

# Én, to eller tre karakterer? Fremtidens vurderingsordning i norskfaget

*Hvordan kan ulike vurderingsordninger på Vg2  
legge til rette for en læringsfremmende  
vurderingspraksis i norskfaget?*

Elise Haugen og Marthe Steen Selvik



Masteroppgave ved institutt for lærerutdanning og  
skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017



# Én, to eller tre karakterer? Fremtidens vurderingsordning i norskfaget

Hvordan kan ulike vurderingsordninger på Vg2 legge til rette for en læringsfremmende vurderingspraksis i norskfaget?

”In reality it is through classroom assessment that attitudes, skills, knowledge and thinking are fostered, nurtured and accelerated - or stifled”

(Hynes, 1991)

© Elise Haugen og Marthe Steen Selvik

2017

Én, to eller tre karakterer? Fremtidens vurderingsordning i norskfaget

Elise Haugen og Marthe Steen Selvik

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

I denne studien er formålet å bidra til kunnskap om læringsfremmende vurdering ved ulike vurderingsordninger i norskfaget. Med utgangspunkt i teori og tidligere forskning innenfor vurdering generelt, og undervisning og vurdering i norskfaget spesielt, har vi forsøkt å besvare problemstillingen: *Hvordan kan ulike vurderingsordninger på Vg2 legge til rette for en læringsfremmende vurderingspraksis i norskfaget?*

Vi har, gjennom et blandet forskningsdesign, fått innsikt i læreres og elevers opplevelse av og synspunkt om læringsfremmende vurderingspraksis under to ulike vurderingsordninger. Utvalget vårt består av lærere og elever fra to klasser ved to skoler som deltar i forsøk med én karakter, og lærere og elever fra to klasser ved to skoler som følger ordinær vurderingsordning. Vi har observert to økter i hvert klasserom, distribuert spørreskjema til alle elevene, samt foretatt gruppeintervju med tre til fire elever fra hver klasse. Vi har også gjennomført individuelle intervju med de fire lærerne, og dermed etterstrebet innsikt i både lærernes og elevenes tanker og opplevelser.

Gjennom statistisk analyse av datamaterialet fra spørreskjemaene, samt en tematisk analyse av observasjonsnotatene og transkripsjonene av intervjuene, har vi kommet frem til tre hovedfunn. Det første hovedfunnet er at alle de fire lærerne har ulik og en lite systematisk tilnærming til en læringsfremmende vurderingspraksis. Det andre hovedfunnet er at arbeid med minst én disiplin nedprioriteres i samtlige klasser, og at det er en klar prioritering av skriftlig hovedmål. Det siste hovedfunnet er at alle lærerne ser dybdelæring, mindre vurderingsstress og helhet rundt faget som fordeler ved karakterforsøket, og som løsning på noen av problemene et stort og komplekst norskfag står overfor. Elevene på sin side, ser både fordeler og ulemper ved vurderingsordningen de følger, og noen av momentene lærerne mener er læringsfremmende ved forsøket, ser elevene på som læringshemmende.

Ut ifra vårt datamateriale, kan vi ikke konkludere med at en bestemt vurderingsordning er utslagsgivende for en mer læringsfremmende praksis. Det vi imidlertid ser, er at flere av utfordringene lærerne står overfor, er knyttet til norskfagets oppbygning og læreplanens bredde og kompleksitet. Når dette sagt har vi undersøkt en relativt ny forsøksordning og det tar lang tid å utvikle og innarbeide nye, solide praksiser.



# Forord

Omsider er vi her – fem år etter at vi for første gang satt våre bein på Blindern. Veien har vært lang, og denne masteroppgaven er et resultat av en krevende, men lærerik prosess. Vi tar med oss all kunnskapen når vi nå trer inn i lærerrollen og selv skal skape en læringsfremmende undervisnings- og vurderingspraksis.

Det er flere som fortjener et klapp på skulderen og en takk for å ha vært gode støttespillere. Takk for mange fine og lattermilde stunder til de gode vennene vi har fått på Blindern. Vi må også takke venner og familie som har måtte tåle mer prat om læringsfremmende vurdering enn noen, noen gang fortjener. Videre må det rettes en takk til alle våre informanter. Denne oppgaven hadde ikke blitt til hvis det ikke hadde vært for dere, så tusen takk!

Tusen takk til veilederne våre. Takk til deg, Kari Anne, for alle støttende og oppmuntrende kommentarer gjennom året. Uten deg hadde verken masteroppgaven eller arbeidsprosessen vært den samme. En takk må også rettes til medveilederen vår, Harald. Vi setter stor pris på at vi alltid har kunnet banke på døra di, og vi er spesielt takknemlige for god hjelp med skumle dataprogrammer.

Sist, men ikke minst må vi takke hverandre. Til å begynne med var mange skeptiske til at vi var to som skulle skrive masteroppgave sammen. Vi har derimot alltid ment at to hoder tenker bedre enn ett og vi inngikk derfor en allianse. Vi ble enige om at vi skulle stole på hverandre 110 prosent og at ingen av oss skulle slippe kula og forlate prosjektet. Når vi nå er ved veis ende sier vi oss fornøyde med valg av partner, og håper at alliansen også vedvarer i det kommende arbeidslivet.

Nå venter vårt livs første lærerferie. Den skal nytes til det fulle, før Marthe inntar rollen som lærer og Elise tar fatt på en videreutdanning innenfor spesialpedagogikk.

God lesning!

Elise Haugen og Marthe Steen Selvik  
Blindern, våren 2017





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
<b>1.1</b>	<b>Bakgrunn for valg av tema</b>	<b>1</b>
1.1.1	Personlig motivasjon	2
1.1.2	Norskdidaktisk relevans	2
1.1.3	Diskusjonen rundt vurderingsordningen i norskfaget	2
1.1.4	Forsøk med én eller to karakterer i norsk	4
<b>1.2</b>	<b>Problemstilling og forskningsspørsmål</b>	<b>5</b>
<b>1.3</b>	<b>Oppgavens avgrensninger</b>	<b>6</b>
<b>1.4</b>	<b>Oppgavens oppbygning</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Teori og tidligere forskning</b>	<b>9</b>
<b>2.1</b>	<b>Vurdering</b>	<b>9</b>
2.1.1	Vurdering for læring og formativ vurdering	10
2.1.2	Vurdering for læring og sosiokulturell læringsteori	11
2.1.3	Prinsipper for god vurderingspraksis	12
2.1.4	<i>Bedre vurderingspraksis og Vurdering for læring</i> – satsinger på læringsfremmende vurdering i norsk kontekst	15
<b>2.2</b>	<b>Norskfagets læreplan og kjerneområder</b>	<b>17</b>
<b>2.3</b>	<b>Forskning på forsøk med én eller to karakterer i norskfaget</b>	<b>19</b>
<b>2.4</b>	<b>Undervisnings- og vurderingspraksis i norsk skriftlig</b>	<b>20</b>
2.4.1	Språk om tekst som utgangspunkt for skriveopplæring	20
2.4.2	Undervisning og vurdering som en integrert del av skriveprosessen	25
2.4.3	Vurderingspraksiser i norsk skriftlig	26
<b>2.5</b>	<b>Undervisnings- og vurderingspraksis i norsk muntlig</b>	<b>29</b>
2.5.1	Talesjangere	29
2.5.2	Muntlige ferdigheter	30
2.5.3	Vurderingspraksiser i norsk muntlig	32
<b>2.6</b>	<b>Sammenfatning av kapittelet</b>	<b>34</b>
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>36</b>
<b>3.1</b>	<b>Bakgrunn for valg av metode</b>	<b>36</b>
<b>3.2</b>	<b>Blandet metode</b>	<b>37</b>
<b>3.3</b>	<b>Utvalg</b>	<b>38</b>
3.3.1	Utvalgsriterier	39
3.3.2	Størrelsen på utvalget	40
3.3.3	Rekruttering av informanter	40
3.3.4	Presentasjon av informanter	41
<b>3.4</b>	<b>Observasjon</b>	<b>42</b>
3.4.1	Gjennomføring av observasjon	43
<b>3.5</b>	<b>Spørreskjema</b>	<b>43</b>
3.5.1	Distribuering av spørreskjema	45
3.5.2	Analyse av spørreskjema	45
<b>3.6</b>	<b>Intervju</b>	<b>46</b>
3.6.1	Semistrukturert intervju	46
3.6.2	Semistrukturert intervju med lærere	46
3.6.3	Semistrukturert gruppeintervju med elever	47
3.6.4	Intervjuguide	47

3.6.5	Pilotering av intervju.....	49
3.6.6	Gjennomføring av intervju .....	49
3.6.7	Transkribering av intervju .....	50
<b>3.7</b>	<b>Forskerrollen.....</b>	<b>51</b>
3.7.1	Forforståelse .....	51
<b>3.8</b>	<b>Analyse av datamaterialet .....</b>	<b>52</b>
<b>3.9</b>	<b>Gyldighet og pålitelighet i prosjektet.....</b>	<b>53</b>
3.9.1	Indre validitet .....	53
3.9.2	Ytre validitet.....	55
3.9.3	Reliabilitet.....	56
3.9.4	Etiske betraktninger .....	57
<b>4</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>60</b>
<b>4.1</b>	<b>Arbeid med læringsmål og vurderingskriterier, tilbakemeldinger og elevmedvirkning i norskfaget .....</b>	<b>61</b>
4.1.1	Klassene som deltar i forsøk med én karakter i norsk .....	61
4.1.2	Klassene som følger ordinær vurderingsordning i norsk .....	71
4.1.3	Oppsummering.....	80
<b>4.2</b>	<b>Vektlegging av arbeid med skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig i norskfaget.....</b>	<b>81</b>
4.2.1	Klassene som deltar i forsøk med én karakter i norsk .....	81
4.2.2	Klassene som følger ordinær vurderingsordning i norsk .....	84
4.2.3	Oppsummering.....	86
<b>4.3</b>	<b>Fordeler og ulemper ved ulike vurderingsordninger i norskfaget.....</b>	<b>87</b>
4.3.1	Forsøk med én karakter i norsk.....	87
4.3.2	Ordinær vurderingsordning med tre karakterer i norsk.....	92
4.3.3	Oppsummering.....	95
<b>4.4</b>	<b>Hovedfunn .....</b>	<b>96</b>
<b>5</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>98</b>
<b>5.1</b>	<b>Læringsfremmende vurderingspraksis ved bruk av prinsippene for god underveisvurdering? .....</b>	<b>98</b>
5.1.1	Læringsmål og vurderingskriterier .....	98
5.1.2	Tilbakemeldinger .....	100
5.1.3	Elevmedvirkning .....	103
5.1.4	Oppsummering.....	105
<b>5.2</b>	<b>Læringsfremmende vurderingspraksis ved ulik vektlegging av disiplinene?.....</b>	<b>106</b>
5.2.1	Oppsummering.....	108
<b>5.3</b>	<b>Fordeler og ulemper ved ulike vurderingsordninger i norskfaget.....</b>	<b>109</b>
5.3.1	Oppsummering.....	112
<b>5.4</b>	<b>Én, to eller tre karakterer? .....</b>	<b>114</b>
5.4.1	Ulike vurderingsordninger - læringsfremmende eller læringshemmende? .....	114
<b>6</b>	<b>Avsluttende kapittel .....</b>	<b>118</b>
<b>6.1</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>118</b>
<b>6.2</b>	<b>Didaktiske implikasjoner.....</b>	<b>120</b>
<b>6.3</b>	<b>Forslag til videre forskning .....</b>	<b>121</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>123</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>138</b>

# Tabelloversikt

<b>Tabell 1:</b> Læringsmål og vurderingskriterier i klasser med én karakter i norsk.....	63
<b>Tabell 2:</b> Norskfaget i klasser med én karakter i norsk .....	66
<b>Tabell 3:</b> Nyttegjøring av tilbakemeldinger i klasser med én karakter i norsk .....	67
<b>Tabell 4:</b> Tid i undervisningen til tilbakemeldinger i klasser med én karakter i norsk .	68
<b>Tabell 5:</b> Elevdeltakelse i klasser med én karakter i norsk .....	70
<b>Tabell 6:</b> Læringsmål og vurderingskriterier i klasser med ordinær vurderingsordning i norsk.....	72
<b>Tabell 7:</b> Norskfaget i klasser med ordinær vurderingsordning i norsk.....	75
<b>Tabell 8:</b> Nyttegjøring av tilbakemeldinger i klasser med ordinær vurderingsordning i norsk.....	75
<b>Tabell 9:</b> Tid i undervisningen til tilbakemeldinger i klasser med ordinær vurderingsordning i norsk.....	77
<b>Tabell 10:</b> Elevdeltakelse i klasser med ordinær vurderingsordning i norsk.....	78
<b>Tabell 11:</b> Balanse mellom skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig i klasser med én karakter i norsk.....	83
<b>Tabell 12:</b> Balanse mellom skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig i klasser med ordinær vurderingsordning i norsk.....	85
<b>Tabell 13:</b> Karakterforsøket i norskfaget i klasser med én karakter i norsk.....	90
<b>Tabell 14:</b> Undervisning og vurdering i norskfaget i klasser med ordinær vurderingsordning i norsk.....	94

# 1 Innledning

Norskfaget er stort og det er mange timer og mye som skal dekkes. Janne Nygård og Vebjørn Sture (2013) beskriver det passende med dette utsagnet: ”Det har mest vorte ein populær metafor å seia at norskfaget er eit *sekkefag*. I det omgrepet ligg det at norskfaget dei seinare åra har vorte fylt opp med ei rekkje nye emne som ofte er noko perifere. No held sekken på å sprekke, og spørsmålet vert kva vi skal plukke ut for å unngå det” (s. 83–84). Samtidig som sekken holder på å sprekke og begeret renner over, befinner lærere og elever seg i en situasjon der alle kompetansemålene tilhørende faget skal vurderes. Det er stadig en debatt om hva som må ut av norskfaget (Stensby, 2011), og spørsmålet er igjen aktuelt etter Stortingsmelding nr. 28, der det ble avgjort at læreplanene i Kunnskapsløftet skal fornyes (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det skal legges større vekt på dybdelæring, og læreplanene skal derfor ha en tydeligere prioritering (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Ifølge dagens læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2013a) skal elevene ha tre ulike karakterer i videregående opplæring. De skal ha én i skriftlig hovedmål, én i skriftlig sidemål og én i muntlig. Mange peker på et vurderingspress i det overfylte norskfaget, og en konsekvens av dette er at lærerens rolle som trener faller bort i rollen som dommer (Rønning, 2012).

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for å føre en diskusjon rundt vurderingsordningen i norskfaget, tar først og fremst utgangspunkt i et ønske om å undersøke en problemstilling vi vet vi vil stå overfor som norsklærere. Egen skolegang og studiet ved lektorprogrammet har gitt oss innsikt i et vidtomspennende norskfag med et stort vurderingsomfang. På Vg2 skal en norsklærer sette tre karakterer, med samme antall timer til rådighet, som en mattelærer som kun skal sette én karakter. Vurdering tar mye av undervisningstiden, og vi synes derfor det er interessant å undersøke om forsøk med én eller to karakterer i norskfaget, kan være en mulig løsning på noen av problemstillingene faget står overfor (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Færre terminkarakterer kan gi mer tid til undervisning samt for- og etterarbeid rundt vurderingssituasjoner, og dermed mer tid til å legge til rette for en læringsfremmende praksis. Videre gir vi leseren innsikt i vår personlige motivasjon for valg av tema for denne masteroppgaven, for deretter å redegjøre for bakgrunnen for at forsøket fikk sin oppstart og for hva forsøket består av.

### **1.1.1 Personlig motivasjon**

Som vi antydnet innledningsvis, er valg av tema delvis basert på personlig motivasjon. På bakgrunn av erfaringer vi begge har med oss fra tiden som elever, kom det frem at vi deler en felles opplevelse av at norskfaget er stort og omfattende. Vi minnes begge tilbake til at undervisningen i norsk bestod av mye vurdering og at vi som elever ofte kjente på et vurderingsstress. Mye har endret seg siden den tid, men norskfaget er fremdeles et fag med et stort vurderingsomfang. Erfaringer vi har fra praksis bekrefter dette, og har gitt oss innsikt i hvor utfordrende det kan være å legge til rette for en læringsfremmende undervisnings- og vurderingspraksis. Da vi først hørte om forsøket med én eller to karakterer i norskfaget, ble vi derfor nysgjerrige på om dette kunne være en løsning på noen av utfordringene norskfaget står overfor. Ettersom forsøket kan bli permanent vurderingsordning i fremtiden, er dette et svært aktuelt felt for oss å undersøke.

### **1.1.2 Norskdidaktisk relevans**

Denne studien har sitt utgangspunkt i norskdidaktikken. Det er unikt for norskfaget at det skal settes tre termin- og standpunkt karakterer, og vi ser derfor en diskusjon rundt vurderingsordningen som sentralt for faget. Norskfaget har et særskilt ansvar for elevenes skriftlige utvikling i både hovedmål og sidemål, samt den muntlige ferdigheten (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Skriftlig og muntlig kommunikasjon skal utfylle hverandre og ses i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2013a), og dette kan stå i kontrast til det å gi tre selvstendige karakterer. Færre termin- og standpunkt karakterer kan føre til en mer holistisk undervisning- og vurderingspraksis. Det er få empiriske forskningsbidrag om vurdering i norskfaget som helhet (Seland, Lødding & Prøitz, 2015), samtidig som dette er et dagsaktuelt tema som nå får mye oppmerksomhet i fagmiljøet (Longva, 2016; Vindegg, 2016; Sannrud, 2016). Vi håper derfor at denne undersøkelsen kan bidra til å belyse essensielle spørsmål i norskfaget og være et bidrag innenfor forskningsfeltet.

### **1.1.3 Diskusjonen rundt vurderingsordningen i norskfaget**

Diskusjonen rundt antall karakterer i norskfaget må ses i sammenheng med den første læreplanen i norsk under Kunnskapsløftet og prosessen rundt revideringen av denne (Seland et al., 2015). Dette førte til at vi fikk en ny og gjeldende versjon fra 1. august 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013). Samtidig som det foregikk en formell revisjonsprosess, var det debatt i fagmiljøet vedrørende innholdet i læreplanen, sett i lys av planens kompetansemål

og vurderingsordningen i norskfaget. Debatten foregikk blant annet i tidsskriftene *Norsklæreren*, *Syn og Segn* og *Ordet: kvartalsskrift for norsk språk og kultur*. Et hovedargument i debatten, var at norskfaget var for omfattende, og det kom frem flere ulike synspunkt om hvordan norskfaget burde endres.

Vektingen mellom hovedmål og sidemål var et av aspektene som ble diskutert. Enkelte påpekte at hovedmålet burde få større plass i undervisningen, på bekostning av sidemålet (Nyheim, 2011; 2012). Andre mente at omfanget av undervisning i sidemål burde opprettholdes slik det er (Stensby, 2011; Eide, 2012; Nygård & Sture, 2013). Hvordan man skulle endre vurderingsordningen i norskfaget, skapte også diskusjoner. Enkelte mente at et redusert antall karakterer i norsk ville svekke sidemålets posisjon (Søyland, 2012; Skirbrekk, 2013), mens andre påpekte at det heller ville fremme sidemålets stilling (Eide, 2012; Titlestad, 2010). I 2010 nedsatte Utdanningsdirektoratet *Forum for norskfaget*, som et verktøy og en kilde til kunnskap om bruk og implementering av læreplanen i norskfaget (Forum for norskfaget, 2011). Denne instansen pekte også på utfordringene ved å skaffe karaktergrunnlag i tre disipliner. *Forum for norskfaget* mente at situasjonen måtte endres, enten ved å slå sammen karakterer eller ved å utvide rammene for undervisningstiden (Forum for norskfaget, 2011).

I desember 2012 sendte Utdanningsdirektoratet ut høringsutkastet til revidert læreplan i norsk. I tillegg ba de om at høringsinstansene skulle ta stilling til om gjeldende vurderingsordning for standpunkt-karakterer i norskfaget burde videreføres (Utdanningsdirektoratet, 2013). Rundt to tredjedeler ønsket en revisjon av vurderingsordningen med tre standpunkt-karakterer, og det var kun et mindretall som ønsket å beholde den gjeldende vurderingsordningen. Mindretallet pekte på behovet for å støtte og markere den sidestilte statusen som er tildelt hovedmål og sidemål i opplæringen, samt frykten for at elevenes muntlige kompetanse kunne bli nedprioritert til fordel for skriftlig kompetanse. De som ønsket en endring i vurderingsordningen, pekte på at dagens ordning skapte et prøvepress som gikk ut over undervisningskvaliteten i faget (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Selv om et flertall ønsket revisjon av vurderingsordningen, var det kun et mindretall som støttet én karakter i norskfaget i høringsrunden (Utdanningsdirektoratet, 2013). Mindretallet som var for dette, pekte på et kunstig skille mellom muntlige og skriftlige arbeids- og

presentasjonsformer i faget, og at én karakter kunne gi bedre tid til læring. Flere språkpolitiske organisasjoner var kritiske til forslaget om én karakter, da de fryktet for sidemålets stilling. De som ga uttrykk for å ha to standpunktkarakterer i norsk, argumenterte for at norsk er det mest omfattende faget i opplæringen, og at dette burde synliggjøres ved to standpunktkarakterer (Utdanningsdirektoratet, 2013).

20. juni 2013 forelå det endelige resultatet av læreplanrevisjonen. Flertallet av høringsinstansene ønsket revisjon av vurderingsordningen. Kunnskapsdepartementet valgte likevel å videreføre den gjeldende vurderingsordningen med tre standpunktkarakterer, med unntak av yrkesfag der elevene nå skulle ha én standpunktkarakter. Samtidig åpnet de opp for at alle skoler kunne få innvilget forsøk med én eller to karakterer i norsk. Dette gjaldt for studieforbereidende utdanningsprogram det første og andre året på videregående. I tillegg skulle det gjennomføres på 50 ungdomsskoler (Kunnskapsdepartementet, 2013b).

#### **1.1.4 Forsøk med én eller to karakterer i norsk**

Høsten 2013 åpnet Kunnskapsdepartementet for at alle videregående skoler kunne delta i et tidsavgrenset forsøk med én eller to karakterer i norsk på Vg1 og Vg2. Ett år senere, høsten 2014, ble forsøket utvidet til at også 8. og 9. trinn på ungdomsskoler kunne delta (Seland et al., 2015). Forsøket er hjemlet i opplæringsloven § 1–4 og privatskoleloven § 2–5, og formålet med forsøket ”er å få erfaring med og kunnskap om hvordan endringer i undervisvurderingen kan påvirke opplæringen” (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1). Skolene som valgte å være med i forsøket, kunne velge mellom to alternativer. Det første alternativet er én karakter som omfatter både skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig. Det andre alternativet er to karakterer der den ene er en felles karakter i skriftlig hovedmål og sidemål og den andre omfatter muntlig (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

Forsøket ble først forlenget med ett år høsten 2015, etter søknad fra Skrivesenteret og Nynorsksenteret (Dimmen & Aasen, 2015). De hadde ansvar for et kompetansenettverk bestående av 25 videregående skoler som deltok i karakterforsøket. En av begrunnelsene deres for forlengelse av forsøket, var at det ville være uheldig å avbryte en positiv utvikling etter så kort tid (Dimmen & Aasen, 2015). Utdanningsdirektoratet anbefalte utvidelsen av forsøket, og Kunnskapsdepartementet støttet dette (Kunnskapsdepartementet, 2015). Våren 2016 ble det besluttet at karakterforsøket i norsk skulle forlenges nok en gang, denne gangen

frem til 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2016). Et av argumentene for forlengelsen, var at det ville være uheldig å avbryte de praksisendringene som er iverksatt ved forsøksskolene, før forsøket er ferdig evaluert og kan bygges videre på (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Læreplanen åpner for at skolene har stor metodisk og innholdsmessig frihet til å organisere arbeidet med faget slik den enkelte skole ønsker. Hos alle forsøksskolene skal det foreligge en faglig plan for hvordan elevenes læring kan bedres under forsøket (Utdanningsdirektoratet, 2016). Elevene skal ha opplæring i alle kompetansemålene, og det er ingen endring i hva de skal lære. De skal fortsatt ha tre standpunkt karakterer etter 10. trinn og Vg3. Karakterene på 8. og 9. trinn, og Vg1 og Vg2, er *underveisvurdering* som skal brukes som redskap for å fremme elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Forsøket gir deltakerskolene mulighet til å legge opp underveisvurderingen annerledes enn før (Utdanningsdirektoratet, 2014a). En virkning av dette kan være at de får større frihet til å gjennomføre færre vurderingssituasjoner og heller ha et helhetlig blikk på elevenes kompetanse i faget. *Underveisvurdering og vurdering for læring* er sentrale begrep som vi vender tilbake til i teorikapittelet.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan to ulike vurderingsordninger kan legge til rette for en læringsfremmende vurderingspraksis i norskfaget. Studiens problemstilling er derfor:

*Hvordan kan ulike vurderingsordninger på Vg2 legge til rette for en læringsfremmende vurderingspraksis i norskfaget?*

Vi har valgt å belyse denne problemstillingen ved bruk av ulike metoder, både kvalitative og kvantitative. Deltakerne i undersøkelsen er fra to klasser som deltar i forsøk med én eller to karakterer i norskfaget, og to klasser som følger ordinær vurderingsordning. Vi har innhentet data gjennom observasjon i klasserom, spørreskjema til elever og intervju med lærere og elever. Fokuset vårt har vært å undersøke lærernes og elevenes opplevelse av vurderingspraksis og ulike vurderingsordninger i norskfaget. For å undersøke dette har vi utarbeidet tre forskningsspørsmål. De tre forskningsspørsmålene er delvis fremkommet på bakgrunn av teori og sentrale spørsmål i diskusjonen rundt karakterordningen i norskfaget,



samt ønsket om å ha en åpen utforskning av lærernes og elevenes opplevelser av de ulike vurderingsordningene:

1. *Hvordan opplever lærerne og elevene at det arbeides med læringsmål og vurderingskriterier, tilbakemeldinger og elevmedvirkning i norskfaget?*
2. *Hvordan opplever lærerne og elevene vektlegging av arbeid med de ulike disiplinene skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig?*
3. *Hvilke fordeler og ulemper ser lærerne og elevene ved ulike vurderingsordninger i norskfaget?*

Med denne problemstillingen og disse forskningsspørsmålene som utgangspunkt, er hensikten å undersøke om ulike vurderingsordninger kan være en mulig løsning på noen av problemene norskfaget står overfor, og hvordan det under ulike vurderingsordninger legges til rette for en læringsfremmende vurderingspraksis.

### **1.3 Oppgavens avgrensninger**

I gjennomgangen av teori og tidligere forskning har vi fått innblikk i flere forskningsfelt som rommer mye, og det er derfor nødvendig å avgrense i denne oppgaven. Ettersom vi undersøker hvordan ulike *vurderingsordninger* spiller inn på *vurderingspraksisen* i norskfaget, er det aktuelt å undersøke flere områder.

Det er utviklet mye teori og forskning på vurderingsfeltet. For å avgrense dette, tar vi utgangspunkt i fire prinsipper som Utdanningsdirektoratet (2015a) anbefaler for å fremme læringsfremmende underveisvurdering, og derav en læringsfremmende vurderingspraksis. Denne underveisvurderingen kan ses i sammenheng med begrepet *vurdering for læring* som blir et sentralt begrep videre i oppgaven. Vurdering for læring omtales ofte sammen med begrepet *formativ vurdering*, men som vi kommer tilbake til i teorikapittelet, vil denne oppgaven primært bruke begrepet vurdering for læring.

*Vurdering for læring* skal ideelt sett integrere undervisning og vurdering, og i teorikapittelet legger vi derfor frem ulike praksiser i norskfaget der dette inntreffer. Det kom tydelig frem i intervju samtalen at undervisning og vurdering er integrert i klasserommene. Vi har derfor valgt å vise til teori og forskning om deler av den skriftlige og muntlige opplæringen, der det

forekommer ulike læringsaktiviteter og -metoder med tett sammenheng mellom undervisning og vurdering. Med dette fokuset vil ikke gjennomgangen av skriftlig og muntlig opplæring være fullstendig utfyllende, men fokusere på det som er relevant for oppgaven vår.

Denne studien tar for seg fire studiespesialiserende klasser på Vg2 i videregående opplæring. To av klassene deltar i forsøk med én eller to karakterer i norskfaget, mens de to andre klassene har ordinær vurderingsordning. Begge de deltakende skolene, har valgt alternativet der de kun får én samlet norskkarakter. En viktig avgrensning er derfor at denne studien ikke undersøker hvordan læringsfremmende vurderingspraksis er i klasser med to karakterer i norskfaget. Gjennomgangen i metodekapittelet viser at studiens design kan ses som utforskende, og vi viser til flere forhold som gjør at studiens funn ikke uten videre kan overføres til andre klasserom.

Vi har valgt å benytte oss av flere datainnsamlingsmetoder, og dette ga oss et stort datamateriale. Vi prioriterte å gjøre det på denne måten for å få frem en viss bredde og dybde hos informantene. Etersom vi er to masterstudenter som skriver denne masteroppgaven, hadde vi mulighet til å skrive en lengre oppgave. Selv om det bringer med seg utfordringer å fremstille et såpass stort og variert datamateriale, valgte vi heller å sammenfatte data for å gjøre det store datamaterialet leservennlig, enn å benytte oss av det maksimale sideantallet.

## **1.4 Oppgavens oppbygning**

I det neste kapittelet gjør vi rede for teori og tidligere forskning. Vi vender først blikket mot vurderingsfeltet, og setter det videre i sammenheng med sosiokulturell teori. Deretter ser vi på norskfaget, fagets læreplan og kjerneområder, og forskning på forsøket med én eller to karakterer i norsk. Til slutt i kapittelet vender vi fokus mot vurderingspraksiser i skriftlig og muntlig opplæring i norskfaget, og hvordan vurdering kan integreres i undervisningen.

Det tredje kapittelet er en gjennomgang av studiens metodiske tilnærming. Vi vil først gjøre rede for valg av blandet metode, for deretter å belyse utvalgsprosessen. Videre tar vi for oss de tre datainnsamlingsmetodene, observasjon, spørreskjema og intervju. Mot slutten av kapittelet tematiserer vi forskerrollen, og drøfter gyldighet og pålitelighet i prosjektet med blick på indre- og ytre validitet, reliabilitet og etiske betraktninger.

Studiens fjerde kapittel består av analyse av datamaterialet. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, er studien kategorisert i kategoriene *prinsipper for god undervisvurdering*, *vektlegging av de ulike disiplinene* og *ulike vurderingsordninger*. I hver kategori belyser vi først svarene til lærerne og elevene som deltar i karakterforsøket, og deretter lærerne og elevene som følger ordinær vurderingsordning. Mot slutten av hver kategori oppsummerer vi delkapitlene og trekker linjer mellom svarene fra de ulike informantgruppene. Avslutningsvis viser vi til hovedfunnene vi står igjen med etter analysen av datamaterialet.

I det femte kapittelet ser vi funnene fra analysen i sammenheng med teori og forskning som er redegjort for i teorikapittelet. Ved å diskutere funnene i lys av teori og tidligere forskning, kan vi få ny innsikt i datamaterialets innhold, samtidig som det kan åpne opp for nye perspektiver på teori og tidligere forskning. Vi diskuterer først hovedfunnene på forskningsspørsmålene, for deretter å oppsummere disse. Videre tar vi med hovedfunnene inn i den avsluttende delen av kapittelet, med den hensikt å diskutere problemstillingen.

Studiens siste kapittel starter med en konklusjon på problemstillingen. Deretter følger våre refleksjoner rundt hvilke didaktiske implikasjoner studien kan ha. Avslutningsvis løfter vi frem forslag til metodiske og tematiske perspektiver for videre forskning på feltet.

## 2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for teori og tidligere forskning på feltet. Vi tar først for oss teori og tidligere forskning om vurdering og vurdering for læring og ser dette i lys av sosiokulturell læringsteori. Deretter vender vi blikket mot norskfaget. Vi ser først på lærerplanen og fagets kjerneområder, for så å belyse tidligere forskning om karakterforsøket. Avslutningsvis presenterer vi ulike praksiser der undervisning og vurdering integreres i skriftlig og muntlig opplæring, og hvordan ulike undervisningspraksiser kan danne et metaspråk som kan brukes videre i vurdering. De teoretiske perspektivene og den tidligere forskningen er en del av studiens utgangspunkt, og vil i oppgavens diskusjonskapittel igjen gjøre seg gjeldende.

### 2.1 Vurdering

Begrepet *vurdering* handler om å verdsette eller å bestemme verdien på noe, og brukes for å uttrykke kvaliteten på elevers arbeid eller deres grad av måloppnåelse (Engh, 2011). Gjennom å vurdere kan læreren få informasjon om elevers kompetanse og ferdigheter. I Forskrift til opplæringsloven kapittel 3 (2009, § 3) om vurdering, står det at alle elever har rett til vurdering etter vurderingsforskriften. Dette innebærer både en rett til *underveisvurdering* og *sluttvurdering* samt retten til dokumentasjon av opplæringen. Underveisvurdering er løpende, systematisk, skriftlig og muntlig vurdering med grunnlagt informasjon om elevenes kompetanse (Dysthe, 2008). Underveisvurdering handler om å innarbeide daglige rutiner, systematikk og variasjon slik at både lærer og elever kontinuerlig kan undersøke forståelse og læring (Dysthe, 2008). Vurdering foregår med andre ord hele tiden i klasserommet. Underveisvurdering skal brukes videre, som et grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til økt kompetanse hos elevene (Forskrift til opplæringslova, 2009, § 3).

Elevene har, som nevnt, også rett til sluttvurdering. Det er den informasjonen som gis om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringen i et fag (Engh, 2011). Det er altså en vurdering *av* læring som er foregått. Sluttvurderingen er en *summativ vurdering* som kun uttrykkes med tallkarakter. Summative prøver kan også brukes underveis i læringsprosessen for å kartlegge elevenes læring (Slemmen, 2009). Det er da viktig at karakterer gis med begrunnelse og veiledning om hvordan elevene kan bli bedre i faget. Dette er fordi en karakter

alene ikke inneholder informasjon som bringer elevene videre i læringsprosessen (Slemmen, 2009).

Vurderingsforskriften har blitt endret flere ganger, med siste endring i 2009. Bakgrunnen for endringen finnes i Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007): ”i norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter” (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 77). Sitatet fra stortingsmeldingen kan peke på et behov for større fokus på vurderingen som skjer underveis i læringsprosessen. Engh (2011) påpeker at endringene retter forskriften inn mot en vurderingspraksis som ligger nær begrepene *vurdering for læring* og *formativ vurdering*. Begrepene er spesielt relevante for vår undersøkelse og vi vil derfor rette fokus mot disse, og hva forskningsbasert kunnskap sier om en slik vurderingspraksis.

### **2.1.1 Vurdering for læring og formativ vurdering**

Undersøkelsen vår fokuserer som nevnt på ulike vurderingsordninger i norskfaget på Vg2. Denne vurderingen er underveisvurdering frem mot den endelige sluttvurderingen på Vg3. Det er flere begreper som går om hverandre innenfor forskningslitteraturen på vurderingsfeltet. Underveisvurdering har som nevnt som mål å hjelpe elevene videre i deres læringsprosess, og skal ideelt sett integreres i undervisning og vurdering. Det vil derfor også være et fokus på undervisning i den kommende delen om norskfaget i dette kapittelet og videre i analysekapittelet. Faglig underveisvurdering og tilbakemeldinger, som skal fremme elevers læring, blir i forskningslitteraturen omtalt som *vurdering for læring*.

Begrepet vurdering for læring peker på *formålet* med vurdering. Forskergruppen *Assessment Reform Group* sin beskrivelse av vurdering for læring, gjør at man kan se dette arbeidet som en tretrinnsprosess: ”The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and teachers, to identify where learners are in their learning, where they need to go and how to best get there” (Assessment Reform Group, 2002, s. 2–3). Det første steget består i at læreren samler inn dokumentasjon om elevenes nåværende kompetanse. Deretter klargjør man hva som er målet med det som skal læres, før man til slutt avgjør hva som bør gjøres videre for å få en bedre måloppnåelse (Engh, 2011). Slik vurdering kan ikke knyttes til en enkelt prøveform eller metode, og som Paul Black og Dylan Wiliam (2001) påpeker, viser vurdering for læring til ” [...] all those activities undertaken by teachers, and by their students in

assessing themselves, which provide information to be used as feedback [...] (s. 2). Det er altså en rekke handlinger i klasserommet som skal fremme elevens læring, og begrepet refererer til en tankemåte der man integrerer undervisning og vurdering (Engh, 2010). Begrepet vurdering for læring, *assessment for learning*, hører man ofte i sammenheng med det som omtales som formativ vurdering, *formative assessment* (Black & Wiliam, 2001). Begrepet formativ vurdering viser til *funksjonen* vurderingen har (Wiliam, 2011), altså hvordan vurderingen faktisk blir brukt videre. Vurderingsaktiviteter kan bidra til læring hvis de gir informasjon som læreren og elevene kan bruke til å vurdere seg selv og andre, samt modifisere undervisningen og læringsaktivitetene. Paul Black, Christine Harrison, Clare Lee, Bethan Marshall og Dylan Wiliam (2004) skriver følgende: "[...] assessment becomes 'formative assessment' when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet learning needs" (s. 10). Det vil si at vurderingen først blir formativ når læreren *faktisk bruker* bevisene fra vurderingen til å tilpasse undervisningen for å møte læringsbehov hos elevene, og at elevene selv bruker bevisene til å vurdere seg selv og læringsprosessen videre.

Som vi har vist, fremhever vurdering for læring og formativ vurdering to ulike aspekter ved vurdering. Likevel blir begrepene ofte anvendt med likt betydningsinnhold (Fjørtoft, 2016). I denne oppgaven vil vi benytte begrepet vurdering for læring, men det er viktig å huske på at denne vurderingen også kan være formativ gitt forutsetningene ovenfor.

### **2.1.2 Vurdering for læring og sosiokulturell læringsteori**

Vurdering for læring kan forankres læringsteoretisk med henvisning til sosiokulturell læringsteori og Lev Vygotsky (Engh, 2011). Kommunikasjonen mellom lærer og elev i læringsprosessen er viktig, og kan knyttes til Vygotskys begreper *den aktuelle* og *den proksimale utviklingssonen* (Engh, 2011). Den aktuelle utviklingssonen viser til elevens nivå på det daværende tidspunkt. De faglige tilbakemeldingene og underveisvurderingene som foregår i interaksjonen mellom lærer og elev, skal ta utgangspunkt i dette nivået (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Når læreren er bevisst på det aktuelle nivået til eleven, kan han/hun si noe om det potensielle utviklingsnivået. Dette er et nivå som er innen rekkevidde (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Vygotsky (1978) påpeker viktigheten av samhandling mellom eleven og en mer kompetent annen, for at eleven skal kunne nå sin proksimale utviklingszone. Dette kan for eksempel være læreren eller en medelev på et høyere faglig nivå. En parallell mellom vurdering for læring og Vygotskys (2001) teori om den aktuelle og den proksimale

utviklingssonen, er at elevene skal støttes *der de er* i læringsprosessen, samtidig som man viser hvor elevene skal og hvordan de skal komme seg dit.

Læring forstås i sosiokulturell teori som et samspill mellom kollektive og individuelle prosesser. På samme måte kan og bør vurdering bestå av kollektive og individuelle samspillsprosesser for å fremme læring i vurderingen (Engh, 2011). Utvikling skjer gjennom læring, og læring er nært knyttet til sosiale miljøer der kommunikasjon og samhandling står sentralt (Engh, 2011). I tråd med teorien bak vurdering for læring, er det derfor viktig at læreren og elevene kommuniserer åpent om læringsprosessen, slik at elevene kan komme seg videre i egen læring. For at læring skal kunne foregå mellom elevene og en mer kompetent annen, vektlegger Vygotsky språkets betydning i læringsprosessen (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Språket er et viktig redskap for å videreformidle strategier mellom personer, og også et redskap for etablering og lagring av kunnskap. Språklig kommunikasjon mellom lærer og elever, og mellom elevene, bør derfor være klar og tydelig for å styrke læringsprosessene. Læreren må kommunisere med elevene gjennom tilbakemeldinger som fremmer læring, og samtidig legge til rette for et klassemiljø der elevene kan være ressurser for hverandre og lære gjennom å kommunisere og veilede hverandre (Hopfenbeck, 2014).

### **2.1.3 Prinsipper for god vurderingspraksis**

Utdanningsdirektoratet formidler på sine hjemmesider fire prinsipper som kan være veiledende for skoler i arbeidet med underveisvurdering og vurdering for læring. Vi har tatt utgangspunkt i disse fire prinsippene under utarbeidelsen av undersøkelsen vår, ettersom de dekker sentrale deler av læringsfremmende undervisnings- og vurderingspraksis. Prinsippene er nedfelt i forskrift til opplæringslovens kapittel 3 (2009, §3), og tar utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap om læringsfremmende underveisvurdering og vurdering for læring:

- Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
- Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
- Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.
- Elevene og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

(Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 1)

De fire prinsippene til Utdanningsdirektoratet (2015a) kan ses i sammenheng med den nevnte tretrinnsprosessen til Assessment Reform Group (2002), som er fremhevet i forskning på feltet (Fjørtoft, 2016; Engh, 2011). Læreren skal ved hjelp av denne prosessen formidle tre nøkkelinstruksjoner til elevene: hvor de er, hvor de skal og hvordan de skal komme seg dit (Wiliam, 2010). Samtidig som læreren formidler dette, skal også elevene være delaktig i eget læringsarbeid (Black & Wiliam, 2001). Formidlingen av nøkkelinstruksjonene skjer i en dynamisk og kontinuerlig prosess, og i internasjonal forskningslitteratur betegnes dette med begrepet *feedback* (Fjørtoft, 2016). På norsk kan ordet *tilbakemelding* overskygge det kontinuerlige aspektet, og vi velger derfor å benytte oss av innholdet i begrepet *fremovermelding* i tillegg. Tilbakemelding peker på læring som allerede har skjedd, mens fremovermelding forklarer hvor eleven skal og hvordan eleven skal komme seg dit (Fjørtoft, 2016; Engh, 2011). Vi velger derfor å slå sammen det andre og det tredje prinsippet, og omtaler dette videre som *tilbakemelding*. Med bakgrunn i meningsinnholdet i de siterte prinsippene ovenfor, vil prinsippene videre omtales som henholdsvis *læringsmål og vurderingskriterier*, *tilbakemeldinger* og *elevmedvirkning*.

Det første prinsippet handler om at elevene skal forstå hva de skal lære, og hva som er forventet av dem (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette kan kobles til den første nøkkelinstruksjonen, som viser til at læreren må formidle til elevene *hvor* de befinner seg i læringsprosessen. Hva som skal læres kan ses i sammenheng med begrepet *læringsmål*, og hva som er forventet av elevene kan knyttes til begrepet *vurderingskriterier* (Hattie & Timperley, 2007). Black og Wiliam (2009) fremhever viktigheten av å utarbeide klare mål og kjennetegn på måloppnåelse. De påpeker også at disse bør gjennomgås *før* vurderingssituasjonen inntreffer, slik at det blir klart for elevene. Ved å integrere kriterier i tilbakemeldingene kan elevene få en indikasjon på hvor de befinner seg i læringsprosessen (Thronsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009). Therese Hopfenbeck (2014) påpeker at lærere bør bruke kriterier som elevene kjenner til, og videre at tilbakemeldingene må skrives med et språk som gjør at elevene forstår hva læreren mener. Dette kan ses i sammenheng med sosiokulturell teori, der språklig kommunikasjon er sentralt for læring. Forståelige fremovermeldinger som peker på mål og kriterier, kan vise elevene *hvor* veien går videre og *hvordan* de skal komme seg videre i læringsprosessen og nærmere målet (Smith, 2009).



Som nevnt behandler vi det andre og det tredje prinsippet under ett. Det er en dissonans mellom elevens ståsted og det planlagte målet, og *tilbakemeldinger* skal bidra til å tette dette gapet. Det er viktig at det er en passende avstand mellom de to polene, slik at elevene føler at de kan mestre å komme seg videre (Hattie & Timperley, 2007; Smith, 2009).

Tilbakemeldinger må derfor vise tilbake til arbeid som er gjort, men også fremover til arbeid som kommer (Fjørtoft, 2016; Engh, 2011). Ser man dette i sammenheng med Vygotskys begreper den aktuelle- og den proksimale utviklingssonen, kan dette gapet også reduseres ved hjelp av en mer kompetent annen. Likevel vil det være viktig at elevene selv er med på å definere målet, slik at de føler en forpliktelse til å jobbe mot det (Hattie & Timperley, 2007). Når det fremtidige målet er fastsatt, er det også viktig at læreren i tilbakemeldingene viser *hvordan* eleven kan komme seg dit. Dette kan gjøres på flere måter for å øke læringsutbyttet. John Hattie og Helen Timperley (2007) trekker frem at læreren kan legge til rette for at elevene kan bli mer selvregulerte i læringsprosessen, fokusere på en dypere forståelse og på det som ikke er fullstendig forstått.

Det fjerde prinsippet omhandler at god vurderingspraksis bør gi elevene mulighet til å ta kontroll over egen læring og være *involvert i eget læringsarbeid*. En måte å gjøre dette på er, som nevnt, å gi elevene mulighet til å delta i fastsettelse av fremtidige mål, og å åpne opp for selvregulering i læringsprosessen. En selvregulerende læringsprosess innebærer at elevene selv kan kontrollere, regulere og styre sine handlinger mot det fremtidige målet (Hattie & Timperley, 2007; Engh, Dobson & Høihilder, 2007). Å være involvert i eget læringsarbeid kan også knyttes til lærerens tilbakemeldinger. I tilbakemeldingene er det ønskelig å vise elevene hvordan de skal komme seg videre, men de bør ikke være så detaljerte at elevene ikke trenger å tenke selv (Wiliam, 2010). Prinsippet omtaler også at elevene bør være involvert i egenvurdering og medelevvurdering. Ideelt sett bør læreren gi elevene fastsatte vurderingskriterier for måloppnåelse, for at elevene best skal kunne vurdere sitt eget og andres arbeid. Egenvurdering er en krevende prosess som betinger at elevene er i stand til å ha et metaperspektiv på egen læringsaktivitet og eget læringsutbytte (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2006). Det er den aktive eleven som er involvert i eget læringsarbeid som øker utbyttet av læringsprosessen (Black & Wiliam, 2001). Egenvurdering kan hjelpe elevene med å nå læringsmålene sine, ved at de kan bli i stand til å se at de bør endre læringsstrategier i den videre læringsprosessen (Orsmond, Merry & Reiling, 1997). Aktiviteter som innebærer at elevene er i arbeid med egenvurdering, er derfor sentralt.

Vurdering for læring samt den nevnte tretrinnsprosessen, har blitt mye forsket på internasjonalt. Black med flere (2004) gjennomgikk over 250 studier der de forsøkte å kartlegge vurderingspraksiser i ulike klasserom. De fokuserte særlig på i hvilken grad vurderingsarbeid fremmer elevenes læring, og fant at vurdering for læring hadde positiv effekt på elevenes faglige prestasjoner. En forutsetning for dette var imidlertid at vurderingskriteriene var tydelige for elever og lærere. Lærerne må også gi elevene konkret hjelp for at de skal forstå hvordan de skal kunne forbedre seg, og lærerne må være til stede i hele læringsprosessen. Samtidig må elevene få informasjon om hvor langt de er kommet på veien til å nå målet, hva som gjenstår og hvordan de bør arbeide for å oppnå høyere grad av måloppnåelse. Studiet til Black med flere (2004) viser viktigheten av å se undervisningsvurdering som en prosess, der alle delene må vektlegges for å fremme elevenes læring.

#### **2.1.4 *Bedre vurderingspraksis og Vurdering for læring* – satsinger på læringsfremmende vurdering i norsk kontekst**

De siste årene har Utdanningsdirektoratet initiert flere satsinger på vurderingsområdet (2015b). Disse satsingene er interessante for vår undersøkelse, ettersom de tar for seg arbeid med vurdering for læring og prinsippene som ligger til grunn for god undervisningsvurdering. Det første prosjektet er *Bedre vurderingspraksis* som hadde oppstart i 2007. Bakgrunnen for det landsomfattende programmet var ulike utredninger og evalueringer, som slo fast at vurderingskulturen og –praksisen var for svak i norsk skole (Thronsen et al., 2009). Lærerne som var med i prosjektet på ungdomsskoler og videregående skoler, utviklet selv kjennetegn for måloppnåelse som de tok i bruk i undervisningen. På denne måten skulle sammenhengen mellom læring og vurdering gjøres synlig for elevene. Fokuset på vurdering skulle være fremoverrettet, og hjelpe elevene til å forbedre læringsarbeidet og til å nå læringsmål (Thronsen et al., 2009).

En gruppe forskere fra Universitetet i Oslo fikk ansvaret for følgeevalueringen. De skulle undersøke om man burde utvikle felles nasjonale kjennetegn for måloppnåelse, eller om disse kunne utvikles lokalt ved hver enkelt skole (Thronsen et al., 2009). De belyste også i hvilken grad kjennetegnene kunne fremme en mer rettferdig, læringsfremmende og motiverende vurderingspraksis. Forskergruppens anbefalinger var at det burde innføres veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i noen fag, med muligheter for lokal bearbeidelse og tilpasning. De pekte også på at skolene burde få tilbud om kompetanseutvikling i vurdering

(Thronsen et al., 2009; Utdanningsdirektoratet, 2009). Utdanningsdirektoratet tok forskernes evalueringsrapport til følge og leverte en sluttrapport med anbefalinger til Kunnskapsdepartementet.

I sluttrapporten fra prosjektet *Bedre vurderingspraksis* ble det også anbefalt å sette i gang forskning på sammenhengen mellom vurdering og læring (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette var noe av grunnen til at den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* fikk sin oppstart i 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det overordnede målet for prosjektet var at skoler, skoleeiere og lærebedrifter skulle videreutvikle en læringskultur og vurderingspraksis med læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Satsingen tok utgangspunkt i de fire prinsippene for god undervisningsvurdering, som er omtalt i kapittel 2.1.3 i denne masteroppgaven. I følge Utdanningsdirektoratets grunnlagsdokument (2014b) for videreføringen av satsingen, viser internasjonale studier at vurdering for læring er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes opplæring på, og satsingen har så langt oppnådd gode resultater. Rapporter, kartlegginger og tilbakemeldinger fra deltakerne viser at:

- Det systematiske arbeidet med elev- og lærlingvurdering fører til bedre forståelse for læreplaner og kompetansemål.
- Flere skoleeiere og skoler har utviklet en felles vurderingskultur, slik at vurdering ikke lenger er et individuelt ansvar for den enkelte lærer.
- Det er større pådriv i arbeidet med å utvikle en god vurderingspraksis og lokalt arbeid med læreplaner blant deltakere i satsingen enn hos de som ikke har deltatt.
- Elevene har bedre kjennskap til mål og vurderingskriterier enn tidligere.

(Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2)

Selv om resultatene så langt er positive, påpekes det utfordringer fra flere hold. I rapportene fra prosjektet *Forskning på individuell vurdering i skolen* (FIVIS) (Sandvik, Buland, Engvik, Fjørtoft, Langseth, Aaslid & Mordal, 2012; Sandvik & Buland, 2013; 2014), pekes det på flere utfordringer. Hensikten bak prosjektet var å gi et bilde av hvordan vurderingspraksis utvikler seg i samspillet mellom sentralt gitte føringer, og lokale fortolkninger og forståelser. Forskerne fant blant annet at lærernes vurderingspraksis varierer og speiler ulik vurderingskultur på tvers av skoler og innad i skolene. De mener at videreutviklingen av vurderingskulturen i norsk skole må skje via faglig utviklingsarbeid, og at dette bør legge føringer på det videre arbeidet med vurdering for læring (Sandvik, Buland, Engvik, Fjørtoft & Langseth, 2014).

Videre i dette kapittelet tar vi for oss teori og tidligere forskning om vurdering for læring i norskfaget. Vi begynner med læreplanen i norskfaget og fagets kjerneområder. Deretter ser vi på tidligere forskning om forsøk med én eller to karakterer i norsk. Videre i kapittelet tar vi for oss undervisnings- og vurderingspraksis i norsk skriftlig, for deretter å vende blikket mot norsk muntlig.

## 2.2 Norskfagets læreplan og kjerneområder

Læreplanen i norsk legger føringer for undervisning og vurdering i faget. Da Kunnskapsløftet kom i 2006 gikk læreplanen fra å være innholdsmessig orientert, til heller å vektlegge kompetansemål (NOU 2014:7, 2014). En av intensjonene bak Kunnskapsløftet var i tillegg å forenkle læreplanen (NOU 2014:7, 2014), og læreplanverket har over tid blitt mindre detaljert. Det har også blitt et større fokus på muligheten for metodefrihet hos den enkelte skole og lærer. I 2013 ble det utarbeidet en ny og gjeldende læreplan i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2014c).

Læreplanen i norsk har tre hovedområder med tilhørende kompetansemål etter 2., 4., 7., og 10. trinn i grunnskolen og etter Vg1, Vg2 og Vg3 i studieforberedende utdanningsprogram. De tre hovedområdene er *muntlig kommunikasjon*, *skriftlig kommunikasjon* og *språk, litteratur og kultur* (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Gjennom *muntlig kommunikasjon* skal elevene utvikle ferdigheter knyttet til å lytte og å tale. Ved å lytte skal elevene oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn. Videre skal elevene, gjennom forberedte muntlige fremføringer og spontan muntlig samhandling, utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer. Dette skal de gjøre med et variert ordforråd tilpasset ulike sjangere. Hovedområdet *skriftlig kommunikasjon* omhandler å skrive og lese norsk systematisk gjennom hele opplæringsforløpet. Elevene skal lese ulike tekster for læring og opplevelse, samtidig som leseopplæringen skal bidra til at eleven blir bevisst på egen utvikling som leser og skriver. I skriveopplæring skal elevene lære å uttrykke, bearbeide og kommunisere i ulike teksttyper. Det siste hovedområdet, *språk, litteratur og kultur*, handler om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, og skal også inneholde internasjonale perspektiver. Elevene skal også utvikle en forståelse av hvordan norsk språk og litteratur har endret seg over tid (Kunnskapsdepartementet, 2013a).

Den enkelte skole og lærer står fritt til å bestemme hvilke kompetansemål som skal testes i de ulike disiplinene skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig. Forskerne bak FIVIS-rapportene gjennomførte fokusgruppeintervju med lærere for å undersøke arbeid med dette. I rapporten fremlegger Henning Fjørtoft (2013) funn som indikerer at det hersker stor uenighet blant lærerne om hvordan kompetansemålene skal fordeles på de ulike karakterene i norskfaget. Videre fikk forskerne flere steder i undersøkelsen inntrykk av at lærerne blandet *kompetansen* som skulle prøves og *representasjonsformen* kompetansen skulle prøves gjennom (Fjørtoft, 2013). Lærerne var videre usikre på hva som skulle inngå i en halvårsvurdering. Noe av årsaken kan være den nevnte metodefriheten ved Kunnskapsløftet, ettersom lærerne ofte har arbeidet med ulike kompetansemål i de ulike disiplinene (Fjørtoft, 2013). Et annet aspekt Fjørtoft (2013) legger frem, er at for lærerne handler halvårsvurderingen om å ha nok vurderingsgrunnlag. Den store mengden sjangre og oppgaveformater som elevene skal beherske ifølge læreplanmålene, gjør at lærerne ikke har tilstrekkelig tid til å teste det samme flere ganger. Dermed får de ikke godt nok grunnlag til å trekke gyldige slutninger om elevens kompetanse (Fjørtoft, 2013).

For å få et innblikk i hvordan norskfaget var ved overgangen til Kunnskapsløftet, kan man se på rapporten *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn* og hvordan det der beskrives hva norskfaget er ment å favne (Utdanningsdirektoratet, 2006). Arbeidsgruppen bak rapporten var nedsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet, for å vurdere helheten i fremtidens norskfag. De beskriver faget som et språk- og kulturfag, som skal forvalte og utvikle norske tekstkulturer i et samtidsperspektiv og et historisk perspektiv. Videre skal faget sørge for lese- og skriveopplæring som er grunnleggende for all læring, personlig utvikling hos elevene og for at de skal kunne delta som aktive samfunnsborgere. Norskfaget er også et dialogfag der man skal møte et stort spekter av tekster og ytringer som skal tolkes. Videre beskrives faget som et dannelsesfag der kunnskap knyttes til identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette samsvarer med det Jon Smidt (2009) mener er ulike dimensjoner ved norskfaget under Kunnskapsløftet. Han skriver at norskfaget er et kulturfag, et kommunikasjonsfag, et dannelsesfag og et identitetsfag.

Flere har pekt på at norskfaget er omfattende, og utvalget bak den offentlige utredningen *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7, 2014) påpeker at det omfattende innholdet i ulike fag, herunder også norskfaget, kommer i konflikt med ønsket om dybdelæring. Det

omfattende innholdet gjør at det i undervisningen legges vekt på breddeforståelse, heller enn dybdeforståelse. En rekke empiriske studier har stadfestet betydningen av dybdeløring. Gjennom dybdeløring kan elevene øke læringsutbyttet, ved at de utvikler en helhetlig forståelse av faget (Pellegrino & Hilton, 2012; Sawyer, 2006; National Research Council, 2000). Samtidig kan elevene gjennom dybdeløring se faget i sammenheng med andre fag, og de kan bli i stand til å anvende det de har lært til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger.

## **2.3 Forskning på forsøk med én eller to karakterer i norskfaget**

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, evaluert forsøket med én eller to karakterer i norsk (Seland et al., 2015). Evalueringen består av tre deler. Den første delen er et litteraturstudie. Vi leste dette som del av å sette oss inn i forskningsområdet. Litteraturstudiet fokuserer på sentrale kjennetegn og eventuelle utfordringer ved undervisning og vurdering i norskfaget (Seland et al., 2015). Etter dette delstudiet mente forfatterne bak evalueringen, at de hadde tilstrekkelig grunnlag til å mene at forsøket ikke løser nåværende problemer fordi alle kompetansemål fremdeles skal telle med i vurderingen (Seland et al., 2015).

Delrapport to ble utgitt etter at vi hadde gjort datainnsamlingen vår og analysert data. Den andre rapporten består av intervjuer med norsklærere og elever fra fire videregående skoler som er med i forsøket (Seland, Gjerustad & Lødding, 2016). Rapporten viser at lærerne opplever at de har større handlingsrom og kan disponere tiden til undervisning i norsk på andre måter enn tidligere (Seland et al., 2016). Lærerne benytter denne muligheten til dybdeløring, og mange fokuserer på skriveoppløring. Lærerne peker på at færre karakterer senker krav til antall formelle vurderingssituasjoner. Elevene ser både fordeler og ulemper ved forsøket, og trekker frem at grundige tilbakemeldinger er til god hjelp i det videre arbeidet, men at de ser tallkarakteren som det mest valide målet på deres kompetanseoppnåelse (Seland et al., 2016). Sluttrapporten utgis i 2018 og vil ta for seg ungdomsskolenes erfaringer med forsøket, samt undersøke effekten av hele forsøket gjennom analyse av eksamenskarakterer (Seland et al., 2015).

Utover NIFUs evaluering, er det lite forskning rundt forsøk med én eller to karakterer i norskfaget. Vi har funnet én rapport (Rønning, 2012) og én masteroppgave (Torrissen, 2015) som tar for seg temaet. Nordlandsforskning, med Wenche Rønning (2012) som prosjektleder, har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet foretatt en evaluering av forsøket ved to videregående skoler. Lærerne ved de to skolene rapporterer om mindre vurderingsstress og større mulighet til dybdelæring i undervisningen. De peker på at de nå bruker mer varierte arbeidsmåter, og at de vektet de ulike disiplinene i norskfaget på en annen måte enn tidligere. I tillegg sier lærerne at forsøket har bedret deres praksis i undervisvurderingen og at de nå har større mulighet til å følge opp elevenes arbeid. Elevene peker på det samme og er gjennomgående positive til forsøket. Masteroppgaven er skrevet av Caroline Martha Torrissen (2015). Hun undersøkte forsøkskonteksten og hvordan lærerne opplevde at forsøket påvirket opplæringen i norskfaget ved to videregående skoler. Gjennom intervju gir enkelte lærere uttrykk for at forsøket har hatt lite betydning for deres undervisning, mens andre forteller om mer tid til skriveopplæring og mer jevnlig sidemålsundervisning.

## **2.4 Undervisnings- og vurderingspraksis i norsk skriftlig**

Vi vil nå gjøre rede for teori og tidligere forskning om undervisnings- og vurderingspraksis i skriftlig hovedmål og skriftlig sidemål. Undervisning og vurdering bør ses i sammenheng, ettersom vurdering for læring og undervisvurdering ideelt sett er en integrert del av undervisningen i klasserommet (Engh, 2010). Skrivning er en kompleks aktivitet, og som vist til i vurderingsteorien og i delen om sosiokulturell teori (se delkapittel 2.1), kan et felles språk til å snakke om tekst hjelpe elevene videre i skriveprosessen. Vi vil derfor i det videre rette fokus mot ulike aspekter i skriveundervisningen, der det kan være læringsfremmende å utvikle et felles *metaspråk*. Det finnes mange ulike måter undervisning og vurdering kan foregå på i norsk skriftlig, men ut ifra svarene fra våre informanter og dermed hva som kan anses som relevant for vår undersøkelse, vil vi i delkapittel 2.4.2 kun presentere *prossessorientert skrivning* og *mappevurdering*. Dette er to metodikker der undervisning og vurdering er integrert. Avslutningsvis ser vi på hvordan tilbakemeldinger kan være læringsfremmende for elevenes skriftlige arbeid.

### **2.4.1 Språk om tekst som utgangspunkt for skriveopplæring**

Metaspråk er språk om språket. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, *Skritesenteret*, anbefaler at læreren er tilstede i hele skriveprosessen til elevene, og at det

gjennom skriveprosessen foregår en kontinuerlig samtale om skriving og tekst. På denne måten kan lærer og elever utvikle et felles metaspråk til samtale om tekst (Kringstad & Lorentzen, 2014).

Om man blir bedre til å skrive av å ha kunnskap *om* tekst, er omstridt. To områder det er forsket mye på i denne sammenheng, er *sjangerundervisning* og *grammatikundervisning*. Innenfor begge områdene handler spørsmålet om læringsutbyttet av *eksplisitt undervisning*. Det finnes talspersoner som argumenterer for at eksplisitt undervisning er nødvendig, mens andre mener at det heller kan være skadelig (Hertzberg, 2001). Eksplisitt undervisning kan gi elevene begreper til å snakke om skriving og tekst, og på så måte fungere som et hjelpende stillas (Kringstad & Lorentzen, 2014). I det følgende redegjør vi for teori og forskning vedrørende sjanger og grammatikk, og hvordan områdene kan ses i lys av metaspråkbegrepet. Aspektene som nevnes, er aktuelle for både skriving på hovedmål og sidemål.

Frøydis Hertzberg (2001) har gjennomgått flere studier av sjangerundervisning i skriveopplæringen. Hun påpeker at den viktigste læringsteoretiske konflikten på spørsmålet om eksplisitt undervisning, er om *kunnskap* om skriving kan omsettes til *ferdighet* i skriving. For å forklare dette, brukes to begreper fra kunnskapsteorien, *påstandskunnskap* og *ferdighetskunnskap* (Hertzberg, 2001). Påstandskunnskap er all kunnskap som i prinsippet kan formuleres språklig. Ferdighetskunnskap, evnen til utførelse, er i prinsippet "taus" og derfor utilgjengelig for innsyn. I spørsmålet om eksplisitt sjangerundervisning, oppstår det et spenningsfelt mellom påstandskunnskap og ferdighetskunnskap (Hertzberg, 2001). Den typen påstandskunnskap som er aktuell for forståelsen av sjangertrekk, kalles *formkunnskap* eller *kunnskap om form* (Hertzberg, 2001). I Hertzbergs (2001) oversiktsartikkel, skriver hun at man i internasjonal litteratur og forskning grovt sett kan dele inn i fire posisjoner som stiller seg ulikt til eksplisitt sjangerundervisning. Vi presenterer hovedsakelig det ytterpunktet som tillegger eksplisitt sjangerundervisning læringsverdi, ettersom lærerne i vår undersøkelse sier at de utvikler et felles metaspråk med elevene gjennom eksplisitt undervisning.

Innenfor eksplisitt sjangerundervisning, har den *australske sjangerskolen* en sentral posisjon. Med basis i Halliday-grammatikken og dens etterfølgeres funksjonelle lingvistikk, har de utviklet en metodikk som helt fra førsteklasse, tar utgangspunkt i bevisst arbeid med sjangrenes form og funksjon i skriveundervisningen (Hertzberg, 2001). Modellen for arbeid



med sjanger deles inn i fire faser. Første fase består av feltbygging der elevene tilegner seg kunnskap om sjangeren, deretter modelleres sjangeren gjennom tilpassede modelltekster, før klassen mot slutten av perioden konstruerer tekster i fellesskap og til slutt individuelt (Gerot, 1996). Formfokusering kan føre til et snevert syn på hvilke mønstre som er akseptable, men bruk av autentiske modelltekster kan likevel vise det brede spekteret som finnes innenfor en sjanger. Skrivesituasjonene i skolen kan sjeldent betegnes som autentiske, ettersom de foregår på skolen og er preget av dette (Kringstad & Kvithyld, 2013). Et formål med skriveundervisningen, er likevel at elevene skal rustes til å delta i samfunnslivet etter endt skolegang. Det er derfor viktig at skriveundervisningen løftes ut av skolekonteksten og inn mot ”den virkelige verden”, så langt det lar seg gjøre (Kringstad & Kvithyld, 2013).

I arbeid med sjanger formulerer den nåværende læreplanen i norsk tekstens formål, i motsetning til tidligere læreplaner som omtalte tekster etter sjanger (Kringstad & Kvithyld, 2013). Selv om sjangerbegrepet er fjernet i læreplanen i Kunnskapsløftet, er det fortsatt diskusjoner om hvorvidt man skal gi elevene eksplisitt sjangerundervisning. Eksplisitt sjangerundervisning innebærer, som vist i avsnittet ovenfor, at elevene lærer hva som karakteriserer ulike sjangere, og at de arbeider med de ulike sjangrene gjennom å lese modelltekster og gjøre ulike deløvelser, før de får konkret hjelp til å skrive tekster i de ulike sjangrene (Smidt, 2011). Det andre ytterpunktet i debatten om sjangerundervisning mener, i motsetning til den australske sjangerskolen, at sjanger er såkalt ”taus” kunnskap, som elevene ikke trenger undervisning i. Implisitt sjangerpedagogikk handler om at elevene lærer sjangere ved å møte dem i bruk, og selv ta sjangrene i bruk (Smidt, 2011). Mellom de to nevnte ytterpunktene er det posisjoner representert av den ekspressive delen av prosessorientert skrivepedagogikk og George Hillocks (1984). De tillegger arbeid med form en viss verdi, men legger også vekt på at elevene må ha mulighet til å utvikle sin egen stemme.

Et annet felt innenfor skriveundervisning der det oppstår en spenning mellom påstandskunnskap og ferdighetskunnskap, er i spørsmålet om man skal undervise i *grammatikk*. Hertzberg (2008) har sett på grammatikkens rolle i norskundervisningen etter Kunnskapsløftet. Når nytten av grammatikkundervisning diskuteres, vises det gjerne til at undervisningen ikke ser ut til å ha noen betydning for skriveferdigheten til elevene. Flere effektstudier i England og USA bekrefter dette (Hillocks, 1984; Andrews, Torgerson, Beverton, Locke, Low, Robinson, Zhu, 2004; Braddock, Lloyd-Jones, Schoer, 1963). I dag

har legitimeringen av grammatikkdisiplinen flyttet seg fra språkferdighet til språkbevissthet og metaspråklig bevissthet. I Kunnskapsløftet kan man finne metaspråksargumentet hvis man leser mellom linjene, og ikke i de få læreplanmålene som omtaler grammatikk direkte (Hertzberg, 2008). Dette kan gjøre det utfordrende for lærerne å utvikle et felles metaspråk med elevene om grammatikk.

Grammatikk er ofte en stor del av sidemålsundervisningen. Ettersom ett av kompetansemålene etter Vg2 stiller krav til at elevene mestrer språklige formkrav, vil en naturlig del av sidemålsundervisningen bestå av noe grammatikk. Det finnes ingen effektstudier i Norge der effekten av grammatikkundervisning i sidemål undersøkes, men man kan anta at pugging av grammatiske regler heller ikke her vil bidra til gode skriftlige ferdigheter hos elevene (Jansson, 2011). Også i sidemålsundervisningen bør det være fokus på grammatikk som et redskap for å utvikle metaspråklig bevissthet (Jansson, 2011). Dersom elevene skal ha utbytte av arbeid med grammatikk som en del av skriveopplæringen, må det være et tett forhold mellom det å lære om språket (grammatikk) og det å trene i språket (skrivning) (Tonne & Sakshaug, 2008; Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012).

Det finnes per i dag lite forskning på nynorsk språk- og skriveopplæring, men det har likevel blitt gjennomført en del holdningsundersøkelser rundt nynorsk som sidemål (Kibsgaard Sjøhelle, 2016). Et studie gjort av Utdanningsdirektoratet (TNS Gallup, 2006), indikerer at det kan være en sammenheng mellom mestring og positive holdninger til nynorsk som sidemål. Positive holdninger og godt læringsmiljø henger også sammen med lærerens holdning til sidemål. En undersøkelse gjort av Sven-Erik Rise (2007) viser at elevene på en videregående skole i Oslo mente at det faglige engasjementet læreren hadde til nynorsk, påvirket deres egne holdninger, engasjement og innsats.

Det er viktig at læreren legger til rette for en variert og allsidig tilnærming til sidemålsundervisningen (Jansson, 2011). Læreren må bidra til å skape et læringsmiljø, der sidemålet er like selvsagt og integrert i undervisningen som det hovedmålet er (Jansson, 2011). Det er viktig at elevene gis mulighet til å oppdage at også nynorsk er et bruksmål, på lik linje med bokmål. Elevene må derfor møte nynorsk i ulike sammenhenger, og i både skrivning og lesing. Avhandlingen til Kristin Kibsgaard Sjøhelle (2016) undersøker hvordan nynorsk som bruksspråk kan fungere som innfallsvinkel til sidemålsopplæringen. Klassen

som deltok i studien gjennomgikk en formativ intervensjon, der de skulle møte og bruke nynorsk aktivt i hverdagen og i ulike sammenhenger. Kibsgaard Sjøhelle (2016) undersøker hva som kjennetegner skrivestrategiene til elevene når de tar i bruk nynorsk som bruksspråk i norskfaget. Hovedfunnene hennes viser at elevene tar i bruk flere ulike strategier for å skrive god nynorsk i forskjellige faser i skrivingen. Strategiene handler først og fremst om å skrive korrekt språk, og mange bruker dialekt som språklig forbilde. Flere elever opplevde større mestring når de kunne bruke nynorsk i både formelle og uformelle sammenhenger (Kibsgaard Sjøhelle, 2016). Dette indikerer at læreren bør legge til rette for at elevene kan bruke sidemål på flere ulike arenaer, og dermed gjøre undervisningen mer autentisk.

Det finnes ikke et fasitsvar på hvilke metoder som fører til at elevene oppnår god kompetanse i nynorsk (Jansson, 2011). En masteroppgave fra 2005, kan likevel gi oss noen indikasjoner på hva som kan bidra positivt. Eli Hellerud (2005) undersøkte eksamensresultater på en videregående skole opp mot flere variabler, blant annet arbeidsmåter. Det ble funnet signifikante forskjeller som viste at lærerne som krysset av for svaralternativet ”*Arbeide med grammatikk, rette egne og andres arbeider, skrive og lese tekster*”, og lærerne som hadde krysset av for ”*Rette egne og andres arbeider, ta utgangspunkt i elevenes talemål, skrive og lese tekster*”, hadde tendens til bedre resultater enn de klassene som hadde en mindre variert tilnærming (Hellerud, 2005). Undersøkelsen tyder på at variert undervisning kan gi bedre resultater i sidemålsopplæringen. Hellerud (2005) sammenlignet også eksamensresultatene opp mot organisering av undervisning og tidsbruk. Funnene viste at elevene i klassene som brukte én time i uken, i tillegg til intensivundervisning, fikk bedre resultater enn de andre elevene. I tillegg så man at klasser som brukte ”middels mye tid” (20 til 30 skoletimer per år) gjorde det bedre enn de som brukte svært mye eller svært lite tid (Hellerud, 2005). I denne undersøkelsen ble det fokusert på elevenes eksamensresultater i nynorsk, og det er viktig å påpeke at det alltid er flere forhold som påvirker hvordan resultatene blir. Likevel uttaler Jansson (2011) at det ”i alle fall [er] belegg for å seie at å neglisjere sidemålsopplæringa gir dårleg resultat” (s. 186).

Gjennomgangen viser at det er sprikende syn på hvordan man skal undervise i sjanger og grammatikk i skolen. Eksplisitt undervisning kan gi elevene et språk til å snakke om tekst (Kringstad & Lorentzen, 2014). Dette kan elevene bruke i vurdering av egen tekst og i samtale med andre. Begrepene kan skape forståelse for læringsmål og vurderingskriterier som

skal ligge til grunn for enhver skrivesituasjon som skal vurderes. På denne måten kan et språk om språket bidra til å etablere et forståelsesfellesskap. I norskfaget møter elevene mange ulike teksttyper, og da kan et metaspråk gjøre elevene i stand til å se egne og andres tekster ved hjelp av fagbegreper.

## **2.4.2 Undervisning og vurdering som en integrert del av skriveprosessen**

Vurdering i skriftlig hovedmål og sidemål kan gjøres på flere ulike måter, og i det følgende vil vi gjennomgå to ulike metodikker: *prossessorientert skrivepedagogikk* og *mappevurdering*. Metodikkene har et langsiktig fokus på elevenes skriving, og undervisning og vurdering foregår i flere faser.

*Prossessorientert skrivepedagogikk* (POS) er en metode som tar hensyn til skriverens arbeidsprosess. Skrivepedagogikken sier noe om hvordan både tekstens kvaliteter og skriverens læring kan støttes og forsterkes (Fjørtoft, 2010). Metoden kom inn i norskdidaktikken på midten av 1980-tallet, og fokuserer på å undervise i skriving gjennom faser som førskriving, utkast, respons og omarbeiding (Dysthe, 1999; Hertzberg & Dysthe, 2012). POS fokuserer derfor både på undervisning og vurdering, og samspillet mellom dem i skriveprosessen. Hva lærere velger å fokusere på i de ulike fasene varierer, men sjanger- og grammatikkklære er eksempler på områder som ofte er en del av førfasen til skrivingen. Eksplisitt undervisning i sjanger og språk kan forbedre elevenes muligheter for læring og utvikling. Samtidig kan samtale om tekst gjennom hele skriveprosessen, hjelpe læreren og elevene til å utvikle et felles metaspråk (Kringstad & Lorentzen, 2014). Dette metaspråket kan hjelpe elevene med å gi forståelige tilbakemeldinger til hverandre, samtidig som de også kan bli deltakere i en læringsprosess der de er i stand til å reflektere over sin egen skriveutvikling (Rijlaarsdam, Braaksma, Couzijn, Janssen, Raedts, Steendam, Toorenaar & Bergh, 2008; Dysthe & Hertzberg, 2009).

I Norge er det, i motsetning til i USA, lite systematisk forskning på POS, og det er uklart hvor utbredt metoden er i norske klasserom (Fjørtoft, 2010). Ordet *prossesskriving*, når det brukes uspesifisert, assosieres ofte med at læreren og elevene regelmessig bruker hele skriveprosessen, hver gang elevene skriver (Hertzberg & Dysthe, 2012). Dette er det få som gjør. Likevel praktiserer de fleste lærere en form for POS, fordi det i norske klasserom ofte skrives i prosess, men det er varierende hvilke faser som brukes (Hertzberg & Dysthe, 2012).

En kontrast til POS, finner vi i det forskerne Michael Smith og Jeffrey Wilhelm (2006) betegner som *assign-and-assess*. Det går ut på at elevene får oppgaver og skriver med læreren som eneste leser, før læreren gir tilbakemelding på det ferdige produktet. I prosessorientert skriving jobber ofte elevene sammen med hverandre, og med læreren, i flere faser av skrivingen. Mari-Ann Igland (2001) finner i sin undersøkelse av hvordan kommentarer fra læreren kan danne grunnlag for bearbeiding av tekster at elevene bør jobbe i prosess og få kommentarer underveis i skrivingen for å øke læringsutbyttet sitt.

En annen metodikk som er tatt i bruk i undervisning og vurdering av skriftlig arbeid, er *mappevurdering*. Begrepet er en "[...] samlebetegnelse på ulike metoder for å samle bevis på elevenes læring" (Fjørtoft, 2014, s. 291). Dette innebærer at produkter fra én elev blir samlet i en mappe, for å kunne dokumentere læringsprosesser underveis og læringsutbyttet til slutt. Det langsiktige bildet legger til rette for egenvurdering og at elevene kan reflektere over egen læring (Fjørtoft, 2010). Olga Dysthe (2007) skriver at det er vanlig å dele inn i en *arbeidsmappe* der elevene samler det de gjør i løpet av en periode, og en *presentasjonsmappe* der utvalgte tekster danner grunnlag for vurdering. Ved å la elevene delta i prosessen med å velge ut produkter til vurderingsmappen, blir de også delaktige i vurderingen av eget arbeid (Dysthe, 2007). Det vanlige er å vurdere en vurderingsmappe holistisk, ved å sette en helhetlig karakter på mappen (Dysthe, 2007).

### **2.4.3 Vurderingspraksiser i norsk skriftlig**

Uavhengig av metodikk, er det enighet om at det å veilede elevene i deres skriveutvikling, har stor betydning for elevenes læringsutbytte (Kvithyld & Aasen, 2011). Vi vil nå fokusere på teori- og forskningsbasert kunnskap om tilbakemeldinger i skriftlig vurderingsarbeid i Norge. Samtidig er det gjort mye forskning på skriftlig vurderingsarbeid internasjonalt med overføringsverdi til norske klasserom, og vi vender derfor også blikket mot noen av disse bidragene. Man bør veilede elevene i deres skriveutvikling, men samtidig finner Hattie og Timperley (2007) i sin metastudie *The Power of Feedback*, at det er en rekke faktorer som spiller inn på om tilbakemeldinger virker læringsfremmende eller ikke. Tilbakemeldingens timing og form, samt samspillet mellom ros og kritikk i tilbakemeldingen, er faktorer som påvirker (Hattie & Timperley, 2007). Metastudien tar for seg tilbakemeldinger på generell basis, men er også aktuell for tilbakemeldinger på skriftlig arbeid (Kvithyld & Aasen, 2011;

Hattie & Timperley, 2007). Vi vil videre belyse de tre faktorene som ifølge Hattie og Timperley (2007) påvirker tilbakemeldingens effekt.

Som vi viste til i teori om vurdering og vurdering for læring, er *timing* på tilbakemeldinger essensiell. Responsen på elevtekster må gis underveis i skriveprosessen. Den har liten læringsfremmende effekt hvis den kommer *etter* at eleven føler seg ferdig med en tekst (Kvithyld & Aasen, 2011; Iglan, 2001; Dysthe & Hertzberg, 2009). Dette kan ses i sammenheng med POS, der en sentral idé er at læreren er til stede og støtter underveis i skriveprosessen (Dysthe, 1999). Tilbakemeldinger underveis kan fungere som et stillas for elevene der de kan utvikle seg videre med støtte fra læreren.

En utfordring knyttet til respons på elevtekster, er at selv om sjangerbegrepet har forsvunnet fra læreplanen, så er det fortsatt et krav om at elevene skal kunne skrive ulike teksttyper (Horverak, 2016). Det kan være krevende å generalisere respons fra én skrivesituasjon over til annen skrivesituasjon. Elevene bør derfor få mulighet til å revidere teksten sin, med utgangspunkt i lærerresponsen, ettersom dette kan bidra til utvikling som de kan ta med seg inn i neste skrivesituasjon (Kvithyld & Aasen, 2011). I skriftlig arbeid kan også responsen komme fra medelever, men dette krever øvelse. Et felles metaspråk, kan være nyttig når elevene skal gi respons på medelevers tekster, og også i refleksjon over prosessen rundt egen tekst (Topping, 2003; Rijlaarsdam et al., 2008; Dysthe & Hertzberg, 2009; Kvithyld & Aasen, 2011). Dette er positivt ettersom læringsutbyttet øker hos elever som er aktive i egen læringsprosess (Black & William, 2001).

Ett aspekt knyttet til tilbakemeldingens *form*, er at responsen på elevtekster bør være selektiv (Kvithyld & Aasen, 2011). Dette kan ses i lys av de nevnte begrepene aktuell- og proksimal utviklingszone, ettersom tilbakemeldingene bør ta sikte på å tette gapet mellom nivået eleven befinner seg på og nivået eleven skal nå (Vygotsky, 2001). Hva responsen bør inneholde, varierer fra elev til elev og mellom ulike skriveoppgaver. Likevel er det alltid viktig at formålet med skrivingen fastsettes og kriterier for vurdering drøftes, før skriveprosessen starter. Kriteriene bør være rettleidende for læreren i arbeidet med å gi respons på elevtekstene (Kvithyld & Aasen, 2011). Responsen bør være en dialog mellom skriver og respons giver, og gjennom dialog kan læreren få et bedre bilde av den aktuelle utviklingssonen til eleven (Vygotsky, 2001).

*Samspeilet mellom ros og kritikk* i tilbakemeldingene, kan påvirke om de virker læringsfremmende eller ikke. Selv om man gir respons, er det ikke videre gitt at dette fører til revidering av elevteksten (Løkensgard Hoel, 2007). Det er viktig å motivere for revidering og å vise elevene at tekstene deres inneholder positive aspekter, samtidig som det er deler som kan forbedres (Kvithyld & Aasen, 2011; Straub, 2000). I tillegg må responsen være forståelig og læringsfremmende. Annette Kronholm-Cederberg (2009) viser i sin avhandling, om skolens responskultur, flere studier som konkluderer med at elevene ikke forstår læreres responsen de får på tekstene sine. En av grunnene til at elevene ikke forstår tilbakemeldingene, kan være at intensjonen bak tilbakemeldingen ikke kommer tydelig nok frem (Kvithyld & Aasen, 2011). I tillegg har enhver elev en forståelse av at han/hun har besvart oppgaven, hvis ikke ville de ha skrevet den annerledes. Igland (2001) finner i sin studie av bearbeiding av elevtekster i norskfaget, at det kan være ulike årsaker til at elevene ikke bearbeider tekstene sine. Hun skriver at det blant annet kan være fordi de ikke orker eller vil bearbeide tekstene sine, men en annen grunn kan også være at de ikke vet *hvordan* de skal gå frem (Igland, 2001). Her ser vi igjen viktigheten av et felles metaspråk som grunnlag for dialog rundt teksten.

Forståelsesfellesskap står også sentralt i prosjektet *Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning* (Normprosjektet). De undersøkte skriveopplæring og vurdering av skriving i grunnskolen (Solheim & Matre, 2014). Prosjektet hadde som mål å skape en felles forståelse av hva man kunne forvente av elevenes skrivekompetanse. 20 skoler deltok i intervensjonsstudien, der lærerne tok i bruk ulike forventingsnormer til bruk i vurdering og opplæring. Ett av funnene til forskergruppen, er at felles forventingsnormer kan skape et grunnlag for at lærere og elever har en felles forståelse av skrivesituasjonen (Solheim & Matre, 2014). I så måte kan et felles språk tydeliggjøre intensjonen bak tilbakemeldingen, og gjøre det lettere for elevene å forstå den. Utviklingen av et felles metaspråk kan også gjøre det lettere for læreren å ta med individuell tekstrespons i klasseromssamtaler (Kvithyld & Aasen, 2011). På denne måten kan læreren legge opp til evidensbasert undervisning, på grunnlag av det som kommer frem av vurderingssituasjonen (Black et al., 2004).

## 2.5 Undervisnings- og vurderingspraksis i norsk muntlig

Muntlige ferdigheter er fremhevet i alle fag. Norskfaget har likevel et særskilt ansvar for å bidra i elevenes utvikling av muntlige ferdigheter som trengs for å mestre både spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Dette innebærer at elevene skal utvikle ferdighetene sine innenfor ulike muntlige sjangere. Den muntlige ferdighetstreningen er et møte med ulike måter å bearbeide fagstoff på gjennom muntlig deltakelse.

Til forskjell fra forskning på skriftlige ferdigheter, er det langt færre forskningsbidrag som undersøker arbeid med muntlige ferdigheter. Noe forskning finnes likevel og videre gjennomgår vi elevenes deltakelse i ulike talesjangere, elevenes rolle som lyttere og talere, og til slutt hva som kjennetegner en god vurderingspraksis i norsk muntlig. I likhet med undervisning i skriftlig arbeid, er det mange måter man kan undervise i muntlighet på, men grunnet masteroppgavens omfang vil ikke denne gjennomgangen være fullstendig utfyllende.

### 2.5.1 Talesjangere

Kunnskapsløftet krever et stort repertoar av muntlige aktiviteter, der siktemålet er både praktisk trening i å snakke og trening i metakognitiv refleksjon (Penne & Hertzberg, 2015). Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg (2015) skiller mellom muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet. De omtaler det første som språk som redskap for læring, at elevene skal snakke for å lære. Det andre omtaler de som undervisning som har muntlig kompetanse som eksplisitt mål, for eksempel at elevene skal ha en presentasjon og at dette er det eksplisitte målet med undervisningen. Skillet kan vise kompleksiteten av muntlige aktiviteter som *kan* foregå i klasserommet. Undervisning *bør* ta sikte på å sette elevene i stand til å lytte og tale, på en måte som er hensiktsmessig i ulike sjangere og situasjoner. I likhet med den skriftlige disiplinen i norskfaget, er det også ulike sjangre i den muntlige delen.

Ulike talesjangere krever innsikt i ulike normer og regler, men det varierer fra sjanger til sjanger hvor førende disse er. Kunnskap om normene og reglene er likevel avgjørende for i hvilken grad en lykkes som deltaker innenfor en gitt talesjanger (Bakhtin, 1998). Å være deltaker i ulike talesjangere setter krav til å kunne tale samt lytte, oppfatte, vurdere og tolke andres utsagn (Kunnskapsdepartementet, 2013a). I undervisning i muntlighet krever ulike



talesjangere som presentasjon, helklassesamtale og gruppesamtale, innsikt i ulike normer og regler.

## 2.5.2 Muntlige ferdigheter

Videre vil vi redegjøre for *å lytte* og *å tale* som grunnleggende deler av muntlighet. Det er vanlig å trekke et skille mellom planlagte og ikke planlagte talesituasjoner, og dette henger tett sammen med graden av formalitet i situasjonene (Fjørtoft, 2014). Elevene skal ha ferdigheter som kreves for å mestre både spontane og forberedte talesituasjoner, og undervisningen må legge til rette for at de får den nødvendige kunnskapen.

For å få oversikt over hvordan det arbeides med muntlighet, kan man se på Penne og Hertzbergs (2015) inndeling av muntlige aktiviteter i følgende kategorier: *fremføringer*, *strukturerte diskusjoner*, *verkstedsøvelser i gruppe* og *metaundervisning om muntlig*. Sigrun Svenkerud, Kirsti Klette og Frøydis Hertzberg (2012) gjennomførte en studie som kan gi oss et innblikk i hva det arbeides med av muntlige aktiviteter i norske klasserom. De filmet norskundervisningen i seks klasser ved ulike ungdomsskoler. I deres materiale så man at rundt 20 prosent av tiden ble brukt til arbeid med muntlighet, og da primært fremføringer. Det var svært lite tid som ble brukt til arbeid med diskusjoner og debatter, samt metaundervisning i hva muntlighet er (Svenkerud et al., 2012). De påpeker at de muntlige aktivitetene fremstår som like og nesten rituelle. Ved fremføringer skriver forskerne at elevene planlegger i grupper og fordeler oppgaver, for så å fremføre sammen. Medelevene er stort sett stille under fremføringene, men gir lite respons til dem som fremfører (Svenkerud et al., 2012).

Å være en god lytter er en sammensatt og ambivalent oppgave (Penne & Hertzberg, 2015). Fjørtoft (2014) trekker frem at alle elever som lyttere ”må kunne oppsummere, trekke slutninger, forstå sosiale implikasjoner, følge retoriske strukturer og forstå den talendes intensjon med ytringen” (s. 130). I skolesammenheng kobles ofte det å lytte til publikumsrollen, og det er gjerne elever som er publikum når en medelev skal ha fremføring. I *Evaluering av Reform 97* (Klette, 2003) så forskerne blant annet på muntlige fremføringer, og fant at det til stadighet var et problem at elevene ikke lyttet til medelevenes fremføringer. I denne evalueringen påpeker Hertzberg (2003) at det i deres datamateriale ikke var noe tematisering av publikumsrollen. Den bestod primært i at elevene skulle lytte for så å komme med en form for anerkjennelse, gjerne applaus. Svenkerud (2013) har lignende funn i sin

undersøkelse av seks klasser på 9. trinn, og deres arbeid med muntlige aktiviteter i undervisningen. Hun påpeker at publikumsrollen ikke er eksplisitt i elevenes bevissthet, noe som innebærer at elevene verken fokuserer på virkemidler for å vekke publikumsinteresse, eller tenker på hva det vil si å være et godt publikum selv. Hvis vi knytter dette til de nevnte delferdighetene til Fjørtoft (2014) om hva lytting innebærer, ser vi at publikumsrollen i funnene til Hertzberg (2003) og Svenkerud (2013) gir lite trening i disse delferdighetene.

For å bedre publikumsrollen, kan man sette til verks flere tiltak (Penne & Hertzberg, 2015). Elevene som utgjør publikum kan være med å vurdere fremføringen til medeleven, men det må påpekes at den som har en muntlig presentasjon befinner seg i en sårbar situasjon. Vurderingen må derfor ha faste rutiner og elementer som kan bidra til å avdramatisere det hele, samtidig som oppgaven kan oppfattes som mer seriøs. Videre kan den fremførende eleven bli bedt om å vurdere publikummet sitt, noe som kan bidra til å synliggjøre at også publikum har en betydningsfull rolle (Hertzberg, 2003).

Svenkerud med flere (2012) finner at det i arbeid med diskusjoner og debatter sjeldent gis undervisning. Dette kan føre til at elevene ikke får innsikt i normer og regler som ligger til grunn for de muntlige sjangrene, og det kan derfor bli utfordrende for elevene å lykkes som deltakere innenfor disse. Cecilia O. Jers (2011) peker i sin avhandling på lignende tendenser i arbeid med fremføringer i svenske klasserom. Hun skriver at det foregår mange muntlige fremføringer, men elevene gis få muligheter til å arbeide prosessorientert og de får heller ikke veiledning underveis. Svenkerud (2013) trekker i sin artikkel frem at elevene ikke ser på læreren som en veileder i arbeid med muntlig, og at elevene i stor grad overlates til seg selv på dette området.

En forklaring på manglende veiledning og undervisning, kan være at lærere fristes til å nedtone betydningen av fagtermer i kommunikasjon med elevene, fordi de ønsker å involvere flere elever i klassesamtalen (Penne & Hertzberg, 2015). Hvis fokuset på språklige ferdigheter blir for stort, kan en konsekvens være at elevene unngår å snakke høyt i klassesamtalen. Med bakgrunn i Vygotskys (2001) teorier om språklæring, viser Penne og Hertzberg (2015) at det er lærerens ansvar at elevene får kunnskap om, og øvelse i, disse fagtermene. Dette trekker også Penne (1999) frem i sin studie av en 9. klasse, der hun følger et prosjekt i norskfaget som munner ut i fremføringer. Penne (1999) finner at bruk av fagtermer kan hjelpe elevene til

å bli bevisst seg selv som språkbrukere, og hun skriver at det er dette som er forutsetningen for språklig utvikling. En annen forklaring på fravær av metaundervisning i muntlighet, kan være det faktum at både læreplan og forskning vektlegger den produktive muntligheten, og det er derfor naturlig at det er dette som prioriteres av lærere (Svenkerud, 2013).

### **2.5.3 Vurderingspraksiser i norsk muntlig**

I 2009 skrev Stephen Dobson at det er svært lite systematisk forskning på vurdering av muntlighet i Norge. Jannike Ohrem Bakke og Kåre Kverndokken (2010) påpeker det samme innenfor norskfaget. Vi vil i det følgende ta utgangspunkt i teori og forskning som eksisterer på feltet i dag.

Norsklæreren har i muntlig arbeid, som i skriftlig arbeid, ansvar for å videreformidle til elevene hvordan de kan forbedre seg. Hertzberg (1999) skriver at ”det norsklærere kan om vurdering av norsk skriftlig, er godt som gull også når de skal vurdere muntlig” (s. 189). For at vurderingen skal være fruktbar må den, også i muntlig arbeid, komme underveis, være konkret og forståelig, være tilpasset elevens nivå, og peke på og forsterke elevens egenforståelse av sterke og svake sider (Hertzberg, 1999). Dette samsvarer med teori og tidligere forskning om vurdering generelt (Black et al., 2004; Wiliam, 2010; Hopfenbeck, 2014). Samtidig som muntlige vurderingssituasjoner har en del felles med enhver vurderingssituasjon, er det enkelte aspekter som muntlige vurderingssituasjoner står alene om. I muntlig kommunikasjon er elevene sitt eget medium som avsendere av et budskap, konteksten spiller en hovedrolle og alt skjer der og da (Hertzberg, 1999). Vi vil nå rette fokus mot disse aspektene, primært knyttet til fremføringer fordi det er dette som vektlegges i arbeid med muntlighet (Svenkerud et al., 2012).

Når elevene er sitt eget medium, bruker de sin egen stemme og kropp, noe som fører til at situasjonen kan oppleves som utleverende (Hertzberg, 1999). Stemmebruk og blikkontakt er elementer som det er viktig å kommentere, men dette og andre forhold skal kommenteres med varsomhet. Det er utfordrende å holde en fremføring med høy kvalitet, dersom det ikke er ro i klasserommet og hvis medelevene som fungerer som publikum, viser tegn som indikerer at de er uinteresserte. Som vi har belyst tidligere, kan dette ses i sammenheng med viktigheten av at elevene også blir trent opp i rollen som lyttere. Videre foregår en muntlig tekst der og da, og det er derfor også viktig at responsen kommer umiddelbart etter endt fremføring (Hertzberg,

1999). Det kan ikke understrekes nok hvilken sårbar situasjon elevene befinner seg i, og Hertzberg (1999) påpeker at lærerne har et stort ansvar for å formulere kommentarene skånsomt. Dette er nok et argument som taler for viktigheten av å fagliggjøre fremføringene, slik at man forsikrer seg om at det er den faglige kompetansen som blir vurdert. Penne og Hertzberg (2015) fremhever at det i tillegg til lærerens kommentarer, kan være nyttig med egenvurdering. De fremhever særlig tre gevinster ved dette. Eleven som har fremført, får muligheten til å komme til orde selv. Dette kan trene opp elevens evne til egenvurdering og til å vurdere muntlige fremføringer generelt, noe som kan åpne opp for at elevene også kan delta i medelevvurdering. Til slutt fører dette til at læreren får et innblikk i elevens refleksjonsnivå. Det kan være viktig innsikt, som kan være til hjelp når læreren skal formulere responsen til eleven (Penne & Hertzberg, 2015).

Flere studier peker på betydningen av at læreren og elevene utvikler et metaspråk for å snakke om muntlighet, og at dette brukes i tilbakemeldingene elevene får. Richard J. Haber og Lorelei A. Lingard (2001) undersøkte muntlige ferdigheter i presentasjoner. De observerte undervisning og presentasjoner gjort av medisinstudenter på et universitet i USA. Et av funnene deres var at mangelen på et felles fagspråk om muntlighet, førte til at studentene ikke fikk utbytte av lærerens tilbakemeldinger. Jers (2010) finner det samme i sin studie av svenske klasserom. Hun påpeker at lærerne må ha et metaspråk for å kunne være i stand til å gi konstruktiv respons på elevenes presentasjoner. Svenkerud (2013) har sammenfallende funn i norsk kontekst. Hun skriver at fremføringer var det eneste arbeidet med muntlige ferdigheter som ble gjort systematisk, men at elevene fikk lite veiledning underveis og at tilbakemeldingene ikke fortalte elevene hva de kunne bli bedre på. Også hun fremhever at det er en mangel på metaundervisning (Svenkerud, 2013).

Vi har nå fokusert primært på vurdering av muntlige fremføringer, noe som inngår i planlagte talesituasjoner. Med utgangspunkt i Fjørtoft (2009) kan man diskutere verdien av å vurdere spontane talesituasjoner, som for eksempel muntlig aktivitet i en helklassesamtale. Han skriver at muntlig aktivitet i timene er en form for vurdering som ikke kan betraktes som valid, ettersom det ikke gir et gyldig bilde av elevenes kompetanse målt opp mot kompetansemål (Fjørtoft, 2009). Vurderingen bygger ikke på kjente mål og kriterier, der elevene vet hva som skal gjøres og hvordan det skal gjøres. Fjørtoft (2009) påpeker at hvis en slik vurderingssituasjon skal være valid, må læreren se deltakelsen ut ifra Kunnskapsløftets

mål. Elevene må blant annet evne å stille gode spørsmål og gjøre seg opp meninger, de må kunne argumentere samt forklare sin tankegang, og kommunisere ideer eller drøfte løsningsstrategier (Fjørtoft, 2009).

Ut ifra Penne og Hertzbergs (2015) inndeling i *muntlighet i undervisning* og *undervisning i muntlighet*, kan vi se av studiene som er vist til i dette delkapittelet (Svenkerud et al., 2012; Jers, 2010; Svenkerud, 2013), at det er vies desidert mest tid til aktiviteter som har muntlig kompetanse som eksplisitt mål. Likevel kommer det frem at jobbes lite prosessorientert med fremføringene og at læreren ikke fremstår som en veileder i arbeidet. Selv om Kunnskapsløftets mål i tillegg fokuserer på metakognitiv refleksjon, kommer det også frem i studiene (Svenkerud et al., 2012; Jers, 2010; Svenkerud, 2013; Haber & Lingard, 2001) at det foregår lite metaundervisning og at et felles metaspråk om muntlighet er manglende.

## **2.6 Sammenfatning av kapittelet**

I dette kapittelet gjorde vi først rede for teori og tidligere forskning på vurderingsfeltet generelt, for deretter å belyse norskfaget. Gjennomgangen har vist at det er behov for ny forskning på flere av feltene, og om vurdering i norskfaget som helhet.

Vi fremla først teori og forskning om vurdering for læring og Utdanningsdirektoratets prinsipper for god undervisvurdering. Her fremheves det at læringsmål og vurderingskriterier, tilbakemeldinger og elevmedvirkning er områder som krever systematisk og kontinuerlig arbeid.

I delen som omhandler norskfaget, belyste vi fagets læreplan, tidligere forskning vedrørende karakterforsøket og undervisnings- og vurderingspraksis i norsk skriftlig og muntlig. Gjennomgangen gir leserne et innblikk i et omfattende fag, der kompetansemål fra ulike områder skal undervises i og vurderes. Forskning om karakterforsøket viser at flere lærere opplevde dette som utfordrende, og at mye av undervisningstiden gikk med til å innhente tilstrekkelig vurderingsgrunnlag for å sette tre karakterer (Seland et al., 2016; Rønning, 2012). Under karakterforsøket har lærerne derimot fått andre erfaringer. Flere påpeker at færre terminkarakterer gir mulighet for å se på elevenes kompetanse mer helhetlig, lærerne opplever et større handlingsrom i undervisningen og mange fremhever mer tid til dybdelæring (Seland et al., 2016; Rønning, 2012). Lærerne trekker frem at det gjennomføres færre formelle

vurderingssituasjoner enn tidligere. Elevene opplever karakterer som det mest valide målet på kompetanse og det er for dem en viktig del av undervisvurderingen.

I delen om skriftlig arbeid, fremla vi teori og forskning som indikerer at et felles metaspråk kan virke læringsfremmende for elevene. Vi viste til to felt, sjanger- og grammatikkundervisning, der arbeid med dette kan gjøre seg gjeldende. Videre presenterte vi to metodikker der undervisning og vurdering integreres, nemlig prosessorientert skrivepedagogikk og mappevurdering, som lar lærerne se elevenes skriving mer holistisk. Under karakterforsøket er det flere lærere som velger å jobbe med skriving på en eller begge av de nevnte måtene (Seland et al., 2016; Rønning, 2012). Forskning om den muntlige delen av norskfaget, avdekker en begrenset systematisk opplæring i muntlige ferdigheter. Det er lite variasjon i de muntlige aktivitetene som foregår i klasserommet, og fremføringer dominerer. I tillegg gir lærerne lite veiledning til elevene når det gjelder deres muntlige ferdigheter.

I diskusjonskapittelet vil vi bruke den gjennomgåtte teorien og forskningen, og se dette i sammenheng med funnene fra vår egen undersøkelse.

## 3 Metode

I dette forskningsprosjektet undersøker vi hvordan ulike vurderingsordninger på Vg2 kan legge til rette for en læringsfremmende vurderingspraksis i norskfaget. Dette gjør vi ved hjelp av datainnsamlingsmetodene observasjon, spørreundersøkelse og intervju. Alle klassene ble observert i to økter, men det varierte hvor lenge vi observerte i hvert av klasserommene ettersom klassene hadde ulik inndeling av skoletimene. Deretter svarte samtlige elever i de fire klassene på et spørreskjema. På bakgrunn av observasjon og svar fra spørreskjemaene, utarbeidet vi intervjuguidene. Data fra spørreskjema og intervju er primærdata i masteroppgaven. Observasjonsdata vil være sekundærmateriale som trekkes inn i analysedelen der det anses som hensiktsmessig.

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for og drøfte metodene som er benyttet, og begrunne hvorfor vi valgte å benytte oss av en blandet metode med to kvalitative og en kvantitativ datainnsamlingsmetode. Videre vil vi rette fokus mot utvalget og ulike utvalgskriterier som ligger til grunn. Deretter følger en gjennomgang av datainnsamlingsmetodene som er benyttet: observasjon, spørreskjema og intervju. Etter dette vil vi diskutere vår egen forskerrolle og rette blikket mot vår forforståelse, for deretter å legge frem hvordan vi har valgt å analysere datamaterialet. Avslutningsvis vil vi drøfte kvaliteten i den metodiske tilnærmingen, med utgangspunkt i begrepene validitet, generaliserbarhet og reliabilitet. Vi vil også gjøre rede for etiske betraktninger.

### 3.1 Bakgrunn for valg av metode

Til grunn for all forskning ligger det et spørsmål man ønsker å finne svar på, og man må foreta aktiviteter som har til formål å besvare eller belyse spørsmålet (Kleven, 2014a; Maxwell, 2013). Det er problemstillingen vår som har lagt føringer på valg av metoder. Vi ønsker å undersøke spørsmålet sett fra informantenes ståsted, og det er lærernes og elevenes subjektive forståelse vi er ute etter. Til oppgavens formål mener vi det er hensiktsmessig å samle inn data ved bruk av metodene observasjon, spørreskjema og intervju.

Observasjonsdata gir oss bakgrunnskunnskap og lar oss bli kjent med fenomenet vi skal undersøke, mens spørreskjema og intervju gir oss innsikt i lærernes og elevenes perspektiver.

## 3.2 Blandet metode

Etter å ha valgt problemstillingen vår, utarbeidet vi en metodisk plan over datainnsamlingen. Ifølge Thor Arnfinn Kleven (2014a) er det gode grunner til å supplere kvalitative og kvantitative metoder, da begge metodene har sine sterke og svake sider. Ved å se metodene som komplementære, vil vi kunne få en bredere innsikt i materialet og ulik type informasjon. Dermed har vi et bedre grunnlag for refleksjon og diskusjon (Postholm & Jacobsen, 2011). Vi har derfor valgt å bruke blandet metode i forskningsprosjektet vårt. Finn Hjordemaal (2014) betegner dette som en kombinasjon av kvalitative og kvantitative tilnærminger. Vi anså observasjon, spørreskjema og intervju som passende metoder for å samle inn det datamaterialet vi var på jakt etter.

Ved å benytte oss av de kvalitative metodene observasjon og intervju, får vi mulighet til å etablere en nær kontakt med informantene. Dette kan bidra til å oppnå en dyp forståelse av fenomenene vi undersøker. Ved å bruke flere metoder kan vi få innsikt i fenomenene på bakgrunn av fyldig data. Gjennom observasjon kan vi ta del i hverdagen til lærerne og elevene, og på denne måten få et innblikk i det som utspiller seg i klasserommet (Creswell, 2014). Intervju kan videre gi oss en dypere forståelse av hvordan informantene opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2009), og gi oss en annen innfallsvinkel til det som har blitt observert. Som tidligere nevnt finnes det få empiriske forskningsbidrag om vurdering i norskfaget som helhet (Seland et al., 2015). Ettersom dette er et felt det er lite forsket på, stiller det krav til åpenhet og fleksibilitet, og en kvalitativ tilnærming er derfor nyttig (Thagaard, 2009; Jacobsen, 2005).

Dag Ingvar Jacobsen (2005) hevder at kvantitativ metode egner seg best når vi har kjennskap til temaet vi undersøker, samt når problemstillingen vi ønsker svar på er relativt klar. Vi valgte derfor å gjennomføre spørreundersøkelsen *etter* at vi hadde observert i de fire klasserommene, nettopp fordi vi da hadde fått innblikk i undervisnings- og vurderingspraksisen. Grunnet masteroppgavens omfang, hadde vi ikke mulighet til å intervju samtlige elever i fire klasserom og et spørreskjema egnet seg derfor for å få et innblikk i opplevelsen til flere elever (Jacobsen, 2005). Ved å gjøre dette nådde vi ut til flere informanter og bredden i materialet ble atskillig større.



Et annet valg vi stod overfor når det gjaldt undersøkelsesopplegget, var hvorvidt vi skulle ha induktiv eller deduktiv tilnærming for å kartlegge vurderingspraksisen (Jacobsen, 2005). Samtidig som vi undersøker informantenes forståelse og opplevelse av vurderingspraksisen i norskfaget, ønsker vi også å se dette i sammenheng med eksisterende teori og empirisk forskning på feltet. Undersøkelsesopplegget vårt har en pragmatisk tilnærming og kan betraktes som en interaksjon mellom det induktive og det deduktive (Postholm & Jacobsen, 2011). Formålet om å undersøke informantenes egne opplevelser og knytte dette opp mot teori og forskning, fordrer en abduktiv tilnærming i resonneringen. En abduktiv tilnærming har likheter med både induksjon og deduksjon.

May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2011) hevder at kvalitativ data er mer induktiv enn kvantitativ data. I kvalitativ data dreier det seg ofte om å forme teoretiske perspektiver på grunnlag av analyse av datamaterialet (Thagaard, 2009). På den andre siden dreier det seg ofte i kvantitativ forskning om å se datamaterialet opp mot eksisterende teorier (Thagaard, 2009). Dette kan overføres til at undersøkelsesopplegget vårt hadde en åpen tilnærming under observasjonen og intervjuene, og at vi la sterkere føringer på hvilken informasjon vi ønsket å samle inn i spørreskjemaet (Jacobsen, 2005). Den kvalitative delen var dermed mer åpen for ny informasjon, mens den kvantitative delen hadde en mer lukket tilnærming som tok utgangspunkt i det vi hadde observert, samt teori og forskning på feltet. Etersom vi tar utgangspunkt i empirien fra undersøkelsen vår, og samtidig setter det i sammenheng med eksisterende teori og forskning på feltet, kan resonneringsformen vår anses som abduktiv (Ryen, 2002). Vårt ønske er å kunne bidra til utvikling av teori på feltet, samtidig som den teoretiske bakgrunnen gir oss perspektiver til analyse av det empiriske grunnlaget (Thagaard, 2009).

### **3.3 Utvalg**

Som nevnt ønsker vi å undersøke problemstillingen sett fra to ulike synsvinkler, både fra lærernes og elevenes ståsted. Samtidig vil vi også undersøke praksisen hos klasser som deltar i karakterforsøket og klasser med ordinær vurderingsordning. Etersom vi er to masterstudenter som utfører denne undersøkelsen, har vi valgt å se på et stort datamateriale med ulike metoder og forholdsvis mange informanter. Tid og ressurser har likevel satt en begrensning for hvor mange informanter vi har hatt mulighet til å ha med i utvalget. Vi

besluttet å undersøke fire klasser, hvorav to klasser deltar i karakterforsøket og to klasser som følger ordinær vurderingsordning.

### 3.3.1 Utvalgskriterier

Valg av informanter tok utgangspunkt i forhåndsbestemte utvalgskriterier. Vårt første utvalgskriterium bygger på hvem vi antar har innsikt i, og informasjon om, oppgavens tematikk. Dette samsvarer med Anne Ryens (2002) prinsipp om at en i utvelgelsen av informanter bør oppsøke mennesker en kan anta at har informasjon som kan bidra til å belyse problemstillingen. Lærerne som deltar som informanter meldte seg frivillig til å delta i prosjektet, og det var derfor nærliggende å tro at de kunne bidra til å belyse problemstillingen. Når dette er sagt kunne vi på ingen måte være sikre på at dette stemte før i etterkant av innhenting av datamaterialet (Jacobsen, 2005).

Variasjon kan betegnes som vårt andre utvalgskriterium. Vi ønsket å undersøke vurderingspraksisen i to klasser som deltar i karakterforsøket og to klasser med ordinær vurderingsordning. Det var ønskelig ettersom det kunne gi oss et sammenligningsgrunnlag, der vi kunne se likheter og ulikheter i vurderingspraksiser. Skolene som er med i karakterforsøket, er pliktig til å lage en strategisk plan for hvordan forsøket kan gi bedre læring for elevene på akkurat deres skole (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Det var derfor interessant å undersøke mer enn én deltakende skole. Vi valgte også å undersøke to skoler som følger ordinær vurderingsordning, for å få bredde i datamaterialet vårt. Dette gir variasjon på skolenivå, men det fører naturligvis også med seg variasjon langs andre dimensjoner som informantene kan være påvirket av (Ryen, 2002). For å øke variasjonen ytterligere utgjør informantgruppen både lærere og elever. Som nevnt tidligere ønsket vi å få frem ulike perspektiver, og ved å samle inn data fra to skoler som deltar i karakterforsøket og to skoler med ordinær vurderingsordning, samt både lærere og elever ved skolene, får vi et bredere datamateriale.

Ut ifra det overnevnte kan utvalget vårt betegnes som et *strategisk utvalg*, altså at vi har valgt informanter som har kvalifikasjoner og egenskaper som er strategiske til å belyse problemstillingen vår (Thagaard, 2009). Utvalgskriteriene var førende for valg av informanter, og etter utvalgsprosessen stod vi igjen med et utvalg som kunne gi oss både bredde, variasjon og ulike perspektiver til problemstillingen. Utvalget ga oss mulighet til å

utforske vurderingspraksis hos skoler som både deltar og ikke deltar i karakterforsøket, samtidig som vi innhentet både lærer- og elevperspektiv for å belyse problemstillingen vår.

### **3.3.2 Størrelsen på utvalget**

Med begrenset tid og ressurser til både observasjon, spørreskjema og intervju, besluttet vi å ha fire informantskoler. Dette ga oss mulighet til å undersøke både lærernes og elevenes opplevelser og forståelse, og samtidig være mer dyptgående. Tove Thagaard (2009) påpeker at en gjeldende retningslinje for utvalg, er at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre grundige analyser. Videre er hensikten med undersøkelsen også førende for størrelsen på utvalget (Thagaard, 2009). Ettersom vi søker innsikt i opplevelsene og forståelsen til informantene, er ikke hensikten å sammenligne på en stor skala, men heller å belyse flere sider og få en dypere innsikt i aspektene ved problemstillingen. Vi valgte et utvalg som ikke uten videre kan brukes for å trekke slutninger for et større utvalg, men heller gi oss dypere innsikt i perspektivene til de valgte informantene. Vi antok at 100 informanter ville være tilstrekkelig for å belyse vår problemstilling. 96 av informantene er elever som ble observert og fikk utdelt spørreskjema, hvorav tre til fire elever fra hver klasse også deltok i et videre gruppeintervju. I tillegg deltok én lærer som informant ved hver av skolene, totalt fire.

### **3.3.3 Rekruttering av informanter**

Vi foretok datainnsamlingen på høsten og ønsket derfor å undersøke Vg2 da disse klassene allerede var etablerte, til forskjell fra klassene på Vg1. Vg3 er som tidligere nevnt ikke med i karakterforsøket og var derfor ikke aktuelle for undersøkelsen. Rekrutteringsprosessen begynte med at vi skaffet oss en oversikt over hvilke videregående skoler med studiespesialiserende utdanningsprogram som er med i karakterforsøket, og hvilke skoler som ikke deltar. Deretter sendte vi e-post til deltakerskolene i Oslo og Akershus. I den første e-posten stilte vi et par spørsmål vedrørende karakterforsøket, for å få et overblikk over om dette kunne være et aktuelt tema å undersøke i en masteroppgave. Da responsen var stor, og flere rapporterte om endringer og innvirkning i undervisnings- og vurderingspraksis, forstod vi at dette kunne være et tema for videre forskning. Vi kontaktet derfor de fagansvarlige som hadde vist positiv interesse for masterprosjektet vårt. De videreformidlet informasjonen om masteroppgaven vår, og hva deltakelse i prosjektet ville innebære, til aktuelle lærere ved skolen. Det viste seg etter hvert at det kun var lærere ved to av de deltakende skolene som hadde interesse for og mulighet til å være med i undersøkelsen. Ved disse to skolene var det

flere lærere som var interesserte i å delta, men grunnet masteroppgavens omfang valgte vi å takke ja til én lærer fra hver skole. Det var de fagansvarlige ved de to skolene som valgte ut lærerne. Videre avtalte vi et møte på hver av skolene for å gi informasjon om datainnsamlingen vår, og for å fastsette tidspunkt for observasjon, utdeling av spørreskjema og intervju. Rekrutteringsprosessen for de to skolene med ordinær vurderingsordning, var tilsvarende med unntak av den første e-posten der deltakerskolene fikk spørsmål vedrørende karakterforsøket. Skolene som følger ordinær vurderingsordning mottok også en invitasjon til deltakelse i prosjektet på e-post. Her ga vi informasjon om prosjektet og hva deltakelse ville innebære.

Utvalget av elever til intervju, ble gjort av lærerne. Det er de som har kjennskap til elevgruppene og som dermed kunne ta et fornuftig valg. Vi hadde på forhånd satt noen utvalgskriterier og videreformidlet til lærerne at vi ønsket å intervju varierte og reflekterte elevgrupper, med tanke på representasjon av begge kjønn, ulikhet i faglig nivå og ikke minst elever som kunne tenkes å ha meninger de ønsket å ytre om det aktuelle temaet. På bakgrunn av dette plukket lærerne ut tre til fire elever fra hver klasse til å delta i gruppeintervju. Utvelgelsen av elevgruppene var utenfor vår makt, og vi var derfor innforstått med at det var en mulighet for at ikke alle utvalgskriteriene våre ville bli oppfylt.

### **3.3.4 Presentasjon av informanter**

Utvalget vårt består som nevnt av fire lærere og 96 elever. For å ivareta anonymiteten til informantene, vil lærerne i det videre omtales som lærer A–D og elevene som intervjues vil omtales som elev A1–3, B1–3, C1–3 og D1–4. Lik bokstav viser til at elevene og læreren er fra den samme skolen. Lærere og elever fra skole A og B er med i karakterforsøket, mens lærere og elever fra skole C og D følger ordinær vurderingsordning.

Lærerne i utvalget har ulik arbeidserfaring i skolen, men har til felles at de alle er utdannet lektorer og underviser nå på studiespesialiserende utdanningsprogram. Lærer A har jobbet som norsklærer i 16 år og har undervisningskompetanse i norsk og engelsk, men underviser nå kun i norsk. Hun er ansatt ved en skole med høyt opptakskrav. Lærer B har ett års undervisningserfaring og har norsk som eneste fag, og også denne kvinnelige læreren jobber på en skole med høyt opptakskrav. Lærer C underviser i norsk og matematikk, og hun er ansatt ved en skole som har noe lavere inntakskrav enn de to nevnte skolene. Hun har jobbet

som lærer i fire år. Lærer D er en mannlig lærer med undervisningskompetanse i norsk og matematikk. Han har ni års undervisningserfaring, og er ansatt ved en skole som har et forholdsvis lavt inntakskrav.

Elevene som deltok i gruppeintervjuene, ble som nevnt valgt ut av læreren. Samlet sett bestod elevgruppene av både jenter og gutter, og det var ulikhet i det faglige nivået. Som nevnt ønsket vi elever som kunne tenkes å ha meninger om temaet som de ønsket å ytre, og vi erfarte i intervjusamtalene at samtlige elever bidro med sine meninger.

### **3.4 Observasjon**

Observasjonsdata er sekundærmateriale i dette prosjektet. Vi anså det likevel som nyttig å observere av flere ulike årsaker. Observasjon var den første innsamlingsmetoden vi benyttet oss av, og vi valgte å begynne med dette for å få et innblikk i klasseromspraksisen. Dette er viktig fordi vi på denne måten får kjennskap til informantene og det miljøet de er en del av (Thagaard, 2009). Da vi valgte å observere før spørreskjema og intervju, var dette også med et ønske om å ta med det vi hadde observert i utarbeidelsen av spørreskjemaet og intervjuguiden. Ved å observere, kunne vi få innblikk i informantenes praksis, og dette kunne videre undersøkes i spørreskjemaet og intervjuene (Thagaard, 2009).

Det finnes flere ulike former for observasjon, og vi bestemte oss for å innta en ikke-deltakende observatørrolle. Vi var tilstede i klasserommet, og både lærerne og elevene var klar over vår tilstedeværelse, og informert om hvem vi var, hvor vi kom fra og hvorfor vi var der (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Med en ikke-deltakende observatørrolle la vi ingen føringer på undervisningen, og vi avbrøt heller ikke noe av det som foregikk i klasserommet. Vi anså en ikke-deltakende rolle, der alle var klar over våre intensjoner, som minst inngripende. Samtidig er det viktig å vurdere om vår tilstedeværelse kan ha hatt en påvirkning på interaksjonsmønstrene i klasserommet. Dette er det viktig å ta høyde for i den videre analysen. Både deltakende observasjon og rollen som observatør på sidelinjen, krever at man har kjennskap til omgivelsene for å vite hva man skal rette fokus mot (Thagaard, 2009). Alle klasserom er forskjellige, men etter å ha fullført fire år på lektorutdanningen bestående av flere praksisperioder, i tillegg til relevant jobberfaring, anså vi klasserommet og skolemiljøet som såpass kjent at vi kunne observere uten å delta.

### 3.4.1 Gjennomføring av observasjon

Vi observerte to økter i hvert klasserom. Alle klassene hadde til felles at de under perioden vi hadde datainnsamling arbeidet med temaet norrøn litteratur. Under observasjonen satt vi bakerst i klasserommet og tok notater. Feltnotatene var todelt, og bestod av et forholdsvis åpent observasjonsskjema med få punkter samt frie notater (se vedlegg A). Vi noterte individuelt underveis i observasjonen, og notatene bestod av hva vi så. Notatene vi skrev ned var knyttet til *læringsmål, vurderingskriterier og –former, faglig kvalitet og forventinger, klasseromsdialog, tilpasset opplæring, tilbakemeldinger* og hvorvidt vi kunne observere at det foregikk *læring i prosess*. Vi brukte kategoriene til å analysere funnene fra observasjonen. Hendelser som vi fant interessante for problemstillingen vår, dannet en del av grunnlaget for utformingen av spørreskjemaet og ble også diskutert videre i intervju samtalen med lærerne og elevene.

## 3.5 Spørreskjema

Etter klasseromsobservasjonen, delte vi ut spørreskjema (se vedlegg B) til samtlige elever. Bruk av spørreskjema er en effektiv metode når det gjelder å kartlegge meninger fra et større antall informanter (Postholm & Jacobsen, 2011). I vår masteroppgave er data fra spørreskjemaet en del av primærmaterialet. Både Louis Cohen med flere (2011) og Postholm og Jacobsen (2011) skriver om utarbeidelse av spørreskjema. Med bakgrunn i deres bidrag, vil vi videre redegjøre for hvordan vi har gått frem for å utarbeide spørreskjemaene våre. Ettersom vi har med klasser som både deltar og ikke deltar i karakterforsøket, var det naturlig å utarbeide to ulike spørreskjemaer. De fleste spørsmålene er like, men skjemaene skiller seg fra hverandre på spørsmål som handler om karakterer og vurderingsordning.

Det første Cohen med flere (2011) fremhever om utarbeidelse av spørreskjema, er at hensikten må avklares. Som nevnt ligger alltid problemstillingen til grunn når man samler inn data, og hensikten med spørreskjemaene våre er derfor å finne svar på *hvordan ulike vurderingsordninger på Vg2 kan legge til rette for en læringsfremmende vurderingspraksis i norskfaget*. Videre må man identifisere temaer som relaterer seg til problemstillingen (Cohen et al., 2011). Temaene i våre spørreskjemaer, ligger tett opp mot teori og forskning om vurdering for læring og norskfaget som vist til i kapittel 2. Vi utformet derfor følgende overordnede temaer i spørreskjemaene: *norskfaget, læringsmål og vurderingskriterier i norskfaget, tilbakemeldinger, elevdeltakelse og karakterforsøket i norskfaget/undervisning og*

*vurdering i norskfaget*. Det neste steget i utarbeidelsen av spørreskjemaet var at vi utformet spørsmål til hver av de overordnede temaene (Cohen et al., 2011). For at spørsmålene skulle bli gode, opparbeidet vi oss kunnskap gjennom lesing av relevant teori og forskning, samt observasjonsøktene i de fire klasserommene (Postholm & Jacobsen, 2011).

Det er holdningene og opplevelsene til elevene vi er ute etter. Vi formulerte derfor påstander med ulike vinklinger, der elevene skulle svare på en Likert-skala med fem navngitte alternativer, fra *helt enig* til *helt uenig*. Vi la også til svaralternativet *verken enig eller uenig* som et nøytralt midtpunkt. Dette gjorde vi for å forhindre at elevene skulle føle seg tvunget til å velge et av de andre alternativene hvis de ikke hadde noen meninger om påstanden. En risiko ved å ha et nøytralt midtpunkt, kan være at elevene fort går for dette alternativet hvis de ikke har en klar mening og et resultat av dette kan være at man får mange nøytrale svar. Svaralternativene gjorde likevel at vi kunne få frem varianse i holdningene og oppfatningene til elevene (Postholm & Jacobsen, 2011). Spørreskjemaet til klassene som deltar i karakterforsøket, inneholder 23 påstandsspørsmål og fire åpne spørsmål. Spørreskjemaet til klassene med ordinær vurderingsordning, inneholder 22 påstandsspørsmål og fire åpne spørsmål.

Det er viktig å etterstrebe enkelhet i spørsmålene man stiller (Postholm & Jacobsen, 2011). Vi vektla dette ettersom det var elever som skulle svare på spørsmålene, og det var viktig at de forstod hva vi spurte om. Samtidig bør det påpekes at spørsmål alltid kan oppfattes på ulike måter, og vi har ingen garanti for at alle forstod spørsmålene slik de var ment. Som tidligere nevnt bestod spørreskjemaene av både åpne og lukkede spørsmål, og Postholm og Jacobsen (2011) skriver at man gjerne kan bruke en kombinasjon av disse. Som vist var majoriteten av spørsmålene i spørreskjemaene lukkede spørsmål, men vi avsluttet med fire åpne spørsmål, slik at informantene kunne uttrykke seg med egne ord. I tillegg kunne svarene på de åpne spørsmålene gi oss indikasjoner på hva det kunne være hensiktsmessig å spørre om i intervjuene. Som tidligere nevnt benytter vi oss av blandet metode på et overordnet nivå, men spørreskjemaene kan også betraktes som en blandet tilnærming, ettersom vi får både kvantitative og kvalitative data (Kleven, 2002).

Postholm og Jacobsen (2011) påpeker viktigheten av å pilotere spørreskjemaet før man distribuerer det. Vi testet skjemaene på seks personer i alderen 16 til 19 år. Etter deres

anbefalinger, endret vi på formuleringer som kunne forstås på ulike måter. Vi fikk også tilbakemelding om at enkelte av spørsmålene med fordel kunne formuleres med et enklere språk. Dette tok vi til etterretning.

### **3.5.1 Distribuering av spørreskjema**

Spørreskjemaene ble utdelt skriftlig på papir. Før elevene fikk utdelt spørreskjemaene, ga vi muntlig beskjed om formålet med undersøkelsen, at det var frivillig å besvare spørreskjemaet og at all data ville bli behandlet anonymt og konfidensielt. Alle de 96 elevene valgte å besvare spørreskjemaet. Vi oppfordret elevene til å spørre oss dersom det var noe de lurte på. Elevene brukte cirka ti minutter på å besvare spørreskjemaene, før vi samlet dem inn.

### **3.5.2 Analyse av spørreskjema**

For å analysere datamaterialet fra spørreskjemaene, benyttet vi dataprogrammet SPSS 22. Spørsmålene i spørreskjemaene, svaralternativene og elevenes avkryssninger ble ført inn i dataprogrammet. Vi kodet svarene på spørsmålene og de ble dermed omgjort til tall (Jacobsen, 2005). Svaralternativene *helt enig* til *helt uenig* ble omgjort til intervalldata på en Likert-skala, og ble gitt tallene 1 til 5. Bortfall av data, altså at elever ikke har svart på spørsmålene, ble behandlet ved at enkelt svar ble erstattet med en bortfalls-kode. I sum er problemet med bortfall av data i vår i undersøkelse lite. Svarene fra de åpne spørsmålene skrev vi inn i et tekstdokument, for å kunne få oversikt over svarene og kategorisere disse.

Vi bruker målene *gjennomsnitt* og *standardavvik* for å kartlegge elevenes svar på spørreskjemaet. Gjennomsnitt uttrykker hovedtendenser i datamaterialet, men det gir et grovt og unyansert bilde av elevgruppenes svar (Kleven, 2014b). For å få et bedre innblikk i variasjonen i elevsvarene, så vi også på spredningsmålet standardavvik. Standardavviket kan vise oss hvordan enkeltresultat ligger på skalaen i forhold til gjennomsnittet og er derfor interessant for å se om elevene innad i klassene er enige (Kleven, 2014b). I kapittel 4 gir vi en deskriptiv analyse av det statistiske datamaterialet, og ser det i sammenheng med data fra de andre innsamlingsmetodene.



## 3.6 Intervju

Datamaterialet fra intervjuene er som nevnt en del av primærmaterialet i denne masteroppgaven. Intervjuene ble gjennomført som siste ledd av datainnsamlingen. Intervjusamtalene med lærerne foregikk som individuelle semistrukturerte intervju, mens intervjuene med elevene ble foretatt som semistrukturerte gruppeintervju. Som tidligere nevnt, anså vi intervju som en egnet metode for å få innsikt i, og kunnskap om, informantenes forståelse og opplevelser. Ved å gjennomføre intervju med både lærere og elever fikk vi også frem ulike perspektiver.

### 3.6.1 Semistrukturert intervju

Med vårt formål om å få innsikt i informantenes syn på virkeligheten, er det ifølge Stein Kvale og Svend Brinkmann (2015) passende å gjennomføre *semistrukturert livsverdensintervju*. Det innebærer at vi får innsikt i aktørenes egne perspektiver og at vi får frem deres beskrivelser av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Et semistrukturert intervju har et klart formål (Kvale & Brinkmann, 2015), som innebærer at vi på forhånd måtte utarbeide en intervjuguide med utgangspunkt i teori og tidligere forskning (se vedlegg C). Det var intervjuguiden vår som la føringer for hvilke temaer vi snakket om, og under intervjuet tok vi utgangspunkt i spørsmålene fra intervjuguiden. Samtidig fulgte vi opp svarene til informantene, og spurte tilleggs spørsmål der det falt seg naturlig. Dette kan betraktes som en kombinasjon av en åpen samtale og en lukket spørreskjemasamtale, og nettopp det er et av kjennetegnene på et semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Valget av semistrukturert intervju var også hensiktsmessig med tanke på at vi undersøker et område der enkelte deler er lite berørt i tidligere forskning (Ryen, 2002). Det kan da være en fordel at vi ikke er fastlåst til en intervjuguide, men heller åpner opp for nye perspektiver. Videre er det en del år siden vi selv var elever, og ettersom rollen som lærer er ny for oss, var det viktig for oss at informantene kunne komme med sine innspill, og at vi spilte videre på dette.

### 3.6.2 Semistrukturert intervju med lærere

Kvale og Brinkmann (2015) understreker at man bør velge informanter som har særegne kunnskaper om den spesifikke sosiale praksisen man ønsker å undersøke. Ettersom lærerne har innsikt i, og kunnskap om, vurderingsfeltet og norskfaget, var det egnet å gjennomføre et semistrukturert intervju. Lærerne kunne ha nyttige synspunkt og innfallsvinkler som vi ikke

hadde forutsett, og et semistrukturert intervju tillot oss som nevnt å spille videre på innspill fra informantene, selv om det ikke var spesifikt nevnt i intervjuguiden.

### **3.6.3 Semistrukturert gruppeintervju med elever**

Vi besluttet å foreta semistrukturerte gruppeintervju med elevene for å få dypere innsikt i deres meninger og synspunkt om læringsfremmende vurdering i norskfaget. Berit Brandth (1996) definerer et gruppeintervju som en metode der forskeren er leder og ordstyrer i en samtale der flere mennesker diskuterer et tema. Som det fremgår av intervjuguiden, stilte vi ingen personlige spørsmål som kan antas å være ubehagelig å svare på foran medelever. Vi anså det derfor som gjennomførbart og hensiktsmessig å foreta gruppeintervju med elevene. Som tidligere nevnt var det læreren som foretok utvelgelsen av elevgruppen. Dette valget tok vi fordi det ifølge Pål Repstad (2007) er en fordel at elevene er samkjørte og trygge på hverandre i et gruppeintervju. Vi anså at læreren hadde mer innsikt i dette, enn det vi som utenforstående forskere hadde. Etersom lærerne valgte elevgrupper som var trygge på hverandre, kan vi anta at selv om enkelte elever kunne ha avvikende synspunkt, ville sjansen øke for at de ytret meningene sine, og at vi dermed ikke kun fikk innblikk i de dominerende synspunktene. Selv om det kun var tre til fire elever i gruppeintervjuene, anså vi at gruppeintervju som metode, kunne bidra til at elevene utdypet temaene vi tok opp. Dette er fordi de hadde mulighet til å følge opp medelevenes svar, gi kommentarer samt komme med egne synspunkt. Thagaard (2009) fremhever dette som positive sider ved gruppeintervju.

### **3.6.4 Intervjuguide**

De semistrukturerte intervjuene tok, som nevnt, utgangspunkt i intervjuguidene vi hadde utarbeidet (se vedlegg C). Intervjuguidene ble utarbeidet med bakgrunn i teori og tidligere forskning, samt det vi hadde observert i klasserommene og svarene vi hadde fått på spørreskjemaene. På denne måten kunne vi sette oss inn i elevenes situasjon, stille spørsmål som de kunne oppfatte som relevante og samtidig ta i bruk teori og tidligere forskning (Thagaard, 2009). Arbeidet med å bygge opp en fortrolig og tillitsfull atmosfære, startet allerede da vi kontaktet informantskolene og videre i møte med lærere og elever. Ifølge Thagaard (2009) er dette viktig for at informantene skal føle seg trygge og få lyst til å dele av sine erfaringer. Vi ønsket å bygge videre på forholdet vi hadde etablert, og valgte derfor å starte intervjuguiden med en innledende samtale for å opprettholde den fortrolige atmosfæren. I utarbeidelsen av intervjuguiden startet vi med spørsmål vi betrakter som ikke-truende, der

lærerne fikk spørsmål om utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring og hvordan de opplever å være norsklærere. Vi ønsket også å starte elevintervjuene med spørsmål som vi antok at de kunne svare på uten store problemer. Intervjuguiden startet derfor med generelle spørsmål om opplevelsen av norskfaget. Denne delen gir oss viktig informasjon, samtidig som det kan ses på som en form for oppvarming. Både vi som forskere, og informantene som intervjupersoner, ble vant med intervjukonteksten (Ryen, 2002).

Ettersom vi skulle intervjuer både klasser som er med i karakterforsøket og klasser med ordinær vurderingsordning, samt lærere og elever, anså vi det som nødvendig å utforme intervjuguiden med en viss struktur. For å kunne se likheter og ulikheter, samt danne et sammenligningsgrunnlag, er det nødvendig med strukturering (Ryen, 2002). Dette ble også tydelig for oss etter at vi hadde pilotert intervjuene (se delkapittel 3.6.5). Med mange spørsmål til ulike informanter, var det viktig å skape en logisk og tematisk konsekvent oppbygging av intervjuguidene. Alle spørsmålene tok utgangspunkt i problemstillingen vår, og var knyttet til forskningsspørsmålene vi hadde formulert.

Videre i intervjuguidene fikk både lærerne og elevene spørsmål om *undervisning i norskfaget*. Her undersøkte vi undervisning i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig. Vi spurte lærerne og elevene om *balansen* mellom de tre disiplinene i norskfaget. Deretter gikk vi videre til *underveisvurdering og tilbakemeldinger*. For å forsikre oss om at både vi og informantene hadde samme forståelse av disse begrepene, valgte vi å komme med begrepsavklaringer. Dette var også et grep for å styrke sikkerheten om at vi ”målte” det vi ønsket å måle (Jacobsen, 2005). Lærerne ble spurt om fordeler og utfordringer ved underveisvurdering i norskfaget, samt spørsmål vedrørende *vurderingskriterier og læringsmål*. Videre stilte vi spørsmål om utforming og utbytte av *tilbakemeldinger* og *elevmedvirkning i faget*. Elevene fikk spørsmål vedrørende de samme temaene, men med en annen vinkling.

Den siste og avsluttende delen av intervjuet dreide seg om *vurderingsordninger* i norskfaget. Her fikk lærerne og elevene som deltar i karakterforsøket, spørsmål om *det pågående forsøket* og deres opplevelser av det. Videre fikk lærerne og elevene ved skoler med ordinær vurderingsordning, spørsmål om *vurdering i norskfaget med tre karakterer*. I tillegg fikk disse lærerne også spørsmål om forsøk med én eller to karakterer i norsk. Under enkelte spørsmål

hadde vi med underpunkter som vi kunne støtte oss til, hvis ikke samtalen allerede hadde tatt den ønskede retningen. Avslutningsvis åpnet vi opp for at informantene kunne komme med sine synspunkter hvis de følte at noe var usagt.

### **3.6.5 Pilotering av intervju**

For å undersøke om intervjuguidene fungerte på den måten vi ønsket og for å vende oss til rollen som intervjuere, var det hensiktsmessig å foreta prøveintervju (Creswell, 2014). For å pilotere intervjuguidene til lærerne, gjennomførte vi et prøveintervju med en medstudent. Videre testet vi ut intervjuguidene til elevintervjuene med en bekjent på samme alder som elevene. Det ble brukt lydopptaker under alle prøveintervjuene, slik at vi kunne høre på intervjuene i ettertid og bli kjent med redskapet. Etter prøveintervjuene fikk vi tilbakemeldinger om at noen av spørsmålene kunne oppfattes som omfattende, og at vi spurte om flere ting på en gang. Dette tok vi til etterretning og omformulerte noen av spørsmålene. Vi erfarte at vi heller kunne stille flere oppfølgingsspørsmål.

Ettersom vi er to forskere i masterprosjektet, var det viktig at vi var enige om hvilke roller hver av oss skulle ha i intervjuene. Piloteringen ga oss erfaringer som førte til at vi bestemte at en av oss skulle være hovedintervjuer, men at begge kunne komme med oppfølgende spørsmål og kommentarer. Det ble oppfattet som mer ryddig av personene i piloteringen, som fortalte oss at det var lettere å forholde seg primært til en av oss i intervjusituasjonen. En klar fordeling av rollene bidro også til at vi ikke avbrøt hverandre eller informantene under intervjuene.

### **3.6.6 Gjennomføring av intervju**

Alle intervjuene ble gjennomført på de respektive skolene. Både intervju med lærerne og elevene ble gjennomført i grupperom på skolen, og ble tatt opp med båndopptaker. Før båndopptakeren startet, gjennomgikk vi deler av informasjonsskrivet, samt en kort gjennomgang av hvordan intervjuet ville foregå. Spesielt i gruppeintervjuene følte vi et behov for å presisere hvordan intervjuet kunne ta form. Elevene kunne komme med egne synspunkter, samtidig som de også kunne komme med innspill og kommentarer til hverandres utsagn. Vi informerte elevene om at ordet var fritt og at det ikke var noen rekkefølge for når de kunne prate. Det viste seg i samtlige gruppeintervju at alle elevene var delaktige i intervjusamtalene og at de både kom med nye synspunkt og spilte videre på hverandres

utsagn. For å skape en trygg atmosfære, åpnet vi opp for at informantene kunne stille spørsmål hvis noe rundt intervjusituasjonen var uklart. Ryen (2002) påpeker at det er viktig å ta seg tid til småprat før selve intervjuet starter. Da informantene var klare, startet vi båndopptakeren.

Det er både fordeler og ulemper ved å benytte en båndopptaker i en intervjusituasjon. En klar fordel er at det gir oss mulighet til å føre en naturlig samtale som flyter lettere enn den ville gjort hvis vi måtte ta notater samtidig (Jacobsen, 2005). I tillegg får man med båndopptaker tilgang på ordrette sitater, noe som kan være utfordrende å få med seg i notatene (Jacobsen, 2005). Samtidig kan en fare ved bruk av båndopptaker være at man kun fokuserer på informasjonen fra lydbåndet, og at sider ved den sosiale atmosfæren og konteksten faller bort (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi besluttet derfor å ta notater om det som hadde utspilt seg, like etter at intervjuet hadde funnet sted. Ved å gjøre dette, samt å forhøre oss om at informantene var fortrolige med bruk av båndopptaker, besluttet vi å bruke dette redskapet ettersom det kunne bidra til et fyldigere materiale til masteroppgaven.

### **3.6.7 Transkribering av intervju**

Etter å ha gjennomført intervjuene, var neste fase å transkribere dem. Transkripsjon innebærer ”transformasjonen fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Dette gjennomførte vi for å kunne analysere datamaterialet. Vi valgte å transkribere alle intervjuene sammen, for å sikre både kvalitet og en felles forståelse av hvordan denne prosessen skulle gjennomføres. En annen fordel ved å transkribere sammen, var at vi samtalte om begge oppfatninger av sosiale og emosjonelle aspekter ved intervjusituasjonene, og at vi på denne måten sikret et felles grunnlag før analysen. I vårt tilfelle kan transkriberingen i seg selv ses som en del av analysen, fordi transkripsjonen førte til en strukturering og ga oss en oversikt over meningsinnholdet i datamaterialet vårt (Kvale & Brinkmann, 2015).

I transkriberingsfasen er det flere aspekter man må ta stilling til. Det er ikke et fasitsvar på hvordan en transkripsjon skal foregå, men valgene man tar bør baseres på formålet med det transkriberte materialet (Cohen et al., 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom vi hadde flere intervju og et ønske om å få frem mulige likheter og ulikheter blant informantene, valgte vi en formell, skriftlig stil. Det innebærer at vi utelot tenkelyder, latter, lyder som markerte pause og sekvenser der vi eller informantene ytrer oss med ord uten mening (Kvale &

Brinkmann, 2015). Tenkelyder og overlapp kan forstyrre forståelsen av hva informantene sier, og ved å legge oss nærmere en mer litterær stil kunne vi lettere hente ut mening fra store intervjuetekster (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å ikke gjengi informantene helt ordrett, er det samtidig en fare for å gjengi ukorrekt betydning (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette tok vi i betraktning, og selv om enkelte deler er fjernet, er fremstillingen av materialet tilnærmet ordrett slik det fremgår på opptakene.

## **3.7 Forskerrollen**

All forskning fører med seg problemstillinger knyttet til rollen som forsker, men kvalitative og kvantitative metoder bringer med seg ulike utfordringer (Kleven, 2014a). Valget om å benytte kvalitative metoder, medfører at vi som forskere kan ha stor påvirkningskraft ettersom vi står i en nær relasjon til informantene (Creswell, 2014). Selv om vi ikke er like tett på informantene i bruk av kvantitative metoder, kan tilstedeværelsen av oss som forskere også påvirke her. Dette vier vi fokus til i delkapittel 3.9 som omhandler gyldighet og pålitelighet i prosjektet. I det følgende vil vi diskutere forforståelsen vår og hvordan den kan påvirke arbeidet.

### **3.7.1 Forforståelse**

I prosessen fra forarbeidet til analysen av datamaterialet, spiller forforståelsen vår inn på forskerrollen vår. Begrepet forforståelse omhandler at vi alltid forstår noe på bakgrunn av visse forutsetninger, og at vi ser et fenomen i lys av den bakgrunnen vi tar med oss. Dette er med på å bestemme hvordan vi forstår fenomenene (Gilje & Grimen, 2013). Vi har opparbeidet vår forforståelse gjennom lektorstudiet med praksisperioder samt jobberfaring som lærervikarer, og innsikt i teori og forskning. Disse aspektene er med på å forme vårt syn, og vi blir påvirket av dette i arbeidet med masteroppgaven. Forforståelsen vår både åpner og begrenser vårt syn på læringsfremmende vurderingspraksis og ulike vurderingsordninger. Det er positivt i den forstand at det gir oss visse ideer om hvor vi skal rette fokus, samtidig som det kan hindre at vi har et åpent sinn. Det kan også skapes ny mening i interaksjonen mellom forforståelsen vår og de tendensene vi finner i datamaterialet (Thagaard, 2009). Forforståelsen er noe man bærer med seg og som man ikke kan komme utenom. Det som er viktig, er at vi har et bevisst forhold til egen forforståelse samtidig som vi gir leserne innsikt i den forforståelsen vi innehar (Hjardemaal, 2014). I innledningskapittelet ga vi innsikt i våre tanker og forståelse rundt undervisnings- og vurderingspraksis i norskfaget forut for selve studien.

## 3.8 Analyse av datamaterialet

Fasen etter datainnsamlingen er analyse av datamaterialet. Det er i hovedsak datamaterialet fra spørreskjemaene og intervjuene som blir analysert i dette prosjektet, men vi trekker også frem observasjonsnotatene der det er relevante sammenhenger. Analyse er en sentral del av forskerarbeidet, og består i at forskeren skaper mening og forståelse av datamaterialet. Det innebærer i vårt tilfelle å ta datamaterialet fra hverandre og segmentere det inn i ulike deler (Creswell, 2014). John W. Creswell (2014) påpeker at analyse også innebærer å sette sammen datamaterialet igjen, og dette gjorde vi med utgangspunkt i forskningsspørsmålene våre:

1. *Hvordan opplever lærerne og elevene at det arbeides med læringsmål og vurderingskriterier, tilbakemeldinger og elevmedvirkning i norskfaget?*
2. *Hvordan opplever lærerne og elevene vektlegging av arbeid med de ulike disiplinene skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig?*
3. *Hvilke fordeler og ulemper ser lærerne og elevene ved ulike vurderingsordninger i norskfaget?*

Forskningsspørsmålene våre dannet overordnede kategorier som vi systematiserte datamaterialet inn under. Thagaard (2009) skriver at dette bidrar til at forskeren lettere kan oppdage mønstre og sammenhenger, og for oss bidro systematiseringen til at vi kunne se sammenhenger på tvers av datatypene. Forskningsspørsmålene våre gir oss tre ulike hovedtemaer: *prinsipper for god undervisvurdering, vektlegging av de ulike disiplinene og ulike vurderingsordninger*. Analysemetoden vår kan dermed betegnes som en temasentrert analytisk tilnærming (Thagaard, 2009). Det innebærer at svar og utsagn fra informantene plasseres innenfor temaene og kan bidra til å gi en dyptgående forståelse (Thagaard, 2009). Samtidig kan en temasentrert analyse hjelpe oss i arbeidet med hvilke deler av datamaterialet vi må forkaste til fordel for noe annet (Creswell, 2014).

Vi har hatt en hermeneutisk tilnærming i analysen. Det innebærer at fortolkningen hele tiden er i bevegelse mellom helhet og del (Gilje & Grimen, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Vi startet med å analysere funnene fra observasjonen. Disse funnene brukte vi deretter for å utarbeide spørreskjemaene, før svarene fra spørreskjemaene ble tatt med videre i utarbeidelsen av intervjuguidene. Vi har sett på data fra de ulike datainnsamlingsmetodene hver for seg, men også i helhet.

Vi måtte tidlig i prosjektet starte arbeidet med å utarbeide ulike kategorier, ettersom dette ga retning i utformingen av spørreskjema og intervjuguide. Kategoriene har likevel blitt justert og endret underveis i arbeidet, etter hvert som vi har kommet lengre i analyseprosessen. Overordnet er kategoriene satt i sammenheng med forskningsspørsmålene våre og lyder som følger: *prinsipper for god underveisvurdering, vektlegging av de ulike disiplinene og ulike vurderingsordninger*. Med en hermeneutisk tilnærming så vi enkeltutsagnene som en del av den overordnede kategorien og samtidig som en nyanse i helheten da vi tolket datamaterialet. En innvending mot temasentrerte tilnærminger, er at de ikke ivaretar et helhetlig perspektiv i analysen (Thagaard, 2009). Det var derfor viktig å ha en hermeneutisk tilnærming. På denne måten kunne svarene og utsagnene fra spørreskjemaene og intervjuene bli sett ut fra sin opprinnelige kontekst, og ikke bare som en del av kategorien de faller inn under (Thagaard, 2009).

### **3.9 Gyldighet og pålitelighet i prosjektet**

I kvalitativ og kvantitativ forskning må man ta en vurdering av studiens validitet og reliabilitet, for å kunne si noe om prosjektets gyldighet og pålitelighet (Ryen, 2002). I dette delkapittelet vil vi diskutere hvorvidt vi kan anse funnene våre som gyldige, og om funnene våre kan overføres til en større populasjon. Dette faller inn under begrepene *indre* og *ytre validitet*, samt *reliabilitet* (Kleven, 2014c). Avslutningsvis vil vi redegjøre for etiske utfordringer knyttet til denne studien.

#### **3.9.1 Indre validitet**

Validitet omhandler gyldigheten av tolkningene forskeren kommer frem til (Thagaard, 2009). Indre validitet viser til hvilke alternative forklaringer som er mulige, og et aspekt ved dette er om man har valgt egnede datainnsamlingsmetoder (Thagaard, 2009). Valg av metoder har vi gjennomgått tidligere i kapittelet, og derfor retter vi nå fokus mot funnene vi har gjort. Vi vil diskutere om funnene kan regnes som sanne, og om konklusjonene kan anses som gyldige. For å belyse dette, er det sentralt å peke på potensielle trusler som kan true validiteten i prosjektet. Forskjellige metoder har ulike utfordringer knyttet til validitet, og vi vil derfor gjennomgå utfordringene knyttet til både kvalitativ og kvantitativ metode.

I kvalitativ forskning fremhever Joseph A. Maxwell (2013) særlig to trusler mot validiteten: *researcher bias* (skjevhet) og *reactivity* (forskerens påvirkning på informantene og



konteksten). Hvilke deler av datamaterialet som utmerker seg for oss som forskere, er som nevnt påvirket av forforståelsen vår. I forskningslitteraturen refereres dette til som researcher bias. Dette kan føre til at det blir en skjevhet i hvilke deler av datamaterialet vi velger å jobbe videre med (Maxwell, 2013). Som nevnt sendte vi e-post til forsøksskolene i Oslo og Akershus for å forhøre oss om forsøket. Svarene, samt teori og tidligere forskning, kan ha påvirket hvilke forventninger vi hadde til funn i vårt eget datamateriale. Dette kan videre være utslagsgivende i at data som samsvarte med e-postene og det vi allerede hadde fått innblikk i, utmerket seg for oss. Det finnes ingen måte å fraskrive seg egne forventninger og holdninger på. Det er likevel viktig å være bevisst over dette, og hvilke potensielle trusler det kan medføre mot konklusjonene som trekkes ut fra funnene i studien (Maxwell, 2013).

Forskerens påvirkning på informantene og konteksten står sentralt i kvalitativ forskning, da vi deler opplevelsene med informantene og det skapes en relasjon mellom oss. Det er umulig å kontrollere for og eliminere bort påvirkningen forskeren har, og det er viktig å ta høyde for dette i slutningene vi trekker (Maxwell, 2013). For å ikke påvirke situasjonen ytterligere, holdt vi oss passive i bakgrunnen av klasserommet under observasjonen. Da elevene skulle svare på spørreskjemaet, informerte vi kort før vi trakk oss tilbake. I intervjuene fokuserte vi på å ikke stille ledende spørsmål, men heller formulere åpne spørsmål som ga informantene rom til å uttrykke sine tanker og holdninger.

Selv om vi la ned tid og ressurser i å formulere spørsmål, er det ikke gitt at informantene uttrykte sine egne tanker og holdninger, ettersom det er et asymmetrisk maktforhold i en intervjusituasjon (Maxwell, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Vi som forskere definerte intervjusituasjonen, bestemte hvilke temaer vi ønsket å belyse og besluttet hvilke svar vi ville følge opp (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig bør det påpekes at vi som uerfarne lærere intervjuet lærere med lang fartstid i yrket, og at maktforholdet i disse intervjuene på denne måten kan tenkes å være mer symmetrisk enn i elevintervjuene. Likevel kan man aldri med sikkerhet vite om informantene forteller sannheten, og om historier og episoder de refererer til, har funnet sted i virkeligheten (Maxwell, 2013). Dette er imidlertid et problem vi umulig kan finne svar på, og vi er derfor avhengig av å stole på at våre informanter deler sine faktiske synspunkter og at det de refererer til er sant.

Vi informerte om at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt og at alle informantene er anonyme i masteroppgaven (se delkapittel 3.9.4). Dette kan ha bidratt til at informantene var mer komfortable med å fortelle sannheten. Videre var formålet med undersøkelsen vår av utforskende art, og det fantes dermed ingen fasitsvar til det vi ønsket å undersøke. Det var et bevisst valg å benytte seg av en kombinasjon av metodene observasjon, spørreskjema og intervju. Metode- og datatriangulering kan være med på å styrke validiteten (Jacobsen, 2005), da funn i observasjonen kan bekreftes i spørreskjema og intervju, samtidig som spørreskjema og intervju kan belyse momenter ved observasjonen (Maxwell, 2013). At det ikke er store avvik i det som kom frem på grunnlag av observasjon, spørreskjema og intervju, styrker antakelsen om at informantenes utsagn har gyldighet. Samtidig styrkes også gyldigheten når utsagn fra lærer og elever i samme klasse bekrefter hverandre.

En validitetstrussel som kan gjøre seg gjeldende innenfor både kvalitativ og kvantitativ metode, er knyttet til å sikre at vi måler det vi faktisk ønsker å måle (Jacobsen, 2005). Da må vi blant annet ta stilling til *begrepsvaliditet*. Begrepsvaliditet viser til grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi har operasjonalisert det (Kleven, 2014d). I intervjuene tok vi oss som nevnt tid til å komme med begrepsavklaringer, for å sikre at vi og informantene hadde den samme teoretiske forståelsen. I tillegg er det i et intervju en fordel at man kan utdype og omformulere spørsmålene hvis noe er uklart for informantene. Dette kan bidra til å styrke begrepsvaliditeten. I et spørreskjema er det mer utfordrende da man i forkant må ha sikret at begrepene er godt nok operasjonalisert. Vi var som nevnt tilstede under distribueringen av spørreskjemaene, og for å styrke begrepsvaliditeten, belyste vi enkelte begreper og spørsmål som kunne misforstås før elevene besvarte spørreskjemaet. Likevel er det en fare for at elevene tolket spørsmålene annerledes enn de var ment, hvilket øker faren for at målingene viser noe annet enn de forholdene vi hadde intensjoner om å måle.

### **3.9.2 Ytre validitet**

Ytre validitet handler om hvilken kontekst resultatene fra en undersøkelse er gyldige i, altså hvilke personer og situasjoner resultatene er gyldige for (Kleven, 2014e). Vi må derfor ta i betraktning spørsmålet om hvorvidt resultatene fra undersøkelsen vår kan ha en overføringsverdi til en større gruppe mennesker enn dem vi har undersøkt (Cohen et al., 2011). Som nevnt er ikke hensikten i vår undersøkelse å generalisere funnene fra utvalget til større enheter, men heller å forstå og å utdype fenomener. Spørsmålet om hvorvidt funnene

kan overføres til beslektede situasjoner og grupperinger av mennesker, kan likevel drøftes (Cohen et al., 2011).

For å drøfte om funnene kan overføres til lignende kontekster, må vi rette fokus mot utvalget i undersøkelsen. På den ene siden kan utvalget i undersøkelsen vår betraktes som snevert, og resultatene og konklusjonene vi trekker kan derfor betraktes som kun representative for utvalget vi har undersøkt (Kleven, 2014e). Utvalget bestod kun av elever og lærere fra fire skoler, og selv om dette får frem noe variasjon, kan det ikke uten videre generaliseres til andre klasserom. På den andre siden kan valget med å undersøke mer enn én skole ses som et grep for å jobbe mot ytre validitet. Ved å undersøke fire ulike skoler fikk vi innsikt i ulike klasserom, og det kan derfor ligge en viss overføringsverdi til andre klasser. I delkapittel 3.3.4, presentasjon av informanter, viste vi til at det er ulikt faglig nivå mellom de fire klassene. De to klassene som deltar i karakterforsøket, tilhører skoler med høye opptakskrav. Klassene som følger ordinær vurderingsordning, tilhører skoler med opptakskrav som kan betraktes som forholdsvis lave. Man kan derfor anta at klassene holder ulike faglige nivå, og dette er en skjevhet i utvalget som kan påvirke resultatene. Denne faktoren må vi være bevisst på, ettersom den kan spille inn på hvorvidt funnene har en overføringsverdi eller ikke.

Vi har i denne masteroppgaven jobbet frem noen praktiske implikasjoner for pedagogisk arbeid på bakgrunn av funnene våre. Det kan tenkes at disse kan ha en viss overføringsverdi, men dette er ikke noe vi kan ta for gitt. I diskusjonskapittelet ser vi våre funn i sammenheng med andre studier, og dersom funnene er sammenfallende, kan dette styrke overføringsverdien.

### **3.9.3 Reliabilitet**

Reliabilitet omhandler spørsmålet om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2009). Dette innebærer at resultatene skal være etterprøvbare, og for at dette skal la seg gjennomføre er åpenhet i forskningsprosessen et viktig stikkord (Thagaard, 2009). Vi som forskere må eksplisitt formulere hvilke metoder vi har benyttet, og reflektere over hvordan dette kan ha påvirket resultatene (Jacobsen, 2005).

For å verne om reliabiliteten, har vi i det foregående greid ut om forskningsprosessen. Vi har begrunnet valg av metode, drøftet ulike aspekter ved utvalget vårt, beskrevet konteksten rundt

undersøkelsen og gjennomføringen av datainnsamlingen. Vi har også lagt ved observasjonsskjema, spørreskjema og intervjuguide (se vedlegg A, B og C). På denne måten har leserne fått innsyn i gangen i forskningsprosjektet, og åpenhet gir leserne mulighet til å vurdere påliteligheten i metodevalg og resultater. Selv om leserne har fullt innsyn i gangen i prosjektet, kan det være utfordrende å etterprøve resultater i kvalitative undersøkelser. Grunnen til dette, er at både observasjon og semistrukturerte intervju er kontekstavhengig, og resultatene vil være avhengige av den spesielle sammenhengen datainnsamlingen foregår i (Jacobsen, 2005). Vi som forskere spiller selv en viktig rolle i datainnsamlingen, og det kan derfor være utfordrende for andre forskere å finne de samme resultatene, selv om de gjennomfører en studie på samme måte (Cohen et al., 2011). Til tross for utfordringene, er det viktig at vi som forskere etterstreber tydelighet og gjennomsiktighet i forskningsprosessen vår for å ta sikte på etterprøvbarehet.

I kvantitativ metode inntreffer ikke de samme problemene i like stor grad som ved bruk av kvalitativ metode, men her kan det melde seg andre utfordringer. Feilkilder kan påvirke forskningens pålitelighet, og en svakhet ved anonyme spørreskjema er at det kan øke faren for at informantene oppgir useriøse svar. Dette kan føre til bias i resultatene og dermed minske studiens reliabilitet. Desto flere feil vi gjør i utformingen av spørsmålene, desto mindre kan vi stole på svarene vi får (Jacobsen, 2005). I arbeidet med å styrke studiens reliabilitet har vi derfor jobbet mot å utforme klare og enkle spørsmål, samt spørsmål som ikke er ledende.

### **3.9.4 Etske betraktninger**

Vi har måttet ta stilling til etiske problemstillinger gjennom hele forløpet av forskningsprosjektet. Det kan oppstå en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn (Maxwell, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Vi undersøker menneskers rolle i hverdagen, for deretter å legge beskrivelsene ut til det offentlige. Det vil derfor alltid være en inntrengning i deltakernes liv å være med i en studie (Maxwell, 2013), og her kan det oppstå etiske utfordringer. Vi som forskere må gjøre ulike vurderinger om hvorvidt studien medfører negative konsekvenser for dem det forskes på (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig må dette veies opp mot de positive konsekvensene som kan komme ut av forskningen for deltakerne, og på forskningsfeltet (Kvale & Brinkmann, 2015; Maxwell, 2013).

Vi ønsker å handle i tråd med etiske retningslinjer, og første steg var derfor å melde prosjektet vårt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), ettersom vi behandlet personopplysninger. Meldeskjemaet vårt ble godkjent av NSD og vi fulgte retningslinjer og bemerkninger de hadde om prosjektet vårt (se vedlegg D). Vi fulgte malen til NSD og utformet et informasjonsskriv (se vedlegg E) som inneholdt informasjon om prosjektets tematikk og den metodiske tilnærmingen. Elevene ble bedt om å ta stilling til om de ønsket å være med i observasjonen, svare på spørreskjemaet og delta i intervjuet, eller om de ønsket å reservere seg mot dette. Dette bringer oss inn på Kvale og Brinkmanns (2015) fire retningslinjer for god forskningsetikk, hvorav den første omhandler informert samtykke.

*Informert samtykke* innebærer at informantene informeres om undersøkelsens formål og design, samt mulige positive og negative konsekvenser det kan medføre å delta (Kvale & Brinkmann, 2015). I vårt informasjonsskriv fikk informantene nødvendig informasjon, samtidig som vi sikret at deltakelsen var frivillig ved at de selv krysset av for om de ville delta i prosjektet. Det var opp til den enkelte lærer å bestemme om de ønsket å dele ut informasjonsskrivet, og noen av lærerne valgte heller at denne informasjonen skulle gis muntlig. Elevene fikk også her muligheten til å reservere seg mot deltakelse i prosjektet. Informantene fikk opplyst at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen uten å oppgi grunn (Ryen, 2002). Frivillig deltakelse er en sentral del av den etiske retningslinjen informert samtykke, men det kan oppstå et etisk dilemma om *hvem* som skal oppgi samtykke for deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015). I samråd med lærerne ble vi enige om at elevene selv kunne samtykke og at de ikke trengte godkjennelse fra foresatte. Dette er i tråd med NSDs retningslinjer, der det påpekes at elever over 15 år kan samtykke selv (Norsk senter for forskningsdata, 2016).

*Konfidensialitet* er neste etiske retningslinje som Kvale og Brinkmann (2015) behandler. Det handler om at privat informasjon som identifiserer deltakerne, ikke skal bli avslørt (Ryen, 2002; Kvale & Brinkmann, 2015). For å ivareta dette, har all data blitt oppbevart på passordbeskyttet datamaskin, og i masteroppgaven har all data blitt anonymisert slik at det ikke kan spores tilbake til informantene. Anonymitet er et etisk krav som beskytter deltakerne i prosjektet, men samtidig er det et etisk usikkerhetsområde ettersom det kan tjene som alibi for oss som forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). Anonymitet kan gi oss mulighet til å tolke

deltakernes utsagn uten å bli motsagt, og dette var et aspekt det var viktig for oss å være klar over da vi analyserte datamaterialet.

Vi må videre gjøre oss noen betraktninger vedrørende hvilke *konsekvenser* undersøkelsen kan ha, den mulige skaden deltakelse kan påføre informantene og hvilke fordeler man kan forvente av deltakelsen (Maxwell, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). En generell retningslinje går ut på at risikoen for å skade deltakerne bør være lavest mulig, og at det bør være flere fordeler enn ulemper ved deltakelse i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). I vårt prosjekt anser vi risikoen knyttet til deltakelse som relativt lav. Vi utforsker aspekter knyttet til læringsfremmende vurderingspraksis samt vurderingsordninger, og i datainnsamlingen var det ingen av informantene som delte sensitiv informasjon som kunne påføre dem skade i ettertid (Kvale & Brinkmann, 2015). Undersøkelsen kan ses som et bidrag til et forskningsfelt det er lite forsket på, og i den forstand kan det være et positivt bidrag til forskningsfeltet. En positiv konsekvens for informantene er at de får lov til å bidra med sin kunnskap og forståelse og på denne måten bidra til å belyse forskningsfeltet. Dette kan komme deltakerne direkte til gode ved at det kan bidra til å utvikle en læringsfremmende undervisnings- og vurderingspraksis i norskfaget.

Kvale og Brinkmanns (2015) siste etiske retningslinje handler om vår *forskerrolle* og integritet som en avgjørende faktor for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen, og for de etiske beslutningene vi treffer i forskningen. Vi har tidligere i kapitlet gjort rede for vår forforståelse, kunnskap og erfaringer. Vi har gjennomgått og gitt innsikt i alle fasene av prosjektet, og dermed etterstrebet ærlighet. Som tidligere nevnt har vi tatt hensyn til etiske retningslinjer og bevisst gått inn for å etterstrebe en moralsk ansvarlig forskningsatferd. Vi vil nå, etter å ha gjennomgått teori, tidligere forskning og metode, bevege oss over til analyse og funn vi har gjort i datainnsamlingen.

## 4 Analyse

I dette kapitlet legger vi frem funn fra analysen av studiens datamateriale. Data fra intervju med lærere, og spørreundersøkelse og gruppeintervju med elever utgjør primærmateriale. Vi trekker frem funn fra observasjon der det er en naturlig sammenheng. I dette kapitlet gir vi en beskrivelse av studiens hovedfunn, for deretter å løfte disse videre inn i diskusjonskapitlet.

Med bakgrunn i teorikapitlet og som vist i metodekapitlet, førte analysearbeidet frem til en inndeling i følgende kategorier: *prinsipper for god undervisvurdering*, *vektlegging av de ulike disiplinene* og *ulike vurderingsordninger*. Alle disse kategoriene tar utgangspunkt i hvert sitt forskningsspørsmål som har til hensikt å undersøke *læringsfremmende vurderingspraksis* under *ulike vurderingsordninger*. Det er disse kategoriene som danner strukturen i analysekapitlet. Innenfor hver kategori skiller vi mellom de to klassene som deltar i forsøk med én karakter i norsk og de to klassene som følger ordinær vurderingsordning. Vi viser først funn fra intervju med lærerne, for deretter å presentere funn fra spørreundersøkelse og gruppeintervju med elevene. Etter hver kategori oppsummerer vi, og ser alle klassene under ett for å belyse eventuelle likheter og ulikheter i klasserom med forskjellige vurderingsordninger i norskfaget.

Tallene fra spørreundersøkelsen er fremstilt i tabeller. Som nevnt i metodekapitlet, er svarkategoriene omgjort til intervalldata på en Likert-skala fra 1 til 5. 1 tilsvarer svarkategorien *helt enig*, 2 tilsvarer *delvis enig*, 3 tilsvarer *verken enig eller uenig*, 4 tilsvarer *delvis uenig* og 5 tilsvarer svarkategorien *helt uenig*. Det vil for eksempel si at et gjennomsnitt på 1,5 indikerer at elevene har svart med et gjennomsnitt mellom *helt enig* og *delvis enig*. Dersom spredningsmålet for eksempel er 0,5, viser dette at det langt på vei er enighet i elevgruppen, i motsetning til det høye spredningsmålet 2. Hver tabell viser gjennomsnitt (M) og spredning (SD) i elevsvarene, og målingene vil kommenteres der det er funn som utmerker seg.

Avslutningsvis løfter vi frem hovedfunnene fra analysen, for deretter å drøfte dem i lys av teori og tidligere forskning i diskusjonskapitlet.

## **4.1 Arbeid med læringsmål og vurderingskriterier, tilbakemeldinger og elevmedvirkning i norskfaget**

I teorikapittelet fremla vi teori og forskning om prinsipper for god undervisvurdering, som viser at undervisvurdering har større sjanse for å bidra til læring hvis læreren og elevene bruker 1) *læringsmål og vurderingskriterier*, 2) *tilbakemeldinger* og 3) *elevmedvirkning*. Disse prinsippene var en del av grunnlaget for utformingen av spørreskjema og intervjuguide. Prinsippene har fungert som underkategorier vi har analysert datamaterialet etter, og den første delen av dette delkapittelet er inndelt etter prinsippene.

Delen av intervjusamtalene som dreide seg om læringsfremmende vurderingspraksis, begynte med en begrepsavklaring av begrepene *undervisvurdering* og *tilbakemelding*. Vi fortalte at vår definisjon av begrepet tilbakemelding også innebærer meningsinnholdet til begrepet *fremovermelding*. Begrepet tilbakemelding vil brukes videre. Begrepsavklaringen kan ha lagt føringer på samtalen med informantene, men samtidig så vi det som hensiktsmessig å skape et felles grunnlag ved hjelp av avklaringene. I samtalene oppfattet vi at definisjonene ble bekreftet av lærerne, og at elevene var inneforstått med innholdet, men at særlig begrepet undervisvurdering var nytt for dem.

I både intervjuguidene og spørreskjemaene har vi valgt å belyse masteroppgavens problemstilling med et vidt spekter av spørsmål og påstander. Videre i analysen legger vi frem de spørsmålene og påstandene som vi anser som mest relevante, for å vise funnene knyttet til prinsippene som omhandler god undervisvurdering.

I det følgende presenterer vi først funn fra klassene som er med i forsøksordningen. Deretter fremlegger vi funn fra de to klassene som følger ordinær vurderingsordning.

### **4.1.1 Klassene som deltar i forsøk med én karakter i norsk**

Et av argumentene som ligger til grunn for forsøket med én eller to karakterer i norskfaget, er at redusert antall karakterer skal gi mer tid og større muligheter til å handle i tråd med de fire prinsippene (Utdanningsdirektoratet, 2014a).



## Lærerens bruk av læringsmål og vurderingskriterier

I samtalen stilte vi spørsmål om hvordan lærerne går frem for å informere elevene om vurderingskriterier og læringsmål som de blir vurdert etter. Lærer A og B har til felles at de begge har en varierende fremgangsmåte:

Og vurderingskriterier kommer vi inn på gjerne i forbindelse med oppgavetekstene elevene får [...] de jeg skal ha undervisning med nå, de fikk ikke utdelt noe kjennetegn på måloppnåelse, men det skal de få nå som de skal bearbeide teksten [...] men, helst så bør jo kanskje de kriteriene komme helt fra start tenker jeg, og så går jeg gjennom de på tavla og sånn og bruker de i vurderingen og sånn. (Lærer B)

Selv om lærer B har en tanke om hvordan arbeidet med læringsmål og vurderingskriterier skal gjøres, ser vi av samtalen at det ikke alltid blir slik i praksis. Lærer A ser på læringsmål og vurderingskriterier som et metaspråk som kan danne grunnlag for et forståelsesfellesskap, men hun er usikker på om elevene forstår det slik:

Jeg er ikke sikker på om jeg alltid har det med engang [...] enten før eller sammen med det [oppgavearket], men hvis det bare står der, så har vi snakket om det på forhånd sånn at de alltid blir forberedt på hva de må passe på [...] det er ikke sikkert de skjønner at jeg snakker om vurderingskriterier da, det er jo klart, det er jo det med forståelsesfellesskapet, men det er jo det vi gjør egentlig.

Vi observerte en forberedelsesøkt til en vurderingssituasjon i klasserommet til lærer A, og denne sekvensen viser et annet bilde av lærerens praksis rundt bruk av læringsmål og vurderingskriterier. I dette tilfellet var det ikke en felles muntlig gjennomgang av læringsmål og vurderingskriterier. I samtale med lærer A rett i etterkant av observasjonen, fortalte hun at vurderingskriteriene kom til å være oppgitt på oppgavearket og at hun ikke kom til å vie tid til en gjennomgang av disse før skriveøkten. Gjennom observasjon og intervju så vi at arbeidet med læringsmål og vurderingskriterier er lite systematisk i klasserommene til både lærer A og B.

## Forstår elevene hva de vurderes etter?

For å få innsikt i elevenes oppfatning vedrørende bruk av læringsmål og vurderingskriterier, stilte vi i spørreskjemaet spørsmål om dette til både klasse A og B:

Kategorinavn	Spørsmål	A: M	A: SD	B: M	B: SD
<b>Læringsmål og vurderingskriterier i norskfaget</b>					
2b	Jeg vet i forkant av vurderingssituasjoner hvilke vurderingskriterier jeg blir vurdert etter i norskfaget	1,7	0,4	2,5	1,2
2c	Jeg vet i forkant av vurderingssituasjoner hvilke læringsmål jeg skal forsøke å nå i norskfaget	1,8	0,8	2,7	1,3
2d	Vurderingskriterier gjør at jeg forstår hva som kreves av meg for å nå læringsmål i vurderingssituasjoner i norskfaget	1,5	0,7	2,5	1,2

Tabell 1: Læringsmål og vurderingskriterier i klasser med én karakter i norsk

På påstand 2c som omhandler om elevene *vet hvilke læringsmål de skal forsøke å nå*, ser vi av tabell 1 at gjennomsnittet i klasse A ligger opp mot *delvis enig* med relativt lav spredning. Dette viser at flertallet er enige i påstanden. I klasse B ligger gjennomsnittet nærmere *verken enig eller uenig*, men det er relativt høy spredning i elevsvarene. Av intervjusamtalene med elevene i både klasse A og B får vi inntrykk av at de har manglende kjennskap til læringsmål og vurderingskriterier:

Noen ganger står mål på prøvearket, men jeg pleier ikke å lese de. (Elev A1)

Etter at vi hadde svart, så sa hun selv hva hun var ute etter, etterpå liksom, og hun skulle helst ha sagt det litt før [...] Så vi visste faktisk hvordan vi skulle gå frem med det. (Elev B3)

Utsagnet til elev B3 tolker vi som et ønske om å få læringsmål og vurderingskriterier i forkant av en vurderingssituasjon. Videre i samtalen med elevene fra klasse B svarer de samstemt at

de hadde brukt vurderingskriteriene hvis de hadde fått dem i forkant av en vurderingssituasjon.

Svar fra spørreskjemaet viser videre at elevene i klasse B stiller seg gjennomgående nøytrale til både påstand 2b, som omhandler *tilgangen til vurderingskriterier*, og påstand 2d som viser til om *vurderingskriteriene gjør at de forstår hva som kreves for å nå læringsmål*. Det er relativt høy spredning og dette viser at disse elevene også har sprikende meninger om de to påstandene. Tilsvarende er tallene fra klasse A relativt like på de to påstandene. Til forskjell fra klasse B, svarer de med et gjennomsnitt mellom *helt enig* og *delvis enig* og spredningen på elevsvarene er lavere enn i klasse B.

Oppsummert ser vi at elevene i klasse A gir svar som indikerer at de forstår læringsmål og vurderingskriterier. Lærer A uttrykker en bekymring over et mulig manglende forståelsesfellesskap, men elevsvarene peker i retning av at læringsmål og vurderingskriterier kan fungere som et felles metaspråk. Elevene i klasse B gir uttrykk for at de skulle ønske de kunne få læringsmål og vurderingskriterier på forhånd av en vurderingssituasjon. Dette samsvarer med utsagn fra lærer B, der hun forteller at elevene ideelt sett bør få mål og kriterier før vurderingssituasjoner. Vi ser altså at elevene i klasse A har bedre innsikt i læringsmål og vurderingskriterier enn det elevene i klasse B gir uttrykk for.

### **Lærernes tilbakemeldingspraksis**

På spørsmål om hva som er det vanskeligste med å være norsklærer, fremhever begge lærerne vurderingsarbeidet og tilbakemeldinger. I samtalene kommer det frem at lærer A og B kjenner at tiden ikke strekker til:

Sånn tidsmessig, så går jo ikke det helt opp alltid. Jeg vil jo helst gi gode tilbakemeldinger, følge opp hver elev ordentlig, sånn som man lærer om i vurdering for læring og som er målet. Målet om å ha hyppige tilbakemeldinger og fremovermeldinger får man jo ikke tid til, når man har fylt opp med så mange elever og så mye retting som det blir. Så det er det vanskeligste, å få tid. (Lærer B)

I utsnittet ovenfor ser lærer B tidsmangel som en utfordring som står i veien for å følge opp hver enkelt elev. Dette er et aspekt lærer A også trekker frem i intervjusamtalen.

På spørsmålet om hvilke fordeler lærerne ser med undervisvurdering i norskfaget, peker de begge på betydningen av individuelle tilbakemeldinger. Lærer A og B argumenterer for at individuelle tilbakemeldinger er særlig viktig i norskfaget, og begrunner dette med at det er et komplekst og sammensatt fag:

Det er klart det er noen utfordringer, det er jo dette med at det ikke er rett og galt og hva er godt språk, altså du må ha en forståelse, et forståingsfellesskap, det har de jo ikke nødvendigvis, så det er liksom å treffe eleven der han eller hun er. (Lærer A)

Jeg tenker det [undervisvurdering] er det viktigste vi driver med. Kanskje spesielt de individuelle fremovermeldingene og tilbakemeldingene, der ser elevene hva de har fått til og hva de må endre på, jobbe med, fokusere på. Så det er så innmari viktig i norskfaget fordi de skriver tekster med ganske høye krav til kompleksitet, som kan være veldig vanskelig. (Lærer B)

Lærerne peker i samtalene på at norskfaget er et stort fag og dette kan ses i sammenheng med utsagnene deres om fagets kompleksitet. Norskfaget består av flere disipliner og både lærer A og B forteller at de har ulike fremgangsmåter i hvordan de gir tilbakemeldinger i de forskjellige disiplinene. I skriftlig arbeid skiller de to lærerne seg fra hverandre. Lærer A forteller om en praksis der hun benytter seg av ulike metoder. Hun deler skriveopplæringen sin i ulike faser, men anser det ikke som en tradisjonell form for prosessorientert skriving. Lærer A forteller at klassen likevel jobber i en slags prosess, der ulike faser består av eksplisitt sjangerundervisning, modelltekster og et fokus på en autentisk skriveopplæring. Lærer A uttaler at disse fasene er nødvendige for å danne et felles grunnlag rundt skrivesituasjonen og at de kan gi et felles språk som kan gi en mer læringsfremmende tilbakemeldingspraksis. Hun forteller at hun først gir elevene tilbakemelding, for så å be dem om å bearbeide tekstene sine ut ifra dette. Lærer A sier at hun på denne måten kan få et innblikk i om hun har en felles forståelse med elevene.

Lærer B benytter seg av mappevurdering. Dette gjør hun i kombinasjon med prosessorientert skriving og hun forteller om de samme fasene rundt skriveprosessen som lærer A. Til forskjell fra lærer A, uttaler lærer B at hun holder seg systematisk til bruk av faste faser i skriveprosessen og at skriveopplæringen foregår som støttet skrivearbeid med kontinuerlige

tilbakemeldinger. Den eneste karakteren som settes på skriftlig arbeid, er terminkarakteren som gis når elevene leverer inn vurderingsmappen sin:

De får ikke markert i kjennetegn på måloppnåelse. Vi har jo sånne skjemaer med det, men de får ikke markert hvilket nivå de ligger på i hver ting. Da blir det for mye på hvordan de ligger nivåmessig, og poenget er jo å ta fokuset litt vekk fra det. Tendensen er jo at elevene bare ser en karakter og så bryr de seg ikke om tilbakemeldingene, eller fremovermeldingene da, kanskje først og fremst. (Lærer B)

Som vi ser ovenfor, gir lærerne en fyldig beskrivelse av deres tilbakemeldingspraksis. De trekker imidlertid kun frem skriftlig arbeid. På spørsmål om deres praksis rundt muntlig arbeid, er beskrivelsene knappe. Både lærer A og B forteller at disse tilbakemeldingene ofte gis muntlig, rett i etterkant av den muntlige vurderingssituasjonen, men at de også kan gi skriftlige tilbakemeldinger på muntlig arbeid. Beskrivelsene til begge lærerne tyder på at arbeidet med tilbakemeldinger i denne disiplinen er lite systematisk og at de har en varierende fremgangsmåte.

### Elevenes syn på tilbakemeldinger

Tilbakemeldinger skal vise elevene hvor de er, hvor de skal og hvordan de skal komme seg videre i læringsprosessen. Disse aspektene ble belyst både i spørreskjema og intervju med elevene. I spørreskjemaet dekket vi skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig hver for seg. Dette gjorde vi for å undersøke om det er forskjeller i elevenes oppfatninger av tilbakemeldingspraksisen i de ulike disiplinene. Tabellen nedenfor viser de aktuelle spørsmålene fra spørreskjemaet som omhandler tilbakemeldinger:

Kategorinavn	Spørsmål	A: M	A: SD	B: M	B: SD
<b>Norskfaget</b>					
1a	Jeg vet godt hva jeg mestrer i norskfaget	1,8	0,4	2,0	0,7
1b	Jeg vet godt hva jeg må gjøre for å bli bedre i norskfaget	2,1	1,0	2,7	0,8

Tabell 2: Norskfaget i klasser med én karakter i norsk

Som vi ser av tabell 2, er elevene i klasse A og B gjennomgående enige i at de *vet hva de mestrer i norskfaget*. På påstanden som undersøker om elevene *vet hva de må gjøre for å bli*

*bedre i norskfaget*, ser vi at enigheten synker. En av elevene i klasse B forklarer i intervjuet at det kan være vanskelig å vite *hvordan* de kan forbedre seg:

Noen ganger er det litt sånn uklart og litt vanskelig å forstå de [tilbakemeldingene].  
Hva de mener, du må liksom tolke det på din måte. Og da blir det liksom feil uansett og det er litt sånn frustrerende. (Elev B2)

For at tilbakemeldinger fra læreren skal hjelpe elevene videre i læringsprosessen, er det viktig at tilbakemeldingene redegjør for hvordan elevene kan jobbe videre. Dette undersøkte vi som en tredelt påstand i spørreskjemaet:

Kategorinavn	Spørsmål	A: M	A: SD	B: M	B: SD
<b>Tilbakemeldinger</b>					
3a	Tilbakemeldinger fra læreren hjelper meg til å bli bedre i skriftlig hovedmål	1,3	0,6	2,3	1,0
3b	Tilbakemeldinger fra læreren hjelper meg til å bli bedre i skriftlig sidemål	1,4	0,9	2,4	1,2
3c	Tilbakemeldinger fra læreren hjelper meg til å bli bedre i muntlig	1,4	0,6	2,6	1,1

Tabell 3: Nyttegjøring av tilbakemeldinger i klasser med én karakter i norsk

Som det fremgår av tabell 3 ligger gjennomsnittet i klasse A mellom *helt enig* og *delvis enig* på påstand 3a, 3b og 3c, som omhandler hvorvidt *tilbakemeldinger fra læreren hjelper elevene til å bli bedre i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig*. Funnene bekreftes i intervjuet, men her presiseres det at det kan være utfordrende hvis tilbakemeldingene blir for spesifikt knyttet opp mot det aktuelle vurderingsarbeidet.

I klasse B er det en annen tendens, nemlig at de stiller seg mer nøytralt til de tre delspørsmålene. I intervjusamtalen var vi vitner til en samtale der elevene i klasse B uttrykker det samme dilemmaet som elevene i klasse A:

Ja, jeg bruker de i hvert fall. (Elev B1)

Hvis det er lignende arbeid, ja. (Elev B3)

Men det er ikke så ofte vi gjør det liksom, man skriver jo aldri en saga igjen. (Elev B2)

I spørreskjemaet formulerte vi også et åpent spørsmål om hva som skal til for at tilbakemeldinger hjelper elevene til å jobbe bedre med norskfaget. En tendens i svarene, er at det er de samme momentene som går igjen i begge klassene. Elevene fremhever at tilbakemeldingene må være presise og konkrete, at læreren må fremheve hva elevene har gjort bra, men også hva som må gjøres videre og hvordan dette skal gjøres. Videre påpeker elevene at det også er viktig at norsklæreren setter av tid i undervisningen til å arbeide med tilbakemeldingene de får.

Tid i undervisningen til arbeid med tilbakemeldinger, valgte vi å undersøke i form av et tredelt påstandsspørsmål i spørreskjemaet:

Kategorinavn	Spørsmål	A: M	A: SD	B: M	B: SD
<b>Tilbakemeldinger</b>					
3g	Norsklæreren setter av tid i undervisningen til å arbeide med tilbakemeldingene vi har fått i skriftlig hovedmål	1,7	0,9	2,6	1,3
3h	Norsklæreren setter av tid i undervisningen til å arbeide med tilbakemeldingene vi har fått i skriftlig sidemål	1,7	0,9	2,6	1,3
3i	Norsklæreren setter av tid i undervisningen til å arbeide med tilbakemeldingene vi har fått i muntlig	2,3	1,2	2,9	1,2

Tabell 4: Tid i undervisningen til tilbakemeldinger i klasser med én karakter i norsk

Vi ser av tabell 4, påstand 3g, 3h og 3i, at elevene i klasse A er gjennomgående enige i påstandene om at *norsklæreren setter av tid til å arbeide med tilbakemeldinger i skriftlig hovedmål og sidemål*. Elevene er ikke like enige i påstanden som omhandler *muntlig*, men dette er også en av påstandene med høyest spredning i elevsvarene i denne klassen. I klasse B oppgir færre av elevene at det settes av tid i undervisningen til å arbeide med tilbakemeldingene, og også elevene i klasse B mener at det er tilbakemeldinger i muntlig arbeid det vies minst tid til. Funnene bekreftes i intervju i både klasse A og B.

Oppsummert ser vi at elevene i både klasse A og B i stor grad er enige i at de vet hva de mestrer i norskfaget, men de er i mindre grad enige i at de vet hva de må gjøre for å bli bedre. Her er elevene i klasse A er gjennomgående mer positive enn klasse B. I begge klasser oppgir

et flertall av elevene at det er tilbakemeldingene i skriftlig hovedmål som hjelper dem mest. Elevsvarene kan ses i sammenheng med at lærerne har en mindre systematisk tilbakemeldingspraksis rundt det muntlige arbeidet. I intervjusamtalene ser vi at elevene i begge klasser synes det er utfordrende å bruke tilbakemeldingene i nye situasjoner.

### **Lærernes prioritering av elevmedvirkning i vurderingsarbeidet**

Det fjerde prinsippet for god vurderingspraksis omfatter egenvurdering, og som vist i teorikapittelet stadfester også forskning viktigheten av medelevvurdering og elevenes delaktighet i planlegging av vurderingssituasjoner. Det fremgår at lærerne i liten grad jobber med egenvurdering:

I år har de ikke hatt noe egenvurdering, men det er et mål å få gjort det. Selvfølgelig, det er veldig bra, men jeg får ikke gjort det nok. (Lærer A)

Lærer B har, på den andre siden, egenvurdering som en del av sin praksis, men som vi ser i utsnittet under begrenser egenvurderingen seg til én av disiplinene:

Nå har vi jo gjerne medelevvurdering, egenvurdering og sånn i etterkant av en presentasjon eller samtale, som også er en del av det muntlige arbeidet [...] kanskje ikke gjort så mye av det når det kommer til det skriftlige, så der kan jeg jo bli flinkere.

Lærer B benytter seg altså av egenvurdering og medelevvurdering ved muntlige vurderingssituasjoner. Som vi har sett overskygger ofte arbeidet med de skriftlige disiplinene det muntlige arbeidet, men her ser vi at lærer B gir en beskrivelse av at hun arbeider med et av prinsippene i muntlig fremfor skriftlig. I motsetning til dette, svarer lærer A at hun ikke legger til rette for medelevvurdering.

Lærerne har til felles at de lar elevene til en viss grad få delta i planleggingen av vurderingssituasjoner, men at elevene ikke er delaktige i bestemmelsen av vurderingskriterier:



Vet du hva, det er jeg for dårlig til [...] men det kan jo være at de kan være med på litt sånn hvilken form det skal være, det kan de velge av og til [...] men det er ikke sånn satt i system [...] en sjelden gang så kan de jo være med, men altså selve innholdet, vurderingskriteriene, nei. (Lærer A)

En tendens hos begge lærerne er at de ser egenvurdering, medelevvurdering og elevdeltakelse som positive aspekt som kan bidra til læring. Begge lærerne fremhever at det er deres begrensninger og mangel på tid som ligger til grunn for at de ikke benytter seg mer systematisk av dette.

### Elevenes syn på delaktighet i vurderingsarbeidet

Det siste prinsippet for god vurderingspraksis omhandler som nevnt at elevene skal være delaktige i eget læringsarbeid. Dette innebærer blant annet at elevene skal få muligheten til å vurdere eget arbeid.

Kategorinavn	Spørsmål	A: M	A: SD	B: M	B: SD
<b>Elevdeltakelse</b>					
4a	Vurderingskriterier og læringsmål gjør at jeg kan være med å vurdere eget arbeid i norskfaget	2,1	0,7	2,9	0,9
4b	Norsklæreren lar elevene være med å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet skal vurderes	2,6	1,0	4,0	1,0

Tabell 5: Elevdeltakelse i klasser med én karakter i norsk

Egenvurdering kan ta utgangspunkt i læringsmål og vurderingskriterier som er satt for en vurderingssituasjon. På påstand 4a undersøker vi om dette gjør at elevene kan *vurdere eget arbeid i norskfaget*. I klasse A er det lite spredning i svarene og gjennomsnittet ligger på *delvis enig*. På spørsmål om egenvurdering i intervjuet sier elevene, i likhet med lærer A, at det foregår lite egenvurdering og de refererer kun til én episode på Vg1. I klasse B ser vi av tabell 5 at elevene svarer mer nøytralt på påstand 4a. I intervjuet med elevene bekrefter de utsagnet til lærer B om egenvurdering i muntlig arbeid:

Da vi hadde fagsamtale, da skulle vi snakke om en saga, så skulle vi ta egenvurdering av hvordan vi synes vi snakket i den samtalen. (Elev B1)

Elevene i klasse B forteller videre i samtalen, at det er viktig at de får vite hva de skal fokusere på i egenvurderingen. Uten klare læringsmål og vurderingskriterier opplever elevene dette som en utfordrende aktivitet.

Medelevvurdering ble ikke belyst i spørreskjemaet, men ble tatt opp som et tema i intervjuene. Det er sammenfallende funn mellom lærerne og elevene ved begge skolene. Elevene i klasse A svarer at de ikke har medelevvurdering, og elevene i klasse B trekker frem én episode der de skulle vurdere medelevers muntlige presentasjon.

*Om norsklæreren lar elevene være med på å bestemme hva det skal legges vekt på i vurderingsarbeidet*, ble belyst i både spørreskjema og intervju. I intervjusamtalen forteller elevene i klasse A at de ikke deltar i planleggingen av vurderingssituasjoner, men at de noen ganger kan være med å bestemme tema for fremtidig arbeid. I klasse B ligger gjennomsnittet på påstand 4b i spørreskjemaet på *delvis uenig*, og en av elevene belyser dette med følgende utsagn i intervjuet:

Nei, det har vi faktisk aldri fått spørsmål om, men altså, kanskje hvis vi hadde spurt, men ingen av oss har spurt om det, så jeg vet ikke hva hun tenker om det. (Elev B1)

Gjennomgående funn i klasse A og B viser at elevene er av den oppfatning at det ikke er mye egenvurdering og medelevvurdering, og at de heller ikke er delaktige i planleggingen av vurderingssituasjoner.

#### **4.1.2 Klassene som følger ordinær vurderingsordning i norsk**

De to klassene med ordinær vurderingsordning skal som nevnt ha tre termin- og standpunktkarakterer. Ved å undersøke deres arbeid med prinsippene som ligger til grunn for god undervisningsvurdering, kan vi få innblikk i om det er eventuelle likheter og ulikheter blant de fire klassene i undersøkelsen.

#### **Lærernes bruk av læringsmål og vurderingskriterier**

Vi begynte denne delen av intervjusamtalene med fokus på læringsmål og vurderingskriterier. I lærernes utarbeidelse av disse, velger lærer C og D ulike tilnæringsmåter:

Jeg har prøvd å konkretisere det veldig. Så har jeg liksom ikke mer enn fem punkter og sier at dette er det vi ser mest på. (Lærer C)

Pleier ikke å bruke så mye tid på å bryte de ned [...] for da blir det fryktelig detaljert på sånn og slik. Men det blir å prøve og være tydelig på forventninger, men ikke så detaljert at målene forvirrer til bare masse sånne enkeltpunkter. (Lærer D)

Vi ser av sitatene ovenfor at lærer C bryter ned læringsmålene og vurderingskriteriene for elevene, mens lærer D frykter at dette kan bli for detaljert.

Til felles har lærerne at de gjennomgår læringsmål og vurderingskriterier med elevene i forkant av vurderingssituasjoner. Lærer D påpeker at det er viktig med en god kommunikasjon rundt læringsmål og vurderingskriterier. Det samme uttrykker lærer C da hun forteller at det viktigste for henne er å få en felles forståelse rundt vurderingssituasjonene.

### Forstår elevene hva de blir vurdert etter?

I spørreskjemaet stilte vi elevene i klasse C og D de samme spørsmålene som elevene i klasse A og B, vedrørende læringsmål og vurderingskriterier i norskfaget:

Kategorinavn	Spørsmål	C: M	C: SD	D: M	D: SD
<b>Læringsmål og vurderingskriterier i norskfaget</b>					
2b	Jeg vet i forkant av vurderingssituasjoner hvilke vurderingskriterier jeg blir vurdert etter i norskfaget	1,8	1,0	2,4	1,3
2c	Jeg vet i forkant av vurderingssituasjoner hvilke læringsmål jeg skal forsøke å nå i norskfaget	2,1	1,1	2,7	1,2
2d	Vurderingskriterier gjør at jeg forstår hva som kreves av meg for å nå læringsmål i vurderingssituasjoner i norskfaget	1,9	0,8	2,0	1,4

Tabell 6: Læringsmål og vurderingskriterier i klasser med ordinær vurderingsordning i norsk

Som det fremgår av tabell 6 er elevene i klasse C gjennomgående enige på påstandene om de i forkant av vurderingssituasjoner vet hvilke vurderingskriterier de blir vurdert etter og hvilke læringsmål de skal forsøke å nå. I klasse D er elevene mer moderate og svarer med et gjennomsnitt mellom *delvis enig* og *verken enig eller uenig* på begge påstandene. Samtidig kom det frem andre nyanser i elevintervjuet med klasse D:

De [vurderingskriteriene] er veldig generelle og det er litt vanskelig språk å forstå noen ganger. Det kan være kriterier som man aldri klarer å nå for de er så veldig store. Jeg skulle ønske at læreren ga klare eksempler på oppgaver som faktisk fylte disse kriteriene. Men det blir mer som noe ideelt som man aldri kan nå. (Elev D1)

Som vi har sett sier lærer D at han ikke bruker tid på å bryte ned læringsmål og vurderingskriterier, og utsagnet til elev D1 kan indikere det samme. Utsagnet kan også ses i sammenheng med påstand 2d, som omhandler *om vurderingskriteriene gjør at elevene forstår hva som skal til for å nå læringsmål*. Til tross for utsagnet til elev D1 besvarer klassen påstanden med et gjennomsnitt på *delvis enig*, men med en relativt høy spredning. I klasse C ligger også gjennomsnittet på påstand 2d nært *delvis enig*, men spredningen er her adskillig lavere.

Materialet viser at elevene i klasse C og D får utdelt læringsmål og vurderingskriterier i forkant av vurderingssituasjoner, men funnene indikerer også at målene og kriteriene må være tydelige for at elevene skal kunne dra nytte av dem.

### **Lærernes tilbakemeldingspraksis**

I likhet med lærer A og B, trekker også lærer C og D frem at vurderingsarbeidet er det mest krevende med å være norsklærer:

Det er både innhold og form når vi underviser og retter. Det er veldig krevende at man både må se på formen og innholdet samtidig, det gjør at det blir så komplekst. Så jeg synes det er vanskelig å finne ut av hvordan jeg skal gjøre det på en god måte. Hva jeg skal pirke på, hva som er viktigst, for man kan jo si at de skal jobbe med alt. Det at det er så komplekst, det synes jeg er vanskelig. (Lærer C)

Noen ganger har jeg følelsen av at jeg gir tilbakemeldinger som kanskje er for mye, selv om jeg virkelig prøver å ikke rette alt. Men og liksom slentre ut de nærmeste og viktigste stegene for å komme videre. (Lærer D)

Som vi ser, forteller både lærer C og D i intervjusamtalene at det er vanskelig å vite hva de skal fokusere på i tilbakemeldingene til elevene. Ovenfor uttrykker lærer C at fagets kompleksitet byr på utfordringer og hun utdyper det videre:

At det skifter fokus og sjanger så ofte, det blir vanskelig [...] når de har kreativ tekst, og så skal de skrive en fagartikkel om norrønt etterpå og så et essay, da blir tilbakemeldingen så lite brukt. Kanskje de ikke skal skrive fagartikkel før om åtte måneder, og da har de selvfølgelig glemt det og det hadde jo jeg også gjort. At vi underviser på så mange ulike nivåer på en måte.

Påfølgende spørsmål fra oss var om lærerne satt av tid i undervisningen til at elevene kunne jobbe med tilbakemeldingene sine. Begge lærerne svarer bekreftende på dette. En annen ting lærerne har til felles, er at de setter av tid til å ha en dialog med elevene vedrørende tilbakemeldingene. Lærer C uttaler følgende:

Jeg prøver alltid å ha en samtale med elevene. Jeg gir skriftlige tilbakemeldinger på skriftlige innleveringer, og så når jeg gir tilbake tekstene så har jeg alltid en samtale med de [...] men jeg vet jo at det er mange lærere som ikke har tid til den der samtalen, men det er jo altså det vi må ha tid til, tenker jeg. Både som relasjonsbygging, men også for å sørge for at de får med seg det som skjer. Det er jo sånn jeg har forstått forskningen, den er jo ganske klar på at vi bør ha en dialog her, og den bør helst være muntlig.

På spørsmål om arbeid med tilbakemeldinger, gir lærerne en beskrivelse av tilbakemeldingspraksisen på skriftlig arbeid, der elevene får både skriftlige kommentarer og muntlige tilbakemeldinger fra begge lærerne. I likhet med lærer A og B, kommenterer heller ikke lærer C og D den muntlige tilbakemeldingspraksisen. Dette kan indikere at lærerne ikke har en fast strategi for hvordan de gir tilbakemeldinger i den muntlige disiplinen.

## Elevenes syn på tilbakemeldinger

Elevene i de to klassene med ordinær vurderingsordning ble stilt de samme spørsmålene om tilbakemeldinger i spørreskjema og intervju, som elevene som deltar i karakterforsøket.

Kategorinavn	Spørsmål	C: M	C: SD	D: M	D: SD
<b>Norskfaget</b>					
1a	Jeg vet godt hva jeg mestrer i norskfaget	2,0	0,8	2,2	1,0
1b	Jeg vet godt hva jeg må gjøre for å bli bedre i norskfaget	2,1	0,6	2,1	1,2

Tabell 7: Norskfaget i klasser med ordinær vurderingsordning i norsk

På påstand 1a og 1b, som omhandler om *elevene vet hva de mestrer i norskfaget og hva de må gjøre for å bli bedre*, ser vi av tabell 6 at elevene i klasse C og D er *delvis enige*.

For å undersøke ytterligere om elevene synes at tilbakemeldingene hjelper dem til å bli bedre i norskfaget, stilte vi ett delspørsmål om hver av disiplinene:

Kategorinavn	Spørsmål	C: M	C: SD	D: M	D: SD
<b>Tilbakemeldinger</b>					
3a	Tilbakemeldinger fra læreren hjelper meg til å bli bedre i skriftlig hovedmål	1,7	0,9	2,2	1,0
3b	Tilbakemeldinger fra læreren hjelper meg til å bli bedre i skriftlig sidemål	2,2	1,0	2,4	1,1
3c	Tilbakemeldinger fra læreren hjelper meg til å bli bedre i muntlig	1,9	0,6	1,9	1,0

Tabell 8: Nyttегjøring av tilbakemeldinger i klasser med ordinær vurderingsordning i norsk

Svarene på påstandene som undersøker om *tilbakemeldingene fra læreren hjelper elevene til å bli bedre* viser at elevene i klasse C og D er gjennomgående enige, og at de har til felles at tilbakemeldingene i sidemål hjelper minst. Hvordan tilbakemeldinger kan hjelpe, ble belyst ytterligere i et åpent spørsmål i spørreskjemaet. Svarene i klasse C og D viser de samme hovedtendensene som i klasse A og B: Elevene ønsker presise og konkrete tilbakemeldinger, tilbakemeldinger som sier noe om hva som er gjort bra, tilbakemeldinger som forteller hva som skal gjøres videre og hvordan dette skal gjøres.

I intervjuet trekker både elevene i klasse C og D frem at det kan være utfordrende å bruke tilbakemeldinger i norskfaget videre i læringsprosessen. Utsagnet til en elev i klasse D viser dette:

Jeg føler mange av tilbakemeldingene er veldig generelle, det er mer sånn helhetlig ”du har gjort det bra, men du kunne gjort det bedre”. Jeg skulle gjerne hatt en mer konkret tilbakemelding som analyserte hele teksten og pekte på konkrete deler. (Elev, D1)

Samtidig som elev D1 ønsker mer konkrete tilbakemeldinger, ser vi av elevutsagnene til elevene i klasse C at det kan være utfordrende å bruke tilbakemeldingene videre dersom de er for tett knyttet opp mot ett aktuelt arbeid:

Vi bruker det for eksempel før en prøve da, som går på litt av det samme. Eller vi kan bruke det når vi skal ha tentamen eller eksamen. Det spørres jo litt hvilken sjanger, hvis vi går fra det ene til det andre, så kan det jo være litt vanskelig. (Elev C1)

Vi kan jo bruke noe av det, for å se på kanskje språket da, at det må rettes litt opp i. Men såne ting om selve teksten, det er litt vanskelig å bruke fra gang til gang. (Elev, C2)

Som vi ser av dialogen mellom elevene, synes de at tilbakemeldingene kan komme til nytte hvis de senere skal jobbe med en lignende sjanger i norskfaget. I likhet med i spørreskjema, trekker elevene i intervjuet frem at tilbakemeldingene må være konkrete og tydelige.

I spørreskjemaet stilte vi elevene spørsmål om det *settes av tid i undervisningen til å jobbe med tilbakemeldinger*:

Kategorinavn	Spørsmål	C: M	C: SD	D: M	D: SD
<b>Tilbakemeldinger</b>					
3g	Norsklæreren setter av tid i undervisningen til å arbeide med tilbakemeldingene vi har fått i skriftlig hovedmål	1,4	0,8	1,8	1,0

3h	Norsklæreren setter av tid i undervisningen til å arbeide med tilbakemeldingene vi har fått i skriftlig sidemål	1,9	1,2	2,1	1,5
3i	Norsklæreren setter av tid i undervisningen til å arbeide med tilbakemeldingene vi har fått i muntlig	1,8	0,9	2,2	1,2

Tabell 9: Tid i undervisningen til tilbakemeldinger i klasser med ordinær vurderingsordning i norsk

Av tabell 9 ser vi av svarene på påstand 3g, 3h og 3i at elevene er gjennomgående enige. Et sammenfallende funn i begge klassene er at det er mest spredning i elevsvarene på delspørsmålet som omhandler sidemål, og som vi skal se i neste delkapittel, kan dette henge sammen med lærernes prioriteringer.

Oppsummert ser vi at et flertall av elevene i begge klassene er delvis enige at de vet hva de mestrer og hva de må gjøre for å bli bedre i norskfaget. Elevene er gjennomgående enige i at tilbakemeldingene hjelper dem til å bli bedre, men at tilbakemeldinger i sidemål hjelper minst. Elevene i klasse C og D ønsker, i likhet med elevene i klasse A og B, presise og konkrete tilbakemeldinger med beskjed om hva som er bra, hva som må gjøres videre og hvordan dette skal gjøres. Som vi har sett uttrykker lærer C at det er vanskelig for elevene å bruke tilbakemeldingene videre da det er et hyppig skifte av teksttyper. Dette finner vi også i elevsvar fra samtlige klasser.

### Lærernes prioritering av elevmedvirkning i vurderingsarbeidet

Egenvurdering er et aspekt vi kom inn på flere ganger i samtalen med både lærer C og D. Lærer C forteller at elevene skriver brev til seg selv som en form for egenvurdering. Her skriver de, med utgangspunkt i tilbakemeldingen de har fått på skriftlig arbeid, hva de har gjort bra og hva de må jobbe videre med. På spørsmål om egenvurdering svarer lærer D følgende:

Det er jo en form for egenvurdering å trekke opp elevsvar og spørre ”hva synes dere om det?”. Noen ganger tilhører elevsvaret deg, andre ganger ikke, men du føler mer et sånt, kall det gjerne kritisk distanse, til hva man selv produserer.

Som vi ser trekker lærer D en parallell mellom egenvurdering og medelevvurdering. Lærer C trekker frem medelevvurdering som en egen del av undervisningen og vurderingen. Hun



kommer med et eksempel der elevene jobber med en tekst for så å vise den til en medelev. Videre fremhever hun at det er viktig at elevene får beskjed om konkrete aspekter de skal kommentere og vurdere for at aktiviteten skal fungere og elevene skal lære noe av det.

På spørsmål om hvorvidt elevene deltar i planlegging av vurdering, svarer lærer C følgende:

Jeg forstår ikke hvordan vi skal gjøre det [...] de kan være med å bestemme hvilke vurderingssituasjoner som skal være muntlig og hva som skal være skriftlig eller et eller annet sånt. Men at de skal være med å vurdere hva vi skal se på, jeg har ikke forstått hvordan man skal gjøre det, i hvert fall ikke med elever som er svakt presterende. Selv om jeg vet at folk får det til, og jeg skulle gjerne forstått det, men jeg får det ikke til.

Lærer C trekker her frem at elevene er delaktige i deler av planleggingen til vurderingssituasjoner, men at dette er noe hun opplever som utfordrende. Lærer D peker også på at elevene til en viss grad kan være delaktige og han trekker frem valg av tema som eksempel. Oppsummert ser vi at lærer C gir uttrykk for å ha en bevisst og systematisk plan rundt egenvurdering og medelevvurdering, mens det forgår i varierende grad i klasserommet til lærer D.

### Elevenes syn på delaktighet i vurderingsarbeidet

Egenvurdering og elevdeltakelse ble belyst med følgende spørsmål i spørreskjemaet:

Kategorinavn	Spørsmål	C: M	C: SD	D: M	D: SD
<b>Elevdeltakelse</b>					
4a	Vurderingskriterier og læringsmål gjør at jeg kan være med å vurdere eget arbeid i norskfaget	2,2	0,9	2,6	1,2
4b	Norsklæreren lar elevene være med å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet skal vurderes	2,8	0,7	3,3	1,4

Tabell 10: Elevdeltakelse i klasser med ordinær vurderingsordning i norsk

På spørsmål 4a ser vi av tabell 10 at elevene i klasse C er *delvis enig* i at *vurderingskriterier og læringsmål gjør at de kan være med å vurdere eget arbeid i norskfaget*. Vi stilte også spørsmål angående egenvurdering i intervjusamtalen:

Vi skal først se gjennom teksten, og så skal vi vurdere den selv. Som regel skal vi skrive et brev til oss selv, og så får vi tilbake karakteren. (Elev C1)

I utsnittet bekrefter elev C1 beskrivelsene til lærer C om at elevene skriver brev til seg selv som en form for egenvurdering.

Klasse D er gjennomgående mer nøytrale til om *vurderingskriterier og læringsmål gjør at de kan være med å vurdere eget arbeid*. Som nevnt tidligere trekker lærer D frem en kollektiv form for egenvurdering, og den samme aktiviteten trekker en av elevene frem i intervjusamtalen:

Det har vi faktisk [...] det var ikke så konkret rettet mot en og en, men det var eksempler som læreren tok fra tekster og så sa han ”hva synes dere om denne besvarelsen?”. Og så tok han to og to setninger og så ga han et eksempel fra en elev som hadde skrevet mye bedre. (Elev D1)

Som vi ser av tabell 10, påstand 4b, om hvorvidt *elevene får være delaktige i hva som skal vektlegges når et arbeid skal vurderes*, svarer elevene i klasse C nøytralt. Både lærer C og elevene i intervjusamtalen indikerer liten grad av delaktighet på dette området. Elev C1 sier, i likhet med læreren, at de ”kan komme med ønsker om å ha vurdering muntlig i stedet for skriftlig”. Det er altså vurderingsformen elevene får være delaktige i bestemmelsen av, og ikke hva som skal legges vekt på når et arbeid skal vurderes.

På den samme påstanden svarer klasse D med et gjennomsnitt mellom *verken enig eller uenig* og *delvis uenig*. Det er forholdsvis høy spredning i elevsvarene på påstanden, noe som kan bety at det er uenighet blant elevene. I intervjusamtalen svarer elevene i klasse D kontant ”nei” på spørsmål om de er delaktige i bestemmelsen av vurderingskriterier.

Det tredje aspektet vi undersøkte vedrørende elevdeltakelse, er medelevvurdering. Elevene i klasse C sier i samtalen at de ikke har medelevvurdering, til tross for at læreren deres gir en beskrivelse av praksisen rundt dette. En forklaring på at svarene avviker, kan være at det er vanskelig å huske tilbake i tid, samt at læreren og elevene kan ha ulik oppfatning av hva medelevvurdering innebærer. I klasse D forteller elevene at de har hatt medelevvurdering tidligere. De har fått medelevers tekster og blitt bedt om å se på styrker og svakheter ved teksten.

Materialet ovenfor viser at elevene i klasse C benytter seg av egenvurdering i skriftlig arbeid, men de kommenterer ikke om dette finner sted i det muntlige arbeidet. Videre fremkommer det at elevene ikke er delaktige når vurderingskriterier skal lages og elevene forteller at de ikke har medelevvurdering. I klasse D trekker elevene, i likhet med læreren, frem en kollektiv form for egenvurdering. Funnene viser at elevene ikke synes de har mulighet til å være delaktige i bestemmelsen av vurderingskriterier, men at de tidligere har vært delaktige i medelevvurdering.

### **4.1.3 Oppsummering**

Oppsummert ser vi at alle lærerne har ulik praksis når det kommer til bruk av læringsmål og vurderingskriterier. Samtlige av lærerne er usikre på om elevene tar i bruk mål og kriterier, men mener likevel at de som lærere har et ansvar for å skape en felles forståelse rundt vurderingssituasjonene. I elevgruppene finner vi ulikheter på tvers av deltakelse i forsøket. Elevene i klasse A og C er gjennomgående positive på spørsmål og påstander som omhandler læringsmål og vurderingskriterier. Elevene i klasse B og D svarer jevnt over mindre positivt.

Samtlige av lærerne som deltok i undersøkelsen, trekker frem vurderingsarbeid som det mest krevende med å være norsklærer. Noe av grunnen er fagets kompleksitet og størrelse, det er et bredt fag som favner mye. Lærer A, B og D forteller at tiden ikke strekker til og at de skulle ønske de hadde mer tid til dialog med enkeltelever. Lærer C prioriterer på sin side å ta seg tid til samtaler og mener at dette er viktig i rollen som lærer.

Elevene i alle klassene er gjennomgående enige i at de vet hva de mestrer i norskfaget og at de vet hva de må gjøre for å bli bedre. Samtidig betyr ikke dette nødvendigvis at de vet *hvordan* de skal forbedre seg. En tendens i alle klassene er at elevene oppgir at

tilbakemeldingene hjelper dem i videre arbeid, men dette trenger likevel ikke bety at elevene bruker tilbakemeldingene. En grunn til dette kan være at det er et hyppig skifte av fokus i faget og at tilbakemeldinger spesifikt knyttet opp mot ett arbeid, skaper utfordringer. Til felles har alle klassene at de oppgir at det settes av tid til å jobbe med tilbakemeldingene i undervisningen. En ulikhet finner vi likevel mellom klassene med én terminkarakter i norsk og klassene med ordinær vurderingsordning. Elevene i klasse A og B oppgir at det settes av minst tid til å jobbe med tilbakemeldinger knyttet til muntlig arbeid, mens klasse C og D trekker frem mangelen på tid til sidemål.

Som det fremgår av funnene om elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, er det kun lærer C som har en bevisst og systematisk plan rundt egen- og medelevvurdering. Til felles har lærerne at de lar elevene være med å bestemme form og tema for vurderingssituasjoner, men ingen av elevene er delaktige i utformingen av læringsmål og vurderingskriterier. Funnene fra elevene i klasse A og B peker, i likhet med de respektive lærernes utsagn, på at det forekommer lite egenvurdering. I intervjusamtalene trekker elevene i klasse C og D frem egenvurdering som en del av undervisnings- og vurderingspraksisen i klasserommene. Elevene i samtlige klasser sier i intervjusamtalen at det legges opp til svært lite medelevvurdering, og at de kun er delaktige i noen av aspektene rundt planleggingen av vurderingssituasjoner.

## **4.2 Vektlegging av arbeid med skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig i norskfaget**

Norskfaget er delt inn i tre likestilte disipliner og dette innebærer at en læringsfremmende vurderingspraksis ideelt sett bør vie tid til alle disiplinene. I dette delkapittelet tar vi for oss hvordan lærerne vektlegger arbeid med skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig, og om hvordan vurdering for læring integreres i de ulike disiplinene.

### **4.2.1 Klassene som deltar i forsøk med én karakter i norsk**

Ettersom forsøk med én eller to karakterer åpner for større frihet til å velge hvordan man legger opp undervisning og vurdering, er det interessant å undersøke om skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig er like godt ivaretatt.

## **Lærernes vektlegging av arbeid med de ulike disiplinene i norskfaget**

På spørsmål om hvordan lærer A vektet arbeid med skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig, forteller hun om en klar prioritering:

Jeg har ikke stresset på at det skal være like mye på alt, det har det jo ikke blitt i praksis. Jeg er helt åpen om det, for eksempel at det muntlige, det er litt nedprioritert i år, men det er fordi, da får vi bedre tid til skriveprosessen.

Om muntlig arbeid, sier lærer A at selv om elevene ikke har så mange formelle muntlige aktiviteter, har de likevel mulighet til å være muntlige ellers i undervisningen. Lærer A og B har til felles at de nå i Vg2 ikke fokuserer på direkte undervisning i muntlige ferdigheter. Begge lærerne omtaler all form for muntlig aktivitet som en del av den muntlige disiplinen, selv om dette ikke kan betraktes som formell og eksplisitt opplæring i muntlige ferdigheter. Både lærer A og B trekker frem muntlige fremføringer som en av få planlagte muntlige aktiviteter, og sier at det kun er vurderingssituasjoner som finner sted i den planlagte, muntlige delen av norskfaget.

Videre i samtalen forteller både lærer A og B at de ikke legger opp til faste undervisningsøkter i sidemål. Undervisningen i sidemål er i stor grad knyttet til for- og etterarbeid av vurderingssituasjoner og tar hos begge lærerne utgangspunkt i grammatikk, samt aspekter de anser som problemområder i tidligere elevtekster:

Så en liten sånn, opptakt til nå skal vi skrive nynorsk, husk det og det. Men annet enn det så, så blir det jo ikke gjort så mye mer i undervisningen. (Lærer B)

Vårt materiale viser at både lærer A og B fokuserer på skriveprosessen i skriftlig hovedmål. Ut ifra lærernes beskrivelser ser vi at det ikke vies mye tid til undervisning i skriftlig sidemål, og de har også til felles at de ikke vier tid til eksplisitt og formell opplæring i muntlige ferdigheter. Arbeid med skriftlig hovedmål prioriteres på bekostning av skriftlig sidemål og muntlig, og tiden som settes av til arbeid med sidemål og muntlig er ofte i sammenheng med formelle vurderingssituasjoner. Ut ifra svarene lærerne gir både her og i delen om prinsippene for god underveivurdering, ser vi at arbeid med vurdering for læring i størst grad finner sted i skriftlig hovedmål.

## Hvordan opplever elevene vektleggingen av de ulike disiplinene i norskfaget?

Vi spurte også elevene om deres tanker rundt balansen mellom skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig. Her fremkommer det til en viss grad motstridende funn i data fra intervjuene og spørreskjemaene i både klasse A og B.

Kategorinavn	Spørsmål	A: M	A: SD	B: M	B: SD
<b>Karakterforsøket i norskfaget</b>					
5a	Jeg synes det er en god balanse mellom skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig i norskfaget	2,1	1,1	2,6	1,3

Tabell 11: Balanse mellom skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig i klasser med én karakter i norsk

Som det fremgår av tabell 11 er gjennomsnittet i klasse A *delvis enig*, på spørsmål om det er *god balanse mellom skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig i norskfaget*. De tre elevene som deltok i gruppeintervjuet, oppgir likevel at det er mest undervisning og vurdering i skriftlig hovedmål. De sier også at det er lite undervisning i muntlig og da ingen direkte undervisning i og om muntlige ferdigheter. En av elevene fremhever at det er lite undervisning i skriftlig sidemål, kun litt grammatikkundervisning i forkant av vurderingssituasjoner. Hun sier videre at dette kan få konsekvenser, da det er så lite undervisning at de ikke husker fra gang til gang. Når det er lite systematikk i arbeid med skriftlig sidemål, kan det føre til at læreren og elevene ikke får utviklet og vedlikeholdt et felles metaspråk som kan brukes videre i læringsprosessen.

Som vi ser av tabell 11 svarer elevene i klasse B med et gjennomsnitt mellom *delvis enig* og *verken enig eller uenig* på påstanden. En kontrast til dette kommer frem i gruppeintervjuet. Samtlige av elevene sier at det vies desidert mest tid til undervisning og vurdering i skriftlig hovedmål, og når de blir spurt om undervisningspraksis i muntlig, trekker de kun frem muntlige fremføringer:

Vi har som regel én muntlig fremføring [...] så skriver vi kanskje litt på sidemål og resten er bokmål og skriving. (Elev B1)

I utsnittet over kommer det frem at det heller ikke er mye undervisning i skriftlig sidemål. Elevene i klasse B peker, i likhet med elevene i klasse A, på at dette er utfordrende da sidemål oppleves som en krevende del av norskfaget.

Funnene fra både klasse A og B, viser at det er samsvar mellom lærernes uttalelser om vektlegging av disiplinene og hvordan elevene opplever dette. Det er en klar prioritering av skriveopplæringen og da med vekt på skriftlig hovedmål. Det muntlige arbeidet vektlegges ikke i like stor grad som det skriftlige.

#### **4.2.2 Klassene som følger ordinær vurderingsordning i norsk**

Med én selvstendig karakter i hver disiplin er det interessant å se hvilke prioriteringer lærer C og D gjør i undervisningen. Legges det like mye vekt på skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig, eller prioriteres også her noe bort?

#### **Lærernes tanker om vektlegging av arbeid med de tre disiplinene i norskfaget**

På spørsmål om hvordan lærerne vektlegger de ulike disiplinene, deler lærer C av sine tanker:

Klar prioritering på skriftlig hovedmål. Og det handler også om at nå som jeg har så mange svake elever, at de er nødt til å kunne skriftliggjøre seg, hvis de skal overleve her i den skriftlige verden.

I likhet med lærer C, forteller også lærer D at han har en elevgruppe med et lavt faglig nivå. I samtalen uttrykker han et ønske om å kunne prioritere skriftlig utvikling, og viser til hovedformålet med skolen og dannelsesperspektivet. Både lærer C og D karakteriserer elevene sine som relativt svake i norskfaget, og de uttrykker at de som en konsekvens av dette prioriterer skriftlig hovedmål. Lærer D uttaler følgende om sidemålsundervisningen:

[...] flere elever tas ut og har konsentrert sidemålsundervisning på siden. Det blir ofte før [vurderingssituasjoner]. Men da mister du bokmålstreningen som de jo også trenger. Så sånn sett så blir det jo en vurdering av hva de trenger mest.

Utsagnet kan tolkes som at læreren oppfatter at tiden som vies til sidemålsundervisning, går på bekostning av hovedmålsundervisning. Lignende utsagn om nedprioritering av sidemålsundervisning kommer også fra lærer C, som sier at hun opplever at de forsømmer sidemålsdelen. Begge lærerne uttaler, i likhet med lærer A og B, at undervisning i skriftlig sidemål kun finner sted i forkant av vurderingssituasjoner, og at fokuset da ligger på grammatikk.

I arbeid med den muntlige delen av norskfaget, prioriterer lærer C og D ulikt. Lærer D forteller at han ønsker å bruke tid i undervisningen på det han oppfatter at elevene har mest behov for – nemlig skriving. Undervisning og vurdering i muntlige ferdigheter er derfor noe han velger å nedprioritere, ettersom han mener at muntlig er en del av norskfaget elevene mestrer. Lærer C vektlegger derimot arbeid med muntlig:

Det jobber vi vel egentlig ganske mye med. Vi øver mye på mange sider ved det å være muntlig, altså det å lytte, det å argumentere, diskutere og det å holde presentasjoner.

Materialet viser at lærer C og D har ulike prioriteringer av de tre disiplinene. De nedprioriterer begge skriftlig sidemål, men har til felles at de sier at de bruker mye tid på skriveprosessen i skriftlig hovedmål. En ulikhet er at lærer C, til forskjell fra lærer D, velger å vektlegge arbeid med muntlige ferdigheter.

### Hvordan opplever elevene vektleggingen av de tre disiplinene i norskfaget?

Påstanden som undersøker elevenes mening om hvorvidt det er en god balanse mellom skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig, ble også stilt i spørreskjemaet som ble distribuert til de to klassene med ordinær vurderingsordning:

Kategorinavn	Spørsmål	C: M	C: SD	D: M	D: SD
<b>Undervisning og vurdering i norskfaget</b>					
5a	Jeg synes det er en god balanse mellom skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig i norskfaget	2,0	0,8	3,4	1,2

Tabell 12: Balanse mellom skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig i klasser med ordinær vurderingsordning i norsk

Klasse C svarer på dette spørsmålet med et gjennomsnitt på *delvis enig*, mens elevene i klasse D svarer med et gjennomsnitt mellom *verken enig eller uenig* og *delvis uenig*. I samtalen med elevene i klasse C og D, får vi innsikt i deres opplevelse av at det er lite undervisning i skriftlig sidemål, noe som stemmer med beskrivelsene til de respektive lærerne. Elevene i klasse D spiller videre på hverandres utsagn:



Vi lærer ikke noe nynorsk, vi har ikke nynorskundervisning. Så jeg skulle ønske at det enten ble fjernet, eller at vi faktisk begynte å lære det. (Elev D4)

Vi har nesten ikke nynorsk i det hele tatt, vi fikk bare et sånn hefte og så hadde vi nynorsk i to–tre timer før tentamen, og det var det, da hadde vi litt grammatikk og sånn. (Elev D2)

Men det hjelper ikke med grammatikk i tre timer, å lære seg et nytt språk på en måte. (Elev D3)

Når det kommer til den muntlige disiplinen, trekker elevene i klasse C frem at de har fagsamtaler og presentasjoner. Elevene i klasse D påpeker at de ikke har mye undervisning i muntlig. Elevsvarene samsvarer med lærernes uttalelser. Elevene i begge klasser sier eksplisitt at direkte undervisning i muntlige ferdigheter foregikk på Vg1, og at de ikke har hatt det så langt i Vg2. Dette kan gi indikasjoner på at elevene og lærerne ikke har et grunnlag for å skape et felles metaspråk som kan brukes i læringsfremmende underveisvurdering i muntlig.

Oppsummert ser vi at elevene i klasse C synes at det er en balanse mellom skriftlig hovedmål og muntlig, men at skriftlig sidemål nedprioriteres. Elevene i klasse D uttrykker det samme, men de etterlyser også mer undervisning og vurdering i muntlig arbeid.

### **4.2.3 Oppsummering**

Materialet vårt viser at tre av fire lærere sier at de nedprioriterer minst én av disiplinene i norskfaget. Lærer A forteller om nedprioritering av formell og eksplisitt opplæring i muntlig, lærer C nedprioriterer skriftlig sidemål, mens lærer D gir uttrykk for at både skriftlig sidemål og muntlig nedprioriteres. I spørreskjemaene svarer elevene i klasse A, B og C positivt på påstanden om at det er god balanse i norskfaget, mens elevene i klasse D viser mer uenighet. Samtlige elever i de fire gruppeintervjuene peker på en nedprioritering av én eller flere disipliner. Elevene i klasse A og B sier at de ønsker mer undervisning i muntlig og sidemål, mens elevene i klasse C og D nevner eksplisitt at de trenger mer undervisning i sidemål.

## 4.3 Fordeler og ulemper ved ulike vurderingsordninger i norskfaget

Kategorien *ulike vurderingsordninger* tar for seg forsøk med én eller to karakterer og ordinær vurderingsordning med tre karakterer i norskfaget. Spørsmålene i denne kategorien fokuserer på vurderingsordningene i samspill med læringsfremmende undervisnings- og vurderingspraksis. Vi undersøker hvordan lærerne ser på elevenes kompetanse, hvordan elevene ser på egen kompetanse og lærernes og elevenes syn på vurdering i norskfaget.

### 4.3.1 Forsøk med én karakter i norsk

Funnene som legges frem her, er hentet fra de to klassene som deltar i forsøk med én karakter i norsk. Den ene læreren har, som vist i presentasjonen i metodekapittelet, undervist i mange år, og har derfor opplevd både den ordinære vurderingsordningen samt deltakelse i forsøket. Den andre læreren har mindre undervisningserfaring og har kun jobbet som lærer under forsøket. Samtlige av elevene i de to klassene fulgte ordinær vurderingsordning på ungdomsskolen, men har på Vg1 og Vg2 deltatt i forsøket.

#### Synspunktene til lærer A og B på karakterforsøket i norsk

Lærer A og B skal som nevnt kun sette én terminkarakter i norskfaget. Som det fremgår av intervjuguiden, stilte vi spørsmål om hvordan lærerne tenker vedrørende elevenes kompetanse i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig når de setter karakteren. Begge lærerne sier at de har et overordnet blikk på kompetansen til elevene når de setter terminkarakteren i norskfaget. Lærer B uttrykker, i likhet med lærer A, at hun har et helhetlig perspektiv på kompetansen til elevene:

Så det blir jo at man ser nivået gå litt igjen. Og så blir det litt mer sånn kompetansemålene, hvordan de er dekket, som legger grunnlaget for karakteren. Ikke så mye, en sånn matematisk regning av hvor mye muntlig, hvor mye sidemål og sånn.

Selv om verken lærer A eller lærer B trekker et klart skille mellom skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig når de setter terminkarakter, påpeker de likevel at det er viktig at elevene vet hvordan de ligger an karaktermessig i de tre disiplinene:

Vi må huske at det er en prosess dette her og, frem mot tredje, det er jo underveisvurdering hele tiden, helt frem til tredjeklasse. Så det er viktig at de har peiling, og det mener jeg at de får. (Lærer A)

Lærer A begrunner svaret sitt med fokus på Vg3 og vurderingsordningen som møter elevene da. Lærer B belyser en annen side ved karakterforsøket og peker på viktigheten av at elevene får innsyn i kompetansen sin i de ulike delene av norskfaget:

Jeg tror det har en del å si, spesielt med én karakter. De må vite hva det er som trekker dem ned, når de liksom får høy måloppnåelse på noe, så de kan få trent på det riktige da. (Lærer B)

Videre i intervjusamtalen stilte vi spørsmål om hvordan lærerne tror elevene er forberedt på vurderingen som møter dem i Vg3, med tre separate karakterer i norskfaget. Lærer A reflekterer over endringene elevene møter og trekker frem tidligere erfaringer:

De som gikk ut av tredjeklasse nå til sommeren, de var første kullet jeg hadde med karakterforsøket, men det gikk veldig fint. Jeg tenkte jo kanskje særlig at det med muntlig, at jeg skulle få en sånn ”ja, men vi har ikke”, men det har jo vært muntlig aktivitet, selv om det kanskje ikke har vært så mye formelle vurderinger.

Begge lærerne forteller at de er spente på overgangen. I utsnittet nedenfor deler lærer B av sine tanker:

Det er jeg veldig spent på. Jeg tror som sagt at det kommer som et sjokk for mange. Jeg prøver å presisere at tredjeklasse er et sånt marathonsår, og nå ligger dere i trening til det [...] da er det så viktig å få presisert det, at det er kjempeviktig trening til neste år.

Den avsluttende delen av intervjuet dreide seg direkte om forsøket med én eller to karakterer i norsk. I denne delen stilte vi spørsmål om lærernes egne tanker om begrunnelsen for forsøket, samt hva de tenker dersom forsøket blir gjeldende praksis i fremtiden. De gir begge uttrykk

for at forsøket tilfører dybde og helhet til faget, at det blir mer ro rundt aktivitetene og at de ikke føler på et vurderingsstress. Lærer B uttrykker det på følgende måte:

Det jeg tenker er en god begrunnelse for det, er jo at man ser norskfaget som en helhet. Jeg synes det er unaturlig å skille, fordi det muntlige og det skriftlige kan fint henge sammen. Man jobber mer i dybden med temaer og kan variere uten å være låst til det å skulle vurdere innenfor tre disipliner.

Lærerne trekker kun frem positive aspekter, og vi stilte dem derfor et oppfølgingsspørsmål om hvorvidt de også kunne se noen ulemper eller utfordringer ved karakterforsøket. Lærer A sier i intervjusamtalen at det kan være betenkeligheter med kun én karakter: ”Jeg ser at det kan være et argument mot bare å ha én da, at du tar lettere på noe, og i mitt tilfelle så er det det muntlige”. Likevel fremhever lærer A at hun ønsker at én termin- og standpunkt-karakter skal bli gjeldende praksis i norskfaget. Lærer B fokuserer på konsekvensene av at nyanser i ulike ferdigheter ikke synliggjøres:

Man mister jo noen nyanser i ferdighetene, som nå er synlige på vitnemålet. Så det er jo en utfordring. Men så er jo spørsmålet, det å kunne kommunisere språklig, være god i norskfaget, betyr jo at du skal få til både det muntlige og det skriftlige.

Selv om lærerne i første omgang synes forsøket er utelukkende positivt, ser vi ovenfor at det også kommer frem andre synspunkt. Videre i intervjusamtalen stilte vi spørsmål om hvorvidt karakterforsøket påvirker lærernes undervisning og lærer B svarer følgende:

Ja, for med tre karakterer, så blir det jo veldig sann mekanisk. Jeg må ha så og så mange innleveringer på det, så og så mange innleveringer på det, og det påvirker jo veldig hvordan man legger opp undervisningen. Så det med én karakter gjør at man kan tenke mer på en helhetlig måte.

Mindre tid som går med til vurdering, er også et aspekt lærer A trekker frem på dette spørsmålet. Hun forteller at tidsaspektet knyttet til vurdering er endret, og at dette gir bedre tid til dybde i undervisningen.

Både lærer A og B ser flere positive virkninger i deres undervisnings- og vurderingspraksis under forsøket med én karakter i norskfaget. Lærerne peker på at de kan se elevenes kompetanse i faget mer helhetlig og at det blir mer ro og dybde i undervisningen. Dette mener lærerne at bidrar til en mer læringsfremmende vurderingspraksis i norskfaget. De ser likevel utfordringer ved at nyanser i elevenes kompetanse kan gå tapt, samt at vurderingsordningen endrer seg i Vg3.

### Elevenes syn på vurderingsordningen i norskfaget

Vi stilte lignende spørsmål til elevene som til lærerne, for å få frem deres tanker om de samme temaene.

Kategorinavn	Spørsmål	A: M	A: SD	B: M	B: SD
<b>Karakterforsøket i norskfaget</b>					
5b	Jeg føler jeg er godt forberedt på situasjonen i Vg3, der vi får tre karakterer i norskfaget	2,2	1,2	3,0	1,2
5c	Jeg synes det er viktig å vite hvordan jeg ligger an karaktermessig i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig i norskfaget	1,1	0,3	1,3	0,5
5d	Jeg vet hvordan jeg ligger an karaktermessig i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig i norskfaget	2,0	0,8	3,3	1,1

Tabell 13: Karakterforsøket i norskfaget i klasser med én karakter i norsk

Som det fremgår av tabell 13, påstand 5b, er elevene i klasse A *delvis enig* i at de er *godt forberedt på situasjonen som møter dem i Vg3*. Svarene fra klasse A bekreftes i gruppeintervjuet:

Jeg hadde blitt stressa hvis jeg plutselig skulle fått tre karakterer, men jeg tror det går bra neste år. (Elev A3)

I klasse B ligger gjennomsnittet på *verken enig eller uenig* på påstand 5b. På spørsmål om situasjonen som møter dem i Vg3, kommer det frem andre synspunkter i svarene fra elevene i intervjusamtalen:

[...] de sier at det ikke skal være et kunstig skille, men det kommer det til å bli uansett i tredje klasse. (Elev B3)

Det som er så dumt er at vi gjør det her i to år og så i tredje, når det tells, så skal vi ha tre karakterer. Det er dumt. Da skal vi plutselig få veldig mye prøver og det blir annerledes vurdering og jeg ser ikke helt poenget da. (Elev B1)

Disse utsagnene tenderer til en mer negativ oppfatning enn det som fremgår av spørreundersøkelsen.

Vi stilte spørsmål til elevene om hvorvidt de synes det er *viktig å vite hvordan de ligger an karaktermessig* i de tre disiplinene, og om *de vet dette*. I både klasse A og B ser vi at gjennomsnittet ligger tett opp mot *helt enig* på påstand 5c, og svært lite spredning viser at de fleste oppgir dette svaralternativet. På påstand 5d svarer elevene i klasse A at de er *delvis enig* i at de *vet hvordan de ligger an karaktermessig*, mens elevene i klasse B svarer nøytralt på påstanden.

For å belyse karakterforsøket ytterligere, stilte vi som nevnt åpne spørsmål i spørreskjemaet. Elevene i begge klassene gir uttrykk for utfordrende aspekter. Samlet sett peker svarene på de åpne spørsmålene på at det er vanskelig å vite hvordan man ligger an karaktermessig innenfor hver av disiplinene, at vurderingen og undervisningen er ujevnt fordelt mellom disiplinene og at elevene føler at de ikke får vist kompetansen sin i de ulike delene i norskfaget. Vi stilte også et åpent spørsmål om hva de synes er bra med at de får én terminkarakter i norskfaget. Aspekter som går igjen er at elevene opplever at det er mer helhet og mindre vurderingsstress i faget.

Svarene på de åpne spørsmålene i spørreskjemaene og utsagn fra elevintervjuene, peker på at elevene i klasse A og B trekker frem både positive og negative sider ved å ha én terminkarakter i norsk. På den ene siden ser elevene mer helhet og mindre vurderingsstress i norskfaget som positive aspekt. Mens de på den andre siden peker på at det er negativt at det blir en overgang til Vg3 når de skal få tre karakterer, og at det er vanskelig å vite hvordan de ligger an karaktermessig i de tre disiplinene.

### **4.3.2 Ordinær vurderingsordning med tre karakterer i norsk**

I dette delkapittelet legger vi frem funn fra de to klassene som følger ordinær vurderingsordning med tre karakterer i norskfaget. Dette er den eneste vurderingsordningen begge lærerne, samt alle elevene, har opplevd. For å undersøke eventuelle likheter og ulikheter i undervisnings- og vurderingspraksis, hadde samtalen og spørreskjemaet lik tematikk som i klassene som deltar i forsøket.

#### **Synspunktene til lærer C og lærer D på ordinær vurderingsordning i norsk**

Vi spurte lærer C og D om deres tanker rundt begrunnelsen for å ha tre termin- og standpunkt karakterer i norskfaget:

Nei, jeg tenker at den er høyst politisk. For jeg ser ikke noe grunn som norsklærer, til å ha en sidemåls- og en hovedmåls karakter. Jeg er kjempenegativ til det. (Lærer C)

Nei, altså jeg vet jo at det er en kulturell begrunnelse. Jeg vet jo at det handler om å dyrke to ferdigheter, det skriftlige og det muntlige, og så har vi to skriftspråk og da skal man inn i det og lære seg det, da har man valgt å gjøre det på den måten. (Lærer D)

Som vi ser av utsagnene mener begge lærerne at begrunnelsen for å ha tre termin- og standpunkt karakterer, ligger utenfor skolens og lærernes makt. Videre spurte vi om lærerne kunne utdype hva vurderingsordningen innebærer for deres praksis:

Det er kjempehemmende. Veldig hemmende for elevenes læring at jeg helst må ha seks vurderinger på et fire timers fag. Elevene er stresset, det går ut over læringen deres. Nei, det plager meg ordentlig som lærer at jeg må vurdere elevene så mye. Jeg synes det bare er negative ting ved å ha så mange karakterer. Kunne godt hatt muntlig og skriftlig karakter, men ikke to skriftlige. (Lærer C)

Lærer C fremhever i sitt utsagn at hun, for å ha tilstrekkelig vurderingsgrunnlag, må vurdere mer enn ønskelig og påpeker at dette tar mye tid fra undervisningen. Tidsaspektet er også et moment lærer D kommenterer:

Jeg ser at fryktelig mye av undervisningen går med til å vurdere og iverksette vurderingssituasjoner for å ha et godt nok grunnlag i de tre karakterene [...] jeg har litt vondt for å se hva man, sånn læringsmessig, vinner ved å ha de tre karakterene. De skal skjønne begge målformene, men om det oppnås ved å ha separate karakterer med samme type målsettinger, det kan jeg ikke helt forstå.

På spørsmål om hvordan tre termin- og standpunktkarakterer påvirker praksisen til lærer D, ser vi at han legger stor vekt på sidemålskarakteren og dens innvirkning på læringsutbyttet til elevene. Lærer D uttaler at han opplever at faget er for bredt og at det ofte går på bekostning av dybdelæring og læringsfremmende vurdering. Lærer C reflekterer over noe av det samme og påpeker at mangel på tid til dybdelæring skaper stress for elevene.

Avslutningsvis stilte vi spørsmål om hvilke utfordringer og muligheter lærerne ser dersom forsøk med én eller to karakterer i norskfaget blir gjeldende praksis i fremtiden:

Jeg ser bare fordeler jeg. Det er selvfølgelig en utfordring for sidemål, men vi har såpass mange elever med grunnleggende utfordringer i norsk i utgangspunktet at det å drive opplæring i to skriftmål, det klarer jeg ikke å forstå. Jeg ser bare løsninger ved at de skal få to, eller én [karakter]. Det viktigste er at hovedmål og sidemål slås sammen. Jeg ser mer dybdelæring, mer fokus på teksten, færre karakterer vil gi muligheter for å dvele lengre ved den samme teksten da. (Lærer C)

Hvis det blir som standpunkt, så vil jeg mene at det holder med én karakter. De som mener at det skal være tre karakterer, ser det som en fare at man nedprioriterer noe av det, og sidemålsfolket vil jo tenke at det er sidemål. Men da må man jo også se på hvilke elever man håndterer og hvilke utfordringer de har. Jeg tenker at det beste vi kan gjøre, hvis vi går litt mer over i hovedformålet med skolen og dannelsesperspektivet, er jo at vi utdanner mennesker som kan skrive, tenke, reflektere og som klarer å uttrykke seg. Men om det gjøres med tre karakterer, det får jeg ikke helt til å henge på greip altså. (Lærer D)

Lærerne har til felles at de begge ser mange fordeler dersom færre karakterer blir gjeldende praksis i termin- og standpunktvurdering. Et inntrykk lærerne deler, er at det kan få



konsekvenser for sidemålets stilling i norskfaget, men ingen av dem ser på dette som noe utelukkende negativt. Lærer C og D peker på at under den ordinære vurderingsordningen går mye av undervisningstiden med til å vurdere, dette skaper vurderingsstress for elevene og går på bekostning av tiden som kunne vært brukt til dybdelæring. Lærerne peker altså kun på ulemper ved den ordinære vurderingsordningen.

### Elevenes syn på vurderingsordningen i norskfaget

Elevene på skolene som følger ordinær vurderingsordning med tre termin- og standpunktkarakterer, ble stilt ett påstandsspørsmål angående karakterer i spørreskjemaet:

Kategorinavn	Spørsmål	C: M	C: SD	D: M	D: SD
Undervisning og vurdering i norskfaget					
5b	Jeg vet hvordan jeg ligger an karaktermessig i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig i norskfaget	2,2	1,1	2,2	1,0

Tabell 14: Undervisning og vurdering i norskfaget i klasser med ordinær vurderingsordning i norsk

Selv om elevene i klasse C og D får tre termin- og standpunktkarakterer, er det interessant å undersøke om elevene vet hvordan de ligger an karaktermessig i de ulike disiplinene underveis i semesteret. Som det fremgår av tabell 14, svarer både elevene i klasse C og D at de er *delvis enig* i påstanden. I gruppeintervjuene bekrefter elevene i begge klasser at de vet hvordan de ligger an i de tre disiplinene. Dette er også en av fordelene elevene belyser i det åpne spørsmålet om hva de synes er bra med at de får tre terminkarakterer i norsk. I tillegg peker flere elever på at nyanser i ferdighetene blir tydeligere. Et sitat fra en elev i klasse D viser dette:

Hvis man er flink muntlig, men ikke skriftlig, vil ikke skriftligkarakteren dra ned. Det hjelper også å se hvordan man ligger muntlig og skriftlig, fordi det kan variere veldig. (Elev, klasse D)

Elevene i klasse C og D sier også at tre separate karakterer gjør at det blir tydeligere hva de må jobbe videre med. For å få frem mulige kontraster, stilte vi også et åpent spørsmål om hva elevene synes er utfordrende med å ha tre termin- og standpunktkarakterer. Flere elever i både klasse C og D peker på vurderingsstress og at tre karakterer påvirker snittet i for stor grad.

Vurderingsomfanget i norskfaget er også et aspekt som ble tatt opp i elevintervjuet. Nedenfor uttrykker elevene i klasse D ulike meninger angående dette:

Jeg synes ikke det er mye vurdering i norskfaget. (Elev D2)

Det har vært noen [vurderinger] uten karakterer, men jeg synes det er litt vanskelig å vite hvordan man ligger an. Når du får tentamen, så får du jo karakter. Det er greit å få det tidlige, så du vet hvor du ligger. Men ja, jeg hadde likt å ha flere vurderinger, så hadde vi øvd oss mer til tentamen. Men jeg tenker at man nødvendigvis ikke trenger å øve så mye på forhånd, men bare det at man skriver en oppgave, er jo øving i seg selv. Så er det jo sånn at første- og andreklasser er øving til tredjeklasse, så jo flere tekster det er, jo mer øver vi jo egentlig. (Elev D1)

Innblikket i samtalen ovenfor viser, til tross for at elevene i de åpne spørsmålene peker på et vurderingsstress, at det også er elever som ser fordeler ved vurderingssituasjonene i norskfaget. Elev D1 indikerer at det er karakteren som viser henne hvordan hun ligger an i de ulike disiplinene, og hun ser vurderingssituasjonene som underveisvurdering frem mot standpunktkarakterene. På samme spørsmål om vurderingsomfang, forteller elevene i klasse C at de ikke opplever et vurderingsstress. De begrunner det høye antallet vurderingssituasjoner med at det er tre karakterer som skal settes, og viser forståelse for at situasjonen er som den er.

### 4.3.3 Oppsummering

Oppsummert ser vi at lærerne trekker frem mange fordeler ved forsøk med én karakter i norsk. Lærer A og B sier at de gjennom karakterforsøket har mulighet til å jobbe mer i dybden, de får mer ro i aktivitetene og de ser elevenes kompetanse i norskfaget mer helhetlig. De positive sidene speiler det lærer C og D ser som utfordrende ved å ha tre termin- og standpunktkarakterer i norskfaget. De ser ingen faglig begrunnelse for å sette tre karakterer. Lærerne peker på at det er hemmende for elevenes læring og at mye av undervisningen går med til formelle vurderingssituasjoner, altså vurderingssituasjoner der det er vurdering *av* elevens læring understøttet av en tallkarakter (se delkapittel 2.1). Både lærer C og D ønsker mer tid til dybdelæring og de uttaler at færre karakterer kan være veien å gå for å få til dette.

Elevene trekker frem både fordeler og ulemper ved begge vurderingsordningene. Elevene i klasse A og B oppgir at de synes det er viktig å vite hvordan de ligger an karaktermessig i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig. Samtidig oppgir færre av elevene at de faktisk vet dette. I klasse C og D oppgir elevene at de vet hvordan de ligger an karaktermessig og de peker på at dette er en av fordelene ved at de får tre termin- og standpunktkarakterer. Andre fordeler er at det kommer frem flere nyanser i ferdighetene og det er tydeligere for elevene hva de må jobbe videre med. Aspektene som elevene i klasse C og D trekker frem som positive ved å ha tre karakterer, speiler det elevene i klasse A og B ser på som utfordrende ved kun én karakter i norskfaget. De kunne ønske at nyanser i ferdighetene deres kom tydeligere frem og at det gjennom vurderingssituasjoner og tilbakemeldinger hadde kommet klarere frem hva de burde jobbe videre med. På den andre siden peker elevene i klasse A og B på fraværet av vurderingsstress i norskfaget som en fordel, mens noen av elevene i klasse C og D ser vurderingsstress som en ulempe ved å ha tre karakterer. Samtidig viser intervju med elever fra både klasse C og D, at det også kan være positive sider ved det høye antallet vurderingssituasjoner i norskfaget ettersom det gir kontinuerlig undervisvurdering frem mot Vg3.

## 4.4 Hovedfunn

Avslutningsvis i dette kapittelet vil vi kort oppsummere studiens hovedfunn. Hvert av funnene er basert på et helhetlig inntrykk av kategoriene *prinsipper for god undervisvurdering*, *vektlegging av de ulike disiplinene* og *ulike vurderingsordninger*.

Den første kategorien omhandler *prinsipper for god undervisvurdering*, og ble undersøkt ved hjelp av underkategoriene *læringsmål og vurderingskriterier*, *tilbakemeldinger*, *elevmedvirkning*. Da forsøk med én eller to karakterer i norsk startet opp, ble det sagt at det skulle være mer tid til å legge til rette for vurdering for læring. Våre funn viser ingen direkte kobling mellom deltakelse i karakterforsøket og en praksis som etterfølger prinsippene for god vurderingspraksis. Alle klassene har ulik tilnærming til arbeid med prinsippene. En gjennomgående tendens hos samtlige lærere er at det er lite systematikk i tilretteleggingen av å skape en læringsfremmende vurderingspraksis. Elevsvarene viser at elevene ikke alltid har innsikt i læringsmål og vurderingskriterier som er satt for en vurderingssituasjon, at tilbakemeldingspraksisen er varierende i de ulike disiplinene, samt at tilbakemeldingen ofte er vanskelig å ta i bruk i videre arbeid, og at det er liten grad av elevmedvirkning.

Den andre kategorien ser på *vektlegging av de ulike disiplinene*. Ved karakterforsøkets oppstart ble det uttrykt bekymring for at sidemålet ville bli nedprioritert uten en selvstendig karakter. At det er grunn til bekymring for sidemålets posisjon bekreftes i undersøkelsen, men vi ser det ikke som en direkte konsekvens av forsøket. Funnene våre viser at deler av opplæringen i norskfaget nedprioriteres, uavhengig av deltakelse i karakterforsøket. I samtlige gruppeintervju påpeker elevene at det ikke er balanse i faget, og etterspør mer tid i undervisningen til skriftlig sidemål og muntlig. Vi finner likheter mellom lærerne på noen aspekter knyttet til vurderingspraksis, men disse går på tvers av klassene som deltar i forsøket og klassene som følger ordinær vurderingsordning.

Den tredje kategorien er knyttet til *ulike vurderingsordninger*, og hvilke fordeler og ulemper lærerne og elevene ser ved vurderingsordningene. Lærerne i og utenfor karakterforsøket har klare tanker om hvordan vurderingsordningen spiller inn på deres undervisnings- og vurderingspraksis. Alle lærerne ser fordelene karakterforsøket gir som løsning på noen av utfordringene ved dagens ordinære vurderingsordning. Samtidig viser undersøkelsen vår at fordelene lærerne ser, ikke nødvendigvis fører til endring i praksis. Elevenes synspunkt viser at fordelene lærerne ser, ikke oppfattes på samme måte av elevene.

# 5 Diskusjon

I denne oppgaven lyder problemstillingen som følger: *Hvordan kan ulike vurderingsordninger på Vg2 legge til rette for en læringsfremmende vurderingspraksis i norskfaget?* I dette kapitlet diskuterer vi studiens hovedfunn opp mot teori og tidligere forskning, med den hensikt å besvare problemstillingen. Det første hovedfunnet vi diskuterer, er knyttet til arbeid med prinsippene for god undervisvurdering i de fire klasserommene. Deretter drøfter vi studiens andre hovedfunn som fokuserer på vektlegging av arbeid med skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig. Videre diskuterer vi studiens tredje hovedfunn som omhandler fordeler og ulemper ved de ulike vurderingsordningene. Avslutningsvis drøfter vi hvordan fremtidens vurderingsordning i norskfaget best kan legge til rette for en læringsfremmende vurderingspraksis, med utgangspunkt i studiens funn.

## 5.1 Læringsfremmende vurderingspraksis ved bruk av prinsippene for god undervisvurdering?

Det første hovedfunnet vårt er knyttet til arbeid med prinsippene for god undervisvurdering i klassene, og dette har vi undersøkt med utgangspunkt i læringsmål og vurderingskriterier, tilbakemeldinger og elevmedvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I intervju samtalen med lærerne erfarte vi at utsagn om undervisning og vurdering gled over i hverandre, og dette indikerer hvordan de to praksisene integreres i den daglige aktiviteten i klasserommet. Undersøkelsen vår viser at de fire lærerne beskriver ulike praksiser når det kommer til undervisvurdering, og vi finner enkelte likheter og ulikheter uavhengig av deltakelse i karakterforsøket. Vi vil nå ta for oss henholdsvis arbeid med *læringsmål og vurderingskriterier, tilbakemeldinger og elevmedvirkning* i norskfaget. Vi diskuterer funnene tilhørende disse underkategoriene i lys av teori og tidligere forskning.

### 5.1.1 Læringsmål og vurderingskriterier

Tidligere forskning har vist at elevene må forstå hva de skal lære, og hva som er forventet av dem (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette kan formidles gjennom læringsmål og vurderingskriterier. For at læringsmål og vurderingskriterier skal være læringsfremmende, er det viktig at lærerne og elevene har et forståelsesfelleskap omkring disse (Hopfenbeck, 2014). Videre må målene og kriteriene være forståelige og konkrete, og komme i forkant av en

vurderingssituasjon (Black & Wiliam, 2009). Dette er momenter alle lærerne påpeker viktigheten av, men det kommer frem at det kun er lærer C som jobber systematisk med mål og kriterier i klasserommet. Disse funnene gir oss noen interessante diskusjonspunkter opp mot tidligere forskning.

Alle lærerne påpeker at de har ansvar for å skape en *felles forståelse* rundt vurderingssituasjonene. Lærer A nevner flere ganger i intervju samtalen at hun fokuserer på at hun og elevene skal ha et forståelsesfellesskap, da dette kan bidra til å øke elevenes bevissthet rundt læringsmål og vurderingskriterier. Som vi har vist til i kapittel 2, så man i prosjektet *Bedre vurderingspraksis* at når lærerne tok med kjennetegn for måloppnåelse i undervisningen, ble sammenhengen mellom læring og vurdering tydeligere for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2009). Læringsmål og vurderingskriterier skal ligge til grunn når læreren vurderer (Hopfenbeck, 2014) og ved å ha en felles dialog rundt disse, kan læreren og elevene utvikle et felles metaspråk som kan øke læringsutbyttet av vurderingssituasjonene. Dette blir bekreftet i Normprosjektet, der Randi Solheim og Synnøve Matre (2014) finner at forventningsnormer bidrar til en felles forståelse mellom lærer og elever.

Teori og tidligere forskning viser viktigheten av at lærerne bruker læringsmål og vurderingskriterier som er *kjente og forståelige* for elevene (Black & Wiliam, 2009; Hopfenbeck, 2014; Smith, 2009). Undersøkelsen vår viser nettopp at elevene i alle klassene mener at det er viktig at læringsmål og vurderingskriterier er forståelige og tydelige. I klasse D fremgår det at læreren *ikke* bruker tid på å bryte ned læringsmål og vurderingskriterier. Elevene i klasse D påpeker i gruppeintervjuet at mål og kriterier noen ganger kan være vanskelige å forstå, og at de derfor tolker dem på sine egne måter. Dette kan være en konsekvens av lærer D sin beskrivelse av egen praksis. Ifølge Wiliam (2010) bør læreren formidle tre nøkkelinstruksjoner til elevene. Funnet fra klasse D kan tyde på at elevene kun har fått formidlet én av disse nøkkelinstruksjonene, og ikke hvor de *er* i læringsprosessen og hvor de *skal* videre. Metastudien til Black med flere (2004) viser, etter en gjennomgang av over 250 studier, at vurdering for læring har positiv effekt på elevenes faglige prestasjoner. Et forbehold her er imidlertid at vurderingskriteriene blir tydeliggjort for elevene, og i vår undersøkelse ser vi at dette ikke alltid skjer.

Verken lærer A, B eller D har en fast og systematisk måte å formidle læringsmål og vurderingskriterier til elevene på, og det er ikke alltid at disse blir kjent for elevene *før* vurderingssituasjonen inntreffer. Dette står i kontrast til Kvithyld og Aasens (2011) utsagn, om at mål og kriterier alltid bør drøftes *før* vurderingssituasjonen. Hopfenbeck (2014) trekker frem at det er enklere for elevene å vite hvordan de skal arbeide med å tilegne seg kunnskap, når de vet hva som er forventet av dem. Utsagnene til elevene i klasse B bekrefter dette, da de sier at de kunne ønske at de fikk vurderingskriterier før vurderingssituasjonen inntraff, så de hadde visst hva de skulle gjøre.

I satsingen *Vurdering for læring* som tar utgangspunkt i prinsippene for god undervisvurdering, viser resultatene så langt at elevene har fått bedre kjennskap til læringsmål og vurderingskriterier etter satsingens oppstart (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Karakterforsøket var ment å gi lærerne større muligheter til å etterfølge prinsippene (Utdanningsdirektoratet, 2014a), men i vår undersøkelse kan ikke systematisk og grundig arbeid knyttet til læringsmål og vurderingskriterier kobles til deltakelse i karakterforsøket.

### **5.1.2 Tilbakemeldinger**

I underkategorien *tilbakemeldinger* er studiens funn at en god praksis er krevende for både lærerne og elevene. Alle lærerne synes det er vanskelig å gi læringsfremmende tilbakemeldinger, og de trekker frem at dette er fordi norskfaget er stort og at de derfor må skifte fokus hyppig. De påpeker også utfordringer knyttet til overføringsverdien av tilbakemeldinger fra en vurderingssituasjon til en annen. Kompetansebegrepet i norsk er komplekst og inneholder mange delaspekter, og alle de fire lærerne uttrykker at det derfor er vanskelig å vite hva de skal fokusere på i tilbakemeldingene. Det er et gjennomgående funn at elevene mener at de gjennom tilbakemeldingene vet hvor de *er* i læringsprosessen og hvor de *skal*. De peker imidlertid på at tilbakemeldingene også bør vise dem *hvordan* de skal komme seg videre.

I vår undersøkelse fremkommer det av elevsvarene at elevene skulle ønske det kom tydeligere frem hvordan de skal jobbe for å komme seg videre i læringsprosessen. Det lærerne synes er utfordrende, gjenspeiler seg altså i elevenes behov for konkret hjelp videre i det komplekse norskfaget. Respons bør alltid foregå i *dialog* med elevene, og dette kan ses i lys av Vygotskys (2001) begreper *den aktuelle- og proksimale utviklingszone* (Kvithyld & Aasen,

2011; Engh, 2011). Ved å snakke med elevene, kan læreren få bedre innsikt i elevenes nåværende ståsted og hva deres nærmeste skritt mot utvikling bør være (Kvithyld & Aasen, 2011; Bråten & Thurmann-Moe, 1996). På denne måten kan det bli lettere for lærerne å vite hva de skal fokusere på i tilbakemeldingene til elevene.

Både lærer A og B sier at de kunne ønske de hadde anledning til å ha en dialog med hver enkelt elev, men at tiden dessverre ikke strekker til, til tross for deltakelse i karakterforsøket. Lærerne som ble intervjuet i NIFUs evaluering av forsøket (Seland et al., 2016), sier at de nå gjennomfører færre formelle vurderingssituasjoner enn de gjorde da de satt tre terminkarakterer i norsk. Lærer A og B uttrykker i intervjusamtalen at heller ikke de er like opptatt av å gjennomføre et visst antall vurderingssituasjoner nå, som tidligere. Lærer C sier derimot at hun må gjennomføre minst seks formelle vurderingssituasjoner i halvåret, for å få tilstrekkelig vurderingsgrunnlag. Det er derfor interessant at hun har tar seg tid til dialog med hver enkelt elev, når lærer A og B ikke finner mulighet til å gjennomføre dette. Lærer C sier at hun velger å sette av tid til samtaler med elevene som et grep for å sikre at de har forstått tilbakemeldingene hun har gitt. Forskning viser viktigheten av at elevene må forstå tilbakemeldingene, for at de skal kunne bruke dem videre (Kronholm-Cederberg, 2009; Kvithyld & Aasen, 2011). Samtale om skriftlige og muntlige tekster gjennom hele arbeidsprosessen, kan hjelpe læreren og elevene til å utvikle et felles metaspråk som kan bidra til at elevene får forståelige tilbakemeldinger (Kringstad & Lorentzen, 2014; Rijlaarsdam et al., 2008; Dysthe & Hertzberg, 2009).

*Timing* på tilbakemeldingene er essensiell, ettersom tilbakemeldingene bør komme mens elevene fortsatt er i arbeidsprosessen (Kvithyld & Aasen, 2011; Igland, 2001; Dysthe & Hertzberg, 2009). Flere studier om tilbakemeldinger på både skriftlig og muntlig arbeid, trekker frem viktigheten av at man ser arbeidet som en prosess og at læreren er tilstede i hele prosessen (Black et al., 2004). En likhet mellom lærerne i undersøkelsen vår er at de alle jobber *prosessorientert* i det skriftlige arbeidet. Lærer B praktiserer prosessorientert skrivepedagogikk og mappevurdering, og er den av lærerne som jobber mest systematisk med dette. Lærer A, C og D lar også elevene skrive flere utkast med tilbakemeldinger, men det varierer hvilke faser de bruker i skriveprosessen. Praksisen i klasserom A, C og D samsvarer med forskning som er gjort på feltet i Norge, der Hertzberg og Dysthe (2012) finner at det er varierende hvilke faser i den prosessorienterte skrivingen som brukes.



Lærerne trekker frem at det er utfordrende å gi læringsfremmende tilbakemeldinger da elevene stadig jobber med nye sjangere, og det kan ses i sammenheng med elevutsagn fra alle klassene. Elevene uttaler at de bruker tilbakemeldingene hvis de skal gjøre lignende arbeid, men det inntreffer sjeldent. Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen (2011) påpeker at skriving er en kompleks og sammensatt aktivitet, som det derfor med fordel kan arbeides med i prosess. I norskfaget inntreffer et hyppig skifte av sjanger, og Kvithyld og Aasen (2011) anbefaler lærerne å la elevene revidere tekstene sine underveis i prosessen med støtte fra læreren. På denne måten mener de at det er større sjanse for at elevene nyttiggjør seg responsen og tar det med videre til neste skriveoppgave. I undersøkelsen vår ser vi imidlertid av elevsvarene, at selv om elevene får mulighet til å jobbe i prosess med en enkelt tekst, strever de med å nyttiggjøre seg responsen i videre skriveoppgaver. Dette kan tyde på at den enkelte teksten blir bedre av å arbeide i prosess, men at det ikke bedrer elevenes evne til å overføre kunnskap til nye situasjoner og dermed ikke til læring på et dypere plan.

Elevene sier at det er viktig at tilbakemeldingene viser dem *hvordan* de kan forbedre seg, og at dette er avgjørende for at de skal kunne ta tilbakemeldingene i bruk. Videre er det enighet i alle elevgruppene om at tilbakemeldingene må inneholde *hva som er bra* og *hva det må jobbes videre med*. En forklaring på dette funnet kan vi finne i Torlaug Løkensgard Hoels (2007) og Richard Straubs (2000) bidrag, der de skriver at det er viktig at tilbakemeldinger også inneholder positive aspekter, da det kan øke sjansen for at elevene blir motiverte til å revidere tekstene sine. Funnet kan også ses i lys av forskning som viser at tilbakemeldingene må formidle hvor eleven *er*, hvor eleven *skal* og *hvordan* eleven skal komme seg videre (William, 2010; Fjørtoft, 2016; Engh, 2011). Det å få vite hva som er bra, kan gi eleven indikasjoner på hvor han/hun er i læringsprosessen, og det å få vite hva det må jobbes videre med, kan vise eleven hvor han/hun skal videre.

Forskning viser at elevene også i det muntlige arbeidet bør gis muligheten til å jobbe i prosess og motta tilbakemeldinger underveis i arbeidet (Svenkerud et al., 2012; Jers, 2011; Hertzberg, 1999). Som vi har sett i analysekapittelet, er det ingen av de fire lærerne som gir en utfyllende beskrivelse av deres tilbakemeldingspraksis på muntlig arbeid. Elevene i samtlige klasser bekrefter at det settes av lite tid til muntlig arbeid, og i klasse A, B og D er det kun planlagte fremføringer det settes av tid til. I intervju samtalen blir vi fortalt at det ikke jobbes i prosess med fremføringene, og at elevene ikke får veiledende tilbakemeldinger underveis i arbeidet.

Dette samsvarer med Svenkeruds (2013) funn der elevene i hennes undersøkelse fikk lite eller ingen faglig veiledning i forberedelsen av fremføringene de skulle holde. En konsekvens av dette er at elevene kun står igjen med egne erfaringer som hjelp i forberedelsen av fremføringene (Svenkerud, 2013).

I analysekapittelet fremkommer det at lærer A og B kort forteller oss om deres tilbakemeldingspraksis på muntlig arbeid. De har til felles at de gir muntlige tilbakemeldinger rett i etterkant av en fremføring og at elevene noen ganger også mottar tilbakemeldingene skriftlig. Dette samsvarer med Hertzbergs (1999) utsagn om at respons bør komme rett i etterkant av fremføringer. Det henger sammen med at muntlig kommunikasjon skjer der og da, og det er desto viktigere at responsen kommer mens elevene har fremføringene friskt i minne (Hertzberg, 1999). Utsagnene til lærerne vitner om en varierende fremgangsmåte med lite systematikk, og med unntak av lærer C, er det ingen av lærerne som setter av tid i undervisningen til å undervise formelt og eksplisitt om muntlige ferdigheter. Disse beskrivelsene tyder på at læreren og elevene ikke får mulighet til å utvikle et felles metaspråk om muntlighet. Haber og Lingard (2001), Jers (2010) og Svenkerud (2013) har alle studier som viser både viktigheten av og mangelen på, et felles metaspråk mellom lærer og elever i muntlig arbeid. Et felles metaspråk kan bedre tilbakemeldingene som gis fra lærer til elev, og det kan også bidra til å fagliggjøre både fremføringene og tilbakemeldingene.

### **5.1.3 Elevmedvirkning**

Funnene i underkategorien elevmedvirkning, omhandler *egenvurdering*, *medelevvurdering* og *elevdeltakelse* i planlegging av vurderingssituasjoner. I undersøkelsen vår ser vi at det i tre av fire klasserom ikke er et særskilt fokus på arbeid med dette.

Ved å la elevene vurdere eget arbeid og utvikling, gis de mulighet til å være involvert i eget læringsarbeid og dette kan øke læringsutbyttet hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015a; Black & Wiliam, 2001). I tillegg er det lærerikt for elevene å vurdere hverandre, men da er det viktig at de kan ta utgangspunkt i faste vurderingskriterier (Penne & Hertzberg, 2015). Lærerne praktiserer arbeid med egenvurdering og medelevvurdering ulikt, og vi ser at elevene i klasse A, B og D ikke får mulighet til å utnytte det fulle potensialet av læringsutbyttet som kan ligge i disse aktivitetene. Lærer A uttaler at hun hittil i år ikke har arbeidet med verken egenvurdering eller medelevvurdering. Lærer B begrenser dette arbeidet til muntlige

vurderingssituasjoner. Lærer C arbeider bevisst og systematisk med egen- og medelevvurdering, mens lærer D har en mer tilfeldig praksis. Elevene i samtlige klasser bekrefter det deres respektive lærer forteller.

Egen- og medelevvurdering krever øvelse, og hvis man øver på dette kan klassen utvikle et felles metaspråk. Samtidig som elevene gir tilbakemeldinger til medelevene, kan de også bruke metaspråket til å vurdere seg selv og sitt eget læringsarbeid (Kvithyld & Aasen, 2011; Topping, 2003; Rijlaarsdam et al., 2008; Dysthe & Hertzberg, 2009). Elevene i klasse C jobber kontinuerlig og systematisk med egenvurdering, gjennom å skrive brev til seg selv om hvor de er i læringsprosessen og hva de kan jobbe videre med. Ved å gjøre dette til en fast rutine, kan elevene og læreren utvikle et felles metaspråk rundt vurderingen. Dette arbeidet kan gjøre elevene mer bevisst på hvordan de utfører læringsarbeidet sitt. De kan øke kontrollen over egen læringsprosess, og dermed kan elevene bli i stand til å arbeide mer målbevisst og strukturert for å oppnå effektiv læring (Engh et al., 2007; Hattie & Timperley, 2007; Black et al., 2006). Elevene kan utvikle evnen til å se hvor de er i læringsprosessen, hvor de skal og hvordan de skal komme seg videre (Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2010). Som vist i analysekapitlet, trekker elevene i klasse B frem at det er utfordrende å vurdere seg selv, uten klare læringsmål og vurderingskriterier. Dette samsvarer med flere ulike teoribidrag, der det påpekes at det er vanskelig for elevene å se sitt eget arbeid i lys av faglige mål, hvis ikke disse blir gjort eksplisitt (Hopfenbeck, 2014; Engh, 2007). Viktigheten av å ha faste rutiner med klare læringsmål og vurderingskriterier, gjelder også når klassene skal jobbe med medelevvurdering, da dette kan være med å utvikle et metaspråk som igjen kan bidra til et forståelsesfellesskap rundt vurderingssituasjonen.

I Kunnskapsløftet har elevmedvirkning for første gang fått et eget avsnitt, der det blant annet står at elevene skal være med på planlegging, gjennomføring og vurdering (Engh et al., 2007; Utdanningsdirektoratet, 2015c). Dette kan indikere at elevmedvirkning har fått større tyngde nå enn tidligere. Likevel finner vi i vår undersøkelse at ingen av lærerne har et tydelig fokus på dette arbeidet. Lærerne har til felles at de enkelte ganger åpner opp for at elevene kan være med å bestemme formen på vurderingssituasjonen, muntlig eller skriftlig, men sett bort ifra dette foregår det lite elevmedvirkning. Kontroll over egen læring handler også om at elevene må utvikle autonomi, og det forutsetter at elevene må ha mulighet til å være delaktige i å ta valg. Læreren må derfor åpne opp for elevmedvirkning i vurderingssituasjoner, ved at elevene

blant annet kan være med på å fastsette vurderingskriterier. Hopfenbeck (2014) skriver at dette stiller store krav til lærerens faglige og pedagogiske kompetanse. Dette trekker også lærer A, B og C frem, da de peker på egne begrensninger som grunn til at de ikke lar elevene være mer delaktige.

#### **5.1.4 Oppsummering**

Vi vil nå oppsummere det første hovedfunnet slik det fremstår etter at vi har diskutert det i lys av teori og tidligere forskning. Det første forskningsspørsmålet er som nevnt: *Hvordan opplever lærerne og elevene at det arbeides med læringsmål og vurderingskriterier, tilbakemeldinger og elevmedvirkning i norskfaget?*

Teori og tidligere forskning om læringsmål og vurderingskriterier viser at for at disse skal være læringsfremmende er det flere aspekter som må være til stede. Klassen må ha et felles metaspråk, målene og kriteriene må komme i forkant av vurderingssituasjonen og de må være konkrete og forståelige. Selv om alle lærerne i intervju samtalen uttrykker at de nevnte momentene er viktige, finner vi gjennom datainnsamlingen fra både lærere og elever, at dette arbeidet varierer mellom klasserommene og ikke alltid utføres i praksis.

Lærerne opplever at det er utfordrende å gi elevene læringsfremmende tilbakemeldinger i norskfaget. Aspekter som ligger til grunn for dette er at norskfaget er et bredt fag som favner mye. Det er et hyppig skifte i fokus og de ser på kompetansebegrepet i norskfaget som komplekst. Funnene i undersøkelsen vår, indikerer likevel jevnt over at elevene opplever at de får læringsfremmende tilbakemeldinger. Etter vi har diskutert funnene våre opp mot teori og tidligere forskning, ser vi at en grunn til dette kan være at elevene får tilbakemeldinger i prosess. Likevel trekker både våre informanter, samt teori og forskning, frem bredden i norskfaget og sier at tilbakemeldingene ikke kan være for spesifikke, fordi det da kan bli utfordrende å bruke dem videre. Vi ser altså i denne underkategorien at det er selve norskfaget som ligger til grunn for at både lærerne og elevene opplever at det er utfordringer knyttet til læringsfremmende tilbakemeldinger i faget.

Funnene våre knyttet til egenvurdering, medelevvurdering og elevdeltakelse, viser at lærerne har ulik praksis i dette arbeidet, og det er kun én lærer som jobber systematisk med dette i alle disiplinene. Empiriske bidrag peker i retning av at disse aktivitetene krever øvelse. Hvis

elevene får denne øvelsen kan klassene over tid utvikle et felles metaspråk som kan virke læringsfremmende i vurderingssituasjoner. Alle lærerne trekker frem at dette er viktig arbeid, men at de har vanskeligheter med å forstå hvordan de skal gjennomføre det. Her er det altså egne begrensninger som ligger til grunn for at lærerne synes at det er vanskelig å legge til rette for et slikt læringsfremmende arbeid.

## **5.2 Læringsfremmende vurderingspraksis ved ulik vektlegging av disiplinene?**

Da diskusjonen rundt vurderingsordningen i norskfaget herjet som mest og karakterforsøket ble innført, fryktet flere for sidemålets stilling. Med én samlet skriftlig karakter, eller én samlet muntlig og skriftlig karakter, mente flere at sidemålet stod i fare for å bli nedprioritert (Søyland, 2012; Skirbrekk, 2013). Vår undersøkelse viser at lærerne prioriterer de tre disiplinene ulikt. Samtlige lærere prioriterer arbeid med skriftlig hovedmål i undervisning og vurdering. Lærerne som er med i forsøket, forsømmer den muntlige delen av norskfaget, mens det er de to lærerne som følger ordinær vurderingsordning som i størst grad nedprioriterer sidemålet.

NIFUs evalueringsrapport av forsøk med én eller to karakterer i norskfaget har ikke fokusert på om lærerne vektlegger arbeid med skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig ulikt (Seland et al., 2016). Likevel er det flere av lærerne som rapporterer om et økt fokus på skriveopplæring og mulighet til å jobbe mer i prosess (Seland et al., 2016). Dette er også tilfellet i vår undersøkelse, men her er det skriving i hovedmål som i størst grad vektlegges. Samtlige lærere sier at de jobber prosessorientert, men i intervjusamtalene er det lærer A og B som greier mest ut om sin praksis. De forteller at de setter av mye tid til skriving i prosess, og deres beskrivelser samsvarer med den australske sjanger skolens modell for sjangerlære (Gerot, 1996). Lærerne benytter seg av ulike kilder når de sammen med elevene innhenter materiale om den aktuelle sjangeren, og de benytter flere ulike modelltekster for å vise at en sjanger kan skrives på flere ulike måter. Etter hvert konstruerer elevene tekster i sjangeren og gjennom tilbakemeldinger er læreren tett på prosessen i å utforme teksten. Det lærer A og B forteller, samsvarer med Smidts (2011) beskrivelse av eksplisitt sjangerundervisning.

Lærer C og D gir uttrykk for en klar nedprioritering av sidemålsopplæringen. Elevene i samtlige klasser etterspør mer undervisning i sidemål, men i datainnsamlingen kommer det tydelig frem at det i høyest grad gjelder for elevene i klasse C og D. Lærere og elever i alle klassene beskriver opplæringen i sidemål som for- og etterarbeid av vurderingssituasjoner, og arbeidet tar utgangspunkt i grammatikk. Elevene retter egne grammatiske feil og løser grammatikkoppgaver. Det er derfor ingen av lærerne som kan sies å ha en variert tilnærming til sidemålsundervisningen. At lærerne har en ensidig tilnærming til sidemål, står i kontrast til hva empiriske bidrag har funnet om læringsfremmende undervisning og vurdering i sidemål (Jansson, 2011; Kibsgaard Sjøhelle, 2016; Hellerud, 2005). Debra Myhill med flere (2012), samt Ingebjørg Tonne og Laila Sakshaug (2008), påpeker at det må være et tett forhold mellom det å lære om språket og det å trene i språket, men våre erfaringer i denne undersøkelsen er at dette ikke finner sted i de fire klasserommene.

I teoridelen skrev vi om at grammatikk kan være et redskap for å utvikle metaspråklig bevissthet som kan bidra til økt læringspotensial i tilbakemeldingene, men da må fokuset rundt grammatikkundervisningen være nettopp dette (Jansson, 2011). Elevene i samtlige klasser påpeker at de får grammatikkoppgaver de skal løse. Samtidig indikerer de i intervjusamtalene at de ikke ser hvordan de skal bruke dette arbeidet videre i skriveprosessen. Vi kan tolke disse utsagnene som at elevene har vanskelig for å se grammatikk, slik de møter den i form av oppgaver, som et redskap for å bedre skrivekompetansen sin.

Elevene i samtlige klasser forteller i intervjusamtalene at det er lite sidemålsundervisning, og at de kunne ønske de hadde mer. En elev fra klasse D uttrykker frustrasjon over dette: ”Vi lærer ikke noe nynorsk, vi har ikke nynorskundervisning. Jeg skulle ønske at det enten ble fjernet, eller at vi faktisk begynte å lære det” (Elev D4, punkt 4.2.2). Som vist i teorikapitlet, kan lærerens holdning og mengde undervisning og vurdering i sidemål, påvirke elevenes mestring og egne holdninger til sidemålet (TNS Gallup, 2006; Rise, 2007; Hellerud, 2005). Elevenes faglige nivå er en del av begrunnelsen til at lærer C og D nedprioriterer sidemålsundervisningen. Som vist i delkapittel 3.9.2 om ytre validitet, er det i denne undersøkelsen en skjevhet mellom det faglige nivået i klassene som deltar i karakterforsøket og klassene som følger ordinær vurderingsordning. Hvordan lærerne prioriterer arbeid med de ulike disiplinene, kan i vår undersøkelse se ut til å ha en sammenheng med elevenes faglige nivå. I og med at de to informantgruppene skiller seg på det faglige nivået, kan dette påvirke

resultatene gyldighet. Uavhengig av faglig nivå ser vi likevel av ytringen til elev D4 at elevene anser sidemålsundervisning som nødvendig, ettersom det faktisk er en del av norskfaget de skal vurderes i.

I rapporten fra Nordlandsforskning skriver Rønning (2012) at det ikke er grunnlag for å hevde at noen av disiplinene svekkes som en følge av forsøket. Noen av informantene hennes uttrykker likevel en bekymring for at muntlig kan få for lite oppmerksomhet. Som nevnt nedprioriterer lærer A og B den formelle muntlige opplæringen, men lærerne trekker likevel frem at elevene får mulighet til å ytre seg muntlig i den løpende undervisningen. Elevene i klasse A og B ser ikke denne muligheten som muntlig arbeid. En forklaring på at elevene ikke oppfatter dette som muntlig opplæring, kan vi finne hos Fjørtoft (2009) som påpeker at slik spontan muntlig aktivitet sjeldent tar utgangspunkt i Kunnskapsløftets mål. Både lærerne og elevene trekker frem muntlige fremføringer som en av få planlagte muntlige aktiviteter. Dette samsvarer med tidligere forskning om variasjon i muntlige aktiviteter i norske klasserom, som viser at over 80 prosent av den muntlige ferdighetstreningen er knyttet til fremføringer (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012).

Som vist i teorikapittelet, innebærer muntlig kommunikasjon elevenes evne til å lytte, tale og samtale i forberedte og spontane situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Det vil si at en muntlig ferdighetstrening der store deler består av forberedte fremføringer, ikke er forenelig med den opplæringen skolen er ment å gi. Når det ikke gis undervisning i muntlige ferdigheter, kan heller ikke elevene og lærerne utvikle et metaspråk som kan danne grunnlag for en dialog underveis i læringsprosessen (Jers, 2011). Uten undervisning i fagbegreper knyttet til den muntlige disiplinen, kan det bli det utfordrende å fagliggjøre dette arbeidet og gjøre den enkelte elev bevisst på seg selv som språkbruker (Penne & Hertzberg, 2015; Penne, 1999).

### **5.2.1 Oppsummering**

Vårt andre forskningsspørsmål er: *Hvordan opplever lærerne og elevene vektlegging av arbeid med de ulike disiplinene skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig?* Det fremgår av funnene våre at lærerne i karakterforsøket vier minst tid til arbeid med den muntlige delen av norskfaget, til forskjell fra lærerne som følger ordinær vurderingsordning, som derimot velger å nedprioritere skriftlig sidemål. Alle lærerne i vår undersøkelse har til felles at de vier

desidert mest tid til skriftlig hovedmål, og samtlige begrunner valget sitt med at det er dette de anser som mest læringsfremmende for elevene. Teori og tidligere forskning peker på at det er negativt for elevenes læring at sidemål og muntlig nedprioriteres, og at det i mange klasserom er en ensidig tilnærming til arbeid med undervisning og vurdering i disse disiplinene. Dette finner vi også i vår undersøkelse, da elevene opplever at det er læringshemmende at skriftlig sidemål og muntlig nedprioriteres.

### **5.3 Fordeler og ulemper ved ulike vurderingsordninger i norskfaget**

I denne delen ser vi på funnene som dreier seg om lærernes og elevenes syn på fordeler og ulemper ved de ulike vurderingsordningene – forsøk med én eller to karakterer og ordinær vurderingsordning i norsk. Her er vårt hovedfunn at alle lærerne ser færre karakterer i norskfaget som en løsning på noen av problemene faget står overfor. Samtidig viser vår undersøkelse at lærerne i karakterforsøket ikke nødvendigvis har en praksis som utnytter fordelene samtlige lærere ser ved færre karakterer i norskfaget.

Det er ingen endring i hva elevene skal lære under karakterforsøket. Uavhengig av deltakelse i forsøket, skal alle kompetansemålene dekkes (Utdanningsdirektoratet, 2016). Utvalget bak den offentlige utredningen *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7, 2014) påpeker at norsk er et omfattende fellesfag og at det er en spenning mellom bredden i emner og ønsket om dybdelæring. Lærer A og B underviser altså i de samme kompetansemålene som lærerne som følger ordinær vurderingsordning, og faget er derfor like omfattende for dem. I intervjusamtalene sier lærer A og B at de under karakterforsøket har mulighet til å gjennomføre færre formelle vurderingssituasjoner. Dette samsvarer med funn fra både NIFUs evalueringsrapport og Nordlandsforsknings rapport (Seland et al., 2016; Rønning, 2012). Skolene som ble undersøkt i rapportene, reduserte omfanget av formelle vurderingssituasjoner. Færre formelle vurderingssituasjoner skaper et *større handlingsrom* for lærer A og B, og dette fører til at de disponerer tiden til undervisning annerledes enn før. De fremhever begge at en fordel er at de kan jobbe mer i *dybden* med hver vurderingssituasjon, og at det er bedre tid til for- og etterarbeid. Som vist til i teorikapittelet mener James W. Pellegrino & Margaret L. Hilton (2012), Keith R. Sawyer (2006) og National Research Council (2000) at dybdelæring kan være læringsfremmende for elevene. Til tross for dette



nedprioriterer lærer A og B den muntlige delen av norskfaget, og det er i skriveopplæringen de primært jobber i dybden.

Som vist i analysekapittelet, jobber både lærer A og B med ulike faser i *skriveprosessen*. NIFUs rapport viser at flertallet av lærerne de intervjuet, bruker det økte handlingsrommet til å prioritere arbeid med skriveopplæringen (Seland et al., 2016). Lærerne i rapporten har nå mer tid til å undervise i ulike teksttyper, elevene kan levere inn utkast av en tekst flere ganger, og de kan redigere og endre teksten ut ifra tilbakemeldinger (Seland et al., 2016). Dette samsvarer med skriveprosessen slik lærer A og B beskriver den i intervjusamtalene. Lærer B jobber systematisk med prosessorientert skriving og mappevurdering, og begge lærerne ser skriving som en prosess. Selv om lærer A og B påpeker at faget er bredt, sier de at de nå har mulighet til å jobbe med én sjanger over lengre tid, og elevene kan skrive tekster i samme sjanger flere ganger. En kontrast til dette finner vi hos lærer C som sier: ”At det skifter fokus og sjanger så ofte, det blir vanskelig [...] da blir tilbakemeldingen så lite brukt” (punkt 4.1.2). Lærer C sier videre at det tar lang tid mellom hver gang elevene skriver samme teksttype, og hun sier det er vanskelig å finne tid til å jobbe med en og samme sjanger over lengre tid. Kvithyld og Aasen (2011) trekker frem at tidsrommet mellom hver gang elevene skriver samme type tekst, er en av utfordringene med å gi læringsfremmende respons på elevtekster.

Utfordringene som lærer C trekker frem om at formelle vurderingssituasjoner skaper hyppige brudd i flyten i undervisningen, samsvarer med hvordan lærerne i NIFUs rapport beskrev tiden før karakterforsøket (Seland et al., 2016). Lærerne i rapporten ser vurderingen som nødvendig, men sier samtidig at det er uhensiktsmessig og stressende å vurdere resultat av læring som elevene ikke har fått tilstrekkelig undervisning i (Seland et al., 2016). Denne utfordringen trekker også Fjørtoft (2013) frem som et av funnene i sin del om norskfaget i FIVIS-rapporten. Lærer C og D uttrykker i intervjusamtalene at mye av undervisningstiden går med til å vurdere, og de ser *de hyppige bruddene* i undervisningen som utfordrende. De uttrykker et sterkt ønske om mer dybdelæring og tid til å jobbe grundig med hver vurderingssituasjon, og som vist tidligere er dette et av punktene lærer A og B fremhever som mulig under karakterforsøket.

Da antall karakterer ble redusert, endret også måten lærerne så på elevenes kompetanse seg. Lærer A og B sier at de ser *helhetlig* på elevenes kompetanse i norskfaget. De er begge

opptatt av at elevene har nok vurderingsgrunnlag generelt samt hvordan kompetansemålene er dekket, og det er dette de legger til grunn når de setter terminkarakteren. I FIVIS-prosjektet finner Fjørtoft (2013) at lærerne som ble intervjuet, synes det å vurdere i norskfaget er ”en sammensatt affære” (s. 102). Lærerne var usikre på hvordan kompetansemålene skulle fordeles på de ulike karakterene, og de blandet hvilken kompetanse som skulle prøves og representasjonsformen kompetansen skulle prøves gjennom (Fjørtoft, 2013). Som vist i analysekapittelet, indikerer lærer A og B at de med én karakter ikke legger like mye vekt på at det må være like mange vurderingssituasjoner i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig. De ser elevenes kompetanse i norskfaget helhetlig, og tar ikke i like stor grad stilling til hvilken representasjonsform kompetansemålene er dekket gjennom. Dette kan også ses i lys av argumentasjonen tilhengerne for endringer i karaktersystemet i norskfaget la til grunn da debatten herjet som verst (Utdanningsdirektoratet, 2013). De pekte på et kunstig skille mellom muntlig og skriftlig, og at én karakter kunne bedre dette. Samtidig ser vi av vår undersøkelse at en konsekvens av dette kan være at elevene ikke får tilstrekkelig bredde i representasjonsformer, ettersom lærerne prioriterer det skriftlige arbeidet.

Fordelene lærer A og B nevner, kan ses som kontraster til utfordringene lærer C og D står overfor når de skal sette terminkarakterer. Lærerne påpeker at de helst må sette hele seks karakterer i løpet av hver termin. Videre fremhever de at de formelle vurderingssituasjonene må fordeles likt mellom de tre disiplinene, for å ha et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag. Dette er et aspekt som gjennomgående trekkes frem av norsklærere i flere ulike undersøkelser (Fjørtoft, 2013; Rønning, 2012; Seland et al., 2016). Lærer D trekker også frem at elevene skal forstå og anvende både skriftlig hovedmål og skriftlig sidemål, men han uttrykker usikkerhet om hvorvidt dette oppnås med separate karakterer, når det uansett er de samme kompetansemålene elevene skal testes i.

Som vist i analysekapittelet, stilte vi også elevene spørsmål vedrørende vurderingsordningen i norskfaget. Elevene i klasse A og B oppgir at de, selv med én karakter i norskfaget, synes det er viktig å vite *hvordan de ligger an karaktermessig* i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig. Samtidig får vi innsikt i at det er færre av elevene som faktisk vet dette. Elevene trekker også frem at *nyansene i kompetansen* deres ikke kommer like tydelig frem med én karakter, og at det er vanskelig å vite hvilke områder i norskfaget de bør prioritere å jobbe videre med. I den andre NIFU-rapporten intervjuet forskerne elever på Vg3 som hadde vært

med i forsøket på Vg1 og Vg2 (Seland et al., 2016). Våre funn er sammenfallende med det som kommer frem i disse elevintervjuene. Elevene i rapporten trekker frem at de synes det var vanskelig å vite hvor de sto i faget og at de oppfatter karakterer som en bekreftelse på måloppnåelse (Seland et al., 2016). Det siste momentet, trekker også elevene i klasse D frem i intervjusamtalen. Her uttrykker de at det er gjennom karakterer det kommer tydeligst frem hvordan de ligger an i norskfaget.

Det er uenighet i klasse D om hvorvidt det er et vurderingsstress, og vi ser i analysedelen at de også trekker frem fordeler ved å ha et stort vurderingsomfang. Hyppige og kontinuerlige tilbakemeldinger gjør at underveisvurderingen blir en prosess, og det kan bidra til en læringsfremmende vurderingspraksis (Black et al., 2004; Wiliam, 2011; Fjørtoft, 2016). Elevene i klasse C og D *vet hvordan de ligger an karaktermessig* i de ulike disiplinene og dette ser de som et positivt aspekt fordi de da vet hvilke av disiplinene de bør prioritere å arbeide med. Her ser vi at fordelene elevene i klasse C og D opplever, speiler ulempene elevene i klasse A og B trekker frem ved én karakter i norskfaget.

Svarene fra elevene i samtlige klasser kan ses i lys av hva lærerne bør formidle til elevene hvis underveisvurderingen skal være læringsfremmende: *hvor elevene er i læringsprosessen, hvor elevene skal og hvordan elevene skal komme seg videre* (Wiliam, 2010; Assessment Reform Group, 2002). Av spørreskjemaene fremgår det at en andel av elevene i klasse A og B er *helt enig* eller *delvis enig* i at de vet hvordan de ligger an karaktermessig i de ulike disiplinene. Samtidig er dette et aspekt som kommer frem som en utfordring i et av de åpne spørsmålene, og vi kan derfor sette spørsmåltegn ved om elevene med én karakter i norskfaget faktisk *vet hvor de er i læringsprosessen* i de ulike disiplinene. De motstridende svarene fra spørreskjema og intervju kan være en indikasjon på at elevene ikke har forstått påstandene i spørreskjemaet, og kan derfor være en potensiell trussel for oppgavens reliabilitet og validitet (Ryen, 2002). I analysekapittelet er likevel et gjennomgående funn at elevene i samtlige klasser skulle ønske de hadde bedre innsikt i de neste stegene i læringsprosessen, og hvordan de skal jobbe for å komme seg videre.

### **5.3.1 Oppsummering**

Det tredje forskningsspørsmålet vårt lyder som følger: *Hvilke fordeler og ulemper ser lærerne og elevene ved ulike vurderingsordninger i norskfaget?* Med dette forskningsspørsmålet søkte

vi innsikt i lærernes og elevenes tanker om aspekter som omhandler de ulike vurderingsordningene.

Lærer A og B trekker frem at en fordel ved karakterforsøket, er at de selv kan velge hvordan de skal prioritere arbeid med de ulike disiplinene. Når dette er sagt, ser vi i vår undersøkelse at lærer C og D også prioriterer disiplinene ulikt. Samtidig fremkommer det i våre funn at det er elevene i klasse C og D som er mest frustrert over lærerens manglende fokus på sidemål. En grunn til dette kan være vurderingsordningen de følger, der elevene faktisk får én selvstendig karakter i skriftlig sidemål. På den andre siden gjør de selvstendige karakterene at nyansene i elevenes norskfaglige kompetanse kommer frem, og det blir dermed mer synlig for dem hvor de er i læringsprosessen i de tre disiplinene. Teori og tidligere forskning påpeker viktigheten av at elevene til enhver tid er klar over hvor de er i læringsprosessen, hvor de skal og hvordan de skal komme seg videre. En av ulempene elevene i klasse A og B trekker frem ved karakterforsøket, er at de er usikre på dette. Funnet samsvarer med elevsvarene fra NIFUs delrapport (Seland et al., 2016) der elevene med færre karakterer er usikre på hvor de står i faget.

Den nevnte ulempen til elevene i klasse A og B, kan ses i lys av deres respektive læreres utsagn om at de anser det som en fordel ved karakterforsøket at de kan se helhetlig på elevenes kompetanse i norskfaget. Som nevnt, var dette ment som en fordel ved karakterforsøkets oppstart, men vår undersøkelse viser at det kan få negative konsekvenser da representasjonsformer nedprioriteres og elevene er usikre på hvordan de ligger an i læringsprosessen.

Lærer A og B ser på muligheten til dybdelæring og mer ro rundt aktivitetene, som fordeler ved karakterforsøket. Som tidligere vist, skaper hyppig vurdering brudd i undervisningen, og færre formelle vurderingssituasjoner skaper derfor mer ro og kontinuitet i undervisningen. Lærer C og D opplever at disse hyppige bruddene går på bekostning av tiden som kunne vært brukt til dybdelæring i norskfaget. Mye tid går med til å vurdere og lærerne mener at dette skaper et vurderingsstress for elevene. Elevene i klasse C og D har splittede meninger vedrørende et vurderingsstress i norskfaget, mens fravær av vurderingsstress er en gjenganger i svarene fra elevene i klasse A og B.

## 5.4 Én, to eller tre karakterer?

Vi vil nå diskutere undersøkelsens hovedfunn med utgangspunkt i funnene og diskusjonen vi har ført så langt. Hensikten er å svare på følgende problemstilling: *Hvordan kan ulike vurderingsordninger på Vg2 legge til rette for en læringsfremmende vurderingspraksis i norskfaget?*

### 5.4.1 Ulike vurderingsordninger - læringsfremmende eller læringshemmende?

Forsøk med én eller to karakterer i norskfaget er nettopp kun et forsøk, og dette kan ha påvirket svarene til informantene i undersøkelsen. Ettersom forsøket kun gjelder for Vg1 og Vg2, blir det en endring for elevene når de kommer til Vg3. Da skal de følge ordinær vurderingsordning og få tre karakterer i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette kan være noe av grunnen til at lærer A og B ser på elevenes kompetanse i norskfaget helhetlig, men likevel har kontroll på hvordan elevene karaktermessig ligger an i hver av disiplinene. Vurderingen i Vg1 og Vg2 er *underveisvurdering*, og når elevene begynner i Vg3 er det derfor ønskelig at de vet hvor de er i læringsprosessen, hvor de skal og hvordan de skal komme seg videre (Wiliam, 2010).

Underveisvurdering handler om at lærer og elever skal innarbeide systematikk, rutiner og variasjon både i undervisning og vurdering (Dysthe, 2008). Ettersom det inntreffer en overgang til Vg3, kan det også bli en endring i undervisningen og vurderingen, og dette er bekreftet i andre studier vedrørende karakterforsøket (Rønning, 2012; Seland et al., 2016). Elevene i vår undersøkelse går i Vg2, og spørsmål om situasjonen som møter dem i Vg3 er derfor fremtidsrettet, og viser kun hvordan elevene *tror* overgangen blir. Samtidig ser vi av elevutsagnene at de er urolige: ”de sier at det ikke skal være et kunstig skille, men det kommer det til å bli uansett i tredje klasse” (Elev B3, punkt 4.2.1). I samtalen med elevene i klasse B kommer det også frem at de ser det som uhensiktsmessig at dette er et forsøk som gjelder de to første årene, og når det teller som mest, må de sette seg inn i en helt ny situasjon. At dette kun er et forsøk, må vi ta høyde for når vi i det videre besvarer problemstillingen.

Som vist i teorikapitlet, bør en læringsfremmende vurderingspraksis følge prinsippene for god underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015a). En av intensjonene bak

karakterforsøket var at det skulle gi lærerne større mulighet til å jobbe med prinsippene (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Funnene i vår undersøkelse viser imidlertid at alle lærerne har ulik undervisnings- og vurderingspraksis, og vi ser likheter og ulikheter uavhengig av deltakelse i karakterforsøket. Samtlige av de fire lærerne har en usystematisk tilnærming til prinsippene, og vi ser av vår undersøkelse at en konsekvens av dette er at potensialet i god undervisningsvurdering ikke blir utnyttet. Undersøkelsen avdekker fordeler og ulemper ved både forsøket og ordinær vurderingsordning i norskfaget. Større frihet under karakterforsøket kan i vår undersøkelse ikke sies å ha ført til en mer læringsfremmende undervisnings- og vurderingspraksis.

For å belyse problemstillingen vår ytterligere, vil vi nå rette fokus mot *hvordan* forsøk med én karakter i norskfaget kan legge til rette for en læringsfremmende praksis, for deretter å vende blikket mot *hvordan* den ordinære vurderingsordningen kan gjøre det samme. Lærer A og B sier at de med én karakter i norskfaget, opplever et større handlingsrom som skaper muligheter for en læringsfremmende vurderingspraksis. I denne muligheten ligger det at de ved færre karakterer også trenger å utføre færre formelle vurderingssituasjoner. På denne måten får lærerne frigjort tid i undervisningen, som de selv mener at bidrar til en læringsfremmende vurderingspraksis. Dette funnet samsvarer med hovedfunnet i NIFUs delrapport to (Seland et al., 2016). Færre formelle vurderingssituasjoner skaper færre brudd i undervisningen, og at det blir en helhet i faget fremhever lærere og elever som positivt ved karakterforsøket. Hvordan forsøk med én karakter virker læringsfremmende, belyser lærer B i følgende utsagn:

Det jeg tenker er en god begrunnelse for det, er jo at man ser norskfaget som en helhet. Jeg synes det er unaturlig å skille, fordi det muntlige og det skriftlige kan fint henge sammen. Man jobber mer i dybden med temaer og kan variere uten å være låst til det å skulle vurdere innenfor tre disipliner. (Punkt 4.2.1)

Forskning stadfester viktigheten av dybdelæring (Pellegrino & Hilton, 2012; Sawyer, 2006; National Research Council, 2000), og som vi har sett av den offentlige utredningen *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7, 2014), er det utfordringer med dette i norskfaget på grunn av fagets størrelse og kompleksitet. Lærer A og B mener imidlertid, selv om elevene under karakterforsøket skal lære det samme, at de nå kan utøve dybdelæring på et større plan

enn tidligere, og at dette bidrar til en læringsfremmende praksis. Videre rapporterer også lærer A og B og deres respektive elever om fravær av vurderingsstress. Dette belyser også Rønning (2012) samt lærerne i NIFUs delrapport to (Seland et al., 2016), da de sier at de tror elevene nå under forsøket opplever et mindre ”prøvepress”.

Lærer C og D gir uttrykk for at de synes det er viktig at de har like mange vurderingssituasjoner i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig, for å sikre et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag. Blant elevene kommer det frem ulike meninger vedrørende om et høyt antall formelle vurderingssituasjoner er læringsfremmende eller læringshemmende. Som vist i analysekapittelet, fremhever enkelte elever at tallkarakterer er det mest valide målet på kompetanse, og at det derfor er ønskelig med mange vurderingssituasjoner. Elevene som ble intervjuet i NIFUs evalueringsrapport, peker på at de ønsker seg tilbakemeldinger som viser hvordan de kan bli bedre, men at også de oppfatter selve karakteren som det mest valide målet på kompetanseoppnåelse i norskfaget (Seland et al., 2016). Et moment elevene i klasse C og D trekker frem, er at tre karakterer gir dem oversikt over kompetansen deres i de tre ulike disiplinene. For at lærerne skal ha en læringsfremmende vurderingspraksis, fremhever Wiliam (2010) at de må formidle hvor eleven er i læringsprosessen, hvor eleven skal og hvordan eleven skal komme seg videre. Etter å ha analysert og diskuterte funnene i alle klassene opp mot teori og tidligere forskning, tolker vi funnene våre i retning av at elevene med ordinær vurderingsordning, har større innsikt i dette.

*Én, to eller tre karakterer i norskfaget?* Funnene i vår undersøkelse indikerer at arbeid med de læringsfremmende prinsippene ikke påvirkes direkte av vurderingsordningen. Det er ingen direkte kobling mellom vurderingsordning som årsak og en læringsfremmende vurderingspraksis som virkning. En grunn til dette er at lærerne i vår undersøkelse har individuell, og dermed svært ulik undervisnings- og vurderingspraksis. Vi finner en likhet i FIVIS-prosjektet, der lærerne i undersøkelsen hadde varierende og lite systematisk vurderingspraksis som varierte mellom lærerne og mellom skolene (Sandvik et al., 2014).

I vår undersøkelse er det utfordrende å generalisere funnene og å si noe overordnet om hvordan de ulike vurderingsordningene legger til rette for en læringsfremmende vurderingspraksis, ettersom funnene fra de forskjellige klasserommene er såpass ulike. Som

vist, kan vi likevel se ulike læringsfremmende aspekter ved begge vurderingsordningene. Gjennom analyse og diskusjon viser vi at samtlige lærere ser karakterforsøket som læringsfremmende, men at det som elevene trekker frem som læringsfremmende ved forsøk med én karakter i norskfaget, trekker elevene som følger ordinær vurderingsordning frem som læringshemmende – og omvendt.

Det vi finner, er at færre antall karakterer ikke kan sies å være løsning på alle problemene norskfaget står overfor. Uavhengig av vurderingsordning, ser vi at lærere og elever ser på norskfaget som stort og komplekst, og at dette gjør en læringsfremmende vurderingspraksis utfordrende. At norskfaget er for omfattende, var også en gjenganger i diskusjonene om norskfaget da læreplanen skulle revideres i 2013 (Seland et al., 2015). Forsøket med én eller to karakterer i norskfaget ble igangsatt for å legge til rette for en læringsfremmende praksis. Som vi ser i vår undersøkelse, er det imidlertid også andre fundamentale sider ved norskfaget som bør endres, for å øke elevenes læringsutbytte av vurdering. Et annet aspekt som kan bedre vurderingspraksisen, er å la lærerne få tid til å utvikle en bedre og mer helhetlig vurderingspraksis. Vurdering for læring og prinsippene for god underveisvurdering kan betraktes som relativt nye, og det tar tid å innarbeide nye rutiner.



## 6 Avsluttende kapittel

Dette prosjektet startet med at vi som kommende norsklærere har en personlig og faglig nysgjerrighet om faget, og om mulighetene for å praktisere en læringsfremmende vurderingspraksis i et stort og komplekst fag. Vi har belyst problemstillingen ved å redegjøre for teori og tidligere forskning på feltet, og i metodekapittelet har vi vist hvordan vi metodisk har gått til verks for å besvare problemstillingen. Deretter har vi gjennom en analyse av datamaterialet fra observasjon, intervju og spørreskjema, fremlagt studiens hovedfunn. I oppgavens diskusjonskapittel har vi sett disse funnene i sammenheng med teori og tidligere forskning, med den hensikt å svare på problemstillingen.

I det følgende kommer vi med en konklusjon på problemstillingen vår med utgangspunkt i funnene fra studiens forskningsspørsmål. Deretter trekker vi frem didaktiske implikasjoner som vi mener foreligger som en følge av diskusjonen i denne studien. Med utgangspunkt i studiens funn, runder vi av denne oppgaven med forslag til hvordan vår studie kan bidra med nye perspektiver i videre forskning.

### 6.1 Konklusjon

Gjennom studiens forskningsspørsmål undersøkte vi læringsfremmende vurderingspraksis ved å stille spørsmål om hvordan lærerne og elevene opplever at det arbeides med prinsippene for god undervisvurdering, vektlegging av de ulike disiplinene og hvilke fordeler og ulemper lærerne og elevene ser ved ulike vurderingsordninger i norskfaget. Det finnes mye forskning om vurdering i norskfaget, men det er få empiriske forskningsbidrag om vurdering i faget som helhet (Seland et al., 2015). Målet vårt er å tilføre et lite berørt forskningsfelt ny informasjon, samtidig som vi også belyser et dagsaktuelt tema. Som vi har sett, evaluerer NIFU per dags dato forsøket og deres sluttrapport kommer i 2018 (Seland et al., 2016).

Utdanningsdirektoratet har arrangert flere seminar angående karakterforsøket (Utdanningsdirektoratet, 2016), og i den siste tiden har det vært skrevet mye om norskfaget og ulike vurderingsordninger i fagtidsskrift som *Norsklæreren* (Longva, 2016; Vindegg, 2016; Sannrud, 2016). Det er derfor mye som tyder på at vi har undersøkt et område i norskfaget som mange mener noe om, og som har en stor plass i dagens diskusjoner om fremtidens norskfag.

Etter å ha analysert og diskutert datamaterialet, står vi igjen med tre hovedfunn som hver for seg kan knyttes til forskningsspørsmålene. Hovedfunnene kan kort sammenfattes med at alle lærerne har ulik vurderingspraksis med lite systematikk i arbeid med prinsippene som skal fremme undervisvurdering, og i samtlige klasserom er det ulik vektlegging av de tre disiplinene. Likevel ser alle lærerne forsøk med én eller to karakterer som løsning på noen av norskfagets problemer. Elevene på sin side ser både fordeler og ulemper ved vurderingsordningen de følger. Sammenfattet leder svarene på forskningsspørsmålene til det følgende resonnet på hvordan ulike vurderingsordninger på Vg2 kan legge til rette for en læringsfremmende vurderingspraksis i norskfaget.

Ut ifra datamaterialet vårt er det ikke mulig å konkludere med at en bestemt vurderingsordning er utslagsgivende for en læringsfremmende vurderingspraksis. Mange av utfordringene samtlige lærere peker på, er knyttet til norskfagets bredde og kompleksitet. Dette samsvarer med hovedfunnet etter NIFUs første delrapport, der de peker på at så lenge alle kompetansemålene fortsatt skal dekkes, kan ikke en ny vurderingsordning sies å løse norskfagets utfordringer (Seland et al., 2015). Både lærerne som deltar i karakterforsøket, og lærerne som følger ordinær vurderingsordning, oppfatter at færre karakterer i norskfaget gir større muligheter til å gjennomføre en læringsfremmende vurderingspraksis. De mener at de med færre karakterer kan legge til rette for dybdelæring, at mindre tid til formell vurdering gir dem mer tid til løpene undervisvurdering i undervisningen, og at forsøket gir rom for et helhetlig syn på norskfaget og elevenes kompetanse.

Det er elevenes læring som bør stå i sentrum. Når vi ser på svarene fra elevene, ser vi at de har en klar mening om hva som er læringsfremmende, og at dette ikke nødvendigvis stemmer overens med lærernes opplevelser. Samtidig som elevene som deltar i karakterforsøket, er enige med lærerne om at helhet er et positivt aspekt ved forsøket, ser vi også at de ser utfordringer ved at det er ubalanse mellom de tre disiplinene. Én karakter fører til at de ikke får tilstrekkelig informasjon om hvor de er i læringsprosessen, hvor de skal og hvordan de skal komme seg videre. Elevene som følger ordinær vurderingsordning mener i større grad at tre karakterer formidler disse nøkkelinstruksjonene til dem, samtidig som flere elever peker på vurderingsstresset tre karakterer fører med seg.

Ut ifra vår studie konkluderer vi med at det ikke er en bestemt vurderingsordning som er utslagsgivende for en læringsfremmende vurderingspraksis i norskfaget. Vi går tilbake til innledningen og konkluderer med at noe må plukkes ut av sekken for å minske bredden og kompleksiteten i norskfaget, og vår undersøkelse gir indikasjoner på at det er nettopp dette som kan bidra til en mer læringsfremmende vurderingspraksis.

## 6.2 Didaktiske implikasjoner

Funnene i vår undersøkelse leder frem til implikasjoner for hvordan vurderingspraksis kan være læringsfremmende i fremtidens norskfag. Videre viser vi til enkelte aspekter som i vår undersøkelse utpeker seg som områder der læreren i større grad kan legge til rette for en læringsfremmende praksis.

Den første implikasjonen vi vil trekke frem, er knyttet til arbeid med prinsippene for god underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I denne studien kommer det frem at arbeid med læringsmål og vurderingskriterier, tilbakemeldinger og elevmedvirkning er lite systematisk og at flertallet av lærerne har en tilfeldig praksis. En konsekvens av dette er at elevene rapporterer om at de ikke alltid vet hva som kreves av dem i en vurderingssituasjon og at de derfor kan være usikre på hvor de *er* i læringsprosessen, hvor de *skal* og *hvordan* de skal komme seg videre. Den didaktiske implikasjonen blir derfor at læreren må være tydelig i sin formidling av nøkkelinstruksjonene og i arbeid med prinsippene for god underveisvurdering. For å skape en felles forståelse, bør lærer og elever arbeide systematisk for å utvikle et felles metaspråk som kan fungere som et stillas i arbeid med prinsippene.

Den andre implikasjonen vi ønsker å peke på, er at det bør være balanse mellom skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig i lærernes undervisnings- og vurderingspraksis. I vår undersøkelse fremkommer det av datamaterialet at det i samtlige klasser er en skjev fordeling av undervisning og vurdering mellom de tre disiplinene. Fra elevenes side kommer det tydelig frem et behov for mer undervisning i skriftlig sidemål og muntlig. I tre av fire klasserom viser undersøkelsen at det i muntlig arbeid kun legges til rette for fremføringer, og dette er ikke i tråd med læreplanens beskrivelse av hovedområdet muntlig kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2013a). Enn så lenge består norskfaget av tre ulike disipliner, og da bør læreren legge opp undervisningen og vurderingen deretter.

Den siste didaktiske implikasjon vi vil fremheve, er rettet mot norskfagets oppbygning. I vår undersøkelse ser vi at det å endre vurderingsordningen ikke alene er løsningen for å sikre en mer læringsfremmende vurderingspraksis i norskfaget. Norskfagets læreplan med dens bredde og kompleksitet bringer med seg utfordringer, og i undersøkelsen vår er det flere som peker på at det er vanskelig med det store spekteret av teksttyper elevene skal lære. Færre og tydeligere kompetansemål kan derfor være veien å gå for et mer læringsfremmende norskfag.

### **6.3 Forslag til videre forskning**

Som tidligere vist har det vært lite forskning på undervisning og vurdering i norskfaget som helhet, ettersom de fleste bidragene fokuserer på særskilte deler ved faget. Vi håper at vi gjennom denne studiens fokus og metodiske tilnærming, kan bidra med et lite steg i retning av å løse noen av utfordringene norskfaget står overfor. Samtidig ønsker vi å komme med forslag til nye innfallsvinkler som kan bidra i utviklingen av ny kunnskap på feltet.

Lærerne i vår undersøkelse uttrykker at det er utfordrende å skape en helhetlig ramme rundt norskfaget. Nye innfallsvinkler på dette området kan bidra til at lærerne får et kunnskapsgrunnlag som kan hjelpe dem i dette arbeidet. I gjennomgangen av tidligere forskning har vi også erfart at det er manglende bidrag på områdene skriftlig sidemål og muntlig. Med bakgrunn i undersøkelsen vår har vi grunner til å tro at et bredere og dypere forskningsgrunnlag kan bistå lærerne i deres utvikling av en læringsfremmende undervisnings- og vurderingspraksis i sidemål og muntlig.

Det andre forslaget knyttet til videre forskning, omhandler utvalg. I denne undersøkelsen har Vg2 vært i fokus, men som tidligere vist gjennomføres også forsøket i 8. og 9. trinn på ungdomsskolen, samt på Vg1 (Seland et al., 2015). En annen innfallsvinkel på dette forskningsfeltet kan derfor være å undersøke de andre trinnene som deltar i forsøket. Dette kan gi ny innsikt og det vil være interessant å se om det fremkommer lignende funn som i vår undersøkelse. Videre kan det også berike forståelsen å følge et utvalg over en lengre tidsperiode, for eksempel fra Vg1 til Vg3. På denne måten kan man undersøke overgangen til Vg3 og ordinær vurderingsordning, og dermed få en dypere innsikt i det totale bilde av underveisvurderingen i norskfaget på den videregående skole.

Karakterforsøket evalueres per dags dato med den hensikt å undersøke om dette skal bli gjeldende vurderingsordning i norskfaget (Seland et al., 2015; 2016). Vi erfarer at deltakerne i vår undersøkelse ser på dette som nettopp et forsøk og svarer deretter. Det vil derfor kreve ny forskning for å avdekke hvorvidt denne ordningen er læringsfremmende, hvis forsøk med én eller to karakterer i norskfaget blir gjeldende praksis.

# Litteraturliste

- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Locke, T., Low, G., Robinson, A., & Zhu, D. D. (2004). The effect of grammar teaching (sentence combining) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Assessment Reform Group (2002). Assessment for learning: 10 principles. Research- based principles to guide classroom practice. Assessment Reform Group. UK: University of Cambridge.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt av Rasmus T. Slaattelid. Bergen: Ariadne forlag.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21. Hentet fra [http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/pb\\_wor\\_2004.pdf](http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/pb_wor_2004.pdf)
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall B., & Wiliam, D. (2006). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (2001). Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment. King's College London School of Education.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(1), 5–31.
- Braddock, R., Lloyd-Jones, R., & Schoer, L. (1963). *Research in Written Composition*. National Council of Teachers of English. Illinois: Champaign.

- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju – perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter, & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 145–165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123–143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (6. utg.). New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Dimmen, T., & Aasen, A. J. (2015, 11. mai). Notat om forlengelse av forsøksordning med en og to karakterer på Vg1 og Vg2. Hentet fra <http://www.nynorsksenteret.no/neted/modules/archive/front/file.php?data=a76b2ee3af64246a22d60b33bdd319e0>
- Dobson, S. (2009). Muntlig vurdering: utfordringer og muligheter. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 190–200). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (1999). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Dysthe, O. (2007). Kapittel 12: Mappevurdering som opplæringsform. I S. Tveit (Red.), *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring* (s. 133–143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. I *Bedre skole* (4). Hentet fra [http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/BedreSkole-4-08\\_Dysthe.pdf](http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/BedreSkole-4-08_Dysthe.pdf)

- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35–42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, O. (2012). Norskfaget = norsk språk i bruk. Om rammer for eit heilskapeleg norskfag. *Norsklæreren*, 36(1), 60–64.
- Engh, R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(2), 107–119.
- Engh, R. (2010). Kapittel 3. Vurdering for læring. Hva og hvorfor? I S. Dobson, & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 37–48). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fjørtoft, H. (2009). Vurdering av muntlige ferdigheter. *Norsklæreren*, 33(4), 34–47.
- Fjørtoft, H. (2010). Vurdering og læring i norsk skriftlig. Mot en kriteriebasert skrivepedagogikk. I S. Dobson, & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 49–54). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fjørtoft, H. (2013). Kapittel 6. Vurderingspraksiser i norskfaget. I L. V. Sandvik, & T. Buland (Red.), *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/FIVIS2.pdf>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdiraktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.



Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Forskrift til opplæringslova. Forskrift 1. juli 2009 nr. 964 om individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring.

Forum for norskfaget. (2011). *Delrapport oktober 2011*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Norskforum\\_Delrapport\\_oktober\\_2011.pdf](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Norskforum_Delrapport_oktober_2011.pdf)

Gerot, L. (1996). A Genre-based Approach of Teaching English Literacy. I F. Christie, & J. Foley (Red.), *Some Contemporary Themes in Literacy Research. International Association of Research in Mother Tongue Education* (s. 217–247). New York: Waxmann Münster.

Gilje, N., & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (15. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Haber, R. J., & Lingard, L. A. (2001). Learning Oral Presentation Skills. A Rhetorical Analysis with Pedagogical and Professional Implications. *Journal of general Internal Medicine*, 16(5), 308–314.  
doi: 10.1046/j.1525-1497.2001.00233.x.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.  
doi: 10.3102/003465430298487.

Hellerud, E. (2005). *Nynorsk som sidemål i den videregående skolen* (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø.

Hertzberg, F. (1999). Vurdering av muntlighet – det går an. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 189–198). Oslo: Tano Aschehoug.

- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(3), 223–235.
- Hertzberg, F. (2003). Kapittel 5: Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Hentet fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97\\_Rapp\\_1\\_03\\_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård, & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere. Mangfold av språk i undervisningen* (s. 17–26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F., & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving - hvor står vi i dag? I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst møter skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 59–71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hillocks, G. (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education*, 93(1), 133–170.
- Hjardemaal, F. (2014). Kapittel 8: Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.) (s. 179–216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Horverak, M. O. (2016). Sjangrene er ikke borte fra norskfaget. *Norsklæreren*, 40(3), 88–89.
- Hynes, W. (1991). Referert i Earl, L. (2004). *Assessment As Learning: Using classroom achievement to Maximize Student Learning. Experts in Assessment*. California: Corwin Press Inc. Thousand Oaks.

- Igland, M-A. (2001). Mens teksten blir til: lærarkommentarer og felles bearbeidingsprosjekt. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 241–268). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jansson, B. K. (2011). Den gode praksisen på ungdomssteget. I B. K. Jansson, & S. Skjong (Red.), *Norsk = Nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 179–200). Oslo: Samlaget.
- Jers, C. O. (2011). Den retoriska arbetsprocessens betydelse för möjligheten att framstå med starkt ock trovärdigt ethos i muntlig framställning. *Educare* (1), 115–136.
- Kibsgaard Sjøhelle, K. (2016). *Å skrive seg inn i språket. Ein intervensjonsstudie av nynorsk sidemålsopplæring for vidaregåande trinn* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Klette, K. (2003). Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Hentet fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97\\_Rapp\\_1\\_03\\_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kleven, T. A. (2002). Kap. 5. Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141–182). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014a). Kapittel 1: Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogiske forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.) (s. 9–24). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014b). Kapittel 3: Statistikk. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogiske forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.) (s. 49–83). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kleven, T. A. (2014c). Kapittel 5: Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogiske forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.) (s. 103–119). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014d). Kapittel 4: Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogiske forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.) (s. 85–101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014e). Kapittel 6: Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogiske forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.) (s. 123–137). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013). Kva er fagskriving i norskfaget? *Norsklæreren*, 36(4), 31–36.
- Kringstad, T., & Lorentzen, V. (2014). *Et ressurshefte om argumenterende skriving*. Trondheim: Skrivesenteret. Hentet fra [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Argumenterende\\_skriving\\_BM\\_skjerm.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Argumenterende_skriving_BM_skjerm.pdf)
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärares skrftilga respons på uppsatsen* (Doktoravhandling). Åbo akademi.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *... og ingen sti igjen, Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16. 2006–2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.meld. nr. 28. 2015–2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013a, 20. juni). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/k106/NOR1-05>

- Kunnskapsdepartementet. (2013b, 20. juni). Tydeligere læreplan i norsk. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tydeligere-lareplan-i-norsk/id731197/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015, 25. juni). Søknad om forlengelse av karakterforsøket i norsk med ett årskull for 2015–2016. Hentet fra <http://www.nynorsksenteret.no/neted/modules/archive/front/file.php?data=edf00558951782adf967e7b6d98e3a>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 87–98). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Longva, I. C. (2016). Dypt som en søledam...? *Norsklæreren*, (40)1, 16–18.
- Løkensgard Hoel, T. (2007). Omskriving. Ein kritisk faktor i skriving og rettleiing? I T. L. Hoel & S. Matre (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skriving i arbeidsliv og skole* (s. 63–76). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design; An Interactive Approach* (3. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Myhill, D., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar. The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166.
- National Research Council (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school. Expanded Edition*. Washington D. C.: National Academy Press.
- Norsk senter for forskningsdata. Vanlige spørsmål. Hentet 8. September 2016 fra [http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige\\_sporsmal.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporsmal.html)

- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Nygård, J., & Sture, V. (2013). Kva skal vi med sidemål? *Syn og segn*, 120(1), 40–46.
- Nyheim, I. L. (2011). Uro i norskfaget. *Ordet: Kvartalsskrift for norsk språk og kultur*, (3), 7.
- Nyheim, I. L. (2012). Norskfaget slankes. *Ordet: Kvartalsskrift for norsk språk og kultur*, (3), 5.
- Ohrem, J. B., & Kverndokken, K. (2010). Kapittel 5: Å vurdere muntlighet –fra et norskfaglig ståsted. I S. Dobson, & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 64–74). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (1997). A Study in Self-assessment: tutor and students' perceptions of performance criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(4), 357–368.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington D. C.: The National Academies Press.
- Penne, S. (1999). Nadia og retorikken. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 85–104). Oslo: Tano Aschehoug.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Steendam, E. v., Toorenaar, A., & Bergh, H. v. d. (2008). Observation of peers in learning to write. Practise and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53 – 83. Hentet fra <http://dare.uva.nl/document/2/62153>
- Rise, S-E. (2007). *Motivasjon for nynorsk. En studie av klasseromslederens, skolelederens og elevers egen motivasjon for undervisning og læring i faget nynorsk* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønning, W. (2012). "Fra karakterjag til læring – fra dommer til trener". *Rapport fra et forsøk med én karakter i norsk ved to videregående skoler* (Nordlandsforskning 1005:2012). Hentet fra [http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132742/Dokumenter/Arbeidsnotater/2012/Notat\\_2012-1005.pdf](http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132742/Dokumenter/Arbeidsnotater/2012/Notat_2012-1005.pdf)
- Sandvik, L. V., & Buland, T. (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/FIVIS2.pdf>
- Sandvik, L. V., & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/FIVIS%20sluttrapport%20desember%202014.pdf?epslanguage=no>

- Sandvik, L. V., Buland, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., & Langseth, I. (2014). Kapittel 11. Oppsummerende drøftinger. I L. V. Sandvik, & T. Buland (Red.), *Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/FIVIS%20sluttrapport%20desember%2014.pdf?epslanguage=no>
- Sandvik, L. V., Buland, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. D., Aaslid, B. E., & Mordal, S. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/fivis.pdf?epslanguage=no>
- Sannrud, A. W. (2016). Tallet på norskkarakterer. *Norsklæreren*, (40)1, 26–27.
- Sawyer, K. R. (2006). Introduction: The New Science of Learning. I K. R. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences* (s. 1–16). New York: Cambridge University Press.
- Seland, I., Gjerustad, C., & Lødding, B. (2016). *Delrapport 2 fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk: Erfaringer fra forsøket i videregående skole* (NIFU-rapport 2016:29). Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Seland, I., Lødding, B., & Prøitz, T. S. (2015). *Delrapport 1 fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk: Litteraturstudie* (NIFU-rapport 2015:33). Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Skirbrekk, G. (2013). Eit norskfag i krise. *Syn og segn*, 120(1), 51–58.
- Slemmen, T. (2009). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Smidt, J. (2009). Kapittel 1: Norskfagets dimensjoner. I J. Smidt (Red.), *Norskdiraktikk- ei grunnbok* (3. utg.) (s. 16–22). Oslo: Universitetsforlaget.



- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring- ei bok for lærere i alle fag* (s. 9–43). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smith, K. (2009). Kap. 1. Samspeilet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. B. Eggen, & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev-og læringsvurdering* (s. 23–39). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Smith, M. W., & Wilhelm, J. D. (2006). *Going with the Flow. How to Engage Boys (and Girls) in Their Literacy Training*. Portsmouth: NH: Heinemann.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". *Viden om læsning*, (15), 76–89.
- Stensby, M. (2011). Hva skal ut? *Norsklæreren*, 35(1), 18–19.
- Straub, R. (2000). The student, the text and the classroom context. A casestudie of teacher respons. *Assessing writing*, 7(1), 23–55.
- Svenkerud, S. (2013). "Ikke stå som en slapp potet" – elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1–16.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35–49.
- Søyland, A. (2012). Sidemål = språklig styrke. *Syn og segn*, 118(1), 4–9.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Titlestad, A. (2010). Hvorfor kan de ikke få velge? *Norsklæreren*, 34(2), 76–77.
- TNS Gallup. (2006). *Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VK, allmennfaglig studieretning*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/sidemalsrapport\\_siste.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/sidemalsrapport_siste.pdf)
- Tonne, I., & Sakshaug, L. (2008). Grammatikk og skriveutvikling. Didaktiske eksempler. I M. Nergård, & I. Tonne (Red.), *Språkdiraktikk for norsklærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (129–143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university. Reliability, validity and utility. I M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Red.), *Optimising New Modes of Assessment. In Search of Qualities and Standards* (s. 55–87). London: Cluwer Academic Publishers.
- Torrissen, C. M. (2015). *Forskende lærerblick på forsøk med færre karakterer i norsk* (Masteroppgave). Universitetet i Nordland.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Hentet fra <http://docplayer.me/10249215-Framtidas-norskfag-sprak-og-kultur-i-eit-fleirkulturelt-samfunn.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Bedre vurderingspraksis – sluttrapport*. Hentet fra <http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Bedre-vurderingspraksis-sluttrapport-fra-Utdanningsdirektoratet-2009/>

Utdanningsdirektoratet. (2013, 10. april). Oppsummering av høringsuttalelsene og tilråkning til endringer i læreplanen i norsk. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag\\_KD\\_100413/Vedlegg\\_4-norsk\\_oppsummering.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag_KD_100413/Vedlegg_4-norsk_oppsummering.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet. (2014a, 15. september). Informasjon om karakterforsøket i norsk på Vg1 og Vg2 i studieforberedende utdanningsprogram og 8. og 9. trinn i grunnskolen. Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/forsok/2013/informasjonskrivbm-150914.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2014b). Grunnlagsdokument. Videreføring av satsningen Vurdering for læring 2014–2017. Hentet 18. oktober 2016 fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2014c, 10. oktober). Erfaringer og vurderinger av eksamen 2013. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/6-Reviderte-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2015a, 3. september). Hva er undervisvurdering? Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b, 7. oktober). Vurdering for læring – om satsingen. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015c, 25. august). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2016, 12. juni). Forsøk med én eller to karakterer i norsk. Hentet fra [www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=117275&epslanguage=no](http://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=117275&epslanguage=no)

Vindegg, T. (2016). Kvifor karakterforsøk? *Norsklæreren*, (40)1, 19–21.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wiliam, D. (2010). Ch. 6: The Role of Formative Assessments in Effective Learning Environments. I H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Red.), *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (s. 135–159). OECD Publishing.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. Hentet fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X11000149>

# Vedlegg

<b>Vedlegg A:</b> Observasjonsskjema.....	139
<b>Vedlegg B:</b> Spørreskjema .....	141
<b>Vedlegg C:</b> Intervjuguide .....	149
<b>Vedlegg D:</b> Godkjenning NSD.....	158
<b>Vedlegg E:</b> Informasjonsskriv.....	161

# Vedlegg A: Observasjonsskjema

## Observasjon

Foretatt av:

Skole:

Dato:

Antall timer:

### Innledende (introduksjon av vurderingssituasjon)

Læringsmål	
Vurderingskriterier	
Vurderingsformer (produkt)	
Faglig kvalitet/forventninger	
Klasseromsdialogen/ Elevenes mulighet til påvirkning, aktiv deltakelse	
Graden av tilpasset opplæring	
Uformelle tilbakemeldinger: - fra lærer - medelever - egenvurdering	
Frie notater	

## Observasjon

Foretatt av:

Skole:

Dato:

Antall timer:

### Avsluttende (gjennomføring av vurdering og tilbakemeldinger)

<p>Vurderingsform (produkt)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Kjennetegn på måloppnåelse</li><li>- Vurderingskriterier</li></ul> <p>Tilbakemeldinger (metode)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Klasseromsdialog</li><li>- Individuell vurdering</li><li>- Egenvurdering</li><li>- Medelevvurdering</li></ul> <p>Læringsprosess:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Elevenes oppfattelse av tilbakemeldinger</li><li>- Elevenes anvendelse av tilbakemeldinger → videre arbeid</li><li>- Lærerenes anvendelse av vurderingsresultat → tilpasset undervisning</li></ul> <p>Frie notater</p>	
---	--

## Vedlegg B: Spørreskjema

### Spørreskjema – forsøk med én eller to karakterer i norsk

Nedenfor (1–4) følger noen påstander om ditt syn på undervisning og vurdering i norskfaget.

Sett ett kryss for hver påstand ut fra hvor enig eller uenig du er i påstanden

#### 1) Norskfaget

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
a) Jeg vet godt hva jeg mestrer i norskfaget					
b) Jeg vet godt hva jeg må gjøre for å bli bedre i norskfaget					
c) Jeg synes vi har en god og variert norskundervisning					
d) Vi bruker mange og varierte læremidler i norskundervisningen					

#### 2) Læringsmål og vurderingskriterier i norskfaget

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
a) Jeg kjenner til kompetansemålene i norskfaget på Vg2					
b) Jeg vet i forkant av vurderingssituasjoner hvilke vurderingskriterier jeg blir vurdert etter i norskfaget					
c) Jeg vet i forkant av vurderingssituasjoner hvilke læringsmål jeg skal forsøke å nå i norskfaget					
d) Vurderingskriterier gjør at jeg forstår hva som kreves av meg for å nå læringsmål i vurderingssituasjoner i norskfaget					



### 3) Tilbakemeldinger

Tilbakemeldinger fra læreren hjelper meg til å bli bedre i ...

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
a) ... skriftlig hovedmål					
b) ... skriftlig sidemål					
c) ... muntlig					

Jeg forstår de faglige tilbakemeldingene jeg får av norsklæreren i ...

d) ... skriftlig hovedmål					
e) ... skriftlig sidemål					
f) ... muntlig					

Norsklæreren setter av tid i undervisningen til å arbeide med tilbakemeldingene vi har fått i ...

g) ... skriftlig hovedmål					
h) ... skriftlig sidemål					
i) ... muntlig					

#### 4) Elevdeltakelse

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
a) Vurderingskriterier og læringsmål gjør at jeg kan være med å vurdere eget arbeid i norskfaget					
b) Norsklæreren lar elevene være med å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet skal vurderes					

Nedenfor følger noen påstander om hvordan du opplever å være med i forsøket med én karakter i norskfaget. Sett ett kryss for hver påstand ut fra hvor enig eller uenig du er i påstanden

#### 5) Karakterforsøket i norskfaget

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
a) Jeg synes det er en god balanse mellom skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig i norskfaget					
b) Jeg føler at jeg er godt forberedt på situasjonen i Vg3, der vi får tre karakterer i norskfaget					
c) Jeg synes det er viktig å vite hvordan jeg ligger an karaktermessig i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig i norskfaget					
d) Jeg vet hvordan jeg ligger an karaktermessig i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig i norskfaget					

*Nedenfor følger tre åpne spørsmål. Her svarer du med egne ord. Utdyp gjerne.*

**6) Hva synes du er bra med at du får én terminkarakter i norsk?**

**7) Hva synes du er utfordrende med at du får én terminkarakter i norsk?**

**8) Hva skal til for at tilbakemeldinger hjelper deg til å jobbe bedre med norskfaget?**

**9) Dersom du har synspunkter om karakterforsøket som du ikke har fått formidlet så langt, kan du skrive det her**

## Spørreskjema - ordinær vurderingsordning i norsk

Nedenfor (1–4) følger noen påstander om ditt syn på undervisning og vurdering i norskfaget.

Sett ett kryss for hver påstand ut fra hvor enig eller uenig du er i påstanden

### 1) Norskfaget

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
a) Jeg vet godt hva jeg mestrer i norskfaget					
b) Jeg vet godt hva jeg må gjøre for å bli bedre i norskfaget					
c) Jeg synes vi har en god og variert norskundervisning					
d) Vi bruker mange og varierte læremidler i norskundervisningen					

### 2) Læringsmål og vurderingskriterier i norskfaget

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
a) Jeg kjenner til kompetansemålene i norskfaget på Vg2					
b) Jeg vet i forkant av vurderingssituasjoner hvilke vurderingskriterier jeg blir vurdert etter i norskfaget					
c) Jeg vet i forkant av vurderingssituasjoner hvilke læringsmål jeg skal forsøke å nå i norskfaget					
d) Vurderingskriterier gjør at jeg forstår hva som kreves av meg for å nå læringsmål i vurderingssituasjoner i norskfaget					

### 3) Tilbakemeldinger

Tilbakemeldinger fra læreren hjelper meg til å bli bedre i ...

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
a) ... skriftlig hovedmål					
b) ... skriftlig sidemål					
c) ... muntlig					

Jeg forstår de faglige tilbakemeldingene jeg får av norsklæreren i ...

d) ... skriftlig hovedmål					
e) ... skriftlig sidemål					
f) ... muntlig					

Norsklæreren setter av tid i undervisningen til å arbeide med tilbakemeldingene vi har fått i ...

g) ... skriftlig hovedmål					
h) ... skriftlig sidemål					
i) ... muntlig					

#### 4) Elevdeltakelse

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
a) Vurderingskriterier og læringsmål gjør at jeg kan være med å vurdere eget arbeid i norskfaget					
b) Norsklæreren lar elevene være med å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet skal vurderes					

*Nedenfor følger noen påstander om hvordan du opplever undervisning og vurdering i norskfaget. Sett ett kryss for hver påstand ut fra hvor enig eller uenig du er i påstanden*

#### 5) Undervisning og vurdering i norskfaget

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
a) Jeg synes det er en god balanse mellom skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig i norskfaget					
b) Jeg vet hvordan jeg legger an karaktermessig i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig i norskfaget					

*Nedenfor følger tre åpne spørsmål. Her svarer du med egne ord. Utdyp gjerne.*

**6) Hva synes du er bra med at du får tre terminkarakterer i norsk?**

**7) Hva synes du er utfordrende med at du får tre terminkarakterer i norsk?**

**8) Hva skal til for at tilbakemeldinger hjelper deg til å jobbe bedre med norskfaget?**

**9) Dersom du har synspunkter om undervisning og vurdering i norskfaget, som du ikke har fått formidlet så langt, kan du skrive det her**

## Vedlegg C: Intervjuguide

### Intervjuguide – lærere forsøk med én eller to karakterer i norsk

Intervjuguide for lærere ved skoler som er med i forsøket med én eller to karakterer i norskfaget.

#### Innledende samtale

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lang undervisningserfaring har du? Jobbet du som norsklærer før karakterforsøket startet?
- Hva er det beste med å være norsklærer?
- Hva er det vanskeligste med å være norsklærer?

#### Undervisning

- Hvordan arbeider dere med skriftlig hovedmål i undervisningen?
- Hvordan arbeider dere med skriftlig sidemål i undervisningen?
- Hvordan arbeider dere med muntlig i undervisningen?
- Uansett om elevene skal ha én, to eller tre karakterer ved halvårsvurdering i norskfaget, så skal kompetansemålene i læreplanen dekket. Hvordan sikrer du at vurdering med én karakter dekker alle kompetansemålene?
  - Hvis læreren underviste før karakterforsøket: Opplever du noen forskjell med tanke på å dekke alle kompetansemålene nå kontra før forsøket med én eller to karakterer startet?
- Hvordan går du frem for å legge opp til variert norskundervisning?
  - Valg av tilnæringsmåter
  - Valg av læremidler

#### Begrepsavklaring

- Underveisvurdering
- Tilbakemeldinger



## Underveisvurdering og tilbakemeldinger

- Hva ser du som fordeler med underveisvurdering i norskfaget?
- Hva ser du som utfordringer med underveisvurdering i norskfaget?
- Hvordan går du frem for å informere elevene om hvilke vurderingskriterier og læringsmål de blir vurdert etter i en vurderingssituasjon?
  - I forkant/etterkant
- På hvilke måter tror du elevene jobber med vurderingskriterier og læringsmål? Tror du elevene har utbytte av dette?
- Hvordan gir du tilbakemeldinger til elevene?
- Hvordan kan tilbakemeldingene hjelpe elevene til å jobbe videre?
- Bruker du tilbakemeldinger og vurdering videre i undervisningen, og i så fall hvordan?
- Legger du opp til egenvurdering, medelevvurdering og elevmedvirkning, og i så fall hvordan?
  - Elevdeltaking i planlegging av vurdering
- Når du setter terminkarakterer (Vg1 og Vg2), hvordan tenker du da om elevens kompetanser i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig?
- Hvor viktig mener du det er at elevene skal vite hvordan de ligger an karaktermessig i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig?

## Forsøk med én eller to karakterer

- Hva tenker du er begrunnelsen for forsøk med én eller to karakterer?
- Hva tenker du om å delta i forsøk med én eller to karakterer?
  - Fordeler og ulemper
- Påvirker forsøk med én eller to karakterer undervisningen din i norskfaget? I så fall, på hvilke måter?
  - Dybdelæring
- Hvordan prioriterer du de tre områdene- skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig?
  - Undervisning og vurdering
- Hvordan tror du elevene er forberedt på vurderingen som møter dem i Vg3 med tre separate karakterer?

- Hvilke utfordringer og muligheter ser du dersom forsøk med én eller to karakterer blir gjeldende praksis i fremtiden?

## **Intervjuguide – elever forsøk med én eller to karakterer i norsk**

Intervjuguide for gruppeintervju med elever ved skoler som er med i forsøk med én eller to karakterer i norskfaget.

### **Innledende samtale om norskfaget**

- Hvordan opplever dere norskfaget?
  - Utvalg av lærestoff
  - Bruk av arbeidsmetoder
  - Undervisning
    - Variasjon
    - Undervisning i skriving
      - Hovedmål og sidemål
    - Undervisning i muntlig

### **Begrepsavklaring**

- Underveisvurdering
- Tilbakemeldinger

### **Underveisvurdering og tilbakemeldinger**

- Kan dere si litt om hvordan dere opplever underveisvurderingen i norskfaget?
  - Hvilke vurderingsmåter blir benyttet?
  - Hvordan opplever dere omfanget av vurdering i norskfaget?
- Hvordan får dere tilbakemeldinger i norskfaget?
  - Hvilke form for tilbakemeldinger foretrekker dere?
  - Ulikhet i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig?
- Hjelper tilbakemeldingene dere til videre arbeid?
  - Forstår dere tilbakemeldingene dere får av norsklæreren?
  - Skjønner dere hva dere skal gjøre for å forbedre dere?
  - Bruker dere tilbakemeldingene i videre arbeid?
  - Ulikhet i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig?
- Setter læreren av tid i undervisningen til å jobbe med tilbakemeldingene dere har fått?  
I så fall, hvordan arbeides det med dette?

- Ulikhet i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig
- Pleier dere å vite hvilke læringsmål og vurderingskriterier dere blir vurdert etter i en vurderingssituasjon?
- Kan dere si litt om hvilke muligheter dere som elever har til å være med på å bestemme hva det skal legges vekt på i en vurderingssituasjon?
  - Delaktig i planlegging av vurdering
  - Egenvurdering
  - Medelevvurdering

### **Forsøk med én eller to karakterer**

- Er dere klar over at dere er med i et forsøk der man gir én eller to karakterer i norskfaget i stedet for tre? Hvis ja, vet dere hvorfor dette forsøket gjennomføres?
- Hvordan opplever dere at vektingen er mellom skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig?
  - Undervisning
  - Vurdering
    - Hvor viktig er det for dere å vite hvordan dere ligger an karaktermessig i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig til enhver tid?
    - Vet dere hvordan dere ligger an karaktermessig i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig?
- Hvordan tror dere overgangen blir til Vg3 der dere får tre karakterer i norskfaget?
- Hvordan føler dere at dere er forberedt på situasjonen dere møter med tre karakterer i norskfaget på Vg3?
- Husker dere at dere hadde tre karakterer i norskfaget på ungdomsskolen, kan dere si noe om det?

## **Intervjuguide – lærere ordinær vurderingsordning i norsk**

Intervjuguide for lærere ved skoler som følger ordinær vurderingsordning i norskfaget.

### **Innledende samtale**

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lang undervisningserfaring har du?
- Hva er det beste med å være norsklærer?
- Hva er det vanskeligste med å være norsklærer?

### **Undervisning**

- Hvordan arbeider dere med skriftlig hovedmål i undervisningen?
- Hvordan arbeider dere med skriftlig sidemål i undervisningen?
- Hvordan arbeider dere med muntlig i undervisningen?
- Hvordan sikrer du at alle kompetansemålene dekkes i din undervisnings- og vurderingspraksis?
- Hvordan går du frem for å legge opp til variert norskundervisning?
  - Valg av tilnæringsmåter
  - Valg av læremidler

### **Begrepsavklaring**

- Underveisvurdering
- Tilbakemeldinger

### **Underveisvurdering og tilbakemeldinger**

- Hva ser du som fordeler med underveisvurdering i norskfaget?
- Hva ser du som utfordringer med underveisvurdering i norskfaget?
- Hvordan går du frem for å informere elevene om hvilke vurderingskriterier og læringsmål de blir vurdert etter i en vurderingssituasjon?
  - I forkant/etterkant
- På hvilke måter tror du elevene jobber med vurderingskriterier og læringsmål?
  - Tror du elevene har utbytte av dette?

- Hvordan gir du tilbakemeldinger til elevene?
- Hvordan kan tilbakemeldingene hjelpe elevene til å jobbe videre?
- Bruker du tilbakemeldinger og vurdering videre i undervisningen, og i så fall hvordan?
- Legger du opp til egenvurdering, medelevvurdering og elevmedvirkning, og i så fall hvordan?
  - Elevdeltaking i planlegging av vurdering

### **Vurdering i norskfaget med tre karakterer**

- Hva tenker du er begrunnelsen for å ha tre termin- og standpunktkarakterer i norskfaget?
  - Fordeler og ulemper
- Påvirker det at du må sette tre termin- og standpunktkarakterer undervisningen din i norskfaget? I så fall, på hvilke måter?
  - Dybdelæring
- Hvordan prioriterer du de tre områdene- skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig?
  - Undervisning og vurdering
- Nå foregår det et forsøk der halvårsvurderingen i norskfaget reduseres til én eller to karakterer. Hvilke utfordringer og muligheter ser du dersom forsøk med én eller to karakterer blir gjeldende praksis i fremtiden?

## **Intervjuguide – elever ordinær vurderingsordning i norsk**

Intervjuguide for gruppeintervju med elever ved skoler som følger ordinær vurderingsordning i norskfaget.

### **Innledende samtale om norskfaget**

- Hvordan opplever dere norskfaget?
  - Utvalg av lærestoff
  - Bruk av arbeidsmetoder
  - Undervisningen
    - Variasjon
    - Undervisning i skriving
      - Hovedmål og sidemål
    - Undervisning i muntlig

### **Begrepsavklaring**

- Underveisvurdering
- Tilbakemeldinger

### **Underveisvurdering og tilbakemeldinger**

- Kan dere si litt om hvordan dere opplever underveisvurderingen i norskfaget?
  - Hvilke vurderingsmåter blir benyttet?
- Hvordan får dere tilbakemeldinger i norskfaget?
  - Hvilke form for tilbakemeldinger foretrekker dere?
  - Ulikhet i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig?
- Hjelper tilbakemeldingene dere til videre arbeid?
  - Forstår dere tilbakemeldingene dere får av norsklæreren?
  - Skjønner dere hva dere skal gjøre for å forbedre dere?
  - Bruker dere tilbakemeldingene i videre arbeid?
  - Ulikhet i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig?
- Setter læreren av tid i undervisningen til å jobbe med tilbakemeldingene dere har fått?  
I så fall, hvordan arbeides det med dette?
  - Ulikhet i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig

- Pleier dere å vite hvilke læringsmål og vurderingskriterier dere blir vurdert etter i en vurderingssituasjon?
- Kan dere si litt om hvilke muligheter dere som elever har til å være med på å bestemme hva det skal legges vekt på i en vurderingssituasjon?
  - Delaktig i planlegging av vurdering
  - Egenvurdering
  - Medelevvurdering

### **Vurdering i norskfaget med tre karakterer**

- Hvordan opplever dere at vektingen er mellom skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig?
  - Undervisning
  - Vurdering
    - Hvor viktig er det for dere å vite hvordan dere ligger an karaktermessig i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig til enhver tid?
    - Vet dere hvordan dere ligger an karaktermessig i skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig?
- Hva tenker dere om vurderingsomfanget i norskfaget?



# Vedlegg D: Godkjenning NSD



Kari Anne Rødnes  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 06.09.2016

Vår ref: 49507 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49507	<i>Vurdering for læring og karakterforsøket i norskfaget</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kari Anne Rødnes</i>
<i>Student</i>	<i>Marthe Steen Selvik</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



Masteroppgaven tar utgangspunkt i skoler som benytter en vurderingspraksis der antall karakterer i undervisningsvurderingen reduseres. Formålet med undersøkelsen vil være å se hvordan karakterforsøket påvirker undervisnings- og vurderingspraksis i norskfaget.

Utvalget består av elever 16 år og eldre og lærere ved skoler som prøver ut vurderingspraksisen. Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for førstegangskontakt og rekruttering. Vi legger også til grunn at skolene godkjenner studien.

Data samles inn via personlig intervju, gruppeintervju og observasjon, samt elevtekster. Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet mottatt 02.09.2016 er godt utformet. Vi forstår det slik at informasjonsskrivet skal benyttes til både elever og lærere. Vi anbefaler at skrivet deles ut til elever og suppleres med muntlig informasjon og forklaringer. Personvernombudet minner om at mens skole er en obligatorisk arena for barn, foreldrene og ansatte, skal deltagelse i forskning være frivillig. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Dette er særlig relevant ved utfylling av spørreskjema i skoletiden, og ved lyd/filmopptak. Masterstudenter og veileder bes vurdere hva som er riktig i denne studien.

Personvernombudet anbefaler at masterstudenter rutinemessig minner lærerne om at de har taushetsplikt og således ikke kan oppgi informasjon om enkeltelever under intervjuene, med mindre elevene har samtykket på forhånd.

Personvernombudet legger til grunn, og forstår det også slik, at dersom det er aktuelt å samle inn elevtekster fra den enkelte elev, må dette forklares i informasjonsskrivet. Vi gjør også oppmerksom på at informasjonsskrivet i sin nåværende form legger opp til at transkripsjoner og andre dokumenter skal slettes ved prosjektslutt. Det er anledning til å beholde anonymiserte datasett/transkripsjoner, men da bør formuleringen i informasjonsskrivet endres til for eksempel "Lydopptak slettes (eventuelt anonymiseres hvis mulig), og transkripsjoner og øvrige data anonymiseres innen 1. juni 2017".

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da slettes/anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

## Vedlegg E: Informasjonsskriv

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

*”Én, to eller tre karakterer? Fremtidens vurderingsordning i norskfaget”*

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med denne studien er å få innsikt i undervisnings- og vurderingspraksisen i norskfaget. Studien tar for seg vurdering for læring og undervisvurdering i norskfaget. Målene for studien er å undersøke hvordan vurderingspraksis knyttes sammen med undervisning, hvordan de tre hovedområdene (hovedmål, sidemål og muntlig) vektlegges og hvordan elever og lærere opplever at vurderingen i norskfaget brukes som et redskap for læring. Informantskolene består av skoler som er med i et forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk på Vg1 og Vg2 og skoler som praktiserer halvårsvurdering med tre karakterer i norsk på Vg1 og Vg2. Datainnsamlingen gjennomføres som en del av et masterprosjekt ved Universitetet i Oslo. Vi har foretatt et strategisk utvalg bestående av skoler som er deltakende i karakterforsøket i regi av Utdanningsdirektoratet og skoler som ikke er deltakende i karakterforsøket. Videre er valget av lærer, klasser og utvalg av elever gjort ut ifra samtale med ledelse og lærere ved den aktuelle skolen.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelsen vil innebære at forskerne observerer et kortere undervisningsforløp i den aktuelle klassen. Ikke alle timer er like egnede for observasjon og tidspunkt for observasjon vil derfor avtales mellom forskerne og læreren. Dokumentasjon fra observasjonen vil bestå av anonymiserte feltnotater og vil ikke kunne spores tilbake til verken lærer eller elever. Det er også ønskelig fra vår side å gjennomføre en spørreundersøkelse i hele klassen. Dette vil bestå i at det utleveres et spørreskjema med få, enkle spørsmål som ikke innebærer at elevene må dele personlige opplysninger. Spørreskjemaet vil være anonymt. Videre vil det foretas intervju med lærer og en gruppe elever. Deltakelse i dette innebærer å stille som intervjuobjekt til et kortere intervju, der varigheten estimeres til ca. 30 minutter. Spørsmålene som stilles vil dreie seg om undervisning og vurdering og vil ta utgangspunkt i observasjonen og spørreundersøkelsen som er gjort før intervjuet. Videre vil spørsmålene omhandle elevens utbytte og opplevelse av mål og kriterier, tilbakemelding, fremovermelding og egenvurdering. Intervjuene vil tas opp på lydopptak og transkriberes på datamaskin og all data vil anonymiseres. Hvis ønskelig kan intervjuguide fremlegges.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være forskerne, Marthe Steen Selvik og Elise Haugen, samt veileder Kari Anne Rødnes, som vil ha tilgang til intervjuene og feltnotatene fra observasjonen underveis i forskningsprosjektet. I masteroppgaven, som etter planen avsluttes og leveres 1. juni 2017, vil informantene anonymiseres. Lydopptak, transkripsjoner og andre dokumenter vil bli slettet ved prosjektets slutt og vil bli bevart på passordbeskyttet datamaskin under prosjektet.

**Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med oss, Marthe Steen Selvik og Elise Haugen på e-post [elisemarthemaster@outlook.com](mailto:elisemarthemaster@outlook.com).

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

**Samtykke til deltakelse i studien**

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

- Jeg samtykker til å delta i observasjon
- Jeg samtykker til å delta i intervju
- Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)