

Vurdering av muntlig kompetanse i norskfaget

Hva vektlegger norsklærere på videregående når de vurderer norsk muntlig?

Fredrikke Sveen Andresen



Masteroppgave i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2019

Vurdering av muntlig kompetanse i norskfaget

Hva vektlegger norsklærere på videregående når de vurderer norsk muntlig?

Masteroppgave i norskdidaktikk

Fredrikke Sveen Andresen

© Fredrikke Sveen Andresen

2019

Vurdering av muntlig kompetanse i norskfaget

Fredrikke Sveen Andresen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan norsklærere på videregående arbeider med vurdering av muntlig. Oppgaven tar utgangspunkt i hvordan læreplanen forstår arbeid med muntlig kommunikasjon og muntlige ferdigheter, og hva vurdering i norsk skole handler om. Viktige prøver i skolen kan ha tilbakevirkende effekter på opplæringen, og teori om washback vil derfor bli nærmere undersøkt. Problemstillingen har vært følgende: «Hva vektlegger norsklærere på videregående når de vurderer norsk muntlig?». Følgende relaterte forskningsspørsmål har vært med på å besvare denne problemstillingen: «Hvilke muntlige vurderingssituasjoner legger lærerne opp til?», «Hvilke erfaringer og tanker har lærerne om de muntlige vurderingskriteriene som brukes i opplæringen, og på muntlig eksamen?» og «Hva vektlegges i vurderingen på muntlig eksamen?». Jeg har tilegnet meg kunnskap om problemstillingen gjennom kvalitative forskningsintervjuer med fire norsklærere som jobber på den samme skolen.

Resultatene viser at lærerne i all hovedsak har fagsamtaler når de vurderer muntlig i norskfaget. I tillegg har de noen muntlige framføringer. I undervisningen som leder frem til disse vurderingssituasjonene, prioriterer ikke lærerne å undervise i muntlige ferdigheter, men i de fagspesifikke emnene de skal kunne snakke om i fagsamtalen eller presentasjonen. Dette henger sammen med hva de vektlegger i vurderingen: refleksjon rundt fagkunnskap (fagsamtalen) og tydelig presentasjon av tema eller problemstilling (framføring). Dette er også det samme lærerne beskriver at elevene skal kunne gjøre på muntlig eksamen. Andre måter å vurdere muntlig på, for eksempel appeller og dramatiseringer, fremstår som engangstilfeller på Vg1 med formål om å gjøre arbeidet med temaet mer spennende eller interessant. Arbeidet med vurderingskriterier for muntlig, blir ofte nedprioritert og lærerne bruker gjerne vurderingskriterier som de har fått av kollegaer en gang i tiden, eller vurderingskriterier som brukes på muntlig eksamen. Mine funn viser, i likhet med tidligere forskning, at didaktisk arbeid med muntlig har et stort utviklingspotensial. Et funn som derimot skiller seg ut fra hva tidligere forskning har funnet, er fagsamtalen.

Forord

Jeg visste tidlig at jeg ville bli lærer. Som barn overbeviste jeg småsøskenene mine om at det var stas å leke skole – jeg underviste, lagde prøver og rettet dem. Interessen for læreryrket var noe som skulle vare, og etter at jeg var ferdig på videregående startet jeg på lærerutdanningen. Tiden på Lektorprogrammet har vært veldig lærerik, og jeg tenker ofte på de dyktige foreleserne, seminarlederne og medstudentene som har bidratt til dette. Nå ser jeg fram til å ta fatt på lærerjobben på fulltid, bruke alt jeg har lært og lære enda mer!

Noe av det beste med studietiden har vært å sitte i forelesning og lytte til forelesere snakke glødende og interessevekkende om det de engasjerer seg for. Alt kan læres – også muntlig formidling. I den forbindelse vil jeg takke veilederen min, Jonas Bakken. Du gjør norskfaget levende, og har inspirert meg og så mange andre gjennom studietiden. *Retorikk i skolen* var en av de første bøkene jeg skaffet meg som lektorstudent, og jeg tar den ofte frem fra bokhylla. Tusen takk for konstruktiv veiledning!

Jeg ønsker også å rette en stor takk til informantene mine. Jeg er takknemlig for at dere ville dele deres erfaringer med meg. Tusen takk til Marius, Janicke, Silje, Nora, mamma og pappa. Dere er mine viktigste støttespillere. Og til slutt, en stor takk til mine ”første elever”, Signe og Hans Kristian – dere gav meg mersmak!

God lesing!

Blindern, november 2019

Fredrikke Andresen

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
2 Teori og tidligere forskning	3
2.1 Muntlig kompetanse i læreplanen	3
2.1.1 Kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet.....	5
2.2 Undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisningen	5
2.3 Hva er å vurdere i norsk skole?	9
2.3.2 Vurdering for læring.....	10
2.3.3 Vurderingskriterier.....	10
2.4 Viktige vurderingssituasjoner i skolen	11
2.4.1 Washback.....	12
2.5 Oppsummering av teori	16
2.6 Tidligere forskning på muntlig	17
2.6.2 Den muntlige framføringen dominerer.....	19
2.6.3 Vurdering for læring.....	20
2.6.4 Muntlige framføringer – Vurdering av hele arbeidsprosessen.....	21
2.7 Tidligere forskning på vurdering	22
2.7.1 Viktige forutsetninger for vurderingsarbeidet.....	23
2.7.2 Hvilke muntlige kompetanser vekes på muntlig eksamen for 10.trinn?	24
2.7.3 Evaluering av eksamensordningen	24
2.8 Oppsummering av tidligere forskning	26
3 Metode	27
3.1 Bakgrunn for valg av metode	27
3.1.1 Intervjuer og vurderingsskjema fra felten	27
3.2.1 Rekruttering og presentasjon av utvalg.....	28
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	29
3.3.1 Semistrukturert intervju	29
3.3.2 Forberedelser til intervjuet.....	30
3.3.3 Intervjuguiden.....	30
3.3.4 Fremgangsmåte og kontekst.....	31
3.4 Transkribering av intervjuene	31
3.6 Validitet	33
3.6.1 Ekstern validitet	33
3.6.2 Forskerens for forståelse og validiteten i informanternes svar.....	33
3.7 Reliabilitet	34
3.8 Forskningsetikk	35
3.8.1 Informert samtykke.....	35
3.8.2 Konfidensialitet	36
3.9 Oppsummering	36
4 Analyse	37
4.1 Forskningsspørsmål 1	37
4.1.1 Fagsamtalen.....	37
4.1.2 Muntlige presentasjoner	39
4.1.3 Andre muntlige vurderingssituasjoner.....	41
4.1.4 Forberedelser til de muntlige vurderingssituasjonene.....	42
4.1.5 Oppsummering av forskningsspørsmål 1	44
4.2 Forskningsspørsmål 2	44
4.2.1 Tolkningsfellesskap	45
4.2.2 Tanker og erfaringer med muntlige vurderingskriterier.....	46
4.2.3 Vurderingskriterier brukt på muntlig eksamen.....	47

4.2.5 Oppsummering av forskningsspørsmål 2	50
4.3 Forskningsspørsmål 3.....	50
4.3.1 Presentasjonen på muntlig eksamen – en ”innledning” til samtalen	51
4.3.2 Forberedelser – en del av vurderingen?	52
4.3.3 Vurdering av muntlig i opplæringen – en øvelse til muntlig eksamen?.....	55
4.3.4 Oppsummering av forskningsspørsmål 3	57
4.4 Presentasjon av hovedfunn	58
5 Diskusjon	59
5.1 Fagsamtalen.....	59
5.1.1 Betydningen av metode og utvalg.....	59
5.1.2 Tidligere forskning.....	60
5.1.3 Endringer i den muntlig eksamensformen.....	60
5.1.4 Fagsamtalen dekker mange læreplanmål	61
5.2 Arbeid med muntlig blir nedprioritert.....	62
5.2.1 Arbeid med muntlige vurderingskriterier	62
5.2.2 Et bredt repertoar av muntlige sjangrer og muntlige ferdigheter.....	63
5.2.3 Læreplanen er ikke nok?	65
5.3 Konklusjon – svar på problemstillingen	67
5.4 Resultatenes holdbarhet	67
5.5 Didaktiske implikasjoner.....	68
5.6 Forslag til videre forskning	69
Litteraturliste	71
Vedlegg.....	74

1 Innledning

Læreplanen slår fast at det skal arbeides grundig med muntlig i skolen. Muntlige ferdigheter ble med Kunnskapsløftet 2006 (LK06), regnet som en av fem grunnleggende ferdigheter som det skal arbeides med i alle fag og på alle trinn. Hensikten er at kontinuerlig utvikling av muntlige ferdigheter vil gjøre eleven i stand til å mestre stadig mer komplekse oppgaver i faget. Norsk læreren har likevel et særlig ansvar for å utvikle elevens muntlige ferdigheter. Dette gjør det aktuelt å tematisere vurdering av muntlig i en norskdidaktisk oppgave. I tillegg finnes det relativt lite kunnskap om hvordan lærere definerer og vurderer muntlig kompetanse i skolen (Kaldahl, 2019, s. 1).

Arbeid med muntlig er viktig. Gode lytte- og taleevner setter mennesker i stand til å uttrykke seg tydelig og forståelig i det personlige liv og utøve rettigheter i samfunnet. Arbeid med muntlig i skolen skal derfor sikre at alle elever lærer om lytte- og talestrategier som passer ulike situasjoner og formål. I praksis betyr dette at læreren skal gi eksplisitt og systematisk undervisning i tale- og lyttestrategier, og vise hvordan disse kan anvendes i ulike muntlige sjangrer. Dette skal bidra til å utvikle elevenes språkbevissthet, og legge til rette for at elevene kan dra nytte av kunnskapene i andre sammenhenger. Dette blir ikke mindre viktig med Fagfornyelsen i 2020.

Tidligere klasseromforskning viser imidlertid at mange lærere ikke leder undervisningen med eksplisitte forventninger til muntlighet, og at didaktisk arbeid med muntlig har et stort utviklingspotensial (Hertzberg 2003 og 2010, Jers 2010, Svenkerud, Klette og Hertzberg 2012, Svenkerud 2013). Elever lærer i liten grad hvordan de skal lytte på en deltakende og skapende måte, og elevene mangler ofte et metaspråk om det de gjør når de arbeider med muntlige oppgaver (Børresen, Grimnes og Svenkerud 2012, Jers 2010, Svenkerud 2013). Tidligere forskning viser også at det er mye ensformig arbeid med en sjanger, og at det er den muntlige framføringen som dominerer. Læringspotensialet som ligger i arbeidet med en framføring, blir likevel ofte ikke utnyttet (Hertzberg 2003, Palmér 2008, Jers 2010, Svenkerud et al. 2012). Svenkerud et al. (2012), understreker derfor at vi må ha klare forventninger til hva det vil si å være muntlig kompetent, både som taler og som lytter.

Forskere peker samtidig på at *nyere* studier vil kunne vise mer grundig og målrettet arbeid med muntlig (Penne og Hertzberg 2008, Seland, Hovdhaugen, Lødding, Prøitz og Røsen, 2018). Dette kan to grunner. For det første løfter læreplanen frem arbeidet med muntlig, særlig etter revideringen av norsklæreplanen i 2013. For det andre har *vurdering for læring* blitt et viktig nasjonalt satsningsområde de siste årene. Dette kan også ha bidratt positivt til vurderingen av muntlig. Kan mine funn derfor vise mer målrettet og grundig arbeid med muntlig i norskfaget? Flere år har gått siden innføringen av LK06 og revideringen av norsklæreplanen. Snart trer også nye norsklæreplaner i kraft (Fagfornyelsen 2020).

Basert på funn fra forskning, skriver Hertzberg (2010) at det foreløpig er *muntlig eksamen* som gir muntligdisiplinen status, ikke læreplanen. Eksamen har høy legitimitet og aksept i samfunnet som en viktig del av elevens sluttvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5). Eksamenskarakteren har først og fremst viktige konsekvenser for eleven, men er også viktig for faglærer, skolen og utdanningssystemet. Dette gjør det relevant å undersøke teori om viktige prøvers innflytelse på opplæringen (*washback*). Hvis viktige prøver har stor innflytelse på opplæringen, vil det være viktig at det er en god sammenheng mellom eksamen og læreplanen. Utdanningsdirektoratet (2019a) skriver at det finnes brukerinnsikt og erfaringsbasert kunnskap om denne sammenhengen, men lite systematisk forskning (s. 32). Hertzberg sin påstand gjør det interessant å undersøke hvordan muntlig eksamen er lagt opp, og hvilke retningslinjer som blir gitt. Dette bør videre ses i lys av norskfagets målsettinger og læreplanmål.

Denne oppgaven har til hensikt å undersøke hva norsklærere på videregående vektlegger når de vurderer muntlig. Relaterte forskningsspørsmål er: «Hvilke muntlige vurderingssituasjoner legger lærerne opp til?», «Hvilke erfaringer og tanker har lærerne om de muntlige vurderingskriteriene som brukes i opplæringen, og på muntlig eksamen?» og «Hva vektlegges i vurderingen på muntlig eksamen?». Først undersøker jeg teori og tidligere forskning som handler om arbeid med muntlig i skolen og vurdering (kapittel 2). I kapittel 3 går jeg gjennom valg av metode, og klargjør hva som utgjør grunnlaget for min kunnskap. Funn fra egen undersøkelse tar jeg opp i kapittel 4. Til slutt diskuterer jeg mine funn i lys av teori og tidligere forskning (kapittel 5).

2 Teori og tidligere forskning

Dette kapittelet har to hoveddeler: teori og tidligere forskning. Først vil jeg redegjøre for teori som handler om de to sentrale begrepene i min problemstilling: muntlig kompetanse og vurdering. Deretter vil jeg ta opp relevante tendenser i tidligere forskning, og se dette i lys av teorien. Til sammen vil dette utgjøre et viktig sammenligningsgrunnlag for mine empiriske funn, som jeg vil ta opp i kapittel 4 og 5.

2.1 Muntlig kompetanse i læreplanen

Et sentralt begrep i min problemstilling er muntlig kompetanse. For å kunne sammenligne og gi mening til mine empiriske funn, vil det være viktig å redegjøre for *hvordan* muntlig kompetanse blir forstått i læreplanen, og *hva* arbeid med muntlig innebærer. Mine empiriske funn forstås ut fra gjeldende læreplan Kunnskapsløftet (LK06) og revideringen av norsklæreplanen i 2013. Jeg vil også trekke inn overordnede mål med opplæringen.

I dagens læreplan er muntlighet fremstilt som en helhet av tanke, innhold, form og tale. Elever skal derfor lære hvordan de kan ta for seg *hele* kommunikasjonssituasjonen, fra hvordan man lytter for å lære til hvordan man skal snakke foran en forsamling. Norskfaget har også et særlig ansvar for å utvikle elevens muntlige ferdigheter:

Muntlige ferdigheter i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner. Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 5).

Før revideringen av Kunnskapsløftet i 2013, het det å kunne *uttrykke seg muntlig*. Nå går det derimot frem at muntlige ferdigheter handler om reseptive, så vel som produktive ferdigheter.

Dette blir ytterligere presisert i de fire ferdighetsområdene under muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017). De fire ferdighetsområdene er også delt inn i fem nivåbeskrivelser, som skal sikre progresjon i opplæringen:

1. Forstå å vurdere omfatter de reseptive aspektene ved muntlige ferdigheter og innebærer å lytte, tolke, og vurdere muntlig tekst og vise respekt for den som taler
2. Utforme omfatter bruk av ulike uttrykksmåter som støtte både i spontan og forberedt tale.
3. Kommunisere omfatter det å uttrykke meninger, drøfte problemstillinger og strukturere og tilpasse egen muntlig tekst til mottakere, innhold og formål
4. Reflektere og vurdere omfatter å lytte til, gi respons, videreutvikle innspill, fra andre og fremme egne meninger i spontane og forberedte samtaler

I norsklæreplanen er *muntlig kommunikasjon* ett av tre hovedområder, og norsklæreren skal vurdere elevens samlede muntlige kompetanse med en egen standpunkt karakter.

Hovedområdet *muntlig kommunikasjon* handler om å lytte og tale i forskjellige sammenhenger. Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte tolke og vurdere andres utsagn. Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangre. Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen (Læreplanen i norsk, 2013).

Muntlige ferdigheter og hovedområdet muntlig kommunikasjon har en tett sammenheng, og kan virke noe overlappende. *Muntlige ferdigheter* legger likevel en ekstra stor vekt på grundig arbeid og progresjon: ”Utviklingen [...] forutsetter systematisk arbeid [...] i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner”. Muntlig kommunikasjon tydeliggjør at elevene skal bruke språket forberedt og spontant, og tilpasse dette ulike kommunikasjonssituasjoner og formål. Begge fremhever lytting som en aktiv handling – en skal kunne lytte på en deltakende og skapende måte (Børresen et. al, 2012). Lytte og tale anses som to sider av samme sak, og

begge er avgjørende for meningsskapende samhandling. Kort sagt handler muntlige ferdigheter i norskfaget, og hovedområdet muntlig kommunikasjon om at elevene skal jobbe bredt og grundig med lytting og tale for å forstå og skape kunnskap med andre.

2.1.1 Kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet

Kompetanse er et gjennomgående begrep i læreplanen. Når faglærer underviser og vurderer, tar hun utgangspunkt i kompetansemål i læreplanen, og når faglærer setter standpunkt karakter og ekstern sensor setter eksamens karakter, er det samlet kompetanse i faget som skal vurderes. Derfor kan det være hensiktsmessig å presisere hvordan kompetanse blir forstått i læreplanen. I læreplanverket for Kunnskapsløftet er kompetanse forstått som: « [...] evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver» (Udir, 2016a).

Kompetansemålene under muntlig kommunikasjon, vil derfor både handle om kunnskaper og ferdigheter. Gode muntlige ferdigheter vil være vesentlig for å lære i fag, og det var derfor muntlige ferdigheter var en av de fem grunnleggende ferdighetene som ble innført med LK06 (Berge i Aksnes, 2016, s. 20). Grundig og kontinuerlig utvikling av ferdigheter vil gjøre elevene i stand til å møte stadig mer komplekse oppgaver i faget (Svenkerud, 2013, s. 2). Er det vanskelig for eleven å uttrykke seg muntlig, vil det også kunne være vanskelig å vise kunnskaper i faget. Derfor vil det være viktig å ivareta arbeid med muntlige ferdigheter når kompetansemål konkretiseres på den enkelte skolen. *Dybdelæring* er ikke et nytt begrep i norsk skole, men blir enda viktigere med fagfornyelsen 2020. Dybdelæring handler om å kunne ta i bruk og kjenne igjen kunnskaper og ferdigheter i andre situasjoner, i og utenfor skolen (Udir, 2019b). Derfor kan ikke grundig arbeid med ferdigheter undervurderes, og opplæringen må sikre systematisk arbeid slik at elevene opplever sammenhenger og overføringsverdi til andre situasjoner.

2.2 Undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisningen

Læreplanen legger altså opp til at muntlig er et redskap for å lære, men også at muntlig er noe det skal undervises i. For å utdype denne forskjellen, vil jeg bruke skillet *undervisning i muntlighet* og *muntlighet i undervisningen*. Haugsted (1999) brukte dette skillet i sin grundige undersøkelse av muntlighet i danske klasserom. *Muntlighet i undervisningen* viser til selve

klasseromsamtalen, språket i bruk, der det muntlige språket brukes som redskap for å lære. *Undervisning i muntlighet* handler derimot om at elevene skal få undervisning i den bredden av muntlige sjangrer som tilhører kompetansemålene i læreplanen (Penne & Hertzberg, 2017). Når elevene for eksempel jobber med å argumentere til en debatt, skal de lære *hvordan* de gjør det og *hvorfor*. Dette er teoriundervisning, og er viktig for at elevene skal utvikle et metaspråk om det de gjør. Det motsatte av metaundervisning er at en tenker seg at elevenes arbeid med sjangrene over tid bidrar til at de selv finner trekk, regelmessigheter og indikasjoner på kvalitet. Siden det er usikkert at elevene gjør dette, skal læreren systematisk undervise i lyttestrategier, talestrategier og argumentasjonsstrategier, og gjøre disse tilgjengelig i læringsprosessen (Børresen et al., 2012, s. 34). På den måten legges det også til rette for at elever kan ta i bruk og kjenne igjen kunnskaper og ferdigheter i andre situasjoner. Eksplisitt undervisning vil derfor være en vesentlig forutsetning for *dyp læring*. Under vil jeg ta utgangspunkt i Penne & Hertzbergs (2017) kategoriseringer av muntlige ferdigheter i ulike muntlige sjangrer, med hensikt om å synliggjøre hva arbeidet med muntlig i videregående opplæring innebærer.

2.2.1 Reseptive og produktive ferdigheter

Et første skille det kan være hensiktsmessig å tegne opp, er mellom reseptive og produktive ferdigheter. I alle sammenhenger der mennesker taler og samtaler, vil evnen til å uttrykke seg (produktiv) og lytteevne (reseptiv) være avgjørende. Derfor er reseptive og produktive ferdigheter sidestilt i dagens læreplan. Å kunne lytte er en vesentlig forutsetning for å forstå, tolke og vurdere, samt vise respekt for den som snakker. I dagens læreplan fremheves lytting som en kompleks ferdighet som må oppøves. Lytting gjør eleven i stand til å utvikle ideer sammen med andre, både fordi han får tilgang til andres tanker og kunnskaper, og fordi han får tilbakemelding og hjelp til å se sterke og svake sider ved egen tekning og forståelse (Børresen et al., 2012, s. 85). Likevel påpeker Børresen et al. (2012) at elever ikke i tilfredsstillende grad lærer hvordan de skal lytte på en deltakende og skapende måte. Ifølge Penne og Hertzberg (2008) bør elever øves i følgende tre lyttemoduser: lytte etter informasjon, lytte kritisk og lytte empatisk (Børresen et al., 2012, s. 83). Lytting bør derfor tematiseres ved at en eksplisitt trener og diskuterer ferdigheten i ulike muntlige sjangrer. Som vist over, har rammeverket for grunnleggende muntlige ferdigheter, en sterk vekt på reseptive ferdigheter (*forstå, vurdere, reflektere*), og følgende kompetansemål fra Vg2 kan vise den

tette sammenhengen mellom lytting og god respons: «lytte til, vurdere og gi veiledende tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Produktive muntlige ferdigheter handler om å uttrykke seg gjennom talespråket. I norsk skole har produktive muntlige ferdigheter hatt en mye lenger tradisjon enn reseptive ferdigheter. Likevel har synet på talespråket endret seg gjennom tidene. På slutten av 1800- tallet var det forstått som bokstavrett høytlesning, mens det fra siste halvdel av 1900- tallet gradvis begynte å omhandle andre kvaliteter ved talespråket (Aksnes, 2016, s. 9). I dag blir for eksempel nonverbal kommunikasjon løftet frem som vesentlig for god kommunikasjon. For å utvikle kunnskap om muntlig språk trengs det, ifølge Aksnes, bidrag fra en rekke ulike teorier og fagdisipliner. Dette kan for eksempel være retorikk, mediekunnskap, kommunikasjonsvitenskap, sosiolingvistik, pragmatikk, drama og teaterkunnskap (2016, s. 17). I kompetansemålene for videregående opplæring er produktive sjangrer eksplisitt fremhevet som samtaler, diskusjoner, dramatiseringer og framføringer. Ut fra disse overordnede sjangrene, finnes det et større handlingsrom. Å holde en *framføring* handler for eksempel om å legge fram et emne i form av tale, fortelling eller foredrag, og *samtaler* kan tilpasses formålet med oppgaven. Det kan for eksempel arrangeres fagemnesamtaler, metasamtaler, filosofiske samtaler og spontane meningsutvekslinger (Børresen et al., 2012, s. 231).

2.2.2 Dialogisk og monologisk kommunikasjon

Å bruke skillet dialogisk og monologisk kommunikasjon er noe problematisk ettersom kommunikasjon aldri er monologisk. I en skolekontekst kan termene likevel gi mening om man tenker på hvordan selve framdriften skjer, og hvem som har ansvar for å bringe det hele i havn (Penne & Hertzberg, 2017, s. 47). Dialogiske tekster har hyppige replikkskifter, mens monologiske tekster ofte bare involverer én elev foran resten av klassen som publikum. Selv om sjangrene kan praktiseres på ulike måter, vil en kanskje umiddelbart tenke på *dialogiske* muntlige tekster i læreplanen som samtaler, diskusjoner og dramatiseringer, mens *monologiske* muntlige tekster særlig er foredrag, taler og fortellinger. Det vesentlige med å tegne opp dette skillet er fokuset for undervisningen. Dialogiske sjangrer vil særlig kreve kunnskap om ulike samhandlingsferdigheter, mens monologiske sjangrer vil for eksempel kreve kunnskaper om retorikk. Lytteferdigheter vil være like aktuelt uavhengig om teksten er monologisk eller dialogisk.

2.2.3 Spontane og planlagte tekster

Norsklæreplanen slår fast at elevene skal bruke det muntlige språket *spontant* og *planlagt*. Begrepene tanketekster og presentasjonstekster kan utdype denne forskjellen (Penne & Hertzberg, 2017, s. 49). Tanketekster er de spontane samtalene som kan forekomme både i grupper og helklasse, og Penne & Hertzberg skriver at de så langt det lar seg gjøre bør være «et fristed for tanken» (s. 50). I denne forbindelsen kan det være hensiktsmessig å påpeke at for å kunne vurdere muntlig, må aktiviteten være forankret i fagrelevante læringsmål (Fjørtoft, 2016). Muntlig synsing i klasserommet er ikke en valid vurdering av muntlig med mindre det er formålet med oppgaven. Å prøve seg frem og utforske norskfaglige emner spontant, er likevel en viktig del av læringsprosessen.

Presentasjonstekster er godt forberedte tekster, der en bruker tid til å tenke over kunnskaper og strategier som passer å bruke til formålet, situasjonen og mottakerne. Et av skolens viktigste mål er å utfordre hverdagspråket og gjøre elevene språkbevisste. Når en anstrender seg for å gjøre kunnskap forståelig for andre, skjerpes også egen forståelse. Forståelsen fremmer formidlingen, og formidlingen fremmer forståelsen (Penne & Hertzberg, 2017, s. 22). Retorikk handler om det planlagte språket, og tydeliggjør fem arbeidsoppgaver som eleven må jobbe seg gjennom før teksten kan formidles muntlig (Bakken, 2016, s. 41). Disse fem oppgavene er å finne fram til, ordne, formulere, huske og til slutt presentere. Arbeidet vil kreve at eleven stadig reviderer og ser de ulike oppgavene i sammenheng med helheten. Innføringen av retorikk som emne var en av de største endringene med LK06, og *kan* betraktes som et bidrag til å fremme verdien av nøye planlegging. Etter revideringen av norsklæreplanen i 2013, ble retorikk også løftet frem som viktig i det praktiske arbeidet med muntlige tekster.

2.2.4 Bredt og systematisk arbeidet med muntlig

Over har jeg skissert hva arbeid med muntlig i norskfaget innebærer. Ettersom læreplanen legger opp til kontinuerlig utvikling av elevers muntlige kompetanse, vil det være viktig å arbeide systematisk og se ferdigheter og kunnskaper i sammenheng. Et viktig poeng i gjennomgangen over har vært *eksplisitt undervisning* – kontekstspesifikk undervisning i ulike koder og strategier som gjør den muntlige framstillingen god. Dette handler også om å få anledning til å se eksempler fra virkeligheten for å identifisere og vurdere slike koder og strategier. På den måten skapes muligheter for å oppleve nytteverdi og overføringsverdi til

andre situasjoner. Et viktig mål i muntligopplæringen, er at muntlige ferdigheter, og kunnskaper om disse, blir satt inn i betydningsfulle kontekster som eleven kan få bruk for i andre sammenhenger (Fjørtoft, 2014). Elever skal bli veiledet og vurdert i ulike muntlige sjangrer for å kunne registre utviklingen av den muntlige kompetansen sin. De muntlige vurderingssituasjonene kan ha ulikt omfang, men skal som vist over, favne bredt. Den siste delen av teorikapittelet handler om vurdering. Denne delen vil gi en generell gjennomgang av vurdering i norsk skole, men også gjøre rede for vurdering av muntlig.

2.3 Hva er å vurdere i norsk skole?

Vurdering i dagens skole har tre formål: den skal fremme læring, dokumentere utdanningen til eleven og holde skolen og utdanningssystemet ansvarlig for sin praksis (Fjørtoft, 2016, s. 41). Dette er tre ganske ulike formål, som behøver en nærmere presisering. I praksis vil vurdering handle om å samle inn og fortolke informasjon i lys av et mer eller mindre definert kriterium. Informasjonen er basert på et *utvalg handlinger* innenfor et større område, og den brukes til å beskrive, kategorisere eller trekke slutninger om eleven (2016, s. 41). Informasjon kan samles inn på en mengde formelle og uformelle måter, men må oppfylle visse kriterier for å være gyldig. Tradisjonelt har vurdering i norsk skole handlet om å vurdere effekten av ulike undervisningsaktiviteter *etter* at disse er over. De siste tjueårene har det derimot gradvis blitt mer fokus på hvordan vurdering kan brukes som redskap til å lære mer (Brevik og Blikstad-Balas, 2014, s. 2). Under vil jeg redegjøre for to viktige vurderingsbegreper i norsk skole: underveis- og sluttvurdering. Deretter vil jeg utdype vurdering *for læring*, og se nærmere på vurderingskriterier og vurdering av muntlige tekster. Dette vil fokusere på vurderingens formål om å fremme læring. Deretter ser jeg på de to andre formålene for vurderingen, og utdyper effekter som viktige vurderingssituasjoner i skolen kan ha.

2.3.1 Underveis- og sluttvurdering i skolen

I skolen brukes begrepene underveis- og sluttvurdering om den vurderingen som eleven har krav på (Fjørtoft, 2016, s. 43). I opplæringslova (2009, § 3-17) står det at *sluttvurderingen* skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringen i faget. Informasjonen om kompetansen omsettes til en karakter, og brukes videre av aktører som ikke er direkte involvert i den daglige undervisningen (Slemmen, 2009, s. 82). Disse karakterene kan avgjøre om eleven er sertifisert for videre utdanning og arbeidsliv. Standpunkt- og eksamenskarakter er eksempler på sluttvurdering. *Underveisvurdering* viser derimot til all

vurdering som finner sted i løpet av et skoleår. Undervisvurdering i fag skal brukes som et redskap i læringsprosessen, og skal være et grunnlag for tilpasset opplæring. Hensikten er at eleven stadig skal øke fagkompetansen sin. Undervisvurderingen skal fremme læring og gi eleven mulighet til å forbedre kompetansen sin gjennom opplæringstiden i faget.

Kompetansen som eleven har vist underveis i opplæringen, er en del av grunnlaget for vurderingen når standpunkt karakteren skal settes (Opplæringslova, 2009, § 3-11.).

2.3.2 Vurdering for læring

Vurderingsforskriften om *undervisvurdering*, er blant annet inspirert av Black og Wiliam (1998) sin innflytelsesrike oversikt over effekten av vurdering for læring. Denne vurderingsforskriften stiller høye krav til lærerens vurderingskompetanse. Læreren skal vurdere hver enkelt elev der han er sin læringsprosess, samtidig som undervisningen skal tilpasses elevenes ulike behov. I praksis vil elevene befinne seg på ulike stadier når det kommer til mestring og utfordringer, og undervisning og vurdering skal ta hensyn til dette og sørge for at *alle* elever utfordres. Læreren skal kontinuerlig undersøke hva som ser ut til å fremme læring og progresjon i klasserommet, og integrere nye strategier, teknologier og tekster for å sikre bedre forutsetninger for læring (Fjørtoft, 2014, s. 40). Det er viktig å påpeke at vurdering for læring forutsetter at læreren *braker* informasjonen til å tilpasse undervisning, oppgaver og vurderingssituasjoner (Slemmen, 2009, s. 28).

2.3.3 Vurderingskriterier

Vurdering i skolen skal ta utgangspunkt i forhåndsbestemte *kriterier* med hjemmel i læreplanen. Betegnelsene kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier, brukes gjerne om dette. *Forhåndsbestemt* viser til at læreren skal ha et bevisst forhold til kriteriene for oppgaven, og at kriteriene skal være kjent og forstått av elevene. Slemmen (2009) mener at vurderingskriterier stryker lærerens profesjonelle vurderingskompetanse, og gjør læreren mer sikker i sin tilbakemelding til eleven (s. 49). Fjørtoft (2016) påpeker også at kriteriene for oppgaven må ta hensyn til mange dimensjoner av prestasjonen for at den *læringsfremmende* kriteriebaserte vurderingen skal fungere. For mange elever vil dette bety at metakognisjon, bevisstheten om egen tenking og læring, gjøres tydelig i vurderingskriteriene (s. 60). Slemmen (2009) skriver at lærere ofte ”adopterer” andre læreres metoder (s. 173). Dette kan fungere godt, men hun påpeker samtidig viktigheten av å se disse i sammenheng med egen

praksis. Hvis ikke læreren gjør det, kan metodene bli ”mekaniske”, og ikke bidra positivt til elevens læring. Det samme kan trolig sies om vurderingskriterier. De må fokusere på det elevene skal oppnå av konkrete kunnskaper og ferdigheter. Derfor er det også viktig å involvere elevene i arbeidet med vurderingskriterier. I arbeidet med vurdering av muntlig, foreslår Hertzberg (1999) at læreren får elevene til å tenke over hvilke språklige grep som gjør en muntlig framstilling god. Om disse grepene fungerer i praksis, kan arbeidet med hvordan kriteriene skal formuleres begynne (s. 197). Ifølge Svenkerud (2013), vil kriterier for kvalitet i ulike muntlige sjangrer gjøre lærerens repertoar med undervisningsformer bredere og mer eksplisitt.

2.3.4 Læringsfremmende vurdering av elevens muntlige tekster

Brevik og Blikstad-Balas (2014) skriver at lærerens vurdering har en direkte påvirkning på hvilke praksiser elevene legger opp til. Elevene legger også *mer* inn i arbeidet sitt om det blir vurdert av læreren (s. 3). Når læreren utformer en oppgave, et sett med kriterier, en prøve eller et spørsmål, definerer hun også hvordan elevene skal få uttrykke kompetansen sin. Samtidig signaliserer det hva som anses som viktig for å mestre faget (Fjørtoft, 2016, s. 47). Følgende eksempel illustrerer hvordan læreren kan ivareta flere dimensjoner av kompetanse når muntlige tekster vurderes. Bakken (2014) mener at læreren må vurdere *hele* arbeidsprosessen når elever utformer et muntlig tekst. Innholdet, komposisjonen, stilen, memoreringen og framføringen (retorikkens fem arbeidsoppgaver) skal være nøye planlagt, og læreren må belønne dette arbeidet i den endelige vurderingen. For å få innblikk i prosessen kan for eksempel læreren be elevene skrive logg underveis, eller samtale om arbeidsprosessen med læreren til slutt. Det sentrale med dette er at elevene må *begrunne* valgene de har tatt i de ulike fasene, og vise at valgene var *bevisste* og ikke tilfeldige (s. 124). Dette vil kunne være med på å fremme elevens metaspråklige bevissthet. Ved å få innblikk i forberedelsene, kan læreren også forstå den muntlige teksten bedre, og trolig gi bedre og mer læringsfremmende tilbakemeldinger for det videre arbeidet.

2.4 Viktige vurderingssituasjoner i skolen

Viktige vurderingssituasjoner i skolen vil kunne påvirke læreren og elevens praksis på ulike måter. I utdanningslitteraturen betegnes dette ofte som *teach to the test*, *high stake tests* og *washback* (Slemmen, 2009, s. 51, 53 og Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 28). I fortsettelsen vil jeg undersøke hva som menes med *washback*, og se dette i lys av en viktig muntlig

vurderingssituasjon i norskfaget – eksamen i norsk muntlig. I tillegg til at faglæreren skal vurdere elevens samlede muntlige kompetanse ved opplæringslutt, kan eleven komme opp i muntlig eksamen i norsk og få en ekstern vurdering av kompetansen sin. En slik vurderingssituasjon vil være viktig for eleven, fordi karakteren er med på å avgjøre om hun er kvalifisert for videre studier og arbeidsliv. Om eksamen ikke er bestått, får eleven heller ikke vitnemål. Disse karakterene er også av betydning for faglærer, skolen og utdanningssystemet.

2.4.1 Washback

Det er en generell antagelse at viktige prøver kan ha en rolle i å styre forståelsen og praktiseringen av læreplaner (Slemmen, 2009, s. 33). Denne innflytelsen kan være mer eller mindre bevisst, og blir ofte referert til som washback. Det vesentlige poenget er at viktige vurderingssituasjoner i skolen, kan legge føringer for *hva* som skjer, og ikke skjer, i klasserommet. Buck (1988) definerer washback følgende:

There is a natural tendency for both teachers and students to tailor their classroom activities to the demands of the test, especially when the test is very important to the future of the students, and pass rates are used as a measure of teacher success. This influence of the test on the classroom (referred to as *washback* by language testers) is, of course, very important; this washback effect can be either beneficial or harmful. (Bailey, 1996, s. 257- 258).

Som det går frem av sitatet, handler washback om at læreren legger opp undervisningen etter prøven, i kraft av at prøven er viktig. Desto viktigere prøven er, desto større antas innflytelsen å være. Det vil si at det er mest aktuelt å snakke om washback når prøvens resultat har konsekvenser for elev og lærer. Videre står det at washback enten kan være positiv eller negativ, alt ettersom prøven muliggjør eller hindrer eleven i å oppnå utdanningsmål i læreplanen (Bailey, 1996, s. 268). Siden eksamen har som formål å vurdere elevens samlede kompetanse i faget, ligger det til rette for positiv washback.

2.4.2 Positiv og negativ washback

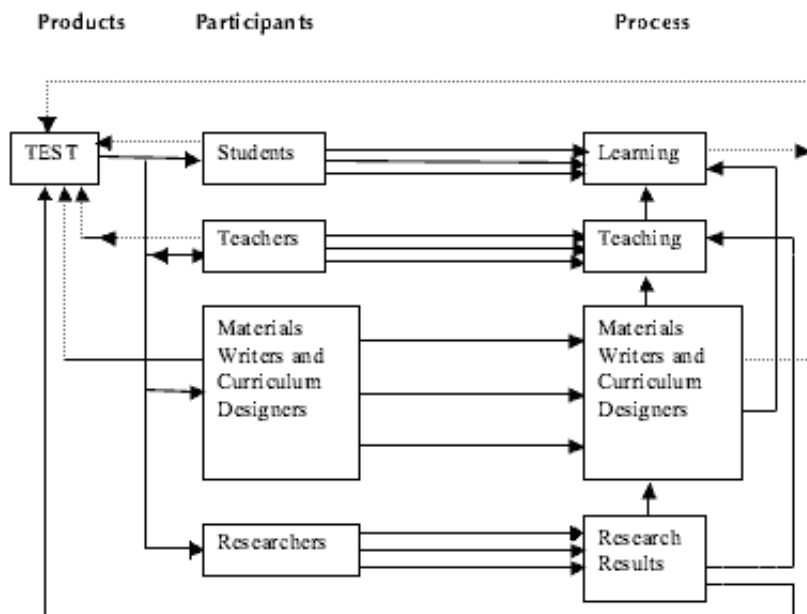
Målestokken for om washback er *positiv*, er altså grad av sammenheng prøven har med læreplanens målsettinger. I dette ligger det en antagelse om at læreplanen inneholder viktige læringsmål for elevene, og at opplæringen først og fremst må ivareta dette. En prøve vil ta

utgangspunkt i et utvalg sjangre og ha en viss tidsramme. Hvis dette på forhånd er kjent for elev og lærer, er det større grunn til å tro at det vil prege opplæringen. På den måten *kan* eksamensformen være med på å signalisere hva som er viktige områder i læreplanen, i kraft av at det finnes på prøven. Dette *kan* føre til at læreren innsnevrer læreplanen og at det blir mindre bredde i undervisningen. Et viktig spørsmål blir dermed om dette fører til god læring og oppfyller langsiktige mål for eleven. Slemmen (2009) skriver at personlig utvikling og framgang kan havne i skyggen av målet om letteste veien til en god karakter (s. 35), og Fjørtoft (2016) påpeker at å øve til en prøve, kan hindre utviklingen av god forståelse snarere enn å vurdere hvorvidt den finnes (s. 52).

Å øve til en prøve kan også være forenelig med langsiktig læring, men det kommer an på *hvordan* læreren og elevene øver til prøven. Hvis likevel prøven er med på å definere opplæringen mer enn den bør, og dette går på bekostning av andre læreplanmål som ikke går like direkte frem av prøven, vil washback være *negativ*. Da har vurderingssituasjonen fått en rolle i å definere hva som ”teller” som viktig i læreplanen (Fjørtoft, 2016, s. 50). Om washback finnes, vil det derfor være viktig at en betydelig vurderingssituasjon som eksamen *tester* det den vil at elevene faktisk skal lære (Bailey, 1996, s. 267). Under vil jeg nyansere tanken om washback og vise at det ikke er et enkelt årsak-virkningsforhold.

2.4.3 Et komplisert samspill

Hughes (1993) bruker tredelingen *deltakere*, *prosess* og *produkt* for å konstruere en grunnleggende modell for washback (Bailey, 1996, s. 264). Alle tre kan bli påvirket av prøven (test). *Deltakere* er elever, lærere, administrasjon og materialutviklere. *Prosess* er alle handlingene som blir iverksatt av deltakerne, og som kan bidra til læringsprosessen. *Produkt* refererer til det som læres, og kvaliteten på denne læringen. Den viktige prøven kan i første omgang påvirke deltakernes oppfatninger og holdninger til undervisningen og arbeidsoppgaver. Disse oppfatningene og holdningene kan igjen styre hva deltakerne *gjør* når de arbeider med en oppgave (prosess), inkludert å øve på elementer fra prøven (produkt) som vil kunne påvirke læringsresultatene. Modellen under viser det kompliserte samspillet.



(Bailey, 1996. s. 264).

2.4.4 Washbackhypoteser

Alderson & Wall (1993) utdyper og problematiserer den alminnelige antagelsen om at prøver har tilbakevirkende effekter på opplæringen. På bakgrunn av tidligere forskning og samtaler med lærere om undervisning og viktige prøver, har de utformet femten hypoteser (s. 120-121). Samlet viser listen over hypoteser at det er viktig å skille ulike komponenter fra hverandre og nyansere. Hypotesene indikerer også at fenomenet ikke er lett å påvise eller måle, se for eksempel hypotese 10, og at washbackeffekt ikke vil gjelde for alle lærere og alle elever (hypotese 15).

- (1) A test will influence teaching.
- (2) A test will influence learning.
- (3) A test will influence what teachers teach.
- (4) A test will influence how learners learn.
- (5) A test will influence what learners learn.
- (6) A test will influence how learners learn.
- (7) A test will influence the rate and sequence of teaching.
- (8) A test will influence the rate and sequence of learning.
- (9) A test will influence the degree and depth of teaching.
- (10) A test will influence the degree and depth of learning.

- (11) A test will influence attitudes to the content, method, etc. of teaching and learning.
- (12) Tests that have important consequences will have washback.
- (13) Tests that do not have important consequences will have no washback.
- (14) Tests will have washback on all learners and teachers.
- (15) Tests will have washback effects for some learners and some teachers, but not for others.

(Alderson & Wall, 1993, s. 120-121)

I min empiriske undersøkelse, vil jeg kunne nærme meg hypotese 3 og 5 når jeg undersøker hva lærerne vektlegger når de vurderer norsk muntlig. Når lærerne forteller hvilke vurderingssituasjoner de legger opp til, kan jeg undersøke om dette har sammenheng med muntlig eksamen (hypotese 3). Jeg vil samtidig kunne utvikle en forståelse av hva elevene får mulighet til å lære (hypotese 5). Jeg vil derimot ikke kunne si noe om *hvordan* elevene lærer (hypotese 4). I gjennomgangen av tidligere forskning, vil jeg komme tilbake til at washback er vanskelig å påvise.

2.4.5 Hva kjennetegner muntlig eksamen?

Når vi vet noe om hva muntlig kompetanse i norskfaget innebærer, og samtidig vet at viktige vurderingssituasjoner *kan* virke styrende på opplæringen i faget, er det interessant å undersøke hvordan muntlig eksamen er lagt opp. Muntlig eksamen ble innført for første gang i 1883, og var en utspørring i pensum. Med læreplanen av 1997, gikk en bort fra tradisjonell utspørring til også å legge vekt på retorisk formidling, i form av et forberedt foredrag. Ifølge Penne og Hertzberg (2015), er både fagkunnskap og formidlingsevne viktig i dagens muntlige eksamensform (s. 92). Tidsramme og sjangrer er på forhånd kjent for lærer og elev, og oppgavene utarbeides *lokalt*, det vil si at faglæreren utformer temaer eller problemstillinger som kandidatene får tildelt tjuetimer før selve eksaminasjonen. Denne tiden er forberedelsestid, og er en del av eksamen. Kandidaten skal i tillegg prøves i flere relevante deler av norsklæreplanen, enn det som kan leses direkte ut fra en eventuell forberedelsesdel (Utdanningsdirektoratet, 2014). Før jeg avrunder dette teorikapittelet, vil jeg kort redegjøre for de to sjangrene på muntlig eksamen: samtalen og foredraget. Denne gjennomgangen vil også inkludere noen viktige endringer, retningslinjer og forslag fra Utdanningsdirektoratet.

2.4.6 Samtalen

Penne og Hertzberg (2015) referer til samtalen på eksamen som en ”prøve på samhandling” (s. 92). De skriver at det er vanlig at samtalen foregår mellom elev og faglærer (eksaminator), og at ekstern sensor enten lytter eller deltar i samtalen. Bare eksaminator kjenner temaet på forhånd, og det er også bare eksaminator som stiller spørsmål og bestemmer når det er nok. Elevens nivå viser seg dels ved evnen til å ta ballen, og dels ved beherskelsen av det faglige stoffet. Viktig for begge disse dimensjonene er elevens evne til å framstille stoffet på en klar og moden måte. Målet er også å kunne mobilisere et større kunnskapsregister og gi uttrykk for vurderingsevne (s. 93). Samtalen skal i dag vare lenger enn foredraget, og retningslinjene for muntlig eksamen anbefaler omtrent tjue minutter av de totalt tretti minuttene (Udir, 2014).

2.4.7 Foredraget

Ifølge Penne og Hertzberg (2015) skal det forberedte foredraget vise retorisk formidlingsevne. I 2013 ble det imidlertid foreslått av Utdanningsdirektoratet å fjerne det forberedte foredraget, og gå tilbake til uforberedt eksaminasjon (Aksnes, 2016, s. 21). Selv om ikke foredraget ble fjernet, har det fått en litt mer beskjeden rolle, sammenlignet med da det ble innført i 1997. Etter 2014 skulle forberedelsestiden og presentasjonen være kortere enn før, og det står ikke eksplisitt i eksamensretningslinjene at eleven skal holde et foredrag. Eleven skal *presentere* temaet eller problemstillingen som han eller hun har forberedt (Udir, 2014). Samtidig kom det en presisering som omhandlet vurdering av forberedelsestiden: «Førebuingdelen skal ikke inngå i vurderingsgrunnlaget.» (Utdanningsdirektoratet, 2014). Denne presiseringen kommer jeg tilbake til i analysekapittelet.

2.5 Oppsummering av teori

I denne teoridelen har jeg redegjort for de to sentrale begrepene i min problemstilling: muntlig kompetanse og vurdering, og forsøkt å trekke forbindelseslinjer mellom disse. Jeg har vist hvordan muntlig kompetanse forstås i læreplanen, og hva arbeid med det innebærer.

Produktive og reseptive muntlige ferdigheter er både et redskap for å lære, men også noe det skal undervises i. Gode muntlige ferdigheter og fagforståelse vil gjensidig styrke hverandre, og norsklæreren har et særlig ansvar for at eleven får mulighet til å jobbe bredt og grundig med muntlig. Jeg har også vist hva vurdering i norsk skole er, og redegjort for underveis- og sluttvurdering. Et viktig poeng har vært at læreren skal vurdere *for læring*. Gjennom hele

opplæringsperioden skal vurderingssituasjonene gi eleven informasjon om hvordan kompetansen kan utvikles videre, og læreren skal bruke informasjonen fra veiledningen og vurderingssituasjonene til å tilpasse den videre opplæringen. Elever legger mer arbeid i det som blir vurdert av læreren, og derfor er det viktig at læreren tenker på *dyp læring* når hun vurderer. Elevens kunnskaper, ferdigheter og evne til å reflektere over egne valg, bør tydeliggjøres i kriteriene for oppgaven. Jeg har også sett at viktige vurderingssituasjoner i skolen kan ha tilbakevirkende effekter på undervisning og vurdering (washback). Samtidig har jeg vist at dette er et komplisert samspill av ulike faktorer, og at washbackeffekt ikke vil gjelde for alle lærere og alle elever. Når faglærer og elever vet *hva* de skal prøves i ved opplæringslutt, og denne prøven har viktige konsekvenser, er det imidlertid større sannsynlighet for at dette preger undervisning og vurdering. Denne påvirkningen blir bare et problem hvis andre læreplanmål nedprioriteres.

2.6 Tidligere forskning på muntlig

I gjennomgangen av tidligere forskning vil jeg først se nærmere på hva forskning finner om arbeidet med muntlig i skolen. For å skape et bredt bilde av dette arbeidet, vil jeg blant annet se hvordan det jobbes med muntlige ferdigheter i skolen, hva slags muntlige oppgaver som er gjenstand for undervisning og vurdering, og hvorvidt norsk muntlig blir prioritert i et forsøk med én karakter i norskfaget. Ettersom norske og svenske læreplaner samsvarer i stor grad, vil jeg også kunne trekke linjer til svensk forskning på feltet. Med innføringen av den nye læreplanen i 1997, skulle det undervises i muntlig, ikke bare legge til rette for muntlige aktiviteter. Samtidig ble muntlige sjangrer sidestilt med skriftlige sjangrer i norsklæreplanen (Børresen et al., 2012, s. 29). Til tross for dette, vil jeg vise at det fortsatt er mye som tyder på at muntligarbeidet i skolen blir nedprioritert.

2.6.1 «Et undervurdert delaspekt av norskfaget»

Med læreplanen L97, skulle det for første gang settes en egen muntlig standpunkt-karakter i norskfaget. Mange mener imidlertid at det er for omfattende å skulle sette tre selvstendige karakterer i norskfaget, og forslag om å redusere antall karakterer har ført til forsøk i praksis. Funn fra *karakterforsøket* kan være interessant for å si noe om hvorvidt arbeid med muntlig kommunikasjon blir prioritert når muntligkarakteren fjernes. Under vil jeg vise til to ulike studier som undersøker hva som skjer i karakterforsøket. I sluttrapporten fra NIFU (2018)

skriver Seland et al., at det i høringsrunden var et *mindretall* som argumenterte for å opprettholde tre karakterer i norskfaget (s. 50). De som argumenterte for å opprettholde de tre karakterene, påpekte at muntlig kompetanse ville bli nedprioritert til fordel for arbeidet med skriftlig, og at sidemål kunne miste statusen sin. Funn fra forsøket viste likevel at sidemål ble bedre ivaretatt enn arbeidet med muntlig. Haugen og Selvik (2017) sammenlignet i sin masteroppgave, karakterforsøket med den ordinære vurderingsordningen, med formål om å undersøke hva som skaper læringsfremmende vurderingspraksiser. De skriver at det i *karakterforsøket* ble viet minst tid til arbeidet med den muntlige delen av norskfaget. Skriftlig hovedmål prioriteres, og samtlige lærere begrunner dette med at de ønsker å prioritere det som er mest læringsfremmende. Elevene på sin side, oppgir at de opplever det som læringshemmende at muntlig nedprioriteres. Sluttrapporten fra NIFU (2018) beskriver muntlig som «et undervurdert delaspekt av norskfaget», men ”spår” samtidig endringer ettersom arbeid med muntlig stadig fremheves i læreplanen (Seland et al., s. 84).

Marthinsen (2015) skriver i sin masteroppgave om læreboka som ressurs for trening og utvikling av muntlige ferdigheter i norskfaget. Marthinsen finner at de fire undersøkte lærebøkene gir et stort potensial for trening og utvikling av muntlige ferdigheter (s. 85). *Potensial* må imidlertid forstås som at det ikke alltid eksplisitt legges opp til at oppgavene skal løses muntlig, og at det derfor vil avhenge av at læreren *ser* og velger disse mulighetene. Bøkene fokuserer på ferdighetsinstruksjoner, men innenfor noen sjangrer er læreboka et godt hjelpemiddel for utvikling av metakunnskap om muntlige ferdigheter. De fleste lærebøkene tar for seg flere ulike aspekter ved muntlighet, og ivaretar på den måten læreplanen.

Hertzberg (2010) undersøkte hvordan det ble arbeidet med de grunnleggende ferdighetene etter innføringen av Kunnskapsløftet (2006) på ti skoler, deriblant fire var videregående skoler. Om muntlige ferdigheter finner hun at det fremfor alt blir arbeidet med *framføringer*, men med fravær av kommentarer på kvalitetstegn ved gode framføringer. Lærere i undersøkelsen forteller at de driller elevene i framføringer, og at skolen deres gjør det ”svært godt på muntlig eksamen” (s. 79). Hertzberg skriver derfor at det foreløpig ser ut til at det er muntlig eksamen som gir muntligarbeidet i skolen status. Når det ses bort fra ordinære spørsmål-svar-sekvenser, som gir minimal trening i muntlighet, er det få registrerte tilfeller av arbeid med muntlighet. Det som blir registret er strukturert debatt i samfunnsfag, framføringer vurdert av medelever i engelsk, og regler for å være et godt publikum i religionsfaget.

2.6.2 Den muntlige framføringen dominerer

Studier med *opplæring i muntlig* som studieobjekt, peker i samme retning – framføringen dominerer (Hertzberg 2003 og 2010, Svenkerud, Klette og Hertzberg 2012, Palmér 2008, Jers 2010, Svenkerud 2013). Den videre gjennomgangen av tidligere forskning, vil derfor bære preg av dette funnet. Som vist, kan framføring både forstås som tale, fortelling, foredrag og rollespill. Framføring som *foredrag* ser likevel ut til å være gjengangeren. I et omfattende kartleggingsprosjekt av klasserommets praksisformer etter innføringen av L97, undersøkte Hertzberg (2003) hvordan det arbeides med muntlig i grunnskolen. Hun fant at elevene hadde mange muntlige framføringer, men ikke fikk undervisning i framføringssjangeren.

Framføringene inngikk ofte i et undervisningsopplegg som har et annet siktemål enn å tillegge framføringen egenverdi (Hertzberg, 2003, s. 154). Elevene fikk mye tid til å jobbe på egenhånd eller i grupper, og presentasjonene ble ofte forberedt hjemme. Framføringene bygget ofte på en lengre skriftlig oppgave, og minimumskravene til framførelsen var ofte stemmekvalitet og øyekontakt (Hertzberg, 2003, s. 151). Dette ser ut til å være en gjennomgående tendens, når det arbeides med framføringer. Fra et elevperspektiv, finner Svenkerud (2013) ut at elever ikke opplever arbeidet med muntlige framføringer som særlig krevende eller vanskelig. Når forskningen viser at framføringen dominerer, vil det også si at sluttkarakteren i norsk muntlig, hovedsakelig baserer seg på forberedte framføringer. I tillegg kan det se ut som at muntlig aktivitet i timen, ofte er med på å avgjøre hvilken karakter eleven får (Hertzberg 2003 og Seland et al., 2018, s. 83).

Den svenske forskeren Cecilia Olsson Jers (2010) har i sin doktoravhandling studert arbeid med muntlighet i detalj på videregående, og finner i likhet med norsk forskning at framføringen dominerer. I et større prosjektarbeid registrerte Jers stor forskjell i mengden skriftlige og muntlige sjangrer som elevene fikk mulighet til å arbeide med. I skriveoppgavene jobbet elevene med ni ulike sjangre, mens de i muntlige oppgaver bare arbeidet med to (s. 139). Til tross for at hun fant mange tilfeller av muntlige framføringer i klasserommet, etterlyser elevene i studien mer trening i muntlig. Utover dette, stiller elevene seg kritiske til nytteverdien av snakke foran medelever. Når arbeidet med muntlig er såpass ensformig, mener Jers at dette i seg selv er en grunn til at elever opplever manglende hensikt. I tillegg mener hun at det elevene egentlig etterlyser når de ønsker mer trening, er et *metaspråk* om det de gjør når de forbereder og framfører en muntlig tekst.

Som vist tidligere, innebar styrkingen av muntlig med L97 at det skulle undervises i ulike muntlige sjangrer, ikke bare legges til rette for muntlige aktiviteter. Hertzberg (2003) skriver at arbeid med muntlig dreier seg om å bli fortrolig med et bredt repertoar av muntlige sjangre gjennom hele skoleløpet, slik som samtaler og diskusjoner, framføringer og dramaøvelser, *samtidig* som det skal arbeides med å utvikle bevissthet om muntlig språk og muntlige sjangre (s. 137). Likevel viser tidligere forskning at det først og fremst legges til rette for framføringer som foredrag, uten at elevene får undervisning i sjangeren. Penne & Hertzberg (2017) skriver at framføringene fremstår som et ritual i klasserommet, med uklare forventninger til progresjon. Samtlige studier av arbeid med muntlig i norskfaget, viser at det er en generell mangel på fagspråk når det arbeides med muntlig. På den måten blir ikke arbeid med muntlig oppfattet som faglig relevant. Dette understrekes blant annet av Svenkerud (2013), i hennes avhandling om arbeid med muntlige ferdigheter på 9. trinn.

2.6.3 Vurdering for læring

I teoridelen viste jeg at Bakken (2014) mener at muntlige tekster må vurderes i sin helhet. En tendens i forskningen er at det bare er *selve utførelsen* av framføringen som er gjenstand for vurdering. Jeg vil derfor trekke frem to studier som også belyser viktigheten av å vurdere *hele* arbeidsprosessen. Først vil jeg imidlertid se hva som kjennetegner tilbakemeldingene elevene får på sine muntlige presentasjoner, og lærerinvolvering i forberedelsene.

En gjennomgående tendens i forskningen er at tilbakemeldingene som gis er generelle, ukritiske og overveiende støttende (Hertzberg 2003, Palmér 2008, Jers 2010, Svenkerud, Klette og Hertzberg 2012 og Svenkerud 2013). Disse vurderingene går som oftest på det norskfaglige innholdet i presentasjonen (Hertzberg, 2003), eller stemme og kroppsspråk (Jers, 2010 og Svenkerud, 2013). Tilbakemeldingene tyder på at det er en underutviklet vurderingskultur i muntlig, og ifølge Svenkerud et al. (2012) kan dette hindre eleven i å utvikle gode ferdigheter i muntlig. Forskning viser også at faglæreren ofte er fraværende når elevene forbereder framføringene, og at forberedelsestiden ikke brukes ikke til å vurdere for læring. Svenkerud et al. (2012) registrerer at lærerne trekker seg tilbake store deler av forberedelsestiden, og at den veiledningen som gis underveis er praktiske instruksjoner, ikke inngående veiledning som forbedrer framføringen. Den svenske forskeren Anne Palmér (2008) fant heller ingen eksempler på at elevene fikk råd om hvordan framføringen skulle legges opp. Framføringer bør anses som en krevende oppgave, der eleven skal finne fram til,

ordne, formulere, huske og til slutt framføre, jf. retorikkens fem arbeidsoppgaver. Skal eleven lede *alle* disse prosessene på egenhånd kan det være utfordrende å bevare struktur i arbeidet, og oppgaven kan oppleves overveldende og resultere i et svakt læringsutbytte. Med kyndig veiledning kan kapasitet i arbeidsminnet frigjøres, og læringen bli mer effektiv (Svenkerud, 2013, s. 5). Det er derfor gode grunner til at læreren ikke bør trekk seg tilbake når elever jobber med framføringer. Hertzberg (2003) skriver at mangel på veiledning underveis, ofte resulterer i useriøse framføringer der underholdningsaspektet tar overhånd. Penne (2006) viser imidlertid hvordan dette kan avhenge av klassesammensetningen og grepene læreren tar. Penne har i sin undersøkelse, forsket på to klasserom på ungdomstrinnet, der det viste seg å være to ulike tilnærminger til muntlige framføringer. I den ene klassen stemmer funnene med det Hertzberg fant – mye av arbeidet overlates til elevene selv, og framføringene virker useriøse. I den andre klassen bruker derimot læreren systematisk grep fra retorikken for å overvinne sjenanse og taleangst (Penne i Svenkerud et al., 2012)

2.6.4 Muntlige framføringer – Vurdering av hele arbeidsprosessen

Når elever blir vurdert ut fra kroppsspråk og stemmebruk i den konkrete framførings-situasjonen, vil dette prege forståelsen av hva som kreves for å mestre muntlige framføringer (Jers, 2010). Jers kaller denne måten å vurdere på for en *innlåsingseffekt*, og mener at vurderingen må favne bredere enn som så. Hun har derfor videreutviklet og tilpasset en responsmodell brukt på skrevne tekster til muntlige tekster. Jers bruker den retoriske arbeidsprosessen, og viser hvordan den kan anvendes både som redskap i forberedelsesarbeidet med framføringen, og som et analyseredskap *etter* framføringen. Jeg vil ikke gå i detalj på denne modellen, men likevel kort nevne at den gir oppgavene som framføringen består av, retoriske begreper og *metaspråk*. På den måten kan lærer og elev sette ord på hva elevene må gjennom i arbeidet med den muntlige teksten, og hva de *ser* når elever framfører. Modellen tydeliggjør det som er synlig (lokalt) og usynlig (globalt) under presentasjonen, og alt dette skal være gjenstand for vurdering. I modellen er de *fem arbeidsoppgavene* representert, i tillegg til en sjettede oppgave, *intellectio*. Denne oppgaven handler om at eleven i forarbeidet skal visualisere framføringssituasjonen, og tenke over *hvem* de skal framføre for, og *hva slags formål* framføringen har (metakognisjon). Modellen kan bidra til å løfte frem oppgavene eleven står overfor, og sørge for at elevene får mye av det som tidligere forskning peker på som mangler – et fagspråk om muntlig, og redskaper til å vurdere hele prosessen, ikke bare måten eleven framfører på.

	Retorisk arbeidsprosess	Retorisk responsrektangel	
Global nivå = osynlig	Intellectio Situasjon, zyfte, mottogere m.m.	Intellectio Syfteformulering, mottogaranpassning	Global nivå = osynlig
	Inventio Innehåll, argument, genre m.m.	Inventio Innehållval, val av argument	
	Dispositio Organisering av innehåll	Dispositio Dispositionsmarkörer, inledning, avslutning	
Lokal nivå = synlig och hörbart	Elocutio Språklig utformning	Elocutio Stilval, ordval	Lokal nivå = synlig och hörbart
	Memoria Hänta, övning, amendatio	Memoria Kreativitet, manuskrifter	
	Actio/pronuntiatio Kroppsspråk, röst	Actio/pronuntiatio Röstbehandling, gester, ögonkontakt	

(Jers, 2010, s. 68).

Som vist i teoridelen, er tilpasset opplæring viktig i norsk skole. Dette innebærer å kunne variere vurderingsmåter. Solberg (2017) har i sin masteroppgave undersøkt digitalt *lydopptak* som metode i vurderingen av elevframføringer. Solberg bruker blant annet Jers sitt responsrektangel og den retoriske arbeidsprosessen, for å løfte frem viktigheten av å veilede og vurdere hele prosessen som framføringen inngår i. I undersøkelsen finner Solberg at lydopptak er med på å flytte vurderingens fokus fra blick og kroppsspråk, til innhold og struktur. Lydopptaket gjør altså at andre aspekter ved det muntlige språket trer tydeligere frem. Tilbakemeldinger kan også bli mer presise når muntligheten fanges i lydopptaket, og de andre prosessene forut selve framføringen kan få mer oppmerksomhet. Lydopptaket kan på den måten løfte frem andre vesentlige sider ved hva som gjør en muntlig presentasjon god. Når vurderingens fokus flyttes, vil dette kunne virke inn på hva slags arbeid læreren og elevene legger opp til, jf. Brevik og Blikstad-Balas (2014).

2.7 Tidligere forskning på vurdering

For å bedre kunne forstå hvordan lærere vurderer muntlig, vil det være nyttig å vite noe om vurderingstradisjoner i norsk skole, og *hva* som legger til rette for godt vurderingsarbeid over tid. Deretter vil jeg trekke frem en ny studie av vurdering av muntlig på eksamen (10.trinn), før jeg til slutt ser nærmere på Utdanningsdirektoratets evaluering av dagens eksamensordning. Dette skal til sammen utgjøre et nyttig sammenligningsgrunnlag for mine egne funn.

2.7.1 Viktige forutsetninger for vurderingsarbeidet

Det har ofte blitt pekt på at norsk skole har en svak vurderingspraksis. Over så jeg eksempler på dette fra tidligere forskning på muntlig – vurderingen er ukritisk og lite læringsfremmende. Men tidligere forskning på vurdering i skolen generelt, viser også at skolers tilbakemeldingskulturer virker lite systematiske (Klette et al., 2008). Ottesen (2010) mener derfor at den store satsningen på vurdering for læring kan imøtekomme viktige behov i skolen. Likevel trekker hun frem at det vil være en omfattende oppgave, ettersom vurdering for læring er en krevende oppgave, og tidligere forskning påviser svake vurderingskulturer. For å innarbeide de nye endringene mener hun at skolene må klare å holde trykket oppe gjennom godt samarbeid og systematisk kursing. Disse forutsetningene er basert på inntrykk fra hennes forskning på skolers arbeid med individuell vurdering etter Kunnskapsløftet (2006). Ottesen skriver at den beste garantien for profesjonell, tydelig og rettferdig vurdering i tråd med vurderingsforskriften, er å utvikle et tolkningsfelleskap (s. 100-101). Likevel mener Ottesen at mye fortsatt er opp til den enkelte læreren. Selv om alle de undersøkte skolene arbeider med å utvikle vurderingspraksisen og definerer det som et felles satsningsområde, finner Ottesen at det er store variasjoner mellom skolene når det kommer til tid som settes av, og hvem som deltar i arbeidet. Skolens satsning på vurdering for læring, kan blant annet konkurrere med andre satsningsområder i skolen, for eksempel frafall i videregående opplæring.

Satsningen på vurdering for læring kan også ha bidratt positivt for arbeidet med muntlig. I tillegg har jeg vist at arbeidet med muntlig blitt løftet frem i dagens læreplan, og at retorikken har fått en stor plass i norsklæreplanen etter revideringen i 2013. Likevel er det viktig å understreke at ikke arbeid med muntlig i seg selv har fått noen nevneverdig nasjonal oppmerksomhet. I lys av det jeg viste over, er dette etter alt å dømme vesentlig for å bidra til endring av praksis. Hertzberg (2003) mener likevel at arbeidet med muntlig blir ”mystifisert” uten særlig god grunn. Ressursene finnes, og læreplanen legger opp til grundig arbeid. Det er likevel verdt å nevne at muntlige ferdigheter hverken inngår i nasjonale prøver eller internasjonale skoleundersøkelser, og at det ikke finnes et nasjonalt senter for kvalitetssikring av muntligundervisning (Svenkerud, 2013a, s. 2). Hertzberg (2003) påpeker derfor noe av det samme som Ottesen: nasjonal oppmerksomhet, kursing og tolkningsfelleskap er viktig for å skape endringer. Hertzberg mener også at vi kan lære noe av den vellykkede satsningen det har vært på *skrivning* de siste tiårene. Lærere har blitt kurset i arbeidsmetoder og jobbet med vurdering av elevtekster ved både lokale og sentrale etterutdanningskurs. Samtidig har det vært en satsning på systematisk kursing av sensorer for å sikre kvalitet i vurderingen på

skriftlig eksamen (s. 169). Begrepet *Literacy*, kontekstrelevante måter å bruke skriftspråket på, har fått mye nasjonal oppmerksomhet, og blitt viktig i lærerutdanningen (Berge, 2006, s. 3). *Oracy*, tale- og lyttekompetanse i ulike situasjoner, er derimot et mindre kjent begrep. Undervisning i muntlig, er også en relativt ny tradisjon i skolen. Kanskje ikke i dag, men på den tiden som flere av undersøkelsene jeg viste til fant sted. I tillegg er det verdt å påpeke noen kjennetegn ved det muntlige språket. Aksnes (2016) skriver at muntlig språk er flyktig, situasjonsbestemt og nært knyttet til personen (s. 17). Dette kan også være med på å forklare hvorfor lærere mener at det er vanskelig å kommentere og vurdere elevers muntlige ferdigheter.

2.7.2 Hvilke muntlige kompetanser vekes på muntlig eksamen for 10.trinn?

I en nyere *kvantitativ* studie, undersøker Kaldahl (2019) læreres vurdering av muntlig eksamen på 10. trinn. Formålet med studien er å kartlegge hvilke muntlige kompetanser som vektlegges i vurderingen, og på den måten lære mer om hvordan lærere vurderer muntlig i skolen. Denne kvantitative studien kan være et nyttig sammenligningsgrunnlag for min egen kvalitative undersøkelse, som studerer hva norsklærere på videregående vektlegger når de vurderer muntlig. Undersøkelsen går ut på at faglærere som har elever oppe til muntlig eksamen (syv ulike fag), krysser av på ”i hvilken grad” de vektlegger en rekke ulike komponenter under eksaminasjonen. I analysearbeidet bruker Kaldahl retorikkbegrepene *logos*, *etos* og *patos* til å fange og kategorisere komponentene (s. 8). Hun finner ut at *norsklærere* i høyest grad vektlegger *logos* – det vil si komponenter slik som fagkunnskap, innhold, vokabular, struktur og refleksjon (s. 14). *Logos* var også det andre faglærere i undersøkelsen vektet mest. Likevel er det et interessant funn at norsklærerne vektet *logos* i høyere grad enn lærere i de andre fagene. *Etos* (kroppsspråk, stemme, kreativitet, engasjement og lignende) er også viktig i vurderingen for norsklærerne, og i noe mindre grad *patos* – mottakerbevissthet, situasjonsbevissthet, uttrykk for motivasjon og lignende.

2.7.3 Evaluering av eksamensordningen

I forbindelse med fagfornyelsen 2020, har det blitt satt sammen en ekstern eksamensgruppe som evaluerer dagens eksamensordning, og utreder hvordan eksamen kan gi pålitelig og relevant informasjon om elevens sluttkompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Eksamensgruppa skriver at det norske eksamenssystemet har vært relativt stabilt, og endret

seg lite de siste tiårene. Samtidig viser forskning at eksamen har høy legitimitet og aksept i samfunnet (s. 5). Eksamensgruppa skriver derfor at det er nødvendig å sikre god sammenheng mellom læreplanen og eksamen. De skriver videre at det finnes brukerinnsikt og erfaringsbasert kunnskap om denne sammenhengen, men lite *systematisk forskning* (s. 32). Evalueringen av eksamensordningen kan gi viktige innsikter i utfordringer ved dagens eksamensordning, og under vil jeg kort nevne noen av disse, samt forslag til framtidens eksamensordning. Noen av disse vil handle om eksamen generelt, mens andre er konkrete forslag til den muntlig eksamensordningen.

Eksamensgruppa mener at det ikke bør være obligatorisk med presentasjon til muntlig eksamen, ettersom dette kan gi større fleksibilitet til hvordan forberedelsestid og eksaminasjon skal brukes mest hensiktsmessig (s. 25). Dette er i tråd med *forslaget* til Utdanningsdirektoratet fra 2013, om å fjerne presentasjonen fra muntlig eksamen (Aksnes, 2016). Aksnes mener at dette trolig har sammenheng med at forskning viser at den monologiske framføringen har dominert opplæringen, og at dette kan ha ført til at det spontane språket og dialogen har havnet i skyggen (2016, s. 21). Eksamensgruppa (2019) forslår nettopp at eleven heller kan forberede en samtale, og selv bestemme hvilken form denne skal ha. De skriver også at vurderingspresiseringen fra 2014, har skapt usikkerhet rundt hvordan ”måten” skal tolkes: «Forberedelsesdelen inngår ikke i det som skal vurderes. [...] Men – den faglige kompetansen eleven viser gjennom måten temaet/problemstillingen presenteres på, er også en del av vurderingsgrunnlaget av elevens samlede kompetanse» (s. 25). De mener at denne presiseringen skaper «ulike tolkninger» og «ikke-enhetlig praksis på tvers av skoler». En nærmere presisering av den ikke-enhetlige praksisen gjøres imidlertid ikke. De skriver også at dagens eksamensordninger kan gi ulike muligheter for å prøve kompetanse. Kort tidsramme kan for eksempel avgrense muligheten til å prøve samlet kompetanse og elevens grunnleggende ferdigheter. De skriver at eksamen har preg av å være et ”øyeblikksbilde” eller en ”stikkprøve” av elevens kompetanse, og at mappeeksamen og/eller en mer praktisk anvendelse av kunnskap, derfor er oppe til diskusjon (s. 57).

Når det kommer til viktige prøvers innflytelse på opplæringen, mener Bailey (1996) og Alderson og Wall (1993) at det mangler tydelige empiriske bevis på at washback finnes. Tidligere forskning på washback har som oftest vært basert på intervjuer og eksperimentelle design. En ulempe med sistnevnte er at prøven ikke har egentlige konsekvenser for elevene. Dette er etter alt å dømme vesentlig for resultatet. Bailey foreslår undervisningsobservasjon

og bruk av flere perspektiver, datasett, informanter og teorier for å belyse fenomenet (s. 273). Washback bør derfor behandles som et komplisert fenomen, og ikke som noe som uten videre påvirker opplæringen i stor grad.

2.8 Oppsummering av tidligere forskning

I gjennomgangen av tidligere forskning viste jeg først at arbeidet med muntlig blir nedprioritert. Når de tre karakterene i norskfaget blir forsøkt slått sammen, er det også arbeidet med muntlig det går hardest utover. Tidligere klasseromforskning viser at framføring som foredrag dominerer, og dermed utgjør framføringer det viktigste grunnlaget for den endelige karakteren som settes. Samtidig viser forskningen at læringspotensialet som ligger i arbeidet med en framføring ofte ikke blir ikke utnyttet, ettersom lærerne ikke veileder og vurderer hele prosessen. Det blir også dokumentert at læreren er fraværende når framføringene forberedes. Dette kan føre til at elevene blir overlatt til seg selv, og at framføringene blir kaotiske, og vanskelige å få tak i når vurderingen skal gis. Mangel på fagspråk og metaspråk i muntligundervisningen, kan også gjøre at elevene ikke opplever framføringen som nyttig og fagrelevant. Det er også et interessant funn at norsklærere i størst grad vektlegger logos, når de vurderer muntlig eksamen på ungdomstrinnet. Dette vil bli sett i lys av mine egne funn, og diskutert i kapittel 5. Jeg har videre vist at *vurdering for læring* har vært et viktig satsningsområde i skolen de siste årene, og at dette kan ha medført mer kvalitet i vurderingen av muntlig. Satsningsarbeidet kan likevel variere fra skole til skole, og Ottesen (2010) trekker frem viktigheten av å etablere et tolkningsfellesskap som hjelper til med å ivareta vurdering for læring. Hertzberg (2003) og Svenkerud (2013) kaster lys over at muntligdidaktikken ikke har blitt et nasjonalt satsningsområde, og at dette kan være med på å forklare hvorfor arbeidet med muntlig blir mystifisert og mangler retning. Hertzberg mener at redskapene for å jobbe målrettet med muntlig finnes, og over har jeg vist hvordan retorikken kan anvendes for å gjøre muntligarbeidet meningsfullt. Noen år senere skriver Hertzberg (2010) at det virker som at det er muntlig eksamen som gir muntligdisiplinen status, ikke læreplanen. Derfor har jeg også undersøkt viktige prøvers innflytelse på opplæringen (washback), hvordan muntlig eksamen er lagt opp, og hvilke retningslinjer som blir gitt. Forslag om å fjerne presentasjonen fra eksamen ser ut til å henge sammen med funn tidligere fra tidligere forskning (framføringen dominerer opplæringen). Selv om ikke foredraget på eksamen ble fjernet, har samtalen fått en betydelig større plass på muntlig eksamen.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av metode, samt større og mindre valg jeg har tatt i min forskningsprosess. Jeg vil gi teoretiske begrunnelser for de valgene jeg har tatt, og samtidig vurdere hvordan disse valgene påvirker mine funn. Denne delen av oppgaven blir derfor en teoretisk og praktisk redegjørelse av min forskningsprosess, med hensikt om å gjøre min forskning synlig for leseren.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Skolen er en interessant sosial arena, som befinner seg i spenningsfeltet mellom forskrifter og autonomi. Lærere mottar informasjon fra en rekke kilder, og disse kan implementeres i praksis på ulike måter (Cohen, Manion og Morrison, 2011, s. 195). Jeg var interessert i undersøke læreres tolkninger og erfaringer med vurdering av muntlig, og hvordan de tolker læreplanen og eksamensretningslinjer. Jeg valgte derfor å undersøke problemstillingen min *kvalitativt*. Kvalitative forskningsmetoder innebærer detaljert utforskning av sosiale prosesser og forståelse av enkeltpersoners livsverden (Manson 2002 i Thagaard, 2013, s. 65).

Enkeltmenneskers handlinger og opplevelser innenfor en kontekst, er derfor det jeg setter i fokus. I kvalitativ forskning bærer en med seg bevisstheten om at menneskelig atferd er unik, sammensatt og sosialt betinget (Cohen, 2011, s. 186). Det er også viktig å samle inn og legge til rette for innholdsrik og nyansert informasjon – derfor stiller forskeren spørsmål som *hvordan* og *hvorfor*. Kvalitative tilnærminger kan knyttes til fortolkende teorier som for eksempel hermeneutikk. Denne tilnærmingen legger vekt på å utforske et dypere meningsinnhold i folks handlinger enn det som umiddelbart er innlysende. Fenomener kan tolkes på flere nivåer, og delene man tolker forstås i lys av helheten (Thagaard, 2013, s. 41).

3.1.1 Intervjuer og vurderingsskjema fra felten

Jeg valgte å bruke intervjuer for å få innblikk i læreres handlinger og refleksjoner. I intervjuer skapes og utvikles *nye* data med utgangspunkt i mitt formål (Thagaard, 2013, s. 58). Derfor var det også interessant å få innsikt i noe som handlet om temaet jeg undersøkte, men som ikke hadde utgangspunkt i mitt formål. I rekrutteringsfasen fikk jeg tilsendt muntlige vurderingsskjemaer av den ene læreren. Det ene valgte jeg å ta med som en del av intervjuguiden. Å ta med et autentisk vurderingsskjema inn i en intervjukontekst, kan ha

fordeler og ulemper. En fordel er at spesifikke utgangspunkt gir gode muligheter for konkrete data. En mulig ulempe er imidlertid at intervjuets kontekst kan prege deres uttalelser om vurderingsskjemaet. Ved å undersøke det sammen med informantene, håpet jeg likevel å oppnå en dypere forståelse av lærernes vurdering av muntlig.

3.2 Utvalget

Ifølge Cohen et al. (2011), må utvalget mitt ha nødvendig kunnskap, informasjon og erfaring om problemstillingen som utforskes (s. 234). De må også være i stand til å reflektere over egen kunnskap og erfaring. Min oppgave ble derfor å finne norsklærere som kunne reflektere rundt vurdering av muntlig i norskfaget. Ettersom en del av intervjuet mitt handlet om muntlig eksamen, var det også en fordel om utvalget hadde erfaring som sensor på muntlig eksamen. Utover dette ønsket jeg et variert utvalg innenfor rammen av skolen jeg undersøkte. Utvalget burde ha ulik arbeidserfaring og representere begge kjønn. Jeg hadde også et ønske om at lærerutvalget mitt skulle jobbe på den samme skolen. På den måten kunne jeg få innblikk i skolens arbeid med tolkningsfellesskap.

3.2.1 Rekruttering og presentasjon av utvalg

Først kontaktet jeg rektor ved skolen, og spurte om jeg kunne intervju noen lærere i forbindelse med min masteroppgave. Etter at jeg hadde fått skriftlig samtykke fra rektor, tok jeg kontakt med to lærere som begge ønsket å delta i undersøkelsen. Den ene læreren spredte budskapet til norsklærerkolleger, og slik endte jeg opp med fire informanter, tre kvinnelige og en mannlig. Utvalget mitt består derfor av fire norsklærere som jobber på den samme skolen. Den videregående skolen ligger i det sentrale Østlandet, og det kan være relevant å nevne at skolen har relativt høye opptakskrav for studiespesialiserende linje. I fortsettelsen vil jeg tillegge lærerne bokstavene A, B, C og D. Lærer A (kvinne) har jobbet som norsklærer i 13 år, hvorav ti år er på den undersøkte skolen. Lærer B (kvinne) har jobbet som norsklærer i ni år, og jobbet tre år på skolen. Lærer C (kvinne) har jobbet fem år som norsklærer, og har i likhet med lærer B jobbet på skolen i tre år. Lærer D (mann) har jobbet som norsklærer på skolen i seks år. Lærerne har litt ulik fartstid som norsklærere, og lærer B og C er de forholdsvis nyeste lærerne på skolen. Lærer A har lengst erfaring som norsklærer, også som norsklærer på den undersøkte skolen. Lærer D har derimot jobbet seks sammenhengende år på skolen siden han ble ferdigutdannet. Utover dette kan det være relevant å legge til at lærer C og D er relativt unge og nyutdannet.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015), er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv (s. 42). Å snakke om erfaringer i en intervjukontekst, er en form for sosial handling der personer plasserer sine opplevelser innenfor den kulturelle rammen de forholder seg til (Thagaard, s. 58). Det er derfor viktig at mine intervjudata også tolkes i lys en utdanningskontekst. Intervjuet er en spesiell situasjon der mennesker samles for å samtale om noe bestemt, og forskeren må være bevisst hva dette kan bety for kunnskapen som utvikles (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 49). Det konkrete samspillet mellom intervjueren og informantene vil være av betydning for funnene, og det samme vil typen spørsmål forskeren velger å stille. Utover dette må forskeren også vurdere gyldigheten i informantenes svar.

3.3.1 Semistrukturert intervju

Jeg så det som mest hensiktsmessig å legge opp intervjuet på en semistrukturert måte. Dette forskningsintervjuet er godt planlagt, men legger likevel opp til at intervjuet blir en fleksibel samtale (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 357). Intervjuet er godt planlagt på den måten at temaene jeg tar opp, skal være knyttet til problemstillingen min. Slik skal samtalen forsikre at jeg ikke bare samler inn interessante data, men *relevante* data. Flexibiliteten i intervjuet går ut på at jeg legger opp til *åpne* spørsmål, som kan fremme nye innfallsvinkler og relevante temaer som informantene mine har innsikt i. Derfor kan også nye spørsmål som ikke er en del av intervjuguiden dukke opp underveis i intervjuet. Det er også viktig at informantene ikke opplever at intervjuet er en styrt samtale, der bare noen svar er gyldige. Det skal være en mulighet for dem å reflektere rundt *egne* opplevelser. Kort fortalt skal derfor det semistrukturerte intervjuet ta utgangspunkt i en intervjuguide som leder intervjupersonen inn på planlagte temaer, men *ikke* til bestemte meninger om dem (2015, s. 48). Sosialt samspill og refleksjon kan føre til at nye forbindelseslinjer oppdages underveis, og at meninger endres i løpet av intervjuet. Intervjueren skal også være oppmerksom på det som sies, og det som ikke sies. Et utsagn kan videre innebære mange forskjellige fortolkningsmuligheter.

3.3.2 Forberedelser til intervjuet

Rekkefølgen på spørsmålene i et intervju og *måten* man stiller spørsmål på, kan ikke undervurderes. Derfor forberedte jeg meg godt i forkant av intervjuene. Forberedelser er også vesentlig for å kunne improvisere og ta tak i nye temaer som dukker opp, uten å miste tråden. For at jeg skulle få nyanserte og detaljerte svar på mine spørsmål, fokuserte jeg på å formulere åpne og tydelige spørsmål. Formålet var å hente inn informasjon om deres praksis og opplevelser. Jeg la derfor opp til en uformell start på intervjuet, og med fokus på å skape en hyggelig atmosfære. Jeg tydeliggjorde også for informantene at jeg var interessert i *deres* opplevelser og refleksjoner, og på den måten mener jeg at jeg åpnet for at dette ble utgangspunktet for de videre spørsmålene jeg stilte. Rekkefølgen på spørsmålene ble også ordnet formålsformålstjenlig. En formell og teoretisk start på intervjuet kunne for eksempel ført til at informantene gav pliktoppfyllende svar. Hadde jeg startet med å sitere en forskrift, ville det kanskje ha satt en annen tone for intervjuet, og senere svar på spørsmål om undervisning og vurdering kunne blitt besvart ut ifra hvordan det ideelt sett skal være. Mens jeg på min side forberedte meg godt til intervjuene, kan det være greit å påpeke at jeg ikke bad informantene om å forberede noe.

3.3.3 Intervjuguiden

Intervjuguiden bestod av fire overordnede kategorier, og under hver kategori hadde jeg formulert noen spørsmål jeg skulle stille alle informantene (vedlegg A). Den første kategorien handlet om å spørre åpent om hvilke muntlige vurderingssituasjoner de pleide å ha. Jeg hadde klart en liste med aktuelle vurderingssituasjoner som jeg kunne spørre om, etter at de hadde uttalt seg. Den andre kategorien handlet om deres undervisning, og om de arbeidet systematisk med det de vurderte. Den tredje kategorien handlet om vurderingskriterier. Vi snakket om formulering av kriterier, og om de gjorde dette alene eller sammen med andre. Deretter tok jeg frem utskriften av vurderingsskjemaet som skolen bruker på muntlig eksamen, for å sammenligne hvordan de forstod noen kriterier. Den fjerde kategorien handlet om muntlig eksamen, og hva som skal utgjøre grunnlaget for eksamenskarakteren. Kategoriene av spørsmål handlet altså om muntlige vurderingssituasjoner, undervisningen som leder frem til vurderingssituasjonene, arbeid med vurderingskriterier for muntlig og vurdering på muntlig eksamen. Intervjuet satt av mest tid til spørsmål om vurdering og undervisning, og det var et bevisst valg at spørsmål om eksamen kom til slutt.

3.3.4 Fremgangsmåte og kontekst

I forkant av intervjuene hadde informantene fått informasjon om hva deltakelse i undersøkelsen innebar (vedlegg B). Dette tar jeg opp under *informert samtykke* i delkapittel 3.8 (forskningsetikk). For å kunne gjengi korrekte sitater i analysen, og for å oppfattes som *tilstede* i samtalen, benyttet jeg meg av lydopptak under intervjuene. Dette utdyper jeg også nærmere i delkapittel 3.8. Jeg satt av tretti minutter til hvert intervju, og ordnet det slik at vi satt uforstyrret på et grupperom. Intervjuene ble gjennomført høsten 2018.

3.4 Transkribering av intervjuene

Transkripsjon handler om å overføre muntlig tale til skriftlig tekst. Når materialet struktureres i tekstform, blir det lettere å få oversikt over det og klargjøre det til analyse. Samtidig er denne struktureringen starten på tolkningsarbeidet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206). Nye fortolkninger av mening kan oppstå i bearbeidelsen av det muntlige språket, og det er derfor viktig at dette holdes atskilt for å vite hva som er informantenes *uttalelser*, og hva som er mine tolkninger (s. 89). Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, men ved valg av språklig stil, reises spørsmålet om hva som utgjør en *gyldig* oversettelse. Transkripsjonen bør være så nøyaktig som mulig ut ifra formålet med undersøkelsen. Transkripsjonen skulle i mitt tilfelle føre til en tematisk analyse, og en slik analyse vil ikke kreve det samme detaljnivået som for eksempel en samtaleanalyse eller diskursanalyse (Braun og Clarke, 2006, s. 88). Transkripsjonen må likevel beholde den informasjonen jeg trenger for å gi grundige og sanne beskrivelser. Ettersom transkripsjon medfører valg og tolkning mer eller mindre bevisst, kan det ofte vurderes som nødvendig å la en *annen* transkribere materialet, for eksempel en medstudent. Med hensyn av personvern og at jeg er den som kjenner det sosiale samspillet best, ble transkripsjonen kun foretatt av meg. Jeg bærer imidlertid med meg bevisstheten om at transkripsjoner varierer fra person til person, selv om målet er nøyaktig oversettelse. I avsnittet under vil jeg kort redegjøre for noen *valg* jeg tok i arbeidet med transkripsjonen.

Jeg valgte å transkribere rett fra lydopptakeren, og grunnen til dette tar jeg opp i delkapittel 3.8. Enheten var enkel å pausere og spole med, og hindret meg ikke i å utføre en nøyaktig transkripsjon. Likevel må jeg ta forbehold om enkelte utelatelser. Jeg transkriberte med fokus på meningsinnhold, men jeg har som oftest inkludert gjentakelser og pauser. Jeg har også vært interessert i det som Kvale og Brinkmann beskriver som *emosjonelle aspekter* ved språket

(2015, s. 211). Slike emosjonelle aspekter kan for eksempel være latter og nøling. Dette anser jeg som viktig for den kvalitative forskningens mål – innblikk i livsverdenen til informantene. Emosjonelle aspekter er transkribert i parenteser, og tenkepauser er transkribert med «...». I transkripsjonen har jeg også markert mine spørsmål og innskytelser, for å kunne vurdere om jeg for eksempel har stilt et ledende spørsmål. Mine replikker og tilbakemeldingssignaler er markert med « F: », og informantenes med « X: ». I analysekapittelet vil enkelte sitater kunne bli gitt en mer leservennlig stil, hvis det jeg transkriberte ikke fremstår som lett leselig. Det sentrale meningsinnholdet i sitatene vil til enhver tid bli bevart.

3.4.1 Koder

Etter at jeg hadde transkribert materialet, leste jeg det *aktivt* flere ganger. Dette var for å skaffe meg et godt overblikk, samt oppdage elementer jeg ikke oppdaget under intervjuet og transkripsjonen. Deretter *kodet* jeg intervjumaterialet, for å legge til rette for system i det videre analysearbeidet. Å kode et materiale innebærer å knytte et eller flere nøkkelord til et tekstsegment (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226). Jeg har hovedsakelig kodet deduktivt, det vil si at jeg hadde noen begreper fra teori og tidligere forskning som jeg knyttet til informantenes uttalelser. Begreper som personer i felten *selv* anvender, er nyttige for å representere deltakernes perspektiver i analysen, samtidig som det kan utvikles en forståelse av dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2013, s. 121 og s. 187). Derfor har jeg også kodet induktivt. Ord og formuleringer som gikk igjen, og som var typiske for lærernes språk om egen praksis, kunne for eksempel være «formelle vurderingssituasjoner» og «tydelig presentasjon». Til hver kode har jeg sammenstilt informantenes uttalelser i tabeller. Dette gjorde det lettere å sammenligne dataene, og oppdage tendenser og nyanser.

3.5 Tematisk analyse

I analysekapittelet som følger, vil jeg presentere funnene mine tematisk. En tematisk analyse innebærer å finne frem til overordnede temaer i det innsamlede materialet, som viser til sentrale ideer eller konsepter i dataene. Dette er ifølge Braun og Clarke (2006), en oversiktlig måte å presentere et stort materiale til en som ikke har den fulle tilgangen (s. 86). For å kunne lage temaer, må forskeren lese materialet *nøy*. Temaer ble ikke bestemt før jeg hadde gjort dette. Deretter kunne det jeg anså som interessant i dataene, bli tillagt et egendefinert tema. Temaer finnes altså ikke passivt i teksten, de søkes av forskeren. I analysekapittelet vil hvert tema utgjøre et eget underkapittel, og inneholde mine tolkninger av hovedtendenser i

intervjumaterialet. Tendenser og nyanser i dataene, vil underbygges av sitater. ("..."). Skolens vurderingsskjema, som jeg tok med i intervjuet, vil inngå som en del av den tematiske analysen. Det vil si at jeg ikke utfører en dokumentanalyse av dette skjemaet i sin helhet.

3.6 Validitet

Å sikre validitet i et forskningsprosjekt, er en integrert del av forskningens ulike stadier. Over har jeg redegjort for hensyn jeg tok for å sikre innhenting av gyldige data, for eksempel lydopptak under intervjuet. Ifølge Brinkmann og Kvale (2015) er en valid slutning korrekt utledet fra sine *premisser* (s. 276). I mitt forskningsprosjekt har intervjuet vært premisset, og som jeg har vist, er det kvalitative forskningsintervjuet godt egnet om man ønsker å si noe om enkeltmenneskers handlinger og opplevelser. Likevel bærer jeg med meg bevisstheten om at komponenter ved intervjukonteksten spiller inn på dataenes gyldighet. Validitet handler også om hva det er rimelig å kunne tolke og hevde ut fra de intervjudataene jeg har (Thagaard, 2013, s. 194). Som jeg vil vise, har et kvalitativt forskningsprosjekt som mitt begrenset overførbarhet til andre lignende situasjoner. Intervjudataene er preget av meg som forsker med en *intensjon*, og intervjukonteksten i seg selv. Under vil jeg kort redegjøre for studiens overførbarhet, forskerens forforståelse og validiteten i informantenes uttalelser.

3.6.1 Ekstern validitet

Ekstern validitet handler om studiens *overførbarhet* til andre lignende situasjoner. Ifølge Thagaard (2013), er det *fortolkningen* i kvalitativ forskning som gir grunnlag for overførbarhet, og *ikke* beskrivelser av mønstre i dataene (s. 210). Utvalgets kvaliteter er unike, og data fra intervjuer representerer bare seg selv og ingenting annet. Spørsmålet må derfor heller rettes mot forskerens fortolkning. Kan tolkningen som utvikles innenfor rammen av et prosjekt også kan være relevant i andre sammenhenger? Ifølge Cohen et al. (2011), må forskeren derfor heller anse overførbarhet i kvalitative studier som en "bonus", og ikke en nødvendighet (s. 161).

3.6.2 Forskerens forforståelse og validiteten i informantenes svar

I et kvalitativt intervju, vil alltid forskerens forforståelse og teoretisk utgangspunkt være med på å prege møtet med informantene. Min oppgave var å være bevisst denne påvirkningen, og bruke den produktivt. Påvirkning kan for eksempel vise seg i ledende spørsmål under

intervjuet. Stiller jeg et ledende spørsmål, må jeg også vurdere gyldigheten i svaret jeg får. I analysen må jeg fortelle hva jeg faktisk fant, og fange den rettmessige betydningen i lærernes uttalelser. Bruk av sitater i analysen, har til hensikt å gi leseren en mulighet til å vurdere gyldigheten i mine tolkninger. En kan videre stille spørsmål til validiteten i informantenes uttalelser. Det kan for eksempel hende at lærerne husker hendelser overselektivt og feil, eller svarer ut fra myndighetstrykk. Det kan også hende at de svarer noe de tror jeg vil høre (Cohen et al., 2011, s. 234). Å ha med skolens vurderingsskjema inn i intervjuet er, som vist, heller ikke uproblematisk. Jeg må derfor vurdere disse uttalelsene i lys av intervjukonteksten, og være bevisst at lærerne ville kunnet svare noe annet i en annen kontekst, eller med en annen forsker.

3.7 Reliabilitet

All forskning skal være utført på en *pålitelig* og tillitsvekkende måte. Dette innebærer blant annet å gjøre forskningen *gjennomsiktig* – metode og framgangsmåte skal forklares på en slik måte at en annen forsker kan forstå og vurdere stegene i min forskningsprosess. Reliabilitet handler også om hvorvidt resultatet kan etterprøves på andre tidspunkter, av andre forskere. Valg og faktorer som kan ha vært av betydning for mine funn, må derfor forklares for leseren. I dette metodekapittelet har jeg allerede redegjort for faktorer som intervjuets fleksibilitet, varighet og spørsmål. Ifølge Thagaard er også relasjon til deltakerne og engasjement i felten, relevant for mine funns pålitelighet (2013, s. 194). Under vil jeg derfor kort redegjøre for dette, samt noen andre faktorer som kan ha vært av betydning for mine funn.

Mine funn støtter seg ikke på observasjoner av muntlige vurderingssituasjoner, bare intervjuer. Jeg hadde derfor ikke et omfattende ”engasjement i felten”. Jeg tilbrakte kun en dag på den videregående skolen jeg undersøkte, og det var den dagen jeg utførte intervjuene. Jeg hadde imidlertid noe kjennskap til informant A og B fra før av. Dette kan ha både fordeler og ulemper. En fordel kan være at de føler seg trygge, og har et større ønske om å dele. En ulempe kan være at informantene er mer enn informanter, og at det kan bli vanskelig å utføre et profesjonelt intervju. I mitt tilfelle, mener jeg at bekjentskapet til disse to lærerne ganske utelukkende var til fordel. Det er også viktig å påpeke at deltakerne i min undersøkelse jobber på den samme skolen. Skoler kan ha spesielle satsningsområder, og derfor er det sannsynlig at andre funn ville vært gjort på en annen skole. En av informantene mine kunne for eksempel fortelle at hun tidligere jobbet på en skole der det ble satt av ressurser til å satse på muntlig.

Det siste jeg utdype nærmere, og som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som vesentlig for studiens pålitelighet, er *måten* spørsmål i intervjuet blir stilt (s. 257). I det semistrukturerte intervjuet kommer *nye* spørsmål til, og det er viktig å vurdere om disse kan ha virket *ledende*. Å stille ledende spørsmål, kan begrense svarmuligheter, og føre til at informantene svarer noe de ellers ikke ville svart. Dette prøvde jeg å unngå ved grundig forberedelse og innsikt i spørsmålsteknikker. Under intervjuet, gikk jeg inn med innstillingen om at jeg skulle lære. Jeg ønsket å fremstå profesjonell, nøytral og upåvirket av egne forutinntattheter. Lærerne er ekspert på sin praksis, og jeg skal prøve å skaffe meg et så godt bilde av denne praksisen som mulig. Derfor stilte jeg mange *hvordan* og *hvorfor*-spørsmål, ettersom jeg ikke kan ta det for gitt at vi deler samme tolkninger. I kapittel 5 vil jeg diskutere studiens holdbarhet, og vende tilbake til noen av valgene jeg tok i mitt prosjekt.

3.8 Forskningsetikk

Kvalitative forskningsmetoder som innebærer direkte kontakt, produksjon og reproduksjon av deltakeres uttalelser og væremåter, krever etiske hensyn. Forskningen skal ikke være til ulempe for deltakerne, og et overordnet mål bør være at deltakelse gir en positiv opplevelse. Slike hensyn må tas i forkant av intervjuet, under selve intervjuet, i transkripsjonen og i presentasjonen av funn. Funn fra egen forskning, så vel som behandling av andre forskeres funn, skal behandles med redelighet og nøyaktighet (Thagaard, 2013, s. 25).

3.8.1 Informert samtykke

At det *informeres* innebærer at deltakerne får all den informasjonen de hadde rett på for å forstå hva deltakelse innebærer (Thagaard, 2013, s. 26). Det er selvfølgelig vanskelig å gi deltakerne i prosjektet et fullstendig bilde av hva deltakelse i prosjektet innebærer, når jeg selv ikke visste hvilke innsikter materialet ville gi. En skal heller ikke gi så detaljert informasjon om formålet med studien at dette vil ha innvirkning på hvordan de svarer. Jeg hentet inspirasjon fra ”mal for informasjonsskriv” fra NSD – Norsk senter for forskningsdata, slik at jeg ikke skulle glemme noe viktig. Informantene mine fikk blant annet informasjon om at jeg ville benytte meg av lydopptak under intervjuene, deres rett til anonymitet og at de kunne trekke seg når som helst (vedlegg B). Lærerne måtte gjøre seg kjent med informasjonsskrivet før intervjuene kunne finne sted, og det forelå også et skriftlig samtykke.

3.8.2 Konfidensialitet

Integriteten til deltakerne skal beskyttes gjennom hele forskningsprosessen, og derfor er *måten* forskeren håndterer informasjon på veldig viktig (Thagaard, 2013, s. 31). Deltakerne har krav på anonymitet, og de skal som nevnt kunne gjenkjenne sitatene jeg bruker i analysen. I det personer gjøres til gjenstand for forskning, har de krav på at all opplysning de gir blir behandlet konfidensielt. Våren 2018 gikk jeg inn på NSD sin nettside, for å sjekke om prosjektet mitt var meldepliktig. Jeg skulle utføre fire intervjuer der informasjonen ikke ville virke personidentifiserende. Testen viste at jeg ikke måtte melde, og jeg gikk derfor i gang med å rekruttere informanter. Senere fant jeg ut at *stemme* fra juni var regnet som meldepliktig. Via veileder tok jeg kontakt med NSD for å avklare hva jeg skulle gjøre videre. Jeg kunne gjennomføre prosjektet som planlagt, men måtte transkribere og slette lydopptaket så raskt som mulig. Før jeg startet opptaket, bad jeg også informantene om å unngå å oppgi navn og steder, noe som førte til at dette sjeldent skjedde. Der det hendte, transkriberte jeg det til "x". På den måten ble aldri navn og sted skriftliggjort. Jeg transkriberte som nevnt direkte fra lydopptakeren, og slettet lydopptakene så fort jeg var ferdig.

3.9 Oppsummering

Dette kapittelet har hatt til hensikt å gi leseren et innblikk i hva som utgjør grunnlaget for analysen min. Jeg har derfor gjort rede for stegene i mitt forskningsarbeid, fra formulering av spørsmål til behandlingen av datamaterialet. Lærernes opplevelser og faktiske mening, skal ivaretas gjennom tolkningsarbeidets ulike faser, og lærerne skal oppleve at deltakelse gir en positiv opplevelse. Jeg valgte det kvalitative forskningsintervjuet fordi dette kunne gi meg innsikt i lærernes refleksjoner om handlinger og opplevelser. Jeg har i den anledning også tydeliggjort hva jeg kan forvente å si noe om, og hva jeg ikke kan forvente å si noe om. Som jeg har vist, vil alltid en intervjukontekst være en spesiell situasjon. Data fra intervjuet må derfor behandles for det de er – bundet av den konkrete situasjonen. Jeg har også vist at små og store valg har betydning for studiens validitet og reliabilitet. Samtidig har jeg vist at nøye forberedelser, slik som hensiktsmessige måter å stille spørsmål på og forholde seg til svar på, vil kunne bidra til at jeg har hentet inn gyldige data på intervjuets premisser.

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere funn fra mine fire kvalitative forskningsintervjuer. Funnene presenteres tematisk, og problemstillingen jeg ønsker besvart er: *Hva vektlegger lærere på videregående når de vurderer norsk muntlig?* De tre relaterte forskningsspørsmålene mine, vil forme gangen i analysen.

4.1 Forskningsspørsmål 1

Det første forskningsspørsmålet jeg vil besvare er: *Hvilke muntlige vurderingssituasjoner legger lærerne opp til?* Denne delen av analysen har til hensikt å undersøke hva lærerne selv fremhever som viktige vurderingssituasjoner, og *hvordan* de beskriver disse. Jeg var også interessert i det de ikke nevnte, og hadde på forhånd tenkt ut noen relevante eksempler jeg kunne ta opp om det ikke kom frem spontant, for eksempel fordypningsoppgaven på Vg3. Undervisningen som skal lede frem til disse vurderingssituasjonene, er også relevant å ha med i denne delen av analysen. Til sammen ønsker jeg å gi et helhetlig bilde av det lærerne anser som de viktigste vurderingene av elevers muntlig kompetanse.

I intervjuene merket jeg meg at lærerne ofte brukte betegnelsene «formelle» og «uformelle vurderingssituasjoner». Disse har jeg valgt å inkludere i analysen. *Formelle* vurderingssituasjoner viser til de vurderingene som er med på å danne grunnlaget for terminkarakter og standpunkt-karakter, mens *uformelle* vurderingssituasjoner viser til vurderinger som ikke nødvendigvis blir vurdert med karakter eller grad av måloppnåelse. Når lærerne trekker frem *formelle* vurderingssituasjoner av muntlig, er tendensen den samme hos alle lærerne: De har fagsamtaler og muntlige presentasjoner.

4.1.1 Fagsamtalen

Alle lærerne, bortsett fra lærer A, nevner fagsamtale først, når jeg spør hvilke muntlige vurderingssituasjoner de har. Lærerne sier at de ”ofte” har fagsamtaler, og Lærer D mener at skolen har en ”utbredt fagsamtalekultur”. Det kommer også frem at lærerne pleier å bruke fagsamtaler i det andre faget de underviser i (historie, religion, engelsk og fransk). Lærer C sier at fagsamtalen har fått mer ”status”, og lærer A mener at lærerne ”heller” legger opp til at

elevene skal ” snakke fritt” enn ”bundet”. Elevene skal for eksempel ” snakke fritt i fem minutter om en novelle”. Lærer A mener dette er en tendens blant norsklærere, og lærer B sier at fagsamtaler er noe ” flere og flere bruker”. Lærer B sier videre at lærerne kan bruke fagsamtalen på litt forskjellige måter. Dette kommer jeg tilbake til.

Det er særlig tre faktorer som går igjen når fagsamtalen tematiseres, og det er å snakke fritt, vise fagkunnskap og reflektere. I tillegg settes fagsamtalen gjerne opp mot den muntlige framføringen, for å tydeliggjøre forskjeller. Lærer A og B understreker flere ganger at fordelene med fagsamtalen er at elevene ” lærer å snakke fritt”. Lærer B legger til at dette ” ikke” er noe elevene ” lærer når de har muntlige presentasjoner”. Lærerne fremhever at det viktigste i fagsamtalen, er at fagkunnskapen formidles på en reflektert måte. Lærer B mener at fagsamtalen får frem ” refleksjonen i mye større grad”, og dette synspunktet underbygges mer eller mindre av alle lærerne. *Refleksjon* fremstår som et plussord i intervjuene, og lærerne nevner det ofte i forbindelse med ” høy måloppnåelse”. Lærer C påpeker også at fagsamtalen åpner for å vurdere flere relevante aspekter ved norsk muntlig:

Jeg synes egentlig det er en fin måte å vurdere muntlige ferdigheter på. Også fordi de må lære å snakke sammen. Hjelp hverandre underveis, ikke overkjøre hverandre. Det er mange ting man kan vurdere der egentlig.

Lærer D sier noe av det samme: ” Fagsamtale i gruppe krever at elevene forstår rollen sin, inkluderer alle og bidrar til at samtalen glir lett”. Som jeg likevel vil vise, trekker ingen av lærerne frem at dette er *grunnen* til at de velger fagsamtaler i grupper. Det går heller ikke frem av intervjuene at dette er noe de underviser i, eller vektet særlig mye i vurderingen.

Lærerne sier at fagsamtalen kan arrangeres individuelt eller i grupper. Lærerne har likevel oftest fagsamtaler i grupper (gjernede med tre elever per gruppe). Av intervjuene går det frem at fagsamtaler i grupper har to fordeler. Den ene fordel er at grupper er hensiktsmessig med tanke på tid man har til rådighet. Den andre er at lærerne kan vurdere elevenes samhandlingsferdigheter (lærer C og D). Ingen av lærerne vektlegger imidlertid det sistnevnte i fortsettelsen. Derfor virker det som at de først og fremst har fagsamtaler i grupper for å effektivisere vurderingen. Lærer C sier for eksempel at hun som oftest har fagsamtaler i grupper: ” for ellers tar det hundre år”. Hun sier at hun ser seg nødt til å ” effektivisere det litt”, og at hun pleier å sette av ” omtrent fem minutter per gruppe”. Lærer C mener også at ” det

beste er fagsamtaler en til en”, for ”da får elevene øvd seg på den situasjonen hvor” hun ”stiller noen direkte spørsmål”.

Om lærerens rolle under fagsamtalen, sier lærer B at læreren enten kan være ”en flue på veggen”, eller aktivt med i samtalen som spørsmålsstiller. Alle lærerne ser ut til å foretrekke at de selv er aktivt med og styrer samtalen. Lærer B begrunner også lærerens aktive deltakelse i samtalen med at fagsamtaler *uten* lærerdeltakelse, kan bli som en presentasjon. Derfor pleier ikke heller lærer B å være ”en flue på veggen”. Hun understreker at fagsamtaler skal være noe annet enn muntlige presentasjoner: ”de skal reflektere mer, ikke sant”. På den måten fremstår fagsamtalene også som halvforberedt: elevene har fått mulighet til å forberede seg på temaet, men ikke på lærerens spørsmål.

4.1.2 Muntlige presentasjoner

Den andre formelle vurderingssituasjonen lærerne legger opp til, er muntlige presentasjoner. Når lærerne snakker om muntlige presentasjoner, er det hovedsakelig *muntlige foredrag* de refererer til. I fortsettelsen vil jeg, i likhet med informantene, bruke *muntlige presentasjoner* og *framføringer* om hverandre. En viktig tendens i mitt materiale, er at muntlige presentasjoner ikke er en like mye brukt vurderingssituasjon som fagsamtaler. I tillegg kommer lærerne med noen kritiske innvendinger til presentasjonen. Det gjør de ikke til fagsamtalen.

Det lærerne anser som hensikten med den muntlige presentasjon er veldig likt. Elevene skal fordype seg i et stoff, og legge det frem på en tydelig og presis måte. Alle lærerne bruker ordene ”tydelig” og ”presis”. Utover dette, trekker lærer C og D frem viktigheten av å fremstå som en ”fagperson”. Lærer D sier også at han forventer at eleven legger frem stoffet på en ”litt engasjerende måte”, og legger til at de må kunne løsrive seg fra manus for å fremstå troverdige, samt kommentere kildene på en god måte. Alle lærerne fremhever den muntlige presentasjonen som viktig av to grunner: Den er viktig fordi elevene kan møte den i høyere utdanning og arbeidsliv, og den er viktig fordi de skal kunne presentere et tema eller en problemstilling på muntlig eksamen. Alle lærerne påpeker derfor at elevene må være kjent og komfortabel i rollen foran et publikum.

En annen tendens er at lærerne ofte ikke har presentasjonene foran hel klasse, og at presentasjonene er individuelle. Lærer D sier for eksempel følgende når han nevner muntlig presentasjon som vurderingssituasjon: ”Ellers har jeg noen individuelle presentasjoner. Ofte er dette presentasjoner som ikke er foran en hel klasse. Ofte foran en mindre del av gruppen”. Han sier videre at individuelle presentasjoner foran mindre deler av gruppen, skal gjøre dem ”mer komfortable” og ”trene dem opp til muntlig eksamen”. Han sier at de ”pleier å ha litt fokus på å ha litt presentasjon, fordi muntlig eksamen handler blant annet om å holde en inntil ti minutters presentasjon foran sensor og eksaminator”. Jeg spurte om presentasjonen hadde en verdi utover dette, og til dette svarer lærer D at han mener det er veldig ”personavhengig”, og ”kommer an på hvilken yrkesvei eleven tar på seg videre”:

Mange elever ender jo opp i yrker hvor det vil være helt naturlig å holde presentasjoner for mindre eller større grupper. Så jeg synes jo at det er en egenskap for *mange* (trykk) å ha. Men gjennom disse seks årene som lærer, har jeg også gjort meg opp noen erfaringer om at det kanskje ikke er veldig relevant for alle elever, å ha bruk for å presentere noe foran andre etter videregående.

Lærer D sier at det kommer an på om elevene havner i en jobb som innebærer at de er ”nødt” til å presentere noe på ”den måten”. Han legger videre til at han har erfaringer med elever som stammer ”utrolig mye”, og da er det ”ikke hensiktsmessig å kjøre massevis av individuelle muntlige presentasjoner”. Lærer A peker også på at framføringen kan oppleves som stressende for elever, dersom de har den foran hele klassen og blir stilt spørsmål: ”Det er ikke gunstig for eleven”. Lærer C er også inne på at muntlige presentasjoner ikke er noe som passer for alle elever, og at det hender at hun må ta hensyn til at enkelte elever ikke kan ha framføringer. Likevel sier lærer C at hun tenker at ”noen elever bør pushes litt til å gjennomføre det. For hvis det blir sånn at de alltid skal gjemme seg bort for ting, så tror jeg ikke de kommer til å mestre det senere i livet heller”.

På Vg3 går det ofte mye tid til å arbeide med fordypningsoppgaven/ særemnet. Jeg ville derfor vite om dette var noe de gjorde til en *muntlig* fordypning. Lærerne hadde ikke nevnt fordypningsoppgaven av seg selv, men da jeg spurte kom det frem at alle lærerne, unntatt lærer A, pleier å ha fordypningsoppgaven muntlig. Dette er vel å merke *etter* at elevene har levert en skriftlig oppgave. Elevene leverer først en skriftlig oppgave, deretter har de en presentasjon eller en samtale om det de kom frem til i den skriftlige oppgaven. Lærer A

forteller at hun skal gi elevene mulighet til å velge mellom skriftlig *eller* muntlig fordypning neste gang, fordi elevene har etterspurt det. Hun sier at hun synes dette er en god idé, og en fin mulighet til å utvide ”elevens muntlige kompetanse”. Informant B forteller at hun ordner arbeidet med fordypningsoppgaven på samme måte som hun gjorde på den forrige skolen hun jobbet. Først skal elevene levere en skriftlig oppgave, så skal de ha en ”muntlig eksamen i gåsetegn” der de snakker om de skjønnlitterære bøkene de har lest. Lærer B inntar da rollen som sensor. På den forrige skolen hun jobbet fikk de ressurser fra ledelsen til å gjennomføre dette. Norsklærerne var sensorer for hverandre, og den vanlige timeplanen utgikk i noen dager. Lærer B mener at dette ”er en fin øvelse til muntlig eksamen”.

Lærer C sier at ”norsklærerne på skolen prøver å gjøre samme praksis”, og at ”i år skal de sammenligne to romaner og levere et skriftlig produkt”. Neste semester skal de ”kort” si hva de har kommet frem til, og ”hvilke endringer de ville gjort i etterkant”. Hun legger til at dette er en god øvelse for elevene om de kommer opp til muntlig eksamen i norsk, og at hun lar dem framføre for henne alene eller i mindre grupper. Videre om eksamen sier hun: ”De skal jo ha en presentasjon på ti minutter da, så da bør de ha gjort det noen ganger i norskfaget først”. Lærer D sier at ”elevene skal vise frem de viktigste funnene sine i presentasjonen”. Ettersom de allerede har levert en skriftlig oppgave, tar det ikke ”så lang tid å overføre det til en muntlig presentasjon”. Han sier videre at han pleier å styre den ”litt i retning av en muntlig eksamensøvelse”. Elevene ”får ti minutter til å presentere oppgaven sin, en problemstilling de skal svare tydelig på”. Da lærer D snakket om fordypningsoppgaven, kom det også frem noen interessante refleksjoner om muntlig eksamens påvirkning. Dette tar jeg opp i forskningsspørsmål 3. En viktig tendens i omtalen av fordypningsoppgaven, er at lærerne bevisst øver til muntlig eksamen når elevene skal presentere oppgaven sin muntlig.

4.1.3 Andre muntlige vurderingssituasjoner

Alle lærerne poengterer at det er viktig for dem å variere vurderingsmåter. Likevel er alle tydelige på hva som er å regne som ”formelle vurderingssituasjoner” og mer ”uformelle vurderingssituasjoner”. Som vist over, beskrives formelle vurderingssituasjoner ganske utelukkende som fagsamtaler og presentasjoner. I tillegg nevner lærer A, B og C muntlig aktivitet i timen. Alle presiserer at innspillene må være av faglig relevans for å telle, og at det anses som noe som kan vippe elevene opp, ikke ned. En tendens i intervjuene, er at lærerne opplever at det er mye de skal gjennom, og at det på Vg2 og Vg3 er mest hensiktsmessig å

undervise med tanke på eksamen. Intervjuene gir meg derfor et inntrykk av at mer varierte muntlige vurderingssituasjoner er forbeholdt Vg1. Under vil jeg kort redegjøre for *andre* muntlige oppgaver og vurderingssituasjoner som lærerne har, og har hatt, med elevene sine. Tendensen er at disse gjerne er engangstilfeller, og noe de arrangerer for å gjøre faget mer ”spennende” eller ”interessant”. På den måten legger de ikke opp til progresjon i arbeidet med disse muntlige oppgavene.

På Vg1 sier lærer B at hun pleier å ha muntlig appell med elevene, og at hun av og til kan ha debatt. Lærer D nevner også debatt, og sier at han ”ganske ofte” pleier å ha en øvelse der elevene skal argumentere for og mot, norskfaglige emner. Elevene skal da bruke kunnskap om retorikk for å overbevise. Han karakteriserer dette likevel som en ”uformell vurderingssituasjon”. Lærer A sier at hun tidligere kunne legge opp til dramatisering da de hadde om norrønt. Dette sier hun at hun gjorde for å gjøre temaet litt mer ”spennende”. Hun påpeker at hun ikke har gjort dette på en stund, og at det heller ikke var en ”formell vurderingssituasjon”. Når jeg spør hvorfor, sier hun at det ikke var ”enkelt å vurdere med vurderingskriterier”. Lærer C sier også at hun prøver å gjøre norskfaglige emner litt mer ”interessant” ved å legge opp til ”små filmsnutter”. Lærer A og C nevner ingen ytterligere fordeler med dramatisering.

4.1.4 Forberedelser til de muntlige vurderingssituasjonene

Da jeg ville finne ut om lærerne underviste og jobbet systematisk med muntlig, tok jeg særlig utgangspunkt i fagsamtalen og presentasjonen. Dette var for å trekke linjer til det de nettopp hadde omtalt som viktige formelle vurderingssituasjoner. Her var jeg interessert i om de underviste i kunnskaper om muntlige ferdigheter som er viktig for å kunne oppnå gode presentasjoner og gode fagsamtaler. Lærer de elevene hvordan de skal ”presentere stoffet tydelig”? Og lærer de elevene hvordan de lytter i en samtale for ikke å ”overkjøre hverandre”?

Hovedtendensen er at lærerne ”snakker om” eller ”prøver å formidle” det som er viktig å huske på i forkant av fagsamtalen eller presentasjonen. Jeg fikk derfor et samlet inntrykk av at lærerne heller gir elevene instruksjoner og påminnelser, enn konkret undervisning i de muntlige ferdighetene som kreves. I etterkant av en fagsamtale eller presentasjon, sier lærerne at de gjerne oppsummerer noen generelle forbedringspunkter i plenum. Men de sier også at de ikke

alltid setter av tid til dette. I motsetning til de andre lærerne reflekterer lærer A grundig rundt undervisning i muntlig. Hun forteller at hun ”ofte” tenker at hun ”burde undervist mer i muntlig”, og at hun synes det blir satt av ”lite tid til å diskutere pedagogiske opplegg med kollegaer”. Hun forteller videre at hun prøvde å jobbe ”i prosess” en gang, og at hun da følte hun jobbet ”systematisk”. Dette var på Vg1, og gikk ut på at elevene skulle filme en appell, få en vurdering, for så å filme på nytt. Hun forklarer at dette var nyttig, men tidkrevende og praktisk krevende å gjennomføre. Derfor har hun ikke gjort det i ettertid. Jeg forstod dette som et konkret satsningsforsøk på prosessorientert arbeid med muntlig, som flere lærere ble oppfordret til å gjøre i forbindelse med vurdering for læring. Likevel er det bare lærer A som trekker frem dette eksempelet.

Når lærer A legger opp til framføringer, sier hun at hun ”minner elevene på at de må ha god struktur, innlede og avslutte”. Følgende refleksjon antyder imidlertid at påminnelsene hun gir ikke alltid er tilstrekkelig:

Veldig ofte når elever har fremføring så har de ikke med avslutning, og da tenker jeg: Jeg har jo skrevet ned til dem at det er veldig viktig. Men så tenker jeg: Har vi snakket om det, diskutert det?

Lærer B, C og D fremhever at presentasjoner og fagsamtaler er noe elevene kan godt fra før av. De sier at elevene har hatt mange presentasjoner på ungdomsskolen, og at fagsamtaler er en mye brukt vurderingssituasjon i språkfagene på skolen. Jeg tolker det derfor som at det ikke oppleves som en prioritet, og at lærerne heller fokuserer på andre deler av norskfaget. Lærer B sier at hun er oppmerksom på elevens utviklingspunkter, men at hun ikke jobber ”systematisk” eller ”særlig mye med det”. På Vg1 sier hun at hun snakker med elevene om hva som kreves for å få en ”tydelig presentasjon”, men at hun som oftest opplever at elevene mestrer det. Hun legger også til at det er et ”ganske høyt nivå på elevene”. Dette påvirker hva lærer B fokuserer på i undervisningen: ”I muntlig snakker vi veldig mye om litteratur for eksempel. For det er en stor del av undervisningen i Vg2 og Vg3. De skal kunne prate om realisme”. Lærer B sier derfor at det blir et ”stort fokus på det faglige”, og ”ikke det muntlige”. Mange av lærernes uttalelser impliserer det samme som lærer B.

4.1.5 Oppsummering av forskningsspørsmål 1

Over har jeg undersøkt *hvilke muntlige vurderingssituasjoner lærerne legger opp til*. Jeg har funnet ut at lærerne hovedsakelig legger opp til fagsamtaler og presentasjoner. Lærerne sier at det er viktig å variere, men materialet mitt viser likevel tydelig hva som er å regne som formelle vurderinger av muntlig, og mer uformelle vurderinger av muntlig. På den måten fremstår dramatiseringer, debatter og appeller som engangstilfeller for å skape variasjon i undervisningen på Vg1, mens fagsamtaler og presentasjoner er gjengangerne. Lærerne synes fagsamtaler og presentasjoner er viktige sjangrer for elevene å mestre i livet generelt, men også fordi det er disse sjangrene og muntlige ferdighetene de skal kunne mestre på muntlig eksamen. Hensyn til muntlig eksamen ser ut til å veie tungt når lærerne velger muntlige vurderingssituasjoner. Det er også interessant at alle lærerne trekker linjer muntlig eksamen, når jeg spør hvilke muntlige vurderingssituasjoner de legger opp til. Fagsamtalen fremstår i tillegg som viktigere enn presentasjonen, og kan brukes på litt forskjellige måter – i grupper og individuelt, og med mer eller mindre lærerinvolvering. Lærerne foretrekker likevel å være aktivt med i samtalen, og arrangerer gjerne fagsamtaler i grupper, slik at det skal være tidseffektivt. De muntlige presentasjonene fremstår mer ensformige, og blir bevisst tilpasset den formen og funksjonen den har på muntlig eksamen: elevene skal tydelig presentere et forberedt tema eller en problemstilling. Lærerne kommer også med noen kritiske innvendinger til presentasjonen, noe de ikke gjør til fagsamtalen. Jeg har videre sett at lærerne ikke vektlegger å undervise i kunnskaper om muntlige ferdigheter som kreves for å mestre fagsamtaler og presentasjoner. De opplever at elevene mestrer det i tilfredsstillende grad, og fokuset flyttes derfor til andre områder, for eksempel litteraturundervisning.

4.2 Forskningsspørsmål 2

Det neste forskningsspørsmålet jeg skal undersøke er: *Hvilke erfaringer og tanker har lærerne om de muntlige vurderingskriteriene som brukes i opplæringen, og på muntlig eksamen?* Dette spørsmålet er todelt, og skal for det første undersøke lærerens opplevelser og tanker om muntlige vurderingskriterier generelt. Jeg ønsket også å lære mer om arbeidet som lå bak vurderingskriteriene de bruker. Arbeider de med kriterier alene eller sammen med norsklærerkolleger? Den andre delen av forskningsspørsmålet handler om kjennetegn på måloppnåelse, som lærerne bruker på muntlig eksamen. Her var jeg interessert i om de bruker det samme vurderingskjemaet når de eksaminerer, og om de hadde vært med på utformingen av det. Jeg hadde med en utskrift av vurderingskjemaet, og spurte lærerne om hvordan de

forstod noen av kriteriene. Hensikten var å undersøke om de forstod dem likt eller ikke, og om de syntes de var gode kriterier for å vurdere elevens sluttkompetanse. Under vil jeg først gjøre rede for *Hvilke erfaringer og tanker lærerne har om de muntlige vurderingskriteriene som brukes i opplæringen.*

4.2.1 Tolkningsfellesskap

Ettersom lærerne jobber på den samme skolen, kunne dette gi meg innsikt i grad av tolkningsfellesskap når det arbeides med muntlig. Lager de vurderingskriterier sammen, eller lager de vurderingskriterier på egenhånd? I dette spørsmålet er lærerne noe delte. Lærer A jobber alene, lærer B jobber delvis alene og noe ”i team”, mens lærer C og D jobber som oftest i team. Lærer A og B forteller at de pleier å bruke vurderingskriterier som de har fått av kollegaer ”en gang i tiden”, og lærer B legger til at ”når du er ny får du gjerne mange i hånda”. Lærer A og B sier at de tilpasser kriteriene temaene de jobber med, men lærer A legger til at kriteriene som ”bare går på muntlig kommunikasjon” er de samme. Lærer B mener at de ikke jobber så mye med å sette kriterier, og at de har fått det ”litt servert”. Hun sier derfor at hun til en viss grad opplever felles vurderingskultur på skolen:

Jaaa, litt både og, synes jeg. Kanskje litt mer på den andre skolen jeg jobbet. Men det blir satt av tid, og ... vi prøver jo å få noe felles i team. Men det varierer litt, synes jeg. Vi har felles for muntlig eksamen.

Lærer C og D har veldig like svar på dette spørsmålet. Lærer C sier at hun stort sett pleier å lage vurderingskriterier i team, spesielt i tredjeklasse, og legger til at det er fordi det skal være lik praksis på trinnet. Om det er behov tilpasser hun dem ytterligere. Lærer D mener at det er en ”utbredt teamkultur på arbeidsplassen”. Han sier at de ser på vurderingskriterier sammen, og ”prøver å kjøre de samme vurderingssituasjonene”. Han begrunner dette med at elevene skal føle seg rettferdig behandlet. I etterkant av en vurderingssituasjon forteller han at ”teamet pleier å reflektere over om kriteriene var treffende, beskrivende og relevante, eller om de var for vage, og kanskje må justeres til neste gang”. Han sier at ”fordypningsoppgaven, muntlig eksamen og kriterier for fagsamtalen”, ofte er ting som står på agendaen når de jobber i team.

4.2.2 Tanker og erfaringer med muntlige vurderingskriterier

Lærerne hadde en nokså klar mening om vurderingskriterier for muntlig. De opplever ofte at kriteriene er ”generelle”, ”svevende” eller ”ikke spesifikke nok”. Denne tendensen vises sterkest hos lærer A og B. Lærer A svarer bestemt, og litt vemodig, at hun veldig ofte tenker ”at kriteriene kunne vært bedre”. Hun mener at hun heller ikke får gitt de ”riktige tilbakemeldingene med bare å bruke vurderingskriteriene”. Lærer A sier videre at ”objektiv” vurdering av muntlig er ”vanskelig”. Hun sammenligner vurdering av muntlig med vurdering av skriftlig, og sier at skriftlige tekster er mer ”konkrete”, og ”lettere å forholde seg til”. Lærer B sier at hun ”alltid” synes vurderingskriterier er vanskelig, men at dette spesielt er noe hun opplever med kriterier for muntlig. Derfor mener hun at hun ofte må bruke ”magefølelsen”:

De er litt svevende noen ganger. Kanskje litt generelle. Ja, du uttrykker presist ordbruk, men hva er det, ikke sant... Så ja, jeg synes generelt det kan være vanskelig. Blir mye å bruke magefølelsen, må jeg ærlig innrømme.

Lærer C gir uttrykk for at hun er ganske tilfreds med kriteriene de bruker. Siden hun jobber i team, opplever hun at de kommer til en enighet om hva kriteriene betyr. Hun sier at de ofte er fornøyde når de er ferdige med å lage kriteriene, men legger til at hun i praksis opplever at det kanskje er ”de med høy måloppnåelse som forstår kriteriene best”, og at de som ligger på middels og lav måloppnåelse, kanskje ikke skjønner hva kriteriet egentlig betyr:

Da må du kanskje snakke med dem på forhånd: ”okei, dette er kriteriene for samtalen. Eh ... Hva betyr egentlig presist fagspråk?” – Ta noen eksempler på det. Men det er ikke alltid man får tid til alt.

Lærer D innleder med å si at elevs muntlige prestasjon alltid er en ”helhetsvurdering”, og at det ofte kan være ”vanskelig å skille mellom lav, middels og høy måloppnåelse når det kan være ti vurderingskriterier til sammen”. Lærer D sier videre:

Det er ikke uvanlig at jeg kanskje mener at ett vurderingskriterium, der viser eleven delvis høy og middels måloppnåelse på det ene og samme kriteriet. Og det kan jo være et tegn på at kriteriene ikke er spesifikke nok.

Selv om lærer D sier at det kan være et tegn på at kriteriene ikke er spesifikke nok, avrunder han refleksjonen med å si at han opplever kriteriene som ”spesifikke nok”. Regelmessig arbeid med kriterier i team ser derfor ut til å gjøre lærer C og D mer selvsikre på at kriteriene de bruker, fungerer bra. Lærer A og B indikerer imidlertid at muntligheten er vanskelig å fange opp, og nært knyttet til situasjon og person. Lærer B mener at hun ofte bruker ”magefølelsen” når hun vurderer muntlig, og lærer A mener at det er vanskelig å vurdere ”objektivt”. Lærer A og B sier også at de ofte anvender kriterier fra muntlig eksamen når de vurderer muntlig underveis i opplæringen – ”For det blir jo målet liksom” (lærer B).

4.2.3 Vurderingskriterier brukt på muntlig eksamen

Mens lærerne er delte i spørsmålet om de jobber alene eller sammen med å utarbeide muntlige vurderingskriterier, kommer det derimot frem at alle lærerne, unntatt lærer A, jobber i team med vurderingskriterier til muntlig eksamen. Da jeg tok frem utskriften av vurderingsskjemaet fra muntlig eksamen, kom det også frem at alle lærerne, bortsett fra lærer A, bruker dette skjemaet når de er eksaminator. Lærer A sier at hun bruker sine ”egne kriterier”, men etter å ha studert skjemaet legger hun til at det er ”veldig likt” det hun bruker. Hun sier også at de ligner de hun får tilsendt av skoler når hun er sensor. Ingen av lærerne har imidlertid vært med på å lage disse kriteriene, men det kommer frem at det blir satt av tid til å se på kriteriene på nytt hvert år. Lærer D har sammen med noen andre norsklærere for eksempel fjernet et kriterium, fordi de mente at det ikke var ”treffende”.

Å studere kjennetegn på måloppnåelse er interessant av flere grunner. Det kan blant annet fortelle noe om hvordan muntlige ferdigheter blir forstått, og hva som formidles til elevene som viktig. I vurderingsskjemaet er kjennetegnene på måloppnåelse delt inn i fire områder: Kunnskap, refleksjon, muntlige ferdigheter og respons på spørsmål. Til sammen er det fjorten vurderingskriterier. Slik de er operasjonalisert i dette skjemaet går kategorien ”muntlige ferdigheter”, ifølge lærer B, særlig på presentasjonen under eksamen. Av de totalt fire vurderingskriteriene under *muntlige ferdigheter*, valgte jeg å diskutere de to øverste med lærerne. Det kan likevel være relevant å nevne at de to andre kriteriene under muntlige ferdigheter handlet om korrekt ord- og setningsbruk og organisering av setninger. Under følger en kort redegjørelse av lærernes forståelser og tanker om de to kriteriene:

- Snakker tydelig og bruker stemmen godt
- Snakker til hele forsamlingen, og ikke bare læreren

Lærerne forstår kriteriet *Snakker tydelig og bruker stemmen godt*, noe ulikt. De er imidlertid enige om at den ene delen av kriteriet, *bruker stemmen godt*, er veldig ”subjektivt”, og kan tolkes på ulike måter. Flere av lærerne dveler ved ordet ”godt” og sier at de ikke synes det er særlig nyttig. Lærer C og D sier at de først og fremst tolker kriteriet som at eleven ikke ”mumler”. Lærer C sier også at eleven må snakke til ”hele forsamlingen”, og slår det på den måten sammen med det andre vurderingskriteriet. Lærer D mener også at kriteriet kan handle om at eleven ”bruker ulike aspekter ved tonefallet på en hensiktsmessig måte”. Lærer A reflekterer rundt at læreplanen ikke sier noe om å snakke tydelig, og greier ut om at kriteriet blir lite hensiktsmessig for elever som har en talefeil. Hun sier likevel at det er et ”mål” å snakke tydelig, og kommer etter hvert frem til at hun tolker det som å ”kommunisere budskapet tydelig”. Lærer C sier oppsummerende at hun synes kriteriet er ”greit”, mens lærer B sier at hun synes det kunne vært mer spesifikt. Hun kommer likevel ikke med forslag til spesifisering, og jeg tolker dette som at hun ikke har brukt så mye tid på å reflektere rundt forbedringer.

Lærer A og D mener at kriteriet *Snakker til hele forsamlingen, og ikke bare læreren*, ikke passer å ha på eksamen ettersom det bare er to til stede. Lærer D sier at dette var grunnen til at han og kollegaer valgte å fjerne det: ”Noen snakker med eleven gjennom hele eksaminasjonen, mens andre vil ikke interagere, bare observere”. Han mener at det derfor blir litt ”unaturlig” å ha det der ”dersom eleven stadig må henviser seg til sensor som en del av publikumet sitt når han aldri får noen respons fra denne sensoren”. Lærer B tolker kriteriet ut fra en klasseromskontekst, og dette kan ha noe å gjøre med at disse kriteriene også brukes utenom muntlig eksamen. Lærer A, B og C forstår også kriteriet som øyekontakt, og lærer B sier følgende: ”Jeg synes det er bra at man understreker det at man ikke bare snakker til en person jeg. Det er jo sånn når eleven bare ser på meg, så mister de andre fokus med en gang”.

Lærernes refleksjoner rundt disse to kriteriene viser at det ikke er et veldig samstemt tolkningsfellesskap rundt hvordan disse kriteriene skal forstås. Over så jeg at lærer B, C og D jobbet for å oppnå tolkningsfellesskap rundt kriteriene for muntlig eksamen. At disse to kriteriene likevel forstås ulikt, kan være et tegn på at det ikke har blitt satt av mye tid til å se på akkurat disse to kriteriene. Det kan derfor hende at lærerne ville vært mer enige om andre

kriterier, for eksempel kriterier under ”Refleksjon”. Jeg har også vist at de to kriteriene både kan forstås bredt og smalt: smalt som ikke å mumle og ha øyekontakt, og bredt som å bruke ulike aspekter ved tonefallet hensiktsmessig. Sett under ett forstås likevel kriteriene ganske smalt og bokstavelig – elevene skal snakke høyt nok og feste blikket på sitt publikum. Dette er etter alt å dømme to relativt enkle kriterier å oppfylle for elever på Vg3. Et videre spørsmål kan derfor være hvor viktig disse to kriteriene blir i forhold til de andre kriteriene i skjemaet. Som nevnt er det totalt fjorten kriterier. Lærer B peker for eksempel på at de to kriteriene ikke veier så mye for henne, ”fordi man har gått bort fra at presentasjonen skal bety så mye”. Dette tar jeg opp i forskningsspørsmål 3.

4.2.4 Mer tolkningsfellesskap på tvers av skoler

Lærer D mener at sensorer vil ha ulike tanker om hva som er ”relevante og ikke-relevante kriterier” under muntlig eksamen. Lærer C sier at det også kan være uenigheter om hvordan tiden på eksamen skal disponeres, og hvordan oppgaven skal løses – hvor mye tid skal brukes til å diskutere presentasjonen, og hvor mye tid skal brukes til å diskutere andre norskfaglige emner. Det er likevel bare lærer B som gir tydelig uttrykk for at ulike tolkninger av hva som er viktig under eksamen, er problematisk. Hun sier at hun ofte opplever muntlig eksamen som ”ubehagelig”, fordi hun og sensor fokuserer på ulike kriterier. Hun har for eksempel erfart at sensor fokuserer på fagkunnskaper, mens hun vektlegger refleksjonen. Lærer B snakker engasjert om at hun derfor mener det burde være mer tolkningsfellesskap på tvers av skoler: ”Jeg synes det burde vært det på tvers av skoler. I større grad. Sånn som på skriftlig eksamen. Kanskje litt mer sentralt”. Lærer B sier at det for eksempel kunne vært mer tematisert på ”nettverksdager”, der lærere fra ulike skoler møtes. Likevel legger hun til at norskfaget er et vanskelig fag å ha ”veldig presise kjennetegn i”, og at det også er vanskelig å oppnå tolkningsfellesskap på skriftlig eksamen, til tross for at det settes av tid til arbeid med det. Hun sier at hun tror man ”alltid vil bruke skjønn” når man vurderer, ”uansett hvor presise kjennetegn man har”. Hun legger til at hun likevel synes kriteriene vi nettopp hadde snakket om, kunne vært ”veldig mye mer presise”.

Lærer D reflekterer også rundt tolkningsfellesskap på tvers av skoler, men er tydeligere enn lærer B på at han tenker det vil være ”vanskelig”. Han mener at det kunne hatt sine fordeler å ha muntlig eksamen sentralt, men at han ”mistenker at det uansett vil være vanskelig å komme frem til en slags enighet og tolkningsfellesskap”. Dette begrunner han med sine erfaringer som sensor på skriftlig eksamen. Selv om de får sensorskolering og jobber med ”de

samme oppgavene og de samme kriteriene”, er det ”vanskelig å oppnå tolkningsfelleskap blant norske lærere”. Lærer D mener at ”lokal autonomi kanskje kan være litt positivt også”. Det kan ”ansvarliggjøre skolen”, og gi lærerne motivasjon til å lage ”gode og rettferdige eksamensoppgaver”. Han mener at de kanskje tar jobben litt mer seriøst når de vet at det er skolens ansvar, og ikke noen andre.

4.2.5 Oppsummering av forskningsspørsmål 2

Over har jeg undersøkt *Hvilke erfaringer og tanker lærerne har om muntlige vurderingskriterier brukt i opplæringen, og på muntlig eksamen*. Det gjennomgående inntrykket er at lærerne ofte opplever vurderingskriterier for muntlig som lite spesifikke, og at vurderingen ofte går på helhetsinntrykket og magefølelsen. Ingen av lærerne fremstår som svært fornøyde med verken kriteriene de bruker i opplæringen, eller kriteriene de bruker på muntlig eksamen. De lærerne som likevel er mest fornøyde, er de lærerne som jobber seg frem til vurderingskriterier i team (lærer C og D). Lærer A og B fremstår minst fornøyde med de muntlige vurderingskriteriene de bruker, og mener det er vanskelig å lage presise kriterier som kan bidra til å gi gode tilbakemeldinger til elevene. De velger ofte å bruke kriterier de har fått av kollegaer en gang i tiden, og vurderingsskjemaet fra muntlig eksamen, som de heller ikke har vært med på å lage. Selv om alle lærerne, unntatt lærer A, jobber for å oppnå tolkningsfelleskap rundt vurderingskriteriene på muntlig eksamen, går det frem at ikke alle kriteriene er like godt diskutert. Likevel kan de forstås ganske bokstavelig, som øyekontakt og stemme. De to kriteriene ble hverken karakterisert som særlig gode, eller som særlige viktige for den samlede vurderingen. Til slutt kan det være hensiktsmessig å understreke to forbedringspunkter som lærerne etterlyser: tydeligere retningslinjer om hva som skal vektes i vurderingen på muntlig eksamen (lærer B og D), og mer avsatt tid til å utvikle gode vurderingskriterier (lærer A og B).

4.3 Forskningsspørsmål 3

Det siste forskningsspørsmålet jeg vil undersøke er: *Hva vektlegges i vurderingen på muntlig eksamen?* Dette delkapittelet vil også forsøke å oppdage forbindelseslinjer. Derfor vil jeg også inkludere uttalelser fra forskningsspørsmål 1 og 2. Først undersøker jeg hvordan presentasjonen vektes i forhold til samtalen på muntlig eksamen. Deretter vil jeg undersøke hva lærerne regner som *vurderingsgrunnlag* på muntlig eksamen. Dette er både for å

undersøke hvordan sentrale retningslinjer blir forstått i praksis, og for å trekke mulige forbindelseslinjer til hva som vektet i vurderingssituasjonene de har i opplæringen. Til slutt ser jeg intervjuene under ett, og vurderer om intervjuene i sin helhet viser at lærerne øver elevene til muntlig eksamen. Her vil jeg trekke inn uttalelser som handler om muntlig eksamen uten at jeg har tematisert det, og svar jeg får når vi mot slutten av intervjuet snakket om vurdering på muntlig eksamen.

4.3.1 Presentasjonen på muntlig eksamen – en ”innledning” til samtalen

Presentasjonen på muntlig eksamen beskrives på samme måte som presentasjonene de har i opplæringen: Elevene skal presentere den forberedte problemstillingen/temaet på en presis og tydelig måte. Alle lærerne betegner også presentasjonen på eksamen som en ”innledning”, ”inngangsport” eller ”utgangspunkt” til samtalen som kommer etterpå. Lærer B sier at presentasjonen på eksamen kan ha en viktig funksjon for de elevene som er flinke til å bruke muligheten. Eleven blir ”varm i trøya”, og kan gi ”noen hint” til hva de ønsker å ta opp i samtalen:

For det første er det jo en innledning, du blir litt varm i trøya. Og så kan du... ja, gi noen hint til hva du ønsker å snakke videre om. Sånn sett... Om man bruker den godt, kan den fungere bra.

Lærer B ser ut til å nedtone presentasjonens viktighet, mens lærer C og D fremhever at de muntlige ferdighetene eleven får vist her, skiller seg fra de elevene får vist i samtalen. Lærer D sier at han tenker nøye gjennom hva slags inntrykk han får av kandidaten under presentasjonsdelen. Han påpeker flere ganger at de muntlige ferdighetene er viktige for å virke som en troverdig fagperson. Lærer C trekker også frem de muntlige ferdighetene eleven kan vise under presentasjonen. Hun mener at det er viktig at elevene får muligheten til å vise ”muntlige ferdigheter i *den* (trykk) formen”. Disse ferdighetene beskriver hun som å kunne ”argumentere”, ”begrunne” og ”bruke et presist språk”. Sett under ett, synes alle lærerne at det er bra at det legges opp til muntlig presentasjon på muntlig eksamen. Lærer C sier for eksempel følgende: ”jeg tenker at det er fint av eleven får lov å presentere noe først, på egenhånd”. Likevel viser følgende uttalelse fra lærer A at presentasjonen på eksamen kan ha fått en svekket rolle:

Og du er ikke nødt til å ha framføring. Nei, du kan egentlig bare starte å si: mitt tema er...det er sånn og sånn, noen setninger og så samtale. Og det er jo derfor ... på en måte ... selve framføringen ikke skal vurderes i noen særlig grad. Du skal ikke si: ja, du hadde veldig fin framføring, med fine punkter og bilder (ler). Samtalen er viktigst.

Ifølge lærer A legges det ikke opp til at eleven *må* ha presentasjon på muntlig eksamen. Det er imidlertid ingen av de andre lærerne som sier det samme. Lærer C og D er for eksempel nøye på å understreke at presentasjonen på eksamen skal vare inntil ti minutter. Lærer A sier derimot at presentasjonen skal vare i 5-6 minutter. Lærerne har derfor litt ulike erfaringer og tolkninger om hvordan presentasjonen på muntlig eksamen kan løses. Av sitatet går det også frem at lærer A mener at ”framføringen ikke skal vurderes i noen særlig grad”. Det samme sier også lærer B. Dette tar jeg opp i avsnittet under. Lærerne har altså ulike tolkninger av hvor viktig presentasjonen er på eksamen. Det er derimot enige om at samtalen er viktigst.

I forskningsspørsmål 1 viste jeg at lærerne har flere fagsamtaler enn muntlige presentasjoner når de vurderer elevens muntlige kompetanse. Sett ut ifra at samtalen vektet sterkest på eksamen, kan dette være en mulig forklaring på dette funnet. Det er også påfallende likhetstrekk mellom presentasjonene lærerne beskriver at de har i opplæringen, og presentasjonen på muntlig eksamen. Når de har muntlige presentasjoner, sier lærer C og D at de enten er korte eller skal vare inntil i minutter. I tillegg sier lærerne at de ofte pleier å ha presentasjonene foran ”mindre deler av klassen”, eller for læreren alene. Lærer A og B sier også at de har færre presentasjoner enn de hadde tidligere. Dette kan kanskje ha en sammenheng med det jeg vil ta opp under.

4.3.2 Forberedelser – en del av vurderingen?

Som jeg så i teoridelen, ble det fra 2014 presisert at *forberedelsen* ikke skal inngå i det som skal vurderes på muntlig eksamen. Jeg så også at dette hadde skapt usikkerheter om hvordan ”måten” skulle tolkes: «Forberedelsedelen inngår ikke i det som skal vurderes. Hjelpemidler eleven velger å benytte seg av i eksamenslokalet, skal ikke vurderes. Men – den faglige kompetansen eleven viser gjennom måten temaet/problemstillingen presenteres på, er også en del av vurderingsgrunnlaget av elevens samlede kompetanse» (Udir 2019a).

Før jeg siterte denne presiseringen, hadde både lærer A og B tidligere i intervjuet uttalt seg om noe som kunne ha sammenheng med dette. Lærer A sa at hun legger mest vekt på "[..] og måten (trykk) det blir framført på". Lærer B sier også at: "I språkfag er det måten (trykk) det formidles på, som skal vurderes". Lærer B sa videre at det "de siste årene" ikke har vært vanlig å vurdere "det faglige i presentasjonen". Det faglige i presentasjonen refererer til det elevene har produsert i forberedelsestiden. I undervisningen formidler hun til elevene at PowerPointen er et "hjelpemiddel", og at den "ikke blir vurdert" av henne. Dette merket jeg meg som en veldig konkret referanse til muntlig eksamen, og "måten" kan se ut til å være overført fra den eksamensretningslinjen, og inn i undervisningen.

Da jeg senere i intervjuet siterte presiseringen, fikk jeg en mulighet til å forstå hvordan de tolket og forholdt seg til dette i praksis, når de vurderte muntlig eksamen. Jeg opplevde at lærerne hadde litt ulike tanker om forberedelsens viktighet, og *hva* som regnes som forberedelser. Likevel mente alle lærerne at forberedelsestiden har såpass mye sammenheng med selve eksaminasjonen, at den naturlig vil inngå som en del av vurderingen. Lærer A sier at "måten" eleven presenterer på, alltid vil ha en sammenheng med forberedelsen, og at "om de er godt forberedt vil det uansett være et pluss". Hun legger til at hun mener at selve forberedelsen ikke har telt tidligere heller. Av sitatet under går det frem hvordan lærer A forstår forberedelsen:

Det er ikke sånn at du skal vise frem "se alt jeg har gjort! Ark og sånn", eller en fin presentasjon i seg selv. Det er det du klarer å si til de punktene du har. Hvor selvstendig du er i akkurat den situasjonen.

"Måten" kan altså forstås som selvstendig presentasjon av fagstoff. Lærer B mener at *forberedelsen* sikter til det faglige i PowerPoint-presentasjonen, og at dette ikke skal vurderes. Hun fastslår derfor det hun tidligere hadde sagt i intervjuet:

Ja, det blir jo litt som jeg sa i stad at selve PowerPointen, det faglige der, skal ikke være med i vurderingen. Det skal heller være en inngangsport til det vi skal snakke om i samtalen etterpå.

Lærer B forteller også hvorfor det faglige i presentasjonen ikke skal være med i vurderingen. Hun sier at det var mye debatt rundt at mange elever fikk mye hjelp hjemmefra: "[..] flotte

presentasjoner, også faller man gjennom under samtalen. Men så kunne man likevel vurdere presentasjonen til å være femti prosent, eller noe sånt noe”. Hun legger til at det ikke var så mange år siden dette ble endret. Derfor mener lærer B at presentasjonen nå er mer som en ”inngangsport”. Lærer B nyanserer likevel tekningen om at det forberedte i presentasjonen ikke skal være med i vurderingen: Eleven kan gi ”hint” i presentasjonen, og disse hintene kan være mer eller mindre forberedt. På den måten kan det faglige i presentasjonen likevel inngå i vurderingen, ettersom ”hintene kan tas opp i samtalen”.

Lærer C sier at det de vurderer på muntlig eksamen er ”det ferdige produktet”. Det ferdige produktet er presentasjonen som ”elevene fordyper seg i”, og samtalen som kommer etter presentasjonen. Lærer C forstår forberedelse likt som lærer A, og sier at papirene de har med inn ikke er så relevant for det som faktisk sies. Lærer D sitt svar, skiller seg fra de andre lærernes svar. Han trekker lengre linjer, og problematiserer presiseringen i lys av norskfagets målsetning. Han innleder resonnetet sitt med å si at det er en ”selvmotsigelse” at forberedelsesdelen ikke skal vurderes:

Man kan kanskje kreve at elevene skal beherske pensum ganske godt og kunne respondere ganske spontant på flere av spørsmålene under muntlig eksamen, men jeg tenker at norskfaget... Noe av det som karakteriserer norskfaget, er at du er nødt til å tenke og reflektere ganske mye. Og det krever jo egentlig litt tid til å prosessere.

Lærer D sier at han derfor tror forberedelsesdelen ”til en viss grad inngår i vurderingsgrunnlaget”, og at det for han i praksis blir ”en totalvurdering av både forberedelsestid, presentasjon og oppfølgingssamtale”. Han trekker altså frem forberedelsestiden som en viktig del av eksamen, som bør være med i vurderingen. Han legger til at sensor og eksaminator fort vil merke om eleven har fått mye hjelp hjemmefra i forberedelsestiden. Han sier at om eleven holder en ”knirkefri presentasjon som er veldig innøvd”, kan ”oppfølgingssamtalen på tjue minutter bekrefte eller avkrefte om det er veldig innøvd, eller om eleven faktisk sitter inne med gode refleksjoner om større deler av pensum”. Videre sier lærer D at han mener det er ganske verdifullt for elevene å få muligheten til å erfare at noen ting krever litt tid å komme til bunns i. At man ofte må ”tolke, analysere og reflektere en god del”.

4.3.3 Vurdering av muntlig i opplæringen – en øvelse til muntlig eksamen?

Det er mye som tyder på at lærerne øver elevene til muntlig eksamen når de underviser og vurderer muntlig i opplæringen. Muntlig eksamen består av en muntlig presentasjon og en samtale om faget, og som jeg har vist er det hovedsakelig disse to muntlige vurderingssituasjonene de legger opp til. Men er dette fordi de mener de er dekkende vurderinger av muntlig kompetanse generelt, eller er det for å øve dem til muntlig eksamen? Av intervjuene går det frem at det er en blanding av begge to. Lærer C og D mener at det er mye man kan vurdere i en fagsamtale, både refleksjon rundt fagkunnskap og samhandlingsferdigheter. Refleksjonsevne og gode samtaleevner er viktig for elevene å ta med seg videre i livet, og kan legitimere valgene av fokus. Lærerne mener også at mange elever vil dra nytte av å kunne presentere et stoff foran et publikum i livet utenfor skolen. Som lærer C sier bør elever ”pushes” til å utfordre seg selv til å presentere foran andre, selv om dette er noe mange synes er ubehagelig. Likevel trekker lærerne veldig ofte frem eksamen som grunnen til at de gjør som de gjør.

Tidligere viste jeg at lærer B, C og D legger opp fordypningsoppgaven som en muntlig eksamensøvelse, og at presentasjonene tilpasses form og tidsrammen på eksamen. Lærer C forteller også at hun pleier å ha en fagsamtale før muntlig eksamen som er ”hele pensumet i Vg3”. Elevene får tid til å forberede seg, trekker så en lapp der det for eksempel står at de skal si noe om perioden naturalisme: De blir gitt ”femten minutter til å se på naturalisme”, før de har en fagsamtale med læreren. Lærer B mener det blir mest fokus på ”det faglige” i undervisningen, og ”ikke det muntlige”, ettersom det er mye de skal gjennom: ”Har ikke så god tid, skal gjennom alt. Blir jo litt stressa”. Lærer A slår fast at ”det er mest hensiktsmessig i Vg2 og Vg3 å undervise med tanke på eksamen”. En som særlig trakk tydelige linjer til muntlig eksamen tidlig i intervjuet, var lærer D. Da jeg stilte spørsmål om fordypningsoppgaven understrekte han at han prøvde ”å gjøre den muntlige komponenten lik den elevene møter på muntlig eksamen”. Jeg spurte han derfor om han alltid pleide å ha muntlig eksamen så klart i tankene. Til dette svarte han:

(puster ut ...) Jeg har ofte eksamen klart i tankene. Det er realiteten. Og det er kanskje også fordi jeg har undervist Vg3 i flere år på rad nå, og det er ofte der jeg underviser, på det nivået i norskfaget, og da er det vanskelig å løsrive seg fra muntlig eksamen.

Av sitatet går det frem at han opplever det som vanskelig å løsrive seg muntlig eksamen. Han har mye erfaring med å undervise avgangselever, og ønsker å legge til rette for at elevene skal kunne mestre denne viktige vurderingssituasjonen. Derfor prioriterer han fagsamtaler og muntlige presentasjoner, fremfor andre muntlige aktiviteter som læreplanen åpner for. Han sier at han prøver å ”kompensere ved å ha flere mer uformelle muntlige aktiviteter innimellom”, men at han ”definitivt” føler at han ”må ta hensyn til eksamen”. Jeg spurte han om han tror dette kan gå utover andre interessante muntlige vurderingsformer, og til det svarte han: ”Absolutt”. Han sier videre:

Det er sikkert mange autentiske, interessante situasjoner som oppstår som kan fremme de nye overordna målene for læreplanen, sånn som demokrati og medborgerskap, som gjør elevene rustet til å delta i demokratiske prosesser etter at de er ferdige med videregående... Jeg prøver å gjøre det innimellom.

Selv om han setter av mest tid til å øve til eksamen, mener lærer D at han likevel prøver å ivareta andre ”autentiske” og ”interessante situasjoner” når han jobber med muntlig. Det er imidlertid interessant å merke seg at han mener dette er ”uformelle muntlige aktiviteter”. Sitatene til lærer D gir et inntrykk av at forberedelser til muntlig eksamen opptar mye tid, og går utover andre måter å arbeide med muntlig på i norskfaget. Lærer A understreker også at ”eksamen er viktig”. Når jeg spør hvorfor, sier hun: ”ja, det er og sånn at du får kredit om det går bra på eksamen”. Dette viser at muntlig eksamen ikke bare er en viktig vurderingssituasjon som har konsekvenser for eleven, men også for lærerne. Lærer D understreker at muntlig eksamen er en ”kjempevanskelig situasjon”, ettersom vurderingen skal ”måle en lang skolegang”. Han mener tretti minutter ”ikke er nok tid”. Lærer B og D synes derfor det er fint å ha en muntlig standpunkt karakter som faglærer setter. Lærer B mener at standpunkt kan vise ”mer av elevens samlede kompetanse i faget”, og Lærer D sier at faglæreren ”definitivt” har ”flere vurderingssituasjoner og et mye bredere inntrykk av elevens kompetanse, enn det sensor har”. Han sier at han ”tror det er viktig å være åpen for at det i noen tilfeller vil være naturlig at standpunkt karakter og eksamens karakter vil være noe forskjellig”.

Til slutt i intervjuet spurte jeg om hvorfor lærerne mener arbeid med muntlig er viktig. Dette spørsmålet rakk jeg ikke å stille lærer D, men sitatet over kan kanskje indikere noe av det han ville svart: ”ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser”. Lærer A sier med stort trykk og innlevelse, at hun synes arbeidet med muntlige ferdigheter er ”kjempeviktig!”. Hun sier at

hun tror det er ”muntlige ferdigheter [...] som vil bli vurdert sterkest når du skal ut og skaffe deg en jobb. Både når det gjelder i det private og det offentlige. Muntlige ferdigheter er veldig, veldig viktig”. Hun legger videre til at de kanskje ”nedprioriterer det litt”. Hun trekker frem fordypningsoppgaven som eksempel, og sier at dette kunne vært en mulighet for elevene å utvide sin muntlige kompetanse. Hun sier at studenter ofte må ha framføringer på universitet og høyskolen, og at dette er noe som har blitt enda viktigere med tiden. Det samme understreker lærer B og C. Lærer B sier at ”tydelig språk er alfa omega”, og lærer C mener at gode muntlige ferdigheter er viktig i et ”curlingsamfunn”.

4.3.4 Oppsummering av forskningsspørsmål 3

Over har jeg undersøkt *hva som vektlegges i vurderingen på muntlig eksamen*. Disse funnene har jeg valgt å sammenligne med det lærerne sier at de arbeider med i norsk muntlig. På muntlig eksamen varer samtalen lengst, og vektet også sterkest i vurderingen. I opplæringen av muntlig kompetanse sier lærerne at de først og fremst har fagsamtaler. Presentasjonen er fortsatt viktig på eksamen, men lærerne har ulike oppfatninger av *hvor viktig* den er. Den muntlige presentasjonen er heller ikke et like hyppig innslag i opplæringen, og lærer A og B mener at de har færre presentasjoner enn de hadde før. Det er derfor nærliggende å tenke at dette har en sammenheng med hvor viktig presentasjonen er på eksamen. Et viktig funn er at lærerne tar med seg eksamensretningslinjer inn i opplæringen. Det faglige i presentasjonen, det elevene har funnet frem til, ordnet og formulert, skal ikke være en del av vurderingen på muntlig eksamen. Dette gjør lærer B elevene oppmerksomme på i opplæringen. I praksis virker det likevel som at alle lærerne vektlegger forberedelsen i vurderingen på eksamen, selv om flere av dem sier det at den ikke skal telle. Lærer D mener at forberedelser er en viktig del av norskfaget, og at det derfor er en selvmotsigelse at forberedelsene ikke skal vurderes. I intervjuene kommer det også frem at lærerne synes det er vanskelig å løsrive seg fra eksamen. Det de velger å fokusere på i opplæringen, har derfor nær sammenheng med muntlig eksamen. Dette uttrykkes sterkest hos lærer A og D. Lærer D er bevisst at dette går utover andre måter å vurdere muntlig på, og lærer A mener at skolen kanskje nedprioriterer arbeid med muntlig – både fordi de ikke underviser i muntlig, og fordi undervisningen på Vg2 og Vg3 handler mest om det elevene skal kunne snakke om på muntlig eksamen (innhold). Alle lærerne gir mer eller mindre uttrykk for at det er mye de skal gjennom i norskfaget, og at de derfor må gjøre prioriteringer. Til slutt har jeg sett at lærerne mener at muntlige ferdigheter er veldig viktig for eleven, både i skolesammenheng og senere i livet.

4.4 Presentasjon av hovedfunn

Avslutningsvis vil jeg oppsummere tre hovedfunn, som jeg mener kommer frem av denne analysen. De tre hovedfunnene er som følger: fagsamtalens høye status, nedprioritering av arbeid med muntlig, og muntlig eksamens innflytelse (washback). Under vil jeg kort gjøre rede for hovedfunnene før jeg diskuterer dem i neste kapittel.

Det første hovedfunnet jeg vil trekke frem er fagsamtalens høye status. Alle lærerne beskriver dette som den viktigste muntlige vurderingssituasjonen de har, og er svært positive til denne måten å vurdere muntlig. Lærerne fremhever at elevene får mulighet til å vise fagkunnskaper og reflektere rundt spontane spørsmål fra læreren. Fagsamtalen arrangeres ofte gruppevis med læreren som ordstyrer, og fremstår som en effektiv måte å vurdere flere elever på en gang.

Oppgavens andre hovedfunn er at arbeid med muntlig nedprioriteres. Fagsamtalen og den muntlige presentasjonen er riktignok to ganske ulike sjangrer, som kan tilføre elevene mange viktige kompetanser. Lærerne mener likevel at de ikke prioriterer å undervise i muntlig fordi de må ha mye fagstoff de skal igjennom. Derfor prioriterer de å undervise i det elevene forventes å kunne snakke om i presentasjonen og fagsamtalen. Andre vurderingssituasjoner, slik som appeller og dramatiseringer, fremstår som engangstilfeller med formål om å gjøre norskfaget mer spennende. De er også i all hovedsak forbeholdt Vg1, og legger på den måten ikke opp til progresjon. Analysen min viser også at det viktige arbeidet med vurderingskriterier ofte blir nedprioritert. Noen av lærerne lager kriterier selv, og prioriterer på den måten å undersøke hva som er gode, og mindre gode vurderingskriterier for å vurdere elevenes muntlige kompetanse. Ofte anvendes likevel kriterier som de selv ikke har laget, blant annet vurderingskriterier fra muntlig eksamen.

Det tredje og siste hovedfunnet mitt er muntlig eksamens innflytelse på undervisning og vurdering. Muntlig eksamen tematiseres tidlig i intervjuet av alle lærerne, og fremstår som den viktigste begrunnelsen for hvorfor de velger å fokusere på fagsamtaler og presentasjoner. Det de trekker frem som viktig og mindre viktig i opplæringen, er også det de senere beskriver som viktig og mindre viktig under muntlig eksamen. Lærerne har også et bevisst forhold til at muntlig eksamen er viktig for dem.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg, basert på mine hovedfunn og i lys av teori og tidligere forskning, diskutere oppgavens problemstilling: *Hva vektlegger norsklærere på videregående når de vurderer norsk muntlig?* Undersøkelsen min kan oppsummeres i tre hovedfunn:

1. Fagsamtalens høye status
2. Arbeid med muntlig blir nedprioritert
3. Muntlig eksamen har washback på undervisning og vurdering

Sammenlignet med det jeg redegjorde for i gjennomgangen av tidligere forskning, er det bare funn 1 som avviker. Grunnen til at fagsamtalen avviker fra det jeg fant av tidligere forskning kan ha ulike forklaringer, og er det første jeg vil diskutere. De to andre funnene samsvarer mer eller mindre med det som er funnet tidligere. Det er imidlertid viktig å presisere at funn 3 er en mulig tolkningsramme for funn 1 og 2, og ikke noe jeg kan si med sikkerhet ut ifra min undersøkelse. I dette kapittelet vil jeg til slutt svare på min problemstilling, samt diskutere mine resultatets holdbarhet, didaktiske implikasjoner og forslag til videre forskning.

5.1 Fagsamtalen

Tidligere forskning viste at framføringen som foredrag var den mest brukte muntlige vurderingsformen, både i norskfaget og andre fag. Fagsamtalen som vurderingssituasjon, blir ikke løftet frem som en tendens. Under vil jeg diskutere fire mulige forklaringer på dette funnet.

5.1.1 Betydningen av metode og utvalg

En første forklaring på dette funnet må rette fokus mot *min metode og lærerutvalg*. Intervju som metode gir meg tilgang på refleksjoner rundt praksis og erfaringer. Jeg er ikke selv tilstede i alle de undervisningstimene lærerne refererer til, og støtter meg derfor på at de snakker ut ifra faktisk praksis. Disse refleksjonene er i tillegg spontane, og som jeg så i metodedelen må forskeren være bevisst at hendelser kan bli husket feil eller overselektivt. Måten jeg har stilt spørsmål på kan ha ført til visse svar, og det jeg har valgt at de skal fortelle

meg mer om, ettersom momenter dukker opp, påvirker svarene jeg får. Når en av lærerne i mitt utvalg sier at skolen har en utbredt «fagsamtalekultur», er dette også noe som bør løftes frem. Det kan hende at mine informanter arbeider på en skole der det er et særlig fokus på fagsamtaler i muntlig vurderingsarbeid, og at andre funn ville vært gjort på en annen skole.

5.1.2 Tidligere forskning

I gjennomgangen av tidligere forskning som viser at framføringen dominerer, har jeg referert til undersøkelser fra 2014 og bakover til 2003. Jeg har særlig referert til Hertzberg (2003) og Jers (2010) sine grundige undersøkelser av arbeid med muntlig. Jeg har også vist til sluttrapporten fra NIFU (2018), som skriver at den forberedte framføringen dominerer. Dette inntrykket er imidlertid også basert på eldre undersøkelser fra tidsrommet 2010-2014 (Seland et al.). At studiene er relativt gamle, gjør det sannsynlig at studiene ville vist noe annet om de ble utført i dag. Jeg har vist til viktige endringer i læreplanen (2013) og den muntlige eksamensformen (2014), som blant annet kan ha bidratt til at praksisen har endret seg.

5.1.3 Endringer i den muntlig eksamensformen

I teorikapittelet så jeg på endringer av den muntlige eksamensformen som kan ha bidratt til å svekke statusen til foredraget på eksamen. Hvis muntlig eksamen har washback på undervisning og vurdering, kan dette være en forklaring på at min undersøkelse viser at fagsamtalen har blitt viktigere enn framføringen. Penne & Hertzberg (2017) skriver om ”foredraget” på eksamen, men mine informanter refererer aldri til presentasjonen på muntlig eksamen som et foredrag. Retningslinjene for muntlig eksamen bruker heller ikke foredrag, men *presentasjon av det forberedte temaet/ problemstillingen*. Med endringene av eksamensformen fra 2014 skulle heller ikke presentasjonen være like lenge som før. Som en følge av dette, fikk samtalen på eksamen de minuttene som presentasjonen før hadde. Dette sender signaler om at det er enda viktigere å kunne samtale på muntlig eksamen. Når samtalen på eksamen blir løftet frem og gitt mer tid, kan dette føre til at samtaler som vurderingssituasjon blir et hyppigere innslag i opplæringen. Når endringene også innebar at forberedelsene ikke skulle vurderes, *kan* dette også ha svekket statusen til det forberedte foredraget. Den oppmerksomme læreren kan også ha fått med seg Utdanningsdirektoratets forslag om å fjerne det forberedte foredraget fra eksamen (2013).

I intervjuene var det flere utsagn som tydet på at diskusjoner om framføringen, og framføringens mindre betydelige plass på muntlig eksamen, preget lærernes syn på framføringen. Lærer B og D viser at de har fått med seg diskusjonen om at mange elever får hjelp med presentasjonene hjemmefra, og at dette var en grunn til at forberedelsene ikke lenger skulle telle i vurderingen. Lærer B sier at hun derfor bevisstgjør elevene sine på at det faglige i PowerPointen ikke blir vurdert. Dette eksempelet viser at sentrale retningslinjer om muntlig eksamen blir overført til undervisningen. Når lærer A sier at elever ikke *må* ha framføring på muntlig eksamen, kan dette også ha en innvirkning på at hun har færre presentasjoner i opplæringen. Alle lærerne slår fast at samtalen på eksamen er viktigst, og når lærerne i tillegg viser at de er opptatt av å øve elevene til muntlig eksamen, er det grunn til å hevde at dette forklarer hvorfor fagsamtalen har blitt viktigere i opplæringen.

5.1.4 Fagsamtalen dekker mange læreplanmål

Det kan likevel være andre grunner til at lærerne i mitt utvalg viser at fagsamtalen er den viktigste muntlige vurderingssituasjonen de har. Ettersom framføringen i lang tid har blitt favorisert, er det også naturlig at dette fører til en dreining, og at lærerne søker andre måter å vurdere muntlig. På Utdanningsdirektoratets hjemmesider finnes det også ressurser for å arrangere fagsamtaler i opplæringen (Udir, 2016). Selv om mine informanter fremfor alt sier at de velger fagsamtaler for å øve elevene til muntlig eksamen, fremhever noen av lærerne at fagsamtalen egner seg til å vurdere ”mye forskjellig” i norsk muntlig. Det er derfor sannsynlig at de opplever at fagsamtalen dekker mange sentrale læreplanmål. I teoridelen så jeg hva arbeid med muntlige ferdigheter i norskfaget innebar, og hvordan hovedområdet muntlig kommunikasjon skulle forstås. I fagsamtalen kan lærerne blant annet vurdere hvordan elevene *skaper mening gjennom å lytte, vurderer og tolker, samt respekterer den som taler*. De kan øve seg på å *fremme meninger spontant, videreutvikle innspill og gi reflektert respons*.

Fagsamtaler krever altså at elevene bruker viktige reseptive og produktive ferdigheter, og behersker samhandlingsferdigheter. Likevel er det viktig å understreke at ingen av mine informanter løfter dette frem. For dem er fagsamtalen viktig fordi elevene kan snakke om norskfaglige emner, slik som ”naturalisme”. Ingen understreker viktigheten av lyttekompetanse i forbindelse med fagsamtalen, eller for øvrig, og de ser alle ut til å foretrekke individuelle fagsamtaler, for da kan elevene øve seg på å få ”direkte spørsmål” fra læreren. De sier også at de setter elever i grupper for å effektivisere vurderingen, ikke for å

vurdere hvordan de spiller hverandre gode. De gir heller ingen eksempler på hvordan de arbeider systematisk med muntlige ferdigheter som å lytte og videreutvikle innspill.

5.2 Arbeid med muntlig blir nedprioritert

At arbeidet med muntlig blir nedprioritert, er basert på en sammenligning med læreplanen. Følgende tre funn kan tyde på at muntlig blir nedprioritert: elevene arbeider med et smalt utvalg muntlige sjangrer, lærerne prioriterer ikke å undervise i muntlig, og arbeidet med kriterier for muntlig blir ofte nedprioritert. I tillegg vil jeg sammenligne mine funn med Kaldahl (2019) sine funn av hva slags muntlige kvaliteter lærere verdsetter når de vurderer muntlige eksamen på ungdomstrinnet.

5.2.1 Arbeid med muntlige vurderingskriterier

Arbeid med vurderingskriterier blir ofte løftet frem som sentralt for vellykket vurderingsarbeid. Med et økende fokus på vurdering for læring, vil det også være viktig at kriteriene ivaretar dette (Fjørtoft, 2016). Ottesen (2010) mener derfor at den beste garantien for profesjonell, tydelig og rettfærdig vurdering i tråd med vurderingsforskriften, er å utvikle et tolkningsfellesskap (s. 100-101). I min undersøkelse finner jeg eksempler på at lærerne jobber med muntlige vurderingskriterier i fellesskap, men jeg finner også eksempler på at det ikke skjer. Lærer A og B jobber ikke sammen med kollegaer om muntlige opplegg og kriterier. Begge bruker også kriterier de har fått av kollegaer ”en gang i tiden”. Ifølge Slemmen (2009), kan dette fungere hvis lærerne ser disse i sammenheng med egen praksis, og vurderer for læring (s. 179). Likevel kan det føre til det hun kaller *mekanisk vurdering*. Lærer A og B sier at de tilpasser kriteriene temaet de arbeider med, men det går samtidig frem at kriteriene for muntlig kommunikasjon ikke endrer seg stort fra gang til gang. I tillegg bruker disse lærerne også kjennetegn på måloppnåelse fra muntlig eksamen i opplæringen. Når disse kriteriene er ment for å vurdere sluttkompetanse i faget, er ikke disse først og fremst egnet til å vurdere for læring. Kriteriene er, som lærerne selv påpeker, lite spesifikke, og vanskelige å gi gode tilbakemeldinger med. De som er mest tilfreds med kriteriene de bruker, er Lærer C og D. Det de har til felles, er at de jobber med muntlige vurderingskriterier i fellesskap. Kriterier blir diskutert og vurdert, og de prøver å ha de samme vurderingssituasjonene. Når det arbeides i team ligger det, i følge Ottesen, bedre til rette for ”trykk” og kvalitet (2010).

Flere av lærerne gir uttrykk for at det er vanskelig å lage kriterier for muntlig. At noen av lærerne nedprioriterer å lage vurderingskriterier på egenhånd, *kan* være et tegn på at de opplever at de mangler kompetansen til det. Lærer A mente for eksempel at hun ikke hadde dramatiseringer lenger, fordi det var ”vanskelig å vurdere med vurderingskriterier”. Lærer A gir uttrykk for at kunnskap om sjangeren og kriterier for kvalitet, virker utilgjengelig for henne. For å utvikle kunnskap om muntlig språk trengs det, ifølge Aksnes (2016), bidrag fra en rekke ulike teorier og fagdisipliner, for eksempel retorikk, kommunikasjonsvitenskap, sosiolingvistikk, pragmatikk, drama og teaterkunnskap (s. 17). Svenkerud (2013) mener at kriterier for kvalitet i ulike muntlige sjangrer, vil gjøre lærerens repertoar med undervisningsformer bredere og mer eksplisitt. Hvis kriterier for kvalitet i ulike muntlige sjangrer er en mangelvare, kan dette også være med på å forklare hvorfor lærerne sjeldent arrangerer andre formelle muntlige vurderingssituasjoner. Dette understreker viktigheten av å motivere til slikt arbeid, og sette av tid til å arbeide med muntlige undervisningsopplegg og kriterier. Flere av lærerne sier også at vurderingen av muntlig ofte går på ”magefølelsen” eller ”helhetsinntrykket”. Dette kan tolkes som at vurderingskriteriene de bruker, ikke er til stor hjelp når de vurderer muntlig, bare en formalitet. Et spørsmål blir også om lærerne deler sine tanker om hva som utgjør et godt helhetstrykk med elevene eller ikke.

5.2.2 Et bredt repertoar av muntlige sjangrer og muntlige ferdigheter

Hertzberg (2003) mener at arbeid med muntlig dreier seg om å bli fortrolig med et bredt repertoar av muntlige sjangre gjennom hele løpet, slik som samtaler og diskusjoner, framføringer og dramaøvelser, *samtidig* som det skal arbeides med å utvikle bevissthet om muntlig språk og muntlige sjangere (s. 137). Mine funn tyder på at elevene ikke blir ”fortrolige” med et bredt repertoar av muntlige sjangrer gjennom ”hele løpet”. Det er også interessant at lærerne mener at elevene er fortrolige med fagsamtaler og presentasjoner. Likevel er det disse to sjangrene de fortsetter å legge opp til. Lærerne har andre muntlige vurderingssituasjoner, gjerne dramatiseringer og retoriske appeller. Dette fremstår likevel som engangstilfeller på Vg1, heller en sjangrer de jobber systematisk med. Lærer A og C sier at de har dramatiseringer for å gjøre arbeidet med norskfaglige emner mer ”interessant” eller ”spennende”. Lærer A mener også at hun ikke regner dramatisering som en formell vurderingssituasjon. På den måten virker det som at disse sjangrene bare blir behandlet på overflaten.

Svenkerud et al. (2012) mener at vi må ha klare forventninger til hva det vil si å være muntlig kompetent, både som taler og som lytter. Hensikten med å arbeide bredt og grundig med muntlig, er at elevene skal øke den muntlige kompetansen sin og oppleve nytteverdi og overføringsverdi. Fagsamtalen og presentasjonen kan være gode utgangspunkt for å utvide den muntlige kompetansen – elevene får brukt språket både spontant og forberedt, slik hovedområdet *muntlig kommunikasjon* slår fast, og det er mange ulike ferdigheter som læreren kan tematisere og undervise i. Læreren kan for eksempel tematisere kritisk eller empatisk lytting, hvordan eleven kan tilpasse språket temaet og hvordan elevene kan gå inn i rolle for å engasjere. Likevel viser analysen min at lærerne ikke vektlegger å undervise i slike muntlige ferdigheter – de vektlegger å undervise i norskfaglige emner som elevene skal kunne snakke om i de formelle vurderingssituasjonene og på eksamen. Dette kan føre til et snevert syn på hva muntlig kompetanse er. Lærer A sier at hun ofte blir oppgitt over at elevene ikke har med ”avslutning” når de presenterer. Dette understreker behovet for å undervise eksplisitt i struktur og form, og modellere gode og dårlige eksempler fra virkeligheten.

Hvis jeg sammenligner mine funn med Kaldahl (2019) sine funn, er det mange likhetstrekk når det kommer til hva norsklærerne i hennes kvantitative studie (ungdomstrinnet) og mine informanter (videregående), vektlegger i vurderingen av muntlig. Som jeg viste, la norsklærerne på ungdomstrinnet stor vekt på komponenter som handlet om *logos*. De la også en større vekt på *logos*, sammenlignet med de andre faglærerne. I min undersøkelse viste jeg at alle lærerne vektla fagkunnskaper, innhold, refleksjon, argumentasjon, struktur, selvstendighet, tydelig språk og presis ordbruk. Ifølge Kaldahl er dette kjennetegn på *logos*.

Vurderingsskjemaet fra muntlig eksamen har også i sin helhet, en sterk vekt på *logos*, og speiler på den måten også det lærerne sier at de fokuserer på i opplæringen. I analysen så jeg nærmere på kategorien ”muntlige ferdigheter”. Der var det totalt fire kriterier under muntlige ferdigheter, og to av disse handler om *logos*: fullstendige og grammatisk korrekte setninger, og organisering av ordrekkefølge på en klar og tydelig måte. De to andre kriteriene, og som jeg diskuterte med lærerne i intervjuet, kan derimot fanges i etoskategorien (stemme og øyekontakt). Lærer D mener også at kriteriet ”bruker stemmen godt” kan forstås som intonasjon (etos). Det er likevel viktig å minne om at de to kriteriene ikke ble løftet frem som viktige for lærerne. Dette speiler også hva de tidligere hadde sagt at de vektla.

Til slutt kan det være nyttig å påpeke hva lærerne *ikke* nevner, men som også handler om muntlig kompetanse. Ifølge Kaldahl (2019) er for eksempel kreativitet, originalitet, kroppsspråk og engasjement viktig (etos). Evnen til å legge frem stoffet på en *engasjerende* måte, nevnes vel å merke av lærer D tidlig i intervjuet. Kjennetegn på patos kan være situasjonsbevissthet, mottakerbevissthet, evnen til å overbevise og gi uttrykk for motivasjon. Slike elementer fremheves ikke av lærerne i min undersøkelse. Disse kjennetegnene er heller ikke representert i vurderingsskjemaet fra muntlig eksamen. I kapittel 2 viste jeg at Jers (2010) trakk frem situasjonsbevissthet og mottakerbevissthet som viktig. På den annen side, er det viktig å påpeke at kategoriene logos, etos og patos kan være noe flytende å operasjonalisere med (Kaldahl, 2019, s. 8). Lærer D nevner for eksempel at det er viktig at eleven fremstår som en fagperson. Dette tror jeg både kan handle om å fremstå profesjonell (logos), frigjøre seg fra manus (etos) og snakke overbevisende (patos). Lærerne mener også at de ofte tenker på ”helhetsinntrykket” når de vurderer muntlig. Derfor vil selvfølgelig også slike komponenter kunne være viktig og virke inn på vurderingen. Likevel er det nyttig å undersøke hva lærerne faktisk trekker frem som viktig, og hva som de dermed antakelig formidler til elevene som viktig. Kort oppsummert og sett under ett, vekter derfor lærerne i min undersøkelse logos i høyere grad enn etos og patos, når de vurderer muntlig.

5.2.3 Læreplanen er ikke nok?

I NIFU-rapporten (2018) blir muntlig beskrevet som et undervurdert delaspekt av faget. Samtidig spår rapporten endringer i sikte, ettersom muntlig blir godt ivaretatt i dagens læreplan (Seland et al., s. 84). I kapittel 2 viste jeg at læreplanen løfter frem bredt og grundig arbeid med muntlig, særlig etter revideringen av norsklæreplanen i 2013. Retorikken har blant annet fått en fremtredende plass, og som jeg har vist kan retorikk tilføre mye viktig kunnskap om arbeid med muntlige tekster (Hertzberg 2003, Jers 2010 og Bakken 2014). Likevel viser mine funn at arbeidet med muntlig i sin dybde og bredde, *fortsatt* blir nedprioritert. Det er derfor grunn til å spørre om læreplanen i seg selv er nok for å løfte frem verdien av grundig og systematisk arbeid med muntlig. For å endre praksis og få til varige endringer mener Ottesen (2010) at det er vesentlig at skoler får midler og ressurser, og knyttes til tiltak som tilfører kompetanse gjennom eksterne kompetansemiljøer. I tillegg må skolen klare å holde ”trykket oppe”, for at endringene skal feste seg. Mine funn tyder på at arbeidet med muntlig trenger et slikt trykk. Lærer A kommer med et eksempel som viste at hun hadde forsøkt å arbeide grundig med vurdering for læring i muntlig. Dette handlet som vist om å filme en

appell, levere et utkast til vurdering, for så å få en endelig vurdering. Hun sa at hun ikke gjorde det lenger, fordi ”det tok for lang tid”. En annen mulig forklaring er at skolen ikke har klart å holde dette trykket oppe.

5.2.4 Kunnskap og informasjon fra en rekke kilder

Ottesen (2010) påpeker at lærere mottar informasjon og kunnskap fra en rekke kilder (s. 102). Retningslinjen om at forberedelsestiden på muntlig eksamen ikke skal vurderes, bare måten det blir framført på, har som nevnt skapt forvirring og ikke-enhetlig praksis på flere skoler (Udir, 2019a). Mine funn viste også at lærerne forstod presiseringen på ulike måter. Lærer A mente at dette betydde at presentasjonen på eksamen ikke skulle vurderes i særlig grad, og at elever derfor ikke *måtte* ha presentasjon, bare kort fortelle hva temaet/ problemstillingen er. Dette kan være et resultat av at det ikke har blitt presisert tydelig nok hva som menes med endringene som har trådt i kraft.

Gjennomgangen av tidligere forskning i kapittel 2, viste at lærere ofte ikke vurderte elevenes forarbeid med framføringene, og at tilbakemeldingene ikke fokuserte på de viktige valgene elevene tar i forarbeidsfasene. Det ble bare registrert tilbakemeldinger på selve framførelsen, og tilbakemeldingene fokuserte enten på innholdet i presentasjonen, eller stemme og blikk. Disse ble videre kjennetegnet som lite spesifikke og læringsfremmende. For at elevene skal erfare at nøye planlegging og strukturering av den muntlige teksten er viktig for resultatet, må dette verdsettes i kriterier for oppgaven og i vurderingen (Jers 2010, Bakken 2014). Når retningslinjene for muntlig eksamen forteller lærerne at de ikke skal vurdere forberedelsene, lover heller ikke dette godt for verdien av å vurdere hele prosessen av den muntlige framføringen. I et washbackperspektiv, vil dette kunne føre til at lærere fortsetter å kun vurdere sluttproduktet og måten elevene uttrykker seg på. Som lærer D påpeker, er forberedelsestiden en viktig tid. Eleven tar valg, prosesserer og dykker inn i kjernen. Dette er viktig i norskfaget. Presiseringen om at forberedelsen ikke skal vurderes, bare måten det framføres på, trenger ikke å være et problem for opplæringen i muntlig. Men når tidligere forskning påpeker at dette er en svakhet i vurderingen av muntlige framføringer, og mine funn viser at lærerne tar med seg eksamensretningslinjer inn i undervisningen, er det grunn til å problematisere det. I norsklæreplanen på videregående, handler mange kompetansemål om retorikk, og retorikk handler altså om det *planlagte* språket. Det er derfor viktig at sentrale retningslinjer blir sett i sammenheng med norskfagets målsettinger og læreplanmål.

5.3 Konklusjon – svar på problemstillingen

Ved hjelp av tre forskningsspørsmål har jeg analysert og diskutert problemstillingen: *Hva vektlegger norsklærere på videregående når de vurderer norsk muntlig?* Jeg har funnet ut at lærerne i mitt utvalg vektlegger muntlige presentasjoner, men fremfor alt fagsamtaler, når de vurderer muntlig i opplæringen. De vektlegger å *undervise i fagkunnskaper*, ofte referert til som litteraturhistorie, men ikke i andre ferdigheter og kunnskaper som de sier at de vekter: presist språk, refleksjon, argumentasjon, selvstendighet og struktur. Mengdetrening i fagsamtaler og presentasjoner og *gode nok* muntlige ferdigheter, ser ut til å erstatte undervisning i lytte- og taleferdigheter. Med washback som tolkningsramme, kan valget av fokus gis mening. I denne oppgaven har jeg vist at muntlig eksamen er en viktig vurderingssituasjon i skolen. Muntlig eksamen har også et ganske forhåndsbestemt oppsett: elevene skal kunne presentere et tema eller en problemstilling, og ha en enda lengre samtale med eksaminator om pensum. Kjennetegn på måloppnåelse som lærerne sier at de bruker i opplæringen, har også en tydelig sammenheng med det lærerne sier at de vektlegger på muntlig eksamen. De fleste lærerne er veldig bevisst at de øver elevene til muntlig eksamen, når de jobber med muntlig i norskfaget. Når lærerne velger appeller og dramatiseringer for å vurdere muntlig, er dette engangstilfeller på Vg1 med formål om å gjøre norskfaglige emner mer spennende eller interessante. Med læreplanen som målestokk, har jeg funnet ut at lærerne ikke underviser *bredt* og *grundig* i muntlig. Mine funn belyser derfor, i likhet med tidligere forskning, at muntligdidaktikk i skolen bør rettes mer søkelys.

5.4 Resultatenes holdbarhet

Mot slutten av dette diskusjonskapittel kan det være hensiktsmessig å rette oppmerksomheten tilbake til noen av mine metodiske valg. Tidligere i dette kapitlet så jeg for eksempel hva min metode og utvalg kan ha betydd for et av mine funn. Lærerne jobber på den samme skolen, og denne skolen har tydelig etablert en kultur for å arrangere fagsamtaler. Kunnskapen jeg har utviklet i denne undersøkelsen, har også hovedsakelig bygget på lærernes spontane refleksjoner rundt egen praksis. *Vurderingsskjemaet* fra eksamen har imidlertid kunnet underbygge lærerens uttalte valg av fokus i opplæringen. Jeg har undersøkt problemstillingen min med utgangspunkt i et semistrukturert intervju, der jeg altså på forhånd hadde bestemt hvilke spørsmål jeg ville stille. Mine funn er derfor bundet av intervjukonteksten, og mitt videre tolkningsarbeid. Jeg må også ta høyde for at informantene kan ha formulert seg på en måte som jeg har misforstått, eller sagt noe som ikke stemmer

overens med det de faktisk gjør. Jeg viste for eksempel at flere av lærerne virket bestemte på at de ikke vurderte forberedelsene på eksamen, for så å resonnerer seg frem til at de i praksis gjør det. Dette viser hvordan meninger kan nyanseres i løpet av en samtale.

Et moment jeg vil diskutere nærmere, er mulige grunner til at lærerne allerede tidlig i intervjuet trakk linjer til muntlig eksamen. Et av de første spørsmålene jeg stilte i intervjuene, var *hvilke* muntlige vurderingssituasjoner de har. Det er ikke usannsynlig at ordet vurdering aktiverer tanker om muntlig eksamen, og at dette kan ha ført til at de fortsatte å spille videre på dette i intervjuet. Hadde jeg startet med å spørre om hvordan de underviste i muntlig, og fokusert mer på konkrete muntlige undervisningsopplegg, kan det hende at svarene ville vært annerledes i fortsettelsen. Da jeg rekrutterte informanter, ville jeg også at utvalget skulle ha erfaring som sensor på muntlig eksamen. Jeg innså ganske raskt at dette ikke var noe jeg hadde trengt å formidle, ettersom de fleste norsklærere, etter noen år i dette yrket, vil ha denne erfaringen. Selv om intervjuene ble utført en god stund etter rekrutteringen, kan det hende at lærerne lot seg hefte av dette. At jeg ønsket lærere med sensorerfaring, var imidlertid bare uttrykt til lærer B, og jeg vet ikke hva hun fortalte de andre lærerne da hun hjalp meg med å rekruttere resten av utvalget. Da jeg senere sendte lærerne informasjon om intervjuet, skrev jeg også at formålet mitt var å undersøke *arbeid med muntlig i norskfaget*. Jeg tror derfor ikke at det tidlige spørsmålet om vurderingssituasjoner og ”utvalgskriteriet”, var av vesentlig betydning. Lærerne tydeliggjorde at de var bevisste på at eksamensøvelser tok mye tid og var viktig for dem.

5.5 Didaktiske implikasjoner

Min undersøkelse kan kanskje bidra med å belyse noen didaktiske implikasjoner for den enkelte norsklæreren. Samtidig mener jeg at min undersøkelse belyser noen viktige implikasjoner på skolenivå og nasjonalt nivå. I muntligopplæringen vil det være viktig at læreren reflekterer over langsiktige mål med opplæringen, og hvilke verdier dette har for eleven og samfunnet (Fjørtoft, 2014, s. 40). Mange vil nok si at elever på videregående allerede vet hvordan de skal lytte og tale i ulike sammenhenger. Likevel slår læreplanen fast at eleven stadig skal utfordres, helt frem til opplæringslutt. Hvis elevene mestrer det som kriteriene for oppgaven har satt, må læreren undersøke hvordan elevene kan utfordres i fortsettelsen, og lage nye kriterier. Her vil dialog med elevene være viktig. I min undersøkelse, og med støtte i Kaldahl (2019) sine kvalitetstegn i kategoriene logos, etos og

patos, går det også frem at lærerne fokuserer mye på *logos* når de vurderer muntlig (innhold, tydelig språk, presis ordbruk, refleksjon og lignende). Det er viktig at det også fokuseres på andre elementer som kan berike forståelsen av hva muntlig kompetanse innebærer (for eksempel mottaker- og situasjonsbevissthet, kreativitet, kroppsspråk og uttrykk for motivasjon og engasjement).

I likhet med tidligere forskning og teori, viser min undersøkelse at *tolkningsfellesskap* ser ut til å være viktig av flere grunner. I min analyse gikk det tydelig frem at to lærere jobber i fagteam for å oppnå tolkningsfellesskap, og at to lærere ikke gjør det. Det er ikke dermed sagt at lærerne som samarbeider, jobber *bedre* med muntlig enn de lærerne som ikke gjør det. Likevel virker det som at disse lærerne har skapt en god plattform med muligheter for å skape kvalitet i muntligopplæringen. I fellesskap kan norsklærere for eksempel diskutere hvordan de kan arbeide for å oppnå læringsmål i læreplanen, samtidig som de forbereder elevene til muntlig eksamen.

Noe annet som ser ut til å være viktig, er at *skolen* definerer muntlig som et satsningsområde. Lærer B kunne fortelle at hun tidligere jobbet på en skole som gjorde dette. Dette viser for det første at norske skoler tar initiativ til å definere muntlig som et satsningsområde. For det andre viser det at skolen jeg undersøkte ikke har gjort det samme. Som vist i analysekapittelet gir lærerne ofte uttrykk for at de ønsker ”mer styring”, og bedre retningslinjer for hvordan de skal jobbe med muntlige opplegg og vurderingskriterier. Videre viser mine funn at det kan være behov for tydeligere retningslinjer om hvordan muntlig eksamen skal løses, og hva som skal være viktig i vurderingen. Vurderingsveiledninger for muntlig eksamen på videregående, er imidlertid rett rundt hjørnet. Dette kan kanskje sikre mer tolkningsfellesskap og enhetlig praksis på tvers av skoler. Når det kommer til å *prioritere* arbeid med muntlig i opplæringen, kan det hende at en nasjonal satsning på muntligdidaktikk i skolen vil kunne komme mange lærere til gode.

5.6 Forslag til videre forskning

Min undersøkelse viser at lærerne oftest har fagsamtaler når de vurderer muntlig. Derfor kunne det vært interessant å undersøke et *større utvalg* norsklærere på videregående, og sett om også de har flere fagsamtaler enn presentasjoner, og om de begrunner valget av fokus på samme måte. Det kunne også vært interessant å undersøke *andre kontekster*. Siden min studie

fokuserer på videregående opplæring, kunne det vært nyttig å undersøkt vurdering av muntlig på ungdomstrinnet, og sammenlignet dette med mine funn. Denne forskningsinteressen kan kanskje imøtekommes av Kaldahl (2019) sin kvalitative oppfølgingsstudie (intervjuer), der lærerne snakker om det de vektla i spørreskjemaet (s. 18). Denne undersøkelsen fokuserer ikke eksklusivt på norsklærere, men faglærere i seks andre fag. Undersøkelsen handler også om vurdering på *muntlig eksamen*. Likevel kan dette gi nyttige innsikter i hva som vektlegges i vurderingen av muntlig, og *hvorfor* dette er viktig for dem.

I denne oppgaven har jeg undersøkt vurdering av muntlig fra et lærerperspektiv. I kapittelet 2 trakk jeg av og til linjer til elevers opplevelse av at arbeid med muntlig ble nedprioritert. Haugen og Selvik (2017) skrev at elevene opplevde det som læringshemmende at muntlig ble nedprioritert i karakterforsøket, og elever i Jers (2010) sin undersøkelse ønsket mer trening i muntlig. Det kunne derfor vært interessant å undersøke om elever på videregående skoler, opplever at de får mulighet til å utvikle sin muntlige kompetanse i tråd med læreplanen. I tillegg til intervjuer, ville det vært interessant å undersøke hvordan elever bruker kunnskaper om muntlig ferdigheter til å løse ulike oppgaver, og hva de tror læreren verdsetter i vurderingen.

Litteraturliste

- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. (s. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Alderson, J. Charles. & Wall, D. (1993). Does Washback Exist? Lancaster University.
- Bailey, K. M. (1996) Working for washback: A review of the wasback concept in language testing. 13(3). 257-279.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2016). Retorikk og muntlig kreativitet. I K. Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. (s. 35-48). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2018). Skriftforskning i Norden. Nokre overordna perspektiv på forskningsfeltet og på forskningsresultat på 2000-tallet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, s. 77-101.
- Brevik, L. M. & Blikstad-Balas, M. (2014). «Blir dette vurdert, lærer?» Om vurdering for læring i klasserommet. I E. Elstad & K. Helstad. (Red.): *Profesjonsutvikling i skolen*, (s. 1-13). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7.utg.). London og New York: Routledge.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugen, E. & Steen Selvik, M. (2017). *Én, to eller tre karakterer? Fremtidens vurderingsordning i norskfaget*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.

- Hertzberg, F. (1999). Vurdering av muntlig – det går an. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.). *Muntlig norsk* (s. 189-198). Otta: Tano Aschehoug
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette, *Evaluering av Reform 97 – Klasserommets praksiser etter Reform 97* (s. 137-172). Oslo: Unipub AS.
- Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I E. Ottesen, & J. Møller (Red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet* (s. 77-89). Delrapport 3, Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsformsom. vol 37. Oslo: NIFU STEP.
- Jers, C. O. (2010). *Klassrummet som muntlig arena – Att bygga och etablera ethos*. (Doktoravhandling). Malmö Högskola.
- Kaldahl, A.-G. (2019). Assessing oracy: Chasing the teacher's unspoken oracy construct across disciplines in the landscape between policy and freedom. Oslo Metropolitan University.
- Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K. & Roe, A. (2008). PISA +: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen. Oslo: Norges forskningsråd.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Marthinsen, L. K. (2015). *Muntlige ferdigheter i lærebøker. Læreboka som ressurs for trening og utvikling av muntlige ferdigheter i norsk på VG1*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Opplæringslova. (2009). Lov om individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregående opplæring. Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Ottesen, E. (2010). Skolens arbeid med individuell vurdering. I E. Ottesen, & J. Møller (Red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet* (s. 91-103). Delrapport 3, Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsformsom. vol 37. Oslo: NIFU STEP.
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan* (doktoravhandling). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2017). *Muntlige tekster i klasserommet*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Seland, I., Hovdhaugen, E., Lødding, B., Prøitz, T. S. & Rønsen, E. (2018). *Sluttrappport fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk*. Rapport 2018:9. Oslo: (NIFU).
- Slemmen, T. (2009). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Solberg, E. (2017). *Digitalt lydopptak som et alternativ til elevfremføringen i norskfaget*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Svenkerud, S. (2013). *Opplæring i muntlige ferdigheter på 9. Trinn*. Oslo: Studentlitteratur.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32, s. 35-49.
- Sønvisen, L. M. (2015). *Vurdering av sammensatte tekster i norskfaget?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Lokalt gitt muntlig eksamen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/eksamen/Udir-2-2014>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Å forstå kompetansebegrepet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Fagsamtale i samfunnsfag på Vg2*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/filmer/filmer-fra-laresteder/fagsamtale-i-samfunnsfag-pa-vg2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Dybdelæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Vedlegg

Vedlegg A: Intervjuguide.....	s. 77
Vedlegg B: Informasjon om studien.....	s. 79
Vedlegg C: Samtykkeskjema.....	s. 80

Vedlegg A: Intervjuguide

Introduksjon:

Jeg er interessert i DINE forståelser og opplevelser (her er det ingen riktige svar). Unngå å si navn på kollegaer, ledelse og skole.

- *Hvor lenge har du vært norsklærer?*
- *Hvor lenge har du vært norsklærer ved denne skolen?*

Del 1: Muntlige vurderingssituasjoner

- **Hvilke** muntlige vurderingssituasjoner har **du**?
(La dem svare alt de kommer på)
- **Hva med** debatt? Særemnet? Tale? Muntlige fortellinger? Dramatisering? Eller noen annet?
- **Hvorfor har du x?**
(Hjelp på vei? Prøver norsklærerne å ha de samme vurderingene?)

Del 2: Litt om undervisningen din....

- Lærer du elevene hvordan de skal gå frem/jobbe seg fram til, for eksempel, en framføring? Underviser du i *hvordan* ...
- Jobber du systematisk med det? Fokusområder? Delmål/ ulike ferdigheter?

Del 3: Muntlige vurderingskriterier

- Hva slags vurderingskriterier bruker du/ hva tenker du om de VK du bruker?
- Synes du de er godt egnet til å måle elevens muntlig kompetanse/ er de gode?
- Hvordan kom kriteriene du bruker til? (Hjelp: felles i team, laget selv?)
- Jobber dere i team?

Del 4: Muntlig eksamen

Ta frem utskrift av "kjennetegn på måloppnåelse brukt på muntlig eksamen". Kriterier for muntlig eksamen utarbeides lokalt...

- Bruker du dette skjemaet når du er eksaminator?
(Hvis læreren svarer ja: er det meningen at alle skal bruke det?)
- Var du med på å lage disse kriteriene?

Hvordan forstår du:

- "Snakke tydelig og bruke stemmen godt"
- "Snakker til hele forsamlingen, og ikke bare læreren"
- Er det noen av kriteriene (generelt) som du tror er særlig viktige for deg når du er sensor?*(Hovedområder: Kunnskap, refleksjon, muntlige ferdigheter, respons på spørsmål).*
- "Forberedelsesdelen inngår ikke i det som skal vurderes. Hjelpemidler eleven velger å benytte seg av i eksamenslokalet, skal ikke vurderes. Men – den faglige kompetansen eleven viser gjennom måten temaet/problemstillingen presenteres på, er også en del av vurderingsgrunnet av elevens samlede kompetanse" (Udir, 2014)
 - **Hvordan forstår du dette?**
- Hva slags tanker har du om den muntlige presentasjonen på eksamen? Hva slags funksjon har den?
- Hvordan opplever du muntlig eksamen?

Avslutning

- Hvorfor mener du at arbeidet med muntlige ferdigheter er viktig?
- Er det noe du ønsker å legge til før vi avslutter?

Vedlegg B: Informasjon om studien

Forespørsel om å delta i individuelt intervju i forbindelse med prosjektet mitt, der jeg studerer arbeid med muntlighet i norskfaget.

Årsaken til min forespørsel er at jeg holder på med min masteroppgave i norskdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Denne oppgaven skal skrives og leveres våren 2019, og i min masteroppgave skal jeg forske på arbeid muntlighet i norskfaget. Formålet med intervjuene er å hente inn informasjon om læreres forståelser og opplevelser av arbeidet med undervisning og vurdering i norskfaget. Intervjuet vil ta omtrent tretti minutter.

Metoden min er kvalitativ, og jeg ønsker derfor å ta opp intervjuet med en lydopptaker. Disse lydopptakene vil transkriberes, slik at jeg kan sikre at sitater blir gjengitt korrekt. Lydopptakene og transkripsjonen vil bare bli hørt og sett av meg. Lydopptakene lagres på en ekstern minnepenn, og filnavnet vil være anonymisert. Minnepinnen vil til enhver tid være innelåst i et skap, bortsett fra når jeg bruker den. Ved prosjektets slutt (estimert juni 2019), sletter jeg lydopptakene.

Det er frivillig å delta på denne undersøkelsen, og du kan når som helst avbryte, uten at ytterligere forklaring kreves. Personopplysninger vil bli anonymisert, og det vil ikke være mulig for leseren å identifisere deltakerne i studien. Dersom du ønsker at intervjuene ikke skal bli tatt opp (lydopptak), vil jeg vite dette i forkant av intervjuet.

Jeg håper dette er noe du ønsker å være med på!

Mvh
Fredrikke Andresen

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i denne studien

(Signert av informant, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert av forsker, dato)

Informasjon om utfallet av studien

_____ Jeg ønsker å holdes oppdatert om publikasjoner fra studien

Min e-postadresse er:

Kontaktopplysninger:

Student: Fredrikke Sveen Andresen
E-mail: (anonymisert)

Veileder: Jonas Bakken
E-mail: (anonymisert)