

Vurdering i norsk munnleg

Har vurdering i norsk munnleg endra seg frå ein læreplan til den neste?



Britt Iren Nordeide

Masteroppgåve i Læring og tilpassa opplæring

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009

Innhold

INNHALD	1
SAMANDRAG.....	4
FØREORD	6
1. INTRODUKSJON.....	7
1.1 BAKGRUNN	7
1.2 KVA ER MUNNLEG VURDERING?.....	9
1.3 PROBLEMFOMULERINGAR	10
1.4 STRUKTUR PÅ OPPGÅVA	12
2. TEORETISKE PERSPEKTIV PÅ MUNNLEG VURDERING I NORSK.....	13
3. ENDRINGAR I LÆREPLANAR?	17
3.1 KVA SEIER EIN NORSK LÆREPLAN?.....	17
3.2 MUNNLEG VURDERING I LÆREPLANAR FRÅ M-74 TIL LK-06.....	21
3.3 KORT PRESENTASJON AV UTVIKLINGSTREKK VED LÆREPLANANE	24
3.4 KVAR PEIKAR VEGEN VIDARE MED NOVERANDE LÆREPLAN?	27
3.5 OPPSUMMERING.....	28
4. METODE	31
4.1 KVALITATIV METODE	31
4.2 KVALITATIVE INTERVJU	34
4.3 FOKUSGRUPPER.....	35
4.4 KVALITATIV DOKUMENTANALYSE.....	36
4.5 VAL AV METODE	37
4.6 UTVAL.....	38

4.7	PLANLEGGING, ORGANISERING OG GJENNOMFØRING	39
4.8	ETISKE OMSYN	41
4.9	RELIABILITET OG VALIDITET	42
5.	PRESENTASJON AV INFORMANTANE I SIN KONTEKST.....	46
5.1	ADA.....	47
5.2	JOHAN	48
5.3	KNUT.....	49
5.4	SIGRID	51
5.5	KORT OPPSUMMERING.....	52
5.6	ELEVANE.....	54
6.	PRESENTASJON AV SIGNIFIKANTE FUNN	56
6.1	NORSK MUNNLEG OG VURDERING	56
6.2	LÆREPLANAR	57
6.3	VURDERINGSKRITERIUM OG LOKALE LÆREPLANAR.....	58
6.4	ELEVDELTAING	59
7.	ANALYSE OG DISKUSJON	61
7.1	MUNNLEG NORSK OG VURDERING	61
7.2	LÆREPLANAR	67
7.3	LÆREPLANAR OG VURDERINGSKRITERIUM	71
7.4	ELEVDELTAING	77
8.	VURDERING – KULTUR, KOMPETANSE OG REISKAPAR	80
8.1	VURDERINGSKOMPETANSE OG VURDERINGSKULTUR.....	80
8.2	ENDRINGAR I MÅTEN Å VURDERE PÅ?.....	82
9.	OPPSUMMERING.....	85

9.1	EIT KRITISK AUGJE PÅ EIGE ARBEID.....	87
9.2	SLUTTORD.....	89
	KJELDELISTE.....	90
	VEDLEGG.	95
	<i>Vedlegg 1: Kva seier læreplanane?.....</i>	<i>95</i>
1.1	M-74.....	95
1.2	M-87.....	96
1.3	L-97.....	98
1.4	LK-06.....	99
	<i>Vedlegg 2. Evaluering av og utviklingstrekk ved læreplanane.....</i>	<i>101</i>
2.1	M-74.....	101
2.2	M-87.....	102
2.3	L-97.....	104
2.4	LK-06.....	106
	<i>Vedlegg 3: Brev til skular.....</i>	<i>108</i>
	<i>Vedlegg 4: Informert samtykke.....</i>	<i>110</i>
	<i>Vedlegg 5: Intervjuguide, lærarintervju.....</i>	<i>111</i>
	<i>Vedlegg 6: Intervjuguide, elevar i fokusgruppe</i>	<i>113</i>

Samandrag

Denne oppgåva handlar om korleis lærarar i ungdomsskulen tenkjer og vurderer når dei arbeider med munnleg norsk gjennom året. Eg ser på prosessen fram mot ein standpunktarakter ved slutten av skuleåret framfor å konsentrere meg om eksamenskarakter og eksamensordning. Kurs for dei som vert plukka ut som sensorar kjem inn som ein del av det lærarane oppfattar som kursing i vurderingskompetanse frå styremaktene si side, men har ikkje vore fokus for mitt arbeid med emnet.

Læreplanane og endringar i desse dannar bakteppet for korleis lærarane tenkjer og arbeider med vurdering, og eg har difor lagt stor vekt på læreplanane. Framfor å ta med eit stort kapittel om læreplanane, har eg skrive eit høvesvis kort samandrag og lagt teksten, der eg går nærare inn på kvar læreplan, som vedlegg. For å få kunnskap om korleis lærarane arbeider og tenkjer om vurdering, gjennomførte eg kvalitative, semi-strukturerte intervju med fire lærarar frå tre forskjellige skular i to kommunar. Elevane kjem også til orde for å fortelje om sine synspunkt og erfaringar med det å bli vurdert i norsk munnleg, og her valde eg fokusgruppeintervju som metode. Arbeidet mitt er i stor grad basert på sosiokulturell teori og det å la fleire stemmer bli høyrde.

Oppgåva mi viser og drøftar korleis lærarane ser på munnleg norsk og vurdering i faget, den ser på kva lærarane tenkjer om utviklinga i læreplanane og om utviklinga som har funne stad har gjort noko med lærarane sin måte å vurdere munnleg norsk på. Oppgåva seier også noko om elevane får høve til å delta i vurderingsarbeidet, og korleis elevane sjølv oppfattar dette. Elevdeltakinga vert også sett i samanheng med dei ulike læreplanane, og om det har vore ei utvikling på dette området.

Oppgåva prøver å seie noko om i kva grad og korleis lærarar nyttar vurderingskriterium i sitt arbeid, og korleis desse kriteria er gjort tydelege for andre enn lærarane sjølv. Sist, men ikkje minst, er eit viktig mål med oppgåva å seie noko om kva det konkret er lærarane ser etter av kvalitet når dei vurderer norsk munnleg. Nokre viktige resultat i undersøkinga mi er at lærarar i stor grad nyttar eigen

praksiskompetanse som dei har bygt opp gjennom fleire år, heller enn å støtte seg på læreplanane. Kollegarettelegg vart også tillagt svært stor vekt og alle lærarane eg intervjuja peika på at eit godt praksisfellesskap og det å diskutere med kollegaer var viktig for deira eigen måte å vurdere på. Lærarane la vekt på dei same tinga når dei vurderte munnleg, eg tenkjer då på framføringar, aktivitet i timen osv., men det var som nemnt ingen skriftleggjorde kriterium for kva som skilde ein god og dårleg prestasjon på skulenivå. Alle sa også at dei meinte at det på deira skule var ei felles oppfatning av kva som var god kvalitet, men her merka eg meg at berre ein av skulane hadde gjort denne felles oppfatninga tilgjengeleg for andre i form av skriftlege kriterium. På denne skulen var desse førebels ikkje gjort felles for alle, her var det ein lærar som hadde utvikla kriterium og brukt dei i si klasse. Slik vil eg seie at t.d. ein nyttilsett vil bli sosialisert inn i ein praksisfellesskap, og kor fort det går, vil avhenge av den nyttilsette sjølv – er det ein spørjande og aktiv person, eller vil vedkommande kjenne eit stort ansvar for å utvikle sine egne kriterium for vurdering? Ein av lærarane peika på at med fastlagde kriterium for vurdering vil ein vere sikrare på at elevane får ei meir rettferdig og lik vurdering, så etter mi oppfatning er mange lærarar no i gang med å få laga slike kriterium.

Føreord

Innføringa av Kunnskapsløftet har gjort til at ein har fått nye måtar å vurdere på, og innføringa av kompetansemål der ein skil mellom høg, middels og låg måloppnåing, representerer også ein ny måte å tenkje om vurdering på. Som fersk norsklærer i ungdomsskulen, var eg interessert i å finne ut av kva lærarar i praksisfeltet vurderer etter.

Gjennom arbeidet med denne oppgåva har eg fått tilgang til reiskapar og kunnskap som eg håpar kan hjelpe meg i min kvardag som norsklærer. Ikkje minst har det vore svært verdifullt for meg å få innblikk i andre og meir erfarne lærarar sin praksisteori. Gjennom arbeidet har eg også fått eit språk som gjer at eg kan formulere funna mine og gjere dei systematiske og vonleg også lette å forstå for andre enn meg sjølv.

Eg har intervjuja både lærarar og elevar for å få med deira synspunkt og meiningar, og eg er svært takksam for at informantane stilte seg til rådvelde, og delte erfaringar og tankar med meg. Eg håpar at om ikkje oppgåva mi i seg sjølv er til hjelp for dei, har sjølve intervjuja og intervjusituasjonen gjort informantane meir medvitne om kva dei faktisk gjer. Ein informant signaliserte i etterkant av intervjuet at han tykte det hadde vore svært lærerikt å måtte formulere og reflektere over ting han til dagleg tok for gitt. Slik kan eg håpe på at oppgåva mi har vore nyttig for nokre andre enn meg sjølv.

Eg vil takke rettleiar Astrid Øydvin for responsen på skrivearbeidet mitt. Det er flott å ha nokon som løftar blikket mot dei lange linjene, når ein sjølv grev seg ned i detaljane. Elles har studiefellesskapen på Masterutdanninga hjå HSF vore eit glimrande døme på sosiokulturell læring. Vi har hatt opne prosessar og delt tankar om kvarandre sine produkt. Her verkar læringsteorien i praksis, til glede og nytte for dei som vel å nytte seg av medstudentane, som den ressursen dei er.

Den største takka går familien min for tolmod og støtte. Takk!

Britt Iren Nordeide

1. Introduksjon

I dette kapitlet vil eg presentere emnet og problemstillingane eg har skrive utifrå, og fortelje om bakgrunnen for vala eg har teke og kva mål eg har hatt med arbeidet.

1.1 Bakgrunn

Vurdering er eit sentralt emne i norsk skule, og innføringa av Kunnskapsløftet har gjort til at ein har fått nye måtar å vurdere på. Det at ein no har fått kompetansemål i alle fag spelar ei viktig rolle. At ein har fått endå ein ny læreplan, berre ni år etter den førre, har fått ein del kritikk, men mange har også vore positive til det dei opplever er ei sterkare målstyring av faga, samstundes som lærarane har fått større pedagogisk fridom. Frå styremaktene si side er det ikkje lenger lagt så stor vekt på korleis skular vel å jobbe for at elevane når dei oppsette måla, berre måla vert nådde.

LK-06 legg opp til at det skal jobbast med å fastsetje lokale læreplanmål på dei einskilde skulane. Eg vart nysgjerrig på korleis arbeidet med lokalt læreplanarbeid verka inn på arbeidet med vurdering. Som fersk norsklærer i ungdomsskulen, var eg interessert i å finne ut av kva lærarar i praksisfeltet vurderer etter når dei skal setje karakter i norsk munnleg. Kjenner dei seg åleine i vurderingsarbeidet eller opplever dei at dei har støtte og klare kriterium frå LK-06 å hjelpe seg med? Om lærarane kjenner seg åleine i vurderingsarbeidet, vart det etter mitt syn interessant å sjå på om dei ser dette som eit problem, eller om dei tykkjer dette er ein god måte å gjere det på, sidan det likevel er læraren som kjenner eleven best. Det er i denne samanhengen også interessant å sjå på om ein kan finne ei grad av etablert vurderingspraksis som følgjer skulen/læraren meir enn kva kriterium for måloppnåing gjer.

Det har kome ein del kritikk mot Kunnskapsløftet fordi ein har meint at lokale læreplanar på alle skular og få felles kriterium for vurdering ville føre til store skilnader mellom skular. Ein hovudkritikk går på at om ikkje ungdomsskuleelevar

vert vurderte likt på dei forskjellige skulane, kan det føre til uheldige utslag ved opptak til vidaregåande skular. For å møte denne kritikken, har Utdanningsdirektoratet sett i gang eit prosjekt som handlar om vurdering. Her ser ein på ulike måtar å vurdere på, og etter det eg har forstått, er målet med prosjektet å utarbeide faste kriterium for vurdering. Det er etter mi meining interessant og relevant å spørje om kva lærarar i praksisfeltet tenkjer om denne utviklinga. Den eine kommunen eg gjer mi undersøking i, er med på eit prosjekt om betre vurdering, og det vil i sin tur seie at lærarane eg intervjuar nok har tenkt igjennom problemstillingane som kjem opp i høve til vurdering.

Aktuell forskning på området vurdering gjeld mellom anna korleis vurdering og motivasjon heng saman, om og korleis vurdering kan nyttast for å få betre læringsresultat, og om korleis elevvurdering faktisk verkar. Utdanningsdirektoratet har auka fokus på å utvikle vurderingskompetansen hjå lærarar, og fleire høgskular, mellom anna HSF, har starta utdanningar med elevvurdering som fokus. Denne utdanninga er også meint som ei etterutdanning for erfarne lærarar, for eitt mål kjem til å vere på undervegsvurdering for å sikre at lærarar har kompetanse til å følgje opp vedtaka i den nye forskrifta om vurdering som er venta vedteken i løpet av 2009.

Prosjektet som vart sett i gang frå Kunnskapsdepartementet, der målet har vore å teste ut ulike modellar for oppnåing av kompetansemåla i grunnskulen går no mot slutten, og det er venta at skulane får vite kva modellar som vert valde frå skuleåret 2009 - 2010. Forskinga og evalueringa har bestått av to kvalitative og to kvantitative undersøkingar (Udir, 2009). Ein er også i gang med å evaluere nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, og målet med denne evalueringa er å få kunnskap om systemet som konstruksjon, implementeringa av systemet, bruken av systemet og effektane av systemet. Kunnskapen ein får, skal nyttast til å forbetre systemet undervegs og som grunnlag for å utvikle rettleiingsressursar til skuleeigarar, skuleleiarar og lærarar i grunnopplæringa. Denne delen av evalueringa strekkjer seg frå 2005 - 2009 og vert gjennomført av Agderforskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Mest aktuelt når det gjeld vurdering, er Utdanningsdirektoratets forslag til ny forskrift om vurdering, som vart sendt til Kunnskapsdepartementet 8/5-2009. Her vert det føreslege ei rekkje endringar i innhaldet i forskrifta. Dei viktigaste endringane er at ein no skal ha eit felles kapittel om vurdering for grunnskulen og vidaregåande opplæring. Med andre ord ser ein no heile skulelaupet under eitt. Ein vil også styrkje undervegsvurderinga og ha ein vurderingspraksis der læring er målet. Ein lekk i dette er innføring av halvårsvurdering i heile grunnopplæringa, i tillegg til innføring av ein planmessig samtale med eleven også i grunnopplæringa. Eitt mål er å styrkje elevmedverknaden i vurderingsarbeidet, og krava til dokumentasjon vert tydelegare. Ein legg vekt på at både lærar og elev har gjensidig plikt til å sørgje for at ein har grunnlag for vurdering.

Det er ei utbreidd oppfatning at elevane ikkje kjenner kriteria lærarane vurderer etter. Mitt utgangspunkt er at eg trur dei fleste lærarar etter innføringa av Kunnskapsløftet har jobba mykje med å lage og gjere kriteria for vurdering kjende for elevane. Eg er interessert i å finne ut om mine oppfatningar og tankar stemmer, og såleis få fram elevperspektivet gjennom å høyre både kva lærarar seier dei gjer for å få fram dette perspektivet, og så spørje elevane om deira oppfatning av det same. Eli Kari Høihilder (2008) skriv at skulane må leggje til rette for at lærarar og elevar skal kunne samarbeide om vurdering. Ho nemner vidare ulike måtar å jobbe konkret med dette på, der ho heile tida legg vekt på at om vurderinga frå læraren skal vere truverdig for eleven, må den byggje på kjende vurderingskriterium eller kjenneteikn. Læreplanen legg vekt på at elevane skal kjenne til og delta i vurderingsarbeidet, og LK-06 seier heilt konkret at ”eleven skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa innanfor rammen av lov og forskrift, herunder læreplanverket” (s. 33).

1.2 Kva er munnleg vurdering?

I omgrepet munnleg vurdering ligg det at det er ei språkleg ytring som skal vurderast. Dette gjeld i mange fag i skulen, men berre skulefaga norsk og engelsk har munnleg

vurdering skilt ut med ein eigen karakter i grunnskulen. Dette trass i at munnleg aktivitet har mange kompetansemål knytt til seg innafor andre fagområde.

LK-06 seier at å kunne uttrykkje seg munnleg i norsk er ein grunnleggjande dugleik, og utdjupar dette med at;

”... å kunne utrykke seg muntlig i norsk er å ha evna til å lytte og tale og kunne vurdere elementene i en sammensatt talesituasjon som er en forutsetning for kommunikasjon med andre både når det gjelder sosialt samvær, arbeidsliv og deltakelse i offentlig liv” (s. 43).

Slik ser vi at også styremaktene legg vekt på muntligheit som ein viktig del av arbeidet i skulen, det å meistre ulike sosiale samanhengar og eleven sine moglegheiter i arbeidslivet.

Å vurdere noko er å seie noko om kvalitet. Korleis kan ein vurdere ytringar? I høve til læreplanen og munnleg, vert det viktig å sjå på i kva grad eleven oppnår dei fastsette kompetansemåla. Utdanningsdirektoratet kom i 2006 med ein omtale av vurderingsarbeidet i grunnskulen. Her vart det slått fast at det er kompetansenivå i fag som skal vurderast og grunnlaget for vurdering ligg slik i dei formulerte kompetansemåla der grunnleggjande dugleikar er inkorporerte i måla i læreplanen (Udir, 2006).

Vidare i denne oppgåva vil eg nytte omgrepet munnleg vurdering om det å skulle seie noko om elevar sine munnlege prestasjonar etter kompetansemåla i LK-06.

1.3 Problemformuleringar

Hovudfokus for oppgåva vil vere å finne ut kva kriterium lærarar konkret nyttar for å setje karakter i norsk munnleg, og om måten dei vurderer på, har endra seg frå ein læreplan til den neste. Her er det mange faktorar som kan spele inn, og eg har valt lærarane sine eigne erfaringar, korleis dei snakkar om emnet og måten dei brukar

læreplanane som dei områda eg fokuserer mest på. Eg vil finne ut kva tidlegare læreplanar har sagt om munnleg vurdering, og om det er råd å sjå store endringar frå læreplan til læreplan. Dette var også tema i intervjuet, for å høyre om lærarar som har arbeidd etter skiftande læreplanar, har tankar om ei eventuell utvikling.

Eg vil også prøve å finne ut om det er den formative eller summative vurderinga som dominerer resultatane. Kanskje er det også interessant å sjå på om nokon har nytta ipsative vurderingsformer, der ein ser på om eleven vert vurdert opp mot tidlegare prestasjonar. Tradisjonelt sett har dette vore måten ein har vurdert elevar med ulike vanskar på, men innføringa av kriterium for måloppnåing har etter det eg har sett så langt, gjort denne vurderingsforma uaktuell.

Eit undertema eg vil sjå nærare på, er om det kan tenkjast at andre kriterium enn dei faglege er avgjerande for karakteren. Eg trur det er viktig å ta omsyn til dette, for det etter mitt syn er det ei utbreidd oppfatning mellom folk at lærarane også ser på andre ting enn det reinte faglege når dei vurderer. Norskfaget har mange ulike munnlege sjanstrar. Døme på dette er framføringar, dramatiseringar, debatt, opplesing osv. Her vil eg prøve å finne ut kva metodar lærarar nyttar når dei skal setje karakter, og korleis dei grunnlegg karakteren for eleven.

Frøydis Hertzberg og Sylvi Penne (2008) viser til at tidlegare undersøkingar har vist at eitt av dei viktigaste grunnlagane for karakteren i norsk munnleg, er munnleg aktivitet i timane. Med denne premissen som underliggjande faktor, vil det naturleg vekse fram ei problemstilling i høve til om elevane veit og er informerte om kriteriane dei vert vurderte etter. Eit anna aspekt ved dette er om det er samsvar mellom elevane sine oppfatningar av korleis dei vert vurderte og korleis læraren faktisk arbeider med vurdering.

1.4 Struktur på oppgåva

For å gjere teksten mest mogleg oversiktleg, er han delt inn i tre hovuddelar. Første del presenterer emnet og problemstillingar. Vidare går eg inn på teoretiske perspektiv for munnleg vurdering i norsk. Her vil eg sjå på kva som ligg i omgrepa munnleg og vurdering, og så knyte omgrepa saman. Deretter ser eg på læreplanar, og prøver å analysere desse for å kunne seie noko om ei utvikling av måten vurdering vert gjort på i norsk munnleg.

Den andre delen tek føre seg den empiriske undersøkinga. Eg byrjar med å beskrive val av metode og strategi for innhenting av data. Etter dette kjem presentasjon av funn. Funna mine kjem frå kvalitative intervju, i form av semistrukturerte samtalar med lærarar frå tre skular på ungdomssteget i to kommunar. I tillegg kjem funn frå fokusgruppeintervju av elevar frå same skular som lærarane. Eg vil også ta med ei kort beskriving av informantane.

I siste delen av oppgåva vil eg analysere og drøfte det som for meg peikar seg ut som sentrale tendensar i materialet.

2. Teoretiske perspektiv på munnleg vurdering i norsk

Det munnlege språket brukar vi alle dagleg for å kommunisere med kvarandre. Nye medium som internett og sms har gjort skriftspråket endå viktigare som kommunikasjonsverktøy enn det har vore, fordi ein no kommuniserer skriftleg også i realtid. Men sjølv om vi brukar skriftspråket mykje, er det å kunne uttrykkje seg munnleg minst like viktig. Vi kan vel vanskeleg tenkje oss at vi nyttar berre skriftleg norsk for å kommunisere med kvarandre.

Det å kunne kommunisere er ein grunnleggjande kompetanse hjå mennesket. Mikhail Bakhtin omtalar dialogen som heile den menneskelege eksistensen på eit overordna nivå (Bakhtin, 1981). Dialogforståinga hans heng slik saman med eit syn på mennesket der mennesket er i ein kontinuerleg, uavslutta dialog med andre. Bakhtin nyttar også dialog om språkbruk generelt og hevdar at dialogen er eit trekk ved alle ytringar. Om vi legg dette til grunn, ser vi at munnleg kommunikasjon er ein del av ein uavbroten dialog mellom menneske, der ein alltid er i ein prosess av tolking, evaluering og reevaluering av det som vert kommunisert.

Vurdering i skulen har ein tradisjon som går mange hundre år attende. Tradisjonelt sett er termen vurdering nært knytt opp til det å setje karakter; kanskje fordi karakterane er svært synlege både for elevar, føresette og omgjevnadene? Skiftande politiske og ideologiske retningar har hatt sine synspunkt på vurdering, og i etterkrigstida har det vore ein tendens til at venstresida i politikken har støtta ein progressiv pedagogikk som har hatt som mål å mest mogleg redusere det dei såg på som uheldige biverknader av karakterar i skulen (Gunn Imsen, 1999). Det har så langt ikkje vore fleirtal for ein karakterfri grunnskule, sjølv om debatten har gått høgt, og i fleire rundar. I dag ser vi at denne debatten framleis i hovudsak følgjer dei politiske skiljelinene, der partia på venstresida er meir positive til ein grunnskule utan karaktervurdering enn det partia på høgresida er. Kaare Skagen (2008) hevdar at venstresida sin skulepolitikk tradisjonelt sett har vore sterkt prega av ei rettstenking,

der grunntanken har vore å fjerne privilegium for nokre grupper og fjerne hindringar for andre grupper. Alt dette for å jamne ut skilnader mellom elevgruppene. Skagen (2008) hevdar vidare at dette ynsket om likskap kan føre til at skule vert eit velferdsgode snarare enn ei prestasjonsbasert verksemd, og at dette gjer at elevane får mindre inspirasjon til innsats fordi dei uansett vil ha rett til å kome inn på vidaregåande opplæring. Slik det ser ut no, er ein karakterfri grunnskule likevel langt unna realisering. Då Gudmund Hernes var minister for utdanning frå 1990 til 1995), la han stor vekt på kunnskapstileigning, og Kristin Clemet, som tok over som minister etter Hernes, følgde opp dette med å setje klare krav til kunnskap i alle fag. SV har ministeren i skrivande stund, men det ser ikkje ut til at SV har karakterfri grunnskule som ei av dei store kampsakene. Dei ville truleg ikkje ha fått fleirtal på Stortinget for dette, og har kanskje difor valt å prioritere saker dei trur dei kan få gjennomslag for? Det alle politikarar, uansett parti, tykkjest å vere einige om, er at ein må ha fagleg dyktige lærarar for å sikre god kvalitet på undervisninga. Så fokus er kanskje på veg til å endre seg frå trivsel og sosial utjamning til det å få fram dei gode prestasjonane?

Sentrale spørsmål når det gjeld vurdering, er kvifor ein skal vurdere, kven som skal utføre vurderinga og kva det er som skal vurderast. Som med skriftleg vurdering, skil ein også i munnleg vurdering mellom undervegsvurderinga og sluttvurderinga. Undervegsvurderinga vil, slik eg oppfattar det, vere meir i tråd med Bakhtin sitt synspunkt på dialog, medan sluttvurderinga er lite innretta på utviklingspotensialet til eleven. Elevorganisasjonen fremja i 2006 nokre politiske krav som handla om vurdering, mellom anna kravde dei at vurderinga skulle gi elevane høve til å lære og utvikle seg som følgje av tilbakemeldingane og at elevane skal ha reell medbestemming når ein vel vurderingsform (Ragnhild B. Sjøvollen, 2007). Her kan ein tenkje seg at arbeidsformene og metodikken som ligg til grunn for vurderinga har mykje å seie for korleis vurderinga skjer og kva den måler. Har elevane moglegheit til å utvikle kunnskap gjennom dialog med andre, og er prosessen med å tileigne seg kunnskap med i vurderingsgrunnlaget? Eller er det meir instrumentell testing av kva elevane har lært i etterkant av eit prosjekt? Bak desse måtane å vurdere på ligg det forskjellige syn på kunnskap, og elevorganisasjonen ser ut til å meine at det er viktig

at også prosessen skal vere med i vurderinga. Dette vil vere i tråd med den dialogiske tankegangen, og LK-06 har då også med at ”- elevmedvirkning innebærer deltagelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring” (LK-06, s. 33).

Kunnskapsdepartementet utarbeidde i 2007 eit oppdragsbrev til Utdanningsdirektoratet. Oppdraget var knytt til individvurdering og den overordna målesettjninga med Kunnskapsløftet. Denne er å auke læringsutbyttet for alle elevar og dette vil ein oppnå ved å sikre:

- at tilbakemeldingar er ein viktig del av læreprosessen
- at lærarane har vurderingskompetanse
- ein vurderingspraksis som bidreg til å utvikle elevane sin faglege kompetanse
- at elevane skal lære å vurdere eige arbeid
- at ein har tiltak på nasjonalt nivå som bidreg til eit samla regelverk, meir rettferdig vurderingspraksis og betre dokumentasjon av undervegs - og sluttvurdering. Frå skulestart 2009 skal departementet avgjere kva tiltak eit heilskapleg system for individvurdering skal innehalde og korleis det skal implementerast i skulen.

For å få dette til, ser departementet føre seg fire hovudutfordringar. Den første er at regelverket må vere klart og eintydig. Det må også vere slik at eventuelle justeringar må gå føre seg i så få trinn som mogleg for å unngå stadige regelendringar med påfølgjande ressurskrevjande prosessar for brukarane. Den andre utfordringa vert å utarbeide felles referansar som er kjende for lærarar, elevar, føresette og skuleeigarar, om kva som er kjenneteikna på høg måloppnåing. Den tredje utfordringa vert å sikre god nok kompetanse innafor vurdering, fordi innføring av ein ny læreplan krev kompetanseheving i individvurdering. Stikkord her vert strukturert kompetansebygging og samarbeid mellom lærarutdanning, kommunar, fylkeskommunar og skular. Den fjerde store utfordringa er at ein har avgrensa dokumentert erfaring i bruk av kjenneteikn for måloppnåing. Difor må ein sikre at ein

har god oppfølging av utprøvinga, dvs. følgjeevaluering av modellutprøving, der formålet er å sikre godt dokumentert kunnskap.

Styremaktene stiller gjennom læreplanen krav til at når elevane er ferdige med 10-årig grunnskule, skal dei kunne uttrykkje egne meiningar i diskusjonar og vurdere kva som er sakleg argumentasjon. Elevane skal kunne drøfte korleis språkbruk kan verke diskriminerande og trakasserande. Læreplanen stiller også andre krav, men oppsummerande kan ein seie at målet er at elevane skal kunne uttrykkje seg klart og presist i tillegg til å vurdere situasjonen for å finne ut kva innhald og språkbruk som høver. Læreplanen legg også stor vekt på at elevane skal kunne vurdere kvaliteten på egne og andre sine framføringar (LK-06). Vurdering av munnleg vert etter dette ei vurdering av prestasjonar etter målbaserte kriterium. Likevel vert det også ei vurdering av elevdeltakinga, og den kan igjen vere avhengig av miljøet og kulturen i klasserommet. Ein annan viktig faktor for vurderinga er korleis læreplanen er forstått og brukt av den aktuelle læraren. Sidan munnleg er forskjellig frå skriftleg, vil vurderinga av norsk munnleg nødvendigvis skilje seg frå vurderinga av norsk skriftleg. Hertzberg hevdar likevel at ”alt det norsklærere kan om vurdering av norsk skriftleg, er godt som gull når de skal vurdere muntlig” (Herzberg, 1999, s. 187). Dette tolkar eg som at sjangerkunnskapen og den didaktiske kunnskapen som er integrert i læraren sin praksis, like godt kjem til nytte i munnleg som i skriftleg. Tilbakemeldingane til eleven vil framleis gå på innhald, form og presentasjon. T.d. må ein presentasjon ha ein logisk struktur, uavhengig om den er munnleg eller skriftleg.

I dette kapitlet har eg gått inn på kva teorien seier om vurdering i norsk munnleg, og i neste kapittel vil eg sjå på kva læreplanane seier og kva utvikling som har gått føre seg på eit overordna plan.

3. Endringar i læreplanar?

For å seie noko om korleis vurderinga av norsk munnleg har blitt gjort i norsk skule, har eg sett på kva styringsdokumenta seier om dette og om det har skjedd ei utvikling på dette feltet. Det teoretiske utgangspunktet for analysen av læreplanane finn eg i Edvard Befring (2007): *Forskingsmetode med etikk og statistikk*, Sigmund Grønmo (2004): *Samfunnsvitenskaplige metoder*, og Knut Kjelstadli (1999): *Fortida er ikke hva den en gang var*. Teori om utvikling i vurdering av norsk munnleg har eg først og fremst funne i sjølve læreplanane, men også i evalueringar og rettleiingar. Her vil eg spesielt nemne Svein Vestre (1980): *Mønsterplanen og arbeidet i skolen*, Peder Haug (2004): *Resultat frå evalueringa av Reform 97*, Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness (2003): *Nytt læreplanverk for grunnsopplæringa*, Eli Kari Høihilder (2008): *Elevvurdering. En metodebok for lærere* og John Goodlad et.al. (1979): *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*.

Når eg ser på utviklingstrekk ved planane, vil eg ha med meg Goodlad sine tankar om dei fem nivå ein læreplan kan ha. Eg vil leggje vekt på det intensjonelle ved læreplanane, og den gjennomførte læreplanen (Goodlad, 1979). Når det gjeld val av læreplanar, har eg teke med M-74 og M-87 for å kunne dra linjer bakover i tid, men hovudvekta vil liggje på L-97 og LK-06.

3.1 Kva seier ein norsk læreplan?

Slik uttrykket læreplan er forstått i Noreg, er læreplanen eit dokument som er utarbeidd for å styre opplæringa i den norske skulen. Dokumentet inneheld intensjonar, planar eller pålegg om kva ein ønskjer eller planlegg skal gå føre seg i skulen. Her til lands har vi også hatt ein tradisjon for sentralt gitte læreplanar, der sentrale styremakter har vilja styre det pedagogiske innhaldet i skulen. Her vil eg nemne utviklinga i faget som no heiter RLE som eitt døme på kor sterkt styrt den norske skulen har vore. I byrjinga var faget kristendom sjølve grunnlaget for skulen.

Skulen sitt mål var å gjere borna i stand til sjølve å lese og forstå innhaldet i Bibelen. Utviklinga frametter gjorde til at kristendom meir og meir vart eit fag på linje med andre fag i skulen, og det har vore store diskusjonar om ein skulle fjerne den kristne formålsparagrafen eller ikkje. I L-97 var vektinga på kristendommen sterkare enn den er etter LK-06, sjølv om ein også etter L-97 la vekt på at faget ikkje på nokon måte skulle vere forkynnande. Både etter L-97 og LK-06 står det at utdanninga skal byggje på kristne og humanistiske verdiar der menneskeverdet er det viktigaste. Slik ser vi at RLE-faget har frå å vere eit normativt dannelsesfag til å bli eit fag der ein skal informere om kristendom og undervise om alle dei store religionane. Dette har vore ei vilja, politisk utvikling der ein har følgd trendane som går på at valfridom er det beste for menneska, også i høve til religion. I tillegg er det slik at også læreplanane speglar røyndomen i høve til at befolkninga i landet no er mykje mindre homogen når det gjeld religion og livssyn. Om vi ser på vurdering i denne samanhengen, skulle ein tru at vurdering hadde like sterke føringar frå politisk hald. Det overraska meg difor at vurdering har blitt mykje mindre vektlagt enn kva t.d. RLE har blitt. I det heile har læreplanane sagt mindre om vurdering enn eg hadde venta på førehand.¹

Læreplanar er i all hovudsak faglege dokument, og eit utviklingstrekk ved desse er at det kan sjå ut til at den til kvar tid sitjande regjering vil setje sitt politiske bumerke på skulepolitikken ved å endre på læreplanane. Dette kan det sjølvsagt vere mange grunnar til, men eg trur ein viktig grunn til at skulepolitikk er så viktig for partia, er at den i høg grad viser dei politiske skiljelinene i politikken og synleggjer dei for "folk flest". Ei undersøking som nyleg er gjort i høve valet 2009, viser at skule og helse er dei sakene som betyr mest for folk når dei skal gje si stemme på valdagen. Det er slik at størstedelen av folket har eit forhold til og ei meining om skulen. Skulen er nær i kvardagen til folket, og dei fleste meiner dei kan noko om emnet, sidan dei har gått eller går på skule sjølve. Dette gjeld i høg grad også vurdering i norsk munnleg, og mi

¹ Viser her til vedlegg 1 som går nøyare inn på vurdering i læreplanane.

oppfatning er at alle som har vore gjennom denne prøveforma, også har ei meining om korleis vurderinga går føre seg.

Læreplanar er også offentlege dokument, og i det ligg det at dei kan vere eit kommunikasjonsmiddel mellom skulen og omverda. Planen gjer skulestova opnare for innsyn og kritikk, og foreldre og andre interesserte kan finne ut kva som er styremaktene sitt mål med opplæringa. Ein kan òg bruke omgrepet læreplan om lokale undervisningsplanar på skulenivå. Mange kommunar og skular har lagt ned mykje arbeid for å bryte ned måla i LK-06 til lokale mål, men det er truleg at ein er komen ulikt langt i arbeidet i forskjellige kommunar. Frå det eg har sett på nettsidene til Utdanningsdirektoratet, ser det også ut til at arbeidet har vore organisert forskjellig frå kommune til kommune. Nokre stader ser det ut som kommunen ved den skuleadministrative leiinga har jobba med planar og så distribuert desse ut til skulane, medan i andre kommunar har skulane sjølve jobba med planarbeid. I analysen kjem eg inn på korleis dette arbeidet har gått føre seg på dei skulane som er med i mi undersøking.

Når eg ser på læreplanane og korleis dei fungerer i ein samanheng, baserer eg dette på Goodlad (1979) sine tankar om læreplanane sine ”ansikt”. Her gjeld det vegen frå intensjonane med læreplanane til elevane sitt faktiske utbyte. Alle ein kan kalle for brukarar av ein læreplan (mellom anna foreldre, elevar, lærarar), vil oppleve læreplanen forskjellig, fordi oppfatninga deira er basert på egne refleksjonar, tolkingar og opplevingar. Det første nivået er ideane sin læreplan. Her kjem syn på læring og teoretiske grunngevingar på eit politisk nivå til syne. Det andre nivået er den formelle læreplanen som her i landet vert vedteken i Stortinget. Det neste nivået er den oppfatta læreplanen. LK-06 har store utfordringar på dette området, fordi den legg opp til at skular skal lage lokale læreplanar med grunnlag i LK-06. Det er slik truleg at ein på forskjellige skular vil oppfatte formuleringar i læreplanen på ulikt vis. Det fjerde nivået er den iverksette læreplanen. Her kjem lærarane sine egne oppfatningar inn. Oppfattar dei læreplanen forskjellig, vert også iverksetjinga av den forskjellig. Døme på element som kan påverke iverksetjinga av læreplanen, er

skulekode, læringsmiljø, læraren sin pedagogiske identitet og fysiske rammefaktorar. Det siste nivået er den erfarte læreplanen. Her finn ein det som elevane faktisk har lært. På dette nivået er det viktig at ein tek med at elevmassen vil vere forskjellig, og det er difor ikkje slik at det er lærarane sin iverksette læreplan som åleine utgjør elevane sitt læringsutbytte (Lars Helle, 2007). Phillip W. Jackson (1968), referert i Helle (2007), introduserer omgrepet ”den skjulte læreplanen”. Funna til Jackson gjekk på kva elevane lærte seg av ferdigheiter og haldningar i tillegg til den faglege læringa. Det viste seg at det gjekk føre seg ei slags skjult læring, der elevane lærte noko om seg sjølve eller omgjevnadene som ikkje var planlagt. Etter mi oppfatning seier den skjulte læreplanen også mykje om skulekoden mellom elevane. Eit døme på dette kan vere læringsmiljø der dei flinke elevane vert sett på som ”nerdar”, og det er kult å få dårlege resultat.

Dei norske læreplanane har vore og er delte inn i ein generell del og ein del som tek føre seg dei einskilte faga. Den generelle delen handlar om dei overordna måla for skulen. Kort oppsummert kan ein seie at den ynskjer at elevane skal utvikle seg til ”gagns menneske” som kan ta ansvar for sitt eige liv og vere godt rusta til å møte vaksenlivet. I tillegg er det eit mål at einskapsskulen skal gi utfordringar og glede ved å lære til alle, uavhengig av føresetnader. Slik ser ein at krava til munnleg aktivitet som ein finn i læreplanar, er ein lekk i det å gjere elevane klare til vaksenlivet; for uavhengig av kva yrkesveg ein slår inn på, vil ein ha behov for å kunne kommunisere og samhandle med andre menneske.

Ved det siste skiftet av læreplan vart den generelle delen vidareført frå L-97 til LK-06, medan delen som tek føre seg einskildfag, vart endra både med omsyn til innhald, arbeidsmåtar og vurdering. Vidare vil eg gå inn og sjå på kva læreplanane konkret har sagt om vurdering i norsk munnleg.

3.2 Munnleg vurdering i læreplanar frå M-74 til LK-06

For å svare på problemstillinga mi, vurderer eg det slik at eg må sjå på heilskapen i planar, og endringar i desse, for å kunne seie noko om munnleg vurdering i konteksten. Eg viser til konkrete formuleringar i dei forskjellige planane for å gje døme på skilnadene.

Då M-74 kom, la den vekt på at all vurdering ”skal harmonere med dei mål som er sette for skulegangen og at vurderinga innafor dei einskilde faga må vere i best mogleg samsvar med måla som er sette for vedkommande fag” (s. 59). Munnleg norsk er omtala under arbeidsmåtar i M-74, og det vert lagt vekt på at taleopplæring skulle ha ein sentral plass i norskfaget, der elevane skulle oppmuntrast til ikkje berre å ha kjennskap til talespråket, men også nytte det (s. 96). Vurdering i norsk skulle byggje på dei retningslinene som var felles for heile læreplanen, og ta utgangspunkt i skulen si generelle målsetjing, faget si spesielle målsetjing og eleven sine føresetnader på fagområdet. M-74 tok også med sjølve arbeids- og læreprosessen og ikkje berre resultatane som kjem i form av dugleik og kunnskap. Det er lagt vekt på at sjølv om læraren dagleg gjer vurderingar av eleven sitt arbeid gjennom observasjon av korleis arbeidsoppgåver vert utførte, kan det vere naudsynt å ha felles prøver (s. 111). Under dette punktet er prøver som spesielt måler evna til å bruke språket munnleg, nemnde. Det vert igjen presisert at vurderinga er rådgjevande, og at den skal byggje på eleven sine individuelle føresetnader. Det vart også peika på at sidan vurdering i hovudsak byggjer på subjektive inntrykk, var det viktig at vurdering skjedde mest mogleg på grunnlag av systematiske observasjonar.

Mønsterplan for grunnskolen 1987 (M-87) avløyste M-74 og var ei revidert utgåve av M-74. Noko av det nye var desentralisering av noko av læreplanarbeidet og ei auka vektlegging på lærarsamarbeid og kollektiv planlegging ved skulane. Målet med vurdering var etter M-87 å gje elevane verdifull informasjon om framgang og utvikling, og gje rettleiing om kva elevane kunne gjere for å utvikle seg vidare, både fagleg og personleg. M-87 seier at vurdering hjelper læraren til å skaffe seg grunnlag for å planleggje undervisninga, og gjennom det å få til tilpassa opplæring (s. 74). Etter

M-87 skal vurderinga leggje vekt på både arbeidsprosess og resultat, og i tillegg skal elevane lære å vurdere kvaliteten på sitt eige arbeid (s. 75). Det vart peika på at undervegsvurdering der læraren gir råd og rettleiing etter kva steg i arbeidet elevane er på, er den forma for vurdering som gir elevane hjelp i sjølve lære- og arbeidsprosessen (s. 75). Fagplanen for norsk i M-87 nemner ikkje noko om korleis læraren skal vurdere elevane sin innsats i faget. Dette seier meg at læraren må gå ut frå måla for læring i faget, og sjå desse saman med det som stod i den generelle delen om vurdering. M-87 har med forslag til arbeidsmåtar og nemner i eitt avsnitt korleis ein ser føre seg at munnleg bruk av språket skal arbeidast med i skulen. Av dette les eg at mykje er opp til læraren når eleven skal få si vurdering.

Då L-97 vart innført, var eitt av dei fremste måla å ansvarleggjere eleven i sin eigen læreprosess. Eleven skulle få og ta ansvar for både eiga læring og eige læringsmiljø. L-97 hadde sterke føringar på både innhald og arbeidsmåtar, og læreplanane for dei einskilte faga inneheld mål for og innhald i opplæringa. Med omsyn til at L-97 er ein detaljert plan, finn ein høvesvis lite om vurdering. Det som står, er at gjennom ulike former for vurdering skal elevane si læring og opplæringa i skulen sjåast i samheng med mål, innhald og prinsipp i læreplanverket (s. 79). Ein kan lese ut av forskrifta at karakterar på ungdomsskulen skal setjast etter målrelaterte kriterium som ein finn i opplæringslova. Her heiter det at karakteren skal setjast etter kva grad eleven har oppnådd kompetanse både i fellesmåla for faget og måla for hovudtrinna i faget (Øystein Stette, 2001). Læreplanen for sjølve norskfaget inneheld lite om vurdering. Munnleg vurdering er ikkje nemnd i det heile. Vurdering er nemnd som ein reiskap elevane kan nytte til å reflektere over kvalitet på eigne produkt. Kriteria for kvalitet skal elevane kunne diskutere seg fram til, gjerne saman med lærar (s. 114). L-97 legg etter mitt syn på den eine sida vekt på ei individrelatert vurderingsform der ein skal ta omsyn til eleven sine føresetnader, medan planen på den andre sida vil ha målretta vurderingsformer. L-97 slår fast at ”vurdering med karakter må ein sjå i samheng med den individuelle vurderinga utan karakter, slik at dei samla sikrar breidda i vurderinga av elevane” (s. 79).

Den generelle delen frå L-97 fekk vere med vidare til LK-06, men LK-06 stiller skuleeigarar og lærarar mykje friare enn L-97 med omsyn til metodikken lærarane nyttar og kva fagleg innhald ein vil leggje sterkast vekt på. Eit poeng her er likevel at nasjonale prøver og Pisa-undersøkingane styrer skulen i høve til at det har blitt eit aukande press i skulen for å få gode resultat i desse testane. Ein kritikk i høve til dette er "teach to the test" haldninga ein finn i somme skular. Mellom anna fekk nokre skular på Austlandet sterk kritikk for å ha sendt heim elevar på prøvedagen for nasjonale prøver, fordi det var venta at desse elevane kom til å prester dårleg, og slik ta ned snittet for skulen.

Då LK-06 kom vart det frå styremaktene si side venta at ein i kommunane jobba fram lokale læreplanar i alle fag og med lokalt fastsette læringsmål i tillegg til dei sentralt fastsette måla. I 2006 kom det ei forskrift til opplæringslova, der det vart presisert kva rettar og plikter både skuleeigar, lærar og elev har. Opplæringslova sikrar også elevar ein rett til vurdering, og legg ansvar på skuleeigar for at rettane skal verte oppfylde. Elevane har også rett på tilbakemelding og rettleiing frå faglærar, slik at dei får hjelp til vidare utvikling. Læraren får også eit ansvar for å leggje til rette for eigenvurdering. LK-06 slår eintydig fast at elevar skal ha tre standpunktarakterar i norsk når dei er ferdige med grunnskulen (s. 53). Om munnlege tekstar finn ein sju overordna mål for kva elevane skal meistre, og til no har det vore opp til kvar skule å bryte ned for å finne vurderingskriterium som kan måle om eleven har høg, middels eller låg måloppnåing.

Ein ser her at frå å ha læraren som hovudperson i vurderingsarbeidet, som både den som tolka læreplanane og vurderte eleven, har utviklinga gått i retning av retningsliner som skal vere felles for alle. Læraren er i mindre grad "privatpraktiserande" i vurderingsarbeidet, og har med LK-06 fått ei mykje sterkare grad av målstyring.

3.3 Kort presentasjon av utviklingstrekk ved læreplanane

I Noreg har vi hatt eit nokså hyppig skifte av læreplanar, om lag kvart tiande år har det kome ein ny læreplan. Halvor Hølleland (2004) meiner det er dokumentert at behovet for å reformere skulen i all hovudsak dukkar opp utanfor skulen, og då gjerne som følgje av ein politisk situasjon eller hending. Difor vil eg kort seie noko om kva bakgrunn ein må forstå læreplanane ut frå.²

Frå 1974 og i åra frametter hadde Noreg den høgste økonomiske voksteren i Europa, og det offentlege forbruket auka med gjennomsnittleg 7 % årleg frå 1974 til 1980 (Berge Furre, 2000). Den betra offentlege økonomien kom også skulane til gode og fekk følgjer for korleis ein kunne organisere undervisninga. Då M-74 kom representerte planen ein heilt ny måte å ville styre kva og korleis elevane i skulen skulle lære. M-74 bygde på einskapsskulen, der undervisning og skulegang er ein rett for alle, uavhengig av kjønn, etnisitet, funksjonshemming, bustad m.m. M-74 var den første planen som ikkje stilte minimumskrav til kva elevane skulle lære, men i staden opna opp for å velje til lærestoff. Den vart då også kalla for den første maksimumsplanen. Vestre (1980) skriv i si evaluering av planen at den vart oppfatta som ein plan som individualiserte undervisninga, sørgde for at lærarane fekk stor fridom og introduserte tanken om at samarbeid var eit mål i seg sjølv (s. 352).

Dei borgarlege partia med Høgre og Willoch i spissen, sat ved makta frå 1981 til 1986, og det var såleis dei borgarlege partia som var arkitektane bak M-87. Sjølve planen kom rett nok medan Brundtland var statsminister, men Ap-regjeringa rakk ikkje å gjennomføre store endringar i planen før den vart sett ut i livet. Furre (2000) seier i si bok at den sosialdemokratiske orden i hovudsak vart avvikla på åttitalet, og at ein gjekk inn ei tid der marknadskreftene rådde grunnen (s. 274).

Fellesskapsløysingane og den berande ideen frå etterkrigstida om arbeid og jamn fordeling av goda, forsvann som ideal etter som nyliberalismen og trua på marknad og

² For lengre resonnement og analyse, viser eg til vedlegg 2.

konkurransen festa seg. Skilnader i levekår og inntekter auka, den økonomiske voksteren stoppa opp og den fulle sysselsetjinga tok slutt. Dette fekk konsekvensar også for skulestellet og prinsippet om ein skule med same tilbod til alle, kom under press. M-87 kom med ei sterk vektlegging av læringsmiljø, lærarsamarbeid og kollektiv planlegging ved skulane. Den sterke vektlegginga av lokalt ansvar og utvikling av lokale læreplanar var både teikn i tida og trekk frå det nyliberalistiske Europa med individet framfor fellesskapen. Ein meinte at skulen vart betre av motiverte lærarar, og at ein fekk det ved mellom anna å gi lærarane større ansvar for lærestoff og utvikling ved eigen skule.

I evalueringa til Halvor Bjørnsrud (1993) kjem det fram at det var stort mangfald mellom skulane når det gjeld pedagogisk grunnsyn, formulering av mål, skildring av arbeidsmåtar og organiseringsformer (s. 76). Materialet som Bjørnsrud undersøkte, viste at kvar einskild skule tolka og valde eigne retningar for arbeidet med lokal læreplan. Imsen (1999) hevdar at planen gjekk for å vere godt likt av lærarane, og at mykje tyder på at planen faktisk vart brukt i undervisningsplanlegginga (s. 197).

Arbeidarpartiet tok over regjeringsansvaret i 1990 etter eit par år med Høgre ved makta, og Ap sat no i regjering så lenge at statsminister Brundland sin visjon om å modernisere skulestellet, kunne oppfyllast. Gudmund Hernes var statsråden som hadde ansvar for, planla og innførte L-97. Læreplanen er kjenneteikna av ei optimistisk tru på mennesket som eit lærande, endringsvillig og kompetent individ. Det må også seiast at frontane i skulepolitikken hadde sterke meiningar om korleis vurdering i skulen skulle vektast. Høgresida var bekymra for om det vart nok eksamenar og karakterar, og venstresida var ottefulle for kva regjeringa sin målstyringsfilosofi kunne føre med seg.

I evalueringa av L-97 som Peder Haug utførte på oppdrag frå Noregs forskingsråd, vert det peika på at lærarane som arbeidde med planen, generelt sett vurderte den positivt (Haug, 2004). Dei var gjennomgåande positive til den aktivitetspedagogiske retninga i planen, og det at planen la fast eit felles kunnskapsgrunnlag (s. 29). Læreplanen vart i høg grad brukt i undervisninga, og lærarane kjende godt til

innhaldet i planen. Som følgje av vedtaka i Stortinget som handla om vurdering og målstyring, prioriterte L-97 munnleg norsk langt høgare enn M-87, og elevane skulle kjenne til langt fleire munnlege sjangrar. Forskarane sitt evalueringsarbeid viste likevel at munnleg arbeid vart lite vektlagt, og framføringar utgjorde det meste av det systematiske arbeidet med munnleg i klasseromma.

Kunnskapsløftet kom i 2006 og er framleis så nytt at det er få vurderingar som er gjorde. Det er etter mitt syn difor mest fruktbart å peike på skilnader frå L-97 og kva utviklingstrekk planen har og legg vekt på. Det politiske bakteppet for denne planen var fleire år med borgarleg regjering og auka misnøye med resultata den norske skulen oppnådde i internasjonale undersøkingar, der ein samanlikna kunnskapsnivået til elevar i fleire land. Den borgarlege regjeringa med statsråd Kristin Clemet i spissen, meinte at løysinga på dette var å stille klare faglege mål til kva elevane skulle ha av kunnskap, og innførte då kompetansemål etter utvalde årssteg. Desse kompetansemåla var generelle, og det vart lagt opp til at kvar einskild kommune og skule skulle bryte dei ned til lokale mål.

Med skifte av regjering er det igjen nye skulepolitiske signal, og no går pendelen i retning av meir samordna krav for kva som er høg, middels og låg måloppnåing i fag. Utdanningsdirektoratet har sett i gang eit prosjekt, "Betre vurdering", som tek sikte på å finne ut korleis ein best kan samordne vurderingsarbeidet for å sikre at ein faktisk stiller like krav til kva høg, middels og låg måloppnåing er. Når det gjeld norsk munnleg, er det største skiljet frå L-97 inndelinga i dei fem basiskompetansane som er felles for alle fag. L-97 hadde tre hovudområde, lytte og tale, lese og skrive og kunnskap om språk og kultur. LK-06 peikar i staden på grunnleggjande ferdigheiter i alle fag, å kunne uttrykkje seg skriftleg, å kunne uttrykkje seg munnleg, å kunne lese, å kunne rekne og å kunne bruke digitale verkty. I måla for opplæring etter 10. klasse, finn vi under munnleg mål for kva eleven skal kunne etter 10 år i grunnskulen.

Kriteria for høg eller låg måloppnåing må skulane utarbeide sjølve. L-97 hadde, i staden for dette, avsnitt om kva eleven skulle presentere, samtale om, oppleve og vere aktive med. Med andre ord var det ingen direkte krav om kva eleven skulle sitje igjen

med av kunnskap. Slik kan ein kanskje seie at intensjonane til LK-06 er fylte når det gjeld å gjere det tydelegare for alle kva faglege krav som faktisk vert stilte. Her tek eg atterhald om at dette truleg berre gjeld på dei skulane som har klare, lokale læringsmål å jobbe etter.

3.4 Kvar peikar vegen vidare med noverande læreplan?

LK-06 er under stadig revisjon, men kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell har lova skulen ein reformpause no. Det kjem nok likevel til å kome endringar i høve til planar, stortingsmeldingar, evalueringar og politiske utspel, men det treng slett ikkje vere negativt. Dei nasjonale prøvene og dei internasjonale undersøkingane har avdekt mykje nyttig kunnskap om den norske skulen, kva den er god til og kva den er mindre god til. Det ser ut som testingar og målingar der ein samanliknar resultatata i norsk skule med skulane i andre land er komne for å bli. Skulen er slik ein del av globaliseringa som resten av samfunnet tek del i. Den største kampen om endringar i den norske skulen kan ein kanskje vente seg vil kome i høve til lekser og lengre skuledag. Noverande minister tek til orde for å forlengje skuledagen for å få gjort meir arbeid på skulen, og slik sleppe heimearbeid i form av lekser. Ein av grunnane til dette er at lekser er med på å sementere sosial skilnad, fordi born av ressurssterke foreldre får hjelp heime, medan born frå meir ressursvake heimar ikkje kan forvente hjelp med heimearbeid på same måte.

Mediasamfunnet og nye krav gjer også til at skule og skulepolitikk vert ei sak som mange engasjerer seg i. Befolkninga i landet har også blitt relativt høgt utdanna, og i og med at dei fleste sjølv har gått på skule, meiner mange at dei er kvalifiserte til å meine noko om skulen. Slik får ein eit breitt engasjement rundt skulen, ikkje berre frå dei som går der no, men også frå dei som ikkje har dagleg tilknytning til skulen. Auka foreldremedverknad er også viktig i høve eleven si læring. Ein har funne ut at elevar lærer betre når foreldra er engasjerte i læringsarbeidet, og for å få foreldra med på dette er det viktig at foreldra får informasjon frå skulen. Ein konsekvens av dette er at ein i aukande grad inviterer til samarbeid med foreldre om læringa til barnet. Her vert

undervegsvurdering ein viktig bit av utviklingssamtalen, og foreldra har krav på å vite kva kriterium eleven vert vurdert etter. Pedlex Norsk Skoleinformasjon gav i 2008 ut et eige hefte om vurdering, meint som informasjon til elevar, føresette og lærarar, og her gjer styremaktene greie for korleis dei ser på vurdering i skulen. Heftet inneheld mellom anna ein eigen del om kva lovverket seier om vurdering og om kva høve elevane har til å klage på vurdering. Noko heilt nytt er at det her eksplisitt vert nemnt kva rolle dei føresette er venta å skulle ha i høve til borna sin skulegang. Mellom anna er det venta at foreldra sørgjer for at borna gjer leksene sine, men også at skulen ikkje kan gå ut frå at dei føresette kan gi borna fagleg hjelp i alle fag.

Til hausten stundar det til val igjen, og vert det ny regjering vert det mykje truleg spreitt nye tankar og idear utover i skulen. Men målstyringa av vurderingsarbeidet i høve til felles kompetansemål der ein skil mellom høg, middels og låg måloppnåing, er truleg komen for å bli.

3.5 Oppsummering

I dette arbeidet har eg for det meste basert meg på dokument som er gitt ut av departement og andre offentlege instansar. Dette er etter mitt syn dokument med stor grad av truverde, og dei er både autentiske og pålitelege, sjølv om bakgrunnen til den som skriv kan ha noko å seie for kva som vert lagt vekt på (jf. kap. 3.4).

Befring skriv at når ein vurderer kjelder, må ein ta omsyn til kor nær bodberaren har stått den hendinga eller situasjonen som er i fokus (Befring, 2004). Oppdragsforskning kan stå som eit døme på at ein er nær området ein forskar på, fordi det er innafør det fagfeltet ein arbeider i. Samstundes treng det ikkje vere for nært, om ein då ikkje har personlege motiv for å seie det eine eller det andre. Når det gjeld evalueringa av planane, kan ein der risikere å finne vikarierande motiv. Eit døme på det kan vere evalueringa eg stødde meg til då eg såg nærare på M-74. Forfattaren var medlem av Utdanningsforbundet, og det er truleg at Utdanningsforbundet vil ha ei anna vinkling på korleis ein plan fungerer i praksis, enn dei som utarbeidde planen. Både Halvor

Bjørnsrud og Peder Haug sine evalueringar var oppdragsforskning bestilt av styremaktene, men det er etter mitt syn ingen indikasjonar i arbeidet dei har gjort, som tilseier at dei ikkje har vore grundige i si evaluering. Sjølv sagt har dei sin faglege ståstad, men i og med at deira faglege ståstad er kjend, kan lesarane av rapporten ta omsyn til det og så gjere sine egne vurderingar. Fagleg ståstad seier elles berre noko om fokus for forskinga; truverde vert avgjort av kor påliteleg datainnsamling, dokumentasjon og bruken av metode er. Haug si undersøking var ein del av eit stort forskingsprogram som inkluderte 26 forskingsprosjekt som gjekk over fleire år. Begge har presentert både positive og negative verknader av dei respektive læreplanane.

Erling Lars Dale og Jan Inge Wærness si evaluering av L-97 kan lesast som meir kritisk enn Peder Haug si evaluering av same plan. Evalueringa dei gjennomførte, vart gjort på oppdrag av Læringscenteret, som no ligg under Utdanningsdirektoratet. Oppdraget dei fekk, var å gjennomføre ei utgreiing med tanke på framtidig læreplanutvikling rundt spørsmålet om eit samla læreplanverk for grunnskulen. Dei skulle evaluere for å sjå på kvar det var potensiale for utvikling, og såleis var utgangspunktet annleis.

Når vi ser på Goodlad sine tankar om læreplanar, ser vi at skiljet mellom læreplan som politisk styringsdokument og praktisk arbeidsverktøy kan bli stort. Planen skal tolkast, brukast og evaluerast av mange før den når ned til elevane som er målet for planen. Haug seier at når avstanden mellom politiske krav slik dei kjem til syne i læreplanen, og det som er opplevd som praktisk mogleg å gjennomføre, vert for stor, vil andre og meir tilfeldige tilhøve bestemme kva som går føre seg i skulen (Haug, 2004). Oppsummerande vil eg seie at sjølv om politikk og politiske intensjonar har prega arbeid og framstilling av læreplanar, tek det tydeleg tid før planane er implementerte i det daglege arbeidet i skulen. Dette er naturleg, for i alt arbeid der noko skal forståast og tolkast gjennom fleire ledd, vil det kome endringar til og andre ting vil forsvinne. Slik det har vore, og er med LK-06 vil det nok ta ei tid endå før ein

kan slutføre arbeidet med å finne sams kriterium for høg, middels og låg måloppnåing i alle fag.

Det som er viktig å ta omsyn til når ein skal bruke dokument som kjelde, er tilgjenge, relevans, autensitet og truverde (Grønmo, 2004). Eg har sett på offentlege dokument og læreplanar, dei er offentleg tilgjengelege for alle. Læreplanane er relevante for meg, sidan dei dannar grunnlaget for problemstillinga mi. Planane er autentiske og vedtekne av Stortinget. Eg har ingen grunn til å meine at planane ikkje er truverdige. Det eg må ta høgde for, som kan gjere funna mine mindre truverdige, er mi eiga tolking av planane, for her kan mine oppfatningar vere feil eller misvisande.

4. Metode

Med utgangspunkt i materialet og teoriar som eg har funne tenlege for analysen min, vil eg i dette kapitlet drøfte val av metode. Eg legg hovudvekta på Olga Dysthe (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*, Roger Säljö (2001): *Læring i praksis*, Edvard Befring (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, Sigmund Grønmo, (2004) *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Teorigrunnlaget mitt byggjer på tankane til Mikhail Bakhtin om dialogen som byggjestein for utvikling, og Lev Vygotsky sine idear om den næraste utviklingssona som den viktigaste læringsarenaen. John Goodlad sine omgrepssystem om læreplanar har også vore viktig for meg i høve til å få eit språk om læreplanar og korleis læreplanane fungerer på dei forskjellige nivåa. Teorigrunnlaget mitt vil ligge i botnen for metoderefleksjonen, og mitt primære mål er å få tak i informantane sine oppfatningar og forståing av dei problemstillingane som kjem opp i høve til vurdering av norsk munnleg.

4.1 Kvalitativ metode

For å kunne svare på spørsmåla eg stiller meg, treng eg verkty. Metoden ein bestemmer seg for, vert avgjort av kva spørsmål ein stiller. For meg har kvalitativ metode gitt meg reiskapen eg trong, og dette vil eg kome nærare inn på i dette kapitlet. Vidare seier eg noko om den teoretiske bakgrunnen for dei kvalitative metodane eg nyttar, og relaterer dei til mitt arbeid. Sidan eg primært er ute etter å forstå prosessar som har med utviklinga i vurdering av norsk munnleg og skifte av læreplanar å gjere, og sjå om det har skjedd ei utvikling som følgje av desse skifta, vart det naturleg å bruke kvalitativ metode. Kvalitativ metode gir meg høve til å observere, forstå, tolke og analysere aktørperspektivet, og ein får ein interaksjon mellom forskar og informant. Eg vil intervjuje einskildpersonar og fokusgrupper, i tillegg til ein kort læreplananalyse. Eg vil skriftleggjere hovudsakleg munnlege framstillingar i tillegg til å sjå på skriftlege kjelder og analysere desse. Eg vel forskjellige innfallsvinklar for å få fleire perspektiv på forskinga mi, og eg ynskjer

såleis å gjere den meir valid. Ein måte å gjere dette på er å sjå på forskinga mi frå fleire vinklar for å få eit større bilete av røyndommen. Grønmo (2004) meiner metodetriangulering bør tilleggjast stor vekt i forskinga, og seier: ”- kombinasjonar av ulike data og metodar kan gi moglegheiter for teorimangfald, styrkje tilliten til metodar og analyseresultat og danne grunnlag for fagleg fornying, (Grønmo, 2004, s. 57).

I kvalitativ forskning kan ein seie at den som er forska på, er eit subjekt. I dette ligg det at forskaren godkjenner at subjektet for forskinga er med på å påverke forskinga i høve til at forskaren kan la seg influere av subjektet sine haldningar og meiningar (Grønmo, 2004). I mitt tilfelle vil det seie at eg kan bli påverka av informantane mine og deira meiningar, og ein har med andre ord ein interaksjon mellom forskaren og fenomenet det vert forska på. Eit hovudmål var å analysere lærarane sine erfaringar. Det primære målet var såleis å få tak i lærarane sine erfaringar, og dei har eg lite høve til å påverke. Mitt primære mål var såleis å få tak i ei forståing av kva informantane mine meinte og kvifor dei meinte som dei gjorde. Å forske kvalitativt vil seie at forskaren observerer, forstår, tolkar og analyserer, og at forskaren då har med seg si eiga kulturforståing og bakgrunn i arbeidet sitt (Befring, 2007). Eg har lagt vinn på å få tak i informantar som er røynde i norskfaget, og det er truleg at eg som nyutdanna vil ha ein annan fagleg ståstad enn dei. Min kunnskap om faget vert meir teoretisk og deira meir retta mot erfaringar og praksis i faget. I tillegg har tre av fire informantar ein norskfagleg bakgrunn frå universitet, og ikkje frå høgskule, og slik skil den faglege bakgrunnen deira seg frå min. Eg vil seie at min bakgrunn frå høgskulesystemet har gitt meg noko kunnskap om elevvurdering, medan informantane mine med universitetsutdanning peika på at dei ikkje hadde kunnskap om elevvurdering før dei byrja å undervise.

Kvalitativ metode vil ikkje kunne gi ei statistisk eller teoretisk generalisering, men i staden gi ei analytisk skildring som svar på ei problemstilling. At skildringa er analytisk, vil seie at den er systematisert i høve til omgrep, kategoriar og teoriar som er definerte på førehand. Metodikken i kvalitative undersøkingar er prega av

fleksibilitet. Dette vil seie at ein kan gjere endringar i det metodiske opplegget undervegs i undersøkinga, og såleis tilpasse seg nye erfaringar og ny kunnskap som kjem til. Ein kan likevel møte problem om ein gjer for store endringar, for då kan forskaren risikere å miste perspektivet som danna grunnlaget for undersøkinga (Grønmo, 2004). Eg løyste dette ved å bruke ein intervjuguide (vedlegg 5) som sikra at eg kom innom dei emna eg hadde tenkt. Eg la vekt på at informanten kunne utdjupe og nyansere meiningane sine. Mi erfaring er at når informanten snakka fritt, kom det mykje interessant informasjon fram. Eit døme på informasjon som kom fram i slike friare sekvensar i intervjuet, var utsegner som sa noko om kor mykje kollegaer og samarbeid med dei hadde å seie for nokre av lærarane. Eg kunne likevel ikkje vore utan intervjuguiden, for den sikra at eg faktisk fekk svar på det eg lurte på. Spesielt ein av informantane hadde mykje på hjartet, og følgde assosiasjonane sine i utilsikta retningar.

Motsatsen til kvalitativ metode er kvantitativ metode, som er meir prega av avstand og selektivitet. Tilhøvet til datakjeldene vil vere forskjellig etter kva metode ein nyttar. Forskarar som nyttar kvantitativ metode, vil i mange tilfelle ikkje ha kontakt med kjeldene, og datainnsamlinga kan i mange tilfelle bli gjennomført av andre enn forskaren sjølv. Skilnaden mellom korleis tilhøva til kjeldene er, kan få konsekvensar for korleis ein skal forstå og tolke dei dataa ein får fram. Kvalitative tilnærmingar med fleksible design gir gode moglegheiter for relevante tolkingar, fordi datainnsamlinga kan styrast slik at ein får tak i informasjon som er mest mogleg dekkjande i høve til problemstillinga. I mitt tilfelle vart dette viktig kunnskap å ha med seg, for med val av intervju som metode, ville eg fysisisk møte alle informantane. Slik fekk eg også moglegheit til å stille spørsmål som gjekk ut over det eg først hadde tenkt, om eg såg det kom ny og fruktbar informasjon ut av å endre spørsmålsstillinga. Ulempene med ei slik tilnærming er at om ein endrar opplegget mange gonger for å få tak i relevant informasjon om einskilde einingar, risikerer ein at ein får mange ulike typar informasjon. Dette kan føre til at tolkingane vert lite eintydige, og at undersøkinga såleis får avgrensa gyldigheit (Befring, 2007). Gjennom ein fastlagd plan for samtalen, prøvde eg å sikre at alle informantane mine svarte på dei same

spørsmåla, for å sikre at informasjonen eg fekk fram kunne kategoriserast og grupperast. Dette fungerte etter mitt syn godt, for eg fekk svar som gjekk an å sjå i samanheng frå alle informantane i tillegg til at eg fekk med personlege synspunkt.

4.2 Kvalitative intervju

Kvalitativ intervjuing tek utgangspunkt i samtalen, og forskaren held seg innan kulturen sitt daglegspråk og uttrykksform. Eit kvalitativt intervju vert slik ein samtale som går framover ved hjelp av eit felles språk og felles kommunikative normer. Tone Kvernbekk (1997) hevda at pedagogikken hadde ein type kausalitet der årsak/stimuli fekk fram ein type verknad/respons. Dette kom som svar til Hans Skjervheim, som meinte at ein ikkje kan bruke behavioristisk tankegang for å forstå eller tenkje om menneska eller menneskelege handlingar, ein må heller søkje å finne hermeneutiske forklaringar som tek opp heilskapen i fenomenen ein vil sjå på (Skjervheim, 1996). Eit kvalitativt intervju vil etter mi meining vere slik at ein prøvar å finne hermeneutiske forklaringar, snarare enn å dra konklusjonar baserte på tankar om årsak - verknad. Eit kvalitativt intervju er ein felles konstruksjon av ein diskurs, og diskursen krev ein teori for korleis ein skal tolke samtalen (Harriet Holter, 1996). Eg vel å bygge tolkingane mine på eit sosiokulturellt perspektiv. Sosiokulturell teori tek etter mi meining høgde for at meining vert skapt i samhandling med andre. Dette tykkjer eg er viktig å ha med seg når det er snakk om å vurdere i norsk munnleg, fordi ein då har med seg at meiningskonstruksjonen også vert påverka av konteksten ein er i. Korleis intervjuet utviklar seg, avheng også av kva informasjon ein får fram og korleis kommunikasjonen mellom forskaren og intervjuobjektet fungerer (Grønmo, 2004). Slik såg eg også at sjølv om informantane fekk same spørsmål, vart spørsmåla tolka ulikt av informantane. Ei av årsakene til dette er sjølv sagt å finne i informantens sin bakgrunn, men ein må ta høgde for at personkjemi og tillit mellom forskar og informant også kan spele ei rolle. Eit døme på at personlegdomen til informanten har noko å seie for intervjuet, er responsen eg fekk på same spørsmål. Den eine

informanten svarte konkret og direkte, medan den andre informanten brukte mange ord for å få sagt det han meinte var viktig.

Kvalitative intervju byggjer på allmenne prinsipp for gjennomføring av empiriske undersøkingar og følgjer sentrale trinn i forskingsprosessen (Monika Dalen, 2004). Før intervju fann stad, hadde eg valt tema, utforma problemstillingar, søkt om naudsynte løyve for databehandling og utarbeidt ein intervjuguide. Noko av det som er mest typisk for kvalitative data, er at det er snakk om ei verbal framstilling, anten i munnleg eller skriftleg form. Ved intervju vert data registrert skriftleg eller med lyd, og i visse høve kan ein også nytte videoopptak (Befring, 2007).

4.3 Fokusgrupper

Kjenneteikna til fokusgrupper er at dei har ein bestemt storleik, utvalet av menneske i gruppa har bestemte kjenneteikn, gruppa produserer data gjennom ein fokusert diskusjon og dei er kvalitative (Tore Nøtnæs, 2001). Fordelen med fokusgrupper er at dei gir rom for gruppedynamikk, der individa spelar på og utfyller kvarandre. Slik får ein utvikla informasjon som ein truleg ikkje ville ha fått fram om ein intervjuar einskildindivid. Fokusgrupper får fram kva menneske meiner, kjenner og korleis dei forstår røyndommen, og metoden er såleis velegna til å finne ut kva folk tenkjer om gitte tilhøve (Nøtnæs, 2001).

For å få fram ei breidde i synspunkt frå elevar, bestemte eg meg difor for å nytte fokusgrupper. Fokusgrupper har også andre fordelar, for i aldersgruppa det her var tale om, er det truleg at elevane utfyller kvarandre og kjem med meir relevant informasjon i gruppe enn om eg skulle ha intervjuar dei ein og ein. Med intervjuaren i klart mindretal, og på deira eigen skule, var det mi oppfatning at elevane kjende seg på trygg grunn og var villige til å svare utdjupande på spørsmåla dei fekk. Eg valde fokusgruppe fordi det er ei kvalitativ intervjuform som gir intervjuaren høve til å få fram fleire stemmer samstundes, men eg er klar over at det er moment som talar for at ein-til-ein - intervju også med elevane kanskje kunne gitt meg endå meir informasjon.

I ei gruppe kan det vere ulike årsaker til at elevane ikkje ynskjer å snakke. Eg tenkjer her på om nokre er veldig beskjedne, nokre elevar kan ta veldig stor plass i situasjonen, og eit allereie etablert mønster i elevflokket kan gjere at nokre elevar vegrar seg for å kome med sine synspunkt.

Bakhtin nyttar omgrepet polyfoni om ulike former for fleirstemmigheit som opptrer på stader der mange menneske er samla, til dømes i eit klasserom. Omgrepet inneheld ikkje berre fleirstemmigheit gjennom samklang, men også mangfald gjennom skilnader. Bakhtin meiner at konstruksjon av kunnskap også inneber spenning, disharmoni og konflikthar, og at interaksjonen der stemmer vert brotne mot kvarandre, utgjør eit potensiale for dynamisk vekst (Tove Pettersson, 2004). Slik vert det å sjå informasjonen eg fekk frå elevane i samheng med det lærarane sa, og sjå dette opp mot læreplanane, ein måte å jobbe dialogisk med materialet på.

4.4 Kvalitativ dokumentanalyse

Læreplanar er offentlege dokument av institusjonell karakter, og dei seier noko om politiske målsetjingar med skulen. Offentlege dokument har stor verdi når det gjeld å seie noko om generelle standpunkt, innstillingar og vurderingar. Dei kan også seie noko om aktørane sin posisjon i opinionen på eit gitt tidspunkt (Befring, 2007). Som nemnt vil eg i arbeidet mitt med læreplanane sjå mest på om det viser att ei utvikling i korleis ein vurderer norsk munnleg. Her vil eg òg prøve å finne ut korleis ei eventuell utvikling viser att i skiftande læreplanar. Kjelstadli (1999) seier i sin artikkel at når ein skal inn og tolke skriftlege kjelder, er det fire sider ved kjeldene forskaren må tenkje over. Det som eg vurderer å vere mest aktuelt i mitt prosjekt er for det første å vere klar over kven som har gitt oppdraget til teksten, og kva som er formålet med den. Det andre momentet er sjølve teksten. Kva står der, og kva er innhaldet? Her kjem mi eiga tolking som forskar inn. Det tredje momentet er å bestemme relevansen kjeldene har for eige prosjekt, og her må eg også tenke over kor truverdige kjeldene er. Kjelstadli peikar også på når det gjeld kjelder, må vi vite kven som er opphavsmann for kjelda for å seie noko sikkert om materialet (Kjelstadli, 1999, s.

216). Læreplanar er dokument som peikar framover mot ei ynskt utvikling, og at dei er påverka av dei som har utarbeidd dei, er etter mi meining sjølvstøtt. Det har eg også gjort greie for undervegs i arbeidet.

4.5 Val av metode

I prosjektet mitt vert lærarar både aktørar som seier noko om sine eigne handlingar, og informantar som tolkar eigen praksis i høve til læreplanane. Refleksjonane til lærarane over ulike måtar å tenkje om utviklinga innan vurdering, representerer viktige data i prosjektet. Målet mitt er å finne ut korleis nokre lærarar arbeider med munnleg vurdering og korleis dei reflekterer over eigen vurderingspraksis, og å kartleggje kva strategiar lærarar nyttar for å nå sine mål. For meg vart det naturleg å ville bruke eit semistrukturert intervju der samtalen er fokusert mot dei emna eg vil sjå nærare på. Eit semistrukturert intervju sørgjer for at progresjonen i intervjuet ligg fast, men det vil også vere rom for digresjonar der intervjuobjektet kan kome med lengre resonnement, utdjupe svara sine og fortelje utfyllande om eigne erfaringar (Dalen, 2004). Säljö refererer til Vygotsky når han seier at "språket er samtidig et kollektivt, interaktivt og et individuelt sosiokulturelt redskap" (Säljö, 2001, s. 89). Såleis fungerer språket som det som bind saman kulturen, interaksjonen og tenkinga til individet. Dette seier meg at for å forstå og analysere det som kjem fram i intervjusituasjonen, er det viktig for meg å kunne vere merksam på det som er usagt. Om eg får innblikk i skulekulturen og måten ein formidlar kunnskap og informasjon på den aktuelle skulen, vil det vere til fordel for meg i intervjusituasjonen fordi eg då har referansar til det som vert lagt fram. Eg bør også vere medviten om mi eiga rolle i situasjonen, og om eg påverkar intervjuobjektet.

I sjølve analysen vil eg først beskrive funna ved å gje att karakteristiske og illustrerande sitat. Utvalet av sitat og referat skal gje eit mest mogleg korrekt bilete av datafunn og innhenta opplysingar, og det er vesentleg å få til eit datasett som er oversynleg og strukturert (Befring, 2007). Analysen vil gå føre seg parallelt med datainnsamlinga. I dataanalysen vil målet mitt vere å avdekkje typiske mønster i

materialet. I denne prosessen skjer det ein reduksjon i datamaterialet, etter som det vert notert stikkord, kodingar, samanstilling av sitat og oppsummeringar. Mine tolkingar og uthevingar vil sjølvsagt bere preg av opplevinga eg hadde i intervjusituasjonen, og såleis vil utsegner, forklaringar og tolkingsvariantar vere subjektive. Med fleire intervju kan ein finne om det er fellesnemnarar i form av felles verdiar, idear eller normer i materialet. Då kan ein gå vekk frå det personlege, og heller sjå på universelle sider ved praksisen. Den teoretiske bakgrunnen for analysen finn eg i sosiokulturell teori og dialogisme. Begge desse er aktuelle for munnleg aktivitet og meiningskonstruksjon, og i tillegg tar desse høgd for at menneska påverkar kvarandre gjensidig i alle møte. Dette dannar eit viktig bakteppe for tankane mine om munnleg vurdering.

4.6 Utval

Innføringa av ny læreplan med nye kriterium for målbasert vurdering har gjort meg nyfiken på kva som egentleg skjer i vurderingsarbeidet på norske skular. Svært mange lærarar er no i gang med sin tredje, og nokre også sin fjerde, læreplan i sin karriere i norsk skule. Å skaffe fram eit representativt utval i akkurat denne gruppa såg eg føre meg ville vere vanskeleg, og kanskje ende opp som ei statistisk øving i staden for eit representativt utval. Representative utval er også mest nytta når ein vil seie noko generelt om eit emne. Grønmo (2004) skisserer opp fleire måtar å avklare korleis og kva type utval som høver til dei forskjellige problemstillingane. Det er sjølve problemstillinga som dannar grunnlaget og avgrensar kva eg vil finne ut meir om. Sidan eg vil finne svar på mi problemstilling ved hjelp av kvalitativ metode, vil eit strategisk utval av informantar der målet er å få ei heilskapsforståing av emnet, høve godt. Eit strategisk val av informantar byggjer på mi vurdering av kva einingar som ut frå teori og analytiske formål er interessante for mitt prosjekt. Eit strategisk utval kan også vere høvesvis lite, fordi teoretisk generalisering er basert på føresetnaden om eg kan få ei heilskapsforståing på grunnlag av teoretisk innsikt, empirisk kunnskap og metodologisk erfaring. For meg vart det då interessant å få

informantar som var røynde i faget og som hadde jobba med munnleg norsk over ein lengre periode, for å sikre meg god nok empirisk kunnskap om emnet.

Eg vende meg til to rektorar i ein kommune, og overlét til desse om dei kunne finne nokon i sin lærarstab som kunne tenkje seg å vere med på prosjektet mitt som informantar. I den aktuelle kommunen har kommuneleiinga sett krav til skulane om å bryte ned dei generelle måla i læreplanen til lokale mål. For meg var dette eit poeng for å sjå om det er skilnader på skular og arbeidet dei gjer, når utgangspunktet elles er nokolunde likt. Førespurnaden resulterte i tre informantar, to mannlege og ein kvinneleg. På den eine skulen er informanten ein røynd lærar som har undervist etter fire læreplanar, medan det på den andre skulen er to informantar som begge har undervist etter L-97 og LK-06. På sin skule har alle vore delaktige i å utarbeide lokal læreplan for sitt fag. Eg hadde ikkje personleg kjennskap til nokon av lærarane på førehand.

Eg ville ha med ei fokusgruppe frå to forskjellige skular, og overlét til lærarane å plukke ut elevar. Kriteria lærarane fekk når dei skulle plukke ut elevane var at det måtte vere ei gruppe som kunne snakke saman og vere opne om synspunkt utan at dei innbyrdes såg på kvarandre som dumme. Eg ville også gjerne at gruppa skulle ha variert samansetjing når det kom til kjønn og fagleg nivå. Fagleg nivå i dette høvet vart målt etter karakteren elevane fekk til jul i munnleg norsk. Dette for at grunnlaget for korleis dei oppfatta læraren si vurdering av munnleg skulle vere forskjellig. Det var også viktig at deltakarane i gruppa har felles erfaringsbakgrunn i denne diskusjonen.

4.7 Planlegging, organisering og gjennomføring

I ei slik undersøking vil eg seie at god planlegging er viktig for å kunne arbeide målretta mot eit resultat. Tankearbeidet som ligg i botnen er nyttig når ein skal prøve å få ein struktur på det ein vil finne ut meir om. For min del har planleggingsarbeidet

eg utførte då eg utarbeidde prosjektplanen, vore retningsgjevande for kva rekkjefølgje eg har valt.

Første steg var å utarbeide eit teorigrunnlag for prosjektet. Dette gjorde det klarare kva spørsmål som kom opp, og hjelpte meg til å utarbeide ein intervjuguide. Denne sende eg til informantane mine i god tid før sjølv intervjuet, slik at dei kunne reflektere over problemstillingane på førehand. I forkant av intervjuet gjennomførte eg eit prøveintervju for å finne ut om det var noko som mangla eller ikkje fungerte. Prøveintervjuet fungerte godt, informanten kom med informasjon om det eg ville ha svar på. Så eg vurderte det slik at intervjuguiden fungerte etter intensjonane. Fram til dei endelege intervjuet gjorde eg berre små endringar i intervjuguiden.

For å få tak i informantar, sende eg brev til ungdomsskular og skulesjef (vedlegg 4). Før eg sende brevet, ringte eg og snakka med rektorane på telefon for å orientere dei om prosjektet. Eg følgde opp brevet ved å sende e-post til rektorane, og fekk positivt svar frå dei eg kontakta. Rektorane fann informantar på sin skule, og formidla namna til informantane til meg. Kontakten med dei hadde eg først på telefon, og seinare på e-post og sms for å avtale tidspunkt. I ein travel kvardag ville eg prøve å få informantane til å styre tida, slik at intervjuet kunne gjennomførast utan for mykje tidspress. Sjølv intervjuet tok mellom ein og to timar, alt etter kor mykje informanten hadde å seie. Vi fekk i alle tilfella låne eit møterom på den aktuelle skulen, der vi kunne snakke uforstyrta. Informantane hadde fått spørsmåla på førehand, og hadde såleis høve til å reflektere over dei. Alle intervjuet vart gjennomført i ein tovekersperiode på våren i 2009. Eg brukte ein analog lydopptakar, og transkriberte seinare intervjuet til tekst. Dette gjorde eg rett i etterkant av intervjuet, medan eg framleis hugsa nokre av detaljane frå situasjonen.

Fokusgruppeintervjuet vart gjennomført i same periode, men dei var organisert annleis. Her fekk ikkje elevane informasjon om spørsmåla på førehand, det einaste dei visste var at dei skulle snakke om vurdering i norsk munnleg. Det var frivillig deltaking, og læraren plukka ut elevar av dei frivillige som etter hans mening eigna seg. Intervjuet gjekk føre seg i ein skuletime.

4.8 Etske omsyn

Det å forske på personar, gjer at ein må stille særskilde krav til forskaren. Det er forskaren si oppgåve å sørge for at informantane ikkje gjev informasjon som kan vere til skade for dei sjølve. For å støtte desse krava, er det utarbeidd forskningsetiske retningsliner, og desse retningslinene har som mål å regulere all vitenskapleg verksemd. Prinsippa har utgangspunkt i [Lov av 30. juni 2006 om behandling av etikk og redelighet i forskning](#). I tillegg kjem det at personopplysningslova innførte meldeplikt for prosjekt som vert behandla med elektroniske hjelpemiddel, og prosjekt som inneheld sensitive opplysningar, må ha eigen konsesjon (Dalen, 2008). Eg informerte NSD om mitt prosjekt, og fekk melding attende om at det ivartok retningslinene til personvern på ein slik måte at det ikkje medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personvernopplysningsloven §§ 31 og 33.

Alle som deltok i prosjektet, gav samtykke til det på fritt og informert grunnlag. Med fritt samtykke meiner eg at deltakarane ikkje har blitt utsett for press til å stille opp, og med informert samtykke meiner eg at deltakarane har fått kunnskap om kva rolle dei spelar i prosjektet. Det kan vere vanskeleg å seie på førehand kva ein ventar av konkrete resultat, for i kvalitative studiar kan dette endre seg etter kvart som ein får meir kunnskap og meir utfyllande informasjon (Dalen, 2008). Difor er det viktig at informantane får den informasjonen dei treng for å danne seg ei forståing av kva eg vil oppnå med forskinga. Eg måtte slik informere om målsetjing, kva metodar eg nytta og korleis resultatata skal presenterast og formidlast.

Ein del av det å ta vare på dei som tek del i forskingsprosjektet, vert å støtte krav til konfidensialitet. Dette er ei utfordring i små miljø der ein kan risikere å møte naboene sine ungar når ein møter informantane lærarane har plukka ut. Det er viktig at informantane kjenner seg trygge på at det dei vel å fortelje, vert fortruleg behandla, og at ein ikkje kan kjenne att deltakaren sine utsegner i den ferdige rapporten. Eg vil difor anonymisere deltakarane, men på ein slik måte at funna som kjem fram, er truverdige. Etter mi oppfatning kan alle informantane trygt stå inne for og forsvare

utsegnene sine, men det er ein del av avtalen mellom forskar og informant at informanten skal få lov til å vere usynleg.

Meredith D. Gall, Walter R. Borg & Joyce P. Gall (2007) skriv at ein måte å sikre at forskaren ikkje har forutinntatte haldningar til informantane, er å bruke etablerte prosedyrar for tolking og analysing av data. Dette for å gjere undersøkinga meir truverdig, og slik ynskjer ein å minimere sjansen for at personlege haldningar skal påverke resultatet (s. 473). Ein snakkar her ofte om ein analyseprosess i fire steg, som delvis glir over i kvarandre, og det er denne prosessen eg har følgd også i mitt arbeid. Del ein er å gjere funna frå informantane tilgjengelege i form av transkripsjon. Eg valde å skrive ut intervjuet i full lengd, framfor å velje ut einskilde punkt. Dette for å ha alt materialet lett tilgjengeleg. Del to og tre i prosessen er datareduksjon i form av koding og analyse. For meg glei desse punkta over i kvarandre, då eg arbeidde parallelt med koding og analyse. Del fire i prosessen er tolking og det å trekkje truverdige konklusjonar. Eg såg funna i analysen opp mot teorigrunnlaget mitt for å prøve å finne ut om funna mine var reliable, og på denne måten har eg prøvt å halde ein objektiv avstand til det eg har forska på.

4.9 Reliabilitet og validitet

Når ein snakkar om reliabilitet, tenkjer ein på målesikkerheit. Dersom den same målinga vart gjenteken mange gonger, er målinga reliabel om ein får same svaret kvar gong. Her må ein sjølvstøtt måle same hendinga kvar gong. Ein seier òg at ein konklusjon er reliabel om andre kjem til dei same konklusjonane om dei nyttar like premissar i si måling, og difor er det viktig at premiss for konklusjonen er offentlege. Validiteten til eit prosjekt eller ei undersøking seier noko om i kva grad ein kan trekkje gyldige slutningar om det ein undersøker. Validiteten heng slik saman med reliabiliteten, for ein kan ikkje trekkje gyldige slutningar om målingane/dataa ikkje er til å stole på (Grønmo, 2004).

Kva må eg passe på for at prosjektet mitt skal bli vurdert til å vere både reliabelt og valid? For at forskning skal bli vurdert som truverdig, er det viktig at den er til å stole på. Det vert såleis stilt krav om at forskinga skal vere valid og reliabel. Som nemnt ovanfor, har eg prøvt å følgje ein bestemt prosess i arbeidet for å sikre nettopp dette. Gall et. al. (2007) hevdar at auken i kvalitativ forskning har ført til at ein no har meir fokus på gyldigheit, og at dette har ført til at kriteria for gyldigheit har endra seg. Kvalitative forskingstradisjonar har utvikla eigne måtar å måle validitet på, og Gall et. al. hevdar vidare at desse tradisjonane sjølve vel ut kva kriterium som skal brukast for å bestemme validiteten av forskinga. Utveljinga av kriterium vil avhenge av kva emne som skal forskast på, kva metode forskaren vel, kva publikum ein forskar for og kven det er som utfører forskinga. Eg forskar innafør det kvalitative området med sosiokulturell teori som utgangspunkt, og har difor prøvt å sjå funna mine ut frå dette utgangspunktet og med dei sosiokulturelle teoriane som verkty.

For å sikre kvaliteten og validiteten på forskinga, kan ein følgje bestemte strategiar. I mitt tilfelle vert det viktig at intervju og analysen stettar krava til reliabilitet. Ein bør sikre seg at forskinga er nyttig og interessant, ein bør involvere andre i forskingsprosessen og ein bør ha ei klar beviskjede der det er ein klar samanheng mellom spørsmål, funn og tolkingar. I min samanheng vert dette om problemstillinga har gitt meg svar på det eg ville finne ut noko om, har metoden eg valde vore rett og er analysen og mine tolkingar reliable og valide? Rapporten må vere sannferdig og skriven på ein slik måte at den viser tydeleg til kjelder og til sitat og observasjonar som er gjorde (Gall et. al, 2007). For å sikre at datainnsamlinga har vore grundig nok, kan ein triangulere datakjelder, analysar og teoriar. Å bruke fleire metodar, dvs. å triangulere forskinga, høyrer ifølgje Sandra Mathison heime i god forskingsskikk (Mathison, 1988, s. 13). Ho grunnjev dette med at for å forsvare funna sine, er det naudsynt å ha sett på forskinga si frå fleire vinklar. Ein får eit større bilete av røyndomen om ein ser på den frå forskjellige vinklar. Metodetriangulering kan ha ulike mål, men oftast er metoden nytta for å få ei utvida og meir komplett forståing av emnet ein forskar på, og eg vil til ei viss grad nytte meg av dette, i og med at eg har både semi-strukturert intervju, fokusgruppeintervju og dokumentanalyse.

Grønmo (2004) seier at det som regel er umogeleg å nytte kvantitative reliabilitetsberekningar for å måle reliabilitet i kvalitative studiar, fordi datamaterialet og undersøkingsopplegget er mykje mindre strukturert og meir avhengig av forskaren sine tolkingar i kvalitative studiar. Med dette meiner han at undersøkingsopplegget og datainnsamlinga vil få resultat som ber preg av **når** dei er gjennomførte, og **kven** det er som gjennomfører studien. Reliabilitet i kvalitative studiar baserer seg på at dei empiriske funna som vert presenterte, er baserte på faktiske forhold og systematisk innsamla i samsvar med etablerte føresetnader og framgangsmåtar.

Validitet heng saman med reliabiliteten til datamaterialet sett i forhold til dei problemstillingane ein vil sjå nærare på. Validitet heng saman med fleire aspekt ved datainnsamlinga, og i kvalitative studiar er det viktig å drøfte og vurdere validiteten til datamaterialet sett i forhold til konteksten for datainnsamlinga. Skilnader i data om same fenomen, betyr ikkje nødvendigvis at validiteten er dårleg, men at datainnsamlinga har skjedd under ulike kontekstar.

Grønmo (2004) skil slik mellom det han kallar openberr validitet, kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Openberr validitet kallar ein det når validiteten er oppfatta som uproblematisk og ukontroversiell, sjølv om vurderinga ikkje byggjer på inngåande undersøkingar eller drøftingar, men på funn i datamaterialet som viser eintydige trekk både for forskaren og andre. Kompetansevaliditet refererer til forskaren sine erfaringar, føresetnader og kvalifikasjonar. Dette er viktig i kvalitative studiar fordi så mykje av arbeidet er avhengig av forskaren sin kompetanse. Men om datainnsamlinga ikkje går etter planen, kan validiteten bli dårleg, sjølv om forskaren har høg kompetanse. Dette viser oss at forskaren sin kompetanse er nødvendig, men ikkje nok, for å sikre høg validitet. Kommunikativ validitet oppstår når forskaren diskuterer og analyserer forskinga si med andre forskarar for å finne ut om materialet er godt og treffer problemstillingane ein vil ha svar på. Her er det vesentleg at validiteten til materialet vert drøfta i høve til studien sine eigne problemstillingar, tilnærmingar og perspektiv. Pragmatisk validitet

handlar om i kva grad studien kan påverke hendings- eller handlingsutvikling, og denne validitetstypen er såleis mest aktuell for aksjonsforskninga (Grønmo, 2004).

For å teste validiteten til eige arbeid, må eg i tolkingsprosessen jamleg stille meg spørsmåla ”- har eg fått svar på det eg undra på?” og ” - kan funna mine stemplast som gyldige?” Eit døme på at det kan vere vanskeleg å få svar på akkurat det eg lurte på, er intervjuet med Knut. Han svarte via omvegar, digresjonar og lange utgreiingar og det vart difor noko av eit tolkingsarbeid for meg å få fram akkurat kva det var han svarte på spørsmålet som var utgangspunktet for utlegningane. Å teste validiteten på denne måten, er ei form for kommunikativ validering, men etter dette vert det opp til lesaren å finne ut om tolkinga mi er overtydande. Kanskje har den ein openberr validitet som vil gje brei semje? Med andre ord at lesaren etter å ha lese oppgåva, vil forstå kva meininga med tolkinga mi er, sjølv om han kanskje er ueinig i konklusjonane. Eit arbeid av denne typen vert også kvalitetssikra ved at meir kvalifiserte enn meg les over innhaldet og vurderer det. Dette vert både ei form for kommunikativ validitet og kompetansevaliditet. Når meir kvalifiserte les over og kjem med innspel, bidreg det til å auke forskaren sin kompetanse. Her vil eg også nemne gruppa med studentar på masterstudiet. Vi har diskutert aktuelle problemstillingar oss imellom, og også ved nokre høve involvert faglærarar på høgskulen. Rettleiaren sitt arbeid med å lese over og gje kommentarar har også vore konstruktivt for min del. I tillegg kjem det at informantane sjølve fekk høve til å lese gjennom dei transkriberte intervju, og kome med meir og utdjupande informasjon der dei såg det tenleg. Eg er klar over at mi tolking vert ei mogleg tolking av materialet, heller enn den einaste moglege tolkinga.

5. Presentasjon av informantane i sin kontekst

Ynskjet mitt var altså å få tak i representantar frå skular som ytre sett var mest mogleg like, fordi eg håpa dette ville hjelpe meg å finne ut noko om praksisen hjå den einstilte læraren. Samstundes ville eg helst få tak i lærarar som hadde undervist etter fleire læreplanar, fordi dei då vil kunne seie noko om ei eventuell utvikling i måten ein vurderer norsk munnleg på. Eg ville helst også få med variasjon i både utdanning, alder og kjønn for å få med ulike referanserammer og slik få fram fleire stemmer.³ Eg har fått god variasjon i type utdanningar og kjønn, men når det gjeld erfaringsbakgrunn, er det berre ein lærar som har erfaring utover L-97 og LK-06. Dei andre tre lærarane som har erfaringa si frå L-97 og LK-06, er nokolunde jamgamle.

Målet mitt er å presentere utsegnene til lærarane utan å vurdere dei, men sidan det er eg som vel ut kva utsegner eg nyttar, er det allereie ei form for ubevisst vurdering i grunnlagstenkinga mi. Når det gjeld læraren sine haldningar, vil desse byggje på handlingane i skulekvardagen, og her vil skulen sin praksisteori ligge i botnen. Her trur eg at eg vil finne at sjølv om skulane og lærarane eg har kontakta, ligg i nokolunde same geografiske område og har eit relativt homogent elevgrunnlag, vil skilnaden mellom skulane vere tydeleg.

Presentasjonen av informantane er relativt fyldig, men eg vurderer det som viktig at bakgrunnen til lærarane kjem tydeleg fram. Eg har vore innom Goodlad sine tankar om læreplanar og finn her støtte i tanken om at læraren er ei viktig brikke i korleis læreplanane vert forstått og brukt i skulane. Her vil både den einstilte læraren og skulen sin praksisteori kunne syne att. Tilfellet ville det slik at alle lærarane nyttar same læreverk i norsk, og dette gjorde det enklare for meg å samanlikne og med det finne skilnader i læraren sin praksis. Presentasjonen av lærarane er såleis meint å gje

³ Viser til Bakhtin, avsnitt i 4.3

innblikk i lærarane sin måte å praktisere på, og også høyre deira utsegner om korleis dei vektlegg vurdering i norsk munnleg.

5.1 Ada

Ada arbeider på Stein ungdomsskule i Bygda kommune. Ho har undervist i ni år og på ungdomsskulen i fem år og har lærarutdanning frå høgskule. Ho har undervist hovudsakleg i norsk og underviser i år på niande steget. Organiseringa på skulen er slik at læraren følgjer klassa gjennom ungdomssteget. Skulen snakkar om å endre dette til at lærarane spesialiserer seg på trinn, men denne læraren meiner det kan vere ein fordel å følgje elevane, både fordi ein då kan følgje ei utvikling og ein får ein peikepinn på kvaliteten på eiga undervisning. Kanskje kan ein problematisere om det å stå fast på eitt steg fører til at ein prioriterer faget framfor eleven si utvikling? Ho meiner at det er viktig å lære elevane å lære, og at det er lettare å få til når ein kan følgje eleven over tid. Ho meiner det er viktig å følgje utviklinga og samanlikne eleven mot seg sjølv og såleis måle framgang på den måten.

Noko anna som ho meiner er viktig, kanskje særleg i munnleg, er at det i eit så stort fag som norsk ofte tek eit halvår før du vert kjend med elevane og såleis får høyre alle stemmene. Ho meiner at om ein følgjer elevane gjennom tre år, må ein også passe på å justere krava etter kvart som elevane vert eldre. Ho seier òg at ein fordel med å stå fast på eitt steg er at vurderinga mykje truleg vil verte meir nøytral og læraren ikkje så personleg involvert i elevane. Dette kan gjere at eventuelle element av straff og belønning i høve til karakterar vil verte mindre.

Etter innføringa av LK-06 fekk skulen nytt læreverk. Læraren meiner verket er oversikteleg på den måten at ein veit at ein kjem innom alle emna ein skal om ein følgjer årsplanen læreverket føreslår. Ho tykkjer det er positivt at verket er lagt opp slik at læraren har tid til å prioritere innafor dei ulike emna. Det denne læraren saknar er litteraturhistoria, som ho tykkjer er for lite vektlagt. På den andre sida inneheld tekstbøkene mange nye tekstar som kanskje er meir aktuelle for elevane. Elevane får

utdelt arbeidsplanar som går over to veker. Planane er delte inn i tre forskjellige vanskegrader, og her kan eleven i samråd med lærar bestemme kva han skal velje. På arbeidsplanen står læringsmåla for perioden. Desse skal alle elevane kjenne, forstå og kunne forklare munnleg. Utgangspunktet for arbeidsplanane er årsplanen i faget, og denne lagar ho på grunnlag av progresjonen som er foreslått i læreverket.

5.2 Johan

Johan arbeider på Bjørk ungdomsskule i Småby kommune. Han har undervist i grunnskulen i til saman tolv år. Ti av desse åra har han jobba i ungdomsskulen. Han er cand.philol. med vekt på massekommunikasjon og kulturformidling, og norsk er ein del av fagkrinsen. Han er teamleiar for sitt steg og underviser i år på niande steget. Teamet for niande trinnet har åtte pedagogar tilsett. Han har ni års undervisningserfaring frå norskfaget i ungdomsskulen. Organiseringa på skulen er slik at læraren følgjer klassa gjennom ungdomssteget. Nokon av lærarane på skulen har snakka seg imellom om det kan vere lurt å spesialisere seg på steg, men problemstillingane har ikkje vore løfta opp på høgare nivå. Denne læraren meiner det er ein fordel at læraren følgjer elevane gjennom tre år, fordi ein då kjenner eleven godt og såleis får ein eit godt grunnlag for vurdering. Etter å ha følgt ein klasse til tiande, startar teamet saman på ein ny åttandeklasse når hausten kjem. Såleis er det stabile arbeidstilhøve, sjølv om ein har naturlege utskiftingar med ujamne mellomrom.

Han underviser i år i norsk i to klasser og brukar eit læreverk som er lagt opp etter måla i LK-06. Han seier at han hadde store forventingar til Kontekst då det kom, nettopp fordi det var lagt opp etter måla og rammene i den nye læreplanen. Han uttrykkjer likevel at han vart misnøgd med læreverket, fordi han tykkjer verket manglar djupnestoff på mange område. Han tykkjer han må finne fram til supplerande stoff for å gje elevane nok kunnskap. Spesielt gjeld dette litteratur, litteraturhistorie og forfatterskap. Johan trur at det er meir motiverande for elevane å kunne gå i djupna på ting i staden for å rispe i overflata. Læraren tykkjer at det som er mest positivt med

verket er at det er lagt opp etter den nye læreplanen, og at det sikrar at ein er innom det ein skal vere innom.

Elevane arbeider etter tovekersplanar, og desse vert delte ut annankvar måndag. Skulen er organisert slik at elevane får to til tre studietimar for veka, i tillegg til at elevane kan nytte seg av fleksitid på morgonen tre dagar i veka.. Arbeidsplanane er lagde opp med klare og konkrete mål for elevane, og måla er styrande for arbeidet i perioden. Lekser vert gitt veke for veke til siste vekedag. Bak på vekeplanane er det eit pluss/delta - skjema der elevane skal fylle ut og seie noko om dei kan måla for veka. Klargjering av mål hjelper også læraren i høve til vurdering. Johan fortel at mykje av testinga går føre seg munnleg, og då veit elevane kva mål dei har å halde seg til. Reint praktisk går dette føre seg slik at før arbeidsplanen vert delt ut, går læraren gjennom måla for veka, og i veka sin siste time tek han ei munnleg utspørjing om måla i klassa. Då kan alle elevane få høve til å vise kva dei kan. Etter desse timane, noterer Johan opp i ei bok kven som har vist god innsats. Utan notata vert det mykje synsing når karakteren skal setjast, så denne jamne utspørjinga meiner han er ei god hjelp til å følgje med på alle elevane sin arbeidsinnsats gjennom året.

5.3 Knut

Knut arbeider på Furu ungdomsskule i Småby kommune. Han har adjunktutdanning frå høgskule og universitet, og har historie grunnfag og mellomfag, grunnfag norsk og mellomfag pedagogikk. Knut har jobba mest i grunnskulen sidan avslutta utdanning i 1979, men han har også vore innom vidaregåande skule og vaksenopplæring. Han har hovudsakleg undervist i norsk og samfunnsfag. Knut ser ofte desse faga i samanheng, og kan lage tverrfaglege opplegg der det er naturleg. Han har jobba i ungdomsskulen på noverande arbeidsstad sidan 1991. Knut har vore sensor i norsk i mange år, og han har fungert som sensor i norsk munnleg stort sett kvart år i ulike kommunar i fylket og nabofylka etter at han vart tilsett på noverande arbeidsstad. Han har også hatt verv som oppmann, og såleis hatt ansvar for gjennomføringa av eksamen og sensur.

Han underviser i år på 8. klassesteget. Lærarane er organisert i team, der 8. steget er eit eige team, og Knut er teamleiar for 8. steget. Teama følgjer eitt klassesteg frå 8. til 10. klassesteget. Dette meiner han er ein klar fordel for å kunne følgje med på den utviklinga som skjer hjå eleven. Om lærarane skal stå fast på eit steg, meiner han skulen må ha gode, heilskaplege planar for å sikre at ein er innom det ein skal i løpet av dei tre åra på ungdomsskulen.

Skulen har delt inn skuleåret i periodar på seks veker, og arbeidsplanane byggjer på desse periodeplanane. Periodeplanane vert utarbeidde skuleåret før. Ved skulestart i august er planane såleis klare. Kvar periode har ei overordna formulering, eit overordna tema som ein etter beste evne ser i samanheng med dei læringsmåla ein har for perioden. Temaet for perioden vil ein prøve å få med i alle fag. Sjølve arbeidsplanane går over to veker og har planar for alle fag. Arbeidsplanane inneheld læringsmål som skulen legg vinn på skal vere så konkrete som mogleg, arbeid på skulen og heimearbeid. Når bolken på to veker er slutt, brukar ein å ha ein test eller ei undervegsvurdering av at elevane har fått med seg læringsmåla i to av faga. Kva fag det er, vil variere frå gong til gong. Han opplever at dette har gjort at elevane har god fokus på kva som er læringsmåla, og at dei vil prøve å kunne dei for å få gode resultat. Dette vil utgjere ein slags portfolio der ein har høve til å følgje med på eleven si utvikling. Det vert ikkje gitt karakter på desse testane, men ei vurdering av om eleven har høg, middels eller låg måloppnåing. Testane vert gjennomgått i klassa, og elevane vil såleis sjå kva dei har med/ikkje har med og får dermed ei grunngjeving av grad av måloppnåing. Testane kan også vere eit tema i samtalar mellom lærar og einskildelev. I tillegg er det eit pluss/delta skjema på baksida av planen, der elevane har høve til å kome med tilbakemeldingar til lærarane.

Lærarane på teamet har ei målsetjing om at ein i løpet av ein seksvekersbolk skal ha snakka individuelt med sine kontaktelevar. Knut prøver også å få tid til samtalar med elevar han er faglærer for, for å ha ein dialog med alle elevane. Emnet for denne samtalen skal vere eleven si personlege og faglege utvikling. Reint praktisk brukar

læreren fritimar til å plukke ut elevar frå timar. Desse samtalanane ligg også til grunn for utviklingssamtalen der også foreldra deltek.

5.4 Sigrid

Sigrid arbeider på Bjørk ungdomsskule i Småby kommune. Ho har arbeidd som lærar sidan 1997 og er inne i sitt åttande år som lærar i ungdomsskulen. Ho har også jobba fire år på mellomsteget og har undervist i norsk alle desse åra. Ho har vore hovudlærar i faget, hatt gruppeundervisning, og ho har også noko spes.ped.erfaring med faget. Utdanninga hennar er hovudsakleg frå universitetet i Bergen, men ho har også teke fag på høgskule. I fagkrinsen sin har ho eit mellomfag i norsk, og det meiner ho har gitt henne god fagleg ballast, og gjer at ho kjenner seg trygg på at ho kan faget sitt.

I år underviser Sigrid i norsk i ein 8.klasse. Dei er tre norsklærarar på dette årssteget, og Sigrid er fagansvarleg for norsk på steget. Dette inneber mellom anna at ho har ansvar for å utarbeide arbeidsplanar for elevane i faget. På skulen er lærarane organiserte i team som følgjer eit årskull gjennom ungdomsskulen. Sigrid tykkjer dette for det meste er ein fordel, fordi ein som lærar vert godt kjend med elevane. Ei eventuell ulempe kan vere at ein som lærar ser seg blind på elevane og ikkje får med seg utviklinga elevane har.

Arbeidsplanane er felles for heile steget, og alle elevar har lik arbeidsplan, uavhengig av kva klasse dei går i. Grunnlaget for arbeidsplanane er seksvekers periodeplanar, som igjen har bakgrunn i den lokale læreplanen. Dei fagansvarlege i kvart fag har ansvar for å føre den nødvendige informasjonen til elevane på planen. Dei andre lærarane er med på å utarbeide planen og er såleis medverkande til korleis arbeidsbyrda for elevane blir. På arbeidsplanane står det kva læringsmåla for perioden er, kva emne ein skal arbeide med på skulen og lekser til elevane. Planen er nivådelt og har tre ulike grader av utfordringar. Kva nivå elevane vil løyse oppgåver på, er opp til dei sjølve, men lærar vil prøve å rettleie dei til å finne rett nivå gjennom samtalar

om eleven si utvikling i faget. Dette er temastyrt, så i nokre høve vil det vere slik at ein har eitt nivå for alle.

På dette årssteget har elevane to eller tre studietimar i veka, i tillegg til at dei har fleksitid frå 08.10 til 08.55 tre dagar i veka. Ein av studietimane er teken frå norsk, og bakgrunnen for dette er at ein tenkjer at elevane jobbar med oppgåver relaterte til norskfaget i dette tidsrommet. Kompetansemåla etter LK-06 dannar utgangspunkt for dei konkrete måla som elevane finn på arbeidsplanen sin. Elevane sin kjennskap til desse måla dannar grunnlaget for ein veketest som klassa har. Veketesten har spørsmål henta frå fag, så ein kan kalle det ei slags lekseprøve. Dette er også ein måte å sjekke om elevane har fått med seg lærestoffet på.

5.5 Kort oppsummering

For å oppsummere, ser eg no på nokre område der informantane har samanfall eller ulikskapar i synspunkta sine, for å synleggjere skilnader i synspunkt og la personane vise att i teksten. Felles for alle informantane er at dei ser fordelar med å lære elevane godt å kjenne, gjennom å undervise same elevgruppa gjennom ungdomsskulen. Alle er medvitne om ulempene i høve til det å "sjå seg blinde" på elevane, men vurderer fordelane ved å kjenne eleven godt som større enn ulempene. Dette gjeld kanskje særleg i norsk munnleg, fordi dei meiner at etter kvart som ein etablerer ein relasjon til eleven vert det lettare både å få eleven til å snakke og å vurdere ei eventuell utvikling hjå eleven.

Alle informantane seier dei brukar arbeidsplanar for å strukturere kvardagen til elevane og klargjere kva mål ein har for læring. Måten lærarane jobbar for å få elevane til å vise at dei kan læringsmåla, er likevel nokså forskjellige. Om vi ser på Knut, legg han mykje vekt på å kunne gje kvar elev munnleg tilbakemelding. I intervjuet nemnde han at han prøvde å få til ein individuell samtale med elevane om korleis dei låg an i faget innan ein seksvekersbolck. Sigrid brukar veketestar for å finne ut om elevane når læringsmåla, og har ikkje samtalar med andre enn sine

kontaktelevar. Dei andre elevane får informasjon via sin kontaktlærer. Men ho seier at ho oppmuntrar elevane til å spørje om det er noko dei tykkjer er vanskeleg/uklart. Også Johan nyttar veketestar, men han nyttar også munnleg utspørjing der han ventar av elevane at dei kan gjere greie for læringsmåla munnleg. Johan nemnde at han nytta ein læringsstrategi knytt til dette arbeidet, pluss/delta, der elevane sjølve skal seie noko om i kor stor grad dei har nådd måla for veka. Ada har ein miks av munnleg gjennomgang og reine lekseprøver, men elevane leverer ikkje arbeid der dei reflekterer over eigen innsats.

Som nemnt viste det seg at alle lærarane nytta same læreverk, og måten dei omtalte verket på, kan ein seie uttrykkjer noko om deira faglege ståstad. Ada var svært positiv til læreverket, men ho hadde vore på kurs med forfattarane og lært å bruke det av dei. Ho sa sjølv at dette nok hadde påverka henne. Ho uttalte likevel at ho tykte verket var dårleg på litteraturhistorie. Det same sa Johan, han nemnde også litteratur og forfattarskap som emne verket ikkje var godt nok på. Generelt sett tykte Johan at verket gav for lite djupnekunnskap og at dette også gjaldt arbeidet med dei munnlege sjangrane. Knut var svært fornøgd med læreverket og meinte det var mange konkrete øvingar og eit rikt utval oppgåver også når det gjaldt munnleg. Sigrid tykkjer læreverket er rotete, forde det er lagt opp slik at ein hoppar fram og attende i boka. Ho seier òg at ho opplever at det er for lite djupneinformasjon om einskilde emne, og at ho difor må kopiere ein heil del. Ut frå dette, ser vi at dei to med mest kompetanse i norsk, Johan og Sigrid, var minst nøgde med læreverket. Knut, som har lengst praksis i skulen, var også den som var mest nøgd og fann flest oppgåver. Ada meinte ho kjende verket så godt at ho alltid fann noko ho kunne gjere bruk av der. Etter mitt syn seier lærarane si oppfatning om læreverket noko om deira faglege ståstad, for ut frå det dei fortalde, vil eg seie at læreverket var med på å styre det pedagogiske opplegget deira. Mellom anna har lærarrettleiinga til verket skjema som læraren kan dele ut til elevane med kriterium for korleis t.d. ei god dramatisering skal vere. Slik ser vi at verket også kan vere med på å påverke vurderinga av munnlege prestasjonar. Rettleiinga inneheld også forslag til progresjon i eit treårsløp, og for dei som ikkje

hadde gode lokale læreplanar, kunne denne vere styrande for kva ein var innom av emne i løpet av året.

5.6 Elevane

Elevinformantane er henta frå klassane til lærarane. I undersøkinga mi er det tre skular med, men elevgruppene er henta frå Bjørk og Furu ungdomsskular i Småby kommune. Frå Bjørk ungdomsskule har eg intervjuar elevar på 9. årssteget, og frå Furu ungdomsskule har eg intervjuar elevar frå 8. årssteget. For meg var det viktig at elevane hadde evna til å formulere eigne synspunkt og meiningar. Eg hadde ikkje kjennskap til elevane på førehand.

Elevgruppa ved Bjørk ungdomsskule kjem alle frå same stad. Fire elevar, alle elevar til Johan. Han er ikkje kontaktlærer for nokon av elevane. Tre jenter og ein gut på 9. årssteget. Mitt inntrykk av elevane var at dei hadde reflektert noko over dette med vurdering, men at det også kunne vere slik som ein elev sa: ”- då vi fekk det arket om vurdering, snakka vi om det i klassa, men etter det putta vi arket i sekken. Og så har vi på ein måte gløymt det.”

Elevgruppa ved Furu ungdomsskule er samansett av elevar frå forskjellige stader, men desse elevane kom frå same stad. Her intervjuar eg fem elevar, alle elevar til Knut som også er kontaktlærer for elevane. To gutar og tre jenter på 8. årssteget. To av jentene var svært aktive i intervjusituasjonen. Ein av gutane støtta som regel opp utsegner med bifallande ytringar. Den andre guten og den tredje jenta var stillare, men kom med meiningsytringar som var relevante innimellom. Desse viste også evne til refleksjon, medan ei av jentene som var veldig aktiv, ikkje reflekterte, men viste stadig til konkrete hendingar. Gjerne også i andre fag. Denne elevgruppa merkte seg ut ved at dei hadde låg grad av medvit om vurdering, men her må ein ta med at dei har gått på ungdomsskulen i berre litt over eitt semester. Dei fekk karakter i munnleg norsk til jul.

Felles for begge elevgruppene var at dei hadde stor tru på at aktivitet i timen var avgjerande for karakteren deira, og dei viste generelt liten kunnskap om kva kriterium dei vart vurderte etter. Dei eldste elevane viste større evne til refleksjon rundt emnet vurdering enn dei yngste elevane.

6. Presentasjon av signifikante funn

Eg vil her seie noko om kva funn eg tykkjer var viktigast av det informantane sa i høve til problemstillinga mi, og det er desse funna eg har valt å leggje mest vekt på. Det er mykje av det informantane sa som både er vesentleg og viktig, men alt kan ikkje handsamast innafor rammene av denne oppgåva. Eg prioriterer difor fire funn, og desse vil også danne grunnlaget for analysen.

6.1 Norsk munnleg og vurdering

Dei fire informantane er nokså samstemte når dei skal gjere klart kva norsk munnleg er. Dei legg alle vekt på at munnleg er ei sjølvstendig eining som måler noko heilt anna enn norsk skriftleg, og alle er såleis trygge på at det er rett å ha åtskild karakter i norsk munnleg og norsk skriftleg. Dei ser også på dette som ein fordel for elevane, for det er slik at elevar som er flinke munnleg, ikkje treng å vere så flinke til å skrive, og omvendt. Vurderinga vil då støtte ulike krav og få fram ulik kompetanse hjå eleven. Alle fire legg vekt på det verbale, men Knut nemner også det å kunne lytte som ein munnleg kompetanse, og seier ”- dette har blitt meir sentralt for meg no, særleg etter at vi fekk så store klassar”. Eg tolka Knut slik at reint praktisk gjorde store klassar til at han umogleg kunne rekke å høyre alle stemmene til elevane på ein skuletime. Dette har gjort Knut meir medviten på at det å lytte faktisk er ein munnleg kompetanse som ein må utvikle på lik linje med dei andre munnlege kompetansane.

For å kunne vurdere den munnlege aktiviteten, legg alle fire opp til varierte arbeidsformer, men korleis dei praktisk løyser det, varierer mellom informantane. Både Johan og Sigrid er opptekne av rollespel og framføringar som ein viktig del, medan Ada og Knut brukar dette i mindre grad. Ada seier at ho ”- ser på korleis elevane klarer å nyttiggjere seg språket som eit verkty for å formidle eit innhald” og nemner debattar og meningsutvekslingar som ein måte å få fram denne kompetansen på. Knut og Johan nemner også elevane sin måte å formidle høgtlesingsstoff i klassa

som teljande i ei vurdering i munnleg norsk. Etter mi oppfatning er alle informantane innbyrdes einige om kva norsk munnleg er. Dei er tydelege på at norsk munnleg består i både å uttrykkje seg verbalt, med kroppsspråk og også å kunne lytte.

6.2 Læreplanar

Når det gjeld læreplanar, og kor styrande dei har vore for arbeid med og vurdering av norsk munnleg, vart det større variasjon i funna. Knut var den einaste som hadde undervist etter M-74 og M-87, og han sa at ”- munnleg vurdering, oftare enn den skriftlege, vil basere seg på læraren sitt skjønn”. Han uttalte også at M-87 hadde lagt opp til at karakterane i munnleg i stor grad skulle baserast på læraren sitt skjønn, og han sa ”- eg trur at ein trear kunne bli grunngeven overfor eleven med at eleven aldri var aktiv i timane”. Knut oppfattar L-97 og i endå større grad LK-06 som læreplanar som stiller mykje større krav til at læraren skal vere konkret i høve til korleis karakteren vert grunngeven ovanfor eleven. Særleg har arbeidet med lokale læreplanar og vurderingskriterium endra læraren sitt arbeid, i og med at skulane har fått eit mykje større trykk ovanfrå når det gjeld å grunnge karakterar.

Sigrid seier at innføringa av LK-06 har gjort henne mykje meir fokusert på måloppnåing, både når det gjeld for den einskilde timen og i vurderinga av elevprestasjonar. For henne har arbeidet med den lokale læreplanen for skulen vore til stor hjelp, både for sjølv å bli meir medviten, men også for å få fagleg oppdatering. Så ho meiner at LK-06 i mykje større grad enn L-97 har sett krav til at lærarane dokumenterer overfor elevane kva som skal til for å få gode resultat.

Johan uttrykkjer til ei viss grad det same som Sigrid, men han nemner fokuset LK-06 har på differensiert og tilpassa opplæring i tillegg til måloppnåingsfokuset. Johan seier elles at han ikkje har endra undervisninga si i stor grad frå L-97 til LK-06, for etter hans syn er krava til måloppnåing slik at han finn stor grad av metodefridom i korleis han vel å jobbe fram mot måla.

Ada opplever at LK-06 har hatt eit mykje større fokus mot lærarane i høve til kursing, evaluering og vurdering, og at lærarane sin kompetanse og deira utvikling også har blitt sett som ein del i læreplanen sitt mål for å utvikle ein betre skule. Uavhengig av læreplan, tykkjer Ada at den største utfordringa med munnleg vurdering er å konvertere vurderinga frå kvalifisert synsing til noko konkret og målbart. Om læreplanar ser det då ved første augekast ut til at overgangen frå L-97 til LK-06 har ført med seg ei endring i måten å vurdere munnleg på, i og med at alle informantane seier at det auka fokuset på måloppnåing har påverka deira måte å vurdere på.

6.3 Vurderingskriterium og lokale læreplanar

Alle informantane hadde vore delaktige i arbeidet med å utarbeide lokale læreplanmål for munnleg norsk på sin skule. Det dei ikkje hadde jobba like mykje med, viste seg å vere kriterium for måloppnåing. Johan hadde nyleg laga til eit forslag for korleis ein skulle vurdere prestasjonar i norsk munnleg på deira skule, og hadde vist dette til nokre lærarar, mellom anna Sigrid, men det hadde ikkje blitt behandla i kollegiet som ei sak. På skulane til Knut og Ada hadde dette ikkje blitt gjort i det heile.

Mitt spørsmål vart då om skulane hadde ei felles norm for karaktersetjing i norsk, og korleis denne i så fall vart kommunisert. Ada seier at ”- eg veit ikkje om vi har noko felles du kan finne i ein perm, men eg har inntrykk av at vi norsklærarar i ungdomsskulen har blitt mykje meir opptekne av retningslinene vi finn på nettsidene til Utdanningsdirektoratet og skulenettet, og at ein har blitt flinkare til å bruke dei, både skriftleg og munnleg”. Ho meiner at dette gjer til at lærarane er inne på eit ”felles spor” sjølv om dei ikkje har snakka konkret om det.

Johan har som nemnt utarbeidd eit sett kriterium for vurdering. I tillegg seier han at ein ikkje finn ei felles norm som gjeld for heile skulen endå. Ein har ikkje eit samanhengande løp med kriterium frå åttande til tiande trinnet, og han ser på forslaget han har utarbeidd, som ein start på dette arbeidet. Sigrid, som jobbar på same skule som Johan, meiner at ein på skulen finn ei felles, usagt form for vurdering. Ho trur

denne vert kommunisert på dei einiskilde teama, fordi ein ikkje har noko felles fagforum for norsk. I tillegg meiner ho at uformelle samtalar mellom kollegaer er med på å byggje under felles oppfatningar, fordi det er eit særst godt miljø mellom kollegaene, og det er etter hennar oppfatning ikkje farleg å spørje om ting ein er usikker på. Ho seier at ”- slik vert kunnskapen formidla, om ikkje gjennom formelle kanalar”.

Knut seier at dei lokale læreplanane på hans skule skal ferdigstillast i løpet av året, og at det difor er mykje opp til læraren sitt skjønn og erfaring når det gjeld å vurdere elevprestasjonar. Han har også ei oppfatning av at ”- det ikkje er så mykje nytt under sola” når det gjeld kva krav ein stiller til elevane. Med det meiner han at krava til måloppnåing som no er formulerte i LK-06, berre byggjer vidare på krava ein fann i L-97. Han har mangeårig erfaring som sensor og meiner at han såleis har fått følgje bra med på kva krav som er stilte til elevane. Han seier òg at ”- eg vil seie at vi på vår skule har ei felles forståing av kva som er ein god og ein mindre god prestasjon, utan at vi nødvendigvis har sett ord på kva som er skilnaden”. Knut seier vidare at han trur dette kjem av at skulen har eit kollegium som er prega av stabilitet og høg fagkompetanse.

Eit viktig funn i denne samanhengen er at om skulane har gjort godt arbeid med å bryte ned læringsmåla, har arbeidet med å lage vurderingskriterium til dei same læringsmåla blitt nedprioritert. Alle informantane er einige om at vurdering av norsk munnleg er basert på skjønn. Sigrid sette ord på noko som alle var inne på, men som ikkje vart formulert like direkte av alle: Sjølv om ein har all verdas kriterium å måle etter, er det likevel ein person som vurderer etter dei kriteria. Så ein er alltid til ei viss grad avhengig av læraren sitt skjønn.

6.4 Elevdeltaking

Eitt av måla etter LK-06 er å auke elevdeltakinga, også når det gjeld vurdering. Informantane fekk spørsmål om elevane er med på vurderingsarbeidet. Alle

informantane uttalte her at elevane var delaktige på den måten at ein gjekk igjennom kriterium for måloppnåing i full klasse, og så fekk elevane seie noko om kva som var høg og kva som var låg måloppnåing. Ingen av informantane opplyste at elevane sjølve utarbeidde vurderingskriterium. Sigrid framhevar likevel at ”- etter mitt syn er det kjempeviktig at elevane veit kva dei vert vurderte etter, for korleis kan du gje ei meiningsfull framovervurdering om elevane ikkje veit kva dei vert vurderte etter?”.

Dette er viktig, og i tråd med den nye forskrifta som er venta frå

Kunnskapsdepartementet. Johan seier at ”- vi har ikkje snakka eksplisitt om at elevane skal vere med på utarbeidinga av vurderingskriterium”. Han meiner også at arbeidet er så omfattande at det ikkje vil høve for alle elevar å vere med på det. Det ser slik ut for at elevdeltaking i høve til vurderingskriterium er avgrensa til rein informasjon og diskusjon rundt kriterium som læraren har funne fram til. Også her er det ting som skjer når den nye forskrifta vert vedteken, for styremaktene har eit uttalt mål om å auke elevdeltakinga i vurderingsarbeidet.

Begge elevgruppene som vart intervjuet, støttar lærarane sine synspunkt når det gjeld at vurderingsarbeid har vore avgrensa til informasjon. På spørsmål om elevane visste kva grunnlaget for karakteren i norsk munnleg var, og kva elevane vert vurderte etter, sa elevane ved Bjørk ungdomsskule at dei ikkje visste. Ein elev sa at ”- eg har eit inntrykk av at han målte bokmål, nynorsk og munnleg opp mot kvarandre. Han prøvde å forklare meg korleis han vurderte dei opp mot kvarandre, men eg forstod det ikkje”. Elevane ved denne skulen har eit generelt inntrykk av at aktivitet i timane og det at du gjennom aktiviteten viser fagleg kunnskap, er viktig i vurderinga av norsk munnleg. På Furu ungdomsskule meinte elevane også at det var aktivitet i timane, det å våge å rekkje opp handa og det å vise fagleg kunnskap som var viktigast når læraren sette karakter i norsk munnleg. Dei sa dei ikkje visste noko om kva kriterium læraren brukte i vurderinga av dei. På spørsmål om dei visste kvifor dei hadde fått den karakteren dei fekk til jul i faget, svarte alle elevane at dei ikkje visste. Slik kan det sjå ut som om planane for elevdeltaking frå sentralt hald, ikkje heilt har nådd fram til elevane endå.

7. Analyse og diskusjon

Her vil eg sjå nærare på dei signifikante funna frå kapittel seks. Eg vil sjå funna i samheng med teorien frå metodekapittelet, og i tillegg sjå på kva læreplanane seier. Eg må også ta med det lærarane seier er etablert praksis, og prøve å setje dette inn i ein teoretisk samheng. Også elevperspektivet vil få plass i analysen. Målet mitt er å prøve å forstå kvifor funna er som dei er, framfor å skulle prøve å forklare kvifor funna er som dei er. Eg vil la informantane syne att ved å ta med deira utsegner, og setje utsegnene inn i ein teoretisk samheng, men det er mine refleksjonar og vurderingar som utgjer analysen. Eg prøver å sjå på funna frå fleire sider, og vil ikkje kome med bastante konklusjonar. Framfor å kome med ei løysing vil eg heller peike på moglege årsakssamanhengar.

7.1 Munnleg norsk og vurdering

Ut frå intervjuet av lærarane gjekk det fram at alle hadde eit nokså sams inntrykk av kva norsk munnleg er, sjølv om bakgrunnen til lærarane var ulik. Alle var også tydelege på at dei såg nytten i at norsk munnleg gjorde til at elevane fekk vise fram ei anna side av seg sjølv, og ein annan type kompetanse enn det dei kunne vise fram skriftleg. Arnetha F. Ball & Sarah W. Freedman (2004) refererer til Bakhtin når dei seier at “Language use and literate abilities provide ways for people to establish a social place and ways for others to judge them” (Ball & Freedman, s. 4). Dette seier meg at det for elevane er viktig å ha fleire arenaer å vise fagleg kunnskap på, samstundes som det for lærarane er viktig å kunne sjå eleven frå fleire sider. Med dette meiner eg at eleven kan vise fram fagleg kunnskap på fleire måtar. Nokre er kanskje flinke til å prate for seg, og kan lett formulere eit fagstoff. Andre elevar kan vise sine styrkar t.d. i ei framføring der dei har fått høve til å øve, andre igjen er flinke til å dramatisere.

Lærarane var alle inne på kva kompetansar dei såg etter når det gjeld norsk munnleg, og dei refererte her til kva læreplanane seier. Dei nytta i stor grad varierte arbeidsformer for å få fram ulike kompetansar hjå elevane. Johan nemnde metodefridomen i LK-06 som ein av læreplanen sine store føremoner, men etter å ha høyrte han fortelje om kva han faktisk gjorde, fann eg ut at han nok hadde teke med seg mange arbeidsformer frå L-97. Døme på det er framføringar og dramatisering som arbeidsform for å få kunnskap om litteratur. Eitt av funna mine var også at læreverket hadde mykje å seie for korleis progresjonen i undervisninga gjekk føre seg. Her skal det nemnast at dei skulane som hadde gode lokale læreplanar, hadde gjort seg mindre avhengige av progresjonen læreverket la opp til enn dei som ikkje hadde så detaljerte lokale planar. Men i sjølve undervisninga, vart læreverket mykje brukt til å finne oppgåver frå. Sigrid uttaler at ho ikkje ser noko problem med dette, og grunngjev dette med at sidan verket frå forlaget si side er lagt opp til å dekkje krava som LK-06 stiller, går ho ut frå at det faktisk gjer det. Ho seier vidare at ho stolar på at dei som skriv desse lærebøkene har solid norskfagleg bakgrunn, og at ho ikkje har grunnlag for å setje deira faglege kompetanse i tvil. Bakhtin kallar mottakarane av ytringar for ”de andre” og hevdar at komposisjon og stilistiske særtrekk ved ei ytring vil vere bestemt av kven ytringa er adressert til, og korleis den som snakkar eller skriv førestiller seg sine adressatar (Bakhtin, 2005). Slik ser vi at læraren også er i dialog med læreverket når han skal gå inn og vurdere, fordi læreverket vil styre ein del av måten han arbeider på. Vi ser også at den politiske retninga læreplanen har, påverkar skulekvardagen i det praktiske arbeidet, sidan læreverka vil leggje vekt på følgje intensjonane i læreplanane. Eit aspekt ved dette er at det lokale utviklingsarbeidet med vurdering vil li under at læreverket vert nytta som ”fasit”. Når læreverket styrer progresjonen, vil det også ha noko å seie for korleis måla i den lokale læreplanen vert nådde. Her må ein ta omsyn til om den lokale læreplanen var utarbeidd før ein fekk nytt læreverk. Som eg har vore inne på, har arbeidet med å utvikle lokale kriterium for vurdering ikkje vore prioritert på skulane eg har vore innom. Eg kan spekulere på om det har noko å gjere med at læreverket har stetta lærarane sine behov for oppdatering når det gjeld vurdering.

Når det gjeld dette aktuelle læreverket, fann Knut mange forskjellige oppgåver som gjorde at han fann det lett å tilpasse nivået på undervisninga til sine elevar. Det Knut her gjer, er å vurdere kvar elevane hans er i si utvikling og så forsøkje å hjelpe dei vidare innfor Vygotsky si tankeramme om den proksimale sona for utvikling. Tomas Kroksmark (2006) seier det slik: ”Fokus er på forskjellen mellom utvikling ved hjelp av den mer kapable andre og utvikling ved hjelp av selvet. Slik blir den formaliserte interaksjon (dialog) og intersubjektivitet i skolen den viktigste drivkraften i barnets utvikling, ettersom de danner et bevisst og kontrollert grunnlag for omdannelsen mellom det spontane og det vitenskapelige” (Kroksmark, s. 333). Her finn vi også att tankane i LK-06 som går på tilpassa opplæring og differensiert undervisning for alle elevar. Knut forstår ikkje dette som om han skal lage særskilde opplegg for alle elevane sine, men som ein måte å variere undervisninga slik at alle elevane kan møte arbeidsmåtar dei meistrar i faget.

Lærarane arbeider etter same læreplan og for å nå dei same kompetansemåla, men sidan dei er forskjellige individ og i ulike kontekstar, vil også måten dei utfører arbeidet på, vere forskjellig. Læraren sine personlege erfaringar og personlegdom vil kome til syne i vala han tek for undervisninga si. I tillegg kjem det at samspelet mellom læraren sin personlegdom og forskjellige elevgrupper kan ha noko å seie for korleis arbeidet med eit fag vert gjennomført og kva resultat ein oppnår. Ball & Freedman (2004) viser til Bakhtin når dei hevdar at “Teachers decide how to respond to diverse language patterns in their classrooms” (Ball & Freedman, s. 5). Dei meiner at elevane og lærarane uttrykkjer seg i sosiale kodar, og at dette medvite eller undermedvite vil påverke læraren sine haldningar til ein elev. Ingen av mine informantar refererte eksplisitt til ei slik type tenking, men eg tolkar utsegnene deira om ei ”felles norm” eller ei ”felles oppfatning” av vurderingskriterium på eigen skule, slik at alle lærarane har ein eigen sjargong innfor sitt fagområde.

Stephen Dobson (in press) hevdar at ”muntlig vurdering kan beskrives og forstås som en eksistensiell opplevelse; der ”sannhetens øyeblikk” står på spill” (Dobson, in press). Dobson legg vekt på munnleg vurdering til eksamen. Mine spørsmål til

informantane var meir retta mot undervegsvurdering og standpunktcharakterar, men felles er det flyktige ved ein munnleg prestasjon. Den skjer i augneblinken, og det er ikkje lett å gripe augneblinken og gjere det om til noko handfast. Johan vurderer si lærarrolle i høve til munnleg vurdering på denne måten: ”Eg som lærar vil eg seie er ein tilretteleggjar for elevane si læring. Eg informerer, vurderer og gir tilbakemeldingar. Tilbakemeldingane tykkjer eg er noko av det viktigaste eg gjer. Men det er eit ressursproblem på den måten at det er vanskeleg å få nok tid til å gje alle elevane god tilbakemelding”. Vi ser her at han legg stor vekt på framovermeldingar der eleven skal få vite kva han kan gjere betre til neste gong for å kunne prestere endå betre. Dette er heilt i tråd med det sosiokulturelle synet på undervisning og læring som Vygotsky var ein av føregangsmennene til. Vygotsky såg undervisning og læring som sjølv symbolen på den sosiokulturelle aktiviteten, ”for skolen må betraktes som den viktigste sosiale sammenheng som har som mål å omforme tenkingen” (Kroksmark, 2006, s. 333). I vektlegginga av den sosiale samanhengen vert samspelet med andre ein viktig del. Ball & Freedman (2004) viser til Bakhtin når dei seier at “The role of the other is critical to our development” (Ball & Freedman, 2004, s. 6). Slik ser vi at aktiviteten som skjer i samspel og dialog med andre, vil ha betydning for prestasjonane vi som individ klarer å få til.

Også Ada legg vekt på innsats gjennom året. Ho seier at ”- jamn innsats og arbeid gjennom heile året er grunnlaget for mi vurdering av norsk munnleg. Eg trur ikkje at ein ville fått skilnad i karakter om ein berre såg på oppnåing av læringsmål, og ikkje tok med innsats gjennom året. Mogleg for dei svakaste? Dei som har jamn innsats, vil uansett klare å få med seg det dei skal. Eg opplever at elevar får same karaktervurdering på innsats i timane som dei gjer på ei framføring. Eg tykkjer det er lettare å lønne positiv framgang om ein også ser på innsats, for då får ein med dei som bestemmer seg for å gjere ein innsats for å forbetre resultatet”. Ada følgjer her eleven si eiga utvikling samstundes som ho ser på kva krav det er stilt til måloppnåing. Kari Smith (in press) seier at ”tilbakemelding og fremovermelding skaper til sammen en dissonans mellom elevens ståsted og et planlagt mål” (Smith, in press). Tilbakemeldinga som Ada gir eleven, er ei vurdering av kva eleven faktisk kan,

medan framovermeldinga er det Ada gir for å hjelpe eleven med å nå eit gitt mål. Når Ada samtidig vurderer innsats, ser ho også på eleven sin arbeidsprosess for å nå målet. Slik er Ada ikkje berre i dialog med eleven sin noverande prestasjon, men også med den framtidige, og begge sett opp mot dei måla som det er venta at eleven skal nå.

Sigrid tykkjer at det er vanskeleg å vurdere norsk munnleg, og seier at ho "trur det kan kome av at kriteria kanskje er litt "ulne" og at dei ikkje er klart formulerte og nedskrivne. I tillegg kjem at ting skjer så fort. Eit døme på det er når ein står og skal vurdere ei framføring. Kanskje hengjer ein seg opp i ein ting, og vips er framføringa over og ein har ikkje som lærar fått med seg alt ein tenkte ein skulle få med for å gje ei fullgod vurdering". Sigrid prøver difor å konkretisere norsk munnleg ved å stille klare krav til kva som er god kvalitet, og la elevane vere med på diskusjonen om kva som er bra og kva som er mindre bra. Smith (in press) viser til Leitch et.al (2007) når ho seier at elevane gjerne vil vere aktive med omsyn til å skulle finne den beste vurderingsmåten i høve til kva læringsutbyte som var venta av ein aktivitet. Sigrid er slik heilt på linje med det Smith seier om vurdering, for Smith seier "- om elevene er med i utviklinga av fokuspunkt og kriterier for forskjellige nivåer som beskriver måloppnåelse, blir vurderingsaktiviteten en del av undervisninga og elevene aktive gjennom hele prosessen" (Smith, in press).

Knut viser til Blooms taksonomi når han skal forklare korleis han tenkjer om vurdering i norsk munnleg, og seier:

"... eg ser på åttande steget som ein start på eit treårsløp, og steget vert såleis prega av ei grunnlagstenking der ein presenterer elevane for ulike arbeidsmetodar og vurderingsformer. På niande steget vil det kome inn eit mykje større element av "seriøse" arbeidsformer og eit auka læringstrykk frå skulen si side, med fokus på etterprøving av kunnskapen. På tiande steget ventar eg eit mykje større element av refleksjon hjå elevane enn eg gjer på åttande steget".

Knut har ikkje i så stor grad som dei andre late elevane vere med på å utarbeide kriterium for vurdering, og seier også sjølv at dette arbeidet til no har vore lærarstyrt i nokså stor grad.

Det viser seg at sjølv med like tankar om kva norsk munnleg er, og at ein skal vurdere elevane etter same kriterium for måloppnåing, tenkjer lærarar forskjellig om måtar å nå desse måla på. Det eg vil seie merkjer seg ut som den største skilnaden mellom lærarane, er måten dei vel å involvere elevane i vurderingsarbeidet. Dette viste også igjen når eg intervjuar elevane. Den eine elevgruppa hadde høvesvis klare tankar om kva som var ein god prestasjon i norsk munnleg, og kva som skulle til for å få eit bra resultat. Den andre elevgruppa svarte først at dei ”ikkje visste”, ”har ikkje peiling”, og kom seinare med utsegner som gjekk i retning av at dei trudde at for å få eit godt resultat i norsk munnleg, var det viktigaste å vere aktiv i timen. Ein elev sa det slik: ”- eg visste det ikkje før, men no skjønner eg litt meir, for no veit eg jo at det går på å lese og vere aktiv i timen og sånn. Eg hadde ikkje peiling sist gong eg fikk karakter og sånn”. Dette viser at desse elevane i lita grad kjenner til kriteriana dei vert vurderte etter, og såleis ikkje har høve til å jobbe målretta fram mot eit betre resultat. Smith (in press) peikar i sin artikkel på at ”- når elevene blir en aktiv partner i vurderingsprosessen, er det store muligheter for at læreren klarer å utvikle det optimale samspillet mellom vurdering og motivasjon for den enkelte elev” (Smith, in press). Smith hevdar såleis at elevar som har lærarar som involverer elevane i vurderingsarbeidet, har resultatmessige fordelar i høve til elevar som har lærarar som ikkje involverer elevane i vurderingsarbeidet. Etter mine funn, er det utan tvil rett å seie at elevane som var delaktige i vurderingsarbeidet, i mykje større grad enn dei andre elevane var merksame på kva det er som skal til for å få ein god karakter i norsk munnleg. Såleis har desse elevane betre høve til å målrette handlingane sine om dei ynskjer å gjere ein innsats for å oppnå betre resultat.

7.2 Læreplanar

Goodlad sine funn om korleis læreplanar fungerer, har vore ei viktig kjelde for meg i dette arbeidet, for Goodlad seier noko om korleis læreplanane vert forstått på alle nivå dei vert brukte. Som eg har vore inne på i kapittel tre, er læreplanar politiske dokument som i tillegg til å seie noko om skule, vil spegle den politiske "tidsanda". Scwandt (2003) referert i Astrid B. Eggen (in press) seier at "... evaluering er like mye en politisk som vitenskapelig praksis" (Eggen, in press). Eggen drar då konklusjonen at "... det innebærer også at det er en blanding av politiske motiver og vitenskapelige motiver i all vurdering, uavhengig innenfor hvilket praksisfellesskap det er snakk om" (Eggen, in press). Sjølv formuleringane innafor den politiske språkbruken vil også kunne gje ein peikepinn på kva det er som særleg vert lagt vekt på i læreplanane. Mitt fokus er å finne ut om skiftande læreplanar har hatt noko å seie for lærarane sin praksis, og med det om lærarane har late seg påverke av dei politiske straumdraga i tida.

Av mine informantar er Knut den med lengst erfaring. Han starta si undervisning etter M-74, men overgangen til M-87, var allereie byrja. Arbeidsmåtane som vart føreslegne etter M-87 hadde likevel mykje til felles med det som vart føreslege etter M-87, så Knut opplevde ikkje overgangen som spesielt stor eller dramatisk. Knut har mangeårig erfaring som sensor i både norsk munnleg og norsk skriftleg, og meiner dette arbeidet har sikra at han har vore oppdatert på intensjonane med læreplanane. Han seier at "... sidan eg har mangeårig erfaring som sensor, har eg kontinuerleg følgt med på kva som har blitt kravt av elevane i eksamenssituasjonen, og såleis lagt opp undervisninga etter dette. Om ein likar det eller ikkje, vert det til sjuande og sist undervisning som baserer seg på "teach for the test".

Knut er merksam på det politiske aspektet ved læreplanane, og seier at "... alle læreplanar har område der dei viser idealisme. Døme på det er omsorgstanken i M-87, og trua på den lærevillige og ansvarlege eleven i L-97". Han seier òg at etter hans syn har ikkje krava som er stilt til elevane, endra seg så mykje frå L-97 til LK-06, fordi "... også L-97 stilte etter mi oppfatning krav til kva elevane skulle kunne". Knut

meiner at utfordringa vert å få ein lokal læreplan som tek opp i seg både den felles forståtte norma for kva krav ein skal stille til måloppnåing på skulen hans, og krava frå LK-06. Han hevdar til slutt at:

”... eg vil likevel seie at vi på vår skule tenkjer slik at ein skal klare å tilpasse alle læreplanar etter eins eiga undervisning. For min del tykkjer eg dette er ein god tanke, for arbeidet i skulen endrar seg sakte og over tid. Difor er det greitt at ein tek med seg det beste frå det gamle før ein innfører nye ting heilt ukritisk”.

Etter mi meining viser Knut med denne siste utsegna at han hentar sitt læringssyn frå ein tradisjon der læraren er sett på som ein kompetent fagperson som sjølv vurderer kva som er den beste arbeidsmetoden. Dette synet finn vi att i M-74 og M-87; - med M-74 var læraren i fokus, og i M-87 fekk den einskilde skule og kollegia der delegert mykje ansvar for opplæringa. Eg vil difor hevde at Knut framleis er påverka av læreplanane han arbeidde etter i dei første åra i si karriere.

Ada starta si lærargjerning etter L-97, og ho er no godt i gang med LK-06. Ho meiner at det alltid er litt irritasjon og frustrasjon i høve til overgangane mellom læreplanar, fordi ein misser noko av det konkrete, ”trygge” som ein kjenner godt og har arbeidd med lenge. Ho seier at då LK-06 kom, gjekk det mykje tid med til sjølv å bryte ned store mål og finne ut kvar det høvde i å setje inn forskjellige emne i undervisningslaupet. Dette kjende ho vart nesten uoverkommeleg i starten, og ho såg kanskje ikkje heilt enden på det. Ho seier òg at ”... eg tykkjer kanskje det vert bytt læreplan for ofte” og grunngjev dette med at ein må la ein læreplan verke ein del år før ein ser om planen gir gode eller dårlege resultat. Mykje av arbeidet med å bryte ned kompetansemåla i LK-06 til overkommelege lokale læringsmål, vart på Ada sin skule overlate til lærarane. Arbeidet gjekk føre seg ved at ein var delt inn i grupper på ca. fem lærarar, og kvar gruppe tok føre seg eitt fag. Noko av arbeidet var å finne ut kor detaljerte ein skulle vere og kor stort omfang planen eigentleg skulle ha. Ada fortel at ”... lle tilsette var involverte i læreplanarbeidet, men mange opplevde at dette vart ein kjempestor jobb som kom oppå alt det andre dei skulle gjere”.

Ein kan hevde at LK-06 minner noko om M-87, fordi læraren er delegert ei stor grad av metodefridom, og det har ikkje Ada fått med seg sidan ho er ferskare i faget enn Knut. For henne vart det stor skilnad mellom den sterke styringa både når det gjaldt innhald i faga og arbeidsmåtar i L-97 og metodefridomen i LK-06. Eg trur at dette vart opplevd som vanskeleg for Ada sidan hennar skule i mindre grad enn dei andre skulane som har vore involverte i mi undersøking, har jobba med den lokale læreplanen. Arbeidet har gått over lang tid, og ettersom eg forstod det, har arbeidet vore prega av at det har mangla eit tydeleg mandat til dei som har jobba med det. Om dette seier Ada: ”... vi har jobba med lokal læreplan i norsk over ein lenge periode, og eg er ikkje sikker på om den vart ferdigstilt og såleis er heilt komplett”. Dette seier meg at gruppene må ha hatt uklare mandat, og såleis ikkje fått stilt krav til seg når det gjeld progresjon og resultat. Dette vil etter mi meining føre til at implementeringa av den nye læreplanen både vil gå saktare og bli meir overlaten til den einskilte læraren. Om vi ser attende til Goodlad igjen, kan oppfatninga kvar lærar på skulen har av læreplanen, vere forskjellig. Slik vil måten undervisninga og såleis måten planen vert gjennomført skilje seg frå lærar til lærar. Og på denne måten risikerer ein at elevar ved same skule får forskjellige erfaringar ut frå same læreplanen (Goodlad et. al, 1979). Eit anna aspekt ved dette kan vere at lærarar held fram med den førre læreplanen, eller gjer seg veldig avhengige av eit læreverk som er lagt opp etter den nye planen.

Johan og Sigrid arbeider på same skule. Begge desse starta si undervisning etter L-97, og har såleis erfaring frå to læreplanar. På skulen der dei arbeider har dei brote ned måla etter LK-06 til lokale mål for deira skule. Johan seier:

”... vi har klargjort kva kompetanse vi forventar at elevane skal ha på dei ulike stega. Dette er styrande for oss når vi lagar årsplanar og halvårsplanar. Såleis er den lokale læreplanen grunnlag også for vekeplanane. Det var ein del arbeid då vi utarbeidde den lokale planen, men når vi først har fått gjort den jobben, ser eg at det er mykje lettare og greiare å lage ein årsplan”.

Johan seier vidare:

”... planen er godt integrert i personalet, og planen har kanskje større troverde enn kva L-97 hadde, i høve til at lokale tilhøve dannar grunnlaget for dei lokale måla. Planen kjem nærare eins eigen kvardag, og vi har sjølve vore med på å leggje rammene. Dette gir eit sterkare eigartilhøve fordi ein har større kunnskap om dei faktiske måla”.

Men Johan seier også at ”- reint praktisk i sjølve undervisninga er det ikkje så stor forskjell, eg legg vinn på å nytte varierte undervisningsformer, og det gjorde eg også etter L-97”.

Sigrid er også svært nøgd med den lokale læreplanen, og seier:

”... eg tykkjer den lokale læreplanen er eit nyttig verkty, fordi den hjelper med å organisere i ein hektisk kvardag. Målet med arbeidet var jo også at vi skulle lette arbeidet for lærarane, samstundes som at vi skulle ha ein felles progresjon i faget på dei forskjellige årsstega. Dette trur eg er med på å gi elevane ei oppleving av at undervisninga er lik frå lærar til lærar, og slik er det også ei slags kvalitetssikring. Litt påverknad har sjølvsagt den einskilde lærar, i og med at ein er forskjellige, men grunnstammen i undervisninga trur eg vil opplevast som lik og uavhengig av lærar. På denne måten er det lite rom for den ”privatpraktiserande” læraren. Eit anna vesentleg poeng er at det er ei støtte i å ha eit felles prosjekt med andre lærarar”.

I intervjuet med Sigrid kom det fram at ein i hennar kommune først hadde prøvt å lage ein plan for heile kommunen ved innføringa av LK-06. Ein samla då lærarar frå alle skulane og delte dei inn i faggrupper som skulle jobbe fram felles mål for kommunen. Sigrid evaluerte dette arbeidet slik:

”... dette fungerte dårleg, forsamlinga vart så stor og tungrodd at det kom lite ut av arbeidet. Ingen visste heilt kva mandat faggruppene hadde, kva vi skulle gjere og ta tak i. Eg vil seie at det å få denne jobben ut på dei einskilde skulane var mykje betre, både fordi ein då faktisk fekk gjort noko og fordi ein kunne tilpasse planane etter det ein sjølv såg var passande for sin skule”.

Det er etter mi oppfatning stor skilnad i korleis Ada og Johan og Sigrid oppfattar dei to læreplanane dei har erfaring frå. Når vi ser på korleis dei oppfattar læreverket, utmerkjer Johan og Sigrid seg som dei mest kritiske til verket, og Ada som den mest positive. Eg tolkar dette som eit teikn på at arbeidet med den lokale læreplanen på Johan og Sigrid sin skule har gått føre seg på ein slik måte at dei har lært mykje i prosessen, og slik er betre rusta til å analysere verket meir kritisk. Ada sa sjølv at ho hadde vore på kurs med lærebokforfattarane, og såleis kjende seg veldig trygg på verket. Dette, saman med det at den lokale læreplanen er mangelfull, tolkar eg slik at Ada har gjort seg meir avhengig av læreverket enn Johan og Sigrid. Det kan sjå ut som lærarane prøver så godt dei kan å leve opp til intensjonane læreplanen har for undervisninga, men at arbeidet går føre seg i ulikt tempo, og kanskje også med varierende resultat. Av fire informantar på tre skular, ser vi at dei tre skulane har løyst arbeidet med lokal læreplan på forskjellige måtar, og slik kan ein forvente at også resultata vert forskjellige.

7.3 Læreplanar og vurderingskriterium

Eg vil her sjå på samanhengen mellom læreplanar og dei kriteria lærarane vurderer etter. Dette vil eg også sjå opp mot teori. Eg vil sjå om eg finn innbyrdes skilnader mellom lærarane, og korleis desse eventuelt gjer seg utslag i praksis.

Knut seier at då han starta å undervise etter M-74 og seinare M-79, var vurderingskriterium ikkje eit tema. Vidare seier han at utdanninga hans frå universitetet ikkje gav nokon bakgrunn for å kunne vurdere elevane. Hans inntrykk var at forelesingane på universitetet bygde på rein fagleg kunnskap som han som student måtte kunne. Å formidle og vurdere denne kunnskapen til og hos andre vart det ikkje fokusert på. Kriterium for vurdering er eit omgrep som har kome mykje seinare. Han legg vekt på at lærarane hadde eit ansvar som lærarar i å vurdere elevane sine faglege prestasjonar også etter dei tidlegare læreplanane. Med M-87 kom eit fokus på formverket i språkopplæringa og det eleven faktisk kunne når det gjaldt heilt konkret

og målbar kunnskap. Knut hugsar ikkje at nokon hadde klare tankar om vurderingskriterium den gongen. Etter hans oppfatning var det slik at når ein skreiv karakterar den gongen, danna uformelle og formelle samtalar med kollegaer i tillegg til aktivitet i timane grunnlaget for karakteren. Grunngevinga overfor elevane gjekk som regel på kva aktiviteten i timane avslørte av kunnskap. Han seier at etter hans oppfatning er det rett å seie at elevane ikkje visste kva som vart kravt av dei for å få ein god karakter etter M-74 og M-87.

Om vi ser på erfaringane Knut har med desse læreplanane, ser det ut som det høver saman med funna Eggen (in press) har gjort i sitt arbeid. Ho tek mellom anna føre seg den historiske utviklinga når det gjeld tenking om vurdering og læreplanar, og viser til at forskrifta av 1997 såg på vurdering som eit verkemiddel for utvikling og læring, relatert til sentrale mål og prinsipp i Læreplanverket (Eggen, in press). Noko av det som vart presentert som nytt ved L-97, seier etter mitt syn noko om korleis det hadde fungert ved førre plan. Her tenkjer eg spesielt på heftet om elevvurdering, som kom i 1998. Det la vekt på utvikling av nye former for tilbakemelding og måtar å uttrykkje vurdering på, utvikling av vurderingsgrunnlag og vurderingskriterium i tillegg til systematisk arbeid med innhenting av dokumentasjon (Eggen, in press). Når alt dette vart presentert som ”nytt”, forstår eg det slik at desse arbeidsformene ikkje hadde vore aktuelle ved førre læreplan. Slik er Knut sine erfaringar med vurdering i norsk munnleg, der ansvaret vart lagt til den einskilde læraren, eit vilja politisk grep i perioden der M-74 og M-87 verka. Ein hadde på denne tida ei sterk tru på at den som var i klasserommet var den som kjende eleven sine sterke og svake sider, og difor var best eigna til å vurdere eleven. Her må vi ta med oss at ein også skulle sjå på utviklinga til eleven, med andre ord måle eleven opp mot seg sjølv. Dette kunne ikkje nokon annan gjere enn den som kjende eleven over tid.

Ada har erfaring med L-97 og LK-06, og seier:

”... etter L-97 jobba eg mest i barneskulen, og der var den daglege, munnlege tilbakemeldinga ein mykje større del av vurderingsarbeidet. For meg er den største forskjellen at vurdering er ein så mykje større del av arbeidet i

ungdomsskulen enn det er i barneskulen. Eg jobbar framleis med å gjere munnleg meir og meir konkret, og tykkjer det er ei stor utfordring å bryte ned vurdering i munnleg frå synsing til noko konkret og målbart. LK-06 har ført med seg eit mykje større fokus både på kursing, evaluering og vurdering, og det opplever eg er ein stor skilnad mot L-97. Slik gjeld ikkje fokus på vurdering berre elevane, men også lærarane sin kompetanse og utvikling. Arbeidet som er initiert frå Utdanningsdirektoratet i høve til vurdering, meiner eg er positivt fordi det har vore for lite fokus på dette og ein har famla litt i blinde”.

Ada ser her på innføringa av LK-06 som ei kjelde til kompetanseheving i høve til vurdering, og ho er også svært positiv i høve til det å få kjenneteikn på måloppnåing frå Utdanningsdirektoratet. Med omsyn til at Ada sin skule hadde jobba mindre godt med lokal læreplan enn dei andre skulane som er med i mi undersøking, er det etter mi meining naturleg at ho etterlyser felles kjenneteikn på måloppnåing. Dette vil gjere henne sikrere på at måten ho arbeider på, er rett, og ho vil få støtte eller korrigeringar i høve til sine eigne vurderingar. Vygotsky hevdar at all psykologisk utvikling tek utgangspunkt i at mennesket alltid er i forandring, og at mennesket alltid kan overta og utvikle kunnskap og erfaring frå andre menneske. Dette skjer alltid i situasjonar der vi er i samspel med andre menneske (Kroksmark, 2006).

Eg tolkar opplevingane Ada har hatt i arbeidet med læreplan og vurdering på arbeidsplassen sin slik at ho søker å vere i ein dialog om vurdering med dei som avgjer kva vurderingskriterium som skal brukast. Ho vil då måtte lese seg til kva Utdanningsdirektoratet meiner, i staden for å vere deltakar i ein aktiv prosess på eigen skule sidan arbeidet ikkje har blitt slutført der. Målet for henne vert å utarbeide kjenneteikn på høg og låg måloppnåing. Ho vert slik i dialog med ein tekst som er ”fasit”, framfor med menneske i eit praksisfellesskap. Ball & Freedman (2004) siterer Bakhtin når dei seier at “Bakhtin is concerned with more than individual growth because he places the individual firmly within a social context and shows that the individual influences the social world, just as the social world influences the individual” (s. 5). Om vi legg dette til grunn, ser vi at skulen til Ada vil gå glipp av eit

felles rammeverk og ei felles forståing om leiinga legg opp til at alle lærarane skal setje seg inn i retningslinene frå utdanningsdirektoratet på eiga hand, og ikkje diskutere dei i fellesskap for å kome fram til ei felles forståing og omforme retningslinene til å passe inn i deira eigen kontekst.

Johan og Sigrid har, som Ada, erfaringane sine frå L-97 og LK-06. Johan seier at "... då eg starta i ungdomsskulen og skulle vurdere norsk munnleg, var det ikkje skriftlege kriterium å halde seg til. Eg las i planen for å sjå kva måla var, snakka med kollegaer om kva dei gjorde og samanlikna med det eg sjølv gjorde". Her viser Johan at han er influert av tanken om at kunnskap må delast i eit praksisfellesskap, slik at alle får den same bakgrunnen for sine vurderingar. Jostein Børtnes (2006) seier om dialogisitet:

"... det vil si at dialogisitet er en form for konseptuell integrasjon i et blandingsrom hvor to ord, to emner, to temaer, to personlige stemmer møtes dialogisk. Kanskje er vi her ved kjernen av Bakhtins teori om det dialogiske. Ved hele tiden å blande begrepene, har han i sin tenking arbeidet frem et mentalt møtested for "mitt" og "den andres" ord" (s. 164).

På dette viset ser vi at også Johan sine erfaringar vert innlemma i praksisfellesskapen, for når han høyrer med sine kollegaer om korleis dei vurderer, vil han kunne dele sin kunnskap med dei, og slik kan også Johan sin kunnskap bli integrert i skulen sine tankar om vurdering.

Johan seier også at "... eg opplever at det tradisjonelt sett har vore mykje synsing når det gjeld karakteren i norsk munnleg". Om overgangen frå L-97 til LK-06 seier Jostein:

"... med LK-06 har det blitt mykje større fokus på og medvit om vurdering, læringsmål og vurderingskriterium. Eg vil likevel seie at det framleis er slik at skjønnet til læraren både er og må vere det som ein legg mest vekt på, fordi den munnlege aktiviteten er flyktig, og du må vere i rommet og observere jamt for å danne deg eit godt inntrykk av eleven. Utfordringa er, slik eg ser det, uavhengig av læreplanar. Den er å få alle elevar med, for nokre elevar er alltid stille.

Korleis kan ein då få godt nok grunnlag til å gje karakter, og korleis skal desse elevane få vist sin kompetanse?”

Johan viser her at han har fått med seg dei politiske straumdraga i retning av kontroll av målbar kunnskap, i høve til det auka fokuset på mål og grader av måloppnåing. Han er også oppteken av at det til sjuande og sist er læraren som er inne i situasjonen og faktisk må gjere vurderingsjobben. Men han tek også med seg at dei som regel er to norsklærarar på kvart team. Dette meiner han er positivt, og han seier at ”... dette gjer at ein får nokon å diskutere og samanlikne med, og arbeidet med vurdering vert ikkje så einsamt. Organiseringa i team er eit stort pluss i høve til dette”. Igjen viser det seg at det å ha nokon å utveksle fagleg relevant informasjon med, og diskutere med, er viktig for korleis du utviklar deg og opplever deg sjølv som yrkesutøvar. Ball & Freedman (2004) seier det slik når dei refererer til Bakhtin: “... in Bakhtinian writings ideological becoming refers to how we develop our way of viewing the world, our system of ideas, what Bakhtin calls an ideological self” (s. 5). Denne utviklinga finn stad i samspelet med andre menneske, og eg tolkar det slik at menneske du ser opp til, vil påverke deg og dine synspunkt sterkare enn dei du har mindre tiltru til.

Sigrid seier at ho opplevde at ho jobba mykje meir med å få kjennskap til måla i læreplanen ved innføringa av LK-06 enn ho gjorde då L-97 vart innført. Ho seier: ”... den største skilnaden er nok at vi denne gongen har jobba mest her på skulen, medan vi etter innføringa av L-97 var på mange eksterne kurs”. Ho fortel også at kommunen ho jobba i først prøvde å få alle skulane til å utarbeide ein felles lokal, læreplan for kommunen. Om dette arbeidet seier Sigrid:

”... arbeidet fungerte dårleg, forsamlinga vart så stor og tungrodd at det kom lite ut av det. Ingen visste heilt kva mandat vi hadde og kva vi skulle ta tak i. Eg vil seie at det å få denne jobben ut på dei einskilde skulane var mykje betre, både fordi ein då faktisk fekk gjort noko og fordi ein kunne tilpasse planane etter det ein sjølv såg var passande for sin skule”.

Læreplanen er det viktigaste arbeidsdokumentet lærarane har, for i læreplanen ligg læraren sitt mandat for undervisninga. Det at den lokale læreplanen inneheld mål som faktisk er mogleg å gjennomføre, vert slik viktig for læraren si oppfatning av planen. At Sigrid har fått planen ”under huden”, gjer til at ho oppfattar den som eit nyttig verkty som ho nyttar aktivt i planlegginga av periodeplanane. Eg har difor eit inntrykk av at Sigrid og Johan, som har jobba godt med den lokale læreplanen på sin skule, både er meir positive til LK-06 og jobbar meir i tråd med planen sine intensjonar.

Sigrid fortel at ho var med på eit sensorkurs rett etter at L-97 vart innført, og at ho på det kurset lærte ein heil del om vurdering. Ho seier: ”... her fekk vi kriterium frå eksamensdirektoratet som gjekk direkte på kva vi skulle sjå etter. Dette var lagt opp som eit avkryssingsskjema der vi såg etter i kva grad eleven hadde med det som gjekk på bestemte faglege ting osv.”. Her set Sigrid ord på det som Knut hevda, nemleg at han ikkje såg dei store forandringane frå L-97 til LK-06 i høve til vurdering, for også L-97 stilte krav om måloppnåing. Sigrid er elles oppteken av at lærarrolla og måtar å vurdere på heng saman. Ho seier:

”... etter L-97 var det mykje fokus på prosjektarbeid og ansvar for eiga læring. Læraren vart her ein rettleiar for elevane som skulle hjelpe dei til å finne kunnskapen. Med LK-06 tykkjer eg fokus har endra seg, og at læraren no har lov til å vere lærar igjen. Dette tykkjer eg er slik det bør vere, for etter mi meining kan ikkje ungdomsskuleelevar ha ansvar for eiga læring. L-97 hadde etter mi oppfatning mykje fokus på metode, medan LK-06 er innstilt på det at elevane skal klare å oppnå bestemte mål. Eg vil seie at LK-06 har endra min måte å vurdere på i høve til at vi no er så opptekne av læringsmåla. Men når det er sagt, vil eg peike på at om ein prestasjon er god eller dårleg, vil det ikkje vere stor skilnad i vurderinga sjølv om ein skifter læreplan”.

Her er Sigrid inne på den tause kunnskapen ein finn om kva som er ein god eller ein dårleg prestasjon.

Alle lærarane eg intervjuar, var klare på at vurderinga av ein prestasjon og kvaliteten på denne prestasjonen også har element av forkunnskap og fagkunnskap. Med det meinte ein at dei gjennom erfaring og samtalar med kollegaer opparbeidde seg ein ”ryggmergsrefleks” på kva som er ein god eller ein dårleg prestasjon. Såljô (2001) seier at ”... selv om utvikling og læring er sosiokulturelt styrte prosesser som i en forstand har til hensikt å bevare de kunnskapene og ferdighetene som kollektivet har skapt, må en alltid tilkjenne individet et betydelig rom for å skape sine egen utvikling” (s. 130). Dette seier meg at det ikkje berre er erfarne kollegaer som lærer opp dei meir uerfarne, men at dei uerfarne kan påverke dei erfarne i høve til at dei kan ha annan og kanskje nyare kunnskap å bidra med.

7.4 Elevdeltaking

Å auke elevdeltakinga er eitt av måla i LK-06, og dette målet gjeld også vurdering. Eg har undersøkt korleis lærarane opplever dei involverer elevane i dette arbeidet. Eg vil også la elevane sine synspunkt og tankar om vurdering i norsk munnleg kome fram. Funna mine har eg sett i samanheng med intensjonane i LK-06 og teori om vurdering og motivasjon.

Elevar er etter mi oppfatning i lita grad medvitne om at læreplanar frå sentralt hald har noko å seie for korleis dei vert vurderte. Intervjua med elevane viste at dei visste lite om kva dei vart vurdert etter, dette gjaldt også den elevgruppa som hadde fått utdelt eit ark med vurderingskriterium i norsk munnleg. Eg spurde elevane om arket dei fekk hadde gjort dei meir medvitne om kva som skulle til for å få eit godt resultat i norsk munnleg.

Oda: ”- eg har ikkje tenkt på det i det heile teke”.

Eva: ”- det var berre slik at vi gjekk litt igjennom det”.

Tor: ”- akkurat då vi fekk det”.

Andrea: ”- og så ligg det der ...”.

Eg spurde vidare om dei tykte det var effektivt å gje elevane eit ark på denne måten.

Andrea: ”- altså, vi tenkjer ikkje så mykje på det”.

Eva: ”- altså, når det står der at for eksempel ein femmarelev er flink til å lese, flink til å snakke. Du veit ikkje direkte kva det vil seie, då”.

Oda: ”- skal du finne ut kva som skal til for å bli betre, trur eg læraren må seie det til deg munnleg, person til person. Trur ikkje det er hjelp i med eit felles ark. Om eg skal få ein seksar, må han seie til meg kva som skal til”.

Eva: ”- ja, og det er ganske vanskeleg å gå frå ein femmar til ein seksar. For å få ein seksar må du ha det vesle ekstra”.

Tor: ”- det er sikkert forskjell om du skal gå frå ein trear til ein firar”.

Eva: ”- ja, for fem er liksom så bra allereie ...”

Oda: ”- ja, og seksaren er ...”

Eva: ”- det er vanskeleg å få seksar og ha det vesle ekstra i munnleg”.

Andrea: ”- ja, då må du vere med heile tida. På alt”.

Eva: ”- du bør nesten vite kva du ikkje skal gjere også”.

Desse utsegnene er henta frå elevar på niande steget. Iintervjuet eg hadde med elevar på åttande steget var prega av endå mindre medvit rundt det med vurdering av munnleg. Elevane på åttande steget hadde ikkje vore med på å utarbeide vurderingskriterium, medan elevane på niande steget hadde vore med på ein diskusjon rundt emnet. Såleis kunne ein kanskje ha venta seg større kunnskap om vurdering frå desse elevane si side. Smith (in press) er tydeleg på at motivasjon er avgjerande for gode læringsresultat, men eg vil for eiga rekning tilføye at kunnskap om kva du vert vurdert opp mot vil vere med på å auke motivasjonen. John Hattie (2007) referert i

Smith (in press) viser til at når elevane sjølve er aktivt med i vurderingsprosessen, er det ikkje berre motivasjonen som vert styrkt, men også læringsutbyttet vert betre. Hattie hevdar vidare det er aktive elevar som har mest utbyte av læreprosessen, og at dei vurderingsprosessane som involverer elevane i vurderinga av deira eige arbeid i tillegg til formativ vurdering i direkte samtale med lærar (Smith, in press). For meg er det interessant å leggje merke til at kommunikasjonen mellom lærar og elev dannar eit samspel i høve til vurdering og motivasjon. Dette seier meg at Johan sine tankar og idear om å samarbeide med elevane i utforminga av vurderingskriterium, kan vere ein betre måte å få elevane til å prestere godt, enn det å skulle gi elevane kriterium dei ikkje har vore med på å utarbeide sjølve.

Denne måten å tenkje på er i tråd med Vygotsky sitt syn på læring som ein sosiokulturell prosess som skjer i samspel med andre. Leiv Strandberg (2008) viser til Vygotsky når han seier at "... jeg lærer først sammen med andre det jeg senere kan gjøre selv" (s. 25). Aktivitet er slik nøkkelordet, og aktivitetar som leier til læring og utvikling, er kjenneteikna av at dei er sosiale og stammar frå interaksjon mellom menneske, dei er medierte i høve til det at menneska nyttar seg av ulike hjelpemiddel, aktivitetane er situerte i høve til det at dei alltid går føre seg i spesielle situasjonar, og sist, men ikkje minst, er aktivitetane kjenneteikna av at dei er kreative. Det vil seie at menneska ikkje berre gjer seg nytte av relasjonar, hjelpemiddel og situasjonar, men at ein også klarer å omskape desse og ta dei i bruk på nye måtar (Strandberg, 2008, s. 26). Eg tolkar dette slik at elevane kan hjelpe lærarane i å sjå på arbeidet med vurdering frå ein annan synsvinkel, og såleis hjelpe lærarane med å målrette vurderingsarbeidet. Om dette i tillegg er med på å auke elevane sin motivasjon for læring, vil ein etter mitt syn ha eit godt utgangspunkt for læring og utvikling i skulen.

8. Vurdering – kultur, kompetanse og reiskapar

Her vil eg kort kome inn på kva kompetanse lærarane har for vurdering og kva ein kan kalle ein vurderingskultur, før eg ser på kva reiskapar lærarane meiner dei har i vurderingsarbeidet. Med vurderingskultur tenkjer eg på det registeret av arbeidsmetodar, arbeidsformer og språk om vurdering som ein finn på ein skule. I tillegg er det ein kultur for vurdering som følgjer med læreplanane, og som såleis er intendert frå styremaktene. Eg vil også sjå på om lærarane meiner det har funne stad ei endring i måten å vurdere på etter som læreplanane har endra seg.

8.1 Vurderingskompetanse og vurderingskultur

Det er ei utbreidd oppfatning at det å vurdere ein munnleg prestasjon er noko anna enn å vurdere ein skriftleg prestasjon. Dette fordi den munnlege prøva vil vise til noko meir enn sjølve fagstoffet. Eleven vert også vurdert etter sider som er integrerte i personlegdomen hjå eleven, og den som vurderer må såleis vere medviten også om korleis eleven er som person. Alle lærarane eg intervjuar såg på det å kjenne eleven godt som ein føremon i vurderingsarbeidet, og tok dette fram som ein av føremonane ved å følgje ein klasse gjennom ungdomsskulen. Hertzberg og Penne (2008) peikar på at elevane så å seie aldri vart vurderte i eit actio-perspektiv, og skisserer to grunnar til dette. Den eine går på tid og mengda pensumstoff, og den andre går på sårbarheita i situasjonen. Det siste er basert på at mange elevar synest det er skummelt å framføre noko for klassa i seg sjølv, og ei munnleg vurdering når alle høyrer, vert ekstra skummelt. Dette viser at det er kravt ein eigen måte å tenkje om vurdering av munnleg på, for prestasjonen er flyktig, og ein har ikkje noko handfast å vise til i etterkant.

LK-06 omtalar grunnleggjande ferdigheiter som eleven skal tileigne seg, og ei av desse er å kunne uttrykkje seg munnleg. I intervjuet med Knut kom det fram at han var medviten om korleis elevane vart vurderte til eksamen, og at dette prega

undervisninga hans. Dette syner at sentralt gitte avgjerder om eksamen, også er med på å styre vurderingsarbeidet som kontinuerleg går føre seg i skulen. Slik viser det seg at eksamenssystemet også er ein reiskap som styremaktene kan nytte for å styre arbeids- og vurderingsformene i skulen.

Etter å ha gjennomført intervjua og samanlikna dei med kvarandre, ser det for meg ut som vurderingskompetansen til lærarane i stor grad er utvikla gjennom praksis og gjennom kollegaretleiing. Knut sa også i intervjuet at ”- når det gjaldt vurdering av munnleg, trur eg ikkje nokon hadde klare tankar om vurderingskriterium den gongen eg byrja som lærar. Eg trur at når ein skreiv karakterar den gongen, danna uformelle og formelle samtalar med kollegaer i tillegg til aktivitet i timane grunnlaget for karakteren”. Ada er inne på det same når ho seier at ”- eg jobbar framleis med å gjere munnleg meir konkret, eg synest det er ei stor utfordring å bryte ned vurdering i munnleg frå synsing til noko konkret og målbart”.

Som eg var inne på i kapittel 2, er det å utvikle vurderingskompetanse ei av målsetjingane med LK-06, og det nettopp for å sikre at alle elevar får ei lik vurdering, uavhengig av lærar, skule og kva stad ein bur i landet. Innføringa av den nye læreplanen krev kompetanseheving i individvurdering, og styremaktene ser føre seg at ein skal utvikle eit samarbeid mellom lærarutdanning, kommunar, fylkeskommunar og skular for å få til ei kompetanseheving. Konkret har Utdanningsdirektoratet sett i gang eit prosjekt for betre vurderingspraksis. Målet er å få ein tydelegare forskrift om vurdering, og bidra til ei meir fagleg relevant og rettferdig vurdering av elevane sin faglege ståstad. Utprøvinga er eitt av fleire tiltak om individvurdering som Utdanningsdirektoratet gjennomfører på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet 2007 - 2009.

Eitt av funna mine er at vurderingskulturen er sterkt rotfest i den einskilde skulen, og at kollegaretleiing og formelle og uformelle samtalar lærarar imellom utgjer mykje av grunnlaget for deira tankar om vurdering. Vurderingskulturen som er ønskt innført frå styremaktene si side gjennom det å skifte læreplan og kome med nye tankar om

korleis ting skal gjennomførast, tek mykje lengre tid å få implementert i skulekvardagen. Ein kan også peike på faktumet at styremaktene har gitt få konkrete signal når det gjeld korleis skulane skal gå fram når dei skal utforme kriterium, og då er det truleg slik at ein får skilnader i vurderingskriteria på dei forskjellige skulane. Slik kan ein seie at vurderingskultur er ein viktig bit av skulekulturen på den einkilde skulen, og skulekulturen veit vi også har mykje å seie for skulen som heilskap. Dette viser meg at sjølv om ein har sentrale krav til vurdering etter læreplanane, er dei berre ein del av korleis lærarane får kunnskap og kompetanse om vurdering.

8.2 Endringar i måten å vurdere på?

Eitt av spørsmåla mine til lærarane gjekk på kva dei meinte danna grunnlaget for karakteren i norsk. Alle nemnde LK-06 som grunnlaget for deira vurdering, men etter som samtalen gjekk, viste det seg at lærarane på ulike måtar vurderte ”aktivitet i timen”, framføringar, høgtlesing og skriftlege prøver om munnleg teoristoff. Alle lærarane var også tydelege på at sjølv om ein hadde klare krav til måloppnåing, er det læraren sin kompetanse for vurdering som kjem inn når læraren skal seie noko om i kva grad eleven når dei fastsette måla. Slik blir det også ein jobb der læraren sitt skjønn vil spele ei rolle.

For meg ser det slik ut til at vurderinga i norsk munnleg er meir basert på ein hevdvunnen praksis som lærarane utviklar gjennom eigen praksis og samtalar med kollegaer, heller enn at vurderinga er basert på kriterium i læreplanane. Johan seier at han opplever at ”- det tradisjonelt sett har vore mykje synsing når det gjeld karakteren i norsk munnleg”. Når det er sagt, er Johan svært positiv til arbeidet med den lokale læreplanen, fordi han meiner det å få vere med på å fastsetje mål for eiga undervisning, også har vore bevisstgjerande i høve til vurdering. Johan er også den av mine informantar som mest aktivt har teke tak i problematikken. Han har utarbeidd kriterium for måloppnåing og delt desse med elevane. Dette har gitt Johan ein reiskap han kan nytte til å samtale med elevane om vurdering, og han har slik sett ord på kriteria og har eit språk han kan nytte i sine samtalar både med elevar og kollegaer.

Bakhtin seier at talesjangrar og kunnskap om desse gjer at vi kan bruke språket friare og reflektere den unike kommunikasjonssituasjonen (Bakhtin, 2005).

Sigrud seier at ”- LK-06 har endra min måte å vurdere på i høve til at vi no er så opptekne av læringsmåla. Men på andre område tykkjer eg endringane er små, og at vi framleis driv med mykje av det same. Om ein prestasjon er god eller dårleg, vil det ikkje vere stor skilnad i vurderinga sjølv om ein skifter læreplan”. Vi ser her at Sigrud snakkar om oppnåing av læringsmål, men ho seier også at sjølv praksis ikkje har endra seg så mykje for hennar del. Tove Brit Haugstveit, Gunvor Sjølie og Bjarne Øygarden (2006) fann i sin rapport at det å utarbeide kriterium for vurdering er ein liten del av lærarane sitt arbeid. Dette stemmer i stor grad med det mine informantar seier.

Om utviklinga innan vurdering av norsk munnleg seier Knut at ”- eg vil seie at det også var eit element av kvalifisert synsing inne i bildet. Eg trur det er rett å seie at elevane ikkje visste kva som vart kravt av dei for å få ein god karakter etter M-79 og M-87. Ved innføringa av L-97 var ikkje endringane så store i starten, men etter kvart vart det meir fokus på det med vurdering av munnleg. Vi jobbar framleis med innføringa av vurderingskriterium etter LK-06 på vår skule”. Etter mi oppfatning viser Knut her at han er del av ein skulekultur der planane går sin gang, medan praksis endrar seg sakte. Knut fortalte at kollegiet hadde ei ”vente-og-sjå-haldning” når det kom nye ting. Etter Knut si oppfatning var dette bra, fordi ein då kunne ta med vidare det som vart sett på som godt, til eigen praksis, og sleppe å implementere det som ikkje fungerte. Dette er etter mitt syn eit særst godt eksempel på at den intenderte læreplanen kan møte motstand på vegen mot erfaringane som elevane sit igjen med til slutt. Knut har kunnskapen om vurdering godt integrert i seg, men sidan den ikkje er set ord på og såleis manglar eit språk, vert det vanskelegare for Knut å seie noko om kva han faktisk vurderer. Skulen Knut jobbar på, er i ferd med å endre på dette, men ting tek tid, og etter mi oppfatning er det rett å seie at denne skulen ikkje har sams kriterium innan kollegiet for grad av måloppnåing. Når det er sagt, er det slik at

skulekulturen for vurdering og praksis som er utvikla gjennom mange år, gjer til at elevane likevel vert vurderte nokså likt frå lærar til lærar på skulen.

Helle (2007) tolkar LK-06 slik at den legg større vekt på kvaliteten på lærarane sine tilbakemeldingar, og mindre tru på elevane si evne til å sjølv vurdere innsats og kvalitet på eige arbeid. Læraren vert i større grad opphøgd som fagpersonen som skal hjelpe elevane til å kunne reflektere over eige arbeid. Ei anna forskyving har skjedd innfor kven det er som skal vurdere. L-97 let lærarane og skulen som organisasjon ta det daglege vurderingsarbeidet, og ekstern vurdering vart stort sett overlate til avsluttande eksamen. Ved innføringa av LK-06 har Utdanningsdirektoratet starta med utvikling av nasjonale vurderingskriterium basert på kompetansemåla. Helle (2007) si oppfatning av overgangen mellom læreplanane, ser slik ut til å stemme godt overeins med det lærarane seier om utviklinga, sjølv om det ifølgje lærarane kanskje tek noko lenger tid med implementeringa enn styremaktene hadde føreset.

9. Oppsummering

Eg trur det er rett å seie at innføringa av LK-06 har ført til at lærarar har fått eit mykje større medvit om vurdering. Når ein sjølv skal vere med på arbeidet med å fastsetje kriterium for måloppnåing, må ein også utvikle eit språk som gjer at ein kan snakke om i kva grad desse kriteria vert oppnådde. Etter mi oppfatning har lærarar mykje kunnskap om vurdering integrert i sin praksis, men for meg ser det ut som dei har mangla eit språk dei kan nytte til å snakke om kriteria og gjere dei konkrete. Eitt punkt som vart teke opp av nokre av informantane, var at dei tykte det vart sett av for lite tid til å samkøyre kollegiet og få alle med på utviklingsprosessar. Eit døme på det er arbeidet Johan sette i gang med utviklinga av kriterium. Det låg eigentleg utanfor hans oppgåver, men han såg trongen for eit slikt verkty, og sette i gang med utvikling av kriterium for si klasse. Resten av kollegiet på skulen fekk høve til å sjå på kriteria og seie si meining, men dei måtte då gå direkte til Johan, fordi ein på skulen ikkje har eit naturleg forum for denne typen arbeid. Informantane hadde alle vore meir eller mindre involverte i prosessen med å bryte ned læreplanen til lokale kompetansemål for deira skule, men arbeidet med vurderingskriterium hadde ikkje blitt prioritert av nokon skule i mi undersøking.

Det viste seg òg at der læreplanane er tydelege på kva elevane skal kunne, og kva mål dei skal nå, er planane uklare når det gjeld korleis lærarane skal vurdere grad av måloppnåing. Kunnskapsdepartementet prøver no å gjere noko med dette, og kriterium for grad av måloppnåing er venta formidla ut til skulane i løpet av 2009. Dette vert noko heilt nytt, for etter det eg har funne i mi undersøking, har alle læreplanane eg har sett på, vore utydelege og vage på punktet om vurdering. Eg vil difor hevde at styremaktene fram til no har delegert ansvaret for vurdering til den einskilde læraren, men at styremaktene no er førebudde på å ta ansvaret for vurderinga sjølve. Eg trur at denne utviklinga i alle fall delvis skuldast den auka internasjonaliseringa og samanlikninga ein finn mellom ulike land sine prestasjonar i tradisjonelle skulefag. Dei nasjonale prøvene er sjølv sagt også ein del av dette biletet.

Styremaktene har no mykje større trong for å sikre at alle elevar i landet er innom det same fagstoffet, og at elevane vert vurderte likt. Utviklinga av sams vurderingskriterium er eit steg på vegen for å sikre dette, og samstundes sikrar ein at elevane ikkje vert så avhengige av læraren sitt skjønn.

Informantane var samstemte i at deira vurderingspraksis var utvikla i samspel med resten av kollegiet, og ein informant nemnde at uformelle samtalar mellom kollegaer er med på å byggje under felles oppfatningar. Ho meinte dette kom av at det var eit særst godt miljø mellom kollegaene, og det sikra at informasjonen flaut lett og naturleg mellom kollegaene. Det er etter mitt syn her viktig å ta med at alle informantane nemnde at dei sakna eigne offisielle fora der norsklærarane på deira skule kunne einast om mellom anna kriterium for måloppnåing, og elles ta opp aktuelle norskfaglege problemstillingar.

LK-06 og den nye forskrifta legg vekt på at elevane skal øve seg i å vurdere både eigne og andre sine prestasjonar. Eg fann at dette arbeidet så langt ikkje har blitt prioritert på nokon av dei skulane som er med i mi undersøking. Sigrid fortalte at ho ved nokre høve hadde hatt elevane med på å lage vurderingskriterium, og ho sa også at "... etter mitt syn er det kjempeviktig at elevane veit kva dei vert vurderte etter, for korleis kan du gje ei meiningsfull framovervurdering om elevane ikkje veit kva dei vert vurderte etter?" Men det var Sigrid som vurderte prestasjonane til slutt, så om elevane var med på utarbeiding av kriterium, var dei ikkje med på sjølve vurderinga.

Noko anna eg tykte var interessant, var oppfatninga elevane hadde av munnleg aktivitet i timane. Alle elevane trudde munnleg aktivitet i timen var det viktigaste for å få ein god karakter, sjølv dei elevane som hadde fått Johan si liste over vurderingskriterium i fem ulike munnlege sjangrar. Ein elev sa dette om grunngevinga ho hadde fått frå læraren sin på karakteren ho fekk til jul: "... eg har eit inntrykk av at han målte bokmål, nynorsk og munnleg opp mot kvarandre. Han prøvde å forklare meg korleis han vurderte dei opp mot kvarandre, men eg forstod det ikkje. Eg hugsar ikkje heilt". Eg tykkjer dette er eit godt døme på at sjølv om læraren sjølv meiner han både informerer og forklarar godt kva som er bakgrunnen for

vurderingane, så er det ikkje sikkert at elevane oppfattar det han seier. Måla i LK-06 om vurdering etter fastsette kompetansemål og sterkare deltaking frå elevane, er nok ikkje nådde enno, men eg vil konkludere med at det har skjedd ei utvikling i vurderinga i norsk munnleg etter som ein har skifta læreplanar. Læraren var før mykje meir åleine om sine vurderingar, på godt og vondt, medan ein no er på trappene med ei sterkare styring av korleis læraren skal vurdere. Eg vil likevel ta med ei utsegn frå ein av informantane som kanskje motseier dette, for ho sa at "... sjølv om ein vurderer etter oppsette mål og kriterium, så er det framleis læraren som er i situasjonen, og såleis er det læraren sine eigne vurderingar som ligg i botnen".

Problemstillinga mi danna utgangspunktet for det arbeidet eg har gjort. I arbeidet har eg hatt stor nytte av dialogforståinga til Bakhtin, og denne har lege i botnen for min måte å arbeide med datamaterialet på. Dialogforståinga hjå Bakhtin gjer at ein kan sjå på læreplanar som ein del av ein større heilskap, der planane er i dialog med dei som lagar, les, nyttar og tolkar planen. Dette gjeld også ytringar mellom menneske, for ytringane må forståast som ein del av ein større kontekst der det meiningsberande i ytringa kan tolkast forskjellig, etter kven som er til stades og kva konteksten er. Eg har også hatt nytte av Vygotsky sine tankar om konstruksjon av kunnskap, spesielt når eg har sett på korleis elevane oppfattar vurdering. Goodlad sin læreplanteori har også vore nyttig i høve til arbeidet med læreplanane. Eg var ute etter erfaringar hjå dei som nytta læreplanane, og då var Goodlad sin teori om læreplanen sine forskjellige ansikt eit godt verkty.

9.1 Eit kritisk auge på eige arbeid

Kan lesaren stole på resultatane eg presenterer i undersøkinga mi? Svaret på dette ligg i metodekapittelet mitt, og om eg har gjort godt og grundig arbeid med dette. Ein kan først stille spørsmålet om eg har valt rett metode for å få svar på spørsmåla eg stiller. Sidan eg er ute etter menneskelege erfaringar og opplevingar, meiner eg framleis at kvalitativ metode var eit godt val. Eg kunne også gjort bruk av kvantitativ metode,

kanskje særleg for å få tak i synspunkt frå fleire elevar, og kunne slik fått eit mykje breiare grunnlag for å seie noko om kva elevane meiner og tenkjer om munnleg vurdering i norsk. Ei side av kvalitativ metode eg kunne valt, er observasjon. Då hadde eg fått data om korleis lærarane formar sin eigen praksis, og slik fått svar på kva lærarane faktisk gjer, i staden for korleis dei oppfattar vurdering i munnleg norsk. Observasjon hadde truleg gitt meg ein annan type informasjon enn intervju, men når eg valde intervju, var det fordi eg ville høyre lærarane sine oppfatningar. Observasjon hadde gitt meg ei oppfatning av kva lærarane gjorde, og dette var ikkje mitt mål.

Ein kan hevde at utvalet av informantar burde vore noko breiare, mellom anna skulle eg sjølv ynskje at eg hadde funne minst ein lærar til som hadde erfaring frå M-74 og M-87, slik at Knut sine utsegner ikkje vart ståande så åleine. Dessverre lukkast ikkje det for meg i denne undersøkinga. Hadde eg fått med fleire lærarar, ville eg også vore sikrere på at informantane ikkje vert kjende igjen i materialet. Sjølv om eg har gjort deltakarane så anonyme som mogleg, er det alltid ein risiko for at personlegdomen til informanten skin igjennom slik at det er mogleg å gjenkjenne vedkomande. Med eit breiare utval av informantar hadde eg også fått fleire synspunkt med og kunne såleis fått meir informasjon om det eg undersøker, samstundes som fleire informantar ville sikra ei større grad av anonymitet.

Eg valde fokusgruppe for å få med elevperspektivet, men her kunne eg truleg teke andre val som også hadde gitt meg informasjon om emnet. Ei fokusgruppe består berre av eit utval av elevane, og når læraren plukka ut fagleg sterke elevar, mangla eg synspunkta frå ein del av elevgruppa som kanskje hadde hatt andre oppfatningar om vurdering i munnleg norsk. Det viste seg at sjølv om lærarane hadde plukka ut elevar som dei trudde kom til å vere aktive i ein slik samtale, opplevde eg at det ikkje nødvendigvis stemte. Ein kan også stille spørsmål ved om det var lurt at lærarane sjølve plukka ut elevar til å delta i undersøkinga. Tanken bak det var at eg ville ha tak i verbale elevar som kunne formidle tankane sine, og då var det vesentleg at den som kjende elevane, hjelpte meg i utveljinga. Når det er sagt, ser eg at andre metodeval, t.d. ei skriftleg spørjeundersøking, kunne sikra at eg fekk med synspunkt frå fleire

grupper av elevar som truleg hadde hatt andre erfaringar. Når eg valde fokusgruppe, var det for å få informasjon frå ei gruppe elevar ut frå ideen om at ein samtale dei imellom kunne gje meg informasjon om ting eg kanskje ikkje hadde kome på å spørje om.

Læreplananalysen er heilt avhengig av mine eigne tolkingar, og lesaren må ta høgd for at min bakgrunn og måte å lese læreplanane på vil ha påverka resultatet. I tillegg er det slik at læreplanar er resultat av definisjons- og maktkampar mellom aktørar med ulike interesser, ressursar og verdisyn. Det er mogleg at mi tolking av planane ikkje har teke tilstrekkeleg omsyn til det politiske bakteppet planane var laga i og samfunnet dei var eit produkt av. Utdanningspolitikk er påverka av både økonomiske tilhøve og politiske og ideologiske motsetnader. Eg har vore oppteken av korleis læreplanane har omtalt vurdering i norsk munnleg, og har prøvt å setje dette inn i eit politisk perspektiv. Dette er eit vidt felt, og i mi undersøking har eg måtta avgrense den politiske vurderinga av planane, først og fremst fordi det er litt på sida av problemstillinga, men også fordi oppgåva hadde blitt monaleg meir omfangsrik.

9.2 Sluttord

I arbeidet med denne undersøkinga har eg fått mykje ny kunnskap som eg er sikker på kjem til nytte i eigen praksis. Som ein klok mann sa: ”... den som trur han er ferdig utlært, er ikkje utlært, men ferdig”. Om nokon av dei andre som les undersøkinga mi kan finne noko nyttig i den, er det ein ekstra bonus.

Kjeldeliste

- Bakhtin, M. M. (2005): *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste AS.
- Bakhtin, M. M. (1981): *The dialogic imagination*. Austin TX: University of Texas Press.
- Ball, A. F., & Freedman, S. W. (2004): "Ideological Becoming: Bakhtinian Concepts to Guide the Study of Language, Literacy, and Learning". I Ball, A. F., & Freedman, S. W (edt.): *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2004): *Skolen for barnas beste*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bjørnsrud, H. (1993): *M-87 - Mange erfaringer rikere*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Bloom, B. S. (red.) (1979): *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1. Cognitive Domain (New Impression 1979)*. London: Longman Group Ltd.
- Børtnes, J. (2006): "Bakhtin i et kognitivt perspektiv". I Holm, H. V., & Skorgen, T. (red.): *Dialogens tenker. Nordiske perspektiver på Bakhtin*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003): *Nytt læreplanverk for grunnopplæringen*. Oslo: Læringscenteret.
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobson, Stephen (in press): "Muntlig vurdering - utfordringer og muligheter". I Dobson et al. (in press): *Vurdering*. Oslo: Cappelen Akademisk.

-
- Dysthe, O., & Igland, M. (2001): "Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori". I Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Eggen, Astrid Birgitte (in press): "Vurdering og evaluering som sosial kunnskapsproduksjon". I Dobson et al. (in press): *Vurdering*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Forskrift til opplæringslova (2006). Fastsett av Kunnskapsdepartementet 23. juni 2006 med heimel i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Henta 11. januar 2009, frå Lovdata <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>
- Furre, B. (2000): *Norsk historie 1914-2000*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (2007): "Case study research". I Gall, M. D., et al.: *Educational research. An introduction*. New York: Longman Publishers. 7th Ed.
- Goodlad, J. I., et al. (1979): *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grunnskolerådet (1987): *Veiledende årsplaner. Norsk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2004): *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Haugstveit, T. B., Sjølie, G., & Øygarden, B. (2006): *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse*. Rapport fra et KUPP-prosjekt. Høgskolen i Hemmark. Rapport nr. 5.
- Helle, L. (2007): *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F., & Penne, S. (2008): *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Herzberg, F. (1999): "Vurdering av muntlig – det går an". I Herzberg, F., & Roe, A.: *Muntlig norsk*. Oslo: Tano Aschehoug.

Holter, H. (1996): Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning I Holter, H., & Kalleberg, R. (red). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Høihilder, E. K. (2008): *Elevvurdering. En metodebok for lærere*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.

Hølleland, H. (2008): Reformen som skaper reformer. *Bedre Skole*, 5(4). Henta 12.februar 2009, frå

http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/Nr%204-08/BedreSkole-4-08_Holleland.pdf

Imsen, G. (1999): *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kjelstadli, K. (1999): *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kirke- og undervisningsdep. (1987): *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

Krokmark, T. (2006): *Den tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvernbekk, T. (1997): Kausalitet i pedagogikken. *Nordisk pedagogikk*, 4(17).

Kyrkje- og undervisningsdep. (1974): *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *L-97*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.

Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998): *Elevvurdering*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

-
- Mathison, S. (1988): "Why triangulate". I *Educational Researcher*. American Educational Research Association.
- Nøtnes, T. (2001): Innføring i bruk av fokusgrupper. *Statistisk sentralbyrå*, notat 2001/24. Henta 15 mars 2009, frå http://www.ssb.no/emner/00/90/notat_200124/notat_200124.pdf
- Pedlex Norsk skoleinformasjon (2008): *Vurdering i grunnskolen. Informasjon til elever, foresatte og lærere*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Pettersson, T. (2004): "Noen elever synes kanskje jeg er streng". I Pettersson, T., & Postholm, M. (red): *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis*. Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.
- Sjyvollen, R. B. (2007): "Elevenes syn på elevvurdering". I Tveit, S. (red.): *Elevvurdering i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (2008, 8. mai). Skolen – venstresidas fiasko? *Klassekampen*. Henta 18. mars 2009, frå <http://www.hio.no/Aktuelt/Vedlegg/Skolen-venstresidens-fiasko>
- Skjervheim, H. (1996): "Den metavitskaplege problematikken med omsyn til pedagogikken" og "Føreord". I Skjervheim, H.: *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, Kari (in press): "Samspillet mellom vurdering og motivasjon". I Dobson et al. (in press): *Vurdering*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Stette, Ø. (2001): *Opplæringslova med forskrifter. Med utdrag fra forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Strandberg, L. (2008): *Vygotsky i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet (2006): "Omtale av vurderingen for grunnopplæringen i læreplaner for kunnskapsløftet" . Vedlegg til brevet "Elevvurdering i LK-06"
www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Brev/Omtale_av_vurdering_i_LK06.pdf

Utdannings- og forsk.dep. (2005): *Kunnskapsløftet, LK-06*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Vestre, S. E. (1980): *Mønsterplanen og arbeidet i skolen*. Oslo: Didakta Norsk Forlag a.s.

Vedlegg.

Vedlegg 1: Kva seier læreplanane?

1.1 M-74

Mønsterplanen for grunnskolen som kom i 1974, utforma nye fagplanar og la meir vekt på einskildeleven. Dette førte med seg at opplæringa skulle tilretteleggjast for einskildeleven, og ikkje berre for gruppa. Befring (2004) hevdar at det er grunnlag for å seie at dette prinsippet aldri slo rot i praksis (s. 196). Ordninga med minstekrav og kursplandifferensiering tok slutt (M-74). Planen var ein rammeplan, noko som betydde at stoffet som vart presentert i planen ikkje skulle oppfattast som eit absolutt minimum for kva alle skulle gjennom, men som ei tilråding. Lærarane kunne såleis i stor grad velje stoff sjølve og fekk slik eit stort ansvar for innhaldet i skulen.

Når det gjeld vurdering, tok M-74 ikkje føre seg karaktergjeving, men omtalar evaluering i generelle ordelag. M-74 legg vekt på at all vurdering ”skal harmonere med dei mål som er sette for skulegangen og at vurderinga innafor dei einskilde faga må vere i best mogleg samsvar med måla som er sette for vedkommande fag” (s. 59). I tillegg står det at ”varierande føresetnader for å nå måla må òg takast med i vurderinga” (s. 59). M-74 forklarar dette med at det må vere slik om ein verkeleg vil ha ein skule for alle, og ikkje berre for dei som kan *nå ferdig oppstilte undervisnings- og oppsedingsmål* (s. 59).

Munnleg norsk er omtala under arbeidsmåtar i M-74. Det vert lagt vekt på at taleopplæring bør ha ein sentral plass i norskfaget, der elevane skal oppmuntrast til ikkje berre å ha kjennskap til talespråket, men også nytte det (s. 96). Læraren skal difor sørge for å skape situasjonar der det er naturleg for eleven å bruke språket munnleg. Måtar M-74 foreslår er framføring, diskusjon, samtale, gruppearbeid osv.

Vurdering i norsk skal byggje på dei retningslinene som er felles for heile læreplanen og ta utgangspunkt i skulen si generelle målsetjing, faget si spesielle målsetjing og

eleven sine føresetnader på fagområdet. I tillegg må ein ta omsyn til arbeidsformer og undervisningsmetodar. M-74 vil at også arbeids- og læreprosessen i seg sjølv skal telje med i vurderinga, og ikkje berre resultatene som kjem i form av dugleik og kunnskap. Det er lagt vekt på at sjølv om læraren dagleg gjer vurderingar av eleven sitt arbeid gjennom observasjon av korleis arbeidsoppgåver vert utførte, kan det vere naudsynt med felles prøver (s. 111). Under dette punktet er nemnt prøver som spesielt måler evna til å bruke språket munnleg nemnt. Det vert igjen presisert at vurderinga er rådgjevande, og at den skal byggje på eleven sine individuelle føresetnader. M-74 peikar på at denne typen vurdering er særleg viktig for elevar med lese- og skrivevanskar. I tillegg vert det peika på at sidan vurdering i hovudsak byggjer på subjektive inntrykk, er det viktig at vurderinga skjer mest mogleg på grunnlag av systematiske observasjonar.

Om ein les denne læreplanen og har dagens born i tankane, ser ein at det har vore ei rivande utvikling. Som ein kuriositet kan eg nemne at M-74 peikar på at elevar skal få ”øving i å tale i telefonen” (s. 100). I dag har vel dei fleste born sin eigen telefon frå tiårsalderen?

1.2 M-87

Mønsterplan for grunnskolen 1987 (M-87) avløyste M-74 og var ei revidert utgåve av M-74. Den var samansett av ein generell del der ein fann skulen sine mål og retningslinjer på eit overordna plan, og ein fagplandel som peika på måla i dei einskilde faga. M-87 gav forpliktande rammer for arbeidet i skulen, og hadde mykje felles lærestoff som elevane skulle arbeide med etter sine føresetnader. Innafor rammene av dette, skulle ein lokalt på skulane velje kva ein ville leggje vekt på, og utarbeide lokale lære- og arbeidsplanar. Slik fikk ein ei desentralisering av noko av læreplanarbeidet, og ei auka vektlegging på lærarsamarbeid og kollektiv planlegging ved skulane. M-87 var slik meint å vere både eit styringsinstrument og eit planleggingsgrunnlag for vidare arbeid.

Målet med vurdering etter M-87 var å gje elevane verdifull informasjon om framgang og utvikling, og gje rettleiing til kva elevane kunne gjere for å utvikle seg vidare, både fagleg og personleg. Vurderinga var meint å vere med på å forme oppfatninga elevane hadde, både av seg sjølv og andre, og til skulen og skulearbeidet. M-87 la difor vekt på at vurderinga skulle vise framgang og gjere til at elevane fekk positiv sjølvkjensle og ei realistisk sjølvoppfatning. M-87 nemner også at vurderinga hjelper læraren til å skaffe seg grunnlag for å planleggje undervisninga, og gjennom det å få til tilpassa opplæring (s. 74).

Etter M-87 skal vurderinga leggje vekt på både arbeidsprosess og resultat, og i tillegg skal elevane lære å vurdere kvaliteten på sitt eige arbeid (s. 75). Det skal nyttast forskjellige arbeidsformer, og vurderinga skal også ta omsyn til dette. Orden og åtfærd vart skilt ut som eigen karakter, og skulle ikkje verke inn på vurderinga av dei faglege prestasjonane. Det vart peika på at undervegsvurdering der læraren gir råd og rettleiing etter kva steg i arbeidet elevane er på, er den forma for vurdering som gir elevane hjelp i sjølv lære- og arbeidsprosessen (s. 75). Vurdering vert då ein del av arbeidsprosessen der elevane kan drøfte og stille spørsmål.

Vurdering skal vere relatert til eleven sine føresetnader, til prestasjonane til ei stor gruppe på same steg, og til fastsette mål. Ein kan tenkje seg at det er lettare å måle eleven opp mot seg sjølv og eigne føresetnader når det er snakk om ei uformell undervegsvurdering. Formell vurdering vert uttrykt gjennom karakterar, og her vert eleven målt opp mot fastsette mål og sett i høve til prestasjonane til jamaldringar (s. 76).

Fagplanen for norsk i M-87 nemner ikkje noko om korleis læraren skal vurdere elevane sin innsats i faget. Dette seier meg at læraren må gå ut frå måla for læring i faget, og sjå desse saman med det som stod i den generelle delen om vurdering. M-87 har med forslag til arbeidsmåtar og nemner i eitt avsnitt korleis ein ser føre seg at munnleg bruk av språket skal arbeidast med i skulen. Av dette les eg at mykje er opp til læraren når eleven skal få si vurdering.

1.3 L-97

Denne læreplanen hadde som eitt av sine fremste mål å ansvarleggjere eleven i sin eigen læreprosess. Eleven skulle få og ta ansvar for både eiga læring og eige læringsmiljø. Læreplanen la i mykje større grad enn tidlegare læreplanar opp til prosjektarbeid og gruppearbeid, og samhandling med andre vart viktig. L-97 hadde sterke føringar på både innhald og arbeidsmåtar, og då planen kom, var det mange lærarar som protesterte og kjende at deira faglege autonomi vart svekt.

Sjølve verket var oppbygt i ein generell del og ein del som heiter *Prinsipp og retningslinjer for opplæringen*. Denne siste delen er også kalla *Broen*, nettopp fordi den er meint å vere ein brubyggjar mellom den generelle delen og læreplanane for faga. *Broen* er delt inn i sju kapittel. Desse handla om (1) einskapsskulen, (2) oppvekst- og læringsmiljøet, (3) læreplanane for faga, innhald og oppbygning, (4) lokalt arbeid med læreplanar for fag, (5) eigenarten til hovudstega, (6) arbeidsmåtar, læremiddel og vurdering og (7) fag og timestfordeling (Dale og Wærness, 2003).

Læreplanane for dei einskilde faga inneheld mål for og innhald i opplæringa. Alle fagplanane startar med ei innleiing der ein går inn på faget sin plass i skulen og strukturen i faget. I innleiinga finn ein også omtale av kva arbeidsmåtar som skal nyttast. Vidare i fagplanane kjem først felles mål for faget, før ein kjem med mål og hovudmoment for kvart av hovudstega i grunnskulen.

Med omsyn til at L-97 er ein detaljert plan, finn ein høvesvis lite om vurdering. Det som står, er at gjennom ulike former for vurdering skal elevane si læring og opplæringa i skulen sjåast i samanheng med mål, innhald og prinsipp i læreplanverket (s. 79). Generelt kan ein seie at der læreplanen er spesifikk og detaljert når det gjeld innhald og arbeidsmetodar, er den tilsvarande uklar når det gjeld vurdering. Ein kan lese ut av forskrifta at karakterar på ungdomsskulen skal setjast etter målrelaterte kriterium som ein finn i opplæringslova. Her heiter det at karakteren skal setjast etter kva grad eleven har oppnådd kompetanse både i fellesmåla for faget og måla for hovudstega i faget (Stette, 2001).

Læreplanen for sjølve norskfaget inneheld lite om vurdering. Den legg vekt på kva som er målet for faget og kva elevane skal diskutere, undersøkje, bruke, lese, samle, høyre osv. Munnleg vurdering er ikkje nemnd i det heile. Vurdering er nemnd som ein reiskap elevane kan nytte til å reflektere over kvalitet på eigne produkt. Kriteria for kvalitet skal elevane kunne diskutere seg fram til, gjerne saman med lærar (s. 114).

Vurdering etter L-97 skal også knytast saman med og vere grunnlag for rettleiing. Den skal også medverke til vidare utvikling for eleven, og gje informasjon om kompetansen eleven har oppnådd når opplæringa er gjennomført (s. 79). Dette viser at L-97 på den eine sida legg vekt på ei individrelatert vurderingsform der ein skal ta omsyn til eleven sine føresetnader, medan den på den andre sida vil ha målretta vurderingsformer. L-97 slår fast at ”vurdering med karakter må ein sjå i samanheng med den individuelle vurderinga utan karakter, slik at ein samla sikrar breidda i vurderinga av elevane” (s. 79).

1.4 LK-06

Den generelle delen frå L-97 fekk vere med vidare til LK-06. Med LK-06 kom Læringsplakaten som formulerte dei overordna måla for opplæring som skulen skal ha. Måla for opplæring vart utdjupa i kapittelet ”Prinsipper for opplæringen”. Noko nytt i LK-06 i høve til L-97 var ei sterkare vektlegging på oppnåing av sentralt fastsette kompetansemål i alle fag. LK-06 stiller skuleeigarar og lærarar mykje friare enn L-97 med omsyn til kva vegar ein vil ta for å nå kompetansemåla og kva fagleg innhald ein vil leggje sterkast vekt på. Det sentrale for styremaktene er at elevane skal oppnå dei sentralt gitte læringsmåla. Då LK-06 kom, vart det frå styremaktene si side forventa at ein i kommunane jobba fram lokale læreplanar i alle fag og med lokalt fastsette læringsmål i tillegg til dei sentralt fastsette måla.

I 2006 kom det ei forskrift til opplæringslova der det vart presisert kva rettar og plikter både skuleeigar, lærar og elev har. Opplæringslova sikrar også elevar ein rett til vurdering, og legg ansvar på skuleeigar for at rettane skal verte oppfylde. Elevane har også rett på tilbakemelding og rettleiing frå faglærar slik at dei får hjelp til vidare

utvikling. Læraren får også eit ansvar for å leggje til rette for eigenvurdering. I denne forskrifta finn vi eit skilje mellom undervegsvurdering og sluttvurdering.

Undervegsvurderinga er her meint som den jamne tilbakemeldinga til eleven om kvar eleven er i høve til å oppnå kompetansemåla. Sluttvurdering er eleven sitt nivå i høve til fastsette kompetansemål ved slutten av grunnskuleopplæringa. Avsluttande karakter har nemninga standpunktkarakter, og dette er enkeltvedtak som eleven har høve til å klage på. Elevar kan også søkje om fritak for vurdering etter nærare fastsette kriterium. Orden og åtferd har ei eiga vurdering som ikkje skal verke inn på dei faglege resultata.

LK-06 slår eintydig fast at elevar skal ha tre standpunktkarakterar i norsk når dei er ferdige med grunnskulen (s. 53). Om munnlege tekstar finn ein sju overordna mål for kva elevane skal meistre, og til no har det vore opp til kvar skule å bryte ned for å finne vurderingskriterium som kan måle om eleven har høg, middels eller låg måloppnåing.

Vedlegg 2. Evaluering av og utviklingstrekk ved læreplanane

I Noreg har vi hatt eit nokså hyppig skifte av læreplanar. Om lag kvart tiande år har det kome ein ny læreplan. Hølleland (2004) meiner det er dokumentert at behovet for å reformere skulen i all hovudsak dukkar opp utanfor skulen, og då gjerne som følgje av ein politisk situasjon eller hending. Vidare vil eg sjå på kva bakgrunn ein må forstå læreplanane ut frå, og prøve å seie noko om bakgrunnen verkeleg har hatt noko å seie for resultatet. Eg vil også seie noko om korleis det viste seg at læreplanen fungerte, og prøve å finne ut kva erfaringar ein hausta frå arbeidet. Når det gjeld utviklingstrekk, er eg oppteken av å prøve å finne årsaker til at nokre formuleringar og vektleggingar vart vidareførte, medan andre vart lagde vekk.

2.1 M-74

Frå 1974 og i åra frametter hadde Noreg den høgste økonomiske voksteren i Europa, og det offentlege forbruket auka med gjennomsnittleg 7 % årleg frå 1974 til 1980 (Furre, 2000). Den betra offentlege økonomien kom også skulane til gode, og fekk følgjer for korleis ein kunne organisere undervisninga. Då M-74 kom representerte den ein heilt ny måte å ville styre kva og korleis elevane i skulen skulle lære. Den bygde på einskapsskulen der undervisning og skulegang er ein rett for alle, uavhengig av kjønn, etnisitet, funksjonshemming, bustad m.m. M-74 var den første planen som ikkje stilte minimumskrav til kva elevane skulle lære, men i staden opna opp for å velje til lærestoff. Den vart då også kalla for den første maksimumsplanen.

M-74 vart innført av arbeiderpartiregjeringa Bratteli, og som eit sosialistisk parti var det å vente at dei ville satse på samarbeid og grupper framfor individet. Nokre har kritisert planen for å ha vektlagt sosialpedagogikk og inkludering av alle framfor faglege mål. Arbeidarpartiet prøvde også å få gjennom at grunnskulen skulle vere utan vurdering med karakter, men fekk ikkje støtte korkje på Stortinget eller hjå egne veljarar til dette.

Vestre (1980) skriv i si evaluering av planen at den vart oppfatta som ein plan som individualiserte undervisninga, sørgde for at lærarane fekk stor fridom og introduserte

tanken om at samarbeid var eit mål i seg sjølv (s. 352). Han fann også ut at brukarane av planen var ambivalente til den. På den eine sida var mange positive til ideane og tankane bak, men på den andre sida vart planen for lite konkret for mange, og såleis fekk den liten praktisk betydning for måten lærarane utøvde faget på. For andre igjen verka den pedagogiske fridomen inspirerende og gjorde arbeidsdagen meir spanande og utfordrande. Den andre sida av dette vart at nokre lærarar kjende seg usikre på kva som var sentralt og grunnleggjande lærestoff, og kva som kunne veljast vekk/leggjast til. Det viste seg også at mange lærarar ynskte at planen konkretiserte kva lærestoff som skulle vere sentralt (s. 352). Når det gjeld Vestre si evaluering av planen, må vi ta høgd for at han var tilsett i utdanningsforbundet, og at han såleis kan tilleggjast motiv for å ville støtte sterkast opp om lærarane si sak.

2.2 M-87

Furre (2000) seier i si bok at den sosialdemokratiske orden i hovudsak vart avvikla på åttitalet, og at ein gjekk inn i ei tid der marknadskreftene rådde grunnen (s. 274). Fellesskapsløysingane og den berande ideen frå etterkrigstida om arbeid og jamn fordeling av goda, forsvann som ideal etter som nyliberalismen og trua på marknad og konkurranse festa seg. Skilnader i levekår og inntekter auka, den økonomiske voksteren stoppa opp og den fulle sysselsetjinga tok slutt. Dette fekk konsekvensar også for skulestellet, og prinsippet om ein skule med same tilbod til alle kom under press.

Dei borgarlege partia med Høgre og Willoch i spissen sat ved makta frå 1981 til 1986, og det var såleis dei borgarlege partia som var arkitektane bak M-87. Sjølve planen kom rett nok medan Brundtland var statsminister, men Ap-regjeringa rakk ikkje å gjennomføre store endringar i planen før den vart sett ut i livet. M-87 kom med ei sterk vektlegging av læringsmiljø, lærarsamarbeid og kollektiv planlegging ved skulane. Den sterke vektlegginga av lokalt ansvar og utvikling av lokale læreplanar var både teikn i tida og trekk frå det nyliberalistiske Europa med individet framfor fellesskapan. Ein meinte at skulen vart betre av motiverte lærarar, og at ein fekk det

ved å mellom anna gi lærarane større ansvar for lærestoff og utvikling ved eigen skule.

Når det gjeld vurdering i norsk, vart det i rettleiinga til mønsterplanen lagt vekt på at vurdering skal vere ein positiv del av læringsprosessen og vise framgangen til eleven slik at eleven utviklar ei positiv sjølvkjensle og etter kvart ei realistisk sjølvoppfatning (Grunnskolerådet, 1987). Rettleiinga skil mellom uformell og formell vurdering, og når det gjeld formell vurdering vert det peika på at kravet om tilpassa opplæring og krav om formell vurdering, ofte står i motsetnad til kvarandre. Rettleiinga peikar på at den formelle vurderinga som inneber ei rangering av eleven, kan verke negativt inn på lærelyst og motivasjon. På den andre sida står det tydeleg uttrykt at vurderinga skal vere i samsvar med fagplanen i norsk, og her er det lite rom for individuelle vurderingar (Grunnskolerådet, 1987).

I evalueringa til Bjørnsrud (1993) kjem det fram at det var stort mangfald mellom skulane når det gjeld pedagogisk grunnsyn, formulering av mål, skildring av arbeidsmåtar og organiseringsformer (s. 76). Materialet som Bjørnsrud undersøkte viste at kvar einskild skule tolka og valde eigne retningar for arbeidet med lokal læreplan. Ulemper som kom tydeleg fram i undersøkinga, var at dei lokale planane kunne bli for lokale og at undervisningstilbodet slik vart for ulikt frå skule til skule. Det vart peika på at dette kunne skape problem for elevar som flytta. Etter mitt syn er det påfallande at ingen peikar på vurdering med karakter, som etter dette må ha blitt gitt etter forskjellige føresetnader på ulike skular, og såleis ville kunne medverke til om elevar kom inn eller ikkje på den vidaregåande studieretninga dei ynskte seg. Det kan vere at dette har blitt utelate fordi ein berre ville sjå på sjølve læreplanarbeidet og ikkje verknadene av den, men det vert spekulasjonar frå mi side. Imsen (1999) hevdar at planen gjekk for å vere godt likt av lærarane, og at mykje tyder på at planen faktisk vart brukt i undervisningsplanlegginga (s. 197).

2.3 L-97

Arbeidarpartiet tok over regjeringsansvaret i 1990 etter eit par år med Høgre ved makta, og Ap sat no i regjering så lenge at statsminister Brundland sin visjon om å modernisere skulestellet kunne oppfyllest. Først tok dei føre seg vidaregåande opplæring med reform - 94, og så vart det grunnskulen sin tur. Gudmund Hernes var statsråden som hadde ansvar for, planla og innførte L-97. Eitt av regjeringa og statsråd Hernes sine mål var å kvalifisere dei komande generasjonane til dei nye typane arbeidsplassar som kom med full tyngd utover nittitalet. For ein stor del kom dei nye arbeidsplassane innan tenesteyting, og mange av desse i kunnskapsbaserte næringar. Her var det den menneskelege kapitalen saman med digitalisert teknologi som stod for utvikling og vekst (Furre, 2000). Teknologien endra seg så raskt at fleksibilitet og omstillingsevne vart viktigare enn det tradisjonelle omgrepet ”yrkeserfaring”. Det var dette teiknet i tida Hernes ville utnytte i L-97, og heile læreplanen er kjenneteikna av ei optimistisk tru på mennesket som eit lærande, endringsvillig og kompetent individ. Det må også seiast at frontane i skulepolitikken hadde sterke meiningar om korleis vurdering i skulen skulle vektast. Høgresida var bekymra for om det vart nok eksamenar og karakterar, og venstresida var ottefulle for kva regjeringa sin målstyringsfilosofi kunne føre med seg.

Til L-97 kom det også ei rettleiing om elevvurdering, og her fekk skulen forpliktande retningsliner å halde seg til. Også her er det lagt vekt på at prosessen er ein viktig del i vurderinga, i tillegg er rettleiing viktigare enn rangering. Elevane skal bli tatt med på råd i tillegg til at det skal vere rom for å vurdere eleven ut frå eigne føresetnader (Elevvurdering, 1998). Her kom også noko heilt nytt, nemleg at ein burde vurdere alternative former for karakterfastsettjing. Skulane fekk også eit ansvar for å drøfte korleis praksisen på eigen skule samsvarer med retningslinene, og arbeide for å få godt samsvar mellom desse. Formell vurdering med karakter skal ha grunnlag i mål og hovudmoment i læreplanar, og desse må brytast ned til kriterium som blir kjenneteikn på og målestokk for kompetansen til eleven (Elevvurdering, 1998).

Formåla med vurderinga er å fremje læring og utvikling hjå eleven og motivere til innsats og at eleven brukar evnene sine. Vurderinga skal også gje tilbakemelding til eleven, dei føresette og læraren om framgangen til eleven. På denne måten er den med på å dokumentere kompetanse, gje informasjon og fremje kontakt mellom skule og heim, og hjelpe læraren til å tilpasse undervisninga. På ungdomssteget skal elevane vurderast både med og utan karakter, og desse formene skal utfylle kvarandre. Det vert peika på at all elevvurdering omfattar tre forhold. Mål for opplæringa, kriterium og kompetansen til eleven (Elevvurdering, 1998). Noko som gjaldt språkfaga spesielt, var retten elevar med individuell opplæringsplan fekk til å få vurdering i berre den munnlege delen av faget. Men unntaket frå dette var faget norsk. Her måtte alle elevar følgje hovudregelen om vurdering med karakter eller vurdering utan karakter i både skriftleg og munnleg.

I evalueringa av L-97 som Peder Haug utførte på oppdrag frå Noregs forskingsråd, vert det peika på at lærarane som arbeidde med planen generelt sett vurderte den positivt (Haug, 2004). Dei var gjennomgåande positive til den aktivitetspedagogiske retninga i planen, og det at planen la fast eit felles kunnskapsgrunnlag (s. 29). L-97 vart tolka slik at einskapsskulen skulle stå for mangfald og variasjon, og den skulle vere for alle. Forskarar har likevel peika på at planen hadde så sterk sentral styring at det vart vanskeleg å drive tilpassa opplæring. På minussida finn vi også at lærarar tykte planen vart for ambisiøs når det kom til planane for faga. Planane vart for omfattande og med for høge krav. Dette gjekk også ut over den lokale tilpassinga av faga. Ein konsekvens av dette var at lærarane måtte velje bort noko av stoffet, og då tapte planen den styrande funksjonen den var meint å ha. I tillegg vart det sagt at L-97 i større grad var ein plan for dei flinke elevane, som var komfortable med eit leksikalsk ideal for danning og læring (Haug, 2004).

Læreplanen vart i høg grad brukt i undervisninga, og lærarane kjende godt til innhaldet i planen. Som følgje av vedtaka i Stortinget som handla om vurdering og målstyring, prioriterte L-97 munnleg norsk langt høgare enn M-87, og elevane skulle kjenne til langt fleire munnlege sjangrar. Forskarane sitt evalueringsarbeid viste

likevel at munnleg arbeid vart lite vektlagt, og framføringar utgjorde det meste av det systematiske arbeidet med munnleg i klasseromma.

2.4 LK-06

Kunnskapsløftet kom i 2006, og er framleis så nytt at det er få vurderingar som er gjorde. Det er etter mitt syn difor mest fruktbart å peike på skilnader frå L-97 og kva utviklingstrekk planen har og legg vekt på. Det politiske bakteppet for denne planen var fleire år med borgarleg regjering, og auka misnøye med resultata den norske skulen oppnådde i internasjonale undersøkingar der ein samanlikna kunnskapsnivået til elevar i fleire land. Noreg har i desse undersøkingane scora høgt på trivsel og elevmedverknad, men dårlegare på faglege mål. Spesielt har det vore dårlege resultat i matematikk og dei andre realfaga. Den borgarlege regjeringa med statsråd Kristin Clemet i spissen, meinte at løysinga på dette var å stille klare faglege mål til kva elevane skulle ha av kunnskap og innførte då kompetansemål etter utvalde årssteg. Desse kompetansemåla var generelle, og det vart lagt opp til at kvar einskild kommune og skule skulle bryte dei ned til lokale mål. Dette har vore og er eit arbeidskrevjande utviklingsområde for skulane, og det er nok store variasjonar i kor stor grad ein på kommune- og skulenivå har brote ned og implementert måla i eiga undervisning.

Med skifte av regjering er det igjen nye skulepolitiske signal, og no går pendelen i retning av meir samordna krav for kva som er høg, middels og låg måloppnåing i fag. Utdanningsdirektoratet har sett i gang eit prosjekt, "Betre vurdering", som tek sikte på å finne ut korleis ein best kan samordne vurderingsarbeidet for å sikre at ein faktisk stiller like krav til kva høg, middels og låg måloppnåing er. Dette har vore eit ynske frå mange som arbeider i skulen, og som har funne vurderingsarbeidet som problematisk fordi kriteria har vore oppfatta som uklare. Kanskje er det nærliggjande å tru at dei som har arbeidd i skulen ein del år, i nokre tilfelle kan ha stødd seg på etablert praksis i staden for å implementere nye mål?

Mediasamfunnet og nye krav gjer også til at skule og skulepolitikk vert ei sak som mange engasjerer seg i. Befolkninga i landet har også blitt relativt høgt utdanna, og i og med at dei fleste sjølve har gått på skule, meiner dei at dei er kvalifiserte til å meine noko om skulen. Ein konsekvens av dette, er at ein i aukande grad både informerer foreldre og inviterer til samarbeid med foreldre om læringa til barnet. Her vert undervegsvurdering ein viktig bit av utviklingssamtalen, og foreldra har krav på å vite kva kriterium eleven vert vurdert etter. Pedlex Norsk Skoleinformasjon gav i 2008 ut et eige hefte om vurdering, meint som informasjon til elevar, føresette og lærarar, og her gjer styremaktene greie for korleis dei ser på vurdering i skulen. Her er også med ein eigen del om kva lovverket seier om vurdering, og om kva høve elevane har til å klage på vurdering. Noko heilt nytt er det at her vert eksplisitt nemnt kva rolle det er forventa at dei føresette skal ha i høve til borna sin skulegang. Mellom anna står det at det er forventa at foreldra sørgjer for at borna gjer leksene sine, men at skulen ikkje kan gå ut frå at dei føresette kan gi borna fagleg hjelp i alle fag.

Når det gjeld norsk munnleg er det største skiljet frå L-97 inndelinga i dei fem basiskompetansane som er felles for alle fag. L-97 hadde tre hovudområde, lytte og tale, lese og skrive og kunnskap om språk og kultur. LK-06 peikar i staden på grunnleggjande ferdigheiter i alle fag, å kunne uttrykkje seg skriftleg, å kunne uttrykkje seg munnleg, å kunne lese, å kunne rekne og å kunne bruke digitale verkty. I måla for opplæring etter 10. klasse, finn vi under munnleg at dette skal eleven kunne etter 10 år i grunnskulen. Kriteria for høg eller låg måloppnåing må skulane utarbeide sjølve. L-97 hadde i staden for dette avsnitt om kva eleven skulle presentere, samtale om, oppleve og vere aktiv med. Med andre ord var det ingen direkte krav om kva eleven skulle sitje igjen med av kunnskap. Slik kan ein kanskje seie at LK-06 sine intensjonar om å gjere det tydelegare for alle kva faglege krav som faktisk vert stilte, er oppfylte, i alle fall på dei skulane som har klare lokale læringsmål å jobbe etter.

Vedlegg 3: Brev til skular

Britt Iren Nordeide

Tefrevegen 25

6800 Førde

Til ungdomsskulane i "kommune"

Ungdomsskule 1 ved rektor

Ungdomsskule 2 ved assisterande rektor

Kopi: Kommunalsjef

Førespurnad om intervju av tilsette og elevar.

Viser til telefonsamtale tidlegare i dag, 19/1-09. Dei to siste åra har eg vore student knytt til Høgskulen i Sogn og Fjordane og Universitetet i Oslo. Eg er i gang med masteren Tilpassa opplæring, og i det høvet vil eg skrive ei oppgåve om munnleg vurdering i norskfaget i ungdomsskulen. Hovudvekta på informasjonsinnhentinga har eg lagt på kvalitativ metode.

Prosjektet mitt vil i hovudsak vere å sjå på kva kriterium lærarar nyttar når dei vurderer elevar i norsk munnleg. Vurdering er eit sentralt emne i norsk skule, og innføringa av kompetansemål der ein skil mellom høg, middels og låg måloppnåing, representerer ein ny måte å tenkje om vurdering på. Ein av grunnane til at eg vil sjå nærare på skular i "kommune", er at kommunen har jobba godt med å lage lokale læreplanmål, samstundes som kommunen er med i prosjektet "Betre vurdering". Eg ser då føre meg at eg vil møte lærarar som er medvitne om problemstillingane som oppstår, og at dei har gjort seg opp nokre tankar om eigen praksis på førehand. Sentrale spørsmål vil vere korleis lærarar ser på LK-06 og lokal læreplan. Er kriteria for måloppnåing klare og konkrete slik at læraren kan nytte dei i det daglege arbeidet, eller er det eit einsamt arbeid basert på skjønn? Eit anna fokus vil vere om vurderingsarbeidet har endra seg som følgje av innføringa av kompetansemål.

Det eg ynskjer frå skulane er å få tid til å intervju to norsklærarar frå kvar skule. Til å velje ut desse treng eg hjelp frå skuleleiarane. Det er ynskjeleg at lærarane underviser i norsk og har gjort det nokre år. Det vil vere ein fordel om lærarane har erfaring frå meir enn ein læreplan. For å få med elevperspektivet, vil eg gjennomføre gruppeintervju med elevar frå lærarane si klasse. Ei fokusgruppe på fire-fem elevar frå kvar skule er passeleg, og intervjuet vil ta ein skuletime. Det hadde vore fint om læraren ville hjelpe til med utveljing av elevar.

Reint praktisk vil læraren som skal intervjuast, få tilsendt eit sett spørsmål i forkant av intervjuet. Intervjuet vert teke opp, og lydopptaket vert koda og anonymisert og

lagra på ei datamaskin. Læraren vil få tilsendt intervjuet etter det er skrive ut som eit dokument, og etter det kan læraren og eg møtast for å rette opp eventuelle mistydingar. Truleg vil kvar lærar måtte rekne med å bruke ca. 3 timar.

Sidan eg skal forske på personar, er det strenge krav til at etiske omsyn vert ivaretekne. Personopplysningslova har meldeplikt for prosjekt som vert behandla med elektroniske hjelpemiddel, og prosjekt som inneheld sensitive opplysningar, må ha eigen konsesjon. Eg vil følgje offentlege retningsliner for slike forskingsarbeid, og datainnsamlinga skal godkjennast av Norges Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD).

Eg håpar det som kjem fram i oppgåva, kan vere til nytte for skulane. Ikkje minst trur eg at auka fokus på emnet i seg sjølv kan føre til refleksjon over eigen praksis.

Med helsing og ynskje om godt samarbeid.

Britt Iren Nordeide

Vedlegg 4: Informert samtykke

Orientering om masterprosjektet til Britt Iren Nordeide

Intervjua er ein del av ei mastergrad i Læring og tilpassa opplæring. Universitetet i Oslo er fagleg ansvarleg for opplegget, og rettleiar for oppgåva er høgskulelektor Astrid Øydvin. Ho er knytt til Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Prosjektet mitt vil i hovudsak vere å sjå på kva kriterium lærarar nyttar når dei vurderer elevar i norsk munnleg. Vurdering er eit sentralt emne i norsk skule, og innføringa av kompetansemål der ein skil mellom høg, middels og låg måloppnåing, representerer ein ny måte å tenkje om vurdering på. Sentrale spørsmål vil vere korleis lærarar ser på LK-06 og lokal læreplan. Er kriteria for måloppnåing klare og konkrete slik at læraren kan nytte dei i det daglege arbeidet, eller er det eit einsamt arbeid basert på skjønn? Eit anna fokus vil vere om vurderingsarbeidet har endra seg som følge av innføringa av kompetansemål.

Deltaking i prosjektet er frivillig. Alle personopplysningar skal anonymiserast slik at det ikkje vert mogleg å kjenne att deltakarane i den ferdige rapporten. Eg ynskjer å bruke lydopptakar for å sikre meg at eg får med meg innhaldet så nøyaktig som mogleg. Intervjua skal så transkriberast og vert i etterkant av det sende attende til informanten for oversyn. Når rapporten er levert, vert alle intervjudata sletta.

Førde,

Britt Iren Nordeide

Skriftleg samtykke

Eg seier med dette meg villig til å delta i Britt Iren Nordeide sitt masterprosjekt om munnleg vurdering i faget norsk.

Deltakinga mi er frivillig, og eg kan når som helst velje å trekkje meg frå intervjuet.

Eg er kjend med at anonymiteten min vert ivareteken, og at alle data vert sletta når undersøkinga er avslutta.

Dato:.....

Underskrift:.....

Vedlegg 5: Intervjuguide, lærarintervju

Lærarintervju

Introduksjon

- Læraren presenterer seg sjølv (kort). Utdanning, arbeidssituasjon, år praksis i faget norsk.
- Læraren orienterer om klassa. Klassesteg, storleik, lærebøker, arbeidsplanar, rutinar m.m.

Sjølve faget

- Kva er den mest vanlege arbeidsmåten i klassa i norsktimane? Greier du å beskrive kva du som lærar gjer?
- Munnleg norsk. Kva legg du i omgrepet? Korleis ser du på delinga i faget mellom munnleg og skriftleg?
- Kan du nemne ulike munnlege sjangrar de jobbar med og korleis de jobbar med desse?
- Har måten du arbeider med faget på endra seg etter at LK-06 vart implementert? Har t.d. skulen nytt læreverk? Vil du seie at læreverket skulen nyttar i faget, er til hjelp i arbeidet med norsk munnleg? Kvifor/kvifor ikkje?
- Kva tykkjer du at du får til når du underviser i norsk? Kva fungerer og kvifor? Kva fungerer ikkje og kvifor?

Om vurdering

- Korleis går responsen etter munnlege aktivitetar føre seg?
- Er elevane med på vurderinga? I så fall, korleis?
- Nemn kriterium som vert lagde vekt på i vurderinga. Kven bestemmer dei? Er dei klare og eintydige? Korleis/korleis ikkje?
- Har skulen ei felles norm for karaktersetjing i munnleg norsk? I så fall, korleis vert denne norma kommunisert?
- Kva er grunnlaget for karakteren i munnleg norsk?
- Tykkjer du det er lett/vanskeleg å skulle vurdere norsk munnleg? Kvifor/kvifor ikkje?

Oppsummerande spørsmål

- Har din skule jobba aktivt med lokale læreplanmål og laga sine kriterium for måloppnåing etter LK-06? Korleis vart dette arbeidet gjennomført?

- Korleis vart det arbeidt med vurderingskriterium ved innføring av dei andre læreplanane du har erfaring med?
- Har skiftande læreplanar påverka din måte å vurdere norsk munnleg? Korleis?

Vedlegg 6: Intervjuguide, elevar i fokusgruppe

Elevintervju – fokusgruppe

Introduksjon

- Elevane presenterer seg sjølve (kort).

Sjølve faget

- Munnleg norsk. Kva legg de i omgrepet?
- Kan de nemne ulike munnlege sjangrar de jobbar med og korleis de jobbar med desse? Kva gjer læraren? Kva gjer elevane?
- Snakkar læraren med dykk om kva krav som er stilte til kvalitet på munnlege arbeid/framføring? Kan de gi eksempel på slik krav?

Om vurdering

- Korleis går responsen etter munnlege aktivitetar føre seg?
- Er elevane med på vurderinga? I så fall, korleis?
- Nemn kriterium som vert lagde vekt på i vurderinga. Kven bestemmer dei?
- Veit de kva grunnlaget for karakteren i munnleg norsk er? I så fall, kva?