

Muntlig vurdering, hva er viktig?

En kvalitativ studie av fem norsklæreres vurderingspraksis i muntlig

Marie Blix Iversen



Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2020

Muntlig vurdering, hva er viktig?

En kvalitativ studie av fem norsklæreres vurderingspraksis i muntlig

Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk

Marie Blix Iversen

© Marie Blix Iversen

2020

Muntlig vurdering, hva er viktig? En kvalitativ studie av fem norsklæreres vurderingspraksis i muntlig

Marie Blix Iversen

<http://duo.uio.no>

Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke norsklæreres vurderingspraksis av norsk muntlig. Dette er et emne som har vært forsket lite på, og jeg ønsker derfor å bidra med mer informasjon til dette emnet. Problemstillingen jeg arbeider ut ifra er: *Hva vektlegges når lærere skal vurdere muntlige framføringer i norsk?* I min studie undersøker jeg hva lærerne ser etter når de skal vurdere norsk muntlig, og hvordan de jobber for å få vurdert elevenes muntlige kompetanse. Metoden jeg har benyttet for å få svar på min problemstilling er intervju av fem norsklærere på vg3, fra fire forskjellige skoler. Intervjuene ble transkribert og er utgangspunktet for en innholdsanalyse av intervjudataene. Studien baserer seg på teori om muntlighet, vurdering og tidligere forskning gjort på området muntlig vurdering.

Analysen viser at lærerne legger vekt på å kunne formidle innhold og at elevene er presise i formuleringene de har og fagkunnskapen de viser. Jeg fant lærerne jeg intervjuet hovedsakelig benyttet seg av framføringer og fagsamtaler, og det var noen forskjeller i hva de så etter i de to vurderingssituasjonene. I framføringer var det viktig at eleven hadde et godt faglig innhold som var gjennomarbeidet. Om faglig innhold var en fellesnevner blant informantene, representerte de også to ytterpunkter. En lærer mente at det å kunne «ta rommet» ikke betydde noe, mens en annen lærer synes dette var viktig for at eleven skulle få høy måloppnåelse. Når det gjelder fagsamtalen skal elevene vise hva de kan, men kunnskapen trenger ikke være gjennomarbeidet og strukturert på samme måte som i en framføring. Lærerne er opptatt av at fagsamtalen forbereder eleven på eksamen, samtidig som de får mulighet til å undersøke hva eleven faktisk kan gjennom spørsmål. To av lærerne nevner at de er opptatt av at samspillet i fagsamtalen også er noe de vektlegger. Til slutt i oppgaven vil didaktiske implikasjoner bli diskutert.

Forord

Gudameg, da var det over. Dette øyeblikket virket veldig fjernt og uoverkommelig for fem år siden da jeg begynte på lektorprogrammet. For noen fine år det har vært! Arbeidet med denne masteroppgaven har vært overveldende til tider, men også veldig lærerikt. Det føles utrolig deilig å endelig kunne levere det største prosjektet jeg noen gang har jobbet med, men jeg må si, det føles litt vemodig å ikke skulle tilbake til Helga Enghs til høsten.

Det er mange å takke for at denne oppgaven nå kan leveres, jeg hadde aldri klart dette alene. Den første takken går til informantene mine. Jeg setter enormt stor pris på at dere var villige til å la meg intervju dere, og til å dele av deres erfaringer. Neste store takk går til veilederen min, Marte Blikstad-Balas. TUSEN TAKK for at du alltid har hatt trua og vært engasjert på veiene av oppgaven min. Uansett hvor stressa og i villrede jeg har følt meg før veiledningen med deg, har jeg alltid avsluttet samtalene våre med fornyet pågangsmot og tro på meg selv og oppgaven. Det har vært utrolig hyggelig og fint å møte et så blidt menneske og få så god hjelp.

Familie og venner skal også ha en takk for støttende ord og dytt når det er nødvendig. Til slutt må jeg takke Bjørnar for at han har lest gjennom oppgaven min og gitt tilbakemeldinger og vært der for meg de dagene hvor alt følte veldig tungt. Takk for tålmodigheten og støtten.

Farvel for denne gang, Blindern.

Marie Blix Iversen

Blindern, juni 2019

Innhold

1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.3 KART FOR VIDERE LESNING	3
2 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	4
2.1 OM MUNTlighET	4
2.2 MUNTlighET I KOMPETANSEMÅLENE	5
2.3 FORBEREDT OG SPONTAN TALE MUNTlig TALE	6
2.4 OM VURDERING	8
2.4.1 Kriterier	10
2.5 MUNTlig EKSAMEN OG WASH-BACK EFFEKT	12
2.6 TIDLIGERE FORSKNING	13
3 METODE	17
3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV METODE	17
3.2 KVALITATIV METODE	18
3.3 UTVALG	18
3.3.1 Utvalgskriterier	18
3.3.2 Rekrutteringsfasen	19
3.3.3 Presentasjon av informantene	20
3.4 INTERVJU	20
3.4.1 Semistrukturert intervju	21
3.4.2 Intervjuguide og pilotering	22
3.4.3 Gjennomføring og transkribering av intervjuene	23
3.5 KODING OG ANALYSE	24
3.5.1 Analytisk rammeverk	25
3.6 VALIDITET, RELIABILITET OG FORSKNINGSETIKK	27
3.6.1 Validitet	27
3.6.2 Reliabilitet	29
3.6.3 Forskningsetikk	30
4 ANALYSE OG FRAMSTILLING AV DATA	32
4.1 VURDERINGEN	32

4.1.1 Ulike vurderingssituasjoner.....	34
4.1.2 Eksamen	40
4.2 HVA BLIR VEKTLAGT?	41
4.2.1 Overgripende kompetanse.....	42
4.2.2 Fagsamtaler.....	44
4.2.3 Framføring	47
4.3 OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN.....	51
5 DISKUSJON	54
5.1 OVERSIKT OVER LÆRERNE	54
5.2 VURDERINGSSITUASJONEN	56
5.3 HVA VEKTLIGGER LÆRERNE	57
6 OPPSUMMERING OG VIDERE FORSKNING	61
6.1 HOVEDFUNN OG KONKLUSJON.....	61
6.2 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER	62
6.3 VIDERE FORSKNING.....	63
LITTERATURLISTE.....	65
VEDLEGG 1.....	69
VEDLEGG 2.....	70
VEDLEGG 3.....	72

1 Innledning

«Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulike art.» (Utdanningsdirektoratet, 2013) heter det i læreplanen etter kunnskapsløftet. Det er norskfaget som skal forberede elevene på å uttrykke seg muntlig også i andre fag, denne egenskapen inngår også som en av seks mulige standpunkt karakterer i norsk. Å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner og ha en presentasjon skal altså vurderes på lik linje som skriftlige tekster elevene skriver. Og selv om det er noen likheter i hvordan man vurderer en skriftlig og muntlig tekst (Dobson og Engh, 2010), er det også noen tydelige skiller. Likevel er dette område forsket lite på (Dobson og Engh, 2010; Svenkerud, Hertzberg og Klette, 2012). I denne studien ønsker jeg å belyse hvordan lærere vurderer elevens muntlige kompetanse. Hva er det som er viktig? Hvordan er tankeprosessen under en vurderingssituasjon og på hvilke måter vises formelle føringer i lærerens vurderingspraksis? Dette skal jeg forsøke å belyse gjennom intervju av fem norsklærere som underviser avangselever på videregående. I intervjuene får jeg innsyn i lærernes tanker, erfaringer og holdninger til den muntlige vurderingssituasjonen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Studier som er gjort på muntlige vurderingssituasjoner er ofte objektive observasjoner eller hvilke tanker eleven sitter igjen med (Jers, 2011; Svenkerud, 2013; Svennevik & Tønnesson mflr. 2012; Hertzberg, 2003). Her finner man at elevene synes tilbakemeldinger på framføringer er vage, de blir ikke brukt til noe konstruktivt og elevene tar mer lærdom av hverandre enn lærerens tilbakemeldinger. Eleven står stort sett igjen med at man skal stå rett og ikke lese av manus. Studier som har sett på hvordan man jobber med muntlighet (Jers, 2011) viser at prosessen som fører fram til en muntlig framføring har færre steg enn i en skriftlig prosess. Det undervises også i færre muntlige sjangere i norsk, enn skriftlige sjangere (Jers, 2011). Jeg vil undersøke hvordan dette oppleves fra lærerens side. Er for eksempel manusbruk det som legger grunnlaget for en muntlig karakter?

Jeg er nysgjerrig på hva læreren faktisk legger merke til og hva de ser etter i en muntlig vurderingssituasjon. Mange studier trekker fram at det er framføringer av typen

presentasjon som er den vanligste formen for muntlige vurderingssituasjoner (Dobson & Engh, 2010; Svenkerud, 2013; Hertzberg, 2003). Men i praksis på ulike skoler opp gjennom lektorprogrammet og i samtale med lærere, har jeg fått inntrykk av at gruppesamtaler/ fagsamtaler / litterære samtaler, er en form for vurdering som blir mer og mer vanlig. Hvorfor er det slik? Jeg ønsker å belyse hvilke deler av den muntlige kompetansen som kommer fram når læreren skal gi eleven vurdering i muntlig.

Ut ifra dette ønsket om å finne ut hva læreren vurderer, ligger også et ønske om å undersøke lærerens vurderingspraksis. Dette er et tema som er blitt forsket lite på. Den muntlige vurderingen kan virke noe mer utydelig enn en skriftlig, det er ikke lett å formulere prinsipper for praksis, når de ulike elevgruppene har ulike problemer og behov (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Man kan ikke like lett be en annen lærer vurdere samme produkt, og dersom man ikke skal ta opp vurderingssituasjonen må en annen lærer være med inn i klasserommet. Dette gjør at muntlig vurdering oppleves enda mer tid- og ressurskrevende enn det allerede er. «Dersom vi skal få en felles forståelse av vurderingspraksis og utvikle vår kunnskap som lærere må kunnskap og prosesser ut fra det private klasserommet» (Blikstad-Balas og Brevik, 2014). I denne studien ønsker jeg å hente ut prosesser fra det private klasserommet slik at den felles forståelsen av vurderingspraksis kan utvikle seg.

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hva lærere ser etter i en muntlig vurderingssituasjon og hvilke kompetanser de ser etter. Problemstillingen er som følger:

Hva vektlegges når lærere skal vurdere muntlige framføringer i norsk?

Begrepet framføring vil favne over både den klassiske presentasjonsformen, der eleven står foran klassen og legger fram noe de har jobbet med, men også det mange lærere kaller fagsamtale, fordi denne også fordrer en slags framføring og forberedelse om et spesielt tema. Denne problemstillingen skal gi retning til datamaterialet jeg samler inn og analysen jeg skal legge fram senere i oppgaven.

Problemstillingen skal bli besvart ved hjelp av intervjuer av fem lærere. Jeg har sett vurderingskriteriene lærerne har brukt til sine siste muntlige vurderingssituasjoner, men har valgt å ikke bruke dette som data ettersom det er lærernes oppfatninger og holdninger jeg er ute etter. Informasjon fra vurderingsskjemaene kommer bare fram gjennom det lærerne sier om dem i intervjuene.

1.3 Kart for videre lesning

Nå som problemstillingen er forklart og valget er begrunnet skal vi videre i oppgaven bevege oss over i kapittel to. Der vil jeg gå igjennom teori om vurdering, muntlighet som grunnleggende ferdighet og muntlighet i klasserommet. I det samme kapittelet vil jeg redegjøre for eksisterende forskning på dette feltet. Deretter skal jeg forklare forskningsdesignet og metodiske valg jeg har gjort i denne studien, for så å gå igjennom de forskningsetiske prinsippene og validitet og reliabilitet. Videre skal oppgaven ta for seg selve analysen av datamaterialet. Her vil jeg legge fram mønstre og hovedfunn. I dette fjerde kapittelet viser jeg hva som blir vektlagt i vurderingssituasjonen og hvordan lærerens prosess utarter seg. Kapittel fem er drøftingsdelen av oppgaven, hvor jeg diskuterer mine hovedfunn i lys av teori, problemstillingen og forskningsspørsmålene. I det sjette og siste kapittelet vil jeg oppsummere studien og komme med en konklusjon. Til slutt vil jeg komme med didaktiske implikasjoner og forslag til videre forskning.

2 Teori og tidligere forskning

Formålet med dette kapittelet er å skape et teoretisk bakteppe for muntlig vurdering.

Kapittelet vil ta for seg tidligere forskning på vurdering av muntlige ferdigheter og en oversikt over teori om muntlighet og vurdering hver for seg. Til slutt i dette kapittelet vil jeg også gå inn på washback-effekten og hva den kan ha å si for undervisning og vurderingsformer i løpet av skoleåret. Muntlighet er en grunnleggende ferdighet, men det er ikke gjort mye forskning på dette feltet sammenlignet med skriftlige ferdigheter (Dobson og Engh, 2010; Svenkerud, Hertzberg og Klette, 2012).

2.1 Om muntlighet

«Muntlighet definieras som manifest talande, dynamiskt och expressivt i olika situationer där människan använder språk, kropp, tanke och handling i dess möjligheter och begränsningar både i förhållande till sig själv och i att följa och tolka andra.» (Jers, 2011, s. 116). Jers definerer her muntlighet som situasjoner der man bruker språk, kropp og handling når man forholder seg til seg selv eller andre. Muntlighet handler om mer enn bare det å snakke. Å være muntlig er en vanlig del av undervisningen, fordi det å snakke sammen er en stor del av det å kommunisere i vårt samfunn og kultur. Gjennom dialog kan man stille spørsmål og lære. Muntlig kompetanse kan virke som et ullent begrep, for hva skal man egentlig se etter? Kompetanse handler om å kunne tilegne seg og anvende kunnskap. Det henger sammen med ferdigheter som blir definert som handlinger eller prosedyrer for å utføre eller løse oppgaver (Kunnskapsdirektoratet). Skal vi sette dette i sammenheng med muntlighet innebære evnen til å tilegne seg og bruke muntlige ferdigheter, som da kan være evnen til å løse oppgaver muntlig. I Heidi Eriksens (2019) masteroppgave forklarte en av informantene hennes at hun synes det var vanskelig å vurdere muntlig kompetanse fordi «noen bare har det». For noen er det å snakke høyt, virke selvsikker foran mange mennesker, og det å uttrykke seg klart en enkel affære. For andre stikker ordene seg med det samme de skal åpne si noe foran klassen. Det virker da rart for informanten å vurdere en egenskap hun ser på som noe man har og ikke noe man uten videre kan få.

2.2 Muntlighet i kompetansemålene

I forklaringen av grunnleggende ferdigheter i norskfaget, står det at norsk har et særlig ansvar for å trene opp og utvikle den muntlige ferdigheten. Dette gjenspeiles også i at kompetansemålene har fem egne kompetansemål for nettopp muntlig kompetanse. Det er disse kompetansemålene som skal legger føringer for hva elevene vurderes i og hvordan lærerne underviser. Disse fem kompetansemålene forteller hva elevene skal kunne etter vg3.

- lytte til, systematisere og sammenfatte informasjon i muntlige tekster og reflektere over innholdet
- lytte til og vurdere argumentasjonen i muntlige tekster i ulike medier og ta stilling til innhold og formål
- drøfte norskfaglige og tverrfaglige emner ved hjelp av fagterminologi og helhetlig argumentasjon
- bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster
- sette sammen og framføre et avgrenset litterært program (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Som vi kan se dreier de to første kompetansemålene seg om å kunne lytte og bruke informasjon fra muntlige tekster. Otnes (2016) har undersøkt hvordan lytteferdigheter kommer fram i læreplanen, og finner at lytteferdighetene sjelden innebærer det kommunikative i lyttingen (Otnes, 2016). Som vi også kan se av de to øverste kompetansemålene, legges det vekt på at lyttingen skal brukes for å kunne hente ut informasjon eleven senere skal anvende på en eller annen måte. Evnen til å lytte, som er viktig når man skal ha en samtale med noen og kommunisere godt, skal i hovedsak brukes til å gjennomføre oppgaver.

Det neste kompetansemålet går ut på å kunne drøfte emner med fagterminologi og helhetlig argumentasjon. Dette vitner om at også i muntlig tale skal det være en viss struktur i det som blir formidlet, og man skal ordlegge seg på en spesiell måte. I dette kompetansemålet blir det også tydelig at norskfaget skal lage grunnmuren for andre fag, ved at tverrfaglige emner blir trykket fram, og det kan virke som fagterminologien i de fagene som samarbeider med norsk også skal være korrekt. De to siste kompetansemålene går mer eller mindre på framføringer. Elevene skal kunne sette sammen en presentasjon med digitale hjelpemidler og sette sammen et litterært program. Et litterært program er et større prosjekt elevene i vg3 har, som skal resultere i en form for framføring. I det nest siste punktet kommer det også fram at elevene skal bruke retoriske ferdigheter i produksjonen og framføringen av en muntlig tekst.

Hovedområdet *muntlig kommunikasjon* handler om å lytte og tale i forskjellige sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2013). 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 sjangere. Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen.

Hva elevene skal kunne står beskrevet i kompetansemålene. Kompetansemålene er delt inn i tre hovedområder; muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Det er selvfølgelig *hovedområdet muntlig kommunikasjon* som er interessant i denne oppgaven. I beskrivelsen av hovedområdet muntlig kommunikasjon står det følgende: «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 sjangere.» (Utdanningsdirektoratet, 2013) Her kommer det fram at både den forberedte og den spontane talen skal arbeides med. Eleven skal kunne uttrykke kunnskap både i planlagte framføringer, men også i spontane samtaler, for eksempel i helklassesamtale eller en fagsamtale.

Når vi da ser på kompetansemålene, og hva de sier om hva elevene skal kunne i muntlig kommunikasjon er det lytteferdighetene og framføring som skiller seg ut som den tydeligste muntlige ferdigheten. Eleven skal kunne lytte til, systematisere og sammenfatte informasjon, lytte til og vurdere argumentasjon i muntlige tekster og produsere og framføre sammensatte tekster. Det jeg legger merke til i kompetansemålene er at noen av ferdighetene elevene skal ha, også går igjen i skriftlig kommunikasjon. For eksempel dette med å drøfte, som man skal kunne gjøre både i muntlig og i skriftlig. Man skal også kunne bygge opp en tekst i skriftlig, men presentasjonsmåten er selvfølgelig annerledes.

2.3 Forberedt og spontan tale muntlig tale

Muntlighet favner mye, og kan deles inn i spontan og forberedt muntlighet (Dobson og Engh, 2010). Som andre tekster kan muntlighet deles inn flere sjangere, som for eksempel diskusjon, presentasjon og dramatisering. I utgangspunktet kan man tenke at den forberedte talen er enklest å vurdere (Dobson & Engh, 2010), men i denne oppgaven er det også relevant å ha kjennskap til den spontane muntligheten, fordi fagsamtalen blir sentral. Fagsamtalen er i et slags grenseland, fordi det ofte blir kombinert med en kort framføring eller så har eleven fått forberede seg på et tema på forhånd. Eleven kan derimot ikke forberede akkurat hva hen skal

si, fordi læreren er mer aktiv i situasjonen med spørsmål og oppfølginger. I denne delen vil jeg forklare hvordan forberedt og spontan muntlighet skiller seg fra hverandre, og hvorfor man tenker at forberedt muntlighet i noen tilfeller kan være lettere å vurdere.

Anne Palmér (2010, s. 79) sier dette om den forberedte muntligheten: «Skillnaden mellom ett vanlig helklassasamtal og ett klass-samtal med førebrett tal är framför allt elevreplikernas längd: vid förberett tal bidrar eleverna med längre och mer genomarbetade repliker än under vanlig helklassamtal». I forberedt tale, typisk en framføring av noe slag, vil elevene ha lengre og mer gjennomarbeidede monologer. Elevene forbereder ofte en lengre sammenhengende tekst, som de framfører for klassen med varierende grad av avbrytelser fra læreren. Dobson og Engh (2010) mener at «I muntlig vil det i hovedsak være den forberedte talen som vurderes, fordi den lettere kan trenes og derfor underlegges vurdering etter gitte kriterier» (Dobson og Engh, 2010, s.65). Dette sier Dobson og Engh om hvordan forberedt tale og spontan tale skiller seg fra hverandre i skolesammenheng. I den forberedte talen bestemmer man seg for struktur og innhold, dette er lettere å vurdere «objektivt» (Dobson og Engh, 2010). Konteksten for talesituasjonen er også viktig for hvordan vurderingen blir. Uansett hvor godt en muntlig situasjon er planlagt, vil tilskuernes reaksjoner og holdninger påvirke hvor god den muntlige situasjonen oppleves for eleven. I retorikken sies det at man skal planlegge for konteksten man settes inn i, men man må også tilpasse seg til øyeblikket. Dette kan være krevende for både eleven og læreren. Elevene er ikke nødvendigvis vant med å holde på oppmerksomheten til klassen, mens læreren må både være i rollen som klasseleder, tilhører og vurderer. På denne måten kan vi se at det er «spontane problemer» knyttet til selv de mest forberedte muntlige situasjoner.

Dobson og Engh (2010) sier spontan tale er et fristed for tankene, der man kan teste hypoteser og lufte egne meninger. Spontane samtaler kan for eksempel være helklassesamtaler, gruppediskusjoner eller fagsamtaler. Fagsamtaler kan brukes både som undervisningsmetode, og vurderingssituasjon og det er sistnevnte jeg vil forholde meg til videre i oppgaven. En fagsamtale er en samtale mellom lærer og elev, hvor eleven skal mer eller mindre spontant få vist hva den kan både av muntlige ferdigheter og faglig kompetanse. Fagsamtalen er en vurderingsform som benyttes for å vurdere elevens muntlige ferdigheter. Dette er en samtale hvor elevene ofte har fått forberede seg på et tema, eller noe faglig innhold samtalen skal ta for seg. Dog kan ikke elevene detaljstyre hva og hvordan samtalen utvikler seg, i og med at samtalen er spontant. Altså, elevene må samhandle med hverandre og med læreren. Malin Saabye (2013) skriver at fagsamtalen gir et godt vurderingsgrunnlag, og

elevene får styrket sine muntlige ferdigheter, fordi de blant annet må lytte til andre og bruke språket nyansert og presist. I fagsamtalen er det elevene som skal være aktive og holde samtalen i gang, de skal drøfte og utveksle meninger seg imellom og på denne måten få vist det de kan og i tillegg kan fagsamtalen være lærerik, fordi elevene får øvet seg på å lytte, forsvare egne meninger, bruke språket presist for å få fram kunnskapen deres (Saabye, 2013). Læreren på den andre siden kan trekke seg mer tilbake, og bare lytte. For at dette skal gå skriver Saabye (2013) at eleven trenger trening i å holde samtalen i gang selv, og til å begynne med kan læreren opptre som en ordstyrer for å holde samtalen i gang og gjøre elevene trygge i situasjonen. I tillegg kan lærerens spørsmål «gi oss nyttig informasjon om elevenes kompetanse og ferdigheter» (Saabye, 2013, s. 15).

2.4 Om vurdering

Vurdering kategoriseres som formativ og summativ vurdering. Her er det Black og William (2009) som er de klassiske teoretikerne innen dette feltet. Det som skiller de to vurderingsmåtene, er hvordan de skal brukes. Den formative vurderingen, kalles gjerne vurdering for læring, og er vurdering som har som formål å hjelpe og gi eleven retning for videre utvikling. Den formative vurderingen skal altså brukes videre, og skal oppmuntre eleven til å jobbe videre med vekstområder. Summativ vurdering er en endelig vurdering, som skal fortelle hvilken kompetanse eleven innehar. Et tydelig eksempel på dette er standpunktkarakter som elevene får etter 10. klasse og etter vg3. Formativ og summativ vurdering handler ikke bare om når karakteren settes, men også hvordan den brukes av eleven. Selv om for eksempel en karakter på en prøve som skal avslutte et kapittel kan virke summativ, er den formativ dersom eleven får lov til å gjøre om teksten sin, eller eleven går tilbake og bruker kommentarene ved neste vurderingssituasjon. Fjørtoft og Sandvik (2016) sier at formativ vurdering at læreren kan finne ut hvor den lærende er i sin læring. Den formative vurderingen skal være med på å utvikle et mål for læringen og etablere hva som skal til for å nå målet (Fjørtoft og Sandvik, 2016). I denne teksten vil jeg hovedsakelig snakke om vurdering for læring når jeg snakker om vurdering. Jeg har snakket med informantene og bedt dem ta utgangspunkt i deres siste vurderingssituasjon, og siden disse samtalen fant sted før jul vil ikke intervjuet gi gode svar på hva lærerne gjør når de skal sette standpunkt. Denne vurderingen er ikke bare avsluttende, den skal også være en helhetlig vurdering av elevens kompetanse, ikke bare basert på en vurderingssituasjon.

Dobson og Engh (2010) viser til 6 punkter som kjennetegner en god vurdering av elevens kompetanse.

- Transparens
- Ansvarlighet
- Gyldighet
- Rettferdighet
- Pålitelighet
- Tilpasset hensikt

For denne oppgaven er transparens, gyldighet og pålitelighet det jeg vil bruke mest. Transparens går på hvor gjennomskiktig vurderingsprosessen er, og dette kan bidra til et tolkningsfellesskap. I transparens ligger det også en forventning om at eleven skal få være med å vurdere sitt eget produkt. En gyldig vurdering bygger på hvorvidt vurderingsformen får vurdert det den skal. Fjørtoft og Sandvik (2016) snakker om validitet i vurderingen, hvor første bud er at man må innse at vurderingen er en tolkning basert på visse bevis. Å være åpen rundt hvilke bevis som ligger til grunn for en vurdering er viktig for påliteligheten til vurderingen (Fjørtoft og Sandvik, 2016). Det som kvalifiserer til en pålitelig vurderingsmåte ifølge Dobson og Engh (2010), er om vurderingsmåten er internt og eksternt pålitelig. Intern pålitelighet vil si at vurderingsmåten brukes på samme måte hver gang, og ekstern pålitelighet avhenger av om gruppene som skal vurderes har gitt hverandre informasjon om vurderingen av elever som allerede har gjennomført.

Gjennom erfaring opparbeider lærere seg vurderingskompetanse. Dette definerer norske skolemyndigheter slik:

Vurderingskompetanse forstås som bruk av metoder, vurderingsformer og vurderingsresultatet, utvikling av et fagspråk om vurdering og som sammenheng mellom mål og vurdering. Å utvikle vurderingskompetanse innebærer også å etablere en vurderingskultur med fokus på elevenes og lærlingers læring, med rom for å prøve og feile og for å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger (fra Fjørtoft og Sandvik, 2016, s. 21)

Vurderingskompetansen er viktig fordi den legger grunnlaget for hvordan og hva elevene blir vurdert i. vurderingspraksisen skal ha fokus på elevenes læring. Det er ingen fastsatte retningslinjer for hvordan en vurdering skal foregå, derfor blir lærerens skjønn og samarbeidet med andre lærere viktig. Lærerens oppgave i vurderingssituasjonen er kompleks. De uttrykker usikkerhet rundt hva som egentlig skal være med i en muntlig karakter, og hvordan presentasjoner og foredrag skal vektes i forhold til aktivitet i timen.

I denne oppgaven tar jeg for meg vurderinger som skjer underveis i semesteret og som i utgangspunktet ikke er summativ, altså vurdering av læring. Som jeg har fortalt før kan en vurdering være summativ eller formativ avhengig av hvordan den blir brukt. I oppgaven har jeg i tillegg til å høre hvordan lærere vurderer elever i muntlig, lyst til å høre hvordan de formidler denne vurderingen til elevene. Selv om jeg ikke tar inn informasjon om hvordan elevene forstår og bruker vurderingen, synes jeg man kan se en tendens i lærerens tilbakemeldinger om hvordan de ønsker at vurderingen deres blir brukt. Hensikten med undervisning er at eleven skal utvikle seg, dermed må tilbakemeldingene eleven får underveis i året kunne regnes som tilbakemeldinger som skal hjelpe dem til å utvikle ferdighetene sine.

Lærere skal kunne gi tilbakemeldinger som de vet, eller tror, kan være nyttige for eleven (Black og William, 2009). Dette betyr at læreren må vite hvor eleven er og hvor den skal videre. Black og William karakteriserer læring slik: «Learning as the activity of closing the gap between a learner's present state and the state implied by the learning aim.» (Black og William, 2009, s. 12). Dobson og Engh (2010) formulerer det på en litt annen måte: «Tilpasset opplæring realiseres når læreren tilbyr framovermeldinger som anerkjenner både elevens ståsted og hvordan de kan bevege seg framover» (Dobson og Engh, 2010, s. 13). Om vi ser disse sitatene i sammenheng med hverandre, kan det sies at all læring som tar utgangspunkt i elevens nåværende ståsted vil være tilpasset. Læring avhenger også av tilbakemeldinger, fordi læring er å lukke avstanden mellom det eleven kan og det eleven skal kunne ifølge kompetansemålene.

2.4.1 Kriterier

For at vurderingen skal bli rettferdig og lettere å forholde seg til for både lærere og elever forholder man seg til vurderingskriterier. Rettferdighet i vurderingen henger sammen med reliabilitet slik Fjørtoft og Sandvik (2016) forstår det. For at en vurdering skal være reliabel må den være mulig å gjennomføre flere ganger på grupper eller individer og få samme resultat. Man kan for eksempel styrke reliabiliteten til en vurdering ved å gi tydelige retningslinjer for oppgaven eller ha et godt praksisfellesskap. Lærerens dømmekraft er ikke alene pålitelig nok for å sette karakter, man må ha noen standardiserte prosedyrer (Fjørtoft og Sandvik, 2016). Både hvordan man lager, formulerer og bruker kriteriene er viktig for utfallet av en vurdering. Gitte kriterier fra utdanningsdirektoratet eller fylkeskommunen kan også gi føringer for hvordan lærere vurderer. For mange kriterier kan legge sterke føringer for hvordan elever lager oppgavene sine.

Det å skulle lage vurderingskriterier er en kompleks og sammensatt oppgave og det er flere hensyn å ta. Dobson og Engh (2010) legger fram to utfordringer knyttet til utformingen av kriterier (Dobson og Engh, 2010, s. 31). For det første handler kriteriene man vurderer etter om et felles tolkningsfellesskap mellom lærere og mellom lærere og elev. Lærerne må vite hva andre lærere legger i sin tolkning av kriteriene. Som Dobson og Engh kommenterer, man trenger ikke være enige i alle kriteriene, men må kunne sette seg inn i andres synspunkter. Elevene trenger ikke nødvendigvis være med å utforme alle kriteriene de skal vurderes etter, men de skal allikevel forstå hvordan læreren vurderer dem. Lærerne skal seg imellom kunne sette seg inn i hvordan andre lærere vurderer elevene slik at vurderingen blir mest mulig rettferdig. Det kan oppleves som tidkrevende å lage gode vurderingskriterier, men det vil være fordelaktig fordi «lærerne utvikler en mer felles, helhetlig og rettferdig vurderingspraksis.» (Dobson og Engh, 2010, s. 32)

For det andre kan en utfordring knyttet til kriterier være at de setter en standard for minstekravet til eleven (Dobson og Engh, 2010). For noen elever vil det være strevsomt å nå opp til det kriteriene krever, selv når de legger inn masse jobb. For andre vil det, uten mye arbeid, være uproblematisk å innfri selv de høye kompetansemålene. Dette vil si at det kan være en utfordring å lage kriterier som kan favne alle. Vurderingen som skal være rettferdig kan dermed oppleves urettferdig, fordi noen elever av ulike årsaker ikke når opp, mens det faller andre elever mer naturlig å snakke høyt i klassen.

Selv om elevene ikke må være med på utformingen av vurderingskriterier, kan det være en fordel. For eksempel kan det gjøre vurderingskriteriene mer tilpasset elevgruppen, slik at man ikke bruker kriterier klassen ikke er modne for (Hertzberg og Roe, 1999). En annen viktig faktor jeg har vært inne på tidligere, er at dersom det finnes mer gjennomarbeidede kriterier vil ikke vurderingen føles like personorientert, men mer saksorientert. Samtidig er det en balansegang mellom å ha kriterier som unngår at vurderingen blir for personlig, og ikke gjøre vurderingssituasjonen for instrumentell med altfor mange føringer (Hertzberg og Roe, 1999). Dobson og Engh, mener det også kan være med på å forhindre «trynefaktor». Elever kan ikke få helt frie tøyler, lærere som profesjonelle må bruke skjønn for å sette kriterier og hvordan vi vil vurdere etter disse kriteriene. Jevnlige samtaler og sammenlikninger med kollegaer, vil gi trygghet i at kriteriene er fornuftige (Hertzberg og Roe, 1999).

2.5 Muntlig eksamen og wash-back effekt

I vg3 kan elevene bli trukket opp i muntlig eksamen i norsk, der pensum for eksamen er alt elevene har lært fra vg1 til vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2013). Slik denne eksamen er utformet består den av en framføring fra eleven og deretter en samtale om presentasjonen og pensum generelt. Dette er den endelige prøven for elevene, og de har omtrent 30 minutter på å vise en ekstern sensor hva de kan.

Charles Alderson og Dianne Wall (1993) har skrevet artikkelen «Does Washback Exist?», om hva washback eller backlash som det også kalles, er og om det i det heletatt er et fenomen som er relevant. Alderson og Wall etablerer at grunntanken er at prøver påvirker læring og hva man lærer, og denne påvirkningen av undervisningen kan være både negativ og positiv. Dersom man utelukkende underviser mot et snevert pensum for prøven er det negativt, men dersom prøven og undervisningen kan få fram kognitive ferdigheter og god undervisning, kan washback være positivt. Alderson og Wall (1993) mener at det er noe vanskelig å få tak i hvor reel washback er, men når de diskuterer hva begrepet innebærer kommer de fram til at washback er et komplekst fenomen. Det impliserer at man gjør ting man normalt ikke ville gjort på grunn av en prøve, eller at prøven forsterker visse sider av undervisningen. De danner en hypotese om at en prøve vil påvirke hvordan og hva man underviser i, elevenes læring og holdninger til og dybde i det man lærer. Alderson og Wall (1993) mener også at hvor viktig prøven er vil avgjøre hvor mye den spiller inn på undervisningen og læringen.

Georg F. Madaus (1988) har skrevet om «high-stake tests», det er prøver hvor mye står på spill for elever, lærer, skoleledere eller foreldre. Disse prøvene vil automatisk spille inn på hvordan undervisningen foregår, fordi det er viktig for noen av de overnevnte gruppene at man gjør det bra på disse prøvene. For skoleeiere kan for eksempel nasjonale prøver være viktig for at skolen skal havne høy opp på listen over «gode» skoler i Norge. For elevene er eksamen en viktig prøve som kan være med på å bestemme hvor de for eksempel kan studere videre. Slike nasjonale high-stakes prøver vil altså kunne predikere hva lærerne underviser i og hvor motiverte elevene er til å lære.

I en senere artikkel, fra 2010, har Madaus fått med seg Michael Russell, hvor de går inn i hvordan nasjonale prøver påvirker undervisningen. I artikkelen tar Madaus og Russell (2010) utgangspunkt i at high stakes testen er en flervalgsprøve, som for eksempel nasjonale prøver er i Norge. Eksamenen vi har, er som regel ikke flervalgsprøve på videregående nivå, i

norsk skal man skrive en kort og en lang tekst, eller ha en muntlig presentasjon og utspørring. Det Madaus og Russell (2010) omtaler som High stakes tester blir derfor ikke direkte rettet mot eksamensformen vi har her i Norge. Jeg mener likevel at eksamen også er en high stakes test for norske ungdommer, det er ofte viktig for lærere og skoleledere at elevene skal gjøre det bra på avsluttende eksamen. Madaus og Russell (2010) nevner tre måter high stakes tester påvirker undervisning og læring. For det første gir lærerne mer oppmerksomhet til de kunnskapene og ferdighetene som kreves for å gjøre det bra på eksamen.

Undervisningsmetodene som brukes blir påvirket av eksamen og hva som kreves der. For det andre blir andre emner som ikke er relevante for eksamen nedprioritert. 80 % av lærere som jobber på skoler hvor man har high stakes tester sier at de ikke har tid til å undervise i andre ting enn bare det de vet kan komme på denne high stakes testen (Madaus & Russell, 2010, s. 26). På denne måten er high stakes tests med på å snevre inn pensumet elevene skal lære, til bare det som er relevant for prøven. Igjen avhenger dette av testen og hvilke ferdigheter den ser etter. For det tredje vil det som testes i high stakes tester ha påvirkning på hva og hvordan man underviser, også på lavere trinn hvor det ikke testes på samme måte. For eksempel vil det ifølge Madaus og Russell (2010) bety at norsklærere tilpasser undervisningen allerede fra vg1 mot avsluttende eksamen i vg3.

2.6 Tidligere forskning

Hertzberg (2003) har gjort en studie hvor hun har undersøkt muntlighet i ulike klasserom. Hun finner at muntlige framføringer av ulikt slag er det som dominerer. Det som kjennetegner den muntlige situasjonen ifølge Hertzberg, er for det første at produksjonssituasjonen og kommunikasjonssituasjonen er den samme. Muntlig og skriftlig griper inn i hverandre, ofte skriver elevene ned det de skal si, for å øve. Selv fortellinger og dramastykker, som er mer knyttet til muntlig fortellertradisjon enn for eksempel et foredrag, blir ofte skrevet ned i forberedelsesfasen. I noen tilfeller brukes det også manus under slike typer framføringer, finner Hertzberg. I undersøkelsen sin av de ulike vurderingssituasjonene, finner hun noen trekk som jeg mener kan være relevante i denne oppgaven.

Det første jeg har lyst til å trekke fram, er at Hertzberg ser at responsen elevene får på sine muntlige framføringer, ikke er noe mangelfull. Ofte er den oppmuntrende og lite kritisk, og som regel kommenterer lærerne på innholdet i framføringen. Ved ett tilfelle kommenterer en lærer på hvordan noe blir framført, og da er det for å si at personen leser for fort fra manus.

Lærerne hun har undersøkt skiller heller ikke tydelig mellom gode og dårlige framføringer i sine tilbakemeldinger. Både de som har gjort en god framføring og de som har gjort en mindre god framføring, får samme type respons i form av spørsmål til innholdet deres.

En av vurderingsformene Hertzberg har undersøkt er en klasse hvor elevene skulle dramatisere et stykke i form av et dukketeater. Her kom læreren selvfølgelig med veiledende kommentarer til hvordan de skulle snakke og hvordan dukkene skulle oppføre seg, altså veiledet han elevene i hvordan de skulle framføre, actio. Det som også er interessant i klassen som skulle ha dukketeater, er at klassen var såpass urolig og bråkete, at det var vanskelig for læreren å gi gode tilbakemeldinger til elevene som framførte. Læreren måtte stadig hysje på de andre elevene og passe på at de oppførte seg, som igjen gjorde det vanskelig å gi skikkelige tilbakemeldinger til de som faktisk framførte.

Hertzberg og Roe trekker også fram konteksten som et viktig aspekt ved muntlig vurdering i boka *Norsk muntlig* (1999), som hun har skrevet sammen med Astrid Roe. Ikke bare vil konteksten ha noe å si for hvor oppmerksom og konsentrert læreren kan være, den har også noe å si for hvor god elevens framføring blir (Hertzberg og Roe, 1999). Når lærerens vurdering kommer umiddelbart, vil den være mer transparent (Hertzberg og Roe, 1999). En umiddelbar vurdering vil også være påvirket av konteksten i klasserommet eller andre ytre faktorer.

Lærerne i Hertzbergs og Roes (1999) studie kommenterer hvorfor de ikke gir kritiske og konkrete tilbakemeldinger til elevene. De vet rett og slett ikke helt hvordan de skal gjøre det. Lærerne etterlyser et bedre felles tolkningsfellesskap, og føler ikke de har kompetanse til å vurdere elevene grundig i muntlig. Fordi de ikke føler at de har kompetansen og verktøyene til å vurdere elevenes muntlige kompetanse, oppleves det som tungt og overveldende at de skal sette seg inn i, og finne et system som funker. Det vil ta for mye tid. Det ville derfor hjulpet å ha noen tydeligere kriterier man skal se etter i en muntlig framføring, som gjør det tydeligere for både elever og lærere hva som skal vurderes. For lærerne blir det også viktig å forstå hvordan de skal vurdere, de trenger et felles tolkningsfellesskap. Samtidig er dette vanskeligere å opprette enn i skriftlig, fordi muntlige framføringer er «her-og-nå» tekster, som man ikke normalt kan ta med og diskutere med kollegaer (Hertzberg og Roe, 1999).

Flere forskere er opptatt av at situasjonen i en muntlig framføring kan oppleves veldig sårbar for elevene (Aksnes, 2016; Hertzberg, 2003; Hertzberg og Roe, 1999; Hertzberg og Penne, 2008). Når eleven selv er formidleren og bruker sin egen stemme og kropp til å legge

frem noe den skal vurderes på, kan det lett føles veldig personlig og sårbart. Liv Marit Aksnes (2016) sier det på denne måten: «Den som snakker, presenterer seg selv direkte gjennom språkhandlinger og er sårbare for kritikk.» (Aksnes, 2016, s.17). Lærerne vet at det å snakke høyt foran klassen er en vond opplevelse for mange elever, som i noen tilfeller bare blir verre av å få umiddelbare tilbakemeldinger (Hertzberg og Penne, 2008). Derfor vegrer lærere seg for å gi kritiske tilbakemeldinger til elevene (Hertzberg, 2003). Hertzberg og Penne (2008) mener de har en løsning for å gjøre muntlige framføringer mindre personlige: «Den første gevinsten ved innarbeidede kriterier er at de bidrar til å lede oppmerksomheten bort fra eleven som person» (Hertzberg og Penne 2008, s. 35). Ved å ha tydelige kriterier for hvordan man skal framføre, vil ikke situasjonen lenger føles like personlig. Eleven får heller en rolle hvor det er helt tydelig hvordan det forventes at hen oppfører seg.

Henning Fjørtoft har skrevet om vurdering av muntlig. Han viser til hvor utydelig forventningene til muntlig kompetanse og muntlig undervisning framstår. Både han og Aksnes (2016) har lurt på om muntlighet er noe man i det heletatt kan vurdere og måle. Muntlig kommunikasjon skjer i klasserommet hele tiden, og utvikles hele tiden i klasserommet (Fjørtoft, 2016, s. 122). Lærere viser ofte ubevisst hvilke forventninger de har til muntlige ferdigheter, gjennom for eksempel tilbakemeldinger på spontan muntlig aktivitet i timen, eller gjennom modellering i egen undervisning. Det er lærerens jobb å sette den hverdagslige muntligheten i sammenheng med skolemuntligheten (Fjørtoft, 2016)

Dersom elevene får tilbakemeldinger som relaterer seg til hvordan de fremfører, har forskning funnet at det elevene sitter igjen med er at de ikke skal bruke manus og at de må snakke høyere. Dette er hva Sigrun Svenkerud (2013) kommer fram til i sin artikkel «Ikke stå som en slapp potet». Elever har for det første ikke tenkt på andre situasjoner enn muntlig framføring, som muntlige aktiviteter. For det andre sitter de igjen med få andre fremovermeldinger enn at man må snakke fritt og stå rett.

Svennevig, Tønnesson, Svenkerud og Klette (2012) har undersøkt hvordan elever skaper engasjement og hvordan de etablerer kontakt med tilhørerne. Denne studien er basert på opptak gjort i PISA+ prosjektet, og tar for seg muntlige framføringer i to forskjellige tema i to klasser på ungdomstrinnet. Det de finner her er at mange elever bruker virkemidler som gester, blikk, stemmebruk og dramatisering for å skape engasjement og kontakt med publikum. De elevene som i stor grad viser personlig engasjement i stoffet, er de som har klart å gjøre stoffet til sitt eget (Svennevig mfl. 2012, s. 86). Forskerne har altså et spesielt blikk på

actio delen av fremføringer, som ifølge andre forskere er den delen av en muntlig framføring det jobbes mest med, bortsett fra inventio, altså når man skal finne informasjon.

Det er i hovedsak to tidligere masteroppgaver jeg har brukt i denne oppgaven. Heidi Eriksen har også skrevet master om vurdering av muntlighet, og hva som vektlegges når norsklærere skal sette standpunktkarakter. Hun intervjuet syv norsklærere. En av lærerne hun intervjuet sa rett ut at hun synes det var urettferdig å vurdere elevene i hvor flinke de var til å snakke foran klassen, fordi for noen kom det mer naturlig enn for andre (Eriksen, 2019). Eriksen fant også at de fleste lærerne vektla innhold mer enn muntlige ferdigheter, både når det gjaldt forberedt og spontan tale, men det var de planlagte aktivitetene som var viktigst når de skulle sette standpunktkarakter. Hennes tredje hovedfunn er at presentasjoner og samtaler var de mest brukte vurderingssituasjonene. Den andre oppgaven jeg har brukt er Eirin Andersen Stjernvangs oppgave: «OK stemmebruk!» *En undersøkelse av læreres vurdering av muntlige framføringer i norskfaget.* (2019). Hennes datamateriale består av skriftlige tilbakemeldinger norsklærere på vg3 har gitt elevene sine etter en muntlig framføring, og observasjon av fremføringer. Hun finner også at innhold og struktur er det som blir kommentert mest, og muntlige og visuelle virkemidler får liten oppmerksomhet. Det er også i kommentarene rettet mot innhold som er mest spesifikt og har mest læringsfremmende tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene rettet mot selve framføringen er vagere.

3 Metode

Det meste kan være data; en nettside, statistikk, observasjoner, elevtekster, skjemaer, offentlige dokumenter og private samtaler. Det som skiller data fra informasjon er hvordan man behandler dem. Man må ha en klar metode for hvordan man ønsker å få noe ut av dataene man har samlet inn. Metoden man velger for å få verdifull informasjon fra dataene sine er derfor viktig for at studien skal være valid.

I denne oppgaven skal jeg finne ut av hvordan lærere vurderer norsk muntlig ved å intervju lærere. Gjennom intervjumetoden får jeg kjennskap til hvordan lærerne selv opplever vurderingssituasjonen og hvilke erfaringer og tanker de har gjort seg rundt dette, i tråd med hva blant annet Dalen (2013) og Kvale og Brinkmann (2015) hevder at intervju egner seg som. For å skape sammenheng og for å kunne se mønstre i intervjuene vil jeg så kode samtalen.

Først i dette kapitlet vil jeg begrunne valget av metoden mer inngående. Deretter vil jeg gå inn på kvalitativ metode, hva det går ut på og hvorfor det egner seg i denne sammenhengen. Så gjør jeg rede for utvalget og rekrutteringsprosessen, før jeg tar for meg intervju både hvilken type jeg har valgt og veien fra pilotering til transkribering. Videre vil jeg i dette kapitlet gjøre rede for hvordan dataene har blitt kodet og analysert, til slutt vil oppgaven ta for seg validitet, reliabilitet og forskningsetikk til slutt.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Ved å gjennomføre fem intervjuer med fem lærere ønsker jeg å besvare problemstillingen *Hva vektlegges når lærere skal vurdere muntlige framføringer i norsk?* Denne problemstillingen sikter i hovedsak på å belyse hva lærerne selv mener at de legger vekt på i vurderingssituasjonen. Utgangspunktet for valg av metode ble gjort for at det skulle være hensiktsmessig for å kunne besvare problemstillingen. Derfor falt valget av metode på intervju. «Hvis man gerne vil vide, hvordan folk forstår deres verden og deres liv, hvorfor så ikke tale med dem?» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 17). Det jeg ønsker å få en bredere forståelse for, er læreres metode for å vurdere og hvilke forhold de legger til grunn for å gi en vurdering av muntlighet. For min del er det ikke nødvendigvis hva som faktisk skjer i

klasserommet, men lærernes erfaringer rundt dette. Derfor tar jeg Kvale og Brinkmann på ordet og snakker med menneskene jeg ønsker å få et innblikk i verden til.

3.2 Kvalitativ metode

Maxwell (2013) skriver at metoden man velger avhenger av hva du vil finne ut av og hvordan man på best mulig måte skal finne ut av dette. Han antyder at en kvantitativ arbeidsmetode vil si at man fastsetter metode og struktur i forkant av forskningsprosessen. Men kvalitativ metode kan i større eller mindre grad også være bestemt på forhånd. Maxwell (2013) sier videre at om for mye er bestemt og fastsatte ved kvalitativ forskningsmetode kan det hindre muligheten til å følge interessante spor der de dukker opp. I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke kvalitative intervjuer for å samle data av den grunn at jeg er nysgjerrig på lærernes egne opplevelser og tanker. Dalen (2013, s. 13) mener det kvalitative forskningsintervjuet egner seg godt for å få informasjon om akkurat dette. Hun skriver også at en av intervjuets egenskaper er at de ikke bare fokuserer på hva som skjer rundt informantene, men «opplevelsesdimensjonen» rundt det hele (Dalen, 2013, s. 15). Dette gjorde at jeg konkluderte med at dette var metoden som passet for meg og dette forskningsprosjektet.

3.3 Utvalg

Utvalget i denne oppgaven er fem lærere som underviser norsk på vg3. Maxwell (2013) skriver at et utvalg som skal representere befolkningen er vanskelig å bruke i kvalitativ forskning. Han kaller det å velge en gruppe mennesker fra en større forsamling for sampling. Dette er et utvalg av informanter, ikke bare en samling av mennesker, men av hendelser, prosesser og meninger (Maxwell, 2013, s. 96). Han refererer til Weiss som heller bruker panel om utvalget. Ifølge Weiss skal dette bedre vise til at man gjør et utvalg av gruppen man vil undersøke som skal gi enten et bredt eller smalt bilde av denne gruppen (Maxwell, 2013).

3.3.1 Utvalgsriterier

I prosessen med å få noen tydelige utvalgsriterier fikk jeg gode innspill både av både veilederen min og mentoren min. Jeg var en stund usikker på om jeg ville intervjuere lærere fra ungdomsskolen eller videregående, men etter en samtale med veileder ble vi enige om at

lærere på vg3 kunne være interessante å snakke med. Dette er siste året av videregående, det vil si at elevene skal ha lært mye om det å snakke muntlig foran andre, og de har mest sannsynlig gjort dette flere ganger. Jeg valgte også å intervju bare de som hadde norsk på vg3, studiespesialisering for at det ikke skulle bli for stor spredning i gruppa.

Kompetansemålene er noe annerledes på yrkesfag, derfor kunne svarene fra disse lærerne vært vanskelig å sammenligne med de fra studiespesialiserende. Selv om utvalget måtte være forholdsvis likt var det interessant å se hvordan ulike lærere forhold seg til muntlighet. Siden samarbeid mellom lærere blir mer og mer vanlig var utgangspunktet mitt at jeg ville finne lærere fra forskjellige skoler. I tillegg ville jeg prøve å finne lærere med ulik fartstid i yrket.

Maxwell (2013) beskriver fem metoder for å gjøre et utvalg av hvilke mennesker man skal bruke i studien sin. 1) utvalg som oppnår representasjon 2) velge informanter fra en homogen gruppe for å vise maksimalt omfang 3) velge kritiske informanter for å teste det du vil teste 4) velge noen som kan vise ulikheter i situasjon eller individ 5) finne de informantene en har best forhold til. I mitt utvalg er det en blanding av flere utvalgsmetoder fordi jeg vil ha et utvalg som både representerer gruppen jeg vil undersøke, men som også har mulighet og nok informasjon til å svare utfyllende på spørsmål om fenomenet jeg vil undersøke. Jeg kjente til noen av informantene fra før, gjennom felles bekjentskap og praksis på lektorprogrammet, men jeg kunne allikevel ikke være helt sikker på at de hadde informasjonen jeg var ute etter for å besvar min problemstilling.

3.3.2 Rekrutteringsfasen

Jeg begynte med å sende ut forespørsler på e-post om noen ville stille til intervju eller om de kjente noen de kunne videresende e-posten til blant de lærerne jeg allerede kjente gjennom praksis eller andre bekjentskap. Noen lærere fikk e-post direkte, fordi jeg visste at disse underviste norsk på en videregående skole, andre skoler sendte jeg e-post til studielederen eller trinnansvarlig. Jeg valgte å kontakte studieledere eller fagansvarlige fordi både veileder og mentor hadde erfaring med at dette oftere tok lengre tid dersom man gikk gjennom rektor.

Selv om jeg tok kontakt med flere lærere direkte, tok det noe tid før jeg fikk antallet informanter jeg og veileder var blitt enige om. Jeg fikk tak i to informanter i første runde. Da jeg ikke hørte noe mer fra flere av de jeg hadde sendt e-post til, kontaktet jeg flere lærere og studieledere, og dette ga meg én til informant. Den tredje runden jeg satt meg ned for å samle informanter sendte jeg nye e-poster til de lærerne jeg hadde tatt direkte kontakt med i første

runde, og dette gav de to siste informantene. Det tok lengre tid enn antatt å komme i kontakt med informanter, dette gjorde at jeg gikk bort fra planen om at alle lærerne skulle komme fra forskjellige skoler. To av lærerne er fra samme skole. Det var ingen menn som svarte på henvendelsen min, noe som gjorde at jeg kun hadde kvinnelige lærere som informanter. Dette er selvfølgelig uheldig for bredden i utvalget, og resultatene jeg kommer til å få, men siden jeg kjente på tidspresset og hadde fått et helt greit utvalg av kvinner, opplever jeg ikke at utvalget er ødeleggende for min studie.

3.3.3 Presentasjon av informantene

Som sagt er informantene mine fem kvinnelige lærere som alle underviser norsk på studiespesialisering. Alle lærerne underviser på videregående skoler på Østlandet. Elsa var den første jeg kom i kontakt med, og den læreren som har jobbet som lærer lengst. Hun har vært lærer siden ..., men tok først formell lærerutdanning i 1996. Hun underviser både på yrkesfaglig og på studiespesialiserende linje. Skolen hun underviser ved er stor og tilbyr mange linjer og muligheter for elevene sine. Den andre læreren jeg kom i kontakt med var Aurora. Hun svarte på min e-post som avdelingslederen hennes hadde videresendt. Hun er den læreren som har vært lærer kortest, i 6 år. Den tredje læreren jeg kom i kontakt med var Wendy. Hun jobber ved en privat skole på Østlandet, og har vært lærer i 25 år. Jane og Anna jobber ved samme skole. Anna oppgir at det er noe samarbeid mellom norsklærerne på trinnet, men at vurderingsarbeid og opplegg stort sett gjøres alene.

3.4 Intervju

Jeg valgte intervju som forskningsmetode fordi jeg ville få et innblikk i hvordan lærere forstår og forholder seg til muntlige vurderinger, altså hva deres holdninger er. Jeg mener at gjennom et intervju med fem lærere, vil jeg kunne finne svar på problemstillingen min. Dette underbygges av Dalen (2013, s. 13) som sier: «Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon». Maxwell (2013) sier noe av det samme, at intervju er en effektiv og valid måte å forstå noens perspektiv (s. 103). Det er dette perspektivet jeg er ute etter. Observasjon av lærere under muntlige vurderingssituasjoner kunne gitt meg et innblikk i hvordan de gjennomføres i praksis, men med intervju får jeg muligheten til å få innsikt i deres prosess og

tanker bak vurderingssituasjonen. Det er også lærernes erfaringer og holdninger som skal komme fram, ikke nødvendigvis et objektivt bilde av hva som skjer i selve vurderingssituasjonen. Dalen (2013) sier blant annet at i et intervju så er det opplevelsessituasjonen som er i fokus, ikke nødvendigvis de faktiske forholdene de lever under. Lærerne vil fortelle hvordan de opplever en vurderingssituasjon, ikke nødvendigvis akkurat slik vurderingssituasjonen er i praksis.

Som med metoden generelt må typen intervju også tilpasses det du ønsker å undersøke samt målgruppen man står ovenfor. I boka til Dalen (2013) legges det mye vekt på å forholde seg til sårbare grupper og minoriteter i samfunnet. Gruppen jeg skulle undersøke er ikke en veldig sårbar gruppe, og temaene jeg ønsket å snakke om er ikke nødvendigvis veldig utleverende. Derfor tok jeg mest hensyn til hvilken type intervju oppgaven og problemstillingen krevde. I denne oppgavens henseende bestemte jeg at jeg ville bruke et semistrukturert intervju.

3.4.1 Semistrukturert intervju

Når man skal bruke intervju som forskningsmetode må man bestemme i hvor stor grad intervjuet skal være strukturert. Et strukturert intervju er kort fortalt et spørreskjema man gir muntlig, mens i et ustrukturert intervju vet man kanskje bare hvilket tema man skal snakke om og hvordan man skal starte (Kleven, 2014). I denne oppgaven har jeg valgt å plassere meg omtrent i midten av disse ytterpunktene og ha et semistrukturert intervju. Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes av at det er en klar plan for hvilke spørsmål man skal stille, men det er også rom for å stille oppfølgingsspørsmål og følge interessante temaer dersom noen skulle dukke opp. Som sagt er det en skala fra strukturert til ustrukturert, man trenger derfor ikke velge det ene eller det andre. Jeg har valgt å gjøre et semistrukturert intervju av to grunner.

For det første plasserer jeg meg omtrent midt i skalaen fordi jeg vil ha mulighet til å følge opp temaer som er interessante selv om de ikke er en del av intervjuguiden. Dalen (2013) bruker begrepet åpent intervju i stedet for ustrukturert, og mener at i denne type intervju er det informantens livserfaringer som skal komme fram (Dalen, 2013, s. 26). Videre sier hun at man er avhengig av at informanten ønsker å dele erfaringer fra sitt eget liv. Det er nettopp disse livserfaringene jeg er ute etter, og hvilke erfaringer dette er eller hvilke holdninger de bringer med seg er ikke gitt. Derfor valgte jeg en intervjuform som gir rom for å følge slike sidespor der de skulle dukke opp.

Samtidig følte jeg meg ikke trygg nok i intervjusituasjonen til å skulle ha et helt ustrukturert intervju. Kleven (2014) skriver at et helt ustrukturert intervju krever mye av intervjueren, både i ferdigheter og fagkunnskap. Siden min intervjuerfaring er noe begrenset ville jeg derfor ikke stå helt uten støtte i intervjusituasjonen. I semistrukturerte intervjuer bruker man en intervjuguide hvor man har valgt ut tema og spørsmål man vil stille på forhånd (Dalen, 2013). Et semistrukturert intervju, hvor hovedspørsmålene er forhåndslagt og like for alle informantene, gjør at dataene kan sammenlignes på en god måte. Dersom temaene og spørsmålene hadde vært helt forskjellig fra gang til gang er det ikke sikkert jeg hadde fått noe som var hensiktsmessig å sammenligne.

3.4.2 Intervjuguide og pilotering

Med semistrukturert intervju som metode, måtte jeg lage en intervjuguide. Dalen (2013, s. 2) understreker at en «intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse.» Dersom intervjuguiden blir skikkelig gjennomarbeidet kan den altså sikre at forskeren får svar på akkurat det den trenger. En god intervjuguide gjør det også lettere å sikre at de ulike informantene svarer på de samme spørsmålene i løpet av intervjuet, slik at svarene deres kan sammenlignes i analyseprosessen senere.

Når man skal utforme en intervjuguide er det flere ting man må tenke på. Dalen (2013) skriver at alle spørsmålene skal ha relevans i forhold til problemstillingen, og foreslår at det kan være nyttig å ha problemstillingen skrevet ned på en lapp ved siden av deg gjennom hele prosessen med å utarbeide en intervjuguide. Videre foreslår hun at rekkefølgen spørsmålene skal ha bør følge «traktprinsippet» (Dalen, 2013, s. 26-27). Det vil si at intervjueren begynner med litt generelle spørsmål og beveger seg mot mer sentrale og konkrete temaer. Spørsmålene må ikke være ledende (Larsen, 2017), de bør heller åpne for at informantene fritt kan fortelle om erfaringer fra eget liv (Dalen, 2013). Alle disse tingene forsøkte jeg å ha i bakhodet da jeg skulle utforme intervjuguiden. Intervjuguiden er også inspirert av Heidi Nerhus Eriksens (2019) intervjuguide til hennes masteroppgave *Vurderingsgrunnlaget for standpunkt karakteren i norsk muntlig. En kvalitativ studie om norsklæreres vurderingspraksis*.

Etter at intervjuguiden er fullført bør den testes. Intervjuguiden bør testes slik at man kan oppdage tvetydige spørsmål, ledende spørsmål, om rekkefølgen fungerer og slik at man

kan teste seg selv som intervjuer (Dalen, 2013). Jeg testet intervjuguiden min med en medstudent som også underviser på videregående, og fikk innspill på hvordan spørsmålene fungerte og hvordan jeg var som intervjuer. Jeg gjorde også noen endringer på spørsmål jeg merket at ikke traff på de temaene jeg ønsket å belyse. Etter at disse endringene var gjort følte jeg meg klar til å intervju lærerne jeg hadde kommet i kontakt med.

3.4.3 Gjennomføring og transkribering av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført høsten 2019, på lærernes skoler og på Blindern. Dalen (2013) legger vekt på situasjonen intervjuet skjer i, og at den i tillegg til intervjueren har mye å si for om de vil åpne seg eller ikke. I denne situasjonen var ansvaret for å legge til rette for et godt miljø utenfor min kontroll. Lærerne som kjente skolen best fikk frie tøyler til å velge hvor intervjuet skulle foregå. Heldigvis hadde alle lærerne holdt av et møterom, slik at vi kunne ha samtalen uforstyrret. Det at vi var på deres hjemmebane kan også ha vært en fordel, for selv om jeg ikke kunne gjøre miljøet hyggelig og inviterende, er dette et sted lærerne mest sannsynlig allerede føler seg trygge. Min rolle som intervjuer vil påvirke hvordan intervjuet blir gjennomført, dette kaller Larsen (2017) kontrolleffekt eller intervju-effekt. Dette går ut på at jeg som en fremmed person kan påvirke informantenes svar, for eksempel ved å opptre på en bestemt måte eller vise tydelige reaksjoner på det som blir sagt. Jeg forsøkte etter beste evne å opptre blid og være imøtekommende, og forsøkte å reagere så lite som mulig på det som ble sagt, annet enn å stille oppfølgingsspørsmål.

Å oversette fra talemål til skriftspråk kan være en krevende jobb, men er likevel nødvendig for å få oversikt over dataene (Kvale og Brinkmann, 2015). Intervjuene ble transkribert en liten tid etter at de var gjennomført. Når man skal transkribere en tekst velger man hvordan transkriberingen skal gjøres ut ifra hva man trenger å få informasjon om (Kvale og Brinkmann, 2015). Siden innholdet i det informantene sier er det viktigste for meg i denne studien, har jeg valgt å transkribere det som blir sagt med korrekt skriftlig form. Ord som brukes mest i muntlig tale, som for eksempel «atte» og «lissom», har jeg skrevet som «at» og «liksom». Jeg har ikke tatt med for eksempel intonasjon, overlapp og nøyaktige målinger av pauser. Der det er lengre pauser i talen har jeg markert dette med «...». Jeg har også tatt med kremting og latter. Dette er fordi jeg mener det kan være med på å belyse holdninger til det som blir sagt. Der lærerne snakker som elever, altså gjengir noe en elev har sagt eller kunne ha sagt, har jeg markert dette med «». Gjennom å transkribere på denne måten mener jeg at

informantenes svar er så nær virkeligheten som mulig, samtidig som at svarene er sammenhengende og oversiktlig, dette er inspirert av Kvale og Brinkmann (2015).

3.5 Koding og analyse

Når man skal gjøre en analyse av datamaterialet man har samlet vil det si å avdekke generelle eller typiske mønstre i materialet (Grønmo, 2004). Grønmo skriver (2004) at den mest typiske måten å bearbeide og sortere tekstdata er gjennom koding. Transkripsjonene er tekstmaterialet som er utgangspunkt for analysen. Når man koder ser man etter ett eller noen få stikkord som kan beskrive deler av teksten (Grønmo, 2004). Det er flere måter å gjøre dette på, enten ved å gå inn i materialet med et åpent sinn og la dataene bestemme hvilke koder du skal bruke gjennom såkalt induktiv koding, eller ved å ha noen forhåndsbestemte kategorier eller koder du vil bruke på forhånd gjennom såkalt deduktiv koding og bruke disse når du skal forstå teksten. Det er ingen standardmåte å kode og analysere materialet, den avhenger av hvilke metoder som vil hjelpe forskeren til å utvide sin kunnskap om fenomenet (Kvale og Brinkmann, 2015)

Jeg har valgt å gjøre en blanding av deduktiv og induktiv koding av intervjutranskripsjonene. Eirin Andersen Stjernvang (2019) har utviklet noen koder på bakgrunn av skriftlige tilbakemeldinger på muntlige framføringer. Jeg begynte analysen ved å tenke at hennes koder kunne passe til mine data, men oppdaget etter hvert at jeg ikke synes de favnet det jeg ønsket å belyse. Jeg vil foreta en grundigere gjennomgang av kodene under 3.5.1 Analytisk rammeverk.

Åpen, eller induktiv koding foregår slik at forskeren leser gjennom materialet og markerer og noterer viktige, interessante og relevante stikkord. Problemstillingen vil være en rettesnor og være bestemmende for hva som er relevant. Stikkordene blir gjennomgått og sammenslått slik at man kan se mer generelle mønstre i materialet (Grønmo, 2004; Larsen, 2017; Dalen, 2013). «Målet er å komme frem til en overordnet forståelse av datamaterialet» (Dalen, 2013, s. 63). ved å organisere og sette materialet sammen på nye måter skal man kunne finne ny informasjon om fenomenet man undersøker. I induktiv koding er det altså dataene som legger grunnlaget for kodene og ikke allerede etablert teori, slik tilfellet er med de deduktive kodene.

Analysen er en tematisk innholdsanalyse. Larsen (2017) forklarer innholdsanalyse slik: «Innholdsanalyse handler om å finne sammenhenger, gjøre sammenligninger og stille spørsmål» (s. 114). Når jeg gjør en tematisk innholdsanalyse, Ønsker jeg altså å finne sammenheng og sammenligne tema som blir tatt opp i datamaterialet. Siden innholdet i det som blir sagt er det jeg er ute etter vil kodene være deskriptive slik Grønmo (2004) beskriver dem. Jeg ønsker at informantenes egne holdninger og erfaringer skal komme fram. Derfor ser jeg det som lite hensiktsmessig å gå inn med et tolkende blikk allerede i de første kodene, slik Grønmos to andre typer går ut på. Jeg mener det er mer hensiktsmessig for meg og holde meg til det informantene sier, selv om det også er en slags fortolkning fra forskeren. Dette vil jeg skrive mer om i kapitlet om validitet.

3.5.1 Analytisk rammeverk

I sin Masteroppgave «OK stemmebruk!» *En undersøkelse av læreres vurdering av muntlige fremføringer i norskfaget* (2019) finner Eirin Stjernvang fire hovedkategorier med til sammen 8 koder. Disse har hun utarbeidet på bakgrunn av dokumentanalyse av lærernes skriftlige kommentarer på elevenes muntlige presentasjoner.

Tabell 1: Stjernvangs koder

Hovedkategoriene	Vurderingsområdene
Struktur	Disposisjon
	Tidsbruk
Innhold	Faglig innhold
	Kildebruk
Muntlig framføring	Manusbruk
	Stemmebruk
	Bruk av PowerPoint
Generelle kommentarer	Generelle kommentarer

Jeg begynte analysen min med utgangspunkt i kodene til Eirin Stjernvang, som vist i tabell 1. Det ble fort klart at hennes koder utelukket en av delene jeg synes er interessant i mitt materiale, nemlig prosessen bak vurderingen. Hennes koder om hva som ble tatt opp i tilbakemeldingene til elevene, passet heller ikke mine data så godt som først antatt. Derfor ble mine koder utviklet med bakgrunn i hennes, men modifisert en del slik at ble mer induktivt hentet ut fra mitt datamateriale. Jeg begynte med å lese igjennom alle intervjuene mine for å

få et overblikk. Fordi intervjuene var semistrukturerte, trengte jeg å kutte ned på og konsentrere datamaterialet mitt. Jeg lagde derfor en tabell med alle lærerne og alle spørsmålene jeg hadde i intervjuguiden for å kutte ut de delene der intervjuet hadde sporet litt av og ikke holdt seg helt til tema. I denne matrisen begynte jeg å gå gjennom intervjuene med hver person og fant tema og emner de snakket om. Deretter gikk jeg igjennom for å prøve å finne et mønster i hva som gikk igjen hos flere og om noe eventuelt kunne knyttes til det samme, eller om det var noe som pekte seg ut som spesielt viktig for en av lærerne. Deretter skrev jeg ned alle kodene for å samle de på et sted og gjøre de mer oversiktlige. Igjen så jeg om noe kunne kobles sammen eller egentlig handlet om det samme. Når jeg hadde gjort dette, gikk jeg over intervjuene igjen for å dobbeltsjekke at temaene jeg hadde funnet var representative. Mine induktive koder ser derfor slik ut:

Tabell 2: analytiske kategorier

Hva vektlegges?	Vurderingsområder
Overgripende ferdigheter	Framstillingsevne
	Presisjon
Fagsamtale	Fagkunnskap
	Muntlige ferdigheter
Framføring	Faglig innhold
	Struktur og form
	Muntlige ferdigheter

Jeg har valgt å dele opp kodene i vurderingssituasjonene de vurderes under; Framføring og fagsamtale. Det er også noen kompetanser lærerne nevner både i fagsamtaler og framføringer. Uavhengig av hvilken vurderingssituasjon lærerne snakker om er framstillingsevne noe de trekker fram, altså i hovedsak hvordan eleven framstiller deres faglige kunnskap. Presisjon vil si presisjon i fagkunnskapen eleven har, og presisjon i hvordan de legger det fram.

I fagsamtalen er det fagkunnskaper og muntlige ferdigheter som peker seg ut som viktige. I tabellen kan leseren se at *muntlige ferdigheter* forekommer både under kategorien Fagsamtaler og Framføring. I utgangspunktet skulle man tro at muntlige ferdigheter innebar det samme, men i intervjuene med lærerne kom det fram at det er ulike muntlige ferdigheter de ser etter. De muntlige ferdighetene er i varierende grad viktig for lærerne innunder de ulike kategoriene.

I framføringen er struktur og form og faglig innhold også viktig, i tillegg til muntlige ferdigheter. Struktur og form innebærer hvordan elevene ordner innholdsmomentene i forhold til hverandre, hvordan elevene ordlegger seg og bruker de visuelle hjelpemidlene de har til rådighet for å få fram sitt budskap. Faglig innhold har mange likhetstrekk med fagkunnskap, men noen hovedforskjeller er at innholdet i en framføring må en organisering av stoffet. Innhold viser også til at man ikke bare produserer kunnskapen man har, men at det har blitt gjennomarbeidet.

3.6 Validitet, reliabilitet og forskningsetikk

For at det skal være noe poeng å samle inn data og finne noe i det, bør konklusjonene være valide og reliable. At de er valide og reliable vil si om konklusjonen er troverdig, transparent og mulig å gjennomføre igjen. Dette er ifølge Johnson (2013) begreper som for mange er knyttet til kvantitative metoder. Allikevel sier han også at kvantitativ forskning må ha noen krav til etterprøvbarehet, transparens og gjennomføring. Videre vil jeg ta for meg validitet og hvordan jeg har forsøkt å sikre dette. Deretter vil jeg si noe om reliabiliteten og hvordan dette kan gjennomføres i kvalitativ forskning. Til slutt vil jeg fortelle hvordan det forskningsetiske aspektet har blitt håndtert i dette prosjektet.

3.6.1 Validitet

Slik jeg forstår Burke Johnson (2013) har begrepet «validitet» ulike betydninger innenfor kvalitative og kvantitative metoder. Validiteten i kvalitative metoder avhenger av hvor plausibel, troverdig forskerens funn og konklusjoner er, og om de er mulig å forsvare på en troverdig måte. Maxwell (2013) støtter også opp under dette. Han definerer validiteten i kvalitativ forskning som en måte å vise til korrektheten eller troverdigheten i en beskrivelse, konklusjon, forklaring, tolkning eller andre redegjørelser. Han mener også at begrepet validitet kan være noe misvisende i kvalitativ forskning, fordi man aldri kan gi et objektivt bilde av virkeligheten, den er forskjellig hos alle. Derfor gjengir jeg sitater i teksten, slik at leseren kan danne seg et eget bilde av lærernes oppfattelse av muntlig vurdering, og ikke må stole blindt på forskeren.

Som nevnt tidligere er det å ha en plan for forskningen vesentlig for å gjennomføre en god studie. Ofte kan man tenke at planen for hvordan man skal gjennomføre forskningen kan

være en viktig del av å sikre validiteten, men ifølge Maxwell (2013) er ikke en god plan for metode nødvendigvis ensbetydende med at konklusjonen er valid. Han sier ikke at planlegging er helt unødvendig, ved å planlegge kan man forutse mulige fallgruver og unngå disse. Men, i motsetning til kvantitativ forskning, hvor studiens validitet blir avgjort av sammenhengen mellom metodikk og gjennomføring, er validiteten i kvalitativ forskning mer avhengig av hvordan man bearbeider stoffet. Hvordan du legger fram resultatet og hvordan du bruker disse til å komme fram til en konklusjon, angir hvor høy validitet forskningen har.

Når man gjennomfører kvalitativ forskning bruker man seg selv som et instrument (Maxwell, 2013). Dette gjør at stort sett alt man foretar seg av analyser og kodinger blir tolket av meg som forsker. Dette kalles forskerens forutinntatthet (Maxwell, 2013; Johnson, 2013). Denne forutinntattheten er vanskelig å unngå, derfor må man som forsker være ærlig på hvilke forventninger og førkunnskaper man har når man går inn i forskningen (Creswell & Miller, 2000; Patton, 1999). En måte å forsikre seg om at man som forsker ikke legger for mye av seg selv og sine tolkinge i dataene er at informantene må kunne kjenne seg igjen i det han eller hun har sagt (Larsen, 2017). Dette kaller Creswell og Miller (2000) for *member checking*.

Maxwell (2013) og Johnson (2013) bruker reactivity om hvordan man skal forholde seg til sin egen bias. Johnson (2013) skriver at man må være aktivt kritisk til det man selv tolker, slik at man ikke bare finner det man ønsker å finne. Man må være åpen for at dataene du har fått, peker i en annen retning enn det man håper og tror. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer det som at du må kunne reflektere over dine bidrag til produksjonen av kunnskap (s. 314). Jeg har forsøkt å være oppmerksom på min egen bias og forutinntatthet både i intervjuene og resten av arbeidet med dataene. Å sette opp informantenes svar i matriser var et forsøk på å bryte opp materialet og se svarene informantene ga litt klarere.

Når forskeren er en del av forskningssituasjonen, i dette tilfellet intervjuet, vil han/hun påvirke svarene informantene gir. Dette kaller Larsen (2017) for intervju-effekt. Hun legger også til at ikke bare spørsmålene påvirker situasjonen, også spontane, følelsesmessige responser, kjønn eller et ønske om å svare riktig kan påvirke hvordan informantene svarer. Som med forskerens forutinntatthet er ikke dette noe man kan fjerne helt, men Larsen (2017) påpeker at man må kunne kjenne igjen og tolke slike tendenser. I intervjusituasjonen forsøkte jeg å opptre så nøytral som mulig, men samtidig oppmuntrende og åpen. Jeg ønsket ikke at informantene skulle føle at dette var en vurdering av deres praksis, og var nok derfor mer oppmuntrende og positiv enn anbefalt. Jeg hadde også en hendelse som kan påvirke

troverdigheten i materialet mitt, med tanke på intervjuet med informanten jeg har valgt å kalle Anna. Da intervjuet var gjennomført oppdaget jeg at opptakeren min ikke hadde tatt opp intervjuet. Anna var veldig hjelpsom og hadde heldigvis tid til å gjennomføre intervjuet på nytt. Dette vil naturligvis påvirke svarene hun ga, og kan ha gjort at jeg fisket mer etter noen svar som jeg visste hun allerede hadde gikk i det første intervjuet. Jeg forsøkte å holde meg til intervjuguiden og bare stille oppfølgingsspørsmål til akkurat det hun sa i det siste intervjuet. Det er altså det siste intervjuet jeg har transkribert og bruker i mitt datamateriale.

3.6.2 Reliabilitet

Om man betviler begrepet validitet i kvalitativ forskning, er nok reliabilitet et begrep som er enda mer omdiskutert i kvalitativ forskning. Dette er noe som er veldig relevant i kvantitativ forskning derimot. Reliabilitet er hvorvidt registreringer og målinger er nøyaktig og stabilt (Befring, 2015). Dette betyr at man skal kunne gjennomføre samme metode igjen og få samme resultater. Når forskeren er en såpass stor del av forskningen kan det være vanskelig å reprodusere studien akkurat slik den har blitt gjennomført (Befring, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) er også enig i at det kan være vanskelig å bruke reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning, men begrepene skal ikke forkastes. De mener at begrepene trenger en ny definisjon i kvalitativ drakt. I deres bok blir reliabilitet i intervjuforskning¹ beregnet ut ifra om en forsker skulle kunne gjennomføre det samme intervjuet og få samme svar, altså har formulering mye å si. Spørsmålene må i all hovedsak ikke være ledende, fordi intervjuobjektet må ikke få inntrykk av at hen må svare på en bestemt måte (Kvale og Brinkmann, 2015; Larsen, 2017).

Allikevel er det mulig å sikre reliabilitet i kvalitative studier ved å ha en troverdig forskningsmetodisk dokumentasjon (Befring, 2015). Jeg har forsøkt å ha en transparent gjennomgang av metoden, analysemetoden og resultatene for at leseren på egenhånd kan vurdere om mine konklusjoner og tolkninger er valide. Kvale og Brinkmann (2015) er i tvil om det er fornuftig å etterstrebe en stor vekt på reliabilitet i intervjuforskning. De mener at dersom relabiliteten blir for styrende vil det gå ut over fornyelse og variabilitet, når forskeren ikke får følge sin egen intervjustil og ikke kan formulere egne oppfølgingsspørsmål. Jeg har også hatt en intervjuguide og forholde meg til. Dette gjør ikke automatisk at jeg har styrket reliabiliteten min, men dette sikrer i det minste at en del av spørsmålene er formulert likt, og

¹ I boken deres *Interview. Det kvalitative forskningsinterviewet som håndverk* (2015). Bruker forfatterne interviewforskning om kvalitativ forskning som bruker intervju som metode.

er mulig å reprodusere i noen grad av andre forskere til andre tider. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmanns (2015) tanke om at for stort fokus på reliabiliteten i en kvalitativ studie tar bort muligheten til å være kreativ.

3.6.3 Forskningsetikk

Som forsker har man et særskilt ansvar for at egen studie blir gjennomført på en etisk forsvarlig måte, og det er flere ting man må tenke gjennom. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at «En Interviewundersøgelse er et moralsk prosjekt.» (s. 105). Ved å bruke intervju som forskningsmetode kan man komme tett på informantens person og indre tanker. Når man har fått tilgang til informantens innerste tanker må man forvalte disse på en god og riktig måte. Dette ansvaret varer gjennom hele forskningsperioden, fra man kommer i kontakt med informanter til prosjektet er avsluttet (Kvale & Brinkmann, 201; Dalen, 2013). I denne delen av kapittelet vil jeg gå gjennom hvilke tiltak jeg gjorde for å sikre at prosjektet mitt ble gjennomført så etisk og forsvarlig som mulig. Først vil jeg ta for meg personvern, samtykke og konfidensialitet.

Det er strenge regler for hvordan man kan samle inn og oppbevare personidentifiserende opplysninger. Det er viktig å undersøke om man trenger tillatelse fra Datatilsynet for å kunne samle inn de dataene man ønsker. Jeg meldte prosjektet mitt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) (Vedlegg 3). I søknaden til NSD ble det gitt informasjon om blant annet oppgavens formål, metoden jeg ønsket å benytte, hvem som skulle delta og hvordan jeg skulle oppbevare dataene jeg fikk inn. Etter at jeg hadde fått bekreftelse på at prosjektet kunne gjennomføres, begynte jeg innsamlingen. Retningslinjene fra NSD har blitt fulgt, helt til dataene ble slettet i utgangen av Mai 2020.

Av hensyn til informantens autonomi og fordi de skal vite hva de begir seg ut på, må man sørge for at informantene gir sitt informerte samtykke til å delta i studien. Informert samtykke vil si at informantene har fått informasjon om studiens overordnede formål og overordnede trekk ved forskningen (Kvale og Brinkmann, 2015). Deltakerne skal delta frivillig og dette informerte samtykke skal være med på å sikre at informantene er oppmerksom på muligheten de har. Samtykket trekkes når som helst, og dette er også viktig at informanten får vite og forstår.

Da hver av informantene mine hadde sagt at de var interessert i å stille opp til et intervju, fikk de tilsendt skrevet jeg måtte legge ved søknaden min til NSD (vedlegg 3). Der

fikk de alt av nødvendig informasjon vedrørende studien, hva den skulle handle om, hvem som var ansvarlige og noen overordna temaer jeg ønsket å gå inn på for å få svar på min problemstilling. Før intervjuet begynte forsikret jeg meg om at informasjonsskrivet var lest og forstått, og åpnet for spørsmål om de skulle ha noen. Informantene måtte så skrive under på en samtykkeerklæring (Vedlegg 1) hvor de samtykket til at de hadde lest og forstått informasjonsskrivet, at dataene kunne behandles ut Mai 2020, og til at jeg kunne ta opp lyd under intervjuet. Jeg presiserte også at de hadde mulighet til å trekke tilbake sitt samtykke gjennom hele prosessen, samt at de ville være, og forbli, anonyme hele veien. I noen studier er det et etisk dilemma om hvor mye man skal fortelle til informanten av det man faktisk forsker på, fordi dette kan for eksempel gjøre at informantene blir bekymret for å gi gale svar eller de kan på andre måter gjøre slik at dataene ikke blir riktige eller naturlige. I mitt prosjekt så jeg ikke på det som noen trussel for resultatene mine at informantene skulle få all informasjonen om hva prosjektet gikk ut på.

Som en forlengelse av personvern, som pålegger forskeren å oppbevare data på en forsvarlig måte, skal konfidensialitet sikre at informanten kan være sikker på at han eller hun hele tiden er anonymisert og at forskeren ikke misbruker dataene ved for eksempel å vise de til utenforstående (Kvale og Brinkmann, 2015; Befring, 2016). Gjennom hele prosjektet har konfidensialitet vært viktig for meg å opprettholde, og jeg har tatt følgende grep for å sikre den. Jeg har gjennom hele perioden vært nøye med å anonymisere både lydfiler og transkripsjoner. Det er ingen navn som kan knyttes til lydklippene og navnene i transkripsjonene er inspirert av Disney-filmer uten noe sammenheng med informantenes virkelige navn. Alle data har blitt oppbevart innlåst på et trygt sted, og blitt lagret på trygge lagringsområder Universitetet i Oslo tilbyr.

4 Analyse og framstilling av data

I denne delen presenterer jeg analysen basert på mitt datamateriale. Innholdsanalysen jeg har gjort er basert på de kvalitative intervjuene som ble redegjort for i kapittel 3. Formålet med dette kapittelet er å utforske problemstillingen: *Hva vektlegger norsklærere når de skal vurdere muntlige framføringer?* Som problemstillingen legger opp til skal jeg forsøke å svare på hva norsklærere ser etter og legger vekt på i en muntlig vurderingssituasjon. Intervjuet og intervjuguiden ble gjort greie for i kapittel 3, og hele intervjuguiden finnes som vedlegg. Jeg begynner med vurderingssituasjonen i dette kapittelet, for å gi bakgrunn og kontekst til hva lærerne vektlegger som viktig i vurderingssituasjonen. Videre har jeg strukturert analysen etter kodene jeg presenterte i kapittel 3.5.1, og jeg knytter disse opp mot den overordnede problemstillingen min.

4.1 Vurderingen

Før vi går inn på hva lærerne faktisk legger vekt på i en muntlig vurderingssituasjon, ønsker jeg å belyse konteksten rundt muntlige vurderinger sett fra lærerens side. Det er verdt å merke seg at fire av de fem lærerne uttrykker at hele eller deler av den muntlige vurderingssituasjonen er vanskelig, eller utfordrende på noen måte.

For Wendy er det å sette en karakter vanskelig, spesielt om eleven presterer godt. I denne situasjonen snakker vi om tilbakemeldinger, og hun forteller om en elev som gjorde det bra, men noe manglet:

Vanskeligere er jo den fem pluss kandidaten[...] For den fem pluss kandidaten vil jo selvfølgelig ha en sekser, og den er mye verre, den er kjempevanskelig [...] Fordi det er jo noe som gjør at du da nettopp setter et skille på den sekseren og den fem pluss da, ikke sant. Men det trenger ikke være så opplagt hva den forskjellen egentlig består i.

Her uttrykker Wendy at det er en uklarhet i akkurat hva det er som skiller en sterk femmer fra en sekser. Hun forteller at det er noe som gjør at man velger femmeren framfor karakteren seks, men akkurat hva det er virker å være en slags magefølelse. Det som også gjør situasjonen vanskelig er at man skal gi eleven en begrunnelse og noe den kan jobbe med for å strekke seg etter sekseren, men det blir vanskelig når det ikke er helt opplagt hva det er som mangler.

Elsa uttrykker en usikkerhet rundt hele vurderingssituasjonen:

det med muntlig er [...] det vanskeligste. Synes jeg. Jeg vet jo ikke om jeg gjør det på rett måte, jeg prøver meg fram hele tiden og det gjør vi alle sammen, vi snakker mye med hverandre i team, og prøver å inspirere hverandre til å finne nye måter å gjøre ting på. Vi synes det er vanskelig.

Det er usikkerheten rundt om vurderingen blir gjort riktig hun trekker fram. Hun viser ikke til et spesielt område eller noe konkret som vanskelig å vite om man gjør riktig, det virker som hele situasjonen er utfordrende. Elsa ser altså på muntlighet som noe vanskelig, og hun har inntrykk av at dette er noe som kollegaene hennes også kjenner på. Hun trekker fram samarbeidet mellom lærerne som en måte å gjøre henne sikrere i muntlige vurderingssituasjoner, men hun understreker også senere at i selve vurderingssituasjonen er hun alene og må ha gjøre en vurdering der og da. Denne følelsen av at det er vanskelig er noe Wendy, Aurora og Anna også deler.

Wendy og Aurora er mer konkrete enn Elsa når det kommer til hva de synes er vanskelig i en muntlig vurderingssituasjon. Wendy mener spesielt fagsamtalen er vanskelig, fordi det er såpass mange elever som skal få vist sin kompetanse på kort tid. Wendy ser på dette som noe masete, at hun må passe på at alle får svart på de spørsmålene hun skal stille. Aurora er inne på noe av det samme, at det er mye å tenke på i en muntlig vurderingssituasjon. Dette kommer fram når jeg spør henne hvordan hun bruker skjemaet med vurderingskriterier.

Intervjuer: Hvordan er det du bruker det her, har du det ved siden av deg eller i hodet, er du sånn som sitter og krysser eller sitter du bare og noterer?

Aurora: Jeg synes jo det er en ganske krevende oppgave å vurdere muntlige situasjoner mens de foregår fordi at jeg må ha to tanker i hodet hele tiden, jeg må høre på det eleven sier, jeg må ha et nytt spørsmål klart hvis eleven slutter å snakke, og ... jeg må huske hva eleven har sagt etterpå når jeg skal gi en tilbakemelding og jeg må ha gjort min faglige vurdering samtidig. Så ... jeg har stort sett alltid vurderingskriteriene foran meg. Og så skriver jeg da på et annet ark hvor jeg bare må skrive ned hva de sier

For Aurora er det altså alt hun skal huske på å få med seg som er det vanskelige i en muntlig vurderingssituasjon. Det er mange ting å huske på, og som hun selv også sier senere, hun skal både få fram det beste hos eleven ved å stille spørsmål og gi trygghet og støtte, samtidig som hun skal være den som avsier «dommen».

Anna sier tilbakemeldingene hun skal gi til elevene etter en muntlig vurderingssituasjon kan være vanskelig. Wendy snakker om at det er vanskelig å gi tilbakemelding på det eleven ikke har fått til så bra, spesielt på særemnet, som er et større

prosjekt i vg3. Hun kommer med denne uttalelsen: «Sånn som, det er klart, særemnet er jo vanskelig fordi at du antar jo at elevene har brukt mye tid, [...] Og da er det hvert fall vanskelig å sette en dårlig karakter». Det Wendy opplever som vanskelig med tilbakemeldinger er altså at hun synes det er vanskelig å skulle være negativ til noe elevene har lagt så mye tid og energi ned i. Fordi hun vet at de har jobbet hardt blir det enda vanskeligere med de elevene som allikevel ikke kommer seg helt opp der de ønsker å være. Anna opplever at det å skrive gode tilbakemeldinger er vanskelig og bruker derfor en teknikk for å komme i gang, «Jeg bruker ofte en variant av en førstesetning som hjelper meg til å komme i gang, for jeg synes det er vanskelig å skrive disse tilbakemeldingen, men da får jeg liksom ord ned på skjermen, så det er lettere å skrive videre når jeg først har en setning.» Tidligere i intervjuet har jeg spurt henne om framgangsmåten hennes i en vurderingssituasjon, og da forteller Anna at hun også har en teknikk for å ta notater som gjør at hun har bedre oversikt over hva eleven har med og hva som var mangelfullt. Dette gjør at hun mener hun har god oversikt over hva hun skal skrive, men hun trenger hjelp til å komme i gang. Måten hun noterer på under vurderingen er også litt komplisert innrømmer hun, men dette er også med på å gjøre tilbakemeldingene hennes mer konkrete mener hun selv.

Den eneste som ikke sier noe om at muntlig vurderingssituasjoner kan være vanskelig er Jane. Dette trenger ikke nødvendigvis å være slik at hun synes muntlig vurdering er helt uproblematisk. Som vi skal se av tabellen i 4.1.1 er det Jane som bruker flest typer muntlige vurderingssituasjoner, hun gir også uttrykk for å ha hatt mange ulike elevgrupper, i tillegg til studiespesialiserende har hun undervist yrkesfag, musikk-dans-drama og elever med norsk som andrespråk. Det kan tenkes at dette har innvirkning på hvordan hun oppfatter situasjonen rundt muntlig vurdering, slik at hun blir mer sikker i sin vurdering og hva hun skal se etter.

4.1.1 Ulike vurderingssituasjoner

Lærerne bruker noen ulike vurderingssituasjoner for å få grunnlag for å vurdere elevenes muntlige kompetanse. Disse er vist i Tabell 1. Som vi kan se oppgir alle lærerne fagsamtaler og framføringer som vurderingssituasjoner de bruker. At alle lærerne bruker framføring er ingen overraskelse, forskere (Hertzberg, 2003; Ottesen & Møller, 2010; Svenkerud, 2013) har tidligere funnet at framføringer er den mest brukte muntlige vurderingsformen i norske klasserom. Det tredje året på videregående ligger det også i kompetansemålene etter kunnskapsløftet at elevene skal legge fram et selvvalgt emne, og mange skoler har dette som en muntlig framføring (Utdanningsdirektoratet, 2013). Fagsamtalen er en vurderingsform som

har vokst fram de siste årene. Som jeg kommer inn på senere knytter lærerne jeg intervjuet denne vurderingsformen til forberedelser mot muntlig eksamen. Av andre vurderingsformer som nevnes er rollespill, podcast, litterært program, lydfiler eller film og såkalt skriftlig-muntlig prøver. Det vil si skriftlige prøver der elevene får faglige spørsmål, med forholdsvis konkrete svar. Selv om prøven blir gjennomført med penn og papir blir prøven gjeldende for den muntlige karakteren.

Tabell 3: Vurderingssituasjoner

Lærer	Framføring	Fagsamtale	Litterært program	Annet
Wendy	X	X		Innspilt framføring/ lyd
Anna	X	X		
Jane	X	X	X	Podcast, rollespill
Aurora	X	X	X	
Elsa	X	X		Skriftlig-muntlig prøve

Siden de fleste lærerne benytter fagsamtale og framføringer som de formelle vurderingsmetodene, er det disse jeg skal se nærmere på i dette analysekapittelet

Noen av lærerne bruker mange forskjellige vurderingssituasjoner, og det er Jane som nevner flest ulike typer muntlige vurderingssituasjoner med både fordypningsemnet, gruppesamtaler, rollespill og podcast. De aller fleste lærerne er positive til fagsamtalen som vurderingsform, i større grad enn de er positive til framføringsmetoden. Dette er fordi den gjør ikke elevene like ukomfortable og lærerne føler man får et bedre vurderingsgrunnlag. Det er bare Wendy og Jane som ikke snakker utelukkende positivt om fagsamtalen.

Framføringer

I vurderingssituasjonen *framføring* ligger situasjoner der eleven står foran læreren og/ eller andre elever, enten alene eller i grupper. Det som blir lagt fram i en framføring er i stor grad forberedt og bearbeidet før man skal framføre, og det er stort sett en monolog med lite innspill fra læreren. Litterært program er en oppgavene jobber lenge med og kan selv velge hvordan denne oppgaven skal legges fram, noen elever velger å legge fram oppgaven som en framføring andre vil skrive en tekst. Noen ganger kan elevene ta opp framføringer og levere

de som en video- eller lydfil. Disse alternativene kan minne om framføringer fordi det blir lagt frem monologisk, samt at materialet er forberedt og bearbeidet på forhånd. Allikevel har jeg valgt å skille ut framføring som en egen vurderingssituasjon, som bare består av klassiske presentasjoner. Dette inneholder også særemnet og litterært program, i de tilfellene særemnet og litterært program forekommer som framføring, fordi det er vanskelig å skille akkurat hvilken type framføring læreren snakker om når omtaler framføringer.

En del av konteksten rundt framføringer er at noen av lærerne er opptatt av hvordan dette oppleves av eleven. Alle lærerne nevner at elever kan bli nervøse av framføringer og det å måtte stå foran andre og presentere. Her er noen av Annas refleksjoner over hvorfor hun mener faglig innhold er viktigere enn muntlig kompetanse i en muntlig vurderingssituasjon: «Det er på en måte litt urimelig, tenker jeg, å kreve at alle skal være like trygge og like utadvendte. Det her handler litt om personlighet og stil og sånne ting.» Fordi alle elever er ulike og har ulike personlighetstyper, mener Anna det blir urimelig å kreve at alle skal være gode på det som har med muntlig kompetanse å gjøre. Man må godta at ikke alle elever er trygge i en slik situasjon, og ikke la det være avgjørende for vurderingen.

Spesielt Elsa og Aurora tar hensyn til elevenes nervøsitet når de skal velge vurderingssituasjon. Begge to sier at de unngår å ha framføringer hvor eleven må stå foran klassen, fordi de vet at mange elever misliker dette. Elsa uttrykker medlidenhet med eleven som blir satt i en utsatt situasjon, som hun vet de ikke liker. Både Elsa og Aurora sier at de bruker veldig lite framføring foran hele klassen som en muntlig vurderingssituasjon, og ubehaget mange elever kjenner på er en av grunnene til dette. Den andre grunnen er fordi muntlige framføringer, spesielt én og én tar veldig lang tid. «jeg bruker egentlig ganske lite presentasjon for hele klassen, for det er det mange som ikke liker. Og det tar veldig lang tid, og jeg får ikke muligheten til å vurdere akkurat hvor kompetansen er» (Aurora). For Aurora blir det lite hensiktsmessig å ha framføringer, når elevene ikke liker det, og hun føler det er mer effektivt med andre vurderingsformer. Tid er noe alle lærerne tar opp i forbindelse med muntlig, det er ett av mange emner som skal få plass i norskfaget. «De skal jo egentlig også stå foran hele klassen, men det blir det mindre av, det tar for mye tid. Og det blir for kjedelig for de andre, så de har kanskje litt i grupper foran klassen.» Her er det Elsa som problematiserer at elevene også burde hatt trening i framføringsformen, men det er noe som forsvinner i alt annet som skal gjøres i norskfaget. Hun mener også at elevframføringer blir for kjedelig for resten av klassen.

Fagsamtale

Fagsamtalen er den andre vurderingssituasjonen alle lærerne bruker. Det er en samtale mellom læreren og to eller flere elever. Noen lærere kaller det for gruppesamtaler, men prinsippet er det samme; eleven har forberedt seg på et faglig tema, som de skal snakke om i en gruppe med andre elever. Læreren stiller spørsmål om temaet. Utgangspunktet for fagsamtalen er at elevene skal diskutere seg imellom, men som det blir klart i kapittel 4.2.2, bruker læreren spørsmål for å styre samtalen i riktig retning. Antallet elever i fagsamtalen varierer mellom lærerne, men kan også variere for den samme læreren. Ofte er antallet knyttet til tid og mulighet for at alle elevene skal komme til ordet. Anna synes for eksempel at par er best fordi det er mest overkommelig tidsmessig, og fordi da sikrer hun at alle kommer til ordet. Mens Wendy på den andre siden har kommet fram til at hun synes grupper på fire til fem passer henne best.

Aurora er den eneste læreren som helt eksplisitt sier at «fagsamtalen er jo min favoritt vurderingssituasjon». Hun er med andre ord positiv til denne typen vurderingssituasjon og forklarer dette med at «den forbereder eleven ganske tydelig til en muntlig eksamen [...] jeg kan stille spørsmål som de ikke har forberedt seg på på forhånd.» På eksamen kan elevene få spørsmål de ikke er forberedt på. Det å kunne svare på det uforberedte er en erfaring Aurora ønsker å gi sine elever. For henne er dette noe hun ser på som en stor fordel i forhold til i en framføring. Hun sier at hun også kan stille spørsmål til eleven etter at de har hatt en framføring i klassen eller for henne, men da sier hun at hun reserverer seg fra å stille spørsmål hun tenker kan være for vanskelige for eleven, for at de ikke «skal synes det er veldig ubehagelig». Det virker som hun mener at i den spontane samtalen får hun vurdert hva eleven kan.

- Intervjuer: Er det mulig for elever som kanskje ikke har så god faglig kompetanse å skjule det ved å være veldig flinke muntlig eller føler du at det er ganske lett å gjennomskue?
- Aurora: Det kommer litt an på vurderingssituasjonen... fordi at hvis jeg har presentasjon i klassen så får jo de legge alle premissene for hvordan det skal se ut og da kan man jo risikere at noen er jo skikkelig gode på å ta rommet og liksom har alle sånne både sosiale og kommunikative ferdigheter som trengs for det uten at de - vet jeg sånn at de kanskje ikke har jobbet så mye i timene. [...] Og det synes jeg gjør den måten å ha vurdering i en samtale på til noe helt annet enn å ha en presentasjon, fordi jeg kan stille spørsmål om akkurat de tingene jeg trenger å vite for å vurdere om dette handler om gode kommunikative ferdigheter, assa være flink til å snakke for seg, eller om at dette handler om at du har gjort en god faglig forberedelse

Her ble Aurora spurt om mulighetene for å skjule mindre gode faglige ferdigheter ved å ha gode muntlige ferdigheter, og da trekker hun igjen inn hvordan hun mener fagsamtalen, og de vanskelige spørsmålene hun kan stille, virker inn på hvilket bilde hun får av elevens kompetanse. Det kan også virke som hun mener at fagsamtalen avdekker mer av kompetansen hun synes er viktig å få fram.

Også Anna trekker fram det å kunne stille flere spørsmål i en fagsamtale som noe nyttig.

Anna: Og da fikk jeg i større grad testet, eller sett om de hadde fått med seg det viktigste fagkunnskapen, for det synes ikke alltid i en muntlig presentasjon om et eller annet tema. For i fagsamtalen kan jeg stille litt sånn direkte spørsmål om, hvis jeg trenger å sjekke at den eleven har forstått hva nettopp realisme er, så kan jeg spørre han

Anna bruker også fagsamtalen til å finne ut hva eleven kan og spørsmålene hun kan stille er et verktøy for å undersøke dette nøye. Anna mener hun kan sikre seg et bredere bilde av elevens kompetanse ved å stille spørsmål om ting hun tenker at eleven burde kunne noe om. For Anna er også innholdet og kunnskapen eleven viser, viktigere enn de muntlige ferdighetene. Men, hun nevner noe som viser at hun ikke totalt overser muntlig kompetanse da hun snakker om fagsamtaler.

Intervjuer: Er det noen forskjell i hvordan du vurderer sånn framføringstypen som det er i fordypningsemnet og for eksempel en fagsamtale?

Anna: [...] da er dette jeg sa i stad om å på en måte formulere forståelse og tanker mens en snakker, det er jo liksom helt uproblematisk i en sånn situasjon da. Assa sammenhengende resonnement at de skal klare å formidle faginnholdet på en presis måte, det er viktig der og.

Før dette hadde vi snakket om at noen trenger tid på å snakke seg varme, og at det er positivt om elevene prøver å formulere tanker som ikke nødvendigvis er helt gjennomtenkt og konkludert, det er positivt om eleven kan formulere en tankeprosess og vise at de kan reflektere også muntlig.

Wendy trekker også fram at man kan stille spørsmål som noe som skiller fagsamtale og framføring, men hun problematiserer fagsamtalen noe mer enn Aurora og Anna. Da jeg spør om vurderingssituasjonen hun bruker, beskriver hun fagsamtaler slik: «litt masete faktisk fordi du skal liksom stille - Jeg har forberedt en del spørsmål som jeg skal ha svar på, også må jeg på en måte passe på at alle får sagt noe». For Wendy virker spørsmålene som noe hun har forberedt på forhånd og som hun må få fordelt ut over elevene i gruppa, slik at alle skal få sagt noe. Dette er vanskelig å gjøre på kort tid. Hun bruker ikke spørsmålene som et verktøy

eller som hjelp, men de blir som en del av formen til fagsamtalen. Funksjonen til fagsamtalen er allikevel stort sett det samme som hos Anna og Aurora, fagsamtalen er nyttig for å undersøke hva eleven kan: «I fagsamtalen så går det jo ikke på presentasjon da går det mer på kunnskap sånn at de viser at de faktisk kan pensum». I dette sitatet kommer det tydelig fram at presentasjonen og måten noe blir lagt fram ikke er så viktige i en fagsamtale, kunnskapene eleven viser er viktigere.

Elsa og Jane er de eneste som helt tydelig trekker fram en spesiell muntlig kompetanse som et tydelig skille mellom fagsamtalen og framføringen. Her fra intervjuet med Elsa:

Intervjuer: Er det en forskjell på hvordan du vurderer på en måte klassiske framføringer og de fagsamtalene du har? Sånn i hva du legger merke til og hva du legger vekt på og sånt?

Elsa: [...] mens i en fagsamtale blir mye mer uformelt. Men da går det mer på samspill. For da e: jeg tenker at muntlig så er det en del av det å kunne jobbe sammen med noen og kunne høre på hva andre sier kunne bidra, kunne i det heletatt ha et samspill med andre

Dette samarbeidet Elsa snakker om er ikke like framtrede når lærerne omtaler framføringer, det er i fagsamtalen at elevene må kunne støtte seg til hverandre. Jane formulerer det på denne måten når hun snakker om en podcast elevene har levert: «ja, hvis podcasten har flere med så er det jo også samspillet mellom de». I En fagsamtale må derfor elevene mestre samspill, en ferdighet som ikke er like mye snakket om i sammenheng med framføringer.

På en måte kan vi se at både i en fagsamtale og i en framføring er det viktig for læreren at eleven har forberedt seg godt, men hvordan og på hvilke måter eleven forbereder seg varierer. I en fagsamtale må elevene, som vi har sett, forberede seg på det faglige. De muntlige ferdighetene som kreves er stort sett begrenset til evnen til å ordlegge seg presist, og få fram de kunnskapene man har. Det viktigste er at eleven viser at den har kunnskaper, også det de ikke nødvendigvis har forberedt seg godt på. I en framføring skal man også ordlegge seg presist, men det er mindre rom for å være upresis. Eleven må selv hente seg inn og finne strukturen til å best få fram det de kan. Samtidig kan sitatene over vitne om at i en framføring er hvordan noe blir sagt like viktig som hva som blir sagt. Dette er noe vi skal se nærmere på senere i dette kapittelet.

4.1.2 Eksamen

Alle lærerne viser at de forholder seg til muntlig eksamen på en eller annen måte. Elsa, Aurora, Jane og Anna er alle oppmerksomme på at fagsamtalen har lik form som muntlig eksamen i norsk og de fleste andre fag. Anna, sammen med Wendy, er også opptatt av at fagsamtalene forbereder elevene på hva de skal kunne til eksamen. Elsa nevner dette i sammenheng med at flere elever synes det å stå foran klassen er ubehagelig, derfor legger hun ikke opp til så mange framføringer, men heller fagsamtaler, «i og med at de skal opp til en muntlig eksamen opptil flere stykker av dem, og da tenker jeg at jeg trener mer på den formen enn at de skal stå og holde foredrag for hele klassen.» Siden hun tenker at hun skal forberede elevene på eksamen i vg3, anser hun det som viktigere å øve på at elevene skal bli trygge i eksamenssituasjonen. Aurora sier det helt enkelt «fagsamtalen er jo min favorittvurderingssituasjon [...] fordi den forbereder eleven ganske tydelig til en muntlig eksamen [...]»

Jane sier ikke noe om at formen til framføringer eller fagsamtaler forbereder elevene på eksamen, men Jane nevner at hun forsøker å bruke tilnærmet lik vurderingsform som ved muntlig eksamen, altså at hun gir elevene fortløpende muntlige tilbakemeldinger. «det er også noe i forhold til eksamen. At der får de den med en gang, eller etter at sensor og eksaminator har diskutert ... og da tenker jeg at det er like greit her også». Hun begrunner altså måten hun gir tilbakemeldinger på muntlige vurderingssituasjoner, med at det er slik eksamen foregår også. Dette er også en måte å forberede elevene på formen muntlig eksamen har.

Anna bruker ikke bare fagsamtalen som en øvelse mot muntlig eksamen, hun bruker det også som øving til skriftlig eksamen i norsk som alle vg 3 elevene skal ha. Hun sier at hun vurderer elevene ved å spørre om ting som hun tenker kan være litt vanskelig. «for da åpner jeg for at de må på en måte fortelle om noe som de ikke nødvendigvis har mest lyst til for at... ja sånn er det på muntlig. (latter) eller på skriftlig eksamen.» Gjennom å stille spørsmål og styre samtalen inn på mer kompliserte temaer, tenker hun at hun forbereder elevene på skriftlig eksamen. Hun lar ikke eleven styre samtaleemnet, for at eleven ikke bare skal snakke om det de kan best. Spesielt trekker hun fram kortsvarsoppgavene som en sjanger der eleven trenger solide fagkunnskaper, fordi de ikke kan velge oppgave og den må gjøres av alle.

Wendy er mer opptatt av at fagsamtalene gjør at elevene blir forberedt til eksamen ved at de lærer det faglige de skal kunne, av litterære perioder, historiske begivenheter, analysere tekster osv.; «det handler jo litt om at eksamen er jo ganske krevende hvis du

kommer opp i norsk muntlig eksamen for eksempel så er det jo veldig mye de skal kunne». Hun er bevisst på at muntlig eksamen i vg3 er krevende for de som kommer opp i det, og derfor må de forberedes gjennom alle tre årene. Anna deler noe av den samme tankegangen når hun sier at «disse fagsamtalene blir jo og en sjekk på at de har fått med seg det vi har jobbet med det siste halvåret. Fordi at det trenger de til eksamen.» Fagsamtalen gjør det mulig å faktisk sjekke kunnskap, fordi eleven må snakke forholdsvis spontant og læreren kan styre samtalen den veien de ønsker.

En kan si at lærerne jeg har intervjuet deler seg i to grupper når det gjelder fagsamtalen i forhold til eksamen. På den ene siden har vi Elsa, Aurora og Jane, som er opptatt av at muntlige situasjoner skal forberede elevene på den muntlige eksamensformen, eller hvordan den gjennomføres. Elsa og Aurora er opptatt av at fagsamtaler er lik som utspørringsdelen i muntlig eksamen, og at elevene skal bli trygge i en slik situasjon. For Jane handler det om lik tilbakemeldingskultur i fagsamtaler og muntlig eksamen, altså at hun gir tilbakemelding til eleven umiddelbart etter en muntlig vurdering. På den andre siden finner vi Anna og Wendy. De er mer opptatt av at det faglige innholdet skal være på plass i muntlige vurderingssituasjoner, og at dette blir en sjekk for å se om elevene har fått med seg det de skal.

4.2 Hva blir vektlagt?

I denne delen av kapittelet skal jeg se nærmere på hva lærerne jeg har intervjuet faktisk legger vekt på når de skal vurdere elevenes i muntlige vurderingssituasjoner. Så langt i analysen har jeg etablert et skille mellom framføringer og fagsamtaler, som er de to vurderingssituasjonene alle lærerne benytter. På samme måte som læreren bruker framføringer og fagsamtaler på forskjellige måter er det også ulike ting de ser etter i de to vurderingssituasjonene. Siden disse to vurderingssituasjonene utpeker seg som fellesnevnerne mellom alle lærerne, og fordi lærerne viser at de forholder seg til disse vurderingssituasjonene på forskjellige måter, vil det for denne oppgaven være hensiktsmessig å opprettholde dette skillet. Allikevel er det noen ting som gjelder på tvers av vurderingssituasjonene, og det er disse tingene jeg kommer til å gå igjennom før jeg skiller fagsamtaler og framføringer. Leseren vil kunne legge merke til at noen av de samme temaene nevnes under flere av vurderingssituasjonene. Noen steder vil samme ting nevnes, som for eksempel *form*, men på det ene stedet er det et eget tema, men andre steder så er det en del av andre temaer. Muntlige ferdigheter og faglig innhold går igjen

i både fagsamtale og framføring. De muntlige kunnskapene som er viktig i en fagsamtale er ikke de samme kunnskapene som de som trekkes fram i framføringer, mens faglig innhold/kunnskap stort sett har samme betydning i fagsamtalen og framføringen.

4.2.1 Overgripende kompetanse

Som det kommer fram av intervjuguiden, vedlegg 2, var ett av spørsmålene mine hva som var forskjellen mellom å vurdere en fagsamtale og en framføring. Alle lærerne kunne svare på dette, selv om noen svarte mer i retning av deres egen prosess og andre noe i retning av hvilke forskjellige egenskaper de ser etter i de ulike situasjonene. Lærerne forholdt seg allikevel til forskjellen mellom de to vurderingsformene i større grad enn jeg hadde tenkt, som vi for eksempel kunne se tidligere, i kapittel 4.1.3. Lærerne legger mest vekt på den vurderingssituasjonen de hadde sist. Ikke uventet, fordi jeg hadde bedt dem om vurderingskriterier fra den siste muntlige vurderingssituasjonen de hadde hatt før intervjuet. Men fra tid til annen kom de inn på andre vurderingssituasjoner fordi jeg ikke konsekvent styrte samtalen inn på en av de to metodene. Gjennom svarene deres ble det klart for meg at noen ting gjaldt for stort sett alle muntlige vurderingssituasjoner.

Jeg vil helt kort kommentere at denne overgripende kompetansen likeså godt kunne omhandlet muntlig i forhold til skriftlig, og det kommer fram i noen av mine sitater at lærerne knytter den muntlige kompetansen til den skriftlige kompetanse, dette er interessante bemerkninger, men på grunn av oppgavens korte omfang vil ikke dette være noe jeg kommenterer ytterligere eller gjør noe dypere analyse av.

Framstillingsevne

I framstillingsevne ligger hovedvekten på *hvordan* eleven formidler sin faglige kunnskap. Altså hvordan eleven bruker språket og hvilken form elevene benytter seg av for at budskapet deres skal komme best mulig fram. Når vi snakker generelt om muntlig kompetanse, får Anna følgende assosiasjoner:

Jeg tenker på evne til å formidle faginnhold, vise at en kan ting på en faglig presis måte både spontant og forberedt. Assa muntlige ferdigheter sånn generelt kan jo være på en måte bare kunne snakke klart og tydelig og få fram de tankene en har, men i en faglig kontekst så må man putte på sånn konkret innhold i det en har om og ja, hvor er tankene mine nå, ja, em: ja det konkrete innholdet og det å bruke fagspråk på en måte som gjør at det er forståelig at en- at jeg forstår at eleven vet hva han snakker om og at han ikke bare bruker masse ord, men faktisk forstår det en sier da

Både Elsa og Jane trekker også fram dette med å formidle faginnhold på en god måte som viktig når man skal vurdere muntlige ferdigheter. Anna legger opp til at denne evnen til å formidle er viktig både i spontan og forberedt tale, som for eksempel i en fagsamtale og framføring. Det som skiller Anna sitt sitat fra Elsa og Jane, og grunnen til at jeg trekker fram dette, er fordi at hun i samme åndedrag som hun nevner at fagstoff skal formidles, gir hun også en god forklaring på hva hun forventer av fagstoff. I norsk skal man ikke bare kunne snakke godt for seg, man må også kunne bruke fagspråk, som hever dette fra en vanlig samtale til en samtale med et relevant faglig innhold.

Aurora er derimot ikke helt enig i dette, og for henne er ikke elevenes formidlingsevne så viktig:

Intervjuer: Er det noen av de på en måte punktene eller linjene her du ser på som mer viktig når du vurderer enn andre?

Aurora: Jeg synes det første, om hvordan de snakker, er det minst viktige... Men samtidig så er det viktig at de har en slags refleksjon om at måten de snakker på ... gir også et inntrykk av ... hvordan de oppfatter situasjonen liksom. Men ... når det gjelder liksom det faglige så er det ikke det som er det viktigste.

Her er Aurora klar på at hun mener at hvordan de snakker er minst viktig. Hun vil at elevene skal kunne reflektere over hvordan de snakker, men det virker som dette har like mye med å gi et godt førsteinntrykk ovenfor en eventuell sensor. Hvordan refleksjonen skal skje er heller ikke helt klart, om det skal være noe de aktivt forholder seg til og har et metaspråk for, eller om de bare skal kunne tilpasse språket til situasjonen. Men igjen kommer hun tilbake til det faglige som en slags rettesnor for hva som er viktig å forholde seg til når man skal sette karakter i muntlig. Det ligger ikke noe faglig i det å kunne utrykke seg muntlig, ifølge dette sitatet fra Aurora.

Presisjon

På en eller annen måte er det enighet om at elevene skal kunne formulere seg presist og være presise når de skal legge fram fagkunnskap. Elsa kan for eksempel si at elever med god muntlig kompetanse har kunnskap «og kan formidle det på en måte som ... gjør at det blir klart og greit da». Her kan man nesten si at god formidling avhenger av klar og tydelig struktur, eller rettere sagt, at man er presis. Aurora sier at elevene med høy måloppnåelse i hennes klasse «klarer å være veldig presise også i- liksom ikke nødvendigvis forberedt tale da.». Her viser hun til at det å være presis kan være lettere i forberedt tale, hvor eleven kan

bruke tid på å finne ut hva de vil si. Allikevel skal elevene med høy måloppnåelse klare å være presis uten å ha forberedt akkurat ha de skal si.

Jane er inne på en mulig forklaring av hvordan presisjon og fagkunnskaper henger sammen. «Da vil man jo ha ... god oversikt over fagstoffet, eller mer enn god, god tilsvarer karakteren 4. Og man klarer å formidle det på en presis og nyansert måte». Den gode oversikten over fagstoffet skal gjøre det mulig å være presis. Jane nevner også fagbegreper som noe som hjelper eleven til å bli mer presis når de skal snakke om innholdet i norskfaget.

4.2.2 Fagsamtaler

Jeg har allerede nevnt hva som kjennetegner fagsamtalen i forhold til framføring og hvordan læreren tilnærmer seg disse på ulike måter. Wendy, Anna og Aurora er opptatt av fagsamtalens mulighet til å teste faglig kunnskap og ulike fagkunnskaper og ferdigheter hos elevene. Jane og Elsa avfeier ikke fagkunnskaper som viktig, men de trekker i større grad inn muntlige ferdigheter elevene bør besitte i en fagsamtale.

Fagkunnskap

Som dere kan se av tabell 3 bruker Elsa skriftlig-muntlige prøver, og også Wendy nevner disse prøvene som noe hun pleide å bruke før. Hun sammenligner fagsamtalen med muntlig skriftlig prøve: «da har de på [...] vært igjennom for eksempel norrøn litteratur og språk [...] hvor de da egentlig skulle få øve seg som om de skulle ha en skriftlig prøve. [...] Sånn som i gamledager så ville det vært en skriftligmuntlig prøve. Men nå så skal jeg da ha en samtale med dem» (Wendy). En skriftlig-muntlig prøve er en prøve som handler om fakta, hvor eleven skal svare skriftlig på spørsmål, men det teller på den muntlige karakteren. Dette kan vise til at for Wendy er fagsamtalene like mye en faktasjekk som noe annet. En skriftlig-muntlig prøve oppfordrer ikke til noe dialog eller muntlige ferdigheter. Når Wendy sier at de skal ha en samtale om det som før ville vært en muntlig skriftlig prøve, gir dette assosiasjoner til at fagsamtalen blir mer en utspørring enn en samtale, som jeg var inne på i 4.1.1.

Aurora er også opptatt av at fagsamtalen er et sted der kunnskapene skal testes. Hun snakker om hvordan hun kan skille mellom de ulike måloppnåelsene ved å se på hvor presise elevene er når de snakker om fagstoffet.

hvis det er en skjønnlitterær tekst så er det lett å se hvis eleven bare gjengir handlingen og ikke klarer å analysere eller se noen sammenheng mellom virkemidler og tema og ... så det er liksom en måte å differensiere på. Noen klarer å svare på spørsmål fra meg, men klarer ikke å drive det selv. Noen klarer å skjønne hva fagbegrepene innebærer, men ikke å bruke de. Så det er jo flere liksom sånne markører da som jeg kan bruke når jeg vurderer hvor de ligger.

Aurora trekker fram ferdighetene å analysere og se sammenhenger som faglige egenskaper som skiller høy måloppnåelse fra middels og lav. Hun sier også at det å drive samtalen selv er viktig for å oppnå høy måloppnåelse, men det kommer ikke fram om hun knytter dette til å kunne snakke sammenhengende på eget initiativ eller om hun mener at eleven skal ha nok kunnskap og oversikt til å kunne legge ut om et tema uten korreksjoner. Det er det å klare å svare på spørsmål hun snakker om, ikke nødvendigvis ferdighetene det kreves for å drive samtalen videre. Hun er opptatt av at elevene skal kunne bruke fagbegreper, ikke bare forklare hva de er. Her ligger det også en slags forventning om å se sammenhenger mellom for eksempel en tekst og fagbegrepene.

Sammen med Auroras beskrivelse av hvordan hun differensierer mellom ulike måloppnåelser vil jeg trekke inn en vurdering vi snakket om. Til intervjuet hadde Aurora med seg noen anonymiserte notater hun tok under noen av hennes siste vurderingssituasjoner. Da jeg spurte henne hvordan en mulig tilbakemelding til denne eleven ville høres ut svarte hun dette:

da må jeg være tydelig på det de har fått til først. ... Og da den eleven var for eksempel tydelig på at fattigdom er aktuelt både i Karens jul og i Sult. Og det stemmer jo. Men så klarte ikke eleven helt å komme til forskjellen mellom naturalisme og tidlig modernisme, så da visste jeg jo at dette må bli et sted på tre tallet, i hvertfall etter en helhetlig vurdering da.

Her nevner hun at hun kom fram til en helhetlig vurdering, men trekker bare fram fagkunnskaper eleven bør ha. Hun sier ikke noe om at det var dårlig språklige eller muntlige egenskaper som gjorde at eleven ikke kom fram til forskjellen mellom naturalisme og tidlig modernisme. Aurora snakker om en helhetlig vurdering, men det eneste som kommer frem i hennes vurdering er at elevens faglige kompetanse var utslagsgivende for karakteren, og ikke nødvendigvis elevens muntlige ferdigheter.

Av de tre som helt tydelig trekker fram faglig innhold som viktig er Anna den som viser mest tilbøyelighet til å bevisst ta med muntlige ferdigheter i sine vurderinger.

Og da er dette jeg sa i stad om å på en måte formulere forståelse og tanker mens en snakker, det er jo liksom helt uproblematisk i en sånn situasjon da. Assa sammenhengende resonnement at de skal klare å formidle faginnholdet på en presis måte, det er viktig der og[...] Jeg stiller ofte åpne spørsmål i starten, type «kan du fortelle litt om». Åpneste spørsmål til de elevene som strever, som gjerne har sånn middels eller lav sånn at de på en måte kan ta tak i det de har lyst til eller vil si noe om. [...] Mens de som sikter mot høy, der tyner jeg de litt. Stiller de

sånn konkrete utfordrende spørsmål som går mer på refleksjoner og oversikt og forståelse og nesten sånn filosofiske forholdninger til det. Da... da får jeg på en måte virkelig testa, hva skal jeg si, hvor på høy måloppnåelse er dette.

Anna snakker om det å formidle forståelse og faginnholdet. Hun er opptatt av at eleven skal kunne resonnerer seg gjennom tankeprosessen sin, og det er en positiv ting med tanke på karakteren. Men, hun nevner presisjon her også, det må være en sammenheng, det skal ikke bare være en muntlig innholdstom tankestrøm. Til slutt i sitatet sier hun at ved å tyne elevene med tanke på refleksjoner, oversikt og forståelse kan hun sjekke hvor måloppnåelsen egentlig ligger. Dette igjen er faglige ferdigheter og kunnskap. Det kan virke som det faglige nivået er det som avgjør hvor høy elevens kompetanse blir vurdert som i en fagsamtale.

Muntlige ferdigheter

Jane og Elsa er de som tydelig legger mest vekt på muntlige ferdigheter i fagsamtalen. Som hos de andre lærerne mener de også at innhold er viktig, Elsa for eksempel sier at hun synes det er mer interessant å høre på noen som faktisk har noe interessant å komme med. Allikevel trekker de to lærerne fram muntlige ferdigheter som de ser etter og synes er viktig i fagsamtaler med flere elever. De de legger vekt på begge to er samspillet mellom elevene som har en fagsamtale.

[...] så er de to stykker også sitter vi og har en muntlig samtale. «hva kan du fortelle meg om det» og hvis ikke den ene kan, så kan den henvende seg til den andre, også skal de på en måte sammen vise kompetanse på samarbeid og at ikke en som kan mye tar mye ordet hele tiden, det for den ned, for da vil den ikke vise samarbeid. [...] For da e: jeg tenker at muntlig så er det en del av det å kunne jobbe sammen med noen og kunne høre på hva andre sier kunne bidra, kunne i det heletatt ha et samspill med andre. (Elsa)

I dette sitatet viser Elsa at innholdet har en betydning, de må ha noe å snakke om. Men store deler av det hun snakket om når det kom til fagsamtaler, baserte seg på at elevene skulle samarbeide og kunne støtte seg til hverandre for å få høy måloppnåelse. Elsa nevner at en elev som tar for mye plass i en fagsamtale, slik at andre elever ikke får komme til ordet, vil bli trukket for dette i vurderingen uavhengig av faglig innhold. Dette sier Elsa for å understreke at samarbeidet mellom elevene er av stor viktighet. Elsa er også den eneste som gjennom intervjuet trekker fram at elevene skal lytte til hverandre. Selv om det kan komme fram hos andre lærere, gjennom for eksempel Aurora som sier at elevene liker å være to, for da kan de tenke mens den andre snakker, er det ingen andre som helt eksplisitt sier at det å lytte og bidra til fellesskapet i fagsamtalen er viktig og noe som vektlegges. Ferdigheten å lytte er kanskje

det som kommer tydeligst fram i kompetansemålene, men det er bare Elsa som er inne på noe som kan minne om å ha gode lytteferdigheter.

4.2.3 Framføring

Framføringen deler temaene faglig kunnskap og muntlige ferdigheter med fagsamtalen. I framføringen kalles dette faglig innhold. Dette baserer jeg på at lærerne ofte snakket om at det måtte være godt innhold i framføringene, mens i fagsamtalen skulle elevene vise kunnskapene de har. Lærernes tanker rundt hva som er viktig i en framføring er noe forskjellig fra fagsamtalen. framføringen er planlagt, både hva som skal skje eller gjøres mens man snakker og hva man skal si. Dette er noe lærerne forholder seg til og tar med i beregningen når de skal avgjøre hva som blir vektlagt i vurderingen. Når det kommer til framføringer er lærerne jeg har intervjuet stort sett ganske enige. Det er i stor grad form, formidling og det faglige innholdet som blir lagt fram som er viktig. Denne gangen er det Wendy som skiller seg ut ved å ha et ganske omfangsrikt syn på hvilke muntlige ferdigheter som bør komme fram. Dette blir klart både i hva hun tenker om muntlige ferdigheter, hva vurderingskriteriene hennes består av og hvilke tilbakemeldinger hun pleier å gi elevene.

Faglig innhold

Aurora, Anna og Elsa er helt tydelige på at de synes det faglige innholdet i muntlige vurderingssituasjoner er det viktigste. Jane holder fast ved at faglig innhold og muntlig kompetanse henger sammen. Wendy er også enig i at det er viktig å ha innhold i det man sier, men hun synes at muntlige ferdigheter er viktigst og dette kommer fram i intervjuet med henne.

I samtalene med lærerne om framføringene, kan det virke noe uklart hva det faglige innholdet består av, men Elsa, Anna og Aurora mener alle sammen at det er viktigere at det er innhold der enn at de virkelig gode muntlige ferdighetene er til stede. For å prøve å finne noe konkret lærerne sa om hva som skal være i en framføring, har jeg sett på hva lærerne trekker fram at en typisk tilbakemelding fra dem ville vært. Elsa utdyper:

Intervjuer: Hva er det som veier mest når eleven har en framføring eller en fagsamtale, er det at de har høyt faglig nivå eller at de har gode muntlige ferdigheter?

Elsa: ... kanskje jeg er på høyt faglig nivå altså. [...] Hvertfall når jeg sitter og ser på hva jeg har notert så ser jeg jo at jeg ser en del på innhold i allefall. Kan

dem det dem prater om? Ellers så er det jo ikke så interessant å høre på noen som jabber om noe som de egentlig ikke kan.

Slik Elsa legger det fram virker det som det viktigste i en framføring er at man har at interessant innhold. Både Elsa og Aurora trekker fram at mange elever synes det er ubehagelig å stå foran hele klassen og at de derfor prøver å finne andre måter å vurdere elevene. Aurora forteller: «Men det er jo noen spesielle muntlige ferdigheter som kreves for å holde presentasjoner foran hele klassen. Men jeg synes ikke alltid det reflekterer elevens faglige nivå, så elevens faglige nivå kan komme fram på andre måter hvor det ikke kreves akkurat det å tørre å stå foran tretti stykker og snakke.» For det første tenker Aurora at det ikke er nødvendig å utsette elever som ikke liker å stå foran hele klassen for framføringer. Hun tar hensyn til at dette kan være en vanskelig situasjon. Hun anerkjenner at det er noen spesielle ferdigheter som trengs for å holde en framføring, men mener at det ikke er disse som er viktige for å få fram elevens nivå. Man kan også tolke det dithen at elevens muntlige ferdigheter ikke har noen åpenbar betydning for den muntlige karakteren. Dette er synspunkter som Elsa i stor grad også er enig i.

Anna er også enig i hvor flink eleven er til å holde framføringer, ikke skal gå ut over det eleven kan vise faglig, «Hvis den avsluttende refleksjonen er på plass, så er det mye viktigere ting enn om man tar rommet med kroppsspråk.» Hun har også noen tanker om hva det faglige innholdet burde bestå av: «Men det viktigste er at en har en presis forståelse av det en snakker om og at en klarer å ta et steg tilbake og vise at en har skjønt helheten og ser sammenhenger. Spesielt det å klare å reflektere over hva slags funksjon det en har- det det en snakker om har». Her forklarer Anna at man må ha en presis forståelse av det man snakker om, man skal fortsatt kunne se sammenhenger, slik man må i fagsamtalene. Forskjellen er at her er det ikke like mye rom for å bearbeide sin forståelse gjennom samtale, her skal den være gjennomtenkt og klar til å legges fram. Her trekker Anna også fram funksjonalitet som hun kaller det. Hun er opptatt av at eleven skal se at virkemidler har en funksjon, at kunnskapen ikke skal bli mekanisk og oppramsende.

Da jeg spurte lærerne om hva som var forskjellen på å vurdere en fagsamtale og en framføring, fikk jeg dette svaret fra Jane:

- Intervjuer: Hva er viktig å tenke på når man skal vurdere en ... en framføring sånn klassisk presentasjon i forhold til for eksempel en podcast eller fagsamtale da?
- Jane: ja hvis podcasten har flere med så er det jo også samspillet mellom de
- Intervjuer: for det er ikke like fremtredende i en framføring eller presentasjon?

Jane: ja hvis det er en framføring alene - Ja, det visuelle ... holdt på å si vil jo spille inn selvfølgelig ... hvordan man bruker hjelpemidler og det kommer vel frem av vurderings skjemaet også vil jeg tro.

Jane er den eneste læreren som trekker fram visuelle hjelpemidler som noe av det første som skiller fagsamtale fra framføring. Her er det et slags førsteinntrykk og en visuell helhet som blir vektlagt. Det å bruke hjelpemidler til å underbygge sine poeng er viktig i en framføring, men ikke like viktig i en fagsamtale. Når Jane blir spurt om samspill ikke kommer fram i en framføring presiserer hun raskt at samspillet ikke er like fremtredende når framføringene er alene. Da trekker hun heller fram det visuelle og at hva som blir sagt skal spille sammen med hva som for eksempel skjer på en PowerPoint. Ikke bare Jane ser mer på framføringens form i en klassisk framføringssituasjon, også Anna beskriver en annen innfallsvinkel når hun skal vurdere framføringer:

I fordypningsemnet så vurderer jeg form og språk i mye større grad fordi dette her skal være gjennomarbeidet, de har fått mye tid på skolen til å jobbe med det. [...] Så form, og på en måte den forberedte delen og språkbruk spesielt blir viktigere i fordypningsemnet enn i fagsamtalen

I motsetning til hvordan hun ser på fagsamtalen, der hun mener at man kan tenke og snakke samtidig, og det er et pluss om eleven klarer å snakke seg igjennom de uferdige resonnementene sine, mener hun at alt skal være mer gjennomarbeidet i en framføring. Elevene skal være forberedt og det skal være tydelig i framføringen. Dette er ting Aurora og Wendy også trekker fram som viktig i en framføring, at faginnholdet skal være gjennomarbeidet og godt forberedt. Ut ifra dette sitatet kan det virke som språket, altså hvilke ord som blir brukt og hvordan man strukturerer setningene er viktig for Anna i en framføring. Hun synes også formen er viktig. Hun snakker lite om PowerPoint, men trekker fram et eksempel hvor noen elever skulle gjøre en komplisert filmanalyse, som de på en god måte klarte å visualisere med farger og tabeller. Dette eksempelet bruker hun for å vise hvor viktig form og det visuelle kan være for en framføring.

Struktur og form

Anna er en av de som er veldig klare på at form og struktur blir viktigere i en framføring, som skal være skikkelig gjennomarbeidet. Elsa er i samme båt, og det er til dels Wendy og Jane også. Aurora er den eneste som ikke sier noe om strukturen i den muntlige vurderingssituasjonen.

Elsa svarer at hun synes struktur er det viktigste punktet på arket over vurderingskriterier.

jeg synes strukturen er ganske viktig jeg. [...] At du har en innledning hvor du presenterer problemstillinga di. At du har jobber fram en, en løsning på problemstillinga og at du avslutter. Veldig mange bare stopper midt i også sitter du der «er du ferdig?» assa de har ikke noen avslutning så det tenker jeg er innmari viktig altså at man alltid skal tenke på at når du presenterer noe, både skriftlig og muntlig presentasjon, innledning, hoveddel og avslutning. Det synes jeg er viktig

Her får hun fram flere ting som både Anna og til dels også Wendy trekker fram. Det å presentere problemstillingen virker viktig for alle tre. Elsa peker også mot det samme som Anna viste til i sitt sitat ovenfor, at den avsluttende refleksjonen bør være på plass. Det må være en helhet i det eleven legger fram, slik man forventer det i skriftlig. I hennes forklaring av strukturen ligger det også en slags ønske om at eleven skal reflektere rundt, tolke og analysere for å jobbe fram en løsning på problemstillingen.

Grunnen til at Jane og Wendy bare dels er enige i at strukturen er viktig, er fordi de nevner i forbifarten at strukturen er viktig, men dette blir ikke nye mer utdypet. Det er altså noe de selv sier er viktig, men det er ikke viktig nok til å forklare dypere. Når jeg spør Wendy om vurderingsskjema hun brukte ved siste vurderingssituasjon, mener hun at organisering av stoffet er et viktig punkt: «men det som er litt upresist der, er det ene som går på organisering av stoffet, som egentlig betyr mye mer enn det ene lille punktet». Hvordan eleven strukturerer oppgaven sin har fått lite plass i vurderingsskjemaet, men Wendy mener allikevel det er viktig for den helhetlige vurderingen av elevens muntlige karakter.

Muntlige ferdigheter

Når det gjelder muntlige ferdigheter i framføringer, er det Wendy som legger mest vekt på dette. I tillegg til at hun sier eksplisitt at muntlige ferdigheter er viktig for henne i vurderinger, har hun også flere ulike muntlige ferdigheter hun ser etter i en framføring. Dette betyr ikke nødvendigvis at de andre lærerne ikke bryr seg om muntlige ferdigheter i det heletatt, men Wendy er absolutt den av lærerne jeg har intervjuet som snakker mest om muntlige ferdigheter hun vektlegger i framføringer gjennom hele intervjuet. I dette sitatet mener jeg mye av det hun vektlegger når hun skal vurdere en framføring kommer godt fram:

Intervjuer: Hvordan vil du beskrive den muntlige kompetansen til de elevene som får toppkarakter av deg da?

Wendy: For det første så har de nok noe med seg sånn fra før tenker jeg, assa at de har knokket en kode som det ikke er alle forunt å gjøre kanskje aldri, men dette her med at man ... man tar rommet litt og man har et veldig klart mål med hva man ønsker å oppnå med den fremføringen, sånn man er veldig godt forberedt og det skal skinne veldig tydelig igjennom. De tilpasser seg publikum de ... de skal være veldig bevisst hvilket publikum man snakker til og så variere stemmen sånn ut ifra hvis man for eksempel har opplesninger, hvis man skal understreke et poeng at man kanskje også til og med har kunstpauser, noe som ofte er godt å bra er hvis man opererer med retoriske spørsmål. Sånn at man liksom får med seg tilhørerne hvis det er på sin plass å gjøre det. Nå i denne særemnepresentasjonen så er det jo det [...]

Først i sitatet tar hun opp det samme som Aurora og Elsa også snakket om, at noen elever bare har evnen til å snakke godt for seg, og gjør dette uten problemer. Til forskjell fra Elsa og Anna ser ikke Wendy på denne egenskapen som noe dårlig. Denne egenskapen skal ikke bli sett bort ifra, det er noe positivt som er til elevens fordel. Videre i sitatet ligger det en dobbelthet. Når hun sier at man må ha et klart mål og man må ha forberedt seg godt, kan det peke mot at man må ha et faglig mål og ha forberedt seg godt på å kunne innholdet i det man snakker om. På en annen side kan det bety at man må øve seg godt på å snakke foran andre, og målet man har trenger ikke å være et faglig mål. Her tenker jeg det er nødvendig å nevne at Wendys elever er høytpresterende, og hun sier at de gjør det godt både i muntlig og skriftlig. Så vi kan nok regne med at å forberede seg godt i det minste innebærer å ha fagkunnskapen på plass.

Videre kommer en passasje om å tilpasse seg, både til publikum og tilpasse stemmen til de ulike oppgavene man skal gjøre i en fremføring. Noen andre lærere snakker om at det er viktig at framføringen er interessant, som Elsa, men hun snakker mer om at innholdet skal være interessant en at man ved hjelp av for eksempel retoriske spørsmål og å endre stemmen skal appellere til tilskuerne. Det er dette Wendy trekker fram. At man ved hjelp av å endre volum, hvor fort man snakker og ved å bruke kroppsspråket kan man få med seg tilhengerne. På denne måten kan man nesten si at samspillet mellom elevene spiller like stor rolle for Wendy i en framføringssituasjon, som samspill for Elsa og Jane i fagsamtalene.

4.3 Oppsummering av hovedfunn

Vurderingssituasjonen er en krevende situasjon å være i, både for eleven og læreren. Dette vil påvirke hvilke vurderingssituasjoner læreren bruker, og også i noen grad hvordan læreren oppfører seg i vurderingssituasjonen, for eksempel slik som at Aurora ikke vil stille for

vanskelige spørsmål til elever som har hatt framføring for hele klassen. Aurora, Anna og Wendy synes også at tilbakemeldingene på den muntlige situasjonen kan være krevende å gi, men dette var mest fordi det var vanskelig å komme i gang eller vanskelig å huske på alt man skulle gi tilbakemelding på. Tre av fem lærere snakket mest om, og sa at de brukte fagsamtaler mer enn framføringer, fordi dette var enklere både med tanke på tid og elevs sårbarhet og mulighet til å vurdere kunnskap. Eksamen virker også inn på hvilke vurderingssituasjoner lærerne velger å bruke.

Tre av fem lærere mener selv at de legger mest vekt på det faglige innholdet i muntlige vurderingssituasjoner. Dette svarer de når jeg spør dem hva som er viktigst av muntlige ferdigheter og faglig innhold. Av faglig innhold blir presisjon, resonnement, sammenhenger og oversikt trukket fram som viktig. De to andre lærerne, Jane og Wendy er delt. Jane mener det alltid skal være en helhetsvurdering, men trekker allikevel fram innholdsmomentene av vurderingsskjemaet som de viktigste punktene. Wendy på den andre siden er ganske klar på at hun lar muntlige ferdigheter få mye tyngde når hun skal vurdere elevene. Hun sier blant annet at stemmebruk og kroppsspråk er viktige faktorer når hun vurderer muntlighet. Dette kan ha en sammenheng med at hun har stort sett bare høytpresterende elever i klassen, og det faglige innholdet stort sett alltid er på plass.

Noe som viser seg å være gjennomgående for alle læreren bortsett fra Wendy, er at de sier de legger vekt på faglig innhold, men formulerer seg på en slik måte at man ikke kan se helt bort fra de muntlige ferdighetene. «Formidling av fagstoff» er noe Anna og Elsa snakker en del om i samme setning som omhandler at innhold er viktigst. Dette kan vitne om at lærerne mer eller mindre ubevist har noen standarder for hvordan de muntlige ferdighetene skal være. Dette henger nok sammen med hva eleven kan og hvor flink eleven er til å uttrykke denne kunnskapen både skriftlig og muntlig. Men å skape et skarpt skille mellom fagkunnskapene eleven har og hvor god eleven er til å formidle er nok vanskelig. Og muligens er det heller ikke nødvendig.

Fagsamtaler og framføringer er begge muntlige vurderingssituasjoner lærerne benytter, men de har ulike funksjoner for lærerne. Framføringen er kanskje den formen lærerne mener tester mest muntlige ferdigheter, fordi disse ferdighetene ofte blir sammenlignet med å stå foran andre og formidle noe. Lærerne er strengere når det gjelder språket eleven bruker og strukturen framføringen har, fordi en framføring skal være gjennomarbeidet. To av lærerne, Jane og Anna, synes PowerPointen eller andre visuelle hjelpemidler er nyttige og viktige, men resten bryr seg lite om hjelpemidlene som kan bli brukt i en framføring. Fagsamtalen er mer

uformell, og avslappet kan det virke som. Den gjennomføres på noe ulike måter, men hovedpoenget er at læreren kan stille spørsmål, som styrer samtalen dit læreren ønsker eller trenger. Eleven skal vise kunnskap gjennom spontan tale, og måten dette blir lagt fram trenger ikke være godt strukturert eller ha en språklig helhet. Så lenge man er presis, kan se noen sammenhenger, kan svare på spørsmålene og viser at man kan resonnerer seg fram til svaret er det bra. Jane og Elsa er de eneste to lærerne som vektlegger samspill mellom elevene i fagsamtalen når de skal gi sin vurdering.

5 Diskusjon

I denne delen av oppgaven skal funnene jeg gjorde rede for i kapittel 4 diskuteres opp mot problemstillingen min, teori og tidligere forskning, som jeg gjorde rede for i kapittel 2.

Diskusjonen vil ta for seg noe av den samme strukturen som kapittel 4 hadde, der jeg først diskuterer den muntlige situasjonens natur, deretter tar utgangspunkt i forskjellene mellom fagsamtale og framføring, og til slutt diskuterer hva som blir lagt vekt på i en muntlig vurderingssituasjon.

5.1 Oversikt over lærerne

Først vil jeg gi en kjapp oversikt over hva lærerne svarte på min problemstilling og hvordan deres oppfattelse av situasjonen virket inn på vurderingen, for å gi kontekst til diskusjonen.

Elsa har vært lærer i mange år, og sier at hun synes muntlige framføringer er vanskelig fordi hun synes det kan være vanskelig å vite om hun gjør det riktig i og med at dette er en vurdering som skal skje rimelig fort. Hun sier også at hun ikke benytter seg av framføringer i like stor grad fordi hun vet at mange av elevene hennes synes det er ubehagelig å snakke foran hele klassen. Hun tenker at det ikke skal stå på hvor godt elevene mestrer å snakke foran andre, men at man har et godt innhold i det man formidler. Dessuten forbereder fagsamtalen elevene på den muntlige eksamensformen. Elsa sier hun vektlegger innhold og struktur mest når hun vurderer muntlige framføringer, hun vil heller høre på noen som kan det de snakker om, enn noen som bare «jabber» om ting de ikke kan. I en fagsamtale synes hun også at elevenes evne til å samarbeide om å få fram stoffet, det å la hverandre komme til ordet og å spille videre på det den andre sa, er viktig for å få en god karakter.

Jane bruker mange ulike vurderingsformer i sin praksis, men sier at hun ofte lar klassen velge litt hva de har lyst til. Hun har undervist på mange forskjellige linjer og anerkjenner at en framføring med andrespråkelever er annerledes enn for eksempel med elever i en dramaklasse. Hun holder fast ved at for å få en god karakter i norsk muntlig må eleven både ha et høyt faglig nivå, og kunne mestre det å snakke foran andre og spille på andre elever. Hun er opptatt av at innholdet skal være på plass, og dersom stoffet er gjennomarbeidet og gjort til sitt eget av eleven, vil det også gjøre slik at formidlingen blir presis og nyansert.

Anna er klar på at det er formidlingen av det faglige innholdet som er viktigst når hun skal vurdere en muntlig vurderingssituasjon. Hun er opptatt av at det faglige innholdet skal være presist og nyansert, og brukes til å reflektere og se sammenhenger både i fagsamtaler og i framføringer. Hun har et klart skille på hva hun ser etter i en fagsamtale og en framføring. I fagsamtalen ser hun etter kunnskap; hva kan eleven. Dersom eleven mister tråden eller ikke selv klarer å komme til de gode poengene, ser hun på spørsmålene hun kan stille som nyttige redskaper for å skape et godt bilde av elevens faglige nivå. Hun er også klar på at det er en fordel om eleven kan reflektere og drøfte høyt, uten at «tankene trenger å være ferdig tygde» før de kommer ut. Hun er opptatt av at elevene skal kunne formidle tanker. Dette er det ikke like stort rom for i en framføring, der hun sier at hun vurderer form og språk i større grad. Innholdet skal fortsatt være godt, men nå skal resonnementene være skikkelig gjennomtenkt, klare til å bli lagt fram på en oversiktlig måte.

Aurora er også opptatt av at hun vurderer fagsamtaler og framføringer forskjellig. Også hun tenker at gjennom spørsmålene hun kan stille i en fagsamtale, kan hun virkelig få sett elevenes kompetanse. Aurora sier også at hun er mest opptatt av at innholdet skal være godt, og at de muntlige ferdighetene ikke er like viktige for henne. I likhet med Elsa har Aurora mest fagsamtaler fordi hun mener det er unødvendig å tvinge elever til å holde framføringer når de ikke liker det. Hun opplever at hun kan se like mye av elevens muntlige kompetanse i en fagsamtale, når eleven kan faginnholdet godt. I tillegg eier ikke eleven situasjonen på samme måte i en fagsamtale som i en framføring. Aurora sier at hun vegrer seg for å stille for krevende oppfølgingsspørsmål etter en framføring foran klassen, mens i en fagsamtale kan hun utfordre elevene mer. Aurora er også klar over at fagsamtalen er med på å forberede elevene til muntlig eksamen og av denne grunn, og fordi hun her virkelig får testet elevene, sier Aurora at dette er hennes favorittvurderingsmetode.

Wendy er klar på at det er de muntlige ferdighetene som er viktigst i en muntlig vurderingssituasjon. Hun nevner virkemidler som volum, stemmebruk, kroppsspråk og kontakt med publikum som noe hun ser på som viktig når hun skal vurdere en muntlig vurderingssituasjon. Samtidig er hun klar på at hun har høytpresterende elever, som jobber godt med fagstoff og det er på plass uansett. I samtalen med Wendy kom det også fram at framføringer og fagsamtaler ble behandlet forskjellig. Når vi snakker om fagsamtaler er hun mer opptatt av at gruppa skal komme seg gjennom alle spørsmålene hun vil ha svar på, og at alle skal få plass i fagsamtalen. Hun trekker ikke fram stemmebruk og volum i fagsamtalen,

men er klar på at fagsamtalen blir en slags sjekk på at elevene kan det de trenger å kunne til eksamen.

5.2 Vurderingssituasjonen

Fire av fem lærere mener at den muntlige vurderingssituasjonen er vanskelig, Elsa synes det er vanskelig å vite om hun gjør det riktig, «Jeg vet jo ikke om jeg gjør det på rett måte, jeg prøver meg fram hele tiden og det gjør vi alle sammen» sier Elsa i sitt intervju. Dette er i samsvar med det lærerne Fjørtoft og Sandvik (2016) har snakket med. De uttrykker usikkerhet rundt hvordan den muntlige vurderingssituasjonen skal foregå, hva de skal vurdere og hva de skal se etter. Flere lærere enn Elsa savner et tolkningsfellesskap mellom kollegaer i norsk muntlig, for å få en bedre forståelse av hvordan man konkret kan vurdere norsk muntlig (Hertzberg og Roe, 1999). Hyppige samtaler med kollegaer, slik Elsa sier at kollegiet på skolen gjør, foreslår Hertzberg og Roe (1999) er en løsning på dette manglende tolkningsfellesskapet. Noen er usikre på om det i det heletatt er mulig å måle muntlige ferdigheter (Fjørtoft & Sandvik, 2016; Aksnes, 2016). Dette sår tvil i om det i det heletatt er mulighet til å få et tolkningsfellesskap og en felles vurderingspraksis.

Anna og Wendy synes det å gi tilbakemelding på muntlige vurderingssituasjoner er vanskelig. For Anna går dette ut på å starte opp tilbakemeldingene på en god måte. Hun gir tilbakemeldingene skriftlig, så fort som mulig etter at vurderingssituasjonen er gjennomført. Wendy er opptatt av at skillet mellom karakteren fem og seks er vanskelig å si konkret hva er, hun beskriver det mer som en slags følelse av at her er det noe som mangler i framføringen for at elevene skal komme seg opp på sekseren. Hertzberg og Roe (1999) skriver om at lærere synes det å gi konkrete tilbakemeldinger på muntlighet kan være vanskelig. Dette blir også knyttet til det manglende tolkningsfellesskapet. Dobson og Engh (2010) mener her at man må finne noen tydelige vurderingskriterier slik at alle lærerne har noe konkret å forholde seg til. Wendy er en av lærerne som har vurderingskriterier som favner mange ulike sider av muntlige ferdigheter, og dermed kan man argumentere for at hun allerede har en god vurderingspraksis. Skillet mellom fem og seks kan være utydelig også i andre situasjoner enn i norsk muntlig, så dette kan vise en generell usikkerhet i vurderingssituasjoner.

Det er mye som skjer i en muntlig vurderingssituasjon, og det er mye som skal følges med på. For Hertzberg (2003) handlet dette i stor grad om hvor mye elevene i klassen bråker,

men for mine lærere som oftest har fagsamtaler, kan alle tingene de skal holde styr på, være like forstyrrende for læreren. Dette viser seg i min studie også, spesielt hos Aurora som synes det å holde styr på alle rollene hun skal ha i en muntlig vurderingssituasjon er vanskelig. Hun kaller denne følelsen en dobbelthet, hvor hun både skal hjelpe og bygge opp eleven, samtidig som hun skal avsi dommen. Den samme dobbeltheten skriver Svennevik mfl. (2012) om i forhold til elevene og at de både skal framføre for læreren og vise hva de kan, samtidig som de skal framføre for klassekameratene sine. Det er med andre ord forstyrrelser både for læreren og eleven i vurderingssituasjonen, som kan påvirke flere ledd i vurderingen. Aurora trekker også fram at mens hun skal forholde seg til alle rollene i en vurderingssituasjon, må hun samtidig vurdere kvaliteten på fagsamtalen og gi en tilbakemelding til eleven som er konstruktiv. Å gi en umiddelbar tilbakemelding er en vanskelig oppgave, men I følge Dobson og Engh (2010) og Hertzberg og Roe (1999) vil dette gi en mer transparent vurdering, hvor tolkningen av bevisene læreren har samlet og notert seg er friskt i minnet. Basert på disse bevisene skal læreren kunne fortelle eleven hvor de er og hva de skal gjøre for å utvikle seg, i tråd med vurdering for læring (Black & William, 2009)

5.3 Hva vektlegger lærerne

I intervjuene med mine informanter er tre av lærerne klare på at innholdet eleven har i en framføring, eller det faglige nivået eleven viser i fagsamtalen, er det viktigste. Allikevel er det interessant å merke seg at lærerne ved flere tilfeller formulerer seg ved å si at de synes hvordan innholdet blir formidlet er viktigst. De er opptatt av formidlingen av innholdet skal være presis. De to siste, Jane og Wendy, ser ikke bort fra innhold, men Jane holder fast ved at innhold og muntlige ferdigheter henger sammen og Wendy er mer opptatt av muntlige ferdigheter enn innhold. Det er slik det kommer fram, men Wendy har en flink klasse hvor innholdet stort sett er på plass. I utgangspunktet kan man tolke det slik at alle lærerne er opptatt av hvordan formidlingen av innholdet er, og det at tre av lærerne formulerer seg på denne måten kan tyde på at det er vanskelig å skille ferdigheter og muntlighet. Tre av lærerne legger allikevel mest vekt på innholdet, mens Jane befinner seg i midten og Wendy vektlegger formidlingen til tider mer enn innhold.

Det at innholdet elevene har, eller hvilket faglige nivå de viser blir tillagt mest vekt er i samsvar med tidligere forskning (Hertzberg, 2003; Jers, 2010; Svennevik mflr. 2012; Svenkerud, 2013; Eriksen, 2019). I Eriksens (2019) masteroppgave oppgir lærerne at de er

mest opptatt av faglig innhold. Hos Hertzberg (2003) ser hun at lærerne har kommentert mest det som har med innhold å gjøre når de gir tilbakemeldinger til elevene. Om noe annet blir kommentert er det som regel positiv, og lite konkret feedback som «bra». Den eneste situasjonen hvor hvordan noe man sier noe blir lagt vekt på, er under dramatiseringer. I denne vurderingsformen er framførelsen, actio, enda mer framtrædende både for lærere og elever enn i en framføring. Også i klassene Svenkerud (2013) har undersøkt, er det innholdet som får mest plass, og som har konkrete tilbakemeldinger rettet mot seg. Dette støttes også av Eirin Stjernvangs (2019) masteroppgave, hvor hun ser på tilbakemeldingene elevene får på muntlige framføringer. Litt overraskende er det derimot at noen av lærerne formulerer seg på en slik måte at muntlighet og faglig innhold tvinner seg inn i hverandre. Dette handler om å formidle faginnhold.

I min studie begrunner lærerne denne vektleggingen med blant annet at det må være godt innhold, dersom det skal være interessant å høre på (Elsa), fordi det er urettferdig å bedømme noen på personlighet og la deres nervøsitet ødelegge, dersom innholdet er godt, mener Anna, Aurora og Elsa. Disse tre lærerne tenker at det er urimelig å tenke at alle elever skal være komfortable i en framføringssituasjon, og at det er dårlig gjort å vurdere noe som kommer så lett for noen. Dette er en sårbar situasjon for eleven, fordi de bruker seg selv, veldig tydelig, for å legge fram et faginnhold (Aksnes, 2016; Hertzberg & Roe, 1999; Hertzberg & Penne, 2008; Eriksen, 2019). Lærerne i min studie løser dette med å unngå å legge mye vekt på det muntlige, de innrømmer at det kan hindre eleven fra å få en sekser, men de trekker heller ikke voldsomt mye ned dersom en elev ikke har gode muntlige ferdigheter. Hertzberg og Roe (1999) mener at saksorienterte vurderingskriterier, som helt tydelig sier hva som skal til for å få høy oppnåelse i muntlig kompetanse, kan være en løsning på en veldig personlig situasjon. Om dette er retoriske begreper slik Bakken foreslår (Bakken, 2016) eller noe annet gir verken forskningen eller min studie noe godt svar på. Den nye læreplanen sier i sin overordnede del at det er skolens oppgave å gi elevene trygghet i opplæringen til å krysse grenser og prøve noe vanskelig (Kunnskapsdepartementet).

Fagsamtale og framføring

Skillet mellom fagsamtaler og framføringer som jeg har gjennom oppgaven, fortsetter også her. Forskningen jeg har lest sier at framføringer er essensen i muntlig vurdering (Hertzberg, 2003; Dobson og Engh, 2010), men Elsa, Aurora og Anna i min studie oppgir at de bruker

framføringer lite. Lærerens vurderingspraksis og hva de vektlegger endrer seg også mellom vurderingssituasjonene, noe som ikke er spesielt i seg selv. Dette er to ulike situasjoner både for lærerne og elevene, og de utfyller hverandre med tanke på at eleven får vist noe bredde i muntlighet. Allikevel synes jeg det er interessant å undersøke hva disse forskjellene består i. Jeg ønsker kort å bemerke at de tre lærerne Elsa, Aurora og Anna er de samme tre lærerne som oppgir at de synes innholdet i muntlig er viktigere enn muntlige ferdigheter. Dette kan ha noe med at de oftest bruker fagsamtale som vurderingsform. Fagsamtalen blir i hovedsak brukt til å sjekke hva elevene kan, den blir til og med sammenlignet med en skriftlig muntlig prøve. Dette kan være en grunn til at disse tre lærerne mener de legger mest vekt på innholdet. Dersom framføring hadde vært den vurderingsformen de brukte mest er det mulig at fokuset ville ligget et annet sted. Dette er selvfølgelig en mulig tolkning, og ikke en direkte årsak til at lærerne mener innhold er viktigst.

Jeg vil ta for meg wash-back effekten, som vil si at viktige prøver, for eksempel eksamen, vil spille inn på hvordan læreren underviser og hvordan elevene lærer (Alderson & Wall, 1993). Madaus (1988) mener at desto viktigere en prøve er, desto mer innvirkning på undervisningen vil prøven ha. Elsa, Anna, Aurora og Wendy nevner eksamen i forbindelse med fagsamtalen, og at denne metoden blir brukt delvis fordi den forbereder elevene til eksamen, noe som kan tyde på at washbackeffekten er negativ, fordi eksamen predikerer hva man gjør i løpet av året (Alderson & Wall, 1993). Her blir det et spørsmål om hva som kom først, om man begynte med fagsamtaler før eksamensformen la opp til en spontan samtale om pensum. Allikevel er det også andre faktorer som virker inn på bruken av fagsamtalene i min studie, for eksempel at elevene synes det er ubehagelig å snakke foran klassen, og fordi lærerne synes fagsamtalen gir et bedre innblikk i elevens kompetanse. Alderson og Wall (1993) mener dette kan gi positiv washback på undervisningen. Fagsamtalen kan øve eleven på eksamensformen og gi en indikator på om eleven kan det den trenger til eksamen, det er også en god måte å lære både faglig innhold og muntlige ferdigheter (Saabye, 2013). Samtidig er ikke fagsamtalen slik Saabye (2013) beskriver den lik fagsamtalen lærerne i min studie utfører den. Ifølge Saabye er fagsamtalen en arena der læreren i begynnelsen kan stille spørsmål for å skape et stillas for elevene, men etter hvert som elevene blir komfortable skal læreren trekke seg tilbake og innta en lytterrolle. Lærerne i min studie holder styringen i samtalen, og er med på å moderere hvor samtalen går gjennom hele samtalen. Det kan nesten virke som de bruker fagsamtalen mer som en måte å utspørre eleven, i like stor grad, eller større grad, som at elevene skal lære av hverandre.

I fagsamtalen er det ferdigheten å kunne formulere tanker på sparket og samspillet mellom elevene som er for lærerne når det gjelder muntlig kompetanse. Anna trekker fram å formulere tanker som enda ikke er helt ferdige. Dette er i tråd med Dobson og Enghs (2010) tanker om spontan tale, at dette er et fristed for tankene. Det er altså et kjennetegn at samtalen er spontan at tanker og uferdige resonnement kommer fram. Samtalen skal skape diskusjon, og for at det skal bli en diskusjon må elevene samarbeide om samtalen. Ifølge Saabye (2013) får elevene muligheten til å øve seg på de muntlige ferdighetene gjennom fagsamtalen, spesielt det å lytte til andre og bruke språket nyansert. I kompetansemålene for vg3 er lytting et sentralt emne, men Otnes (2016) påpeker at i kompetansemålene blir ikke de kommunikative delene av lytting inkludert. Blant mine lærere blir lyttingen tatt hensyn til, fordi elevene må lytte til hverandre for å skulle kunne spille sammen. To av lærerne i min studie, Aurora og Anna, er opptatt av å kunne stille spørsmål som styrer samtalen i retningen de ønsker. Dette skifter lyttedelen av samtalen til å måtte lytte til læreren i stedet for å lytte til hverandre. Antakelig vil lærerens kontroll over fagsamtalen kunne gjøre ferdigheten «å lytte» til et instrument for å svare på oppgaver, istedenfor å kunne diskutere.

I framføringen er kunnskapen eleven viser viktig, men i motsetning til i fagsamtalen er det ikke om eleven kan formulere tankene sine som er viktig, det er at innholdet er ordnet på en god måte, følger en tydelig struktur og at eleven viser at den kan det hen snakker om. Stoffet må være gjennomarbeidet, slik Palmér (2010) sier er kjennetegnet på framføringer. Det at en framføring har visse forventninger til seg, gjør det også mer forutsigbart. Dobson og Engh (2010) mener at forutsigbarheten i forberedt tale gjør det enklere å vurdere, og sette vurderingskriterier til denne formen for muntlighet. Wendy legger mye vekt på muntlige ferdigheter som volum, stemmebruk og kroppsspråk når hun skal vurdere muntlige framføringer, hun mener elevene har knekt en kode, og klarer å engasjere resten av klassen. Svennevik mfl. (2012) mener at disse kunnskapene er noe flere elever mestrer, de kan skape kontakt med medelevene sine, men det er ikke noe de har lært gjennom undervisning. Elevene lærer hvordan man skal oppføre seg i en framføring og engasjere tilhørerne ved å se på andre elever.

6 Oppsummering og videre forskning

Det er gjort lite forskning på muntlig vurdering og dette har vært mitt bidrag til fagfeltet. Jeg har formulerte en problemstilling som jeg gjennom denne masteroppgaven har forsøkt å svare på. Jeg har satt et teoretisk rammeverk, analysert dataene mine og satt mine funn i sammenheng med tidligere forskning i drøftingskapittelet. Nå, helt til slutt i oppgaven vil jeg oppsummere hovedpoengene og komme med en konklusjon. Til slutt vil jeg komme med didaktiske implikasjoner og forslag til videre forskning.

6.1 Hovedfunn og konklusjon

For det første synes lærerne i min studie at situasjonen er vanskelig, og de er klare over at situasjonen kan være ubehagelig for eleven. Lærerne jeg har snakket med uttrykker usikkerhet rundt hvordan muntlighet skal vurderes og om de gjør det riktig. Dette er tross alt en situasjon hvor de står alene og må gjøre seg opp en mening ganske umiddelbart, samtidig som de skal hjelpe eleven til å bli så god som mulig. Det at situasjonen kan være vanskelig for eleven er med på å påvirke læreren til å velge fagsamtaler framfor framføringer. Tre av fem lærere i min studie oppgir at de bruker fagsamtale som vurderingssituasjon mer enn framføringer. Dette begrunner de med at elevene ofte er sårbare og usikre i en framføringssituasjon foran hele klassen. Samtidig viser lærerne til at elevenes kunnskaper kan bli testet på et dypere nivå, og at elevene får relevant erfaring mot muntlig eksamen i norsk.

For det andre oppgir tre av lærere at de legger mest vekt på elevenes faglige innhold i en muntlig vurderingssituasjon. Det er viktige for lærerne, uavhengig av om de sier de legger mest vekt på innhold eller ikke, at elevene kan det de trenger å kunne til eksamen. Aurora og Anna, som er blant de som bruker mye fagsamtale oppgir at de synes dette er en bedre måte å få testet hva eleven kan, og eventuelt se hvor det er hull i kunnskapen. Også i en framføring vil innholdet være det viktigste, og vil veie tyngst for fire av fem lærere. Men i en framføring ligger det flere krav til hvordan faginnholdet skal være strukturert. Dersom det verbale er forstyrrende for det eleven sier, vil det kunne hindre eleven i å få en god karakter, men det vil ikke være der hovedvekten av vurderingen ligger. For Wendys del er det de muntlige ferdighetene volum, stemmebruk og kroppsspråk som er avgjørende for hvilket nivå framføringen er på. Wendy bryter dermed med hovedfunnet om at innhold er den viktigste

faktoren i en muntlig vurderingssituasjon. Der de andre lærerne oppgir at ekstrem nervøsitet kan hindre en elev fra å få femmeren, sier Wendy at en elev har gått ned fra fem til seks, fordi eleven ikke varierte stemmen mellom hennes egen framføringsstemme og da hun leste opp fra en bok.

For det tredje kan vi se at det er vanskelig å skille mellom akkurat hva som angår fagkunnskaper og hva som er muntlige ferdigheter. Det ene knyttes sammen med det andre ved at lærerne mener det er formidlingen av fagstoffet som er det viktigste i muntlig. Selv om lærerne er opptatt av at elevene skal ha de nødvendige kunnskapene, må eleven også kunne formidle de, både spontant og i forberedt tale. Som vi så i analysen min er muntlige ferdigheter viktig, men på ulike måter. I fagsamtalen er det uferdige tanker og resonnementer som skal formidles. Elevene skal kunne svare på spørsmålene som blir stilt, de skal formidle den kunnskapen de sitter inne med. I en framføring skal eleven også formidle kunnskapen den sitter inn med, men ofte ved hjelp av et annet medium. I tillegg har eleven hatt tid til å forberede seg, slik at det er mindre rom for tomprat. De ulike delene av framføringen må også henge sammen, og ha en god struktur, ifølge lærerne i min studie.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Funnene jeg har gjort i denne oppgaven leder mot noen didaktiske implikasjoner som jeg nå vil ta for meg.

Tre av de fem lærerne jeg intervjuet var helt klare på at det er det faglige innholdet de legger mest vekt på når de skal vurdere en muntlig framføring. Det vil si at elevenes muntlige ferdigheter i noen tilfeller vil bli oversett. I og med at elevene får en egen karakter i norsk muntlig bør de muntlige ferdighetene tas med i den helhetlige vurderingen. Dette funnet kan påvirkes av at de samme tre lærerne oppgir at de bruker fagsamtaler mest i sin vurdering av norsk muntlig. Dette er ikke en muntlig sjanger som oppleves som en arena hvor innhold skal formidles og skape engasjement. For mange av lærerne i min studie er fagsamtalen en arena for å forberede eleven på eksamen og sjekke at de innehar nødvendige faglige kunnskaper.

Fordi lærerne legger mye vekt på det faglige innholdet, kan det tyde på at det er behov for mer oppmerksomhet rundt ansvaret norsk har for å utvikle muntlige ferdigheter. Det kan være nyttig å bli mer oppmerksomme på hva man vektlegger i muntlige vurderingssituasjoner. Muntlighet blir kun et medium og ikke en kompetanse som skal vurderes og utvikles, dersom

bare det faglige er viktig. Denne ferdigheten kommer i bakgrunnen for faget. Selvfølgelig er det viktig at eleven kan norskfaget, men når dette faget har et særskilt ansvar for å utvikle de muntlige ferdighetene, på lik linje med de skriftlige, ville det vært nyttig med et klart rammeverk for hvordan disse ferdighetene skal vurderes og utvikles derifra.

Men som studien min også viser, er ikke lærerne jeg har intervjuet helt samstemte i hva de legger vekt på. For selv om innhold er viktig er også hvordan elevene formidler dette innholdet viktig for alle lærerne. Evnen til å formidle noe vil også avhenge av hvor trygg og god man er til å mestre muntlige ferdigheter. Wendy er den læreren jeg har intervjuet som legger mest vekt på muntlige ferdigheter som skaper et engasjement. Hun bruker begreper som stemmebruk og kroppsspråk når hun snakker om elevenes muntlige framføringer, og slik hun forteller virker det som tilbakemeldingene hennes strekker seg mer enn til bare bruk av manus. Siden studien viser til spredning i lærernes vurderingspraksis, kan det tyde på at det er behov for et tydeligere tolkningsfelleskap og en klarere vurderingspraksis. Elsa sier at de snakker mye sammen på lærerværelse for å bli bedre på å muntlig vurdering, men kanskje er det også en ide å bli med en kollega inn i klasserommet under en vurderingssituasjon. Det kan også være behov for tydeligere retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet for hva man som lærer skal se etter når man vurderer muntlig kompetanse i et bredere perspektiv enn bare evnen til å snakke høyt. Dersom man kan få en tydeligere og mer konkret felles vurderingspraksis vil kanskje lærerne føle seg tryggere i situasjonen også.

Å skape et felles tolkningsfelleskap kan likevel vise seg å være en vanskelig oppgave. Som Fjørtoft og Sandvik (2016) også er inne på er muntlige ferdigheter et bredt felt hvor de ulike vurderingssituasjonene får fram ulike ferdigheter. Bare i denne studien, hvor det er to vurderingssituasjoner som beskrives, har vi sett at ulike metoder blir behandlet forholdsvis ulikt. Lærerne vektlegger struktur og evne til å engasjere andre i en framføring, mens å formulere kunnskap og samarbeide er viktig i en fagsamtale. Å få samlet alle muntlige ferdighetene eleven skal beherske, under en klar retningslinje og en felles vurderingspraksis kan bli veldig komplisert.

6.3 Videre forskning

I arbeidet med denne oppgaven var det flere andre problemstillinger som dukket opp, men som jeg ikke hadde anledning til å forfølge. For eksempel hadde det vært interessant å utvide

denne studien med å samle inn lærerens tilbakemeldinger til eleven, og se om læreren vektla det samme i tilbakemeldingene som det de sa at de synes var viktig i samtalen med meg. Det kunne også vært interessant å sammenligne det lærerne sier er viktig med det elevene oppfatter som viktig, og se om de har samme oppfattelse av den muntlige vurderingssituasjonen.

Et annet tema jeg fant interessant var å undersøke i hvor stor grad andre lærere forholder seg til dobbeltheten Aurora snakket om. Læreren har rollen både som den som skal undervise, hjelpe og prøve å trekke fram det eleven kan i en fagsamtale. Hvordan påvirker dette vurderingen? Og er dette noe som også gjelder for skriftlig og andre fag? Når det gjelder fagsamtaler generelt tenker jeg at mer informasjon om denne vurderingsformen, også fra elevens side er interessant og nyttig for fagmiljøet. Samtale og elevinvolvering er læringsfremmende, men hvor mye tar egentlig eleven med seg fra en fagsamtale når det er en formell vurdering?

Til slutt tenker jeg at det ville vært spennende å undersøke hvordan man kan overføre vurderingskompetansen lærere har i skriftlig til muntlig slik Dobson og Engh (2010) foreslår. Kan kompetansen fra skriftlig gjøre den muntlige vurderingen mer saksorientert, og mindre personlig? Hvilke trekk er det i så fall som skal overføres.

Litteraturliste

Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (red.) *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Alderson, J. C. & Wall, D. (1993) Does Washback Exist?. I *Applied Linguistics*, Vol 14, no. 2. Oxford University Press. Hentet fra: <https://academic-oup-com.ezproxy.uio.no/applij/article/14/2/115/224706>

Bakken, J. (2016). Retorikk og muntlig kreativitet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 35-49). Bergen: LNU/Fagbokforlaget. (15 sider)

Befring, Edvard (2015). Forskningsetikk, i Edvard Befring, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. doi: 10.1007/s11092-0089068-5

Brinkman, S. & Kvale, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Creswell, John D & Miller, Dana L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. URL: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip3903_2

Dalen, M. (2013) *Intervju som forskningsmetode*. 2. utgave. Oslo. Universitetsforlaget.

Engh, K. R. & Dobson S. (2010) *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Eriksen, H. N. (2019) *Vurderingsgrunnlaget for standpunkt karakteren i norsk muntlig. En kvalitativ studie om norsklæreres vurderingspraksis*. (masteroppgave) Oslo: Universitetet i Oslo.

Fjørtoft, H. (2016) Vurdering av muntlighet i klasserommet. I H. Fjørtoft *Effektiv planlegging og vurdering: læring med mål og kriterier i skolen*. 2. utgave. s. 119-132. Bergen: Fagbokforlaget

Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V (red.) (2016) *Vurderingskompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hertzberg, F. & Penne, S. (2008) *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.

Hertzberg, F. Klette, K. Svenkerud, S. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. I *Nordic studies in education*. Vol. 32, s. 35-49. hentet fra: https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/file/pdf/53214176/opplaering_i_muntlige_ferdigheter.pdf

Jers, C. O. (2011). Den retoriska arbetsprocessens betydelse för möjligheten att framstå med starkt och trovärdigt ethos i muntlig framställning. *Educare* (1), 115-136. (22 sider)

Johnson, Burke R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. (kapittel 11) I B. R. Johnson & L. Christensen, *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277-316). Sage: Los Angeles

Kleven, Thor Arnfinn (2014). Data og datainnsamlingsmetoder, I Thor Arnfinn Kleven (red): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (funnet juni, 2020) *Overordnet del*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Larsen, Ann Kristin (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen, *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 17-31). 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Madaus, G. F. (1988) The Distortion of Teaching and Testing: High-Stakes Testing and Instruction. I Peabody Journal of Education, side 29-46. Vol 5, No. 3. Hentet fra: https://www-jstor-org.ezproxy.uio.no/stable/1492818?seq=1#metadata_info_tab_contents

Madaus, G. F. & Russell, M. (2010) Paradoxes of High-Stakes Testing. I Journal of education, vol. 190, nu. 1. hentet fra: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.uio.no/doi/pdf/10.1177/0022057410190001-205>

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research Design. An Interactive Approach*. 3. utgave. Thousand Oaks: SAGE publications.

Ottesen, E. & Møller, J. (2010) *Underveis, men i svært ulikt tempo : et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform*. Oslo: NIFU STEP. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/fire_tredje.pdf

Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål. Perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I: Kverndokken (red.) *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*, s. 71-88. Bergen: Fagbokforlaget. (17 sider)

Palmér, A. (2010) *Muntligt i klassrummet. Om tal, samtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur

Patton, Michael.Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5) 1189-1208. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>

Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica*, Vol 7, Nr 1 (16 sider) hentet fra: <https://journals.uio.no/adno/article/view/1109>

Svennevig, J., Tønnesson, J., Svenkerud, S., & Klette, K. (2012). Retoriske ressurser i elevers muntlige framføringer. *Rhetorica Scandinavica* (60), side 68-89. (22 sider) hentet fra kompendiet til NDID4001

Stjernvang, E. A. (2019) "*OK stemmebruk!*" *En undersøkelse av læreres vurdering av muntlige fremføringer i norskfaget.* (Masteroppgave) Oslo: Universitetet i Oslo

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk.* (NOR1-05). Hentet fra:
<https://www.udir.no/k106/NOR1-05>

Vedlegg 1

Samtykkeerklæring

Ved å signere dette skjemaet samtykker jeg til å delta i studien, *Vurdering av muntlighet*, og til at det kan tas opp lyd under intervjuet.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om hva prosjektet handler om og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at dataene samlet inn kan behandles frem til mai 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Tema	Spørsmål
Oppstart	<p>Informere om anonymitet, samtykke og gangen i intervjuet. Minne lærer om taushetsplikten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har du noen spørsmål før vi begynner?
Innledning	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor lenge har du vært lærer? - <i>Kan du beskrive klassen din helt kort for meg?</i> - Samarbeider du tett med andre norsklærere på trinnet? - Hva synes du om muntlighet som grunnleggende ferdighet?
Muntlighet	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er muntlig kompetanse for deg? - Hva mener du kjennetegner god muntlig kompetanse hos eleven? - Hvordan vil du beskrive den muntlige kompetansen til elevene som får toppkarakter av deg? - Hva veier tyngst når du vurderer en muntlig framføring eller fagsamtale, at eleven har et høyt faglig nivå eller at de har gode muntlige ferdigheter?
Vurdering	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du gi noen eksempler på vurderingssituasjoner du bruker i norsk muntlig? <ul style="list-style-type: none"> o Hvorfor benytter du disse? - Er det noe forskjell i hvordan du vurderer en klassisk framføring og for eksempel en fagsamtale? - Hva er viktig å tenke på når man skal vurdere elever i norsk muntlig?/ Kan du beskrive framgangsmåten din når du vurderer muntlige vurderingssituasjoner?
Vurderingskriterer	<ul style="list-style-type: none"> - Hvem har utformet dette vurderingsskjema? - Hvilke av kriteriene på papiret ser du på som de mest avgjørende? - I denne framføringen her, hvilke punkter ble avgjørende for vurderingen eleven fikk? - Er du nøye med å bruke faglige begreper, for eksempel knyttet til

	<p>retorikk, når du gir tilbakemeldinger til eleven?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Dersom eleven har fått skriftlig kommentar i tillegg: Hvilke av kompetansemålene ble viktig i utformingen av tilbakemeldingen?</i> - <i>Dersom eleven ikke har fått tilbakemelding: dersom jeg skulle fått en tilbakemelding på en fremføring jeg har hatt, hvordan kan den typisk høres ut? Kan det være fraser du merker at går igjen hos flere?</i>
Avrundning	<ul style="list-style-type: none"> - Kan jeg sende deg en e-post med eventuelle tilleggsspørsmål dersom det skulle dukke opp noen? - Har du noen spørsmål eller noe du vil legge til?

Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hva vektlegger norsklærere i en muntlig vurderingssituasjon?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan norsklærere vurderer muntlighet. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å intervjuer norsklærere på vg3 om hva de vektlegger som viktig når de vurderer elevenes muntlige kompetanse. Jeg ønsker å intervjuer et utvalg norsklærere, og gjennomgå noen utfylte vurderingsskjema sammen med læreren, slik at jeg kan få et innblikk i hvordan læreren vurderer elevene.

Den foreløpige problemstillingen er *Hva vektlegges når lærere skal vurdere muntlige fremføringer i norsk?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har vg3 i norsk på studiespesialiserende linje.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet av meg i ca 40 min. Det er også mulig at jeg kontakter deg igjen med noen oppfølgingsspørsmål dersom dette er greit for deg. Jeg er også interessert i å få et eksemplar av vurderingskriteriene du bruker under muntlige vurderingssituasjoner. Dersom det er greit for deg, ønsker jeg også å gå igjennom utfylte vurderingsskjema eller notater du har gjort deg om en muntlig vurdering, slik at samtalen kan ta tak i noe konkret. Om dette ikke er ønskelig, kan vi heller snakke om vurderingsskjemaet i seg selv. Disse vurderingsskjemaene må være helt anonymiserte. Jeg kommer ikke til å beholde noen av disse utfylte vurderingsskjemaene, men gjerne de som ikke er fylt ut. Jeg vil ta opp lyd underveis. Intervjuet vil blant annet ta for seg hva som skiller en god fremføring fra en dårlig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg (Marie Blix Iversen) og min veileder vil ha tilgang til lydopptakene

- Lydopptak vil ikke bli lagret med navn, og alt annet av kontaktinfo og transkripsjoner vil bli lagret på en privat passordbeskyttet pc.

I publikasjon vil ikke navn, skole eller andre gjenkjennbare opplysninger bli oppgitt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.mai. Etter prosjektets slutt blir personopplysninger og lydopptak destruert.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Marie Blix Iversen. Mail: [redacted] Tlf: [redacted]
- Marte Blikstad-Balas. Mail: [redacted]
- Vårt personvernombud: Maren Magnus Voll, personvernombud@uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marie Blix Iversen
Masterstudent ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo