

Formativ vurdering i norsk muntlig

Hvordan erfarer elever formativ vurdering i norsk muntlig? – en kvalitativ studie av åtte 10.klassingers erfaringer med formativ vurdering i norsk muntlig

Daniel Harald Bengtsson Aannerud

Lektorutdanning for trinn 8-13

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Sammendrag

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i kvalitative intervjuer med åtte elever fra tre ulike skoler på Østlandet. Hensikten med oppgaven er å belyse hvordan elevene erfarer og opplever formativ vurdering i norsk muntlig. Jeg ser på hvordan elevene jobber med ulike muntlige prosjekter, hva er det de faktisk setter av tid til, og går valgene lærerne og elevene tar på bekostning av noe annet?

Det blir fort tydelig at elevene i denne studien jobber entydig i norsk muntlig. De møter få ulike sjangre, de får lite oppfølging underveis i prosessene, og de opplever norsk muntlig som mindre relevant enn norsk skriftlig. Dette kan kobles direkte opp til mangelfull eksponering for ulike sjangre, lærernes respons på elevenes fremlegg og den generelle oppfølgingen elevene opplever at de får. De sier også at fremovermeldingene de får etter endt presentasjon ikke er noe som helst overraskende eller fremmed, men at manglende fremovermeldinger og den generelle veiledningen de får gjør at de ikke føler seg rustet til å holde presentasjoner – som er den metoden elevene oftest blir eksponert og vurdert i.

Gjennom svarene til elevene er det blitt ytterligere forsterket at fagfeltet i norsk trenger mer kunnskap på vurdering for læring og veiledning av muntlighet gjennom fremovermeldinger. Studien viser også noen lysglimt underveis, som blant annet at noen elever nevner at de kan arbeide på ulike måter i muntlige prosjekter. Likevel er dette en studie som viser at arbeidet med og vurderingen av muntlighet må bli studert langt mer og mye grundigere i årene som kommer.

Forord

Fem fine, innholdsrike og ikke minst lærerike år er ved veis ende. At årene allerede er omme og at jeg nå skal tre inn i virke som lærer, virker rart og riktig på samme tid. Det virker rart fordi årene er gått så fort, men jeg antar det skyldes trivselen jeg har kjent på gjennom hele studiet. Derfor vil jeg rette min første takk til alle medstudenter som har bidratt til at de siste årene har gått i en fei. Dere vet hvem dere er!

Jeg ønsker også å takke min dyktige veileder Marte Blikstad-Balas. Du har vært helt avgjørende i denne prosessen, og jeg er evig takknemlig for dine innspill fra start til slutt. Jeg har til gode å forlate våre møter uten en ny giv og engasjement. Gjennom kritisk blikk, fine innspill og oppløftende ord har du hjulpet meg gjennom krevende perioder, men du har også gitt meg tid og plass når ting har gått som det skal – noe som har gjort at jeg føler på et stort eierskap til prosjektet mitt.

Jeg vil også rette en stor takk til alle som har deltatt i denne studien – hovedsakelig elevene som satt av tid til å la seg intervju, men også lærere og ledelsen ved de utvalgte skolene som gjorde det hele mulig.

Oslo, 26.05.2023

Daniel Harald Bengtsson Aannerud

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	2
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3	Studiens relevans	4
1.4	Oppgavens struktur	5
2	Teori og tidligere forskning	5
2.1	Hva er vurdering?	5
2.1.1	Hva er formativ vurdering?.....	6
2.1.2	Tidligere studier på formativ vurdering.....	8
2.2	Vurdering for læring	9
2.2.1	Tidligere studier på vurdering for læring av muntlighet.....	11
2.3	Fremovermeldinger	12
2.3.1	Hvorfor dette nye begrepet?.....	12
2.3.2	Teori om fremovermeldinger	13
2.3.3	Tidligere studier på fremovermeldinger.....	15
2.4	Muntlig vurdering = en ekstra dimensjon?	17
2.5	Dialogiske eller monologiske fremovermeldinger	19
2.6	Hvilken rolle spiller timingen av fremovermeldinger i vurdering for læring?.....	20
2.7	Å etablere en troverdig retorikk tar tid	21
2.8	Bruken av ros for å fremme læring	22
2.9	Er vurdering bare positivt?	23
2.10	Oppsummering av kapittelet	24
3	Metode	24
3.1	Kvalitativt intervju	25
3.1.1	Fordeler og ulemper med intervju som metode	26
3.1.2	Transkripsjon av intervjuene	27
3.2	Pilotering	28
3.3	Informantene i studien.....	28
3.4	Analyse av materialet	29
3.5	Vurdering av studiens kvalitet	30
3.5.1	Reliabilitet	30
3.5.2	Validitet	31
3.5.3	Etiske betraktninger	32

4	Analyses og resultater	33
4.1	Muntlig vurdering = PowerPoint?	33
4.2	Hvordan lykkes i norsk muntlig?	35
4.3	Hva prioriterer elevene i muntlige prosjekter?.....	37
4.4	Fremovermeldinger – veiledning som skal vise vei.....	39
4.5	Betydningen av familie og venner.....	41
4.6	Ulik praksis i skriftlig kontra muntlige vurderinger og fremovermeldinger.....	43
4.7	Hva lærer elevene mest av?	46
4.8	Fremovermeldinger = forbeholdt vurderingssituasjoner?.....	47
4.9	Oppsummering av analyse og funn	49
5	Diskusjon	50
5.1.1	Manglende kompetanse eller bare brukt på feil måte?.....	51
5.1.2	Brukt feil betyr ikke at kompetansen burde vrakes?.....	53
5.2	I hvilken grad følges læreplanen?	54
5.3	Dagens modell versus et tenkt alternativ.....	55
5.4	Variasjon i vurderingen av muntlighet.....	56
5.5	Hva må til?	59
5.6	Reliabilitet og validitet i muntlige fremovermeldinger.....	61
5.7	Oppsummering av kapittelet.....	62
6	Avslutning	62
6.1	Hovedfunn og konklusjon	63
6.2	Didaktiske implikasjoner	64
6.3	Veien videre	64
	Litteraturliste	66
	Vedlegg A: Transkripsjon av intervjuer	74
	Vedlegg B: Intervjuguide	128
	Vedlegg C: Samtykkeskjema	131

1 Introduksjon

Det er en dårlig bevart hemmelighet at norskfaget historisk sett har favorisert og verdsatt skrift fremfor muntlighet. Dette skyldes i stor grad at muntlighet er noe alle i samfunnet har mestret til en viss grad, mens kunnskap om og tilgang til skrift lenge var et privilegium og en ferdighet tilhørende en elite i samfunnet. For å tette forskjellene har skolen - med tiden som hjelp, blitt en arena som har bidratt til å minimere disse forskjellene i samfunnet. Dette har skolen lyktes nokså godt med, men har det gått på bekostning av noe annet? Har det å utvikle skriftkyndighet fått for mye oppmerksomhet og gått på bekostning av de muntlige ferdighetene til norske elever?

Forsker og professor Frøydis Hertzberg (2003) redegjør for problematikken på denne måten; «Helt siden skriftspråket tredde inn i skolen har det vært et overordnet mål at elever skal tre vekk fra muntlighet og inn i skriftens verden» (Hertzberg, 2003, s.139). Forholdet dem imellom har historisk sklidd ut og ført til at muntlighet har blitt viet for lite oppmerksomhet. Skriften har blitt opphøyd og muntlige ferdigheter har seilt akterut. Hun avslutter resonnementet med å se lysere på gapet som er skapt, når hun sier, «I skiftet mellom M87 og L97 fikk norsk muntlig endelig den oppmerksomheten den og norske elever fortjener» (Hertzberg, 2003, s.137). Muntlig interaksjon er jo tross alt måten lærere og elever stort sett kommuniserer på i hverdagen. Gjennom løftene som muntlighet har fått de siste årene (Hertzberg, 2003), er det naturlig å anta at dette har preget alvoret og omfanget knyttet til arbeid med de ulike muntlige ferdighetene. Fjørtoft (2020) finner i sin studie at den muntlige kompetansen er styrket, men i en nøyere gjennomgang av hvordan det faktisk står til, viser han også at, «selv om posisjonen til muntlig kompetanse er betydelig styrket i norske læreplaner de siste tjue årene, har forskning paradoksalt nok vist at forventningene er lave og undervisningen lite strukturert» (Fjørtoft, 2020, s.119). Kompetansen ser ut til å ha økt, men skal vi tro Fjørtoft, virker det som om muntlighet fortsatt mangler en form for struktur. At muntlighet mangler struktur er ikke direkte overraskende da vi vet at muntlig retorikk først fikk innpass i den norske læreplanen i 2013 – kun ti år siden (Bakken, 2013, s.120). Denne oppgaven vil bidra med å belyse hvor fraværende strukturen og kompetansen i norsk muntlig faktisk er, men også vise til det gode arbeidet som finner sted.

I denne studien forsker jeg på hvordan åtte norske elever har opplevd og erfart *vurdering for læring (VfL)* og *formative fremovermeldinger* i norsk muntlig i løpet av to og ett halvt år på ungdomsskolen. Studien faller inn i rekken av flere som har forsket på ulike aspekter med *vurdering for læring*, *formativ vurdering* og *fremovermeldinger*, og av tidligere

studier legger den seg tett opptil Svenkerud sin «ikke stå som en slapp potet» (2013). Det som gjør denne vinklingen annerledes og viktig – i likhet med Svenkeruds studie, er for det første at det er forsket mye mer på vurdering for læring i norsk skriftlig. For det andre har informantene i denne studien vært elever under det nye LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020), og siden løftet tredde i kraft i 2020 har det ikke vært forsket nevneverdig mye på dette feltet. For det tredje er jeg veldig interessert i å finne ut om elevene har erfart seg noen forskjeller i måten de jobber, blir veiledet og vurdert i skriftlig kontra muntlig norsk.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av min didaktiske masterspesialisering har jeg ved utallige anledninger lest, blitt undervist og studert mer grundig hvordan *vurdering for læring* har blitt mer og mer utbredt i skolen. Studier som Harald Eriksen (2017), Agnete Bueie (2015), Paul Black & Dylan William (1998) og Norm-prosjektet (2012-2016), og mange fler har alle vært med på å vekke en interesse for temaet. Økt innsikt i tematikken har ført til en stadig større nysgjerrighet for denne måten å vurdere elever på. I takt med den økte innsikten og nysgjerrigheten, la jeg også fort merke til at de fleste studiene i stor grad handlet om vurdering av ulike skriftlige format. Det er blant annet en fellesnevner for de studiene jeg nevnte ovenfor, og er hovedårsaken til at jeg ha valgte å rette fokuset mitt mot vurdering og veiledning i muntlighet.

Gjennom lesningen av studier som ser på ulike aspekter ved vurdering og veiledning av muntlighet, er det blitt tydelig at lærere føler på en manglende kunnskap. Ida Fiskes (2014) masteroppgave er et godt eksempel. Hun ser på hvordan elevs framføringer inngår i klasseromsdialogen, og hun finner at mesteparten av lærere føler de har for lite kunnskap rundt det å gi gode og formative fremovermeldinger i norsk muntlig, og som en følge av dette forsvinner gode muligheter til faglig samtale.

I tiden før og under arbeidet med oppgaven min har jeg ikke oppdaget noen studier som går i dybden på hvordan elever opplever at lærere støtter opp under prosessen etter et holdt muntlig fremlegg. Denne oppgaven vil også ha et stort fokus på forskjellene mellom norsk skriftlig og muntlig, for å prøve å finne ut hvor og hvorfor disse forskjellene egentlig eksisterer. Før Kunnskapsløftet (Lk20) kom, var det tegnet et nokså tydelig bilde av at presentasjoner var den vurderingsmetoden de fleste elever her til lands ble vurdert i når det kom til norsk muntlig. Jeg ville likevel ha med dette i min studie da studiens informanter er av kullene som har gjennomgått Kunnskapsløftet. At det i overordnet del av læreplanen står skrevet at «uheldig bruk av vurdering, kan være til hinder for et godt læringsmiljø for eleven» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15), har også påvirket hva emnet i masteroppgaven min til

slutt ble. Nettopp fordi muntlighet er såpass lite studert, gikk jeg inn i prosjektet med antagelsen om at det kanskje forekommer noe uheldig bruk av vurdering og veiledning i norsk muntlig, eller manglende til. Jeg ble nødt til å dykke dypere inn i materie og forske på det selv.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det neste steget i prosessen var å finne en interessant og fruktbar problemstilling som kunne bidra med økt innsikt og kunnskap til fagfeltet. Ut ifra det ønske og det jeg allerede har nevnt ovenfor, formulerte jeg følgende problemstilling:

Hvordan erfarer elever formativ vurdering i norsk muntlig? – en kvalitativ studie av åtte 10.klassingers erfaringer med formativ vurdering i norsk muntlig

Som Dalland (2020) sier så fint, er noe av det viktigste med en problemstilling at den er interessant, relevant og viktig, men også «enkel for leseren å forstå» (Dalland, 2020, s.211). Problemstillinger kan fort gape over for store tematikker, og som en konsekvens av det kan de bli for lite spisset til å besvares uten andre vinklinger som hjelpemiddel. Derfor besvares de gjerne ved hjelp av operasjonaliserte forskningsspørsmål. Min studie er intet unntak, og mine to forskningsspørsmål er som følger:

- *Når og hvor opplever elevene at de får hjelp til å forbedre seg i norsk muntlig?*
- *Hvilke muntlige vurderingsmetoder blir elevene eksponert for i skolen?*

Forskningen min tar utgangspunkt i informantenes erfaringer og opplevelser med norsk muntlig fra de startet i åttende klasse til midten av tiende klasse. Fordi studien belyser hvordan elevene erfarer arbeid og vurdering med norsk muntlig, vil den bidra med økt innsikt i hvordan elevene erfarer de ulike fasene fra et prosjekt begynner til det hele er over.

Studiens kvalitative art gjør at den ikke kan generaliseres, men den vil likevel kunne si noe om hvordan noen elever opplever og erfarer muntlighet i skolen, og dersom lærere kjenner seg igjen i sekvenser som blir beskrevet underveis, vil studien kunne bidra til økt innsikt og årsaksforklaringer som det kan være gunstig og tjenlig å utforske i eget klasserom.

1.3 Studiens relevans

Et av skolens mandat – gitt av samfunnet, er å eksponere og lære elever å håndtere ulike former for skrift- og talesjangre. I den fornyede læreplanen fra 2020 står det skrevet at norske elever (10.trinn) skal kunne «utrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter», og at de skal kunne «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Her vil jeg fremheve ordene «eksperimentere» og «ulike sjangre», og jeg vil knytte det opp mot begrepet *literacy* (Blikstad-Balas, 2023). Jeg synes begrepet er fruktbart å trekke inn i denne sammenheng, fordi læreplanen 2020 trekker frem hvor viktig det er med variasjon og eksponering for ulike sjangre i skolen, og det samme blir belyst i Blikstad-Balas (2023) sin bok *Literacy i skolen*. Riktignok bruker hun begrepet primært i og om skrift, men jeg mener det er like interessant å trekke linjer til hvordan norske elever eksperimenterer og leker seg med ulike muntlige sjangre.

Literacy favner så mangt, så for å få en forståelse av kjernen i begrepet, kan vi overordnet si at det i handler om «hvordan vi skaper mening med tekst» (Blikstad-Balas, 2023, 10). Nettopp fordi tekst er så mangt, er det en forutsetning at elevene eksponeres for ulike sjangre. Antall sjangre elevene møter i skolen vil være avgjørende for hvor mange fagdiskurser elevene lærer seg å mestre. Desto flere slike diskurser norske elever klarer å mestre, jo sterkere stiller de i et konkurrerende og stadig utviklende storsamfunn. Det er skolens oppgave å sørge for at dette skjer i praksis. Blikstad-Balas bruker også det norske begrepet «tilgangskompetanse», som i betydning kan sies å ligge nærme *literacy* (Blikstad-Balas, 2023, 20).

I en ny studie viser Anne-Grete Kaldahl (2022) til en manglende struktur og eksponering av muntlighet i skolen, og hun omtaler det hele allerede i tittelen på studien for, «the-taken-for-granted competence» (Kaldahl, 2022), altså en kompetanse som tas for gitt og ikke gis systematisk opplæring i. Det eksisterer som nevnt ikke så mange studier på feltet, spesielt ikke etter innføringen av det fornyede Kunnskapsløftet (2020), og når studier som Kaldahl (2022) fortsatt finner store svakheter, blir studier som den du nå skal lese ekstra relevante.

Oppsummert kan vi si at studiens relevans er dens bidrag med økt innsikt i hvordan elever erfarer arbeid med og vurdering av muntlighet. Jobber og vurderes de i ulike sjangre? Hvordan foregår det i praksis? Og arbeider de på en formativ måte? Sett i lys av kompetansemålene jeg innledet dette kapitlet med, er dette høyst relevante spørsmål å få svar på og som vi vil se nærmere på i kapitlene som følger.

1.4 Oppgavens struktur

Frem til nå har jeg redegjort for tema og problemstillingen og lagt frem to forskningsspørsmål som har til formål å operasjonalisere og besvare problemstillingen. I neste kapittel vil jeg redegjøre for relevant teori og tidligere forskning. Videre vil jeg redegjøre og diskutere for valg av metode. Her vil jeg gå gjennom alt fra hva kvalitativ metode er, til hvilke informanter som ble valgt til studien og hvordan jeg gjennomførte selve datainnhenting, samt diskutere troverdigheten og begrensninger ved studien. I fjerde kapittel vil vi se nærmere på analysene av datamaterialet og resultatene av disse, før jeg i kapittel fem skal diskutere tidligere forskning og teori i lys av mine funn og den analysen jeg har gjennomført i arbeidet med mine resultater. Helt til slutt vil det følge en liten avslutning, litteraturliste og relevante vedlegg for oppgaven.

2 Teori og tidligere forskning

For å kunne besvare problemstillingen på en god måte skal jeg nå sette studien inn i en større kontekst, gjennom å vise til teori og tidligere forskning fra fagfeltet. Begrepene *vurdering for læring* (vfl), *formativ vurdering* og *fremovermeldinger* har mye til felles og vil alle spille en sentral rolle for å besvare problemstillingen. For å tydeliggjøre hva det er som skiller begrepene fra hverandre vil jeg nå gå systematisk igjennom dem og se på teori og tidligere studier knyttet til hvert begrep.

Som jeg nevnte i innledningen er vurdering av muntlighet i norskfaget et lite studert felt, og derfor har jeg sett meg nødt til å hente noe teori og tidligere forskning fra andre fagkretser enn norsk muntlig. For å gjøre det hele transparent, vil jeg i hvert delkapittel starte med å referere til generell teori om vurdering og veiledning, før vi ser på teori og tidligere forskning som spesifikt omhandler norsk muntlig.

2.1 Hva er vurdering?

Før vi går i gang med de tre nevnte begrepene kan det være greit å få en forståelse for hva vurdering egentlig er for noe. Kort oppsummert har det ofte vært vanlig å assosiere vurdering med en form for test hvor man måler elevens utbytte av undervisning (Fjørtoft, 2020, s.120). Denne tradisjonelle tilnærmingen av vurdering blir gjerne omtalt som *summativ vurdering*. Det vil si at elever forbereder seg frem mot en bestemt prøve eller vurdering, resultatet måles, elevene får en tilbakemelding (ofte i form av en karakter), og man går videre i læringsløpet. Denne formen for vurdering viser til prestasjonsnivå, men uten nyanseringer, forklaringer

eller veiledning til forbedring (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s.211). For å nettopp rette fokus mot hva som kan forbedre prestasjonen og fungere som veiledning for eleven, har begrepene *formativ vurdering* og *vurdering for læring* dukket opp i nyere tid (Fjørtoft, 2020, s.121).

2.1.1 Hva er formativ vurdering?

La oss begynne med å se på noen sentrale tanker og definisjoner av begrepet *formativ vurdering*. Begrepet beskrives av Fjørtoft (2016) som en prosess som «innebærer at læreren og elevene samler inn og fortolker informasjon for å støtte eller forsterke læringsprosesser mens de finner sted» (Fjørtoft, 2016, s.41). Han fortsetter med å understreke at det er en type vurdering som i motsetning til summativ vurdering også kan «skje på alle stadier av en læringsprosess» (Fjørtoft, 2016, s.41). Formativ vurdering skiller seg også fra motsatsen *summativ vurdering*, ved blant annet å kunne «støtte elevens læring og motivasjon» på en helt annen måte, men til gjengjeld kan ikke resultatene fra vurderingen «behandles på samme vis som resultatene fra tradisjonelle summative vurderingsformer» (Fjørtoft, 2016, s.60). Allerede i 1969 beskrev Benjamin Bloom at summativ vurdering var vurdering som skulle komme etter et holdt kurs, termin eller utdanningsprogram, mens den formative vurderingen skulle gi korrektiver og fremovermeldinger underveis i læringsprosessen (Bloom, 1969, s. 48).

Skaalvik og Skaalvik viser også at formativ vurdering helst burde oppfattes som hjelp og ikke vurdering i sin kjente forstand (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s.264). Grensen mellom hva som er formativt og summativt er ikke alltid like entydig, men som teorien ovenfor understreker, handler det i stor grad om hvordan man benytter seg av vurderingssituasjonene, etter at svarene er levert. Et av de viktigste kriteriene er at elevene må være i stand til å nå det nye læringsmålet som er satt (Fjørtoft, 2016, s.45). Dette knytter seg direkte opp til det psykologen Lev Vygotsky kaller for *den nærmste utviklingssonen* (Vygotsky, 1978), og kort fortalt handler dette om at oppgaver elever står ovenfor må være oppnåelig, men de kan heller ikke være for enkle, fordi dette kan føre til at elever ikke finner mening med oppgaven, og fort kan ty til ikke-faglige aktiviteter.

Gjennom arbeid med flere studier de siste 20 årene har forskerne Black og William (2009) utarbeidet mye god teori til fagfeltet. De kommer blant annet med følgende kriterium for at vurderingen kan omtales som formativ; «A formative interaction is one in which an interactive situation influences cognition, i.e., it is an interaction between external stimulus and feedback, and internal production by the individual learner» (Black & William, 2009, s.11). Sitatet viser til at formativ vurdering er noe som skapes i møte med ekstern innputt – eksempelvis fra en lærer eller medelev. Det er vurdering som har til hensikt å utvikle eleven i

en positiv retning, og ikke vurdere eleven for vurderingens skyld.

Black og William (2009) har også utviklet flere konkrete metoder for hvordan lærere burde drive formativ vurdering i klasserommet, og de har listet opp følgende fem:

1. Sharing success criteria with learners
2. Classroom questioning
3. Comment-only marking
4. Peer- and self-assessment
5. Formative use of summative tests (Black & William, 2009, s.7).

En lenger og mer omfattende definisjon lyder som følger:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (Black & William, 2009, s.9).

Som vi ser kan formativ vurdering forekomme og iverksettes på ulike måter, men for Black og William er det avgjørende at lærer eller medelever kommer med en form for ekstern innputt som eleven kognitivt lærer av, og som bidrar til at eleven strekker seg mot et nytt faglig nivå. Jeg skal ikke dvele mer med alle de ulike arbeidsmåtene som kan brukes for å fremme læring. Hensikten har vært å synliggjøre at det eksisterer flere innfallsvinkler og ulike arbeidsmetoder i formativt arbeid og vurdering. Fellesnevneren ligger i at elevene får fremovermeldinger som de bruker til å videreutvikle seg med i faget.

Ifølge Siv Gamlem (2021) er dette noe som sjeldent forekommer i norske klasserom, og hun understreker at lærere ofte selv tenker at de gjennomfører formativt arbeid, men at metodene ofte brukes feil, og at veldig mye arbeid viser seg å være mer summativt enn formativt. Dette skyldes hovedsakelig mangelfull aktivisering og inkludering av elevene fra lærerens side. Som en konsekvens av dette vet lærere ofte hvordan elevene ligger an, mens elevene selv kan gå uvitende rundt og mangler innsikt og forståelse i arbeidet de har levert. Hun nevner videre at mye formativt arbeid mister sin verdi når vurderingen ikke blir brukt riktig, og at slike vurderingssituasjoner har liten hensikt for å fremme læring i skolen

(Gamlem, 2021, s.36). Istedenfor å føre til læring, vil en slik praksis kun føre til mer belastning og et større stress for elever – og lærere.

Gamlem fremhever videre at «beskrivende tilbakemeldinger er en nøkkel i undervisvurderinger/formativ vurdering» (Gamlem, 2021, 34). Måten en lærer eller medelev gir denne vurderingen på, kan ha stor innvirkning på eleven som mottar den. Nevner man kun det eleven skal utbedre, eller inneholder også fremovermeldingen punkter som sier noe om hvordan og hvorfor eleven skal utbedre det hen får beskjed om? Dette skille er helt avgjørende for at læring skal finne sted. Gjennom å vise til en nokså vanlig fremovermeldingssituasjon, klarer Gamlem å synliggjøre hvordan lærere kan jobbe og vurdere formativt, uten at det helt vises eller oppfattes slik for eleven.

Fremovermeldingssituasjonen viser først to klassiske svar fra en lærer; «Ja, flott» og «Nei, det var ikke helt rett» (Gamlem, 2021, s.45). Litt senere følger hun opp med en alternativ måte i; «Ja, men hvorfor ...». Hun fortsetter deretter å si at slike oppfølginger i form av spørsmål og forundringer blant annet også leder til dybdelæring. Tanken er at elevene blir mer bevisste på egen læring, og da holder det ikke å si, «bra» eller «du snakker høyt og tydelig». Dette samsvarer godt med Black og Willam (2009) og deres teori om ekstern innputt.

I likhet med Black & William, beskriver også Gamlem et viktig skille i hvordan lærere burde bistå og hjelpe elever på en formativ måte:

- 1) Læreren som kontrollør, instruktør og sender av kunnskap
- 2) Læreren som samarbeidspartner, coach og tilrettelegger av læring

Førstnevnte kan i stor grad sies å være en form for enveiskommunikasjon, mens alternativ to er mer dialogisk og på samme tid mer formativ. Hun påpeker i alternativ to at lærere burde være tilretteleggere for læring og ikke bare budbringere av kunnskap.

2.1.2 Tidligere studier på formativ vurdering

Forskning som OECD 2005, Hattie 2009; Baumbert et al. 2010; Bryk et al. 2010 viser at generell støtte og engasjement er helt elementært for at elever selv utvikler engasjement til sitt eget prosjekt, og at det er helt vesentlig at støtten som gis er informativ og ikledd en formativ drakt (Bergem, 2016, s.47). Sadler (2010) utdyper dette i sin studie når han sier at skal vurderingen og den generelle undervisningen tjene på en formativ måte, må de være både spesifikke og generelle på samme tid (Sadler, 2010, s.538). Med dette mener han at fremovermeldingene må referere til arbeidet som er utført her og nå, og de må vise til hvordan fremovermeldingen kan brukes videre i senere arbeid. Sistnevnte belyser litt av kjernen til formativt arbeid – det må si noe om hva eleven har gjort, men det må også ha

overføringsverdi til lignende vurderinger som kommer i fremtiden, slik at eleven får vise at hen tar til seg læringen.

Det er også helt avgjørende at elever får tilstrekkelig med tid og muligheter til å utvikle seg i muntlighet, dersom de skal kunne lære og forbedre seg. Blikstad-Balas og Roe diskuterer dette i sin studie fra 2020, og kommer frem til at det å bli god til å ytre seg muntlig, krever systematisk arbeid med muntlighet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, 69). Dette innebærer at elever i skolen systematisk arbeider med ulike muntlige sjangre – tilrettelagt av lærer. Noe av grunnen til at muntlighet burde styres av en lærer, er blant annet for å eksponere elevene for det Blikstad-Balas og Roe (2020) kaller «fagsnakk» og ikke bare «hverdagssnakk». En forutsetning for å lære seg fagsnakk er eksponering for ulike muntlige sjangre. Dette grunner i at ulike sjangre benytter seg av ulikt fagsnakk – ulike diskurser om du vil, og jo færre slike sjangre elevene kommer i kontakt med, jo mindre fagsnakk har de mulighet til å tilegne seg. Derfor ligger det implisitt i begrepet at elevene må bli eksponert for et bredt spekter av sjangre, slik at denne kompetansen vokser og stadig utvikler elevene.

Kirsti Klette understrekte også i 2016 at tiden elevene får i møte med diverse oppgaver, er helt essensielt i arbeidet med formativt arbeid. Hun fortsetter å si at «expanded thinking and reasoning is critical in order to engage the students with challenging thinking» (Klette, 2016, s.4). Black og William (2009) omtaler disse stundene for læring som «moments of contingency». De argumenterer for at lærere burde være til stede og veilede elevene når det trengs, og at det er i disse øyeblikkene læring skjer – ikke hemmes. De fortsetter med å si at dersom dette skal forekomme i skolen, er vi nødt til å se på læring som en evigvarende prosess (Black & William, 2009, s. 28). At læring er en evigvarende prosess tas kanskje som en selvfølge, men slik har det ikke alltid vært i skolen, og formativ vurdering er med på å sette et klarere blikk på denne tilnærmingen til læring.

2.2 Vurdering for læring

På utdanningsdirektoratets hjemmeside står det skrevet at «vurdering for læring er all vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Sammenlignet med begrepet formativ vurdering, er vurdering for læring et relativt nytt begrep. Det slapp ikke til før på 1990-tallet, men siden den gang har flere klasseromsstudier og teoretikere diskutert og tatt det flittig i bruk. Stobart (2008) var en av dem som var først ute og presiserte nødvendigheten med det nye begrepet, og han sa følgende:

Assesment for Learning has been introduced as a term partly because of the many misunderstandings that “formative” generates. One of the most problematic of these is the belief that regular classroom tests, which are used for monitoring progress, are formative (Stobart, 2008, s.146).

Sitatet viser til det som en gang var en vanlig misoppfattelse av begrepet formativ vurdering. Som en følge av denne feilaktige tolkningen ble vurdering for læring løftet frem for å skape et enda tydeligere skille mellom tradisjonell vurdering (*vurdering av læring*) og *vurdering for læring*. Vurdering for læring skjer ikke gjennom at lærere øker antall prøver, men endringen og det helt essensielle ligger i hvordan man bruker vurderingene i skolen. Stobart (2008) argumenterer for at vurdering for læring er og skal være en integrert del av undervisningen. Fremfor å se på begrepet som vurdering, er det fordelaktig å tenke på det hele som en arbeidsmåte, samtidig som arbeidsmåten tvinger lærere til å ta aktiv stilling til elevenes faglige ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s.211). Selv om begrepet er relativt nytt, er altså ikke denne tilnærmingen til undervisning og veiledning ny. Allerede i 1975 ytret forskerne Easley og Zwoyer noe av essensen på denne måten:

If you can both listen to children and accept their answers not as things to just be judged right or wrong but as pieces of information which may reveal what the child is thinking you will have taken a giant step toward becoming a master teacher rather than merely a disseminator of information (Easley & Zwoyer, 1975 s. 25).

Tankene har altså eksistert i lang tid, men begrepet dukket opp som en følge av misoppfattelser til det eldre begrepet formativ vurdering. I sitatets møte med kapittelets begrep, kan vi si at lærere til enhver tid burde strebe etter å vite hvor elevene ligger faglig. Dette oppnås ved å hele tiden være i dialog, veilede elevene underveis i ulike arbeidsoppgaver og vite hvordan du kan løfte elevene til neste nivå (Vygotsky, 1978). Black og William (2009) spiller videre på dette og sier at alle tegn på formativ interaksjon må bli analysert som en læreres valgte plan for å utvikle læring hos eleven (Black & William, 2009, s.26). Vurdering for læring fordrer at lærere bevisst jobber på en formativ måte.

Den faglige kompetansen til lærere har sjeldent blitt utsatt for noe særlig kritikk, men det har derimot vurderingskompetansen til lærere. Tiltros for et stadig økende fokus på vurdering for læring, viser blant annet Engh (2012) at lærere likevel ofte tyr til tradisjonell

testkultur. Dette begrunnes gjerne med at dette er formen på de avsluttende eksamenene i skolen (Engh, 2012, s.28). Det viser seg også å være vanlig at lærere kopierer prøveformer, både når det gjelder form og innhold (Engh, 2012, s.28-29). Dette eksemplifiseres ved at han viser til at lærere ofte vurderer elever i det han kaller for *vurdering for å huske* (klassisk gloseprøve), istedenfor *vurdering for læring*. Dosent Nils Rune Birkeland (2018) er en av dem som står fast ved at vurdering av læring fortsatt har mye for seg, og argumenterer for at lærere ikke uten videre burde gjøre vurdering for læring til den «dominerende pedagogisk rasjonale» (Birkeland, 2018, s.31).

I begynnelsen av dette kapitlet så vi at *vurdering for læring* kom inn som et begrep for å tydeliggjøre noen vanlige misoppfattelser med begrepet formativ vurdering. I siste avsnitt ble det klart at tross for det nye begrepet, er det fortsatt noen nyanserende uenigheter i fagfeltet. For å danne et tydeligere bilde av dette begrepet og dets innflytelse skal vi nå se på hva studier er kommet frem til i nyere tid.

2.2.1 Tidligere studier på vurdering for læring av muntlighet

I fjor kom forsker Anne-Grete Kaldahl (2022) ut med en studie om muntlige ferdigheter og kompetanse i skolen. Hun omtaler disse komplekse ferdighetene med fellesbetegnelsen *Oracy*, og definerer det slik:

the interplay between speaking and listening (Wilkinson, 1965; Mercer et al., 2017) as well as body language, and is a holistic, fundamental competence in people's real lives when it comes to their intellectual, social, and emotional development, along with carrying personal, social, and rhetorical civic implications (Kaldahl, 2022, s.1).

Begrepet er omfattende og rommer mye av det en norsklærer skal fremme hos sine elever. Da er det noe bekymringsverdig at Kaldahl finner at forståelsen, læringen og vurderingen av oracy ser ut til å være veldig tilfeldig og uklar for norske lærere; «since a clear definition of the Norwegian oracy construct and its functions are lacking» (Kaldahl, 2022, s.3). Dette samsvarer med tidligere forskning av blant annet Hertzberg (2012). Hun finner at norske lærere opplever det vanskelig eller nærmest umulig å vurdere muntlighet, og viser til en avgjørende årsak til at lærere likevel jobber med muntlighet – den muntlige eksamen viker ikke. Noe av det samme beskriver Forbord i sin masteroppgave (2022). Hun understreker nemlig at lærerne har «negative holdninger knyttet til muntlige fremføringer».

I studien til Kaldahl slipper flere av informantene til, og en som har fått pseudonymet Tom forklarer utfordringen med å planlegge og vurdere muntlighet slik:

It is challenging that oracy has become a key competence. We should assess oracy; however, it is challenging. In Norway, we have writing as a key competence with its writing center. It is, in many ways, easier to find information and sources that enable us to assess writing. The other key competences are more concrete. As a teacher, you have more freedom to exercise oracy. I am not entirely sure about oracy. Compared with the other key competences the theory behind oracy is lacking. (Kaldahl, 2022, s.20)

Arbeid og vurdering av muntlighet mangler et tydelig rammeverk og en overordnet systematikk. Dette er ikke nye funn, og har blant annet blitt påpekt i studien til Wurth et al. (2019). Den internasjonale studien kom i likhet med Kaldahl (2022) frem til at muntlighet krever et tydeligere rammeverk og kriterier. Flere øvelser og variasjon i muntlighet viser seg å være avgjørende i elevers utvikling av muntlighet. Videre nevnes bruken av video, fremovermeldinger fra medelever, lærere og selvevaluering. De mener at en slik variasjon og mengdetrening i muntlighet er helt avgjørende for en positiv utvikling, og at slike erfaringer i «speaking experiences» (Kaldahl, 2022, s.3), vil øke elevenes selvtillit i muntlighet.

2.3 Fremovermeldinger

I dette kapittelet skal vi se hva det er som skiller en klassisk tilbakemelding fra en mer formativ fremovermelding. Og i likhet med de to foregående kapitlene vil vi først se på generell teori, for deretter å se på hva slags studier det er gjort på feltet – med fokus på muntlighet.

2.3.1 Hvorfor dette nye begrepet?

Akkurat som vi skilte mellom begrepene formativ vurdering og vurdering for læring, er det visse nyanser som skiller den klassiske tilbakemeldingen fra en fremovermelding. Kort fortalt ligger store deler av forskjellen i at fremovermeldinger har mer fokus på veien videre i læringen, og for at den skal kunne bidra med det må meldingene inneha et visst sett med ulike kvaliteter. Hvilke kvaliteter vil vi se nærmere på i avsnittene under. Til sammenligning

trenger ikke tilbakemeldinger nødvendigvis å si noe om veien videre, men kun formidle hvordan eleven eksempelvis har gjort det i en debatt, fagsamtale eller presentasjon.

Fordi denne oppgaven ser på det formative aspektet ved læring, vil jeg i resten av oppgaven konsekvent bruke begrepet fremovermeldinger, med mindre tilbakemelding er nevnt i sitater fra tidligere forskning.

2.3.2 Teori på fremovermeldinger

I tillegg til at fremovermeldinger må inneholde noen spesifikke kvaliteter, ligger det også implisitt i begrepet at meldingene skal komme hyppigere og ved flere anledninger. Og med økende bruk av fremovermeldinger følger et økende ansvar for læreren. Med det mener jeg; som Weiner allerede drøftet i 1979, at fremovermeldinger kan bli oppfattet som motiverende, men de kan også hemme videre læring. Hvis fremovermeldingen ikke motiverer, men oppleves som uopnåelig, for lite presis eller at eleven ikke forstår beskjeden, vil dette stå i fare for formativ vurdering og læring. Weiner (1979) viser til de fire komponentene evne, innsats, flaks og oppgavens faglige nivå når han forklarer hva elevene knytter resultatene sine opp mot. De to første er det vi kan kalle interne og de to siste eksterne faktorer. Velger elevene å eksempelvis knytte resultatene opp mot deres evner kan det få fatale konsekvenser for videre læring (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Derfor er det særdeles viktig at alt som omhandler formativ vurdering, vurdering for læring og fremovermeldinger er nøye gjennomtenkt, differensiert og godt ment ovenfor elevene. Det aller beste er om slike meldinger ikke oppleves som vurdering (Crooks, 1988, s.464-65).

Etter at lærer, eller lærer og elev har funnet ut hvordan eleven skal løfte seg til neste nivå, er det avgjørende hvordan læreren presenterer fremovermeldingen(e). For «It does not follow that learners will work on any feedback; both the commitment and the confidence of the student will affect the response» (Black & William, 2009, s.24). I en ideell verden krever det å gi gode fremovermeldinger at læreren vet alt fra hvilken dagsform eleven er i, om eleven er positivt innstilt til oppgaven, om eleven har mye motivasjon og en stor selvtillit, eller er eleven lite motivert og har dårlige forutsetninger for å utføre oppgaven? Slike nyanser burde læreren forsøke å kjenne til i utformingen av fremovermeldinger. Når alt dette er vektlagt og tatt høyde for, er det aller viktigste at eleven forstår meldingen som blir gitt. Derfor er det uvurderlig at lærere også jobber med å differensiere meldingene (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Black og William (2009) finner ingen fast struktur på hvordan ulike fremovermeldinger fungerer for ulike elever. I nyere tid derimot er det mye teori fra fagdidaktikken som viser at faglig sterke elever håndterer mer omfattende fremovermeldinger

enn faglig svake elever (Skaalvik & Skaalvik, 2019). Allikevel er ikke dette alltid gitt, og det er mye som tyder på at fremovermeldingsspraksisen er en relasjon som lærer og elev må finne ut av sammen – helst så tidlig i skoleløpet som overhodet mulig. Black og William mener dog at det ofte kan ha sammenheng med: «the recipient's self-belief, be accepted as a challenge which helps by triggering self-regulation» (Black & William, 2009, s. 24). Eleven må oppfatte fremovermeldingen som en positiv utfordring til videre læring, og dette krever i høy grad god differensiering fra lærere.

Crooks utdyper omfanget og legger til at, «Factors involved include the nature and extent of the feedback, its timing, its value in relation to the student's existing level of performance, and its relationship to the summative functions of evaluation» (Crooks, 1988, s.455). I kapitlene under vil vi se hva tidligere studier har funnet på de ulike punktene. Crooks argumenterte også for at «feedback» og «summativ evaluasjon» helst burde holdes separert. Han refererer så til teoretikere som Miller (1976) og Sadler (1983), og viser at en slik formativ tanke ikke er ny, men dog lite praktisert. Videre finner de at jo tettere «feedback» henger sammen med en endelig karakter, jo mindre ser elever ut til å bry seg om fremovermeldingene (Crooks, 1988, s. 457). Derfor diskuterer Crooks om all vurdering burde spares til en endelig og avgjørende prøve, men ser også utfordringen med et så snevert vurderingsgrunnlag. Likevel lener han seg mot førstnevnte og sier, «but this consideration will often be less important than the benefits of evaluation for learning» (Crooks, 1988, s.457). Tross litt eldre teori, treffer dette selve kjernen av dagens diskusjon rundt karakterfrie skoler og hvordan elevene skal bli vurdert.

Haber og Lindgard (2001) understreker kompleksiteten rundt det å gi riktig fremovermeldinger ytterligere ved å si at vi også må være bevisste hva vi som lærere sier og ikke sier, fordi dette har «powerful effects on student learning» (Haber & Lindgard, 2001, s.313). Å gi informative og utdypende fremovermeldinger handler i stor grad om å gi elevene et godt utgangspunkt til forbedring, men det handler også om å vise elever at deres muntlige bidrag blir tatt på alvor. Dersom en lærer kun velger å gi en kort og overfladisk beskjed, står vi i fare for at elevene ikke opplever å bli tatt på alvor og mange vil trolig miste motivasjonen for videre læring. Gjennom å gi mangelfull respons på elevers bidrag, trer heller ikke lærere frem som gode rollemodeller når det kommer til å gi respons – noe vi til stadighet krever fra våre elever.

2.3.3 Tidligere studier på fremovermeldinger

For 20 år siden, i 2003, fant Kirsti Klette at «lærere har ingen tradisjon for å gi tilbakemeldinger som støtter for videre læring og utvikling» (Klette, 2003). Siden den gang har vi kommet et stykke videre i fremovermeldingsspraksisen i skolen, og det er nå bred enighet om at kvaliteten på fremovermeldingene har en avgjørende betydning i å fremme læring (Gamlem, 2021, s.14). Tiltros for bred enighet over en lengre periode fant også D. Royce Sadler (2010), i likhet med Klette at satsingen ikke har gitt merverdige resultater ute i klasserommene. Gjennom studien fikk han nok engang fremhevet viktigheten av at fremovermeldingene har riktig form, timing og effektivitet (Sadler, 2010, s.536). Han finner også i likhet med Klette (2016) en utfordring i at elever kan slite med å forstå beskjedene de får fra læreren. Videre begrunner han dette med å si at «they are not equipped to decode the statements properly» (Sadler, 2010, s.539).

Hattie og Timperley (2007) er en duo som har studert formative fremovermeldinger på en meget tilfredsstillende måte. Det må nevnes at store deler av dataen deres er hentet fra USA, og ingen nordiske land, men studien er likevel relevant da den belyser hva de mener er grunnlaget i gode fremovermeldinger. De kommer blant annet frem til tre viktige spørsmål lærere burde stille seg når de skal gi gode fremovermeldinger, og de er «Where to next?», «Where am I going» og «How am I going» (Hattie og Timperley, 2007, s.23). Elever ligger enhver tid på et ferdighetsnivå, og gjennom å stille seg spørsmålene ovenfor, vil lærer og elev kunne finne et realistisk mål å strekke seg etter. De kommer så frem til at måten å oppnå dette på er å søke etter «more challenging goals because these have the highest likelihood of leading to greater achievement. It should be clear that providing and receiving feedback requires much skill by students and teachers» (Hattie og Timperley, 2007, s.23). Denne tredelte tilnærmingen til utvikling er helt sentral i deres syn på gode fremovermeldinger. Akkurat som Weiner (1979) mente at målene må være oppnåelige, gjør de det også tydelig at dette er komplisert å gjennomføre. Læreren må i enhver fremovermelding søke etter å legge seg på en gylden middelvei i vanskelighetsgrad ovenfor eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Sadler (2010) snakker også om dette da han i sin artikkel nevner begrepet «tacit knowledge», som på godt norsk gjerne omtales som taus kunnskap. Han sier videre at dersom elever skal ta til seg fremovermeldinger, er de helt avhengige av å befinne seg rundt lærerens nivå og forståelse i emnet (Sadler, 2010, s.546). Selv om studien ikke tar for seg 10.klassinger, er det mye forskning som støtter opp under at økt innsikt og elevaktivering er gunstig for læring. I likhet med Sadler diskuterer også Skaalvik & Skaalvik (2019) hvordan fremovermeldinger må tilpasses hver enkelt elev.

I 2021 utga Siv Gamlem en bok som tar for seg «tilbakemelding for læring og utvikling». Hun benytter seg her av det eldre begrepet tilbakemelding, men begrepet er ikledd en formativ og fremoverrettet drakt, og gir en retning for videre arbeid – akkurat som fremovermeldinger skal. Hun definerer begrepet tilbakemelding på følgende måte; «Informasjon gitt eller søkt etter av en lærer, elev eller en medelev angående kvalitetsaspekt av egen (eller andres) prestasjon (for eksempel framføring, respons, produkt) med det formålet å peke på en retning for videre arbeid» (Gamlem, 2021, s.14). Dette henger tett sammen med det Timperley og Hattie (2007) også beskrev som «Where to next?». Gjennom å analysere materiale fra PISA finner også Bergem (2016) at «teacher support is a substantial factor in increasing effort and perseverance among Norwegian 10th grade students» (Bergem, 2016, s.59). Implisitt i sitatet ligger det en forutsetning av at fremovermeldingene må være gode for at elevene skal utvikle eller holde på en innsats i arbeidet. En annen forsker som var tidlig ute med å studere fremovermeldinger var Raymond Kulhavy (1977), og han fant at «feedback generally increased what students learned from reading assignments that included questions or tests for them to answer» (Crooks, 1988, s.455). Dette samsvarer godt med forskning som har vist at elever ikke ønsker for enkle fremovermeldinger, men noe de kan strekke seg etter.

I norsk sammenheng har Klette (2007) og Dalland og Klette (2014) analysert hvordan lærere veileder elever i ungdomsskolen, og de finner store mangler når det kommer til klarhet i instruksjonene for hvilke standard lærere forventer fra elevene i akademiske fremføringer (Klette, 2016, s.3-4, min oversettelse). Dette er kritisk da det viktigste med fremovermeldinger er at beskjedene som blir gitt, også blir forstått. I tillegg til at de må forstås, er det også ønskelig at elevene ser nytteverdien da dette kan være med på å øke motivasjon og lærelyst. Bueie (2016) sier videre at det også må legges til rette for at fremovermeldingene faktisk kan tas i bruk (Bueie, 2016, s.17).

I 2016 publiserte Bueie en studie av 159 10.klassers opplevelse av nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer. Deltagerne av studien svarte blant annet på en spørreundersøkelse, både gjennom avkryssing og eventuelle tilleggskommentarer, og et av hovedfunnene til Bueie er at elever verdsetter kommentarer på det globale tekstnivå (sjanger, innhold, ideer) og at mange verdsetter ros, mens noen setter pris på det, men føler ikke det bidrar til faglig utvikling – i beste fall litt motivasjon. Hennes studie er som hun selv sier i stor grad påvirket av Straubs (1997) forskning, og selv om de kommer frem til mye av det samme, er det også noen interessante forskjeller, som blant annet at deltagerne til Straub satt pris på fremovermeldinger på lokalt tekstnivå. I Straubs studie var fremovermeldingene nokså skarpt

og kritisk formulert, og skåret derfor lavere enn hos Bueie. Bueie finner at elevene setter stor pris på kritiske kommentarer, og trekker selv frem viktigheten av måten man gir slike fremovermeldinger på (Bueie, 2016, s.14). Som så mange andre formative studier ser også denne på skriftlig nytteverdi og ikke muntlig, men jeg mener likevel at det er noen parallelle poenger å dra med seg over og relatere til lignende utfordringer i muntlighet. Et eksempel er at elevene i studien ønsker spesifikke og forklarende kommentarer, og det er slike fremovermeldinger som skårer høyest (Bueie, 2016, s.9). Elevene ser helst at lærere unngår vage og mindre spesifikke kommentarer. «Den kommentaren som har høyest snittskår totalt (3,39), K37, kjennetegnes av at den er svært konkret, ved at den gir elevene en oppskrift på hvordan internettkilder skal oppgis» (Bueie, 2016, s.10). Hun fortsetter å vise til at andre kommentarer som går på innhold, er konkrete og gir klare retninger for bearbeiding til neste vurdering generelt skårer høyt i studien.

For å runde av kapitlet viser jeg til Gamlem, som sier at fremovermeldinger blir til innenfor gitte rammer av kontekst og fag, og dette fører til at meldingene må være domenespesifikke (Gamlem, 2021, s.20), og for at elever faktisk skal tette det faglige gapet, er det helt nødvendig at fremovermeldinger inneholder et faktisk budskap som kan bidra til økt kvalitet og videre utvikling. Og det mest prekære er at mottaker – eleven i dette tilfellet, forstår og opplever at informasjonen kan være med å utvikle hen i riktig retning.

2.4 Muntlig vurdering = en ekstra dimensjon?

Som vist har det dukket opp mye ny og forbedret teori siden Hattie og Timperley (2007) viste til de tre gode spørsmålene man burde stille i utviklingen av fremovermeldinger. I dette kapitlet skal vi se nærmere på vurdering og fremovermeldinger utelukkende i forbindelse med muntlighet.

Ved muntlige vurderingssituasjoner, hvor fremovermeldingene finner sted der og da, er det ekstra viktig at lærere har all teorien om hvordan formativt vurdere og gi fremovermeldinger ferskt i minne. Black og William formulerer noe av kompleksiteten ved muntlighet på denne måten, «In formulating effective feedback the teacher has to make decisions on numerous occasions, often with little time for reflective analysis before making a commitment» (Black & William, 2009, s.17). Tiden lærere får til disposisjon ser altså ut til å være et kritisk element ved muntlige fremovermeldinger. Fra samme studie nevnes det også at:

The two steps involved, the diagnostic in interpreting the student contribution in terms of what it reveals about the student's thinking and motivation, and the prognostic in choosing the optimum response: both involve complex decisions, often to be taken with only a few seconds available (Black & William, 2009, s.17).

På kort tid skal en lærer ta inn over seg hva eleven nettopp ytret, tolke informasjonen og tenke ut passende fremovermeldinger. Ida Fiske (2014) beskriver også i sin masteroppgave sekvensen rett etter en presentasjon, og påpeker at lærere ofte på grunnlag av manglende tid, kommer med enkle kommentarer som «Kjempefint», før de går videre til neste fremføring (Fiske, 2014, s.4). Det samme fant Svenkerud (2013), og viste til fremovermeldinger som «snakke høyere og tydeligere» og «Ikke stå som en slapp potet» (Svenkerud, 2013, s.9). Om responsen kommer som en følge av manglende tid, eller om den kommer av at norsklærere ikke har kunnskapen og metodene til å komme med bedre fremovermeldinger er det vanskelig å si noe om. Men det er likevel klart at jo mer kunnskap og struktur man har med seg i slike situasjoner, jo enklere vil det være å gi mer informative fremovermeldinger.

I nyere tid har Fjørtoft (2020) løftet frem hvor viktig det er at lærere er bevisste hvor komplisert det er å vurdere muntlighet, og at «lærere behøver både solid faglig kunnskap og evne til å lede samtaler som ikke har et forhåndsbestemt mål» (Fjørtoft, 2020, s.125). Lærere må blant annet, som Fjørtoft utdyper i sin forskning (2016), gjøre det klart for elevene hva det er de burde gjøre videre for å nå et faglig «høyere» nivå (Fjørtoft, 2016, s.60). Denne støtten som lærere er og bidrar med for elever, blir ofte omtalt som *stillasbygging* (scaffolding på engelsk), og må ikke forbindes med at lærere skal gi informasjon direkte til elevene, men er et verktøy, slik at elevene selv kan løse ulike utfordringer i læringsforløpet. Tross økt oppmerksomhet, er ikke funnene i avsnittene ovenfor nye. Allerede i 1986 kom den amerikanske professoren Mary Budd Rowe ut med en artikkel som beskriver hvordan og hvor kort tid lærere lar sine elever få til å respondere når de skal besvare ulike spørsmål i en klassesamtale. Hun finner at lærere gjerne gir elevene rundt ett sekund til å respondere (Rowe, 1986, s.43). Hun viser også senere i artikkelen at lærere som bare gir elevene to sekunder lengre tid, opplever at elevene klarer å ytre og forklare seg bedre (ikke overraskende). Det må nevnes at studien ikke er norsk, den er nesten førti år gammel og opptaksmaskinen som ble brukt klarte ikke skille mellom lærerens og elevenes sine innskytelser i klasseromsdialogen (Rowe, 1986, s.47). Den kan likevel ikke ignoreres, for flere studier har i etterkant vist til lignende funn, eksempelvis Klette (2003) og Andersson-Bakken (2014). Sistnevnte utdyper med å si at det er typisk at «én elev svarer på lærerens spørsmål, før ordet igjen går over til

læreren» (Andersson-Bakken, 2014, s.16). Funnene viser at det er lite rom for elevdeltagelse i helklassesamtaler, og at det ofte er læreren som legger lokk på samtalene som kunne funnet sted. Rowe (1986) forklarer at lærere må utvikle større tålmodighet når det kommer til vurdering og veiledning i muntlighet. I konklusjonen av artikkelen forklarer Rowe noe av utfordringen ved muntlighet ved å si at tiden som lærere gir elevene til å respondere gjerne er ett sekund eller kortere, og grunnet mangelfull tid, får ikke elevene mulighet til å utvikle nye ideer og heller ikke bidratt videre i samtalen (Rowe, 1986, s.48, min oversettelse). Dette samsvarer med Svenkerud (2013) som finner at læreres fremovermeldinger er korte og inneholder lite informativ informasjon. Det er nærliggende å tro at dersom lærere bruker litt lengre tid, vil dette føre til spørsmål som er mer gjennomtenkt og til flere utdypende svar fra elevene.

2.5 Dialogiske eller monologiske fremovermeldinger?

Når en lærer har tenkt gjennom og bestemt seg for innholdet av fremovermeldingene i vurderingen eller veiledningen, må det avgjøres om den skal komme i en dialogisk eller monologisk form. Mikhail Bakhtin, en kjent teoretiker innenfor den sosiokulturelle læringsteorien, mente at potensiale til utvikling av læring oppstår i samspillet av en dialog, og at det i dette møte skapes mening som er ny og ikke-repeterbar (Bakhtin, 1987, s.119-120). Han trakk et tydelig skille mellom monologisk og dialogisk kommunikasjon (Bakhtin, 1981, s.272-73), og skillet drar han mellom hvilke stemmer som slipper til og lyttes til i en samtale. Han bruker så begrepene autorativ og dialogisk for å skille mellom ulike maktforhold og perspektivmangfold som er til stedet i en samtale, og deres forhold til hverandre (Bakhtin, 1981, s.342). I en dialogisk diskurs bærer samtalen preg av at alle parter bidrar, og at det er åpent for flere stemmer og meningsbrytninger. Det er denne typen samtale han mener bidrar til mest læring.

Ina Møllers masteroppgave fra 2020 viste også at en utvidet dialog rundt tilbakemeldinger elever får, kan se ut til å styrke den formative funksjonen til vurdering (Møller, 2020). Hun kommer blant annet frem til at en slik tilnærming kan føre til at elevene forstår fremovermeldingene på en tydeligere måte, og hovedtanken er at dette skjer fordi elevene aktiviseres i prosessen. Dette blir også støttet av blant annet Grimsæth og Hallås (2019), som trekker frem viktigheten av å «konkretisering av betydningen av nådde læringsmål» (Grimsæth & Hallås, 2019, s.143). Det hele knytter seg også opp til teori som handler om at elevene merker at deres bidrag blir tatt på alvor. Konkretisering av nådde læringsmål, kan ifølge de to bli ytterligere styrket gjennom en dialogisk tilnærming. Slike

samtaler kan attpåtil være et rom hvor elevene kan evaluere egne prestasjoner (Grimsæth & Hallås, 2019, s.149). Viddal (2007) har også studert hvordan elever mottar fremovermeldinger, og kort fortalt viser studien at elever som mottar *monologiske tilbakemeldinger* gjør det svakere enn de elevene som mottar fremovermeldinger på en *dialogisk* måte – i hennes studie gjennom elevsamtaler. Et argument vi har sett gå igjen, er at elevene føler på en større inkludering og verdsetting, og de er aktive deltagere i sin egen læring og ikke bare mottagere av et resultat.

I forbindelse med muntlige vurderingssituasjoner er det naturlig at noen elever føler på et visst stress og nervøsitet. Ubehaget mange elever føler på i slike fremføringsituasjoner, gjør at de trolig er mer mottagelige for en dialogisk samtale etter at noe tid har gått (Viddal, 2007). Dette er teori som i praksis vil utspille seg ulikt for hvert individ, men det er lett å forstå at noen elever opplever fremføringer som stressende, og at lærere burde vente litt med fremovermeldinger. Tangen (2019) viser også i sin artikkel at dersom den dialogiske samtalen skal bidra til positive læringsgevinster, fordrer det en god lærer-elev-relasjon (Tangen, 2019, s.236). Mye tyder altså på at fremovermeldingene i vurderingen må være dialogiske og gjerne finne sted en liten stund etter at fremføringen er holdt.

2.6 Hvilken rolle spiller timingen av fremovermeldinger i vurdering for læring?

I kapittelet over kom vi så vidt inn på timingen til fremovermeldinger i vurdering for læring. Dette skal vi se nærmere på nå, og vi begynner med et sitat fra Crooks (1988): «Because the typical effect sizes were not large, however, the precise timing of feedback does not appear to be too critical, unless it is delayed so long that students have little motivation to pay close attention and learn from it» (Crooks, 1988, s.457). I intervjuene fra Crooks sin studie kom det frem at elever stort sett får fremovermeldinger rett etter et muntlig bidrag og at timing på fremovermeldingen ikke har betydelig innvirkning på om eleven tar den til seg, men en omfattende studie av Kulhavy & Anderson (1972) viser noe annet. De gjennomgikk 14 andre studier, og kom frem til at fremovermeldinger har størst effekt når det har gått litt tid mellom selve fremføringen og fremovermeldingene. Crooks (1988) er ikke helt uenig, og sier at elever som er nervøse ved muntlige fremlegg, kan sette pris på og har godt av å få fremovermeldinger en liten stund etter at fremføringen er holdt (Crooks, 1988, s.457). Årsaken er at stressede elever trolig må få hele vurderingssituasjonen litt på avstand, slik at de får roet seg og blir mottakelige for fremovermeldingene.

2.7 Å etablere en troverdig retorikk tar tid

Å opptre selvsikkert og troverdig, evne å informere, fortelle og argumentere saklig er noe av det viktigste elever lærer seg i norsk muntlig (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det være seg om de skal bli vurdert på en PowerPoint-presentasjon, en helklassesamtale, ulike former for debatt eller skuespill. De skal bli trygge i de ulike rollene, vokse og streke seg mot et høyere nivå enn det de allerede har. Denne tryggheten bygges ikke over natten, men gjennom godt og kontinuerlig arbeid med de ulike sjangrene.

Cecilia Jers (2011) skiller i teksten «Educare» mellom det hun beskriver som å «bygga» og «etablere ethos». Hennes hovedpoeng i artikkelen er at de to må ses som to ulike prosesser, og det handler i stor grad om å skille forberedelsene fra før og under en muntlig aktivitet (Jers, 2011, s.116). Jers konkluderer med at elevene i studien får rikelig med anledninger til å øve seg til muntlig vurderingssituasjoner, men det blir derimot gitt lite eksplisitt veiledning til å øve på «actio». Hertzberg (2003) fant lignende funn i sin studie av fem sekvenser fra fem ulike trinn på barne- og ungdomsskolen. Det viste seg «at det er svakt fokus på actio-perspektivet (Hertzberg, 2003, s.149). Hun forteller videre at ser vi på «sekvensene samlet, finner vi at alle presentasjonene unntatt verkstedpresentasjonen har vært forberedt hjemme» (Hertzberg, 2003, s.151). Av de sekvensene Hertzberg observerte er det strengt tatt «bare dramatiseringene (Tyrihans, 2, og Dukketeater, 9-11) som inneholder reelle forberedelser til actio» (Hertzberg, 2003, s.157). Disse funnene sammenfaller med Jers sin studie. Hun finner nemlig at forberedelsene kan «vara så korta som tre minuter» (Jers, 2011, s.128), og at elevene også får få anledninger til å øve på *memoria*. Både lærerne og elevene i denne studien gir uttrykk for at de trenger «mer träning» i det å holde presentasjoner (Jers, 2011, s.129).

Lignende funn finner også Svenkerud (2013), som i sin artikkel redegjør for at mesteparten av informantene i studien «sier at de får lite eller ingen veiledning av lærerne i forbindelse med forberedelsene til framføringene de skal holde» (Svenkerud, 2013, s.9). En av elevene sier «Nei, det gjør de aldri» når hun svarer på spørsmålet om hvor ofte de får veiledning (Svenkerud, 2013, s.9). Vanlige fremovermeldinger ser ut til å være at elevene må «trekke pusten, snakke rolig og ikke tenke på at så mange sitter der, - tenk på at du er hjemme for deg selv» (Svenkerud, 2013, s.9). Studiene viser at lærere fort trer inn i en form for «coach-rolle», hvor de kommer med enkle og korte veiledninger, istedenfor å hjelpe elever med eksplisitte og informative fremovermeldinger.

Jers stiller det konkrete spørsmålet om «hur undervisningen i muntlighet är utformad och vilka möjligheter eleverna erbhuds att bygga och etablera ethos i en muntlig

framställning» (Jers, 2011, s.118). I en tabell på side 124 belyser hun noen interessante funn som viser hvilke sjangre elevene blir vurdert i. Der er det listet opp to muntlige og ni skriftlige sjangre. Skriftlige sjangre ser altså ut til å bli utforsket og jobbet mer med enn de muntlige. Dette gjenspeiles i svarene til noen av elevene på neste side, for der trekkes det frem at elevene ikke oppfatter «samma funksjonalitet i de muntliga genrerne» (Jers, 2011, s.126), som de gjør i de skriftlige. Hun sliter selv med å skille mellom det å «bygge» og «etablere» etos, men hun argumenterer for at ved å holde økt fokus på de ulike fasene i en arbeidsprosess, vil elever utvikle en større forståelse for hva det kreves å holde gode, muntlige fremlegg. I tillegg vil elevene jobbe seg systematisk gjennom en presentasjon, noe som sikrer at elevene setter av tid til alle de retoriske arbeidsfasene (Jers, 2011).

Jonas Bakken understreker at «En effektiv bruk av appellformer forutsetter planlegging» (Bakken, 2018, s.121), og han utbroderer med å si at retorikkens ideal er at «*mundlig språkbruk skal være nøye gjennomtenkt og planlagt* -ikke spontan og tilfeldig» (Bakken, 2018, s.121). Dette burde inkludere alle de fem fasene – ikke bare *inventio*, som ofte ser ut til å være tilfelle i studiene nevnt ovenfor.

2.8 Bruken av ros for å fremme læring

I forbindelse med evalueringen av læreplanen L97, ble det gjennomført en studie av norske lærere som at lærere har en tendens til å gi positive fremovermeldinger selv om det «åpenbart ikke var noe å gi ros for» (Gamlem, 2021, s.15). Gamlem understreker hvor viktig det er at lærere er kritiske til å gi slik ros, fordi fremovermeldinger har den makten at de kan både fremme og hemme læring (Gamlem, 2021, s.16). Noen elever tar ikke til seg ros, men konstruktiv kritikk og utviklingspunkter. Andre vokser på det motsatte. Det eksisterer utallige eksempler i skolen på at elever kan utvikle ulike *forsvarsstrategier* dersom de ikke opplever mestring eller motivasjon i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s.30). Dette gjelder både om vurderingen for læringen elevene må igjennom er for vanskelig eller ikke, og det gjelder fremovermeldingene som elevene mottar. Crooks (1988) forklarer noe av utfordringen gjennom å si at dersom det eleven skal lære er for vanskelig for eleven å prosessere, kan det føre til at eleven prøver å lære seg noen utvalgte punkter fra fremovermeldingen, og på den måten gå glipp av viktige utviklingspunkter som læreren prøver å formidle (Crooks, 1988, s. 455, min oversettelse).

Hertzberg (2003) og Hattie (1999) finner også at elever ikke nødvendigvis responderer godt på ros for rosens skyld, og at fremovermeldinger som inneholder informative

utviklingspunkter ser ut til å være det elever og studenter responderer best på. Et unntak ser ut til å være dersom elever tviler på deres gitte svar eller presentasjoner. Da finner Kulhavy og Crooks at slike oppbakninger i form av ros kan ha noe for seg, og at de faktisk kan bidra til utvikling og læring hos eleven (Crooks, 1988, s.455-56). Men stort sett viser forskning at det er elever tidlig i skoleløpet, eller faglig svake elever som til tider kan ha nytte av ros. Denne vektingen er vanskelig i praksis, men som en gylden regel burde lærere holde litt mer igjen, enn å øse ut med ros, fordi rosen ofte vil miste sin egenverdi. Crooks sier det på denne måten, «Praise should be reserved for specific achievements that truly represent substantial accomplishments for the individual student» (Crooks, 1988, s. 456). Som vi har sett støttes dette av Gamlem (2021), men også Sadler (2010) mener at ros ikke burde brukes i for stor grad.

2.9 Er vurdering bare positivt?

Fordi begrepene *formativ vurdering*, *undervisvurdering*, *fremovermeldinger* og *vurdering for læring* har til hensikt å hjelpe og veilede elever i riktig retning, er det fort gjort å tenke at denne måten å drive læring på er utelukkende positivt. Derfor vil jeg i dette avsnittet belyse noen motargumenter og stemmer i debatten. De er ikke like mange, men de er minst like viktige, nettopp fordi de får oss til å tenke kritisk rundt hvordan vi skal drive læring i skolen.

I 2022 skrev forfatter Knut Ove Æsøy at «Ideen om vurdering er i dag tett knytt til forbedring av røyndomen. Vurdering for læring handlar om å alltid bli betre og går hand i hand med idealet om alt til slutt kan bli optimalt eller perfekt». Han fortsetter å si at denne måten å jobbe på fort kan ende i «eit vurderingsregime» (Æsøy, 2022). Også andre stemmer stiller seg kritisk til denne tilnærmingen. I 2019 skrev lektor Trond Heum et innlegg i Utdanningsnytt med følgende overskrift, *Vurdering for læring i historie – til nytte eller besvær?* Her diskuterer han blant annet om lærere har tid til å utføre vurdering for læring i en allerede stressende og innholdsrik hverdag. Tidsbruken knyttet til formativ vurdering og vurdering for læring er noe også andre forskere og kanskje spesielt lærere som jobber i skolen stiller seg kritiske til. Heum konkluderer likevel avslutningsvis med å si at formativ vurdering har vært til mer nytte enn besvær. Æsøy derimot mener at formativ vurdering kan hemme elever i å tenke fritt og selvstendig, og er bekymret over en stadig større innblanding i elevenes arbeid. Fremovermeldingssmodellen som er vist til ovenfor, med punkter utviklet av Hattie og Timperley (2007), får kritikk for å være urealistiske i en vanlig skolehverdag. Den ser fin ut i teorien, men er vanskelig å leve opp til i praksis (Eriksen & Svanes, 2021, s.299). Sadler (2010) finner at selv om elever ser ut til å verdsette gode fremovermeldinger, ser de

ikke ut til å gjøre noe særlig med beskjedene de får likevel. Han sier videre at veiledningen sjeldent bidrar til utbedringer i arbeidet deres (Sadler, 2010, s.548).

Som vi ser er ikke alle like entusiastiske over endringene som har funnet sted, og fallgruvene de viser til må i aller høyeste grad anerkjennes. Allikevel mener de fleste forskere at denne tilnærmingen til læring innehar mer nytte enn besvær. Som teorien har vist, står det hele og faller på måten man jobber formativt på. Ja, hvis vurderinger blir brukt feil, kan det føre til hemming av læring, men det er derfor viktig at vi forsker mer på hvordan lærere kan bruke vurdering til noe positivt. Vi vil returnere til denne debatten og de ulike stemmene i selve diskusjonsdelen av oppgaven.

2.10 Oppsummering av kapittelet

Gjennomgangen av dette kapittelet har vist at de tre begrepene *formativ vurdering*, *vurdering for læring* og *fremovermeldinger* henger tett sammen. Det er blitt tydelig at mange lærere mangler kompetanse i å drive god formativ vurdering og veiledning i muntlighet, men at gulroten ved å jobbe riktig kan være stor. Forskning i nyere tid har vist at fagmiljøet vet hva som må til, men at det er vanskelig å gjennomføre endringer i praksis.

Avslutningsvis så vi allikevel at ikke alle er like overbevist, og at det fortsatt den dag i dag er noe uenighet om hvor stor plass formativt arbeid burde ha i skolen. Disse stemmene er dog i undertall, og mange av argumentene går hovedsakelig ut på manglende kompetanse eller mangelfull tid. Dette er utfordringer som burde føre til mer forskning, bedre rammeverk og mer samarbeid mellom lærere – ikke en totalneglisjering av denne fremoverrettede måten å jobbe og vurdere på.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg belyse studiens metodevalg. Vi skal se på hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har – hva er styrkene med valgene jeg har tatt og hva har valgene gått på bekostning av? Innledningsvis presenterte jeg problemstillingen «Hvordan forekommer formativ vurdering i norsk muntlig? – en kvalitativ studie av åtte 10.klassingers erfaringer med formativ vurdering i norsk muntlig». Problemstillingen legger opp til en kvalitativ innfallsvinkel og signaliserer at jeg gjennom ord og språk er opptatt av informantenes egne erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s.89). Det ble fort klart for meg at data fra kvalitative intervjuer ville kunne være med på å besvare oppgaven på en tilfredsstillende måte.

Etter at problemstillingen var formulert, teori lest og jeg var overbevist om at dette var det jeg ville skrive om, stod valget mellom en *deduktiv* eller *induktiv tilnærming*. Jeg fant det mest naturlig å velge en induktiv tilnærming. Hovedsakelig fordi jeg ikke tok utgangspunkt i en forhåndsdefinert teori for å beskrive funn, og fordi jeg var åpen for nye vendinger i funnene mine underveis i prosjektet (Larsen, 2017, s.24). Flere forskere argumenterer for at det nærmest er umulig at de to tilnærmingene ikke glir over i hverandre til å utgjøre en tilnærming kalt *abduksjon*. Metoden kjennetegnes av at forskeren stadig vekk veksler «mellom teori og empiri» (Larsen, 2017, s.25). Tanken er at de to førstnevnte metodene ikke utelukkende ekskluderer hverandre, men heller spiller på hverandre i ulik grad. Etter grundigere arbeid med oppgaven, kan jeg si at metoden jeg har brukt ligger tettere opp mot sistnevnte, fordi jeg underveis har vekslet mellom teori og empiri, og begge har påvirket hverandre.

Etter at jeg har presentert intervju som metode, vil jeg gå igjennom piloteringen som fant sted i forkant av studien, deretter følger et avsnitt om informantene, analyse av materialet, før vi helt avslutningsvis vil se på reliabilitet, validitet og etiske betraktninger i studien.

3.1 Kvalitativt intervju

Intervju er en kvalitativ forskningsmetode som egner seg godt når man vil finne ut mye om et spesifikt fenomen, fordi den gir forskeren tilgang til informantenes personlige opplevelser, erfaringer, og oppfatninger av ulike sosiale fenomener (Svenkerud, 2021, s.92). Når jeg i denne oppgaven skal belyse «elevers erfaringer av formativ vurdering», reiser intervju seg som en god metode til å belyse nettopp det (Kvale, 1996, s.29). Likeledes må visse krav innfris for at metoden skal leve ut sitt fulle potensiale.

Det første jeg måtte bestemme meg for var strukturen i intervjuguiden. Det tok ikke lang tid før jeg valgte en semistrukturert intervjuform. Mye fordi «kombinasjonen av struktur og åpenhet gir intervjuet retning, samtidig som man har mulighet til å forfølge uventede opplysninger» (Gleiss & Sæther, 2022, 80). I forkant hadde jeg listet opp spørsmålene i en kronologisk rekkefølge, men visste at noen begreper ville kreve noe forklaring, og at det ville bli nødvendig å vende og vri litt på den opprinnelige rekkefølgen. Eksempelvis var det nødvendig å utdype begrepene *fremovermelding* og *formative vurderinger*. Av de grunner var det naturlig å gå for en semistrukturert form på intervjuet (Svenkerud, 2021, s.95).

Jeg etterstrebet også å ikke stille ja/nei-spørsmål, lukkede spørsmål, ledende spørsmål eller spørsmål som kunne være av den art at de ble vriene å svare på (Gleiss & Sæther, 2022,

s.85). Ledende spørsmål øker også, som Kleven (2014) understreker, sjansen for at informantene gir bestemte og lite autentiske svar (Kleven, 2014, s.37). Hadde jeg valgt en strukturert intervjuguide, ville det tidvis blitt vrient å stille oppfølgingsspørsmål og kommet i dybden på elevenes erfaringer – som jo er oppgavens problemstilling.

Alle de åtte elevene ble intervjuet i tilnærmet like rom, som best kan beskrives som noe som ligner på et møterom eller grupperom. Minuttene før selve intervjuet gikk også til å forklare at situasjonen på ingen måte var en måling av elevenes ferdigheter eller lignende, men snarere en samtale for å finne ut av hvordan de opplever undervisning og vurdering i norsk muntlig (Gleiss & Sæther, 2022, s.90). Jeg etterstrebet derfor å til enhver tid holde en hverdagslig tone før, under og etter selve intervjuet.

Det å skulle intervju informant er langt mer krevende enn det høres ut som. Du skal kunne beherske håndverket, du skal kunne intervju på en god måte og du skal ha god kjennskap til emnet du intervjuer om. Du må vite når du skal stille oppfølgingsspørsmål, når du kanskje må stoppe litt opp, endre på visse formuleringer for å få et bedre svar og heller ikke veilede eller stille ledende spørsmål. Alt dette må du også attpåtil ta mer eller mindre på sparket (Svenkerud, 2021, s.97). Nettopp fordi det er så mye å tenke på, blir det desto viktigere å stille forberedt.

3.1.1 Fordeler og ulemper med intervju som metode

Alle metoder har sine styrker og svakheter. Når man velger en bestemt metode eller en kombinasjon av metoder, velger man på bekostning av noe annet, og dette vil prege resten av studien (Furseth & Everett, 2012, s.128). En av de største fordelene med intervju er at forskeren får tilgang til informantenes personlige opplevelser, erfaringer og oppfatninger av ulike sosiale fenomener (Svenkerud, 2021, s.92). Det er også en metode hvor man faktisk sørger for at informantene svarer for seg – noe som ikke alltid er tilfelle i eksempelvis spørreundersøkelser. Man får også mulighet til å møte informantene ansikt til ansikt. Nettopp fordi man møtes slik, får man også anledning til å rette opp i eventuelle misforståelser, og forskeren kan stille oppfølgingsspørsmål hvor hen føler at det er nødvendig (Larsen, 2017, s.29).

Videre sier Dahler-Larsen (2007) at «Kvalitativ metode har særlig styrke, når disse innsigter og resultater drejer sig om mangfoldigheden af meningsfænomener i samfundene, om kompleksiteten i sociale processer, og om den sociale virkeligheds konstruerede og dynamiske karakter» (Dahler-Larsen, 2007, s.332). Kjernen i denne oppgaven dreier seg om kompleksiteten ved det å vurdere og veilede formativt, og metoden innehar derfor mange

kvaliteter som gjør den gunstig for å belyse nettopp det. Fordi kvalitativ metode ikke egner seg til å trekke store konklusjoner, er det eksempelvis vanlig at kvalitative intervjuer kan bidra til utviklingen av hypoteser og teorier (Svenkerud, 2021, s.91). Dette vil også gjelde for funnene i denne studien. Vi vil kun evne si noe om mine informanter og mine funn, men med støtte i teori og flere lignende studier vil man kunne skape et større bilde av flere elevers erfaringer. Erfaringer som må tas på alvor.

Det argumentet flest bruker mot kvalitativ metode er at man ikke kan generalisere funnene. Det betyr at man ikke kan ta funnene fra studien og si at «sånn er det i virkeligheten». Likevel ligger det en potensiell styrke i at flere små, kvalitative studier, som forsker på det samme, gjennom lignende metoder kan komme frem til mer eller mindre samme svar og på den måten styrke hverandre i et slags kollektiv (Larsen, 2017, s.29). Andre som er skeptiske til metoden, vil ofte si at intervju er helt «avhengig av informantens evne til å svare oppriktig om tanker og meninger eller adferd som de blir spurt om» (Svenkerud, 2021, s.92). I tillegg har intervjuer en viss tidsramme å forholde seg til, noe som gjør at elevene i dette tilfellet kanskje ikke kommer på alt de blir intervjuet om. Dette er en usikkerhet det er vanskelig å gardere seg fullstendig imot, men gjennom å snakke rolig, la elevene få tid og generelt skape en harmonisk og naturlig samtale, påvirket dette trolig intervjuene i en positiv retning.

Det kunne vært interessant om lignende studier i fremtiden gjennomfører det Larsen (2017) omtaler som *harddata* (kvantitativ metode), fordi metoden tillater at forskeren henter inn store datamengder som kan telles og organiseres i klare og entydige tabeller. Den største fordelene er at studien i større grad kunne vært gjenstand for generalisering, men på en annen side har *mykdataene* (Larsen, 2017, s.25) den kvaliteten at forskeren kommer i kontakt med informantene på en helt annen måte gjennom å stille oppfølgingsspørsmål og møte informantene ansikt til ansikt. Jeg fant derfor den kvalitative tilnærmingen som mer egnet til å besvare oppgavens problemstilling. Det kunne også vært interessant å benytte seg av en *mixed method* (Larsen, 2017), men fordi jeg ville angripe problemstillingen såpass kvalitativt så jeg meg nødt til å velge en av tilnærmingene for å belyse den best mulig. Et masterprosjekt setter også visse begrensninger for både tid og ressurser, og det å ta hensyn til egne forutsetninger og ressurser var viktig i denne sammenheng (Larsen, 2017, s.26).

3.1.2 Transkripsjon av intervjuene

Etter at intervjuene var gjennomført, satte jeg raskt i gang med transkripsjonene. Baktanken var at de da lå ferskt i minne, og at de på den måten ble grundigere og mer autentiske. I selve

transkripsjonen av intervjuene har jeg valgt å legge meg tett opp til informantenes muntlige tale (Gleiss & Sæther, 2022, s.99). Dette for å holde på de opprinnelige utsagnene slik de faktisk forekom i intervjuene. Jeg luket derimot ut tidsdifferanser, kremting og lignende, fordi jeg mener det blir enklere å lese transkripsjonen uten at lesningen og det generelle inntrykket påvirkes i nevneverdig grad. Transkripsjonene av intervjuene er derfor et produkt av mine tolkninger underveis, men jeg mener at prioriteringene hverken påvirker transkripsjonene eller studien i sin helhet (Eriksen & Svanes, 2021, s.295).

3.2 Pilotering

Pilotering betyr at man gjennomfører det planlagte intervjuet sitt på et utvalg forsøkspersoner, før man faktisk begynner selve forskningen. Hovedtanken er at man vil unngå misforståelser i intervjuguiden, slik at man får se hva som fungerer godt og hva som må utbedres. Det er enkelt og greit en kvalitetssikring av studien man skal utføre. Dette er ikke særegent for intervju som metode, og det er eksempelvis vanlig at kvantitative forskere gjennomfører noe de kaller en *pretest*, før de sender ut spørreskjemaet til respondentene i undersøkelsen (Grønmo, 2004, s.207).

Jeg piloterte mitt intervju på to elever. Elevene var like gamle som de elevene jeg skulle intervjuer i selve studien, og de går også i likhet med informantene på en skole på Østlandet. Pilotintervjuene ga fruktbare svar, noe som gjorde at jeg stod fast ved å bruke intervju som metode. Piloteringen var nyttig i den forstand at jeg fikk luket vekk noen potensielle fallgruver, jeg lærte meg å snakke noe roligere og jeg ble bevisst på å bruke lengre tid på å svare eller komme med innspill på elevenes svar. Nettopp fordi jeg ikke er en erfaren forsker var læringskurven bratt, og selv om piloteringen ikke fjerner alle eventuelle fallgruver, ga det meg en større trygghet i møte med de faktiske intervjuene (Gleiss & Sæther, 2022, s.95).

3.3 Informantene i studien

I denne studien har jeg intervjuet åtte elever fra tre ulike skoler. Henholdsvis fem jenter og tre gutter. To av skolene er representert med to elever hver, mens fire elever kommer fra den tredje skolen i studien. De tre valgte skolene holder alle til på Østlandet, men har innenfor dette området et nokså stort spenn seg imellom. Både når det kommer til geografisk avstand, men også knyttet til sosioøkonomisk område og profil på skolene. Årsaken til at jeg valgte informanter fra flere skoler er at på tross av et «bekvemmelighetsutvalg», ønsket å gi studien

større validitet (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s.40) og undersøke noe mer enn bare én klasses vurderingskultur. Utvalget av informanter ble valgt gjennom at jeg kontaktet ledelsen til de representative skolene via e-post, de satt meg i kontakt med faglærerne og jeg etterlyste så en jevn miks av jenter og gutter.

Samtlige av informantene ga samtykke til lydopptak, noe som har bidratt til at jeg har kunnet høre nøye gjennom intervjuene i etterkant. For å ha intervjuene ferskt i minne, var alle ferdig transkribert innen få dager. Jeg presiserte også at alt som ble nevnt i rommet forble mellom meg og informanten, og at det ikke vil være mulig å kunne spore tilbake gitte svar. Dette prinsippet grunner hovedsakelig i at forskningen min ikke skal få noen konsekvenser for elevene (Haugen & Skilbrei, 2021, s.31), men også mer generelt fordi det er ønskelig at informantene opplever samtalen som mest mulig naturlig, og at det gitte maktforholdet som et intervju kan skape, ble så lite som mulig (Gleiss & Sæther, 2022). Jeg nevnte også hvem som hadde tilgang til dataene og hvordan de skulle behandles før, under og etter at forskningen var over (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 34).

Fordi informantene mine går i 10.klasse var det ikke nok med at elevene godkjente, jeg var også nødt til å sende ut et samtykkeskjema til deres foresatte (Haugen & Skilbrei, 2021, s.66). Selv om de foresatte sitter med makten i om informantene kunne delta eller ikke, var det informantene selv som aksepterte at de kunne bli intervjuet, før de fikk den endelige godkjenningen av deres foresatte (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 66). Det ble også ved flere anledninger gitt beskjed om at samtykke kunne trekkes tilbake og at informantene i etterkant kunne velge å takke nei til studien, selv om intervjuet var gjennomført og jeg hadde satt i gang med analysen av materialet (Haugen & Skilbrei, 2021, s.76).

3.4 Analyse av materialet

Etter at transkripsjonen var gjennomført, satte jeg i gang med å analysere materialet. Det gjorde jeg gjennom å ta for meg ett og ett spørsmål, huke av eller notere meg hva hver enkelt informant svarte på hvert spørsmål. Denne tilnærming blir kalt *kvalitativ* innholdsanalyse (Bratberg, 2017, s.24). Øivind Bratberg sier at metoden handler om å tallfeste tekstenheter og måle dem i frekvens og omfang – gjerne over tid. Da dette var fullført, lagde jeg en enkel tabell for å systematisere svarene. På denne måten ble det enklere å se mønstre og analysere datamaterialet. Det ble også tydelig at ikke alle spørsmålene var like relevante for å besvare problemstillingen, og disse er naturligvis viet mindre oppmerksom (Gleiss & Sæther, 2022, s.174). Som jeg nevnte i første kapittel kodet jeg materialet på en abduktiv måte, men likevel må det nevnes at jeg la

meg noe nærmere *empirisk koding*, også kjent som deduktiv koding. Ytringene til elevene ble deretter systematisert i tabellene jeg nevnte innledningsvis (Gleiss & Sæther, 2022, s.175).

Spørsmålene i intervjuet er konkrete og relativt enkle å forholde seg til, og jeg behøvde derfor ikke å opprette mange ulike kategorier til hvert svar. Svarene til elevene hadde tidvis noe variasjon, og for å få oversikt i analysen, ble dette gjort gjennom å telle av for hvert svar til hvert enkelt spørsmål, for så å se hvor mange av informantene som svarte hva. Tabellene som ble brukt kan sies å falle inn under det Eriksen og Svanes (2021, s.291) omtaler som et kodeskjema. Fordi spørsmålene mine var åpne spørsmål, opererte jeg med overlappende kategorier. Dette innebærer at svarene ikke gjensidig utelukker hverandre, og at de kan gli litt over i hverandre (Eriksen & Svanes, 2021, s.299). Jeg fant dette mest hensiktsmessig fordi hele oppgaven som helhet har et åpent utgangspunkt. Mitt skjema ble lagd i Word, og funnene ble ført inn ved at jeg markerte de ulike svarene med fargekoder i transkripsjonen, for deretter å bli tallfestet i skjemaet.

3.5 Vurdering av studiens kvalitet

I all forskning er det helt vesentlig å diskutere hvor pålitelige og gyldige funnene i studien er. I avsnittene ovenfor har vi kun streift litt innom noen aspekter som tar for seg de to begrepene, men i det følgende vil jeg gjøre samlet rede for hva jeg har gjort for å øke studiens kvalitet og troverdighet, samt være åpen om begrensningene ved studien.

3.5.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet betyr pålitelighet. Ordet innehar noen ulike nyanser, men når vi bruker det i forskningssammenheng, skiller vi hovedsakelig mellom indre og ytre reliabilitet. Indre handler om at andre forskere ville fått samme resultater som meg dersom de hadde gått for samme fremgangsmåte (Gleiss & Sæther, 2022, s.203). Fordi studien er kvalitativ og har få informanter, kan vi si at studien har lav indre reliabilitet. Det som likevel kan bidra til å styrke påliteligheten, er at flere studier har kommet frem til lignende funn som de jeg skal presentere i neste kapittel.

Ytre reliabilitet går ut på om andre forskere hadde kommet frem til samme funn og konklusjon dersom de hadde vært med på min studie, og brukt mine data. For at andre forskere skal ha best mulig forutsetninger til å få lignende data, må jeg som forsker hele tiden etterstrebe så mye refleksivitet som mulig i alle ledd av studien (Johnson, 2013, s.299). En kjent utfordring i kvalitative studier er at «the researchers ‘find’ what they want to find, and then they write up

their results» (Johnson, 2013, s.299). Begrepet handler altså hvordan og eventuelt hvor mye en forsker påvirker sine funn. Materialet i min studie har ikke vært utsatt for mye tolkning, og funnene i kapittel fire er beskrevet nokså rett frem. Likevel stilte jeg meg selv spørsmålet; hvordan påvirket jeg intervjuene, og hvordan ville informantene svart dersom jeg ikke var til stedet, eller om jeg hadde brukt en annen metode. Fordi jeg er en masterstudent uten mye forskningserfaring, kan vi ikke se bort ifra at jeg kan ha formet noen av svarene jeg fikk i denne studien. Eksempelvis utfordringen knyttet til å la pausene vare en periode før man velger å bryte inn (Gleiss & Sæther, 2022, s.90). Likevel er dette aspekter jeg tenkte nøye gjennom før, under og etter intervjuene, og har bidratt til at jeg gikk inn i prosjektet med bedre selvtillit og forståelse for hvor mye forskere kan påvirke, og hvilke grep det er viktig at man tar. Derfor vil jeg argumentere for at studien har en nokså sterk ytre reliabilitet.

Dahler-Larsen (2002) viser til en annen utfordring knyttet til intervju som metode, og det er at dataen som samles inn kan virke åpenbar og forstått implisitt av meg som forsker, men ikke for deg som leser denne studien. Dataen kan forbli «utydelige, usammenhengende og/eller ikke framlægges for leseren» i det hele tatt (Dahler-Larsen, 2007, s.326). Dette vil jeg derfor etterstrebe og motvirke i stor grad. Forholdet mellom intervjuer og informant, dagsform, omgivelsene rundt og mye mer kan også påvirke resultatene i kvalitative studier. Jeg vil likevel prøve å styrke reliabiliteten til oppgaven gjennom å vise til valgene jeg har tatt underveis, og på den måten forsøke å være så transparent som mulig (Silverman, 2011, s. 360).

Gjennom hele studien har jeg altså hatt et bevisst forhold til hvordan jeg er med på påvirke ulike aspekter ved den. Gleiss og Sæther (2021) beskriver dette som *refleksivitet*, og forklarer at forskeren må forstå samspillet mellom alle faktorer som inngår i forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s.49). Dette er viktig i all forskning, men ekstra betydelig i kvalitative metoder som blant annet intervjuer, men også ved bruk av video- og lydopptak.

3.5.2 Validitet

Begrepet validitet betyr gyldighet, og akkurat som med reliabilitet skiller vi her mellom indre og ytre validitet. Å ha en sterk indre validitet fordrer at man faktisk måler det man er ute etter å måle. Ved at jeg stilte elevene spørsmål og kunne følge opp der jeg følte det var behov, gjør at jeg fikk studert det jeg ville, og metoden ga mulighet til å dobbeltsjekke om jeg hadde forstått hva informantene mente. Det er her veldig viktig at forskeren er klar over mulige «bias» (Johnson, 2013, s. 300) hen eventuelt kan dra med seg inn i prosjektet. Det var noe jeg hele tiden tenkte over, og jeg vil konkludere med at studien har en sterk indre validitet.

Tenkte fallgruver som kan ha svekket den indre validiteten, er hvis elevene mot formodning tenkte at intervjuet på en eller annen måte handlet om deres ferdighetsnivå. Da står jeg i fare for at noen elever har gitt svar som ikke nødvendigvis gjenspeiler erfaringene deres. Khan og Jerolmack (2014) viser i sin studie at informanter ved visse anledninger også tyr til løgn. Ofte fordi de vil gi det svaret som de tror intervjuer er ute etter. De presiserer også at dette er mer vanlig i begynnelsen av intervjuer (Khan & Jerolmack, 2014). For å minke faren for slike strategiske feilsvar valgte jeg å bruke noen minutter på uformell samtale før selve intervjuet satte i gang. Dette utelukker ikke all tvil, men jeg opplevde at informantene ble mer løsslupne etter noen minutter med hverdagsprat.

Ytre validitet går ut på om studiens funn kan generaliseres. Kvalitative intervjuer på åtte elever vil aldri være et utvalg som kan si noe helt konkret om et fenomen av denne dimensjonen, men som forsker kan man likevel ta mange valg som vil styrke opp under funnene. Ved å velge informanter med stor grad av variasjon får forskeren dekket den virkelige verden litt mer. Når alle slike valg er tatt, er det likevel én forutsetning som er viktigst, nemlig at informantene er villig til å «dele informasjon åpent og ærlig» (Svenkerud, 2021, s.98). Jeg opplevde at alle elevene snakket fritt og rolig, og vi brukte ofte god tid på hvert spørsmål. Det vil si, jeg gikk ikke videre til neste spørsmål med engang, men lot det gå litt tid, slik at informantene fikk mulighet til å komme opp med flere eller mer utdypende svar. Fordi funnene ikke kan generaliseres kan vi si at studien har en lav ytre validitet. Likevel må jeg avslutningsvis trekke frem et siste moment innenfor studiens validitet som jeg mener er relevant for denne og lignende studier. Tove Thagaard argumenterer nemlig for at validiteten til kvalitative studier kan styrkes når resultater fra ulike studier bekrefter hverandre (Thagaard, 2013, s. 208). Dette vil vi i stor grad se når jeg i de følgende kapitlene presenterer og drøfter mine funn opp mot andre studier. Mye skal til for at de kan generaliseres, men de kan i det minste styrke hverandre.

3.5.3 Etske betraktninger

Informantene til denne studien ble som jeg har nevnt tidligere valgt gjennom at jeg kontaktet styret til de tre skolene, de kontaktet faglærerne, før de igjen spurte klassen sin om hvem som kunne tenkte seg å bli med i studien. Det jeg derimot ikke har oppgitt tidligere, er at jeg hadde noe kjennskap til to av de tre skolene. Den ene skolen har jeg vært vikar ved i noen år, mens den andre skolen har jeg hatt et kort praksisopphold på. Når det er sagt er det kun to av de åtte elevene jeg kjente noe til fra før, og de ble jeg kjent med under praksisoppholdet for noen år siden.

Et viktig forskningsetisk prinsipp er at deltagelse alltid skal “være frivillig for barnet, selv om foreldrene samtykker» (Svenkerud, 2021, s.101). Fordi jeg hadde noe kjennskap til to av informantene, er jeg noe usikker på om dette går i tråd med god forskningsetikk, men jeg tror likevel at faktoren av mitt fravær idet de ble spurt gjør tilnærmingen forsvarlig. For å minimere påvirkningen fra at noen av elevene kan ha sett meg ved skolen tidligere mest mulig, var jeg ekstra tydelig på at intervjuene ikke hadde noe med eller på noen som helst måte ville påvirke fremtidig undervisning. Grunnet relasjonen kan jeg ikke utelukke at de to elevene jeg kjente litt til følte seg pliktig til å si ja, fordi de fant det vanskelig å si nei til å delta (Hoel, 2000, s. 164). Likevel ble nok forhåpentligvis denne potensielle «tvangen» fjernet ved at det ikke var jeg personlig som spurte om elevene ville delta, men lærerne i de respektive klassene. Det er heller ingenting i intervjusituasjonen som antyder at noen av elevene var usikre eller lite komfortable med å delta. Snarere tvert imot – flere av elevene var ivrige på å svare, avbrøt meg og stilte oppklarende spørsmål om mine opprinnelige spørsmål.

4 Analyse og resultater

Endelig er vi kommet frem til kapittelet hvor jeg skal gjennomgå analysene og resultatene fra min forskning. Grunnlaget for å besvare problemstillingen i denne masteravhandlingen, baserer seg i stor grad på svarene informantene ga på spørsmålene som vil bli vist til i dette kapittelet. Hovedmålet med analysen var å undersøke elevenes erfaringer og opplevelser av formativ vurdering i norsk muntlig.

For å gjøre det enkelt å følge fremstillingen av analysen og funnene, har jeg valgt å strukturere kapittelet etter temaer fra intervjuguiden. Fordi intervjuet var semistrukturert, vil ikke ordlyden alltid være identisk med det jeg faktisk spurte informantene om, men kjernen har forblitt den samme. Hvert delkapittel (spørsmål) vil inneholde et utvalg av elevsvar og analyse og resultater av noen påfallende mønstre og funn. Kapittelet rundes av med en kort oppsummering av de viktigste funnene. De vil så bli løftet frem og drøftet videre i diskusjonskapittelet som følger.

4.1. Muntlig vurdering = PowerPoint?

Det første spørsmålet jeg stilte til alle informantene i studien lyder som følger, «Hvilken muntlig vurderingsmetode har vært mest vanlig i løpet av dine 2,5 år her på ungdomsskolen?». Tanken med å stille dette spørsmålet først, gikk rett og slett ut på at

gjennom å finne ut av dette, ville det bli tydeligere hvordan og hvorfor elevene opplever å få de fremovermeldingene det viser seg at de får etter muntlige vurderinger.

Svarene hadde lite variasjon og fem av de åtte informantene svarte entydig at det var PowerPoint-presentasjoner som var den mest brukte vurderingsmetoden i tiden de hadde gått på ungdomsskolen. En av de åtte informantene svarte at det var fagsamtaler som var den metoden de hadde brukt hyppigst, mens to av åtte elever svarte at de følte fagsamtaler og PowerPoint-presentasjoner ble brukt cirka like mye i vurderingen av norsk muntlig. Dette er heller ikke direkte overraskende da flere tidligere studier har kommet frem til lignende funn, men det er likevel viktig og merkelig å se i denne sammenheng, fordi disse elevene har vært gjennom LK20 og funnene tyder på at vurdering i muntlighet i stor grad foregår slik forskere fant før Kunnskapsløftet 2020 trådte i kraft. La oss se på noen av svarene til informantene. Elev nummer fire sier blant annet:

I muntlighet er det vel presentasjoner. For det går jo mye på det muntlige, fordi man skal jo snakke foran klassen da.

Svaret indikerer nærmest at informanten opplever presentasjoner, og det alene som måten å bli vurdert i muntlighet på. Eleven nevner ingen andre muntlige vurderingssituasjoner på dette spørsmålet og heller ikke videre i intervjuet. Svaret bekrefter inntrykket jeg hadde før jeg satte i gang med oppgaven, og samsvarer med tidligere studier. Elev nummer fem har et litt annet svar på det samme spørsmålet:

Elev 5: Eh, sånn i åttende var det i hvert fall ingen, eller det var jo liksom sånne presentasjoner, men det var aldri tydelig at det var en sånn norsk muntlig karakter.

Informanten forteller at de i åttende hadde jevnlig med presentasjoner, men at de kunne være små og virke ubetydelige. Svaret ble fulgt opp og eleven nevnte videre at:

Elev 5: Altså, ehh, i norsk muntlig vil jeg nok si at det er presentasjoner, fordi vi har jo ikke hatt så veldig mye annet, så jeg kan jo liksom ikke sammenligne det med så mye annet.

Fordi eleven kun tok for seg åttende klasse i første omgang, var det nødvendig å minne han om den siste perioden, men eleven uttrykte at det også da har vært presentasjoner som er det klassen har til vane å bli vurdert i. Han sier videre at de har lite sammenligningsgrunnlag,

fordi variasjonen er såpass liten. Formativt sett kan vi argumentere for at det er en styrke at eleven ikke opplevde at de ble vurdert i starten av ungdomsskolen, fordi det ble trolig informanten og klassekameratene, men det er påfallende at eleven ikke kommer opp med andre muntlige metoder. Det må likevel nevnes at eleven(e) kan ha hatt flere vurderingssituasjoner i andre sjangre, men de ser ikke ut til å huske eller oppfatte dem som nettopp det. Elev nummer seks sier også mye av det samme:

Elev 6: Jo, det er mest PowerPoint-presentasjoner i alle fag. Sånn generelt foran klassen, det er iblant at vi har fagsamtaler med bare lærer, men det har vært én eller to ganger opp igjennom.

Informanten nevner i tillegg fagsamtaler, men at det kun har forekommet et par ganger i løpet av tiden på ungdomsskolen. Elev nummer syv derimot ytrer at de har noe større valgfrihet gjennom at de ofte kan velge selv:

Elev 7: Eh, sånn i starten var det litt sånn presentasjon, men det pleier å være sånn at vi kan velge. Presentasjoner, men i det siste har det vært mer sånne fagsamtaler med en lærer.

Informanten gir uttrykk for en større variasjon i møte med muntlige vurderingssituasjoner. Likevel er det kun de to alternativene som ble vist til i starten som også er med i utvalget til elev nummer syv – presentasjoner og fagsamtaler. Ved å stille dette spørsmålet innledningsvis, vil det bli enklere å forstå og se sammenhenger med de andre spørsmålene som følger.

Til sammenligning fant også Blikstad-Balas og Roe (2020) at det var få tilløp til diskusjoner, debatter og utforskende samtaler i de 178 timene de observerte i sin studie på åttende trinn. De fant også at muntlige presentasjoner av ulikt slag var dominerende rundt om i klassene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.82). Det mest påfallende i denne sekvensen er at elevene hovedsakelig kun nevner to muntlige vurderingssituasjoner. Ingen nevner vurderingsmetoder som debatt, intervju, skuespill eller film.

4.2 Hvordan lykkes i norsk muntlig?

Jeg stilte dette spørsmålet for å finne ut av hva elevene selv trodde var med på å avgjøre hvilken karakter de fikk. Også her svarte informantene nokså likt, men det er en liten overvekt

av elever som mener at karakteren i muntlig bestemmes ut ifra hva man klarer å produsere på muntlige prøver – i all hovedsak PowerPoint-presentasjoner. Bare en av informantene tror karakteren ene og alene avgjøres av hvor aktiv man er i timen, tre av åtte elever sier de tror det er presentasjonene som veier tyngst når lærere skal sette karakterer i norsk muntlig, mens fire av åtte elever tror det er en kombinasjon av de to nevnt ovenfor. Derfor er det også her kun to faktorer som tilsynelatende avgjør hva elevene får i norsk muntlig.

Et fellestrekk ved dette spørsmålet var at informantene var nokså kortfattet. Det var lite undring og drøfting over hva som var med på å avgjøre karakteren. Svarene kom spontant og virket som en selvfølge. Svarene indikerer kanskje at elevene ikke er vant med å få fremovermeldinger underveis i et muntlig prosjekt? Som Bakken (2018) poengterer, er det viktig at elevene får oppbakkinger og fremovermeldinger underveis i prosessen og ikke bare på selve fremføringen. Slike fremovermeldinger viser at lærere verdsetter arbeidet opp mot en fremføring. I det følgende vil det bli klart at ingen elever er innom slike aspekter. På spørsmålet om hva som avgjøre karakteren deres i norsk muntlig, svarer tre av elevene slik:

Elev 8: Eh, jeg tror liksom det er at man klarer å snakke tydelig, ehh, og at du på en måte er godt forberedt da.

Elev 6: Eh, veldig muntlig aktivitet i timen, veldig, alle lærerne sier at du har vært aktiv eller ikke da og trekker det inn i vurderingen, så selv om du ikke har hatt så mange presentasjoner i løpet av ett år, så tror jeg du må være muntlig i løpet av timene for å gjøre det bra da. Så vurdering har liksom ikke alt å si.

Elev 3: Eh, jeg tror kanskje litt sånn det engasjementet man viser i timene, og at man kanskje rekker opp hånda litt, selv om det kanskje ikke alltid er så mye å rekke opp hånda til. Også kanskje litt sånn de presentasjonene vi har, også i sånn KRLE da som vi også har henne i da, så tror jeg de teller i norsk muntlig da, også får vi for det meste karakterer ut ifra det, men også sånt initiativ fra timene. Også sånn i fagsamtaler, hvor mye vi snakker.

Som vi ser tror både elev åtte og tre at det er hvordan man holder presentasjonene som er med på å avgjøre karakteren i norsk muntlig – noe den jo også er, men svaret tyder på at vurderingene som lærerne gir er lite nyanserte og ser i stor grad til å basere seg på PowerPoint-presentasjoner. Elev seks vektlegger muntlig aktivitet i løpet av timer og elev tre har et litt mer utfyllende svar som tar for seg begge elementene. Gjennom elevenes svar blir

det tydelig at norsk muntlig-karakteren til elevene, ifølge dem selv i stor grad bestemmes ut fra én muntlig sjanger – kanskje to. Sett i lys av det forrige spørsmålet er det kanskje ikke så rart, fordi syv av de åtte elevene sa det var det de stort sett ble vurdert i. Likeledes er det alarmerende at denne ene av mange typer mulige muntlige sjangre er det som blir trukket frem – nærmest ene og alene. Svarene til informantene bekrefter dermed antagelsen om at elever ikke blir eksponert for nok *ulike* muntlige sjangre i skolen.

At elevene kommer i kontakt med et lite antall muntlige sjangre, understreker kanskje også ovenfor elevene at fremføringer er sjangeren som lærerne setter pris på. Gjennom lite variasjon i arbeid og vurdering av muntlighet, vil inntrykket av at norsk muntlig avgjøres av hvordan elevene holder fremføringene bli selvforsterket. Ingen av informantene nevner heller at det er hvordan de forbedrer seg fra en vurderingssituasjon til en annen som er med på å avgjøre karakteren. Sistnevnte er selve kjernen i formativt arbeid, men kommer ikke til syne i min undersøkelse, og befester antagelsen om at vurdering i muntlighet ofte har en summativ form.

4.3 Hva prioriterer elevene i muntlige prosjekter?

For at et muntlig prosjekt skal få et vellykket utfall, må elever gjennom og ikke minst mestre ulike arbeidsfaser i det muntlige prosjektet. Årsaken til at jeg stilte dette spørsmålet, var nysgjerrigheten for å finne ut av hva elevene brukte mest tid på i et slikt prosjekt. Dette er viktig å belyse, fordi det vil kunne svare på spørsmål som hvorfor noen elever opplever fremføringer som ubehagelige, men også for å synliggjøre hva elever burde bruke mer eller mindre tid på i lignende arbeid i fremtiden.

Svarene på spørsmål tre viser at elevene stort sett bruker tiden på å innhente informasjon, også kalt *inventio*. Seks av åtte elever svarer at det er informasjonsinnhenting tiden går til, mens to av åtte elever føler de får og bruker cirka like mye tid på å hente inn informasjon, som de bruker på å øve på innholdet og fremføringen – henholdsvis *memoria* og *actio*. Her må det legges til at flere elever opplever at de ofte får en tilstrekkelig tidsramme, men at de ikke blir veiledet i arbeidsprosessen, og at de derfor ofte må stresse gjennom delen som innebærer å lære seg stoffet og bli trygge til å fremføre. Dette funnet stemmer også overens med mye av teorien som er redegjort for i kapittel to. I en sekvens med elev nummer to, spør jeg om de setter av tid til å øve på selve fremføringen (*actio*), hvorpå hun svarer:

Elev 2: Eh, ikke øve, men vi får mye tid til å jobbe.

Jeg følger så opp svaret med å spørre om de stort sett får velge hva de selv vil bruke tiden sin på. På det svarer hun bekreftende:

Elev 2: Åja, ja. Ja, det kan vi velge selv.

Eleven er altså tilfreds med tiden klassen får til å forberede seg, og virker ikke å tenke noe særlig mer over fraværet av veiledningen opp mot selve fremføringen. Jeg stilte senere spørsmålet om det går mye tid til å øve sammen (hvis det er gruppefremføring elevene skal ha), og eleven svarer så:

Elev 2: Eh nei, det blir liksom mest å finne informasjon og sånt.

Jeg får et inntrykk av at elevene øver rett før selve fremføringen, så jeg spør om dette og eleven svarer «ja» på antagelsen. Elev nummer fire svarer også «Ja, det er mer selvbestemt» på spørsmålet om de får veiledning i de ulike fasene ved et muntlig prosjekt. Han utdyper med å si at; «men det hender jo at vi har sånn før vi skal holde presentasjonen», og med det sikter eleven til å øve på fremføringen. Elev nummer syv blir spurt om de jobber «mer på selve innholdet enn selve utførelsen da?», og svarer «Mhm, ja», og fortsetter å si at:

Elev 7: Men det er liksom ofte det siste som blir prioritert. Så det viktigste er liksom å få frem det man skal snakke om liksom. Jeg føler ofte at det er noe som i norsk muntlig ofte blir tatt veldig useriøst, for ofte kan vi få veldig mange timer, for det er veldig krevende ofte, men så sløser man bort de timene, også de siste to timene begynner man å stresse.

Selv om elevene svarer noe ulikt på spørsmålet, får jeg inntrykket av at de fleste er fornøyde med tiden de får til disposisjon, men at tiden sjeldent er øremerket en viss aktivitet (ulike deler av den retoriske arbeidsfasen), og at det å øve på *memoria* og *actio* blir utsatt til siste stund. Dette er trolig hovedårsaken til at elevene ofte kan oppleve slike prosjekter som stressende prosesser. I 2016 kom Kirsti Klette ut med en studie som belyser lignende funn på en god måte. Hun belyser nemlig at ved å gi elever for god tid, kan dette være med på å hindre elever i det hun omtaler som «high-quality thinking». Hun viser så til at elevene fikk 20 minutter til å gjennomføre en oppgave, men at brorparten av elevene var ferdig innen seks minutter. Til sammen viste studien at 6 av 35 minutter gikk til faglig samtale (Klette, 2016, s.14).

Siste sitat over, fra elev syv, viser også at eleven er klar over problematikken knyttet til hva han og klassekameratene bruker tid og ikke tid på i et slikt prosjekt. Videre sier han eksplisitt at det viktigste er «å få frem det man skal snakke om liksom», og at når det er i boks kan man senke skuldrene og prosjektet blir satt litt på vent. Svaret synliggjør en stor svakhet med prosessarbeidet i mange muntlige prosjekter, og peker i retning av behovet for en mer eksplisitt undervisning i muntlighet.

4.4 Fremovermeldinger – veiledning som skal vise vei

Et annen sentralt spørsmål i studien, er hva slags fremovermeldinger elevene husker at de får etter en endt muntlig fremføring. Spørsmålet ble operasjonalisert på følgende måte; «Hvilke fremovermeldinger er det vanlig at du eller andre medelever får etter en muntlig vurderingssituasjon?». Her oppgir et klart flertall (seks av åtte) at de eller klassekameratene bruker å få kommentarer som omhandler stemmebruk og kroppsspråk. To av åtte elever sier at de får beskjed om å ikke se så mye ned i manuset de har med seg. En av åtte sier at elevene i klassen ofte får kommentarer på grammatiske feil på PowerPoint-presentasjonen, og en er fornøyd og opplever at de får utfyllende fremovermeldinger som går på flere aspekter. En elev sier:

Ja, det går jo litt ut på vurderingskriteriene som han har satt på oss. Det er sånn, jeg har fått tilbakemeldinger på kroppsspråk. Sånn hvordan man beveger armer og står når man snakker og øyekontakt med publikum. At det er viktig å ikke se på notatene, men publikum da.

Og elev nummer fem svarer at:

Elev 5: Altså, det er en jeg kommer på alltid, men det er jo mer sånn norsk skriftlig en, men det er sånn kilder på presentasjoner. Vi har lært det, men han trekker alltid fordi vi ikke har alfabetisk rekkefølge på kildene. Siden så mange har feil burde han gå gjennom det skikkelig, men det er jo ikke norsk muntlig da.

Intervjuer: Nei ...

Elev 5: Jo, ok, noe som er vanlig å få trekk for er når sånn, som jeg også får trekk for, er sånn å variere tiden mellom gruppedlemmene, sånn at i én gruppe er det noen som snakker

skikkelig mye, mens noen snakker ganske lite og det pleier man å få trekk for og det er han ganske streng på.

Det første svaret til elev fem viser en fremovermelding som ikke tar for seg muntlighet, men hvordan elevene fører referanser. Det at eleven kommer på akkurat denne fremovermeldingen først er noe bekymringsverdig. Kaldahl (2022) finner noe lignende i sin studie. Hun finner at lærere ofte først og fremst tyr til å vurdere det grammatiske og strukturelle ved en oppgave. Dette på tross av at det i utgangspunktet er noe annet som skal bli vurdert. «However, correct grammar seemed to be most essential in language subjects» (Kaldahl, 2022, s.14). Jeg skal ikke dvele mer ved det, men heller rette oppmerksomheten mot det andre svaret. For med resultatene som viste at elevene ikke får tilstrekkelig med tid til å øve på selve presentasjonen, er det nettopp slike utfordringer oppstår. En elev nevnte i sammenheng med dette at de ofte må øve alene hjemme, også blir første felles gjennomgang holdt rett før de skal holde selve presentasjonen.

Kun én av informantene opplever å få utfyllende og gode fremovermeldinger, uten at vedkommende utbroderer noe mer spesifikk rundt det. Eleven gir generelt uttrykk for at hun føler seg tilfreds med fremovermeldingene som kommer og sier at responsen ofte vil variere, men at det alltid er kommentarer som bidrar til vekst:

Ja, med meg så var det sånn at jeg kanskje snakket litt for fort. Kanskje bare sånn at jeg burde slappe litt mer av. Ta det litt saktere da. Også til andre vet jeg at hun kan be noen snakke litt høyere, eller fordi det er noen i klassen som snakker litt lavt da. Og jeg på en måte, jeg husker jeg fikk en tilbakemelding hvor jeg måtte prøve å bare slappe litt mer av, og snakke litt saktere, fordi da snakker man kanskje litt mer automatisk litt høyere fordi da får man litt mer tid til å snakke og sånt. Ja, så jeg tror kanskje det er det mest vanlige.

Essensen i dette svaret går igjen hos seks av de åtte informantene. Og som en elev nevnte eksplisitt, er dette fremovermeldinger elevene ofte skjønner, men fordi de nettopp blir stresset i fremføringssituasjonen, glemmer de dette og har en tendens til å haste seg igjennom fremføringene. Gjennom litteraturen har vi sett at elever ønsker fremovermeldinger de kan strekke seg imot. Fremovermeldinger som sitatet ovenfor refererer til kan også tyde på en mangel på den muntlige vurderingskompetansen til norsklærere, eller en manglende prioritering av denne kompetansen. I studiene nevnt i teorikapittelet, fikk vi se at noen lærere føler på en manglende vurderingskompetanse i norsk muntlig. Det samme ser ut til å gjelde

fremovermeldingene som elevene mottar. Dette er lite overraskende da begrepene henger såpass tett sammen.

Svarene til elevene tyder i tillegg på at lærere kan ha vanskeligheter med å drive undervisvurdering i muntlighet. Funnene styrker opp under at det kunne vært lurt med et tettere samarbeid mellom lærere på skolen, eller en grundigere utformet plan som tar for seg hvordan man jobber med muntlighet – fra start til slutt. Og helt til slutt: Hva vil det egentlig si å ha et godt kroppsspråk? Nå ble ikke dette gjort noe mer rede for i studien, men er det slik at dette er en av de vanligste fremovermeldingene i den norske skolen, må det bli et økt fokus på hvordan man fremtrer foran en forsamling. Det er en vesentlig forskjell i at lærere sier, «du må jobbe med kroppsspråket ditt» og faktisk vise elevene hvordan man kan forbedre kroppsspråket. Sett i lys av de andre svarene, er det heller ikke rart at kroppsspråket er som det er. Et trygt og godt kroppsspråk henger ofte sammen med at man har øvd på presentasjonen og kan innholdet. For mange av elevene i min studie, virker det som den første gangen de virkelig gjennomfører fremføringen, er når de faktisk står der foran klassen. Da er det i praksis umulig for både læreren og medelevene å gi fremovermeldinger til denne ene presentasjonen, fordi den har blitt holdt første og eneste gangen de ser den.

4.5 Betydningen av familie og venner

På spørsmålet om hvordan elevene øver frem mot en presentasjon kom det noen sprikende svar. Det mest bemerkelsesverdige var at kun en av informantene mente at de fikk nok tid til å forberede seg til muntlige fremlegg. På spørsmålet svarte flere at de både jobbet litt på skolen og en god del hjemme sammen med familie og venner, etter endt skoletid.

Spørsmålet har til hensikt å belyse hvor mye tid elevene erfarer at de får til å øve på å holde den muntlige aktiviteten (*actio*). Som nevnt sier kun en av åtte elever at hun får nok tid til å forberede seg. Her må det understrekes at eleven sikter til den samlede tiden på skolen og hjemme, og at den oppleves som tilstrekkelig. Det mest bemerkelsesverdige, er at syv av åtte elever nevner at de ikke får nok tid eller anledninger til å øve på å holde det muntlige fremlegget på skolen. To av åtte elever sier at tiden/anledningene ikke er tilstrekkelige nok, tre av åtte elever sier at de øver med venner eller familie, fire elever nevner at de øver litt før de skal holde en presentasjon, mens som nevnt, sier kun en elever at «Ja, vi får nok tid til å øve». Dette sammenfaller godt med svarene på spørsmålet om hvordan de bruker tiden i muntlige prosjekter (se del 4.1.3.), der det fremgår at elevene bruker mest til på *inventio* i forberedelsestiden.

Til elev nummer tre stilte jeg følgende spørsmål, «Neste spørsmål stilte jeg egentlig litt, men det er, hvordan øver dere på å holde en muntlig presentasjon?», og eleven svarte:

Elev 3: Eh, ja. Vi øver litt sånn hjemme da, også helst, hvis vi får tid sånn kanskje helt på slutten eller starten av timen, så får vi sånn kanskje et kvarter til å snakke med de man er på gruppe med, eller bare alene til å kunne holde presentasjonen, eller gå gjennom på PC-en.

Merk at eleven sier «også helst» da vedkommende snakker om å øve seg på å holde en presentasjon. Responsen indikerer at det å øve ikke alltid ser ut til å være normalen i denne klassen.

Generelt er det ofte forventet at elever på ungdomsskolen bruker noe tid hjemme til å forberede seg. Dette i seg selv er jeg også enig i at kan være nødvendig, men funnene er bekymringsverdige, fordi det tyder på at elevene i undersøkelsen får svært begrenset tid til å jobbe med å bygge en troverdig etos ovenfor sine klassekamerater og lærer på skolen. Det vil si, noen opplever at de får tid, men den ser ikke ut til å være satt av til eksplisitte momenter som blant annet *memoria* eller *actio*. Dette funnet er også alarmerende i den forstand at det legger opp til at det blir større forskjeller mellom de elevene som har et hjem og/eller venner å øve sammen med, og de som ikke øver hjemme av ulike grunner. På samme spørsmål svarer elev nummer fem:

Elev 5: Også når vi skulle øve muntlig, så øvde vi jo på skolen, sånn hvis man øver på skolen skal man først lære sin del på en måte, også kommer man på skolen og sjekker at man er innenfor tiden, og hvis man er litt dårlig og helt utenfor tiden og må fikse på mye hjemme, er det mulig å gå inn på teams og det gjorde denne gruppen, fordi det var mye vi måtte fikse til den dagen på en måte, men det skjer også veldig mange ganger at vi tenker det går fint liksom, også presenterer vi.

Intervjuer: Okei, så da får dere tid på skolen?

Elev 5: Eh ja, eller det skjedde mye mer i niende og ikke så mye nå, eller for det skjer jo ofte at det er en presentasjon hver time, eller to, tre, også neste uke er det flere og da har man på en måte glemt det og da får man tid før presentasjonen.

Sitatet ovenfor belyser det velkjente tidsdilemmaet som ofte inntreffer ved muntlige vurderinger. Mange presentasjoner skal presses inn i en presset skolehverdag og tar ofte tid over flere timer – spesielt i norsk. Sitatet viser dog at denne eleven opplever at de får noe tid til å jobbe på skolen. En antagelse kan være, som vi har sett, at elevene får god tid til å jobbe med muntlige prosjekter, men at det er i stor grad er opp til hver enkelt elev hva de velger å bruke tiden sin på. Andre elever fra studien ytrer at de bruker familien sin i større grad, som blant annet denne eleven:

Elev 6: Eh, jeg bruker alltid mamma, også snakker jeg sånn jeg ville gjort foran klassen. Også hjelper hun meg med å endre på ting og sier ifra hvis jeg snakker for fort eller for utydelig ja.

Slik hjelp og veiledning vil alltså noen foresatte kunne bidra med, men det er ikke en støtte skolen ene og alene kan belage seg på. Derfor mener jeg at dette spørsmålet belyser at elevene i denne studien burde fått mer eksplisitt veiledning underveis i arbeidsprosessen. Bakken (2018) snakker som tidligere vist om ulike steg i det å kunne bli en trygg og god formidler. Spørsmålene ovenfor fremhever at det er mest vanlig at elevene får fremovermeldinger som går på holdning og kroppsspråk, men dette ser de altså ikke til å øve noe særlig på – hvert fall ikke på skolen.

4.6 Ulik praksis i skriftlig kontra muntlig vurderinger og fremovermeldinger?

Avslutningsvis spurte jeg alle informantene om de opplever eller har erfart noen forskjeller i hvordan de har fått skriftlige kontra muntlige fremovermeldinger. Det kvalitative resultatet ble at seks av åtte elever svarte at de fikk flere og bedre fremovermeldinger i norsk skriftlig, og dette er noen av svarene på hvordan og hvorfor de erfarer det slik.

Elev nummer fire nevnte først at «Det er mye mer i skriftlig» og fulgte opp med å si at:

Det er liksom, for i skriftlig skal man liksom jobbe med teksten etter at man har levert den da. Jobbe med den.

Hun indikerer at denne måten å jobbe formativt på er mer fraværende i norsk muntlig, til og med totalt fraværende ville ikke vært en overdrivelse å si. Sitatet bryter i grunn ned tanken om at formativt arbeid i det hele tatt eksisterer i norsk muntlig – det er forbehold skriften. Alle kriterier av formativ teori vi har sett så langt, ser altså ikke ut til å ha nådd denne eleven og hennes arbeid med muntlighet. Sitatet støtter også opp under antagelsen om at elever ser seg ferdige med en fremføring så fort de får satt seg ned på sin egen plass igjen.

Elev nummer fem viser også til fraværet av variasjon i norsk muntlig, og sier at:

men i norsk muntlig er det de samme kriteriene hele tiden, som jeg sa, og da er det vanskelig å få alle de samme feilene i norsk muntlig, mener jeg da.

Elev én understreker at fremovermeldinger på tekst, gjerne går på hvordan man bruker begreper og strukturer teksten, mens muntlighet gjerne tar for seg aspekter hvordan man holdt presentasjonen. Svarer viser at muntlighet i denne klassen gjerne foregår summativt, mens skriftlighet har et mer formativt preg. Elev nummer åtte legger til at de kun har øvd på fremføringer under prøvemuntlig, og legger til at «vi har aldri sånne muntlige fremføringer for å øve». For det første styrker det første sitatet antagelsen om at elever jobber lite variert i norsk muntlig. «De samme kriteriene hele tiden», er en ytring vi trolig ikke hadde fått, dersom jeg hadde spurt elevene om det samme i norsk skriftlig, der elevene ofte jobber med mange ulike sjangre (Blikstad-Balas, Roe & Klette, 2018). Svaret kommer trolig som en konsekvens av at elevenes muntlige kompetanse i stor grad blir vurdert gjennom presentasjoner.

Elev nummer seks bidrar til enda et interessant svar da jeg fulgte opp med å si «Men føler du at det er mer omfattende fremovermeldinger i norsk skriftlig enn muntlig?». Hvorpå hun svarte:

Eh ja, jeg føler vi får mer konkrete tilbakemeldinger i norsk skriftlig enn i norsk muntlig. Det er veldig mer åpent, sånn forrige gang fikk jeg bedre kroppsspråk, men det er litt vanskelig å vite hvordan man skal gjøre det?

Sett i lys av teorien som er gjort rede for tidligere i oppgaven, støtter dette og lignende sitater opp under at fagmiljøet har for lite grunnlag til å vurdere muntlighet. Sitatet tyder også på at elever merker seg nyansene i de ulike fremovermeldingene de får, og at dette igjen kan være noe av årsaken til at elever ikke føler samme seriøsitet knyttet til vurderinger i muntlig som de gjør i skriftlig. Vurdering av muntlighet oppleves som mindre omfattende og kanskje viktig,

nettopp fordi elevene er innom få sjangre og fordi de stort sett får de samme fremovermeldingene – også gjerne uten å få forklart hvorfor eller hvordan, men bare hva (Hattie & Timperley, 2007).

Læreres repertoar i møte med skrift ser ut til å ha utviklet seg mer enn vurderingspraksisen i norsk muntlig. Dette skyldes et bedre utviklet vurderingsgrunnlag, som igjen er et resultat av all forskningen som har foregått i og rundt veiledningen og vurderingen av skrift. I fortsettelsen av sekvensen ovenfor, fulgte jeg opp elev seks med å bare svare, «ja», og eleven svarte så, «For man kan jo ikke se seg selv holde en presentasjon». Dette svaret samsvarer godt med det elev nummer syv svarer på samme spørsmål. Jeg stilte følgende spørsmål som oppfølging:

Intervjuer: Nei okei, føler du at du får flere tydelige tilbakemeldinger i norsk skriftlig?

Elev 7: Ja, det kan være

Intervjuer: Det kan være ja

Også kommer det påfallende med svaret til eleven:

Elev 7: For det er jo ofte de samme beskjedene man får, som man liksom vet litt bevisst

Intervjuer: I norsk muntlig?

Elev 7: Ja, man vet at man får, øyekontakt, ehm ja, kroppsspråk. Det er sånne ting man vet, men som i momentet bare stresser deg ut.

Svaret til elev nummer syv viser at elevene kan være klar over de fremovermeldingene de får etter et muntlig fremlegg, men at de ikke får ønskelig mengdetrening i å stå foran klassen på denne måten. Svarene kan igjen sies å være et resultat av mangelfull undervisning i «actio». Det er også rimelig å anta at et større fokus på de ulike retoriske arbeidsfasene (Bakken, 2018), hadde vært med på å øke elevenes selvtillit i møte med ulike muntlige fremføringer.

Igjen blir det synlig at fremovermeldinger på PowerPoint-presentasjoner er det som blir tatt opp, og ingen andre sjangre blir nevnt av elevene. Douglas Barnes, en helt sentral forsker innenfor klassesamtaler, skiller mellom de to samtaleformene *exploratory talk* og

presentational talk (Barnes, 2008). Knytter vi begrepene opp til min studie, ser vi at begrep nummer to er det elevene ser ut til å bli vurdert i, i den norske skolen. Som tidligere vist nevnte noen elever at de ble eksponert for fagsamtaler, som både kan ta form som exploratory talk og presentational talk, men i all hovedsak ser vurderingen av muntlighet å i stor grad dreie seg om ulike former for presentasjoner. Fremovermeldingene elevene får kjennetegnes ofte av at de er korte, lite informative og elevene vet ved flere anledninger hva det er de vil få fremovermeldinger om. Likevel skjer det ingen endring, fordi elevene ofte opplever et visst stress i forbindelse med presentasjoner.

4.7 Hva lærer elevene mest av?

For å forstå svarene på spørsmålet om hvilken vurderingsmetode elevene føler at de lærer mest av, er det viktig å huske på at elevene ganske ensidig sa at de hadde hatt mest PowerPoint-presentasjoner. Dermed er det ikke så overraskende at syv av åtte elever føler at de lærte mest av fremføringer. Den ene eleven som ikke nevner PowerPoint-presentasjoner, nevner fagsamtaler som den metoden som stiller henne enda sterkere til neste gang. Eleven sier følgende:

Jeg synes fagsamtaler er veldig fint for å lære, fordi det er veldig og på en måte snakke om temaet, for en samtale hjelper ting med å sette seg litt mer i hjernen.

Eleven opplever at denne måten å prate på gjør at hun lærer mer til neste gang, og er en fremgangsmåte som styrkes hver gang. Svaret samsvarer fint med teori knyttet til dialogiske prosesser og sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1978). Metoden fagsamtale ligger også tett opp mot flere viktige punkter i det nye Kunnskapsløftet, og kan være en god arbeidsmåte for å fremme dybdelæring og utforskning i norskfaget, fordi elevene får anledning til å diskutere et tema i dybden, bygge på hverandre og lytte til andres resonnementer.

De resterende syv elevene som svarte at presentasjoner er det de lærer mest av, utdyper ikke dette i noen særlig grad, men en elev nevner at det er «mest utfordrende» fordi man står foran klassen og må tenke på så mange ulike aspekter, som hvordan man står, snakker og forholder seg til de andre som lytter. Han nevner videre at:

Elev 6: Og ja i debatter og fagsamtaler er det mer åpent, du kan på en måte, hvis du kanskje ikke kan emne kan du vri om på det litt, mer enn du kan på liksom PowerPoint.

På det samme spørsmålet svarer en annen elev:

Elev 1: Ehh, det er kanskje presentasjon, men noen ganger når vi får tilbakemeldinger får vi liksom tilbakemelding sånn bruk mer fagbegreper, men vi får liksom ikke så mye sånn hvordan vi skal bruke fagbegrepene i etterkant. Så vi får liksom bra tilbakemeldingen, men vi får liksom ikke tilbakemelding til hvordan vi skal bruke det. Hvis jeg hadde visst hvordan jeg skulle bruke det hadde jeg jo gjort det. Så det er kanskje sånn at man får hjelp til å vite hva man skal forbedre, men ikke hvordan man skal forbedre det.

Fordi presentasjoner er det elevene stort sett blir vurdert i, ser vi også at det er det elevene mener ruster dem mest til neste gang. Likevel viser sitatet ovenfor at fremovermeldingene holder et lavt nivå, og som vi har sett tidligere i oppgaven, viser de hva, men ikke hvorfor og hvordan elevene skal løse ulike oppgaver.

Lite overraskende ser det ut til at elevene har en tendens til å like den metoden som passer dem selv best, og som de mener de presterer best til eller er best egnet til å mestre. En av elevene som nevnte presentasjoner, begrunnet dette med at han var flink til å snakke for seg og at han ikke blir stresset av å stå foran klassen. Det som derimot er likt for alle åtte elevene, uansett sjanger, ser ut til å være at de i stor grad må jobbe med «actio» på egenhånd. Nettopp fordi de må jobbe på egenhånd, er det heller ikke rart at presentasjoner er den sjangeren elevene velger, selv om det kanskje er den metoden de er mest nervøse for å bli vurdert i. Øve på fagsamtaler, helklassesamtaler, debatter, skuespill og andre muntlige sjangre ser i dag ut til å kreve mer undervisningsvurderinger og oppfølging på skolen, samtidig som de ofte krever minst én annen motpart.

4.8 Fremovermeldinger = forbeholdt vurderingssituasjoner?

Det kan være tjenlig å se på formativt arbeid som en evigvarende og syklisk prosess. Som vi så i teoridelen, er formativt arbeid noe teoretikere og forskere mener burde forekomme jevnlig, systematisk og gjerne varierende. Jeg stilte derfor spørsmålet om elevene hadde erfart å få fremovermeldinger i etterkant eller i forkant av en muntlig vurderingssituasjon.

Hovedtanke: Om erfaringene fra å holde presentasjoner blir tatt med videre i læringen og utviklingen av elevene. Under følger en sekvens mellom elev nummer fem og meg (intervjuer):

Intervjuer: Nei, okei. Fortsetter litt i samme sporet, for hender det at dere får fremovermeldinger ved andre anledninger? Det er jo vanlig å få en fremovermelding rett etter en presentasjon, for eksempel, men kan dere få det ved andre anledninger? Enten av medelever eller lærer.

Elev 5: Åja, ja. Sånn innenfor norsk muntlig?

Intervjuer: Ja

Elev 5: Altså det hender jo, fordi norsklæreren vår er veldig god på å hjelpe når vi stiller spørsmål utenfor skoletiden, så er han veldig, han svarer raskt og bra, og da svarer han sånn utfyllende og sier sånn dette her kan du jo skrive litt mer på og det kan du si litt dypere inn på, på en måte, så han hjelper oss jo liksom på forhånd, hvis det er det du mener?

Intervjuer: Ja, ja

Elev 5: Men jeg tror ikke sånne medelever, i presentasjoner pleier man ikke å, eller hvert fall ikke i vår klasse å presentere foran andre.

Intervjuer: Okei?

Elev 5: Men sånn tekster pleier vi å sende rundt til venner og få dem til å lese over. Men ikke presentasjoner, ikke som jeg vet i hvert fall.

Intervjuer: Men dere holder altså ikke presentasjoner foran klassen?

Elev 5: Åja, jojo, men jeg tenkte sånn før vi presenterer, sånn.

Intervjuer: Dere øver ikke sammen eller noe sånt?

Elev 5: Jo, men ikke foran klassen liksom. Man øver ikke med folk som ikke er på gruppen sin på en måte.

Intervjuer: Okei, ja, da skjønner jeg.

Elev 5: Men sånn etter at vi har presentert, pleier vi heller ikke å få tilbakemelding fra elevene. Sånn, noen ganger vil han at vi skal rekke opp hånda og stille spørsmål til de som har hatt presentasjon, og det kan liksom gå, men det pleier egentlig ikke å skje.

Det første vi ser er at eleven ytrer at læreren er flink til å svare elevene på en utfyllende måte. For det andre gir denne eleven uttrykk for at læreren stiller opp utenfor skoletiden, men svaret virker ikke å ha noen direkte sammenheng med fremføringen. Avslutningsvis sier eleven også at det sjeldent kommer fremovermeldinger fra medelever eller ved andre tilfeller enn rett etter en fremføring. Eneste unntaket i studien er elev nummer åtte, som sier at de også bruker å få fremovermeldinger når de får tilbake karakteren på presentasjonen – noe som strengt tatt må sies å ligne summativ vurdering, men en vesentlig forskjell ligger i måten de eventuelt blir brukt videre. I tillegg nevner eleven at de gjerne kan få en liste med punkter de må bli bedre

på, men følger ikke opp at disse blir brukt på en aktiv måte. Han nevner også at klassen har en slags form for delingskultur og at elevene hjelper hverandre i forberedelsene. Det hører med at eleven sier, «sende rundt til venner og få dem til å lese over». Dette er fremovermeldinger som nok engang hovedsakelig knytter seg til «inventio», og en slik delingskultur vil i stor grad variere fra klasse til klasse. En variasjon lærere ikke kan belage seg på.

4.9 Oppsummering av analyse og funn

I dette kapitlet har vi sett på flere funn fra intervjuene i studien. Før vi går videre til neste kapittel vil i korte trekk oppsummere noen viktige funn, slik at funnene og refleksjonene fra analysen kommer tydeligere frem i diskusjonsdelen av oppgaven.

Det første vi så var at fem av åtte elever sa at PowerPoint-presentasjoner var den vurderingsmetoden de oftest hadde blitt vurdert i. En av åtte sa fagsamtaler, mens to av åtte elever mente de to ble cirka like mye brukt. Resultatene bekrefter nok engang at variasjon i arbeid med norsk muntlig er lite utbredt, og svarer på deler av forskningsspørsmål nummer to: *Hvilke muntlige vurderingsmetoder blir elevene eksponert for i skolen?*

Vi har også sett at seks av åtte informanter bruker mest tid på informasjonsinnhenting (mer eller mindre alt av disponibel tid), og to av åtte sier at de fordeler ganske likt med tid mellom de ulike retoriske arbeidsfasene (Bakken, 2018). Flere sier også at å øve på presentasjonen er noe som blir utsatt så lenge som mulig, og skjer gjerne samme dag eller rett før de selv skal opp å holde presentasjonen. Noen benytter seg også familie og venner.

Informantene har nevnt at det er store og vesentlige forskjeller i hvordan de får fremovermeldinger i norsk muntlig og norsk skriftlig. Sistnevnte bærer blant annet preg av at de er mer utfyllende, håndfaste og fremoverrettet.

Gjennom ulike sitater har det blitt tydelig at flere elever sliter med å se samme relevansen i norsk muntlig som i norsk skriftlig, og begrunner dette med å blant annet si, «det er jo liksom likt hele tiden». I norsk skriftlig derimot, ser elevene ut til å bli vurdert i langt flere sjangre. Dette bidrar trolig til at elevene ikke ser på muntlighet som like «faglig» som norsk skriftlig. Dette henger også sammen med teori fra teorikapitlet, som viste at elever møter langt flere sjangre i skrift enn i muntlighet.

Forskningsspørsmål nummer to er; *Når og hvor opplever elevene at de får hjelp til å forbedre seg i norsk muntlig?* Her er et hovedfunn at det er lite eksplisitt undervisning i muntlighet. Lærerne fungerer ofte som «coacher», og går tidvis rundt og veileder ganske så overfladisk. Flere oppgir at de øver på «actio» med venner eller familie, eller rett før

fremføringen. Informantene trekker også frem at arbeid med skrift ofte blir brukt på en formativ måte, mens fremovermeldingene i muntlighet mangler et formativt preg.

Oppsummert kan vi si at elevene i denne studien ikke har blitt eksponert for nevneverdig med variasjon i vurderingsformer i norsk muntlig. Det er viktig å nevne at vi ikke kan utelukke at elevene ikke kommer på alt av vurderingsformer de har hatt de siste to og ett halvt årene. Selv om jeg la godt til rette for at elevene skulle senke skuldrene og snakke fritt under intervjuet, er det ikke til å unngå at en intervjusituasjon kan føre med seg at informantene ikke får sagt alt. Tidsaspektet er også vesentlig å ha i bakhodet når analysen gjennomføres. Etter at disse betraktningene er tatt, er det likevel svarene som informantene kommer med som må bli analysert. Svarene kan betraktes som entydige og viser at ingen store variasjonsendringer ser ut til å ha skjedd i arbeidet med norsk muntlig de siste årene.

5 Diskusjon

Før selve diskusjonen og drøftingen av teori, tidligere forskning og resultater settes i sving, vil jeg minne om at oppgavens problemstilling tar sikte på å belyse elevers erfaringer med formativt arbeid i norsk muntlig. For å finne ut av det har jeg sett meg nødt til å bruke det nærliggende begrepet *fremovermeldinger*, og jeg benytter meg av to forskningsspørsmål for å få bedre innsikt til å besvare problemstillingen. Forskningsspørsmålene som skal hjelpe med å belyse problemstillingen er:

1. *Når og hvor opplever elevene at de får hjelp til å forbedre seg i norsk muntlig?*
2. *Hvilke muntlige vurderingsmetoder blir elevene eksponert for i skolen?*

Frem til nå har ulike teoretikere, tidligere forskning og mine resultater og analyse blitt redegjort hver for seg. For å skape en enda større sammenheng, vil jeg i dette kapittelet flette de ulike kapitlene sammen, slik at problemstillingen blir besvart på en god måte. Kort oppsummert kan vi si at funnene mine samsvarer godt med mye eksisterende teori og studier fra feltet. Likevel er det som jeg har beskrevet tidligere, et lite studert felt. Derfor vil mye av diskusjonen knytte seg opp mot det jeg anser som fallgruver i arbeid med norsk muntlig, men jeg vil også vise til gode, positive funn i arbeidet med formativ vurdering i norsk muntlig. Målet er at diskusjonen skal tydeliggjøre hvor det ligger uutnyttede læringspotensialer i arbeidet med norsk muntlig, og hva lærere og skolen burde fortsette for å fremme god læring.

5.1.1 Manglende kompetanse eller bare brukt på feil måte?

I teori- og tidligere studier kapitelene har vi sett hvordan lærere i skolen har gitt uttrykk for en manglende kompetanse i vurderingen av muntlighet. Vi har gjennom teori sett at muntlighet som grunnleggende ferdighet nærmest har blitt tatt helt forgitt av fagmiljøet, og som en konsekvens av det blitt viet lite tid (Kaldahl, 2022). Vi har deretter sett en liten økning i oppmerksomheten rettet mot muntlighet i nyere tid, men de nye studiene viser at arbeidet er usystematisk og fragmentert. Det er blitt tydeligere hva som må gjøres, men vi er fortsatt i startfasen, og det er mange aspekter som på utbedres i tiden fremover.

Et av mine bidrag til fagfeltet knytter seg opp til mitt første forskningsspørsmål: *Når og hvor opplever elevene at de får hjelp til å forbedre seg i norsk muntlig?* I resultatdelen av oppgaven så vi hvordan elevene ga uttrykk for at de sjeldent satt av tid til å jobbe med «actio» og «memoria» på skolen. Vi så også at lærerne ikke holdt av noe spesifikk tid til denne delen av den retoriske arbeidsfasen. Det kom varierende svar på om elevene var tilfredse med tiden de fikk til å øve på fremføringer. Resultatdelen viser på samme tid at «memoria» og «actio» er noe elevene ikke tenker noe særlig på – ikke før de faktisk står foran klassen i alle fall. Det ser ut til at «inventio» er den fasen elevene opplever som viktigst. Dette er påfallende da denne fasen er tilnærmet identisk for skriftlige og muntlige sjangre, og sier kanskje noe om elevens forhold til muntlighet? Elevene gir ikke uttrykk for at de eksempelvis må finne stoff for deretter å tilpasse stoffet opp mot ulike muntlige situasjoner. Informantene nevner heller ikke at de jobber med å fremtre passende innenfor visse sjangre i muntlighet. Det er rimelig å tolke det slik at elevene nesten anser «inventio-prosessen» som den samme i muntlig og skriftlig, uten at de retter seg mot en bevisst adressat eller en retorisk situasjon.

Vi har også sett at fremovermeldingene og den generelle støtten elevene får i norsk muntlig er noe vag og lite spesifikk. Dette tiltros for at lærere vet at elever trenger gode vurderinger og gode oppfølgninger for at de skal utvikle seg. Teori fra norsk skriftlig har vist oss at det eksisterer mye god kunnskap og kompetanse innenfor vurdering og fremovermeldinger, men kvaliteten ser ut til å falle drastisk når det er snakk om muntlighet. To av hovedargumentene er mangelfull tid og fraværende struktur. Med andre ord: Teorien nevnt i kapittel to viser at lærere er bevisst utfordringene knyttet til muntlighet, og mine funn komplementerer i stor grad dette gjennom å vise at elever får lite hjelp underveis i arbeidsprosessen i form av korte og lite informative fremovermeldinger. Derfor trenger vi å forske mer på vurdering og veiledning av muntlighet. Vi må finne flere bærekraftige og lønnsomme løsninger. Et allerede eksisterende og kjent alternativ er at elevene bruker hverandre i vurderingen og veiledningen av hverandre. Dette følger dog ikke helt uten

komplikasjoner, og fordrer blant annet at elevene vet hvordan man gir gode fremovermeldinger. På en annen side gir dette elevene en nærhet til vurdering av dem selv og en innsikt i hva de faktisk blir vurdert etter, og de utvikler forhåpentligvis også kompetanse i å se styrker og svakheter ved egne prestasjoner.

I resultat- og analysedelen ble det tydelig at lærerne – ifølge mine informanter, sjeldent gikk rundt for å bistå elevene i prosessen med ulike muntlige oppgaver. Elevene ytret på samme tid at fremovermeldingene i norsk skriftlig er langt mer fullkomne i den forstand at de er mer informative og har et mer formativt preg. Avslutningsvis er det derfor rimelig å si at lærere har kompetanse innenfor vurdering og fremovermeldinger, men at en lønnsom og effektiv metode ikke ser ut til å være utviklet i muntlighet.

Anmarkrud (2016) påpeker hvor viktig det er å lære elevene direkte og eksplisitte strategier til å løse ulike utfordringer i skolen. Et absolutt minstekrav for at dette skal skje, er at elevene blir eksponert for metoder og blir forklart årsaker til at de jobber som de gjør. Studien min viser at informantene i stor grad holder på med det Sternberg og Williams (2002) omtaler som *faktakunnskap* – i form av at de kun ser ut til å hente inn informasjon, men veiledning i det de kaller for *prosedyrekunnskap* (eleven vet hvordan hen skal løse oppgaven) og *anvendelseskunnskap* (eleven vet når og hvorfor hen gjør som hen gjør) ser ikke ut til å bli prioritert i samme grad (Sternberg og Williams, 2002). Som med alt annet i livet vil noen elever tilegne seg gunstige strategier raskere enn sine medelever. Noen elever stiller også med bedre forutsetninger enn andre elever, og det blir derfor ifølge Anmarkrud helt avgjørende at lærere er til stede underveis i arbeidsprosesser. I dag er det vanlig å bruke «Modeling, verbalizing, and scaffolding strategy», sier Anmarkrud. Målet med slik veiledning er å gå fra at lærer eller medelever guider eller modellerer for eleven som skal lære, for at hen deretter tilegner seg ferdighetene uten veiledning (Anmarkrud, 2016, s.35). Blikstad-Balas og Roe (2020) sier videre at de samme prinsippene som brukes for å vise elevene hvordan de skal skrive (se kapittel 2), kan med fordel brukes for å synliggjøre for elevene hva som forventes av dem i rollene som taler og lytter (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.72). De finner også at slike fremovermeldinger henger tett sammen med faglig fremgang, og at norsklærere i større grad kan gi elevene reelle utfordringer (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.194). Sett i lys av funnene, er det mye som tyder på at elevene ikke får reelle utfordringer i norsk muntlig. Dette ser vi blant annet på hvordan elevene opplever og erfarer fremovermeldingene (de er korte og lite informative) og hvordan de blir veiledet underveis i prosessen (lærere er lite til stede underveis – ifølge elevene).

5.1.2 Brukt på feil betyr ikke at kompetansen burde vrakes?

Vi har også sett at noen i fagkretsen er imot formativ vurdering og økt innblanding i elevenes læring (Æsøy, 2022), fordi de mener det fører til økt press på både elever og lærere. Det rettes oppmerksomhet mot at opplevelser av læring burde være et frirom fra vurderingsregimet. På samme tid sier Æsøy at voksne ikke skal slutte å blande seg «når det trengst», men bare når det «kjennest naudsynt» og ikke som en metode for å forme elevene (Æsøy, 2022). Jeg ble noe usikker på lærerens rolle da jeg leste teksten til Æsøy. Jeg henger med på de ulike poengene hans, men mener han legger for mye vekt og trykk på «vurderingsregimet», og ser få nyanser på hvordan formativ vurdering faktisk foregår og måten det kan bli gitt på.

Jeg mener at gjennom å vurdere og støtte elevene mer aktivt i arbeidsprosessen, vil mye av presset ved å holde fremføringen forsvinne. Dette begrunner jeg i at grundigere forberedelser vil bygge selvtillit og motivasjon hos hver enkelt elev. Flere av informantene i studien min ytrer også at de kjenner til fremovermeldingene de vil få, før de faktisk får dem, men at manglende eksponering og øving i å holde fremføringer gjør at de likevel snakker fort, usammenhengende og blir usikre i situasjonen. Derfor er dette et arbeid som krever dyktige og engasjerte lærere som hjelper elevene til enhver tid. Det er mulig at metoden vil koste en god del arbeid, men jeg mener større fokus og mer forskning på feltet vil føre til bedre løsninger og større innsikt, som med tiden vil gjøre vurderingen og veiledningen av muntlighet lettere i fremtiden. I likhet med Æsøy (2022), er jeg kjent med belastningen som lærere føler på, men jeg mener likevel vi må søke etter mer lønnsomme metoder i møte med utfordringene – ikke kaste konseptet i søpla.

Æsøy refererer videre til den amerikanske psykologen Carl Rogers (1962) som sier at vurdering hindrer den som blir vurdert i å tenke fritt og selvstendig. Jeg er enig i at vi ikke skal ha et klasserom som er lærerstyrt fra start til slutt, men jeg mener dog at funnene i denne og andre studier understreker at elever har gått av veiledning underveis i arbeidet med ulike oppgaver. Denne veiledning kan omtales som vurdering for læring eller formativ vurdering, gjennom bruken av fremovermeldinger. Min studie har gjort det synlig at elevene kun ser ut til å fokusere på innhenting av informasjon, og dette mener jeg er et klart tegn på hvilken nytte økt formativt arbeid vil bidra med. I nyere tid er ikke vurdering kun å dokumentere det faglige nivået til eleven, det handler om å støtte og motivere til innsats og tilpasse undervisningen deretter (Fjørtoft, 2020, s.120).

Med kritikken fra Æsøy som bakteppe, vil jeg trekke frem Bakken (2012) sin studie av retorikk og muntlig kreativitet. Æsøy mener at veiledning fra lærere kan hemme læring og evnen å tenke fritt og selvstendig. Bakken finner derimot at økt eksponering for ulike måter å

møte kreative oppgaver på, gir elevene flere knagger å spille på. Det handler ikke om å servere elevene en bestemt oppskrift, men et utvalg av oppskrifter. Det handler også om at noen elever ikke er i stand til å møte visse oppgaver, og her vil det være nødvendig med faglig støtte. Det hele trer også inn i diskusjonen om tilpasset opplæring, fordi elever som eksempelvis mestrer de ulike retoriske fasene ved det å holde et muntlig fremlegg, trolig vil håndtere det fint, mens andre elever trenger veiledning underveis (Bakken, 2012). En innvending mot slike kreative arbeidsmåter må sies å være tiden slike prosjekter opptar (Bakken, 2012, s.39), og der er jeg enig med Æsøy .

Akkurat som Timperley og Hattie (2007) understreker Sadler at det er helt avgjørende at elevene skjønner hvordan og hva de blir vurdert etter. Måten å gjøre dette på, ifølge Sadler, er «peer assessment» (Sadler, 2010, s.541). Det er også helt avgjørende at denne måten å vurdere på ikke bare gjennomføres for å ta opp tid i undervisningen, eller for at det skal lette på vurderingsarbeidet til lærere – selv om sistnevnte sikkert kunne vært fint. Hovedpoenget med slik vurdering, er at elevene får kunnskap om hvordan lærere vurderer og på den måten øker elevenes forståelse i selve faget. Det kanskje hårete målet, ifølge Sadler, må være at elevene uten hjelp fra lærer klarer å skille mellom hva som er godt og hva som er mindre godt. Altså at de evner å se kvaliteter i sitt eget arbeid. Med andre ord må eleven forstå hva hun gjør per nå, og hva som gjør at hun ikke er der hvor lærer og elev ønsker at eleven skal være. Dette læringsmålet må også være tydelig for eleven, slik at det ikke er noen tvil om hva hun skal strekke seg imot (Gamlem, 2021, s.22). Det samme støttes av blant annet Hopfenbeck (2014), som understreker at elever må være aktive deltakere i ulike praksiser. I resultatdelen så vi at noen ga uttrykk for at de fikk kommentarer som, «bedre kroppsspråk», men at de savnet svaret på hvordan – og dette kan løses gjennom mer aktiv deltagelse og eierskap i egen læring.

5.2 I hvilken grad følges læreplanen?

I innledningen av denne oppgaven viste jeg til den fornyede læreplanen som sier at elever i skolen (etter endt 10.trinn), skal kunne «uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter», og at de skal kunne «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» (Utdanningsdirektoratet, 2023). I dette avsnittet vil vi se nærmere på i hvilken grad dette samsvarer med funnene mine.

Jeg gikk inn i denne studien med en antagelse om at muntlighet i skolen har flere store hull, men at det nye Kunnskapsløftet (2020) hadde ført til forbedring og styrking av

muntlighet. Jeg trodde at implementeringen hadde gått raskere, men i muntlighet ser det nærmest ut som at Kunnskapsløftet har gjort ting fra vondt til verre, og det hele begrunner jeg med den manglende forståelsen og kompetansen i fagfeltet. Dette må endres gjennom flere studier og mer fokus, for det er faktisk slik at muntlighet er likestilt med de to andre grunnleggende ferdighetene i norsk – skrive og lese (Utdanningsdirektoratet, 2023). Når vi sammenligner læreplanen i muntlig kontra skriftlig, blir det fort synlig at mye må gjøres. Studier som Hertzberg (2003), Jers (2011), Møller (2020) og min egen (2023) viser at elever opplever å bli vurdert i det de jobber med i norsk skriftlig, men ikke muntlig. Elevene skal uttrykke seg i ulike sjangre, de skal være kreative, men funnene mine viser at elevene nærmest opplever muntlig vurdering som synonymt med PowerPoint-presentasjoner. Fremovermeldingene de får har også vist seg å være til liten hjelp for videre læring, og hvert fall til utviklingen av kreativitet.

Til hvilken hjelp er det at lærere til stadighet sier, «ja, husk å snakke høyt og tydelig?». Hva med modellering? Hva med at elever øver på «*actio*» før de faktisk skal ha en presentasjon. Hva med mer eksplisitt undervisning, hvor elever faktisk må sette av tid til å øve på presentasjonen på skolen, blir trygge på seg selv og lærer seg å stå stødigere i muntlige presentasjoner av ulik sort? Jeg ser dilemmaet med tid, men jeg mener likevel at funnene viser at dersom dette er tilfellet ved flere skoler, så må undervisningen i og vurderingen av muntlighet endres. Vi må rett og slett følge læreplanen mer i norsk muntlig.

5.3 Dagens modell versus et tenkt alternativ

Vi har sett at det å etablere en troverdig retorikk tar tid (Jers, 2010 & Bakken 2018). I resultat- og analyse delen ble det også klart at fremovermeldingene som elevene får som utviklingspunkter til neste gang, ofte er den klassiske «snakke høyt og tydelig». Fiske (2014) understreker hvor korte fremovermeldingene til lærere kan være i sin masteroppgave, og hun trekker frem at «veldig bra» eller andre former for ros ser ut til å dominere som fremovermeldinger. Vi har også sett at ros ikke alltid burde gis for rosens skyld, men at elever ofte har behov for mer informative og konkrete fremovermeldinger. En elev i min studie funderte eksempelvis på hva læreren mente med å ha et bedre kroppsspråk. Hvordan skulle hun utvikle det? Hva kjennetegner et godt kroppsspråk? Svaret er nesten for intuitivt; de må selvsagt få flere beskrivende og veiledende fremovermeldinger – gjerne gjennom modellering og mer øving (Hattie & Timperley, 2007). Flere av informantene nevner også i intervjuene at de ikke får noe særlig med fremovermeldinger ved andre anledninger enn rett etter en holdt

presentasjon. Svarene knytter seg direkte opp til mitt første forskningsspørsmål, og belyser at arbeidet med norsk muntlig har en veldig summativ drakt.

Hva så med det tenkte alternativet? Gjennom teori fra vurdering for læring, formativ vurdering og formative fremovermeldinger, har vi sett at lærere må være mer aktive i læringsprosessen til elevene. Vi har sett at noen stemmer (Æsøy, 2022) mener dette vil bli for tidkrevende. Jeg mener likevel at Æsøy, Heum (2019) og annen teori ikke tolker vurdering for læring likt som meg. I motsetning til dem, mener jeg at formativ vurdering og fremovermeldinger kan forekomme på et lavterskelnivå, uten at det skal føre til en for stor arbeidsbyrde for lærere. Det kan hende de er enige i det, men artiklene og studiene tilsier at denne måten å jobbe på blir for tidkrevende, noe jeg er uenig i, og mener det finnes løsninger og at kompetansen til hvordan løse disse utfordringene allerede er der. Hovedpoenget mitt er at elever må få mer eksplisitt undervisning i muntlighet.

«Feedback information about the processes underlying a task also can act as a cueing mechanism and lead to more effective information search and use of task strategies» (Hattie & Timperley, 2017, s.13). I sitatet ligger det en grunntanke som er ganske lik Bakken (2018) sin, nemlig at formativt arbeid må skje underveis i et prosjekt, ikke bare som en sluttkommentar etter holdt presentasjon. Da har vurderingen en summativ form. Forskerne Haber og Lindgard publiserte i 2001 en studie som hadde forsket på hvordan noen medisinstudenter lærte seg det de kalte for «oral presentation skills» (Haber & Lindgard, 2001). De konkluderer blant annet med at studentene lærer muntlige presentasjoner gjennom diverse forsøk og feilene de gjør underveis, istedenfor utviklede modeller. Videre sier de at dette kan hemme utvikling av effektive kommunikasjonsferdigheter, skade evnen til å lære fra ulike modeller, og at dette kan «result in acquisition of unintended professional values» (Haber & Lindgard, 2001, s.313). Ja, studien tar ikke akkurat for seg 10.klassinger, men studien viser at manglende kunnskap på området ser ut til å eksistere på flere nivåer og i flere fagmiljøer, og at dersom elever skal lære mer lønnsomt og effektivt, er det viktig at lærere bistår og følger opp så mye og godt som mulig.

5.4 Variasjon i vurdering av muntlighet

Funnene fra studien viser at elevene først og fremst jobber med å holde presentasjoner. Dette kapitlet vil derfor diskutere årsaker til den manglende variasjonen og hva som må og kan gjøres i fremtiden. Svarene knytter seg opp mot forskningsspørsmål nummer to i studien, og belyser store deler av problemstillingen.

Vi har sett at syv av åtte informanter mener de lærer mest av å holde PowerPoint-presentasjoner. Dette svaret mener jeg kan bære preg av at elevene tilsynelatende ikke blir vurdert i noe særlig annet, og at svaret kommer som en følge av det. Flere elever bekrefter også delvis dette da de sier at de ofte vet hvilke fremovermeldinger de vil få, før de faktisk har holdt selve fremføringen. Jers belyser også hvordan lærere og elever i hennes studie ønsker å bli bedre på å holde fremføringer (Jers, 2011, s.129). Et poeng er at dersom elevene hadde blitt vurdert gjennom flere metoder, ville andre vurderingsmetoder kanskje vært den metoden de ønsket å bli bedre i. Nettopp fordi variasjonen er så liten blir de trolig ikke eksponert for nyanser og omfanget av andre vurderingsmetoder, og dette kan føre til at de ikke innser hvor krevende andre muntlige vurderingssituasjoner kan være.

I intervjuene nevner noen informanter litt vagt andre vurderingsmetoder, som blant annet elev nummer én og syv. De nevner samtaler og da spesielt fagsamtaler som den andre metoden som bidrar til litt variasjon. Elev fem følger opp med følgende; *Altså de du nevnte nå har vi i hvert fall ikke hatt. Vi har ikke hatt så mange kreative vil jeg si.* Dette er svaret til eleven, etter at jeg har ramset opp noen alternative arbeidsmåter i norsk muntlig. Hvorpå jeg svarer; *Eh, nei*, og eleven følger opp med:

Eh, sånn I KRLE hadde vi sånne fagsamtaler. Og det er jo samme lærer som i norsk, og da tok vi opp mens vi snakket sammen.

Og jeg svarte; *Dere tok opp samtalen?* Og eleven avsluttet med å si:

Ja, men vi har ikke hatt det i norsk muntlig, men i norsk har vi hatt mer «lage en plakat» og «lage en PowerPoint» og presenter det på plakaten på en måte. Så det vanligste har vært PowerPoint, så kanskje plakat.

Elev nummer tre trekker vagt frem noe arbeid med debatter. Han forklarer videre at de tidligere har jobbet med å debattere, før de delte klassen i to og debatterte mot hverandre. Dette er et flott eksempel på hvordan elevene kan få kunnskap om hvordan man kan debattere, samtidig som de får mengdetrening i å diskutere mot ulike motparter, og gjerne i ulike temaer. I fraværet av variasjon, viser dette funnet seg som et lysglimt og et eksempel til etterfølgelse.

Sekvensene viser at noen elever både tar opptak av samtaler, lager plakater, debatterer, har fagsamtaler og klassiske PowerPoint-presentasjoner. I etterkant må jeg erkjenne at det er

en svakhet at jeg ikke fulgte opp med å spørre om eller hvordan elevene benyttet seg av lydopptaket. Hovedpoenget er likevel å vise at dersom denne metoden blir brukt riktig, gjennom at elevene og lærer jobber aktivt med lydopptaket, er dette godt formativt arbeid. Er det opptak som ikke brukes videre, vil metoden ha liten hensikt og ikke fungere som vurdering for læring.

Blikstad-Balas & Roe (2020) sin studie føyer seg inn i diskusjonen om elever har «muntlighet i undervisningen» eller om de blir eksponert for «undervisning i muntlighet» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.89). Gjennom kjerneelementet muntlig kommunikasjon vektlegges det at elevene skal kunne ta del i et bredt spekter av muntlige aktiviteter i norsktime, gjennom både monolog og dialog. Dessuten fremheves det i den nye norskplanen at elevene skal kunne bygge på andres innspill samt kunne kommunisere muntlig både i spontane og planlagte situasjoner (Bakken, 2019) (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.90). Sett i lys av avsnittet ovenfor og oppgaven generelt, kan vi si at elever trenger mer undervisning i muntlighet. Muntlighet i undervisningen vil det alltid være, men som funnene mine, tidligere teori og studier som Blikstad-Balas og Roe (2020) viser, er det systematisk og eksplisitt undervisning i muntlighet som må utbedres.

En annen årsak til at muntlig variasjon trenger større plass i skolen, skyldes at flere elever ikke anser norsk muntlig som like faglig som norsk skriftlig. Sitater som «det er det samme hele tiden» er med på å bekrefte fraværet av variasjon. Økt fokus på ulike muntlige sjangre, ville for det første bidratt til å gi økt kompetanse i hvordan man kan ytre seg i ulike situasjoner, men det ville også økt elevers forståelse i at muntlighet er så mangt. Til sammenligning kunne vi sagt at norsk skriftlig karakteren kun skulle basert seg på diktanalyse. Det blir for snevert. Språket vårt er frodig og rikelig – også i muntlig form, og det må viderefremmes til elevene i skolen.

I en studie fra 1987 viste Freedman at jusstudenter lærte seg den juridiske sjanger gjennom prøving og feiling, og at sjangerforståelsen ble til underveis i studieløpet – uten eksplisitt opplæring. På samme måte viser Hertzberg (2001) til elevers utvikling innenfor grammatikken. Hun runder av artikkelen sin med å si at tusenbenet «aldri hadde nådd dette høye trinn i sin utvikling» uten brevet fra padden (Hertzberg, 2001, s. 104). Med dette mener hun at dersom ikke padden hadde stilt tusenbenet spørsmålet om hvordan hun klarer å flytte beinene slik hun gjør, så ville den aldri tenkt over hvorfor den gjorde som den gjorde. Dette ville gått fint, men ved å tenke gjennom prosessen, viser fabelen at tusenbenet når et høyere trinn i sin utvikling. Det samme kan overføres til ulike sjangre i norsk muntlig. Elevene må få innsikt i ulike sjangre, jobbe med hvordan de fungerer og se mangfoldet i norsk muntlig, for

på den måten også å lære seg å nyansere, spisse og generelt snakke godt for seg i ulike situasjoner.

I en artikkel skrevet av Wall (2008) blir det tydelig at elever ofte ikke opplever vurdering i muntlighet som vurdering. Dette skyldes at undervisningen foregår som en integrert del av arbeidet med muntlig. Sett i lys av mine intervjuer kan det hende at elevene har flere fagsamtaler og helklassesamtaler, men at disse ikke oppleves som vurdering. Derfor kan vi ikke utelukke at elevene blir vurdert mer i muntlig enn det de gir uttrykk for. Dette blir også drøftet av Svenkerud (2013), som sier at dersom elevene ikke oppfatter hensikten med og målet for arbeidet med de muntlige ferdighetene, svekkes læringspotensialet (Higgins, Baumfield, & Hall, 2007) (Svenkerud, 2013, s.12). Her opplever jeg at fagfeltet havner i en liten tvist, fordi teorien viser at det er fint at elevene ikke føler de blir vurdert. På den andre siden er dette et av kjernepunktene i formativ vurdering, men studien over viser at mye av læringspotensialet forsvinner ved at elevene ikke vet at de blir vurdert.

5.5 Hva må til?

Som vi har sett har utfordringene knyttet til muntlighet og vurdering eksistert en god stund. Likevel viser studier at søkelyset ikke har ført med seg ønskede resultater. Noe mer må åpenbart skje, men hva? Vi har vært innom det, men dette avsnittet vil rette all sin oppmerksomhet mot hvilke tiltak som må iverksettes for å løse de ulike fallgruvene i fagplanen.

La oss gå rett til kjernen: For det første må lærere bli mer aktive i elevenes muntlige prosjekter. «Maintaining teaching and learning practices that diminish teacher support is therefore clearly not to be recommended» (Bergem, 2016, s.60), sier Bergem i sin studie, og setter med det en fin finger på en stor utfordring med veiledning og vurdering i muntlighet. Lærere må jobbe mer aktivt underveis og i etterkant av vurderingene. Vi så i resultatdelen at elever ga uttrykk for at kun skriftlige vurderinger ble gjort til gjenstand for revidering og generelt formativt arbeid. Dette vet også lærere, for i teoridelen ytret lektor Tom at vurdering av muntlighet virker vagt og noe uklart, og uten en felles forståelse. Hvordan kan denne utfordringen løses i praksis?

Jeg mener at noe av svaret ligger i selve lærerutdannelsen. Praksisen til lærerstudenter kan variere enormt, og det ville vært gunstig om lærerstudenter i større grad fikk grundigere opplæring i hvordan vurdere formativt – spesielt muntlig. Ved å bli eksponert for mer vurderingsarbeid i studiene, vil dette føre til en større og mer felles forståelse av vurdering. Studiene og forskningen min viser at denne forståelsen vil være svært gunstig å ha med seg ut

i virke som lærer. Mer vekt på formativ vurdering i utdannelsen vil kanskje kunne bidra til noe mer håndfast og gjøre vurderingen enklere. Dette vil forhåpentligvis også smitte over på elevene. For som vi så i resultatdelen, ga noen elever uttrykk for at det eksisterte vesentlige forskjeller i praksisen av vurderingen av norsk skriftlig og muntlig. En elev sa blant annet at; «norsk skriftlig må vi liksom jobbe med». Svaret kan tyde på at informantene har lagt merke til nyansene i arbeidet med skrift og muntlighet, og at de merker en nedprioritering av sistnevnte. Hele svaret ligger nok ikke her, men en sterkere utdanning kunne utvilsomt ha hjulpet nyutdannede lærere å imøtekomme slike utfordringer i skolen. Denne felles plattformen vil også sørge for en bredere enighet i fagfeltet. En enighet som ikke vil bli til over natten, men som vil kunne bidra til en jevn og riktig utvikling av vurdering av muntlighet.

Helt konkret er noe av det første som må iverksettes et tydeligere arbeids- og vurderingsrammer for lærere. I teorikapittelet viste jeg til noen forskere (Hattie & Timperley, 2007, Black & William 2009 og Gamlem 2021) som listet opp noen punkter for hva som kan være med å skape og drive frem formativt arbeid. På bakgrunn av tidligere funn og funn fra denne studien, vil jeg i det følgende komme med en oppdatert og noe utvidet liste til hvordan drive formativt arbeid og vurdering i muntlighet:

1. Støtte elevene aktivt fra start til slutt
2. Jobbe med varierte sjangre i muntlighet
3. Tettere samarbeid i kollegiet
4. Etterstrebe å gi elevene informative fremovermeldinger som de kan strekke seg etter
5. Eksplisitt og tydelig modellering i alle arbeidsfaser
6. Aktivt bruke den muntlige vurderingen videre i læringsløpet
7. Mer fokus på formativt arbeid i utdannelsesløpet

Listen viser det jeg mener må være absolutt i arbeidet med norsk muntlig – eller muntlighet generelt. Hvor komplett den er vil tiden vise, men dette er i det minste et godt utgangspunkt til en positiv endring.

Jeg kommer også i likhet med Jers (2011) frem til at elevene får nok av tid til å jobbe med presentasjoner og andre muntlige fremlegg, men en vesentlig forskjell er i hva elevene jobber med, og henholdsvis ikke jobber med. Funnene mine indikerer at elevene får gode muligheter, men at de ikke får eksplisitt tid til å jobbe med de ulike innholdsmomentene, i eksempelvis den retoriske arbeidsfasen. Ytringer som «Jeg øver litt hjemme» eller «Vi øver

litt før vi skal holde presentasjoner», viser til noen svakheter i måten elevene og læreren forbereder elevene til å mestre muntlige sjangre. Felles for mine informanter er at de vier særdeles liten tid til å øve på selve fremføringen (actio). Dette må i større grad undervises helt eksplisitt, og gjennom at lærere får mer kunnskap og skaper felles vurderingskriterier, vil dette trolig bli enklere.

Hertzberg (2003) finner at «det er helt vanlig at læreren gir like entusiastisk respons til alle uansett kvalitet på framføringen» (Hertzberg, 2003, s.159). For å belyse dette viser hun til et muntlig prosjekt hun har observert, som omhandler samer. Hun trekker konklusjonen at det virker som elevene synes det er så sårbart å stå foran klassen at lærerne støtter like entusiastisk uansett nivået på fremføringen. Hun diskuterer også at responsen kan være et resultat av manglende repertoar hos lærerne i studien. Den spontane, støttende responsen vi ser i alle klasserom, er det viktig å hold fast ved, men for å ha læringsverdi bør den suppleres med mer systematisk, kriteriebasert respons (Hertzberg, 2003, s.159), fordi dette vil være med å bygge en troverdig retorikk. At lærere begrunner slik kortfattet respons med tidspress og manglende kunnskap henger imidlertid sammen. For når lærere ikke har modeller eller tilstrekkelig kunnskap i hvordan fremovermeldinger gis ved muntlige fremføringer, er det naturlig at man tyr til enkle og kortfattede meldinger (Hertzberg, 2003, s.167).

5.6 Reliabilitet og validitet i muntlige fremovermeldinger

Ifølge studier som Hertzberg (2003) og Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) er det god grunn til å anta at reliabiliteten knyttet til vurderinger i muntlig er lavere enn i skriftlige vurderinger. Studiene ovenfor viser også til at lærere føler de mangler kompetanse på å gi vurderinger i muntlighet og føler på et fraværende vurderingsfellesskap. I skriftlige vurderinger har man tydelige vurderingskriterier, lærere kan stoppe opp og lese over flere ganger, og de kan rådføre seg med sitt kollegium. Dette er generelt med på å styrke reliabiliteten til skriftlige prøver. Disse styrkene er det vanskelig å trekke med over i muntlige vurderingssituasjoner. Dette er bekymringsfullt, fordi uten en felles vurderingsramme vil lærere lett kunne ty til å gi fremovermeldinger på det de selv føler er viktigst. Med mange ulike individer i yrket er dette problematisk, og det er rimelig å reise spørsmålet om standarden som eksisterer nå tilfredsstillende til Fjørtoft, «Uansett formål kan vi stille noen tekniske eller formelle krav til alle vurderingsformer» (Fjørtoft, 2016, s.46).

Herunder finner vi begrepene *reliabilitet* og *validitet*. Sistnevnte kan defineres ut fra hvor godt man klarer å måle det man faktisk er ute etter å måle, mens førstnevnte defineres av Fjørtoft (2016) som «hvor pålitelig karaktersettingen eller informasjonen vi får fra

vurderingen kan sies å være» (Fjørtoft, 2016, s.46). Med andre ord, hvis man gir en spesifikk oppgave til en gruppe elever, ville da – i dette tilfellet norsklærerne, satt samme karakter på de identiske oppgavene/muntlige fremleggene? Ut ifra punktene ovenfor er sannsynligheten for det vesentlige mye lavere i muntlig enn i norsk skriftlig.

5.7 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet er det blitt klart at elever erfarer vesentlige forskjeller i vurderingene og fremovermeldingene i norsk skriftlig og muntlig. Vi har også sett at det å få fremovermeldinger ikke nødvendigvis hemmer elevers kreativitet, men som Bakken (2018) sier kan det tvert imot føre til økt kreativitet og arbeidslyst, fordi det gir elevene flere muligheter i møte med diverse oppgaver. Dette blir enda mer elementært når elevene i fremtiden vil møte et bredere spekter av muntlige sjangre.

Det er også blitt synlig at elever legger merke til nedprioriteringen av muntlighet. Blant annet gjennom fremovermeldingene de får, men også på bakgrunn av manglende variasjon i vurderingene. Deretter har vi drøftet om opplæringen i formativt arbeid og vurdering burde iverksettes tidligere, og vist til positive effekter ved at utdanningsinstitusjonene øker oppmerksomheten sin mot formativt arbeid og vurdering av muntlighet. Dette er begrunnet med tidligere forskning som sier at lærere er usikre i denne typen vurdering, og ytterligere bekreftet av elevene i min studie som sier de ikke anser norsk muntlig som like faglig som norsk skriftlig.

I teoridelen viste jeg til noen kriterier som Hattie og Timperley anser som absolutte for at fremovermeldingene elevene mottar skal kunne regnes som tilfredsstillende (Hattie & Timperley, 2007, s.6). Ser vi dette i sammenheng med funnene av at elever ofte er nervøse ved fremføringer, fravær av variasjon i vurderingen og at elevene ofte ikke ser ut til å jobbe med *actio* før rett før en fremføring, er det blitt tydelig at elevene ikke får tilstrekkelig med vurdering for læring, og at Hattie og Timperley sine krav ikke innfris i denne eller lignende studier.

6 Avslutning

I denne oppgaven har jeg presentert en problemstilling som legger opp til å kvalitativt studere hvordan åtte elever på 10.trinn har arbeidet og blitt vurdert i muntlighet på ungdomsskolen. Dette har jeg operasjonalisert gjennom to forskningsspørsmål. Begrepene fremovermelding, formativ vurdering og vurdering for læring er helt essensielle i oppgaven og har vært tett

knyttet sammen, men hva som skiller dem fra hverandre er også beskrevet i kapittel to av oppgaven. Jeg har også presentert studiens metode, styrker og svakheter ved metoden og etiske betraktninger. Dernest så vi på funn fra intervjuet. Disse ble så analysert i samme kapittel, før jeg diskuterte noen spennende funn i lys av relevant teori og tidligere studier.

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Det mest påfallende med studien er at elevene fortsatt ikke ser ut til å bli eksponert for et mangfold av muntlige sjangre. De får heller ikke tilstrekkelig med fremovermeldinger underveis i ulike prosjekter, og de som kommer virker å være lite informative. I likhet med tidligere studier som viser at lærere mangler kompetanse i vurdering av muntlighet og kortfattede fremovermeldinger som ikke sier elevene stort, har vi også sett i min studie at elevene ikke tar arbeidet med muntlighet på alvor. De utsetter arbeidet med å øve på actio, og vurderingene oppleves som «alltid å være det samme», og derfor unngår elevene å jobbe formativt. Resultatene presentert i denne studien retter oppmerksomheten mot betydningen av eksplisitt undervisning i skolen, og på samme tid mot ulike elevgruppers ressurstilgang i hjemmemiljøet (Svenkerud, 2013, s.13).

I norsk skriftlig blir elevene eksponert for langt flere sjangre, noe som øker elevens forståelse av hvor ulikt og stort skriftspråket kan være. Det samme må i langt større grad skje i norsk muntlig. Elevene jobber heller ikke formativt med muntlige prøver. Det ser fortsatt ut til at elevene er ferdige med en muntlig fremføring idet de setter seg ned ved pulten igjen. Å reflektere rundt presentasjonene ser ikke ut til å forekomme. Det ene unntaket er eleven som nevnte at de hadde tatt opp fagsamtaler på lydbånd. Dette er et funn som gir håp, og metoder vi trenger mer av. Riktignok må metodene brukes riktig, men historisk sett har vi aldri hatt flere verktøy til å jobbe formativt, så mulighetene er mange!

Jeg innledet denne oppgaven med å stille spørsmålet om økt fokus på skriftlighet har gått på bekostning av muntlige ferdigheter, og etter gjennomgang av teori og tidligere studier, mine resultater og diskusjonen er det blitt klart at muntlige ferdigheter har seilt akterut. Det er også blitt tydelig at det er mer krevende å veilede og vurdere muntlighet. Dette er i seg selv en ekstra årsak til at vi burde rette enda flere ressurser mot nettopp denne grunnleggende ferdigheten. Heldigvis er dette en problematikk det burde være overkommelig å håndtere, men det må handles nå og opplæringen burde begynne tidlig i utdanningsløpet for oss lærere.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Fordi jeg har studert elevers erfaringer og opplevelser av formativ vurdering, er funnene mine et bidrag som kan benyttes av andre lærere i møte med sine egne elever. Funnene er ikke utelukkende relevante for kun norsklæreren, men for praksisen til alle lærere i skolen. Spesielt funnet som angår fremovermeldinger og dets mangler, vil være nyttig for samtlige emner i skolen.

Det er også blitt tydelig at både elever og lærere opplever norsk muntlig som noe vagt og at fagfeltet må få tydeligere rammer og vilkår til å veilede og vurdere muntlighet. Videre har vi sett at dette gjerne må skje fra øvrige hold, som blant annet hos utdanningsinstitusjonene rundt om i landet.

6.3 Videre forskning

Jeg har studert elever som har gått sin gang på ungdomsskolen under det nye Kunnskapsløftet (2020), og selv om LK06 også inneholder muntlighet, har det nye løftet hatt som mål å fremme muntlige ferdigheter enda mer. Å iverksette de nye målene, arbeidsmetodene også videre kan ta tid. Likevel burde resultatene mine sett lysere ut, og det burde være tungtveiende å studere dette mer i årene som kommer – gjennom flere vinklinger og metoder. Et godt eksempel på en studie det burde komme flere lignende varianter av, er studien «Retoriske ressurser i elevers muntlige fremføringer» (2012). Her tar Svennevig og Tønnesson og noen andre forskere for seg gode eksempler på hvordan noen elever på niende trinn utfører ulike *actio* (Svennevig et al, 2012, s.69). Gjennom hele artikkelen blir det vist til eksempler som har sine styrker. Flere slike studier vil bidra til å rette oppmerksomheten mot det som faktisk fungerer i norske klasserom.

Det ville vært gunstig om flere studerte dette i et større omfang. Feltet er som sagt lite utforsket, men det lille som finnes av forskning, viser at lærere har en lang vei å gå i skolen. Fallgruvene løser vi kun med mer og bedre forskning.

Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E. (2014). *Læreres bruk av spørsmål og responser i helklasseundervisning på ungdomstrinnet*. Universitetet i Oslo.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/51881/PhD-Andersson-Bakken-DUO.pdf?sequence=1>
- Bakken, J. (2018). *Retorikk i skolen*. Universitetsforlaget
- Bakken, J. (2016). Retorikk og muntlig kreativitet. Kverndokken, K. (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på. Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. (s.35-49). Fagbokforlaget.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt, og med etterord av Rasmus T. Slaattelid. Bergen: Ariadne Forlag.
- Bakhtin, M.M. (1987). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Black, P. & William, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*.
<file:///Users/danielaannerud/Downloads/s11092-008-9068-5.pdf>
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C,P. (2021). Kap 1: Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? Andersson-Bakken, E. & Dalland, C.P. (red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-43). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., Roe, A. & Klette, K. (2018). *Opportunities to write: An exploration of student writing during language art lessons in norwegian lower secondary school*. SAGE publications.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70979/0741088317751123.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Bloom, B.S. (1969). *Some theoretical issues relating to educational evaluation*.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016146816907001003>
- Birkeland, N.R. (2018). *Vurdering for læring – en trojansk hest i skolen?* Tidsskriftet Sakprosa. <https://journals.uio.no/sakprosa/article/view/6023/5512>
- Bratberg, Ø. (2017). Tekstanalyse for samfunnsvitere. *Kap. 1: Tekstanalyse. Hvorfor og hvordan*. (s.11-31). Cappelen Damm Akademisk.

- Bueie, A. (2016). *Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det*. Nordic Journal of literacy research. <https://libkey.io/libraries/269/articles/190172412/full-text-file>
- Bueie, A. (2015). *Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk*. Acta Didactica Norge.
- Crooks, T.J. (1988). *The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students*. Sage Journals. <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.3102/00346543058004438>
- Dahler-Larsen, P. (2007). *Kvalitativ metode: status og problemer*. Politica – tidsskrift for politisk videnskap. <https://doi.org/10.7146/politica.v39i3.69868>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Kopinor.
- Easley, J.A. & Zwoyer, R.E. (1975). *Teaching by Listening--Toward a New Day in Math Classes*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ137011>
- Engh, R.K. (2012). *Ask & Embla – og satsningen på vurdering for læring*. <https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/article/view/88/85>
- Eriksen, H. & Svanes, I.K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. Andersson-Bakken, E. & Dalland, C.P. (red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s.287-300). Universitetsforlaget
- Fiske, I. (2014). *Når framføringen blir antiklimaks – På hvilke måter inngår elevframføringer på niende trinn i klasseromsdialogen?* https://bibsyst-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=DUO10852%2F40858&context=L&vid=UIO&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default_tab&query=any,contains,ida%20fiske%202014&offset=0
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen*. Fagbokforlaget. 2. utgave.
- Fjørtoft, H. (2020). Vurdering av muntlighet i klasserommet. Kverndokken, K (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og mulighetsdidaktikk*. (s. 119-132). Fagbokforlaget.
- Freedman, A. (1987). *Carleton Papers in Applied Language Studies. Learning to Write Again: Discipline-Specific Writing at University*. (s. 95-115). Kopinor-avtalen.

- Forbord, M.A. (2022). *Thinking about Global Inequality in an Age of Abundance. Debates on the New International Economic Order in Norwegian Civil Society.*
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/96435/Thinking-about-Global-Inequality-in-an-Age-of-Abundance.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gamlem, S.M. (2021). *Tilbakemelding for læring og utvikling.* Gyldendal
- Gleiss, M.S. & Sæther, E. (2022). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis.* Cappelen Damm akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder. Kap 12: Strukturert utspørring.* (s.191-211). Fagbokforlaget.
- Haber, R.J. & Lingard, L.A. (2001). *Learning Oral Presentation Skills. A Rhetorical Analysis with Pedagogical and Professional Implications.* (s.308-314). Wiley Online Library. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1046/j.1525-1497.2001.00233.x>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback.* Sage Journals.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/003465430298487>
- Haugen, H,Ø. & Skilbrei, M,L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling.* Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. (2001). *Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse.* (s.92-105). Rhetor.
- Hertzberg, F. (2003). *Arbeid med muntlige ferdigheter.* Kverndokken, K. (red.), Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Universitetet i Oslo.
- Heum, T. (2019). *Vurdering for læring i historie – til nytte eller besvær?*
<https://www.utdanningsnytt.no/dybdelaering-fagartikkel-historie/vurdering-for-laering-i-historie--til-nytte-eller-besvaer/205744>
- Hopfenbeck, T.N. (2014). *Strategier for læring – om selvregulering, vurdering og god undervisning.* Universitetsforlaget.
- Jerolmack, C. & Khan, S. (2014). *Talk Is Cheap: Ethnography and the Attitudinal Fallacy.* (s. 178-209). SAGE Publications.
<https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0049124114523396>
- Jers, C. O. (2011). *Den retoriske arbeidsprocessens betydelse för möjligheten att framstå med starkt och trovärdighet ethos i muntlig framställning.* (s.115-136). Educare. Malmö högskola

- Johnson, B.R. (2013). Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches. Kap 11: Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. (s.277-316). Sage.
- Kaldahl, A. (2022). *Teachers' voices on the unspoken oracy construct: "Oracy—the taken-for-granted competence"*. Acta Didactica Norden.
<https://journals.uio.no/adnorden/article/view/8143/8018>
- Klette, K. & Ødegaard, M (2014). Instructional Activities and Discourse Features in Science Classrooms: Teachers Talking and Students Listening or ... ? Chapter 4: Bergem, O.K. Individualized Teaching Methods in Mathematics Classrooms.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-17302-3_2
- Klette, K. & Ødegaard, M (2014). Instructional Activities and Discourse Features in Science Classrooms: Teachers Talking and Students Listening or ... ? Chapter 3: Anmarkrud, Ø. Inquisitor, Evaluator or Facilitator. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-17302-3_2
- Kleven, T,A. (2014). Data og innsamlingsmetoder. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode (2.utg). En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* (s.27-47). Fagbokforlaget.
- Kulhavy, R.W. & Anderson, R.C. (1972). *Journal of Educational Psychology. Delay-retention effect with multiple-choice tests.* https://psycnet.apa.org/fulltext/1973-03232-001.pdf?auth_token=ca753f4956c560ce77069828527d116e9fdd8bb9
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode. Om samfunnsvitenskapelig metode.* (s.17-31). Fagbokforlaget.
- Møller, I. H. (2020). *Vurdering fra elevperspektiv. En kvalitativ studie om hvordan elever på ungdomstrinnet forstår tilbakemeldinger på en skriveoppgave i norsk.* Universitetet i Tromsø.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/22362/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Patton, M. Q. (2014). Qualitative Research & Evaluation Methods. Module 29: Data Collection Decisions. (s.255-263). Copyright 2014.
- Postholm, M-B. & Jacobsen, D,I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen.* Cappelen Damm akademisk.

- Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2020). *Hva foregår i norsktimene. Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
file:///Users/danielaannerud/Downloads/9788215033068_Roe%20og%20Blikstad-Balas_Hva%20foreg%C3%A5r%20i%20norsktimene_%204-korrektur%20220420.pdf
- Rowe, B.M. (1986). *Wait time: Slowing Down May Be A Way Of Speeding Up!* Sage Journals. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002248718603700110>
- Sadler, R.D. (2010). *Assessment & Evaluation in Higher Education. Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal*. Routledge.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02602930903541015?needAccess=true>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. Fourth Edition. Ch 2: Designing a Research Project*. (s. 27-56). Sage.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2019). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*.
<https://libkey.io/libraries/269/articles/369933493/full-text-file>
- Svenkerud, S.W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. Andersson-Bakken, E. & Dalland, C.P. (red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s.91-101). Universitetsforlaget.
- Svennevig, J. (2010). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag AS
- Svennevig, J. m.fl. (2012). *Retoriske ressurser i elevers muntlige framføringer*. Scandinavica. (s.68-89). Retorikforlaget AB.
- Tangen, R. (2019). *Elevsamtalens muligheter og begrensninger i lys av eleverfaringer*. (s.227-238). Universitetsforlaget.
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>
- Viddal, Linda M. (2007). Tilbakemeldingsdiskurser i elevsamtalen. I Sverre Tveit (red.). *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Universitetsforlaget.
<https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/002248718603700110>
- Vygotsky, L. S (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. 120 Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Wall, K. (2008). *Understanding metacognition through the use of pupil views templates: Pupil views of Learning to Learn*.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187108000059>

Weiner, B (1979). *Journal of Educational Psychology. A Theory of Motivation for Some Classroom experiences*. <https://psycnet.apa.org/fulltext/1979-28688-001.pdf>

Æsøy, K.O. (2022). *Kritisk blikk på vurdering for læring*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/kritisk-blikk-pa-vurdering-for-laring/>

https://www.researchgate.net/publication/22704692_A_Theory_of_Motivation_for_Some_Classroom_Experience

Vedlegg:

Vedlegg A: Transkripsjon av intervjuer

Vedlegg B: Intervjuguide

Vedlegg C: Samtykkeskjema

Vedlegg A: Transkripsjon av intervjuene: 8 informanter

S1 = Intervjuer, altså meg.

Informantene har fått navnene E1 – E8. Dette er en forkortelse sammensatt av elev og deres nummer i intervjuprosessen.

Intervju 1

S1) Da kjører vi på. Forresten hyggelig at du ville være med.

E1) Ja.

S1) Da kommer første spørsmålet. Nå går du i 10. klasse.

E1) Ja

S1) Så i løpet av tiden her på ungdomsskolen har dere vært gjennom mange ulike vurderingstyper når det kommer til norsk muntlig. Hva har vært den mest vanlige?

E1) Det er mer sånn nå i det siste har vi bare fått en oppgave, også har vi hatt sånn presentasjon og bare skal jobbe i timen med det i ti minutter også presentere det, men ellers har vi ikke hatt så mange norsk muntlig vurderinger.

S1) Nei, okei. Har dere hatt typ debatter eller intervjuer eller noen andre typer?

E1) Ehh, ja. Det har vi hatt litt av, men ikke så mye. Da er det mer sånn presentasjoner, to og to, eller i grupper.

S1) Og det samme gjelder hvis du ser ungdomsskolen under ett?

E1) Ja, egentlig. Vi har ikke hatt så mange én og én.

S1) Okei, skjønner. Hva er det dere har hatt minst av? Det for eksempel vanlig at man i norsk kan ha skuespill, intervjuer eller for eksempel debatter, politiske debatter. Hva er det dere har hatt minst av, eller kanskje ikke hatt i det hele tatt?

E1) Vi har egentlig aldri hatt sånt skuespill i norsken. Vi har egentlig bare hatt presentasjoner, slik jeg kan huske.

S1) Ja okei, og det gjelder hele ungdomsskolen?

E1) Ja, Ja

S1) Okei. Hvis du tenker alle andre fag på skolen også, er det noen forskjell? For eksempel i samfunnsfag, har dere hatt noen andre typer der? Eller er det likt i alle fag?

E1) Vi har hatt litt mer podkaster og i engelsk for eksempel har vi har litt mer skuespill, men det går mer i presentasjoner eller innspilling av presentasjoner. Men, og podkasten kanskje på andreplassen.

S1) Okei, liker du det?

E1) Ja

S1) Så bra, ehm, hvilken vurderingsform føler du at du lærer mest av? Altså sånn, hvis du har en presentasjon i norsk og tilbakemeldingene du får der, føler du at du lærer mest av det, eller føler du at du lærer mest i noe annen muntlig?

E1) Ehh, det er kanskje presentasjon, men noen ganger når vi får tilbakemeldinger får vi liksom tilbakemelding sånn bruk mer fagbegreper, men vi får liksom ikke så mye sånn hvordan vi skal bruke fagbegrepene i etterkant. Så vi får liksom bra tilbakemeldingen, men vi får liksom ikke tilbakemelding til hvordan vi skal bruke det. Hvis jeg hadde visst hvordan jeg skulle bruke det hadde jeg jo gjort det. Så det er kanskje sånn at man får hjelp til å vite hva man skal forbedre, men ikke hvordan man skal forbedre det.

S1) Skjønner, bra. Hender det også at dere får det vi kaller fremovermeldinger, altså ting som skal bli bedre til neste gang? Kan dere også få det ved siden av undervisningen? Altså i en annen setting.

E1) Nei, ikke noe sånn særlig egentlig.

S1) nei,

E1) det er ikke noe sånn

S1) Ikke i en fagsamtale eller?

E1) Jo, da kan vi kanskje få tilbakemeldinger som snakk saktere eller bland inn litt mer det, for eksempel.

S1) Ja, okei. Hender det at dere bruker vurderingskriterier aktivt?

E1) Ehh, ja vi får alltid sånn måleark om hva vi skal kunne og sånn høy-lav-middels.

S1) Er det noe dere går igjennom sammen, eller er det?

E1) Ja, det pleier vi nesten å gå gjennom hver eneste time frem til vi har vurdering. Sånn at vi er klar over det.

S1) Bra. Et litt åpent spørsmål. Hva tror du er med på å avgjøre karakteren din i norsk muntlig?

E1) Ehh, hvordan man arbeider i timen, om man er muntlig aktiv, hvordan man bidrar i gruppearbeid, også så klart hva man presenterer frem da.

S1) Ja

E1) Så litt alt egentlig

S1) Okei, litt alt. Så bra. Ehm, la oss tenke oss prosessen fra du får en oppgave til du skal holde presentasjonen.

E1) Ja

S1) Så er det mange ledd man skal igjennom

E1) Mhm

S1) Føler du det er noe der dere kunne jobbet mer med? Eller noe dere jobber altfor mye med, kanskje?

E1) Det er egentlig veldig sånn, eller vi får jo hjelp i prosessen, men det er jo vi som må starte prosessen selv, så trenger du hjelp er det jo bare til sånn hva det er du trenger hjelp til selv. Så det litt personlig hvor mye tid du bruker på de ulike stegene for å bli ferdig med presentasjonen.

S1) Ja

E1) Så det er veldig varierende på hva du selv velger da.

S1) Ja. Så dere setter ikke av spesifikk tid til å nå skal vi for eksempel jobbe med å holde en fremføring.

E1) Ehh, nei. Det har vi ikke gjort, eller vi kan liksom ha en time for «dere kan godt gå gjennom hvis dere vil det», eller ha det for en annen to og to, eller ett eller annet sånn. Men det er sånn mot slutten. Det er kanskje det eneste som blir satt av som spesifikk tid.

S1) Ja, skjønner. Bra. Hvordan øver dere på å holde en muntlig presentasjon? Det blir litt av det samme, men.

E1) Ja, vi har ikke hatt noe øving på hvordan vi skal holde en presentasjon, det er mer sånn «snakk rolig», sørg for at du får med alt sammen, men ikke noe mer spesifikt.

S1) Typ litt kriterier for fremføringen?

E1) Ja, der har det stått litt sånn «vær tydelig på hva du sier», «få med alt», «bruk god», bare sånne ting egentlig.

S1) Ja. Forbereder dere dere til debatter eller helklassesamtaler. Har dere helklassesamtaler forresten?

E1) Nei

S1) Nei

E1) Det pleier vi ikke å ha så mye av

S1) nei, men hvis du tenker debatter, intervjuer. Det lille dere har hatt da. Forbereder dere dere noe annerledes der enn for eksempel som dere gjør mot en presentasjon?

E1) Ehh, til debatter for eksempel pleier vi å skrive liksom litt sånn argumenter og forbereder oss litt på hva det er man kan si.

S1) Mhm

E1) men vi har ikke liksom hatt debatt mot hverandre to og to for å varme opp liksom, men mer sånn skriv argumenter for det du skal si også bare det egentlig.

S1) Ja. Øve på innholdet?

E1) Ja, øve på innholdet egentlig

S1) Bra, siste spørsmål. Føler du det er en forskjellig i tilbakemeldingene du får i norsk skriftlig kontra norsk muntlig?

E1) Hmm, litt kanskje, men det er mer sånn hvordan man presenterer og hvordan man snakker, men det er ofte to ting man får tilbakemeldinger på, og det er jo det dere begreper for det får man på begge tingene. Bland inn mer begreper, få med flere begreper, også er det jo bare sånn få struktur på tekst og hvordan man snakker egentlig.

S1) Ja, nei.

E1) Men ikke noen annen forskjell egentlig

S1) Skjønner, men det er ikke sånn at når dere har skriftlige tilbakemeldinger får dere mer tilbakemeldinger på hva dere skal gjøre til neste gang? Hvordan er tilbakemeldingene dere får etter en presentasjon? Hvilke tilbakemeldinger er det vanlig å få der?

E1) Ehh, det er mer sånn «husk på å blande inn begreper», men det er aldri noen sånne større generelle ting, eller mer sånn småspesifikt, det er alltid mer sånn «du presenterer dette bra», det går mer på innholdet. Det går ikke så mye på hvordan du presenterer det, men mer på innholdet.

S1) Skjønner, og dette gjelder alle i klassen har du inntrykk av?

E1) Ja, egentlig. Eller det er noen da, hvis de snakker veldig fort eller sakte kan man få tilbakemelding på det, men ofte er det mer på innholdet du presenterer.

S1) Supert. Jeg tror det var alt jeg.

Intervju 2

S1) Da starter jeg å ta opp

E2) Mhm

S1) Det første jeg lurer litt på er, i løpet av deres tid her på ungdomsskolen har dere hatt masse muntlig vurderinger

E2) Mhm

S1) Både i norsk og samfunnsfag og andre fag. Også er jeg veldig interessert i å vite hvilke av de ulike metodene som presentasjon, debatt og intervju. Disse ulike metodene man kan bli vurdert i norsk. Hvem er den mest vanlige dere har hatt?

E2) Ehh, kanskje PowerPoint-presentasjon.

S1) Ja

E2) Sånn muntlig ja

S1) Er det noe dere har nesten like mye som PowerPoint-presentasjoner, eller er det liksom det dere har desidert mest av?

E2) Ehh, ja det er vel det vi har mest av

S1) Mhm, ja. Og det samme gjelder norsk? Hvis vi tenker kun på norskfaget?

E2) Ehh ja, ja, det er PowerPoint-presentasjon. Kanskje vi skriver litt tekster også, også må man lese de.

S1) Ja, okei, fint. Også en motsats da. Hva er dere dere har hatt minst av, eller hva er det dere ikke har hatt i det hele tatt? Hvis jeg for eksempel nevner skuespill, intervju, debatter, altså andre muntlige vurderingssituasjoner.

E2) Jeg tror ikke vi har hatt debatter, og jeg tror ikke vi har hatt intervjuer heller.

S1) Nei. Kommer du på noe annet dere har hatt ved siden av PowerPoint-presentasjoner?

E2) Det du nevnte før intervjuer og debatt?

S1) Skuespill?

E2) Ja

S1) Har dere hatt skuespill?

E2) Ja, det har vi hatt

S1) Hva gjorde dere da?

E2) Vi hadde det i engelsk da, for litt sia. Vi så noe i boka, også skulle vi lese det og gjøre ting til det.

S1) Så det er som regel PowerPoint-presentasjoner dere har i alle fag?

E2) Ja

S1) Okei, fint. Når dere har hatt presentasjoner eller skuespill som du sier dere har hatt, hva er det du føler du lærer mest av? Hvilken type muntlig presentasjon føler du at til neste gang har forbedret meg mer?

E2) Ehh, kanskje presentasjon, for da ser du liksom hvordan mange andre også har gjort det når de viser det. Da kan du få litt bedre innblikk i det.

S1) Ja, du lærer litt av det.

E2) Ja

S1) Ja, bra. Kommer du også på noen fremovermeldinger. Vi skiller mellom noe som heter tilbakemeldinger og fremovermeldinger. Hvor fremovermeldinger sier mer hva du skal kunne til neste gang, for da har du noe å strekke deg etter. Mens tilbakemeldinger sier mer hva som var bra, men kanskje ikke så mye hva du skal gjøre til neste gang da. Så kommer du på noen spesifikke fremovermeldinger du pleier å få i norsk muntlig etter en vurderingssituasjon som du på en måte tar med deg. Er det vanlig at dere får det?

E2) Ehh, ja. Vi pleier liksom å få sånne tekster med både tilbakemeldinger og det andre. Hva som er bra og hva man må kunne bedre.

S1) Hender det at dere får fremovermeldinger ved andre anledninger? Til muntlige presentasjoner for eksempel.

E2) Ehh, nei. Tror ikke det.

S1) Det har vel hatt sånne fagsamtaler. Snakker dere om noe sånt der?

E2) Altså får man tilbake muntlig da?

S1) Ja, eller får du tilbakemelding på hva som kan bli bedre i vurderinger i norsk muntlig?

E2) Ehh ja, det tror jeg vi får. Vi har det i samfunnsfag og, og der får man det.

S1) I fagsamtaler?

E2) Ja

S1) Ehm, bruker dere vurderingskriterier i norsk muntlig?

E2) Ja

S1) hvordan bruker dere dem da?

E2) Én side står det lav måloppnåelse, middels og høy. Også må vi se på de, så står det hva man må ha med og kunne.

S1) Er det noe dere må gjøre selv eller?

E2? Ehh, nei. Han viser det på storskjermen også må vi se på det selv også.

S1) Så du føler dere blir informert om hva det er som skal til for å

E2) Ehh, ja, ja

S1) Ja. Er det noe, altså fra dere får et prosjekt. La oss si en muntlig presentasjon, siden det er det som er mest vanlig.

E2) Mhm

S1) Fra dere får de prosjektet til du skal fremføre, føler du at det er noe der dere jobber veldig mye med eller veldig lite med?

E2) Altså hvor mye tid man får med presentasjonen?

S1) Ja, eller at vi skiller jo mellom innholdet som skal være med, også er jo det å holde en presentasjon er jo en annen ting. Så er det noen av disse fasene dere jobber veldig mye mer med enn andre? Eller er det likt fordelt?

E2) Eh, det er likt fordelt, tror jeg.

S1) Så dere jobber endel med å holde presentasjoner også?

E2) Ehh, det er sånn. Vi øver ikke på å holde presentasjoner. Han sier liksom at vi skal det, også får vi norsktimene på å gjøre det. Også har vi en dato hvor vi skal gjøre det, også gjør vi det.

S1) Ja, så dere setter ikke av veldig mye tid til å øve her på skolen?

E2) Eh, ikke øve, men vi får mye tid til å jobbe

S1) Ja, så det er litt opp til dere selv hva dere velger å bruke tid på?

E2) eh nei, vi må jobbe med presentasjonen?

S1) Det jeg mente var om det er opp til dere om dere velger å bruke tid på å holde presentasjonen eller å finne informasjon til presentasjonen.

E2) Åja, ja. Ja, det kan vi velge selv.

S1) Okei, ja så lenge dere jobber med selve presentasjonen. Hm, et litt åpent spørsmål. Hva tror du er med på å bestemme karakteren din i norsk muntlig?

E2) Ehh, ja. Det er vel vurderingene vi har og sånt, også tror jeg kanskje det har noe å si hvordan man er i timen. Gjør du oppgavene dine, er du muntlig aktiv og sånt. Tror jeg også er med på å bestemme.

S1) Mhm, bra. Ehm, kanskje et litt vanskelig spørsmål, fordi du nevnte at dere ikke har hatt så mye annet enn presentasjoner, men hvis du tenker på det lille andre dere har hatt.

E2) Ja

S1) Er det der en forskjell i hvordan dere forbereder dere til en presentasjon kontra en annen ting, eller er selve prosessen lik?

E2) Den er litt lik, vi jobber med det i timene, også skal vi fremføre det foran klassen. Så det er veldig likt. Sånn er det med PowerPoint-presentasjoner for eksempel.

S1) Mhm, okei. Skal bare sjekke at jeg har fått med meg alt her nå. Litt likt som det forrige, men hvordan øver dere på å holde presentasjoner?

E2) Eh, det er ofte vi går ut i et rom som vi er i nå, også holder vi den for hverandre på gruppen. Sånn at vi får øvd, også kan de som er på gruppa si hva man kan gjøre bedre og sånt.

S1) Er det noe dere setter av mye tid til?

E2) Eh, nei det blir liksom mest informasjon og sånt.

S1) Så det blir litt sånn på slutten, at nå må vi gå gjennom.

E2) Ja

S1) Skjøner. Okei, også kommer siste spørsmål, tror jeg. Er det en forskjell i fremovermeldingene du får i norsk skriftlig kontra norsk muntlig?

E2) Ehh ja

S1) Kan du snakke litt om det? Hva føler du er forskjellen der? Hvis det er en forskjell.

E2) På meg liksom?

S1) Ja

E2) Jeg har fått bedre på muntlig enn skriftlig, fordi jeg synes tekst er litt vanskelig og sånt. Så jeg får bedre karakterer i muntlig enn skriftlig.

S1) Skjønner, ja, men hvis vi ikke tenker på selve karakterene, men mer på fremovermeldingene/tilbakemeldingene du får. Føler du det er en forskjell i måten de blir gitt på av læreren din?

E2) Ehh, ja, nei?

S1) Hvis jeg kan gi et eksempel. Du har en skriftlig tekst også gir du den til meg, også sier jeg «du må fikse dette og dette til neste uke», så er jo det en veldig tydelig melding på hva du må gjøre til neste gang. Du må gjøre noe grammatisk, eller du må endre på avsnittet der. Er dette en annen måte enn det du får ved en muntlig fremføring?

E2) Eh, jeg tror det er sånn at vi bare får tilbakemeldinger på hva vi kunne gjort bedre på muntlig.

S1) Har du noen eksempler på det? Ikke nødvendigvis deg, men noen andre i klassen. Hva er det som er vanlig å få?

E2) Eh, kanskje litt sånn «ikke snakke lavt, ikke se ned i PC-en, men se opp og sånt er nok det mest vanligste.

S1) Bra, jeg tror det var det jeg.

E2) Ja

S1) Ja, det var det.

Intervju 3

S1) Det første spørsmålet som jeg lurer på er, og dette gjelder spørsmålet gjelder alle fag, ikke bare norsk. Dere har jo hatt mange muntlige vurderinger. Også er jeg litt nysgjerrig på å vite hva den mest vanlige dere har hatt?

E3) Som oftest er det presentasjoner. Hvor vi blir vurdert på hvor høyt vi snakker, klart og tydelig og sånne ting, også noen ganger er det sånne fagsamtaler, hvor vi sitter i grupper og liksom skal snakke litt med hverandre da. Jeg tror kanskje det, eller i sånn språk da så har vi sånne muntlige prøver hvor man går ut med læreren også stiller hun noen spørsmål og vi svarer.

S1) Okei, ja. Er det også det mest vanlige i norsk?

E3) Ehh, ja det er mest vanlig i norsk med sånne typer muntlige vurderinger, at som oftest er presentasjoner.

S1) Ja, riktig. Og hva er kanskje det dere har hatt minst av?

E3) Hm, jeg vet egentlig ikke

S1) Jeg kan jo nevne debatter, intervjuer eller skuespill for eksempel

E3) Åja, eh ja, vi har ikke hatt skuespill. Vi har kanskje hatt det én gang i sånn åttende, tror jeg. Eh, også vi har egentlig ikke hatt debatter, unntatt når vi lærte om debatter i niende, og ehh ikke intervjuer, egentlig ingen av de.

S1) Men når dere lærte om debatt, var det mer sånn faglig eller hadde dere faktiske debatter i klasserommet?

E1) Ehh, vi lærte om debatt, også så vi debatter før vi delte klassen i to grupper, også var det på en måte én fra hver gruppe som skulle gå opp mot hverandre og ha debatt. Så det var på en måte ordentlig debatt. Så alle som ville være med fikk være med da.

S1) Bra. Nå nevnte jeg noen ulike vurderingssituasjoner man kan ha når man skal vurdere norsk muntlig. Hvilken føler du at du kanskje lærer mest av?

E3) Jeg føler kanskje av sånn PowerPoint. Fordi, jeg vet ikke, jeg føler det er litt sånn lettere å arbeide med når man skal skrive og lage den PowerPointen da. Det er litt lett å ha oversikt og styr over ting og enklere å bare øve hjemme med den, på hva man skal si og ting. Men det kan jo også være litt skummelt, som i starten av åttende da, eller no, hvis man skal holde en PowerPoint foran hele klassen også har man ikke så mange gode venner, eller kjenner så mange der, så er det jo litt sånn sssh. Men jeg føler fortsatt at det er en god måte å bli vurdert på, fordi man får ganske tydelig beskjed om hva man skal gjøre.

S1) Mhm, føler du at du har utviklet deg noe disse siste 2,5 årene. Du sa at man kanskje var litt nervøs, ikke du kanskje, men elever generelt kan være det i starten, føler du at du har hatt en utvikling der?

E3) Ehh, ja egentlig, eller sånn læreren min sier at jeg har det, for i åttende var jeg litt nervøs da, også var jeg, eller jeg snakket ikke kjempelavt, men jeg snakker litt mer stille og litt sånn «ehh, jaa». Lærerne på barneskolen lærte oss at vi skulle ha sånne ark, også sier læreren nå at vi ikke skal ha ark nå liksom, ehh, så da stod jeg liksom litt med arket mitt og snakket liksom kanskje litt lavt og litt fort og sånt. Nå snakker jeg kanskje litt høyere og litt mer rundt, også har jeg blitt mer trygg på de i klassen. Jeg synes også det er lett å se på andre ha presentasjon, for eksempel hvis noen snakker veldig høyt eller veldig tydelig, så virker det egentlig ikke så veldig vanskelig. Eller ja.

S1) Jeg skjønner, bra. Kommer du på noen spesifikke tilbakemeldinger du bruker å få etter en muntlig vurderingssituasjon. Hvis ikke, kommer du på noen tilbakemeldinger som andre i klassen bruker å få?

E3) Ja, med meg så var det sånn at jeg kanskje snakket litt for fort. Kanskje bare sånn at jeg burde slappe litt mer av. Ta det litt saktere da. Også til andre vet jeg at hun kan be noen snakke litt høyere, eller fordi det er noen i klassen som snakker litt lavt da. Og jeg på en måte, jeg husker jeg fikk en tilbakemelding hvor jeg måtte prøve å bare slappe litt mer av, og snakke litt saktere, fordi da snakker man kanskje litt mer automatisk litt høyere fordi da får man litt mer tid til å snakke og sånt. Ja, så jeg tror kanskje det er det mest vanlige.

S1) Ja, ja bra. Hender det også at dere får tilbakemeldinger ved andre anledninger? Enten av lærer eller andre medelever.

E1) Eh, nei. Eller sånn, kanskje i utviklingssamtaler da kanskje, eller det er kanskje ikke så mye tilbakemeldinger, men der kan det være sånn «jeg ser du har blitt mye bedre dette året, jeg ser at du har på en måte begynt å snakke litt høyere og, og på en måte ja, bevege deg litt mer ut, ja og da har vi på en måte fått tilbakemelding på hva man har gjort bra, så kanskje man skal jobbe med den. Ellers kommer jeg ikke på så veldig mye.

S1) Ehh, nei.

E3) Hvis det noen som har gjort det drastisk bra, eller noen som pleier å være flinke, så plutselig snakker de sånn lavt og usikkert, så kan de spørre om det er skjedd noe, noe som påvirker presentasjonen.

S1) Ja, bra. Neste spørsmål her, «hvordan bruker dere vurderingskriterier i norsk muntlig?»

E3) Ehh, ja, eller nei vi får ikke før vi på en måte presenterer, eller vi får jo på sånn PowerPoint og sånt, og det er liksom sånn høy, middels og sånn lav måloppnåelse. Så man får liksom litt kriterier på det. Og noen ganger vi i sånne læringspar, sånn at man liksom kan huke av på det der hvor den som presenterer treffer da. Om han snakker høyt eller lavt, eller sånne ting da. Så vi får litt sånn underveis og før da.

S1) Ja. Så et litt åpent spørsmål, hva tror du er med på å bestemme din karakter i norsk muntlig?

E3) Eh, jeg tror kanskje litt sånn det engasjementet man viser i timene, og at man kanskje rekker opp hånda litt, selv om det kanskje ikke alltid er så mye å rekke opp hånda til. Også kanskje litt sånn de presentasjonene vi har, også i sånn KRLE da som vi også har henne i da, så tror jeg de teller i norsk muntlig da, også får vi for det meste karakterer ut ifra det, men også sånt initiativ fra timene. Også sånn i fagsamtaler, hvor mye vi snakker.

S1) Har dere ofte fagsamtaler?

E3) Ikke så ofte, men kanskje én gang hvert år eller noe, det er kanskje litt lite. Vi har hatt det før hvert fall, og det er sånn ofte i KRLE eller norsk.

S1) Ja, bra. Ehm, okei, når man liksom tenker på sånn prosessen fra dere får, la oss si en presentasjon siden det er det mest vanlige, så fra dere får en oppgave til selve fremføringen. Så er det endel ting man skal gå gjennom, finne og øve på innhold, det å holde presentasjonen også videre. Føler du at den fordelingen er jevn her på skolen? Eller bruker dere tiden på noe spesielt?

E3) Jeg føler kanskje ikke at den er så jevn, jeg føler vi har litt liten tid til å lage presentasjonene, så vi må på en måte jobbe hjemme, ikke sånn mye, men vi må jobbe noe hjemme, så da får vi liksom ikke så god tid til å jobbe med presentasjonen på skolen, og hvis vi er i grupper er jo det veldig dumt, fordi da får vi ikke fordelt tid og kanskje sånn hvem som skal stå hvor og sånne ting. Den tiden vi får til å lære innholdet er jo liksom sånn helt ok, men jeg føler også at vi ofte bare får sånn 2-3 timer på å lage hele presentasjonen, og det er litt lite, fordi vi må finne innhold, også må vi strukturere presentasjonen ordentlig, og så ja, ja, kanskje vi kunne fått litt mer tid til å lage den på skolen da.

S1) Okei, ja ja, men jobber dere noe spesielt med å holde presentasjoner.

E3) Eh, nei egentlig ikke. Vi har aldri jobbet med det tror jeg. Vi har bare hatt presentasjoner, også får man tilbakemelding på det også ja

S1) Ja

E3) men før presentasjoner er det sånn, «okei, hvordan skal vi være et godt publikum» og «husk å snakke høyt og tydelig», men det er ikke noe mer enn det egentlig.

S1) Neste spørsmål stilte jeg egentlig litt, men det er hvordan øver dere på å holde en muntlig presentasjon?

E3) Eh, ja. Vi øver litt sånn hjemme da, også helst, hvis vi får tid sånn kanskje helt på slutten eller starten av timen, så får vi sånn kanskje et kvarter til å snakke med de man er på gruppe med, eller bare alene til å kunne holde presentasjonen, eller gå gjennom på PC-en.

S1) Okei, nest siste spørsmål

E3) Mhm

S1) Du nevnte at dere hadde hatt litt helklassesamtaler og sånt, men når du tenker på debatter og intervjuer, skuespill hadde dere ikke hatt, men er det en forskjell i måten dere forbereder dere på til det, kontra en presentasjon?

E3) Til debatter og sånt?

S1) Ja, bruker dere tiden på noe annet?

E3) Ja, eller først lærer vi litt om debatt da. Vi så på sånn politisk debatt da, også så vi sånn presentasjon om hvordan man ikke skal bruke hersketeknikk og andre ting da.

S1) Mhm.

E3) Eh, men også det er ikke så mye sånn, eller okei, vi får liksom de presentasjonene også lærer vi litt om debatt, også får vi kanskje et ark med hva som skal være med i debatten, hva det skal inneholde, også får vi kanskje én time på å øve.

S1) Mhm.

E3) Så jeg føler vi får litt god tid til å øve til debatt og sånt faktisk da. Ja.

S1) Fint. Siste spørsmål. Føler du det er en forskjell i de fremovermeldingene du får i norsk muntlig og norsk skriftlig. Tenker kanskje da på en klassisk skriveoppgave, hvor du da kanskje får tilbakemeldinger på hva du burde gjøre til neste gang, men er det en forskjell til hvordan dere får det i norsk muntlig?

E3) Eh, i norsk skriftlig får vi tilbakemeldinger i sånn Word-dokument. Også skriver hun på det, kanskje guler ut sånne skrivefeil og sånt, mens muntlig er det kanskje litt mer sånn, hvis vi leverer presentasjonen får vi kanskje sånn litt korte stikkord egentlig. God uttale, snakker litt for fort, eller slapp litt mer av, også får vi sånne kriterieark som hun fyller ut, så vi får ganske likt på begge egentlig. Bare på muntlig er det kanskje litt kortere, det er litt mer sånn småe ting, fordi det er ikke så mye å si på det. Eller mente du sånn hva jeg har fått?

S1) Ja, deg eller hva andre elever i klassen har fått.

E3) Noen får i skriftlig at de skriver litt for verbalt på en måte, også, eller du skriver kanskje litt feil sånn grammatikk, men i muntlig skal man jo være muntlig, så man kan ikke få kjeft for å være verbale på en måte. Men kanskje da har man skrivefeil i presentasjonene sine, eller nei det har ikke så mye å si på muntlig, hehe. Så ja, da får man kanskje på måten man snakker på da. Ja

S1) Bra, det tror jeg var det. Supert.

Intervju 4

S1) Okei, så det første spørsmålet.

E4) Mhm

S1) Nå har dere gått 2,5 år på ungdomsskolen, og hvis du tenker på alle fagene som er muntlige, ehm, hva er den mest vanlige vurderingssituasjonen dere har hatt?

E4) I muntlighet er det vel presentasjoner. For det går jo mye på det muntlige, fordi man skal jo snakke foran klassen da.

S1) Det er også det vanligste i norsk?

E4) Ja, eller vi har hatt veldig mye presentasjoner i det siste. Vi har også sånn at vi skal skrive mange tekster, men det er jo ikke så veldig muntlig da.

S1) Nei

E4) Så hvis det er det muntlige kan det både være fagsamtale og presentasjoner

S1) Ja. Har dere hatt en flere fagsamtaler?

E4) Ja, vi har hatt litt av det i det siste. Før var det flere presentasjoner, men nå er det mer fagsamtaler.

S1) Så det har vært en utvikling i antall fagsamtaler

E4) Ja, eller jeg føler det har vært mer snakk om det.

S1) Mer snakk om det?

E4) Ja, eller vi hadde én i samfunnsfag nå nylig.

S1) Okei, ja. I den forbindelse vil jeg også spørre om hva det minst vanligste er. Jeg kan jo nevne noen eksempler. For eksempel intervju eller skuespill, eller man kan bli vurdert i debatter.

E4) Vi hadde en debatt i niende, tror jeg

S1) Okei, ja

E4) Og da hadde vi en sånn debattleder, også hadde vi fått utdelt tre temaer, også var klassen delt inn i de tre temaene da, også skulle man liksom debattere for eller imot, på en måte.

S1) Var det noe dere satt av mye tid til?

E4) Ja, det ble en del fordi alle skulle representere hvert sitt parti da

S1) Ja

E4) For det var liksom i den perioden hvor vi hadde om partier og sånt da. Så da hadde vi en debatt der.

S1) Ehm, har dere hatt noen intervjuer eller skuespill?

E4) Ja, men ikke som vurdering liksom. Men liksom for å lære, liksom en økt hadde vi skuespill, hvor vi liksom skulle vise hvordan jorden spant rundt seg selv og jorden rundt solen og månen rundt jorden.

S1) Okei, skjønner. Så det var bare en sånn liten greie i timen?

E4) Ja, ja og I musikk har vi hatt dansing og sånt.

S1) Okei, fint. Men hvis vi prøver å holde oss til norskfaget nå.

E4) Åja ja, ja norskfaget ja.

S1) Du sier at dere har hatt flere presentasjoner og at dere har hatt debatt. Hvilke vurderingssituasjoner føler du at du lærer mest av? Som gjør at du føler at du stiller enda sterkere til neste gang?

E4) Ehm, jeg vil egentlig si presentasjoner.

S1) Ja

E4) Jeg føler jeg er ganske flink til å snakke fritt liksom, så hvis jeg finner et tema som jeg kan en del om er det ganske lett å bare snakke om det temaet og det er jo perfekt i en presentasjon liksom.

S1) Bra. Ehm. Kommer du på noen spesifikke tilbakemeldinger som du eller andre i klassen får etter en presentasjon eller en debatt?

E4) Ehm

S1) enten fra medelever eller lærer

E4) Eh, vi har jo den der two stars and a wish, og da er det jo liksom si liksom at man rekker opp hånda etter presentasjonen. Og da får man høre noe som var bra og noe som kunne vært bedre, men det er jo ofte sånn at du kunne snakket høyere, eller du kunne sett litt mer på klassen.

S1) Ja

E4) Mens du presenterte, og at du kunne hatt litt mer. På innholdet liksom

S1) Okei, bra. Hender det at dere får tilbakemeldinger, eller det som heter fremovermelding. Noe som sier hva du kan jobbe med til neste gang, mens en tilbakemelding sier mer hva som var bra eller ikke så bra, men mindre hvordan du kan jobbe til neste gang. Og hender det at dere får det ved en annen anledning? Fra lærer eller medelever.

E4) I norsk skriftlig får vi veldig ofte en oppgave, også får vi tilbake hva vi må rette på, feilene våres liksom. Sånn at det blir bedre til neste gang.

S1) Mhm, er dette noe dere også får i norsk muntlig.

E4) Ikke et konkret skjema, men til neste gang snakk mer tydelig og sånt liksom

S1) og det får dere som regel rett etter en presentasjon?

E4) Ja, en liten karakter og en liten kommentar, men det er ikke sånn oppsett som i norsk skriftlig.

S1) Nei, litt mer omfattende. Supert, hvordan bruker dere vurderingskriteriene i norsk muntlig? Er det noe dere går gjennom sammen eller?

E4) Åja, vi får liksom ikke. De legger ut kriterieskjema, om hva som er vanlig innenfor en presentasjon da, som snakk høyt og tydelige, men vi får liksom ikke noe konkret skjema å gå etter. Tidsbruk er liksom ett av kriteriene da.

S1) Ja

E4) At man liksom skal snakke så så lenge. Vi hadde en oppgave som handlet om disse litteraturepokene, litteraturhistorie og da hadde vi liksom en sånn liste med kriterier, hvor det stod sånn du skal snakke om 30-45 minutter, du skal ha med en oppgave, snakke om forfattere, kjente tekster og sånt fra den epoken. Eh, og da jobbet vi jo litt med det etter det også da. Da fikk vi liksom ting vi skulle ha med i presentasjonen. Hvor lenge den skulle vare også fikk vi tilbakemelding på hvordan vi hadde gjort det da.

S1) Okei, veldig bra. Et litt åpent spørsmål, men hva tror du er med på å bestemme din karakter i norsk muntlig.

E4) Min karakter?

S1) Ja, hva tror du er med på å bestemme norsk muntlig karakteren til elever i den norske skolen, generelt.

E4) Jeg vil si mye av det går på aktivitet i timen. Jeg gjør det ikke dårlig i norsk, men jeg kommer med mange bidrag og snakker mye på presentasjoner og ser ikke bare konkret hva jeg har skrevet. At man snakker mye rundt temaet og ikke ser så mye på manus.

S1) Ja, hvor er det du har lært det da? Du har jo åpenbart en liten trygghet når du snakker, hvor føler du at du har lært det?

E4) Fordi jeg leser jo liksom artikler og nettsider om temaet, også skriver jeg ned og øver litt på det jeg skal si, så jeg vet litt hva jeg skal si når jeg kommer opp. Også jo mer jeg snakker, jo mer husker jeg av det jeg har lest.

S1) okei, er dette noe du øver på i skoletiden eller hjemme?

E4) I skoletiden, fordi vi får ofte 45 minutter med gruppen, hvor vi får jobbe med presentasjonen, så da får vi, da har blir jeg ganske flink til å huske på hva jeg skal si da.

S1) Ja, så bra da. Når man tenker på prosessen fra dere får en oppgave til dere faktisk skal holde den muntlig, presentasjonen. Man skal jo hente informasjon, man skal lære seg informasjonen og man skal holde presentasjonen. Føler du at tiden dere får er bra fordelt? Eller er det noe dere burde jobbet mer med eller mindre med?

E4) Det vi egentlig alltid gjør, vi får liksom ikke oppgaven lag en presentasjon, dere får to uker, start nå liksom. Vi går veldig ofte gjennom temaer først, så da har vi kanskje to-tre uker hvor vi går gjennom tema, eller én uke, det kommer an på hvor stort temaet er, men sånn at vi lærer

S1) Mhm

E4) stoffet først, også får vi gjerne 1 eller 2 uker på å lage og lære presentasjonen og sånt.

S1) Mhm

E4) Så i den fordypningsoppgaven med litteraturhistorie, hadde vi ganske mye om de ulike epokene og sånt, også fikk alle utdelt én hver, hvor de da skulle gå i dybden på den epoken de fikk tildelt, også skulle de lage en presentasjon og da hadde vi kanskje sånn fem uker på å lage den presentasjonen. Fordi vi skulle snakke såpass lenge, vi skulle snakke veldig lenge, og vi skulle lage en oppgave og vi skulle vi ha veldig mye innhold i presentasjonen.

S1) Ja, skjønner, men det ble det da satt av noe spesifikk tid til de ulike arbeidsmetodene, altså sånn «nå skal vi finne stoff», «nå skal vi øve på å holde presentasjonen», eller var det mer selvbestemt.

E4) Ja, det er mer selvbestemt

S1) Ja

E4) Så lenge du ble ferdig på tiden, så går det fint liksom. Vi hadde ikke noe sånn øve greier, men det hender jo at vi har sånn før vi skal holde presentasjonen.

S1) Mhm

E4) Så går man liksom litt gjennom hva som skal til for å være en god lytter og en god snakker, på en måte, sånn at man får en fresh påminnelse rett før presentasjonen, men det er ikke noe annet felles man gjør liksom.

S1) nei, okei. Bra. Vi var litt inne på det, men hvordan øver dere på å holde en muntlig presentasjon?

E4) Hvordan man øver?

S1) Ja, du sa jo blant annet at du øver litt for deg selv før du skal holde en presentasjon, slik at du husket mer og mer, men er det noe dere gjør i fellesskap i klassen? Bruker dere tid på det på skolen eller hjemme?

E4) Eh, man bruker tid på skolen, men det kommer litt an på hvor godt du jobber, og hvis du har mer å gjøre må du jobbe hjemme. Men altså, når det kommer til å øve på å holde en god presentasjon

S1) Mhm

E4) Eller gjøre det bra muntlig, så tenker jeg egentlig at det bare går på hvordan du er som person på fritiden, om du er en person som tør å gå ut av komfortsonen liksom, så klarer man mye bedre å holde en presentasjon. Da er man liksom vant til å snakke. Du står liksom ikke ned i bakken og mumler liksom. Så noe av det viktigste er liksom bare om man tør å snakke fritt, og snakke om temaet ditt, at man må ha litt engasjement og, at det liksom ikke skal være skummelt å stå foran klassen å snakke da. Og det er jo som jeg sa i stad, øve på selve teksten, så er det smart å bare skrive stikkord og snakke ut fra det, og ikke bare øve på å kunne det du har skrevet utenat, og bare stå og stirre ned i PC-en.

S1) Hm, bra. Nest siste spørsmål. Bruker dere å forberede dere på en annen måte til debatter enn til presentasjoner? Bruker dere tiden på en annen måte?

E4) Altså, når det gjelder debatten så var det i åttende eller niende, og det har vi bare hatt én gang, men. Og da husker jeg vi jobbet med de ulike tegnene som du skulle vise hvis du skulle si noe liksom. Liksom innslag og kommentar og, ehh, så da brukte vi litt tid på å vise hvordan vi gjorde selve debatten da. Ehh, også brukte man resten av tiden på eget arbeid, fordi man hadde jo en gruppe som var et parti, så vi brukte også en del tid å finne ut av hva det partiet mente om den saken som vi skulle ha om, ehh, men det var mer fellesarbeid i klassen under debatten, enn det det er når det er presentasjon.

S1) Ja, ja

E4) For når det er presentasjon, så har vi temaet og lag en presentasjon, som sier lag ditt og datt, du skal snakke så og så lenge, lag presentasjonen, du har én uke på deg liksom.

S1) Okei, ja. Så der er det en liten forskjell?

E4) Ja, ja, det er det

S1) Okei

E4) men jeg tror kanskje fordi en presentasjon har man jo veldig ofte, men ikke debatt, så der må man gå gjennom hvordan å ha en debatt.

S1) Okei, bra. Siste spørsmål, føler du det er en forskjell i fremovermeldingene dere får i norsk skriftlig og norsk muntlig?

E4) Altså hva man kan gjøre bedre til neste gang?

S1) Mhm

E4) Det mye mer i skriftlig.

S1) Ja

E4) Det er liksom, for i skriftlig skal man liksom jobbe med teksten etter at man har levert den da. Jobbe med den.

S1) Mhm

E4) Så skal man jobbe mer med den, og spesielt hvis det er nynorsk da skal man ofte lage seg en liste over feil man på en måte har, sånn at man ikke gjør de feilene igjen, og det er veldig mye arbeid med hvordan man kan gjøre det bedre til neste gang da. Mens i muntlig er det bare sånn du får konkrete tilbakemeldinger der og da, av klassen da, sånn det var bra, men til neste gang snakk høyere eller se så mye ned i PC-en. Neste gang, ha litt mer innhold liksom.

S1) Ja

E4) Så det er ikke så mye etterarbeid på presentasjoner

S1) Nei

E4) Det er mye mer etterarbeid i skriftlig norsk

S1) skjønner, bra

E4) Men for eksempel med den litteraturhistorien, så hadde vi en prøve etter presentasjonen, så presentasjonen var en vurdering i seg selv, men det var også å lære de andre i klassen om det man hadde om, og til den prøven vi hadde da. Så på en måte to vurderinger i én.

S1) Jeg tror det var det jeg, tusen takk, nok engang.

Intervju 5

S1) Sånn, da går vi bare rett på.

E5) Mhm

S1) Det første spørsmålet jeg lurer på er, for nå har dere gått to og et halvt år her på ungdomsskolen, også kan man jo bli vurdert muntlig forskjellig, og det første spørsmålet her gjelder litt alle fag og ikke bare norsk muntlig. Da er jeg litt nysgjerrig på å vite hva den mest vanlige vurderingssituasjonen dere har hatt er? Altså hvilken type vurderingssituasjon.

E5) Eh, sånn i åttende var det i hvert fall ingen, eller det var jo liksom sånne presentasjoner, men det var aldri tydelig at det var en sånn norsk muntlig karakter. Så jeg føler hvert fall sånn i åttende var det liksom sånn at karakteren bare var basert på hvor mye du snakket i timene liksom.

S1) Åja, ja

E5) Så hvis du liksom snakket mye i åttende fikk du god karakter, for jeg tror liksom i åttende var det sånn én presentasjon.

S1) Okei

E5) Der hvor det var sånn fremfør en plakat typ, men vi fikk liksom aldri beskjed om at dette her går til din norsk muntlige karakter. Så det kan hende at de gjorde det.

S1) Mhm, men det fikk dere ikke beskjed om

E5) Ja, så jeg fikk liksom følelsen at det bare var sånn at de som snakket mest fikk best karakterer på en måte. Og i niende skjerpet det seg litt, hvert fall i andre halvår, fordi da sa læreren vår at denne var til akkurat til norsk muntlig, fordi da at i åttende var norsk muntlig akkurat litt gym, fordi at jeg visste ikke hva jeg fikk, jeg bare snakket mye og håpet på en bra karakter.

S1) Ja

E5) Mens i niende var det sånn, nå vet jeg hva jeg kommer til å få fordi jeg fikk en femer på den og den prøven. Så ja, i niende ble det litt mer skjerpa, også nå har vi allerede hatt én norsk muntlig karakter som, eller en norsk muntlig prøve da, så ja det er liksom.

S1) Norsk muntlig prøve, hva hadde dere da?

E5) Eh, da var det at vi skulle lage en presentasjon om en litterær epoke.

S1) Okei, ja, bra. Så presentasjon er det mest vanlige hvis jeg forstår deg riktig?

E5) Eh, ja

S1) Ja, hm. Hva er det minst vanlige dere har hatt? Jeg kan jo nevne noen mulige eksempler, vi kan jo, du kan bli vurdert etter en debatt, eller intervju kan man ha, skuespill. Altså noen andre muntlige vurderingssituasjoner. Er det noe dere ikke har hatt, eller bare har hatt én gang eller?

E5) Altså de du nevnte nå har vi i hvert fall ikke hatt. Vi har ikke hatt så mange kreative vil jeg si.

S1) Eh, nei

E5) Eh, sånn I KRLE hadde vi sånne fagsamtaler. Og det er jo samme lærer som i norsk, og da tok vi opp mens vi snakket sammen.

S1) Dere tok opp samtalen?

E5) Ja, men vi har ikke hatt det i norsk muntlig, men i norsk har vi hatt mer «lage en plakat» og «lage en PowerPoint» og presenter det på plakaten på en måte. Så det vanligste har vært PowerPoint, så kanskje plakat.

S1) Ja, ja bra. Nå nevnte du at dere har hatt mest presentasjoner, men hvilken vurderingssituasjon i norsk muntlig føler du at du lærer mest av, altså du holder jo gjerne en presentasjon, også får du noen tilbakemeldinger som du tar med deg videre, så hvilken

metode føler du at du lærer mest av og stiller deg enda sterkere til neste gang? Føler at utvikler deg mest.

E5) Altså, ehh, i norsk muntlig vil jeg nok si at det er presentasjoner, fordi vi har jo ikke hatt så veldig mye annet, så jeg kan jo liksom ikke sammenligne det med så mye annet, men igjen det er sånn, og ja jeg er veldig en sånn person som lærer, man må være ganske sånn god for å lære meg noe liksom, fordi jeg skjønner ikke så veldig mye når noen i klassen presenterer noe på en måte, jeg skjønner liksom hva de sier, men jeg glemmer det sånn «poff». Men sånn på naturfag, så lærer jeg alt også husker jeg det i mange år liksom. Så jeg vil nok si at når andre presenterer går det litt tregt for meg, men når jeg holder presentasjoner lærer jeg ganske mye, fordi da er det jeg som gjør det, også kan jeg på en måte se på meg selv og hva jeg gjorde feil.

S1) Når du sier, «ser på meg selv», er det fordi du får såkalte gode fremovermeldinger på hva du kan bli bedre på, eller hvordan er det du lærer det?

E5) Ja, eller fordi, norsk muntlig er et fag jeg liksom får til.

S1) Ja

E5) Og jeg føler liksom noen ganger at jeg blir vurdert på det norsk muntlige, men denne vurderingen vi hadde nå sist. Det vi liksom fikk trekk for var skrivefeil i presentasjonen.

S1) Okei

E5) Som ikke gir mening, fordi det er norsk muntlig og vi fikk feil på noe norsk skriftlig. Så nå på tiende har jeg ikke fått så mye retting på den norsk muntlig delen, men mer på feil på PowerPointen.

S1) Ja

E5) Men I åttende lærte jeg mye fordi jeg sa mye «ehm», «ehh» og sånt, og nå gjør jeg ikke så mye det på presentasjonene.

S1) Okei, fint. Kommer du på noen fremovermeldinger som du eller andre i klassen pleier å få etter en presentasjon? Enten fra lærer eller medelever for den slags skyld.

E5) Altså, det er en jeg kommer på alltid, men det er jo mer sånn norsk skriftlig en, men det er sånn kilder på presentasjoner. Vi har lært det, men han trekker alltid fordi vi ikke har alfabetisk rekkefølge på kildene. Siden så mange har feil burde han gå gjennom det skikkelig, men det er jo ikke norsk muntlig da.

S1) Nei

E5) Jo, okei noe som er vanlig å få trekk for er når sånn, som jeg også får trekk for er sånn å variere tiden mellom gruppemedlemmene, sånn at i én gruppe er det noen som snakker skikkelig mye, mens noen snakker ganske lite og det pleier man å få trekk for og det er han ganske streng på.

S1) Hm okei, har du eksempler på noen positive fremovermeldinger dere får? En fremovermeldinger sier mer om hva du burde gjøre bedre til neste gang. Du kan endre på dette, fordi da blir det og det bedre, for eksempel. Ikke nødvendigvis deg, men kanskje hva noen andre i klassen får.

E5) Altså i norsk muntlig føler jeg ikke at det er så mye, det eneste jeg kommer på er til meg selv, den jeg hadde i åttende, da jeg sa mye sånn

S1) Nølte litt mye?

E5) Ja, nølte. Men jeg kan ikke se for meg så mye i norsk muntlig, men i tekster er det ganske vanlig å ha en fremovermelding, men i norsk muntlig, ikke som jeg kommer på akkurat nå

S1) Nei, okei. Fortsetter litt i samme sporet, for hender det at dere får fremovermeldinger ved andre anledninger? Det er jo vanlig å få en fremovermelding rett etter en presentasjon, for eksempel, men kan dere få det ved andre anledninger? Enten av medelever eller lærer.

E5) Åja, ja. Sånn innenfor norsk muntlig?

S1) Ja

E5) Altså det hender jo, fordi norsklæreren vår er veldig god på å hjelpe når vi stiller spørsmål utenfor skoletiden, så er han veldig, han svarer raskt og bra, og da svarer han sånn utfyllende og sier sånn dette her kan du jo skrive litt mer på og det kan du si litt dypere inn på, på en måte, så han hjelper oss jo liksom på forhånd, hvis det er det du mener?

S1) Ja, ja

E5) Men jeg tror ikke sånne medelever, i presentasjoner pleier man ikke å, eller hvert fall ikke i vår klasse å presentere foran andre.

S1) Okei?

E5) Men sånn tekster pleier vi å sende rundt til venner og få dem til å lese over. Men ikke presentasjoner, ikke som jeg vet i hvert fall.

S1) Men dere holder altså ikke presentasjoner foran klassen?

E5) Åja, jojo, men jeg tenkte sånn før vi presenterer, sånn.

S1) Dere øver ikke sammen eller noe sånt?

E5) Jo, men ikke foran klassen liksom. Man øver ikke med folk som ikke er på gruppen sin på en måte.

S1) Okei, ja, da skjønner jeg.

E5) Men sånn etter at vi har presentert, pleier vi heller ikke å få tilbakemelding fra elevene. Sånn, noen ganger vil han at vi skal rekke opp hånda og stille spørsmål til de som har hatt presentasjon, og det kan liksom gå, men det pleier egentlig ikke å skje.

S1) Nei, okei. Bra. Neste spørsmål, hvordan bruker dere vurderingskriteriene i norsk muntlig? Er det noe dere får utdelt?

E5) Vi får alltid sånn vurderingskriterier, og norsk muntlig delen pleier mest å være sånn at alle på gruppen må snakke like mye, snakke fritt fra manus, sånn typ. Ehh, men så er det også mye norsk skriftlig innenfor norsk muntlig på en måte. Innenfor presentasjoner må du skrive riktig og ha kilder riktig, skrive stikkord liksom. Men i norsk muntlig bruker man vurderingskriteriene som man skal på en måte, men det er jo sånn nå i tiende, alt i norsk muntlig er liksom ting man allerede vet på en måte, så det er den greia i norsk skriftlig man fokuserer med på.

S1) Hm, okei. Et litt åpent spørsmål her nå, du snakket litt om det i starten, men hva tror du er med på å bestemme din karakter i norsk muntlig? Eller norske elevers sin karakter i norsk muntlig?

E5) Altså jeg, hvis du hadde stilt meg dette spørsmålet i åttende hadde jeg sagt å være aktiv i timene, hvis du rekker opp hånda får du en bra karakter uansett hva, men nå vil jeg si at du må presentere bra, ikke se på manus og lære deg det du skal si utenat og snakke, liksom gå dypt inn i det.

S1) Ja

E5) Men så må du fortsatt snakke veldig mye i timene. Sånn hvis du gjør det veldig bra på prøvene og ikke snakker i timene kan du liksom få trekk for det

S1) Åja

E5) Men ja, det veier mye mer opp nå, presentasjoner og sånt nå.

S1) Okei, veldig bra. Når du tenker på prosessen fra dere får en oppgave å presentere noe til dere faktisk skal holde presentasjonen, så la oss si dere får tre uker da, så er det mange steg

dere skal igjennom, dere skal finne informasjon, dere skal lære dere å holde presentasjonen og litt sånne ting. Føler du at fordelingen av tid dere får på skolen er godt fordelt eller føler du at det er noe dere burde brukt mer eller mindre tid på?

E5) Hvis jeg forstod deg riktig, pleier vi ikke å få en plan av læreren. Sånn denne uken må dere finne informasjon, denne uken må dere gjøre det, det er mer sånn at hvis man vil kan man jo gjøre alt dagen før på en måte. For det er mer sånn, innenfor denne uken skal dere være ferdig.

S1) Åja, okei

E5) Også er det liksom den dere motivasjon, men det har aldri vært en sånn fast plan på når ting skal være ferdig, men så jobber man jo også sammen med folk så det skjer aldri at man gjør det til så sent på en måte.

S1) Nei, okei skjønner. Men er det noe du skulle ønsket at dere brukte mer tid på? Mer tid til å hente informasjon eller trenger dere mer tid til å øve på å presentere.

E5) Eh, nei jeg mener at vi har bra tid

S1) Ja

E5) Det kan bli litt vanskelig når man har flere prøver den uken på en måte, også må man fikse det. Jeg tror den største utfordringen er å få med alle kriteriene inn i en viss tid i presentasjonen. Men det er ikke noe man burde få mer tid på, for det er sånn du må klare, men jeg mener at det kunne vært fint med en ekstra uke, men ja, jeg tror ikke det hadde hjulpet.

S1) Okei, bra. Litt det same spørsmålet egentlig, men hvordan øver dere på et muntlig innlegg? Er det noe dere øver på her på skolen, eller hjemme?

E5) Nei, altså i det siste har vi, hvis vi tar den siste vi har jobbet med nå. Vi gjorde jo først, jobbet først med den på skolen, gjorde alt sånn finne informasjonen, jobbet også litt hjemme med å finne informasjonen.

S1) Ja

E5) Også når vi skulle øve muntlig, så øvde vi jo på skolen, sånn hvis man øver på skolen skal man først lære sin del på en måte, også kommer man på skolen og sjekker at man er innenfor tiden, og hvis man er litt dårlig og helt utenfor tiden og må fikse på mye hjemme, er det mulig å gå inn på teams og det gjorde denne gruppen, fordi det var mye vi måtte fikse til den dagen på en måte, men det skjer også veldig mange ganger at vi tenker det går fint liksom også presenterer vi.

S1) Okei, så da får dere tid på skolen

E5) Eh ja, eller det skjedde mye mer i niende og ikke så mye nå, eller for det skjer jo ofte at det er én presentasjon hver time, eller to, tre, også neste uke er det flere og da har man på en måte glemt det og da får man tid før presentasjonen.

S1) Supert. Du har nevnt at dere har hatt nevnt mest presentasjoner, men bruker dere tiden annerledes når dere skal ha typ debatter eller en annen muntlig vurderingssituasjon. Forbereder dere dere på en annen måte? Tidsmessig, eller jobber dere på en annen måte?

E5) Som sagt har vi ikke hatt så mye annet, men vi har hatt fagsamtaler før, men da har vi hatt mye mindre tid på å forberede oss, for da skal man være i et grupperom og bare snakke i gruppene på en måte, og det er litt vanskelig å for det sånn mye man skal gå gjennom og det er ikke noe man kan strukturere, det må bare gå i sånn flyt på en måte,

S1) Ja

E5) Så i fagsamtaler kan vi ofte få mer tid til informasjon, og på å øve sammen med sin gruppe.

S1) Okei, fint. Nå er vi kommet til siste spørsmål. Føler du det er en forskjell i fremovermeldingene du får i norsk muntlig kontra norsk skriftlig? Og eventuelt hva er forskjellen.

E5) I norsk muntlig, i den siste jeg fikk i niende, da gikk det litt raskt for meg, så da trakk den meg litt ned da, så da måtte jeg jobbe mer med norsk muntlig i tiende, og da fikk jeg jo en sånn fremovermelding, eller jeg vet ikke om det er en fremovermelding, men at jeg måtte forklare mer begreper og sånt til neste gang. Jeg og partneren min hadde skrevet veldig mye, også ville vi ikke fjerne noen ting, så vi måtte snakke veldig raskt, og det liksom traff meg og det merket jeg meg, og det har jeg jobbet mer med da. Men i norsk skriftlig får jeg mer tilbakemeldinger, kanskje fordi jeg er dårligere i det, men der er det mer sånn at ting endrer seg fra hver gang, fordi der er det annerledes ting, det er jo ting som kommafeil, men i norsk muntlig er det de samme kriteriene hele tiden, som jeg sa, og da er det vanskelig å få alle de samme feilene i norsk muntlig, mener jeg da.

S1) Ja, så hvis jeg forstår deg riktig, så føler du at du får flere fremovermeldinger i norsk skriftlig enn i norsk muntlig?

E5) Ja, ja

S1) Tror det var det jeg, ja

E5) Ja

Intervju 6

S1) Sånn, da kan vi bare gå rett på første spørsmål

E6) Ja

S1) Litt som jeg nevnte, I løpet av de 2,5 årene du har gått på ungdomsskolen nå, så har dere blitt vurdert muntlig ved flere anledninger, og jeg lurer litt på hvilken metode som er den mest vanlige?

E6) Jo, det er mest PowerPoint-presentasjoner i alle fag. Sånn generelt foran klassen, det er iblant at vi har fagsamtaler med bare lærer, men det har vært 1 eller to ganger opp igjennom.

S1) Gjennom hele ungdomsskolen?

E6) Ja, ja. Så det har vært mest PowerPoint, eller bare snakke

S1) Okei, ja, ehm, et oppfølgingsspørsmål da. Gjelder det samme i norsk?

E6) Eh, ja, i norsk har vi bare hatt, som jeg kan huske da PowerPoint-presentasjoner

S1) Ja, ikke plakater eller noe sånt heller?

E6) Eh, nei, men det har vi hatt i samfunnsfag. Der har vi hatt plakat.

S1) Ja

E6) Også i norsk har vi hatt podkast også, så det er jo også en vurdering, men der var det også valgfritt om man ville ha podkast eller presentasjon. Så kunne man velge.

S1) Riktig bra, nå nevnte du egentlig bare presentasjoner da, men har dere hatt noen debatter, intervjuer, eller skuespill? Noen andre vurderingssituasjoner?

E6) Eh, nei det har vi ikke. Vi har snakket litt om debatt, men vi har aldri hatt en sånn ordentlig debatt.

S1) Nei, skjønner. Ehm, okei, neste spørsmål blir kanskje litt enkelt da, men hvilken vurderingssituasjon føler du at du lærer mest av?

E6) Oi, det er litt vanskelig da, men det kommer litt an på lærer til lærer. Hvordan de setter opp da.

S1) Hvis vi tenker på norsk muntlig nå.

E6) Å ja, sånn faglig eller av å snakke sånn høyt?

S1) Jeg tenkte vel mest på sånn vurderingsmetode i norsk muntlig, men nå nevnte jo du at dere hadde hatt mest presentasjoner.

E6) Presentasjoner ja

S1) Hvis du tenker helt tilbake til åttende da, har dere ikke hatt noe annet da?

E6) Det blir litt vanskelig for meg å tenke så langt tilbake, men det er mest presentasjoner jeg husker, og vi har jo også hatt mye hjemmeskole også, så vi har jo også spilt inn lyd og podkast.

S1) Ja

E6) Men det er det jeg husker best, så går det mest i presentasjoner

S1) Okei, bra. Man skiller jo mellom det som heter for tilbakemelding og fremovermelding, og tilbakemeldinger sier ikke så mye hva du må forbedre til neste gang, men fremovermeldinger sier mer hva du må utvikle til neste gang. For da blir det og det bedre. Kommer du på noen fremovermeldinger?

E6) Ja, det går jo litt ut på vurderingskriteriene som han har satt på oss. Det er sånn, jeg har fått tilbakemeldinger på kroppsspråk. Sånn hvordan man beveger armer og står når man snakker og øyekontakt med publikum. At det er viktig å ikke se på notatene, men publikum da.

S1) Bra, hender det at dere også får sånne fremovermeldinger ved andre anledninger enn rett etter en presentasjon? Enten av lærer eller andre medelever.

E6) Eh, nei, eller det kan jo være sånn rett før en presentasjon også, at han minner deg på å ha et godt kroppsspråk, men ikke noe mer sånn utenom.

S1) Okei, nei. Hvordan bruker dere vurderingskriteriene i norsk muntlig?

E6) Eh, ja, han legger de ut da, også må vi se igjennom dem. Om det står kroppsspråk som et vurderingskriterie, så må vi huske på å ha godt kroppsspråk, øyekontakt med publikum og sånt da.

S1) Okei, er dette noe dere går igjennom i fellesskap?

E6) Eh, ja.

S1) Ja

E6) Før oppgaven går vi liksom gjennom sammen da, sånn at man vet hva som må med

S1) Bra, nå kommer et litt åpent spørsmål, men hva tror du er med på å bestemme din karakter i norsk muntlig?

E6) Eh, veldig muntlig aktivitet i timen, veldig, alle lærerne sier at du har vært aktiv eller ikke da og trekker det inn i vurderingen, så selv om du ikke har hatt så mange presentasjoner i løpet av et år, så tror jeg du må være muntlig i løpet av timene for å gjøre det bra da. Så vurdering har liksom ikke alt å si.

S1) Okei, man må liksom bidra litt hver dag?

E6) Ja

S1) Bra, når du tenker på presentasjoner. Prosessen man skal gå gjennom da, la oss si to uker, så er det jo en del steg du må gjennom, du må hente informasjon, du må lære deg å holde presentasjonen, bli trygg i presentasjonen. Føler du at den fordelingen av tid dere får på skolen til de ulike delene er jevnt fordelt? Eller burde dere fått mer tid til noe?

E6) Jeg synes vi burde fått mer tid til å øve, hvert fall når det er gruppearbeid. For det er jo ikke så ofte vi har det alene, og da er det veldig vanskelig å jobbe med presentasjonen hjemme.

S1) Mhm

E6) Man kan øve seg på sin del, men ikke samkjøre hel gruppen, og for litt siden hadde vi sånn presentasjon foran student og da fikk vi liksom øve litt mens de andre hadde presentasjon, men det var jo samme dagen som vi skulle ha det.

S1) Mhm

E6) Så ikke ellers liker jeg å jobbe hjemme, men ikke når det er gruppearbeid, for det er viktig å på en måte være samkjørt som du sa.

S1) Så dere får ikke en gitt tidsramme hvor det kan stå sånn, de og de dagene skal dere finne informasjon, de neste dagene skal dere øve på å holde presentasjonen, det er ikke noe sånt opplegg.

E6) Eh nei, det er som du sa hvis vi får to uker, så får vi en god del norsktimer på det og da får vi de første timene til å finne informasjon og det er veldig, egentlig det vi får tid til. Vi pleier ikke få egne rom og sånt til å øve.

S1) Okei, skjønner. Litt det samme egentlig, men hvordan øver du på en muntlig presentasjon?

E6) Eh, jeg bruker alltid mamma, også snakker jeg sånn jeg ville gjort foran klassen. Også hjelper hun meg med å endre på ting og sier ifra hvis jeg snakker for fort eller for utydelig ja.

S1) Så det blir litt sånn at man må øve hjemme fordi man ikke har tid på skolen?

E6) Ja, noen lærere gir mer tid til å øve på skolen. Ellers må man øve på det hjemme.

S1) Okei, bra. Det neste spørsmålet blir kanskje litt vanskelig å svare på, men forbereder dere dere på en annen måte når dere skal ha presentasjoner kontra noe annet i norsk muntlig. Men nå har ikke dere hatt så mye annet, så det blir kanskje litt vanskelig å svare på?

E6) Eh ja, det blir litt vanskelig å svare på, fordi vi har hatt PowerPoint-presentasjoner og podkast, og da er det jo deg selv som sitter å øver inn et manus, og det er jo litt annerledes enn en PowerPoint, men det er ikke så veldig mye annerledes.

S1) Nei, nei. Tror vi går videre til siste spørsmål. Føler du det er en forskjell i de fremovermeldingene du får i norsk muntlig kontra norsk skriftlig? Hvis det var tydelig.

E6) Eh, ja, men det som er når man har en presentasjon er at man også får vurdering på det man har skrevet ned på presentasjonen. Ikke bare det muntlige, og da pleier jeg jo, og det er jo veldig samkjørt med det jeg har skrevet på tentamen for eksempel, en skriftlig vurdering, men ellers er det ganske ulikt, fordi jeg får jo mest tilbakemeldinger på hvordan jeg snakker og ser på publikum, og det kan jeg ikke få på en tekst.

S1) Eh, nei, men føler du at det er mer omfattende fremovermeldinger i norsk skriftlig enn muntlig?

E6) Eh ja, jeg føler vi får mer konkrete tilbakemeldinger i norsk skriftlig enn i norsk muntlig. Det er veldig mer åpent, sånn forrige gang fikk jeg bedre kroppsspråk, men det er litt vanskelig å vite hvordan man skal gjøre det?

S1) Ja

E6) For man kan jo ikke se seg selv holde en presentasjon.

S1) Nei, er det noe dere har øvd på? Hvordan man skal fremstå når man snakker?

E6) Ja, eller han sier ofte at det er viktig å ha høy stemme, slik at de bak kan høre, men vi har ikke øvd noe på hvordan man for eksempel har godt kroppsspråk.

S1) Nei

E6) Så det er jo litt kjipt når man får den tilbakemeldingen.

S1) Ja, å ikke vite hva man skal gjøre. Det skjønner jeg. Jeg tror det var det jeg. Supert, perfekt.

Intervju 7

S1) Sånn, det første spørsmålet er, i løpet av tiden på skolen her så har dere blitt vurdert muntlig ved flere anledninger, også lurer jeg litt på hva den vanligste metoden dere blir vurdert i?

E7) Eh, sånn I starten var det litt sånn presentasjon, men det pleier å være sånn at vi kan velge. Presentasjoner, men i det siste har det vært mer sånne fagsamtaler med en lærer.

S1) Ja

E7) Så det, også litt sånn på tvers av elever

S1) Mens læreren er til stede da eller?

E7) Nei, eller noen ganger har vi tatt opp da, også noen ganger har vi hatt sånn podkast.

S1) Okei, supert. Også resten av spørsmålene gjelder kun norsk, og gjelder det samme som du sa nå, også der? Det er mest presentasjoner?

E7) Eh ja, eller, norsk er kanskje det faget hvor det har vært mest fagsamtaler og podkast i, men jeg tror også at lærerne ofte lar oss elevene velge selv.

S1) Ja, ehm, så et motsatt spørsmål, hva er det dere har hatt minst av? Jeg kan jo nevne noen eksempler da, for i norsk kan man jo ha presentasjoner, skuespill, debatter, fagsamtaler nevnte du, eller intervjuer. Er det noe her dere ikke har hatt, eller noe dere bare har hatt én gang?

E7) Det er som oftest veldig åpne oppgaver.

S1) Okei?

E7) Sånn for eksempel hvis vi har en skriftlig oppgave er det veldig bra hvis man ringer og har intervju med en person, men det er ikke liksom obligatorisk at det er sånn man må gjøre det.

S1) Nei, okei, men hvis du tenker på norsk muntlig da.

E7) Åja, ja okei. Vi hadde hvert fall i åttende eller niende, jeg husker ikke helt, men da hadde vi en debatt og jeg tror ikke vi har hatt så mye mer av det. Men sånn norsk muntlig påvirkes jo også av hvordan du er i timen, så da er det ofte at vi har sånne små debatter.

S1) Litt sånn spontant i Klassen da eller?

E7) Ja

S1) Okei, ja

E7) Og ja, vi har ikke hatt så mange i norsk muntlig, å stå foran klassen å snakke med sånn Powerpoint.

S1) Åja, nei

E7) Det har vi hatt mer av i samfunnsfag og sånne ting.

S1) Så i norsk har dere oftere fagsamtaler da faktisk?

E7) Eh, ja

S1) Bra, også lurer jeg litt på hvilken vurderingssituasjon du lærer mest av? For eksempel hvis du har en PowerPoint-presentasjon, føler du at du neste gang har lært hvordan du skal forbedre deg til neste gang? Hvis det var tydelig forklart?

E7) Det som kanskje er mest utfordrende er jo å ha en PowerPoint-presentasjon foran klassen.

S1) Fordi?

E7) Fordi da må du liksom stå foran klassen og det er foran hele klassen og alt fokus er på deg, og hvis du gjør en liten ordfeil, du må liksom også fokusere på øyekontakt, kroppsspråk, lese uten manus og ja det er flere ting å tenke på da.

S1) Mhm

E7) Og ja i debatter og fagsamtaler er det mer åpent, du kan på en måte, hvis du kanskje ikke kan emne kan du vri om på det litt, mer enn du kan på liksom PowerPoint.

S1) Mhm, bra. Kommer du på noen spesifikke tilbakemeldinger du eller andre får etter en presentasjon, eller en debatt.

E7) Nylig hadde jeg en presentasjon. Det er veldig sånn snakke uten manus, og jeg snakker litt i munnen på meg selv og ikke gjenta meg selv så veldig mye.

S1) Okei, er det noe dere øver på før selve presentasjonen?

E7) Ikke så mye. Det er veldig, eller vi hvert fall har det veldig åpent at vi må øve selv.

S1) Åja, betyr det at dere må øve selv, utenfor skoletiden eller i skoletiden?

E7) Ja, eller det er jo litt vanskelig å gjøre det i skoletiden. Jeg vet ikke så veldig med andre elever, men jeg personlig pleier ikke å øve så veldig mye på det muntlige på skolen. Heller skrive et manus.

S1) Så mer på selve innholdet enn selve utførelsen da?

E7) Mhm, ja.

S1) Hm, okei bra. Hender det at dere får tilbakemeldinger ved andre anledninger enn rett etter en presentasjon? Enten av lærer eller medelever.

E7) Hæ?

S1) For eksempel i en fagsamtale. I denne perioden var du flink til dette og dette, men dette burde bli bedre til neste periode. Sånn og sånn til neste gang, altså hender det at dere snakker med læreren deres om sånne ting utenom undervisningen?

E7) Eh, nei vi har ikke gjort det så veldig mye. Men jeg synes norsk muntlig er et enkelt fag, og det er jo noen som synes det er et av de vanskeligste fagene, fordi det er jo ikke noe du kan pugge og skrive ned og, man må liksom ta det litt on the spot.

S1) Okei. Hvordan bruker dere vurderingskriterier? Eller er det noe dere bruker i det hele tatt?

E7) Jeg har ikke sett det så mye I åttende og niende, men i tiende, jeg var ikke så veldig bevisst på at det fantes og jeg visste ikke at det var noe vi kunne få eller søke opp, eller. Men nå i det siste har min lærer printet dem ut og sånt.

S1) Ja, og er det noe dere går gjennom i klassen? Felles.

E7) Nei, men hun pusher det veldig på som om at det er viktig. Det er i hvert fall et veldig kjekt hjelpemiddel for deg selv?

S1) Okei, bra. Da kommer det et litt åpent spørsmål, men hva tror du er med på å bestemme din karakter i norsk muntlig? Hva tror du karakteren baserer seg på?

E7) Ehh, jeg tror det liksom skal være hvordan du takler situasjonen? At du liksom skal ha åpent kroppspråk, holde øyekontakten og liksom skal klare å snakke jevnt og tydelig, ikke snakke for sakte eller snakke for fort, ikke snakke deg bort, ikke gjenta ting og prøve å holde presentasjonen kort og informert.

S1) Ja, hva legger du I kort?

E7) Liksom fokusere på det viktigste.

S1) Ja

E7) Og ikke komme med veldig mange unødvendige detaljer, for det skal jo liksom spennende og engasjerende å høre på

S1) Mhm, relevant

E7) Ja

S1) Okei, så når du tenker på prosessen fra du får en oppgave i norsk muntlig, også skal du eksempelvis holde den om to uker, så må du jo gjennom en prosess. Du må jo først hente inn informasjon, også må du jo øve på å holde presentasjonen, før du ender opp med å ha presentasjonen foran klassen. Føler du at det der er en jevn fordeling med hva dere jobber med, eller føler du at det er noe dere jobber for mye eller for lite med?

E7) Eh, vi har egentlig ikke så mye muntlig, eller vi jobber ikke så mye muntlig. Det er jo liksom leker og sånne ting, men det er jo ikke.

S1) Skjønner, men la oss si at dere skal holde en presentasjon da. Hva er det tiden går til da?

E7) Vi får ofte sånn, ja, nå må dere jobbe selv liksom. Legge frem informasjon, og ja, også oppfordrer hun oss ofte til å jobbe selv og snakke til oss selv, men personlig er det ikke så ofte jeg gjør det. Og spesielt når det er sånne vanskelige ord på presentasjonen min pleier jeg å pugge dem litt ekstra, sånn at jeg ikke henger igjen på de.

S1) Ja

E7) Så ja, jeg pleier å se på all informasjon jeg har fått av læreren, også pleier jeg å skrive de ned på nytt, også prøve å finne en måte å formulere det med mine ord.

S1) Når du sier at du får informasjon av læreren, hvordan er det du får det av henne? Hvis du skal holde en presentasjon er det vel du som henter inn informasjonen?

E7) Ja, eller vi pleier ofte å få linker til kilder.

S1) Okei, sånn ja

E7) Ja, som er liksom bra da og med unntak hvis vi liksom skal ha vår egen oppgave, også pleier hun å finne frem ulike norsk kapitler. Også er det sånn at hvis du velger et tema, så kan hun ofte litt om det temaet.

S1) Så du føler kanskje at det går mest tid til å finne informasjon? Finne informasjon til PowerPointen eller jobber dere noe med å holde den foran medelever eller noe sånt før fremføringen. Er det noe dere bruker tid på?

E7) Nei, eller hvis vi for eksempel har en debatt da, så pleier vi liksom å øve litt frem og tilbake.

S1) Ja

E7) Men det er liksom ofte det siste som blir prioritert. Så det viktigste er liksom å få frem det man skal snakke om liksom. Jeg føler ofte at det noe som i norsk muntlig ofte blir tatt veldig useriøst, for ofte kan vi få veldig mange timer, for det er veldig krevende ofte, men så sløser man bort de timene, også de siste to timene begynner man å stresse.

S1) Okei, skjønner bra. Nest siste spørsmål. Du nevnte debatt, også har dere hatt presentasjoner, er det der en forskjell i måten dere forbereder dere på?

E7) Ja, eller i debatter må man jo tilpasse seg at det er folk som skal svare imot deg og i presentasjoner kan man jo skrive et manus, med unntak at det liksom er spørsmål man skal få. Så det er som oftest ikke så vanskelig, for læreren godtar jo at man ikke har svar på alle spørsmålene liksom

S1) Ja

E7) Men i debatter må man være bevisst på det fra man starter at man kanskje må vite enda mer da. Og ja, du kan ikke bare pugge for din sak, du må også pugge imot på en måte.

S1) Okei, veldig bra. Siste spørsmål. Føler du at det er en forskjell i hvordan dere får sånne fremovermeldinger i norsk skriftlig og norsk muntlig?

E7) Lærerne er jo nå veldig opptatt av sånn tverrfaglighet, så for oss da, vi har ikke så mange oppgaver som fokuserer på norsk muntlig. Det er ofte i samfunnsfag, men også prøver hun liksom å kombinere det. Vi har en fremføring i samfunnsfag, så vurderer hun også norsk muntlig, ut ifra den presentasjonen, også får vi liksom to individuelle karakterer. Så det er ikke liksom, jeg føler norsk muntlig er en veldig sånn tilleggs karakter. Det er veldig sånn, du må kunne det, men det er ikke så fokus og pugging på en måte.

S1) Nei okei, føler du at du får flere tydelige tilbakemeldinger i norsk skriftlig?

E7) Ja, det kan være

S1) Det kan være ja

E7) For det er jo ofte de samme beskjedene man får, som man liksom vet litt bevisst.

S1) I norsk muntlig?

E7) Ja, man vet at man får, øyekontakt, ehm ja, kroppsspråk. Det er sånne ting man vet, men som i momentet bare stresser deg ut.

S1) Okei, et lite siste spørsmål da. Har dere noen gang jobbet med hvordan man skal fremstå når man har presentasjoner? Er det noe dere har øvd på på skolen? Er det noe dere jobber med sånn helt konkret?

E7) Det kan hende vi har hatt noen timer til det, men jeg kan liksom ikke huske at det har vært sånn en spesifikk time hvor det har vært sånn at vi har jobbet konkret med det og det og det. Men jeg føler at det liksom er ting man skal vite, men det er også litt vanskelig å øve til, fordi det er vanskelig å forutse.

S1) Okei, det var det.

E7) Eh, ja

Intervju 8

S1) Og det første jeg lurer på, er at i løpet av disse 2,5 årene du har gått her på ungdomsskolen, så har dere blitt vurdert ved flere muntlige anledninger.

E8) Ja

S1) Også lurer jeg litt på hva den vanligste vurderingen dere har blitt vurdert etter.

E8) Eh, det er kanskje sånn fagsamtaler hvor læreren liksom tar oss i grupper, eller én og én også skal vi liksom snakke litt om tema, også skal hun kanskje stille oss noen spørsmål, også har vi en samtale om temaet.

S1) Mens læreren er til stede?

E8) Ja

S1) Ja, også et oppfølgingsspørsmål. Gjelder det samme for norsk?

E8) Ja

S1) Også en motsats til det spørsmålet, for hva er det dere har hatt minst av? Jeg kan jo nevnte at man i norsk muntlig kan bli vurdert i skuespill, debatt, intervju eller podkast. Altså andre metoder å bli vurdert etter. Er det noe av dette dere aldri har hatt, eller kanskje bare har hatt én gang eller?

E8) Vi har egentlig ikke hatt så mye av det, som jeg kan huske, men vi har bare hatt podkast sånn én gang, men vi har hatt muligheten flere ganger, men så kan vi velge om vi vil ha det, eller sånn PowerPoint-presentasjon eller en samtale med læreren

S1) Mhm

E8) Også har vi ikke hatt noe skuespill, tror jeg, men vi driver faktisk med et kort skuespill nå

S1) I norsk?

E8) Ja, eller vi leser liksom av manuset også skal vi snakke med en nynorsk stemme, på en måte

S1) Okei, skjønner. Nå har vi egentlig bare nevnt fagsamtale og presentasjon og litt skuespill, men hvilke av disse metodene er det du føler at du lærer mest av? Hvis du har hatt en presentasjon, så har du fått noen fremovermeldinger til hva du må gjøre neste gang, så hvilke av de metodene føler du at gjør det ekstra sterk og at du stiller sterkere til neste gang da?

E8) Jeg synes fagsamtaler er veldig fint for å lære, fordi det er veldig og på en måte snakke om temaet, for en samtale hjelper ting med å sette seg litt mer i hjernen.

S1) Ja, okei bra. Og kommer du på noen tilbakemeldinger som du eller klassekameratene dine pleier å få etter en vurderingssituasjon? Etter en presentasjon, fagsamtale eller debatt for eksempel.

E8) Hun pleier ofte å si at vi må bli flinkere til å komme med eksempler og forskjellige ting i hvert fall. Ehm, også sist fagsamtale fikk jeg beskjed om å ha liksom gode nok forklaringer for å ha et godt standpunkt da.

S1) Ja, bra. Hender det at dere får sånne fremovermeldinger utenom undervisningen? Ved andre anledninger.

E8) Ehm, vi kan få det når vi liksom får karakterene tilbake da. Litt sånn, dette kan du gjøre bedre til neste gang, også står det kanskje en sånn liste da, med hva man kan gjøre bedre.

S1) Okei bra, hvordan bruker dere vurderingskriterier i norsk muntlig? Eller er det noe dere bruker i det hele tatt?

E8) Eh, vi bruker det litt, men det er mer sånn hva du burde ha med i samtalen og for eksempel sånn at du må snakke tydelig og sånne ting da. At du må ha med eksempler og gode forklaringer på ting, og ja.

S1) Ja. Når dere skal ha sånne fagsamtaler, er det noe dere øver på før dere skal ha selve fagsamtalen? Jobber dere liksom med det å gjennomføre en fagsamtale?

E8) Eh, egentlig ikke så mye, vi jobber egentlig mer med å kunne om tema, men det er kanskje sånn at man har noen samtaler med venner når man øver da, og kanskje man stiller hverandre noen spørsmål og sånne ting.

S1) Ja, er dette noe dere gjør på skolen da eller hjemme?

E8) Vi får øve på skolen, også er det jo ofte sånn at man kan øve mens andre holder presentasjonen da

S1) Ja, men det er som regel samme dag da eller?

E8) Nja, men vi får liksom øve litt før også liksom. Også øver man masse hjemme da.

S1) Bra, nå kommer et litt åpent spørsmål, men hva tror du er med på å bestemme din karakter i norsk muntlig?

E8) Eh, jeg tror liksom det er at man klarer å snakke tydelig, ehh, og at du på en måte er godt forberedt da.

S1) Ja

E8) Til vurderingen

S1) Ja, det er det som avgjør karakteren din?

E8) Ja, jeg tror det.

S1) Okei, fint. Når du tenker på prosessen fra dere får en oppgave og til du skal holde den, la oss si at læreren din sier at om to uker skal du holde denne presentasjonen. På den tiden må du jo lese deg opp på informasjonen, du må øve på å holde den og litt sånn, og føler du at den fordelingen av tid er jevnt fordelt, eller er det noe dere jobber veldig mye med eller veldig lite med?

E8) Eh, det er litt sånn at man jobber for egen del. Det litt sånn man jobber også sier læreren hva vi burde ha med og sånt, men så jobber vi mest individuelt med å hente informasjon og sånt, så da velger man litt selv da

S1) Så det er litt opp til hver enkelt elev

E8) Ja, også får vi jo spurt læreren om spørsmål og sånt da, underveis

S1) Mhm, bra, kanskje litt det samme spørsmålet, men hvordan øver dere på å holde en presentasjon eller fagsamtale eller debatt.

E8) Jeg pleier å øve med venner da, så hvis jeg har laget en PowerPoint-presentasjon for eksempel, så kanskje jeg og vennene mine går inn på et rom og kanskje bare snakker ut og prøver å ikke følge manus, men også snakke litt fritt også.

S1) Okei, bra. Nest siste spørsmål. Jobber du likt opp mot hver vurderingssituasjon, eller er fordelingen av tid ulik? Sånn hvordan dere forbereder dere?

E8) Eh, det blir jo litt annerledes, for med en presentasjon må man jo lage selve PowerPointen og sånt, og det tar jo litt tid, så da får man jo også øvd litt på innholdet mens du lager den.

S1) Ja

E8) Men i debatter og sånt, øver vi mer på å snakke sammen. Noe tid til informasjon også da, men ja, litt mer snakking.

S1) Skjønner. Nå kommer siste spørsmål, føler du at det er en forskjell i hvordan dere får fremovermeldinger i norsk skriftlig kontra muntlig? Da tenker jeg på mengde, måten dere får fremovermeldingene på.

E8) Ja, for eksempel i nynorsk da, så har vi sånne ord som vi liksom, dette må vi kunne, akkurat det ordet, men når det er skriftlig er det mer skrivefeil og sånne ting, men når det er muntlig er det mer sånn, du må bli bedre på å snakke tydelig og se mer på publikum på en måte da, så det er kanskje en forskjell der da.

S1) Men jeg tenker på sånne skriftlige oppgaver, så får man ofte sånne fremovermeldinger hvor man har skrevet en tekst også kommentarer til denne, også må man jobbe med det også levere på nytt. Men hender det at dere i norsk muntlig øver på å holde en presentasjon, selv om det ikke er selve presentasjonen?

E8) Eh, nei, eller det er vel sånn prøvemuntlig til eksamen

S1) Ja

E8) Men vi pleier egentlig ikke å ha noe sånt at vi øver med læreren, eller vi, men vi har aldri sånne muntlige fremføringer for å øve.

S1) Okei, nei. Tror det var det, og igjen tusen takk for at du ville være med

E8) Jo, bare hyggelig

Vedlegg B: Intervjuguide

Semistrukturert intervju:

Så hyggelig at du vil sette av noen minutter til en prat med meg☺ Jeg er lektorstudent ved Universitetet i Oslo og skal stille noen spørsmål om vurdering i norsk muntlig. Det innebærer og og

Det første jeg lurer på er ...

1.1. I løpet av din tid her på ungdomsskolen har dere blitt vurdert muntlig flere ganger ... Og i den forbindelse lurer jeg veldig på hvilken vurderingsmetode som har vært den mest vanlige i muntlige vurderingssituasjoner?

1.2. Er dette også tilfellet i norsk? Eller er det en forskjell mellom de ulike fagene?

2. Jeg er også litt nysgjerrig på hva det er dere har hatt minst av i løpet av disse 2,5 årene i norsk på ungdomsskolen? (har dere for eksempel hatt ... eller ... ?)

3. Hvilke(n) vurderingssituasjon(er) føler du at du lærer mest av? Da tenker jeg hovedsakelig på hvilke(n) form(er) for muntlighet du føler utvikler deg mest, og stiller deg enda sterkere til neste gang du skal ha lignende vurderingssituasjon?

4. Kommer du på noen spesifikke fremovermeldinger du bruker å få fra norsklæreren din etter en muntlig vurderingssituasjon? Hvis ikke, kommer du på noen fremovermeldinger som andre bruker å få etter en vurderingssituasjon i norsk?

5. Hender det (også) at dere får fremovermeldinger ved andre anledninger? Eksempelvis gjennom en samtale mellom lærer eller medelever?

6. Hvordan bruker dere vurderingskriteriene før en muntlig vurderingssituasjon?

7. Hva tror du er med på å bestemme din karakter i norsk muntlig?

8. Når du tenker på prosessen fra å lage til å fremføre noe, er det noe der du føler at du/dere skulle jobbet mer med? Eller det en grei fordeling?

9. Hvordan øver dere på å holde en muntlig presentasjon?

10. Forbereder dere debatter/helklassesamtaler/intervjuer på en annen måte enn ved en klassisk fremføring foran klassen og hva er eventuelt forskjellen?

11. Helt til slutt: Føler du at det er en forskjell mellom fremovermeldingene du/dere får i norsk skriftlig og norsk muntlig?

Tusen takk for praten!

Vedlegg C: Samtykkeskjema

Vil du delta i mitt forskningsprosjekt?

«Formativ vurdering i norsk muntlig»

I dette skrevet gir vi informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med oppgaven er å finne ut om elever opplever at de får formative fremovermeldinger etter muntlige presentasjoner, gruppesamtaler, debatter eller lignende og hvordan de erfarer formativ vurdering i norsk muntlig. Omfanget vil bestå av intervjuer med 6-8 elever, hvorav hvert intervju vil ha et intervall på drøye 10-15 minutter. Problemstillingen vil se noenlunde slik ut: *Opplever elever at de får formative fremovermeldinger i norsk muntlig* – en studie av (6-8) elever i tiende klasse.

Studien er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg som masterstudent og UiO som institusjon er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er blitt spurt om å delta fordi jeg ønsker en viss geografisk og sosioøkonomisk variasjon i datamaterialet mitt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuene vil bli tatt opp gjennom et lydopptak. Lydopptakene vil kun være tilgjengelig for meg og min masterveileder, og vil bli slettet i det de er transkribert (dette vil skje kort tid etter selve intervjuet).

For deg som elev vil denne studien innebære at du setter av 10-15 minutter til en samtale med meg. Samtalen vil være nokså uformell, og jeg er i stor grad kun interessert i å lytte til vurderingserfaringene du har gått igjennom i løpet av tiden din på ungdomsskolen. Vår dialog vil forbli i rommet og er ikke noe din lærer eller foresatte vil få tilgang til.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

Samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Hverken navnet ditt eller skolen du tilhører vil nevnes i denne studien.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes rundt mai 2023. Etter prosjektslutt vil personopplysningene dine slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved Daniel Aannerud (dhaanner@uio.no) og/eller Marte Blikstad-Balas (Marte.Blikstas-Balas@ils.uio.no)

- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye (personvernombud@uio.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marte Blikstad-Balas
(Forsker/veileder)

Daniel Aannerud

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Formativ vurdering i norsk muntlig*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker og foresatt, dato)