktersetjing.

Utdanningsdirektoratet starta opp ei nasjonale rektorutdanninga hausten 2009. Denne utdanninga har som målsetjing at rektorane ” blant anna skal få kjennskap til og kunnskap om bruk av relevante verktøy for kvalitetsutvikling, vurdering, kartlegging, analyse, dokumentasjon og tolking av prøver, og kjennskap til undersøkingar om læringsmiljøet” (Utdanningsdirektoratet, udir, 2009). Dette trur eg er viktig grep for at vurderingspraksisen skal endrast ved dei ulike skulane. Tidlegare prosjekt med utarbeiding av vurderingskriterium har synt at : ”Det var òg ein signifikant samanheng mellom den positive oppfatninga hos lærarane av nytten av å arbeide med kjenneteikn og det at skuleeigaren har hatt jamlege møte med lærarane og organisert samarbeid mellom prosjektskulane (Utdanningsdirektoratet, udir, 2009)”.

Dei vidaregåande skulande i regionen har eit nært samarbeid med regelmessige møter der det vert diskutert korleis ein skal betre opplæringa for elevane. Det siste året har skuleleiinga innført faste rettleiingssamtalar med den enkelte lærar. Desse samtalanene er basert på observasjonar i klasserommet av undervisningsarbeidet. ”I programmet *Kunnskapsløftet – frå ord til handling* har ein erfart at skuleleiinga gjennom systematisk oppfølging og rettleiing , kan medverke til at lærarar utviklar vurderingskompetansen sin og blir tryggare i arbeidet med undervegs- og sluttvurdering” (Utdanningsdirektoratet, udir, 2009). Leiingsgruppene ved skulane opplever at rettleiingsarbeidet er eit nyttig tiltak, som på sikt vil skape refleksjon og endra praksis i lærarkollegiet.

På utdanningsdirektoratet sine sider kan ein lese at “Læreren og instruktørens vurderingspraksis har mye å si for læringsmotivasjon og muligheter til faglig utvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2010). Forskriftene til Opplæringslova har dei siste åra blitt endra slik at kravet til undervegsvurdering av elevane sitt arbeid er tydlegare. Gjennom undervegsvurderingar frå lærarane, er det ei målsetjing at eleven skal utvikle og auke kunnskapsnivået. ”Vygotsky (1978) mente at den nærmeste utviklingssonen kan forstås som avstanden mellom det en person klarer på egen hånd, og utan hjelp av andre, og det vedkommende kan klare med assistanse frå en som er kyndig. Dette kan synest som en enkel nøkkel til å forstå læring” (Saljø, 2002, s. 48). Det er dette undervegsvurdering har som målsetjing, å hjelpe eleven til vekst og utvikling. Å hjelpe elevane til nå den nærmaste utviklingssona.

## LITTERATURLISTE

- Aksnes, L. M. (2007). *Tid for tale - munnleg norsk i skolen*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpassa opplæring*. Volda: Egset Trykk.
- Bakke, J. O., & Kvendokken, K. (2010).   vurdere muntlighet - fra et norskfaglig ståsted. I S. Dobson, & E. R. (red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 236). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Bakke, J. O., & Kvendokken, K. (2010).   vurdere muntlighet - fra et norskfaglig ståsted. I S. Dobson, & E. R. (red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 236). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Borgen, T. S., & Spord, J. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering - det (u)muliges kunst?* Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiv på læring. I I. Bråten, *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* (s. 231). Oslo: Cappelens Forlag a.s.
- Dale, E. L. (2004, Mai 23.). *Utdanningsdirektoratet*. Henta Mai 23., 2009 fr  Kultur for tilpasning og differensiering:  
[http://udir.no/upload/Rapporter/Kultur\\_for\\_tilpasning\\_differensiering.pdf](http://udir.no/upload/Rapporter/Kultur_for_tilpasning_differensiering.pdf)
- Dale, E. L. (2004). *Utdanningsdirektoratet*. Henta April 25, 2010 frå Utdanningsdirektoratet:  
[http://www.udir.no/upload/Rapporter/Kultur\\_for\\_tilpasning\\_differensiering.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/Kultur_for_tilpasning_differensiering.pdf)
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobson, S. E., Birgitte, A., & Smith, K. (2009). *VURDERING, prinsipper og praksis. Ny perspektiver på elev- og l ringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dobson, S. (2009). Muntlig vurdering - utfordringer og muligheter. I S. Dobson, A. B. Eggen, & K. Smith, *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 311). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dyste, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre Skole nr.4* .
- Dyste, O. (2009). Læringssyn og vurderingspraksis. I J. Frost, *Evaluering - i et dialogisk perspektiv* (s. 221). Cappelen Damm AS.

- Dyste, O. (2009). Læringsyn og vurderingsspraksis. I J. Frost, *Evaluering - i eit dialogisk perspektiv* (s. 219). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dysthe, O. (. (2001). *Dialog, samspell og læring*. . Oslo: Abstrakt forlag as.
- Eggen, A. B. (2009). Vurdering og validitet. I S. Dobsen, A. B. Eggen, & K. Smith, *Vurdering prinsipper og praksis* (s. 311). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Engh, R. (2009). Elevvurdering. Metode for ungdomstrinnet og vidaregåande. I Høihilder, & E. Kari, *Elevvurdering. Metode for ungdomstrinnet og vidaregåande* (s. 143). Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2009, april). Vurdering av muntlige ferdigheter. *Norsklærerern 4* , ss. 34 - 39.
- Forskningsetisk komite. (2011, 02 13). <http://www.etikkom.no/no/>. Henta 02 13, 2011 frå <http://www.etikkom.no/no/>: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Naturvitenskap-og-teknologi/Forskningsetikk/>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* . Oxon: Routledge.
- Haugaløkken, O. K., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Otnes, H. (2009). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. o. (1999). *Muntlig norsk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hertzberg Frøydis, P. S. (2008). *Muntlige tekstar i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høihilder, E. (2008). *Elevvurdering. En metodebok før lærere*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Imsen, G. (2006). *Lærarens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *St.meld. nr.16. ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, & Birkmann. (2009).
- LK-06, U. o. (2006). *Kunnskapsløftet, LK-06*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Løvland, A. (2006). Samansette elevtekstar: klasserommet som arena for multimodal tekstskaping. *Samansette elevtekstar: klasserommet som arena for multimodal tekstskaping* .
- Kristiansand, Agder, Norge: Høgskulen i Agder, Fakultet for humanistiske fag.
- Matre, S. (2000). *Samtalar mellom barn*. Bergen: Fagbokforlaget.

Matre, S. (2009). Vurdering av samtaletekstar som didaktisk utfordring. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes, *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 164). Oslo: Universitetsforlaget.

Otnes, H. (1999). Lytting - en av de "fire store" i norskfaget. I F. Hertzberg, & A. Roe, *Muntlig norsk* (s. 16). Otta: Tano Aschehoug.

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold*. Oslo: Fagbokforlaget.

Saljø, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og det redskaper. I I. Bråten, *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 231). Oslo: J.W.Cappelens Forlag a.s.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis*. Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.

Utdanningsdirektoratet. *Undervegsvurdering i fag*.

Utdanningsdirektoratet. (2007). *Et felles løft for bedre vurrderingspraksis - ei rettleiing*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *LK-06*.

Utdanningsdirektoratet. (2010, juni 10). *Skolenettet*. Henta mai 20, 2011 frå Skolenettet: <http://www.skolenettet.no/nyupload/Fra%20ord%20til%20handling/Dokumenter/100610%20Vurdering%20for%20l%C3%A6ring.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2009). *udir*. Henta april 30, 2011 frå Udir: <http://www.udir.no/Rapporter/Utdanningsspeilet-2008-ei-analyse-av-grunnopplaringa-2009/>

Utdanningsdirektoratet. (2010, August 11). *udir*. Henta april 30, 2011 frå udir: [http://www.skolenettet.no/nyupload/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Hva%20er%20vurdering%20for%20laering/Vurdering%20for%20laering%20i%20forskriften/Udir\\_1\\_2010\\_Individuell\\_vurdering\\_i\\_grunnskolen\\_og\\_videregaende\\_opplaring.pdf](http://www.skolenettet.no/nyupload/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Hva%20er%20vurdering%20for%20laering/Vurdering%20for%20laering%20i%20forskriften/Udir_1_2010_Individuell_vurdering_i_grunnskolen_og_videregaende_opplaring.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2011, 02 13). *Udir.no*. Henta 02 13, 2011 frå Udir.no: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?lareplanid=168732&visning=4>

Utdanningsdirektoratet. (2006, April 27). *Utdanningsdirektoratet*. Henta mars 19, 2011 frå [www.udir.no](http://www.udir.no)

Utdanningsdirektoratet. (2010). *Utdanningsspeilet 2009*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2010, August 11). *Udir.no*. Henta april 1, 2011 frå Udir.no: <http://www.udir.no>

## Vedlegg 1

### INTERVJUGUIDE LÆRARAR

1. Læreplanen i norsk er delt inn i fire hovudområde; munnlege tekstar, skriftlege tekstar, samansette tekstar, språk og kultur. Kva slags hovudområde i LK-06 dannar grunnlag for vurdering i norsk munnleg?
2. Kva kompetansemål skal utgjere grunnlaget for karakter i norsk munnleg?
3. Kva er den domenerande arbeidsmetoden i norsktimane?
4. Korleis blir aktiv deltaking i timane vurderte?
5. Kan du nemne ulike munnlege sjangrar du har jobba med?
6. Korleis har du jobbar med desse, og korleis blei vurderingsarbeidet gjennomført?
7. Korleis får elevane tilbakemelding/vurdering på munnlege aktivitetar?
8. Korleis er elevane deltakande i vurderingsarbeidet?
9. Har skulen jobba aktivt med lokale læreplanmål og laga sine kriterium for
10. måloppnåing etter LK-06?
11. Korleis vart dette arbeidet gjennomført?
12. Nemn kriterium som vert lagde vekt på i vurderinga.
13. Kven har utarbeidt vurderingskriteria?
14. Er vurderingskriteria kjende for eleven?
15. Er dei klare og eintydige? Korleis/korleis ikkje?
16. Har skulen ei felles norm for karaktersettjing i norsk munnleg?
17. Kva er grunnlaget for standpunktkarakteren i norsk munnleg?
18. Kva er vanskeligast med å vurdere norsk munnleg?

## Vedlegg 2

### **INTERVJUGUIDE ELEVAR**

1. Kva legg de i omgrepet munnleg norsk?
2. Kva legg de i omgrepet munnlege tekstar?
3. Kva kompetansemål blir vurdert i norsk munnleg?
4. Kan de nemne ulike munnlege sjangrar klassa har jobba med?
5. Korleis har elevane deltek i utforminga av vurderingskriterium i norsk munnleg?
6. Korleis er de som elvar informerte om vurderingskriteria i norsk munnleg?
7. Kan de gi eksempel på vurderingskriterium som vert nytta i vurderingsarbeidet?
8. Korleis brukar du vurderingskriteria når du jobbar med norskfaget?
9. Korleis blir vurderingsarbeidet gjennomført ?
10. Kva type tilbakemeldingar får de på munnlege tekstar?
11. Korleis får de tilbakemelding frå læraren om den munnlege vurderinga?
12. Korleis er elevane deltakande i vurderingsarbeidet?

## Vedlegg 3

### AVTALE OM INTERVJU - LÆRAR

I samband med masteroppgåve i tilpassa opplæring, har Åsta Navelsaker Røed søkt om å få gjennomføre intervju av lærarar på ..... skule. Intervjuet skal gjennomførast i april 2010

Rektor ved ..... skule har i e-post datert.....gjeve samtykke til at lærarar på skulen vert intervjuet og har lagt til rette for dette. Opplysningane som kjem fram i intervjuet skal ikkje knytast til personen eller skulen med namn. Det er ein føresetnad at intervjuopptaket vert lagra forsvarleg slik at ikkje informasjon kjem på avveggar og vert misbrukt.

Åsta Navelsaker Røed og lærar har gjort avtale om tid og stad for intervju. Læraren deltek i intervjuet som ein sjølvstendig person og svarar ut frå egne opplevingar av realitetar i skulen. Lærar skal få kopi av det transkriberte intervjuet slik at eventuelle mistydingar kan rettast opp tidleg i prosessen.

**Stad og dato:** .....

Lærar: .....

Masterstudent:.....



## Vedlegg 4

### AVTALE OM INTERVJU - ELEV

I samband med masteroppgåve i tilpassa opplæring, har Åsta Navelsaker Røed søkt om å få gjennomføre intervju av lærarar på ..... skule. Intervjuet skal gjennomførast i april 2010

Rektor ved ..... skule har i e-post datert.....gjeve samtykke til at elevar på skulen vert intervjuet og har lagt til rette for dette. Opplysningane som kjem fram i intervjuet skal ikkje knytast til personen eller skulen med namn. Det er ein føresetnad at intervjuopptaket vert lagra forsvarleg slik at ikkje informasjon kjem på avveggar og vert misbrukt.

Åsta Navelsaker Røed og lærar har gjort avtale om tid og stad for intervju. Eleven deltek i intervjuet som ein sjølvstendig person og svarar ut frå egne opplevingar av realitetar i skulen. Lærar skal få kopi av det transkriberte intervjuet slik at eventuelle mistydingar kan rettast opp tidleg i prosessen.

**Stad og dato:** .....

Elev: .....

Masterstudent:.....