



Uio • Universitetet i Oslo

«Hver gang du åpner munnen din så har du jo vist noe kompetanse»

En kvalitativ undersøkelse av hvordan et utvalg lærere danner et vurderingsgrunnlag basert på formelle og uformelle vurderingssituasjoner for den samlede karakteren i norsk muntlig

Terese Haugsten Fosser

Masteroppgave i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Høst 2021

«Hver gang du åpner munnen din så har du jo vist noe kompetanse»

En kvalitativ undersøkelse av hvordan et utvalg lærere danner et vurderingsgrunnlag basert på formelle og uformelle vurderingssituasjoner for den samlede karakteren i norsk muntlig

© Terese Haugesten Fosser

2021

«Hver gang du åpner munnen din så har du jo vist kompetanse»: En kvalitativ undersøkelse av hvordan et utvalg lærere danner et vurderingsgrunnlag basert på formelle og uformelle vurderingssituasjoner for den samlede karakteren i norsk muntlig

Terese Haugesten Fosser

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

Trykk: Reposentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG

Denne studien har som formål å undersøke hvordan et utvalg lærere danner et vurderingsgrunnlag med formelle og uformelle vurderingssituasjoner i norsk muntlig. Vurdering av muntlighet er relativt lite forsket på, tross muntlige ferdigheters plassering i både LK06 og LK20. Problemstillingen jeg har arbeidet ut ifra er: Hvordan bruker et utvalg lærere formelle og uformelle vurderingssituasjoner som vurderingsgrunnlag for den samlede karakteren i norsk muntlig? Denne studien er kvalitativ, og datamaterialet består av individuelle intervjuer med tre lærere.

Lærerne i denne studien underviste alle i VG1 og VG3 på studieforbereende på videregående skole, noe som betyr at de på intervjutidspunktene var styrt av både LK06 og LK20 på hvert sitt trinn. Studien tar utgangspunkt i tidligere teori og forskning om muntlig kommunikasjon, muntlighet i styringsdokumenter, vurderingsteori og vurdering av muntlighet i norskfaget. Det er foretatt en innholdsanalyse av det transkriberte datamaterialet, som munnet ut i tre analysekategorier: muntlighetsbegrepet, uformelle vurderingssituasjoner og formelle vurderingssituasjoner.

I analysen fant jeg at det er generelt lik forståelse av muntlighetsbegrepet blant lærerne. Det er gjennomgående at formelle vurderingssituasjoner avgrenses med de samme kriteriene: karakter, forberedelsestid og bevissthet om at vurderingen finner sted og at de vektlegges i størst grad når de skal danne et vurderingsgrunnlag. Lærerne viste òg at de bruker et bredt repertoar av aktiviteter når de velger formelle vurderingssituasjoner. De uformelle vurderingssituasjonene viste seg å være en viktig del av alles undervisning og en del av alles vurderingsgrunnlag i norsk muntlig, men alle lærerne tilnærmet seg vurderingssituasjonene på forskjellige måter og vektla dem ulikt i vurderingsgrunnlaget.

FORORD

Å skrive en masteroppgave viste seg å være en aldri så liten utfordring. I en tid hvor alt stopper på grunn av en pandemi, blir man fort sittende alene i en liten studenthybel mens man savner lesesalen og vennene sine. Allikevel har det vært både lærerikt og spennende. Plutselig er oppgaven ferdig, og plutselig avslutter jeg min seks år lange utdannelse. Studentlivet er det beste livet, og jeg har kosa meg gløgg. Kjære Kjellern og kjære LEP, det har vært så gøy! Alle erfaringene, både faglig og sosialt, har ført til en personlig utvikling jeg ikke hadde trodd skulle skje. Jeg er ikke den samme personen som begynte på lektorprogrammet for så mange år siden, men, da som nå, vet jeg har jeg har valgt riktig.

Tusen takk til informantene mine, for at dere delte så mye med meg og tok dere tid – tross hjemmeskole, rødt nivå og hele buketten med utfordringer som covid-19 sendte deres vei. Dere har vært uvurderlige i denne prosessen og jeg har lært så mye av dere. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Henriette Hogga Siljan. Din hjelp, i form av utallige kommentarer og støttende ord, var avgjørende for at denne oppgaven nå blir levert.

Til slutt vil jeg takke min familie og gode venner. Mamma, pappa, lillebror og Atle, takk for støttende ord, litt (mye) trøst og trygge hjem jeg kan flykte til når jeg trenger det. Jeg vet dere ikke helt har skjønt hva jeg har prata om hele tiden, men dere har fortsatt hatt troa. Jeg vil også takke jobben min, hvor det er så fine folk som ga meg masse støtte i sluttinnspurten. Sist, men ikke minst, takk til samboeren min Harald. Du er mitt beste funn på Blindern.

Takk for meg, Blindern!

Oslo, september 2021

Terese Haugesten Fosser

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.2 Videre lesing	4
2. Teori og tidligere forskning	5
2.1 Muntlig kommunikasjon	5
2.2 Muntlighet i skolen	8
2.2.1 Muntlighet i styringsdokumenter.....	8
2.2.2 Muntlighet og undervisning.....	12
2.3 Vurdering	14
2.3.1 Underveis- og sluttvurdering.....	14
2.3.2 Formell og uformell vurdering.....	17
2.3.4 Vurdering av norsk muntlig.....	19
2.4 Tidligere forskning	21
3. Metode	25
3.1 Kvalitative forskningsintervju	25
3.1.1 Kvalitativ metode.....	25
3.2.1 Forskningsintervjuet.....	26
3.2 Utvalg	27
3.2.1 Tabell 1: Oversikt over informanter.....	28
3.3 Datainnsamling	28
3.3.1 Rekrutteringsprosessen.....	28
3.3.2 Intervjuguide og pilotering.....	29
3.3.3 Transkribering og gjennomføring av intervjuene.....	29
3.3.4 Tabell 2: Oversikt over intervjuene.....	30
3.4 Koding og analyse	30
3.4.1 Tabell 3: analyseskjema.....	31
3.5 Validitet og reliabilitet	33
3.5.1 Validitet.....	33
3.5.2 Reliabilitet.....	34
3.6 Etikk	34
4. Analyse	36
4.1 Begrepet «norsk muntlig»	36
4.2 Formelle vurderingssituasjoner	39
4.3 Uformelle vurderingssituasjoner	48
4.4 Oppsummering av funn	55
5. Diskusjon	58
6. Avslutning	66
6.1 Konklusjon	66
6.2 Didaktiske implikasjoner	67
6.3 Forslag til videre forskning	68

<i>Litteraturliste</i>	70
<i>Vedlegg</i>	77
Vedlegg 1: Kvittering fra NSD	77
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	81
Vedlegg 3: Intervjuguide	84

1. Innledning

«Å bruke språk er å skape mening» (Svennevig, 2015, s. 13). Språket er en sentral del av vår hverdag og det er en sentral del av norskfaget, hvor muntlig kompetanse står i en særstilling. I overordnet del av læreplanverket blir muntlige ferdigheter definert som en av de fem grunnleggende ferdighetene. Selv om de grunnleggende ferdighetene har en plass i alle fag, er det noen fag som har et spesielt ansvar for utviklingen av en eller flere av disse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Innenfor norskfaget ligger det et særlig ansvar for å utvikle de muntlige ferdighetene. Dette kommer til uttrykk i beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter og hovedområder i LK06. Her står det at elevene skal utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap gjennom forberedt fremføring og spontan samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette er videreført og forsterket i kjerneelementene som er innført i LK20, hvor det står at elevene skal ha «positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Muntlighetens særstilling blir òg tydeliggjort gjennom hvilke standpunkt karakterer som skal bli satt. Når elevene avslutter sin opplæring i grunnskolen skal de få en karakter i norsk skriftlig hovedmål, norsk skriftlig sidemål og i norsk muntlig. Det er altså svært viktig med muntlig.

Vi befinner oss nå i en overgangstid hvor den nye læreplanen LK20 er i ferd med å bli implementert. I denne overgangsperioden har LK06 og LK20 vært gjeldende på forskjellige trinn til forskjellig tid. Fra høsten 2020 gjaldt LK20 for 1. trinn til 9.trinn, samt for VG1. På høsten 2021 ble LK20 innført på 10. trinn og i VG1. For VG3 er LK06 gjeldende frem til høsten 2022. Det betyr at skoleåret 20/21 var et skoleår hvor to ulike læreplaner var gjeldende samtidig på ulike trinn i skolesystemet.

I de to læreplanverkene for norsk på videregående skole, studiespesialisering, blir muntlig kompetanse beskrevet noe ulikt. I LK06 blir muntlig kompetanse beskrevet som evnen til å lytte, samtale og tale. Dette innebærer å tilpasse språket til formål og mottaker, samt mestre ulike kommunikasjonssituasjoner. Elevene skal òg planlegge og gjennomføre fremføringer av forskjellig art, samt tilegne seg fagkunnskaper gjennom å lytte (Utdanningsdirektoratet, 2013). I LK20 blir muntlighet beskrevet som samhandling med andre gjennom å lytte, samtale og fortelle. Gjennom faglige samtaler skal elevene lytte til og bygge på andres innspill. Elevene skal diskutere, fortelle og presentere både spontant og planlagt foran et publikum eller med bruk av digitale ressurser. Her ser vi at å lytte og samtale er videreført fra LK06, men fortelle har erstattet tale. Nytt i LK20 er at underveisvurdering er

inkludert i læreplanverket, som blir omtalt under alle kompetansemålene. Her står det at undervisvurderingen skal fremme læring og utvikle kompetanse i faget. Videre står det at standpunktvurderingen som blir gitt skal gi uttrykk for den samlede kompetansen eleven har vist (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Vi ser altså at en av endringene som har skjedd i læreplanverket knyttes til formelle og uformelle vurderingssituasjoner. Mens det i LK06 står at elevene skal «planlegge og fremføre muntlige presentasjoner av ulik art» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5), er dette blitt endret til å være en del av et større mål i LK20. Dette målet er nå å bruke retoriske ferdigheter og «å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner». Dette åpner opp for at elevenes muntlige kompetanse kan bli vurdert på flere måter i enda større grad, i tillegg til at uformelle og formelle vurderingssituasjoner er aktuelle når elevene deltar i både spontane og forberedte situasjoner. I forskningen på vurdering av og undervisning i muntlighet er det spesielt en vurderingssituasjon som dominerer, nemlig de muntlige presentasjonene. Svenkerud et al. (2013) fant i sin forskning at det var elevforedraget og de muntlige fremføringene som dominerte blant de muntlige vurderingssituasjonene (Svenkerud, 2013, s. 7). Lignende tendenser fant Svenkerud et al. (2012) i klasserommene de undersøkte, hvor det var et mønster som viste at det var mye fremføringer og lite annet muntlighetsarbeid (Svenkerud et al., 2012, s. 44). Samtidig observerte Blikstad-Balas og Roe (2020) mange muligheter for både uformell og formell vurdering av muntlighet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). På bakgrunn av dette vil jeg i denne oppgaven se nærmere på hvordan tre norsklærere som underviser på videregående skole beskriver og reflekterer rundt vurderingsgrunnlaget i norsk muntlig skoleåret 20/21, hvor LK06 fremdeles var gjeldende i deler av skolevesenet, men implementeringen av LK20 var startet og praktisert av deler av kollegiale på skolene. Mine lærere underviser på alle trinnene på videregående skole, noe som betyr at de var styrt av forskjellige læreplaner til samme tidspunkt.

Samlet sett er det begrenset systematisk forskning på vurdering av muntlighet i skolen. For eksempel NOU-rapporten fra 2014 viste at det eksisterer få systematiske målinger av elevers muntlige ferdigheter (Ludvigsen et al., 2014, s. 48). Flere studier peker imidlertid mot at de formelle vurderingssituasjonene ofte vektlegges i forskningen. Her ser vi blant annet at lærere synes det er vanskelig å vurdere norsk muntlig, ofte på grunn av elevenes sårbarhet i vurderingssituasjonene (Penne et al., 2020, s. 103). Når elevene får tilbakemelding etter å ha gjennomført en muntlig fremføring blir det derfor ofte gitt en utelukkende positiv og ofte kort tilbakemelding, uten fokus på den muntlige kompetansen (Svenkerud et al., 2012, s. 43). I

forbindelse med uformelle vurderingssituasjoner er det ofte klasseromssamtalene som blir omtalt i forskningen. Slik de ofte blir gjennomført gjør de det mulig for læreren å få innsyn i elevenes kunnskap, men fordrer ikke diskusjon, utforskning eller argumentasjon (Svenkerud et al., 2012, s. 36). Fordi det i LK20 er satt et fokus på at elevene skal ha muligheter til å utfolde og uttrykke seg muntlig, er det derfor interessant å skaffe mer informasjon om hvordan lærere forstår og vurderer elevenes muntlige kompetanse i både uformelle og formelle vurderingssituasjoner.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Samlet sett viser dette at det er et behov for oppdatert kunnskap om hvordan lærere danner et vurderingsgrunnlag i norsk muntlig. På bakgrunn av dette har jeg formulert problemstilling: «Hvordan bruker et utvalg lærere formelle og uformelle vurderingssituasjon som vurderingsgrunnlag for den samlede karakteren i norsk muntlig?». Med «formelle vurderingssituasjoner» mener jeg her kort den planlagte vurderingen. Dette innebærer at elevene er forberedt, vet hva som blir vurdert og de blir gitt en karakter. Denne formen for vurderingen kan også omtales som summativ, da den ofte forekommer i avslutningen av prosjekter, for å vurdere læringen som har skjedd og for å gi karakterer som blir en del av termin- og standpunkt karakterer. «Uformelle vurderingssituasjoner» omhandler all vurdering som skjer utenom de planlagte formelle vurderingssituasjonene. Lærere har alle sine måter å gjøre det på, om de velger ut noen elever de vektlegger å observere, grupper eller har et bredere syn i klasserommet. Dette kan være vurderingssituasjoner lærerne planlegger, og det kan være noe som oppstår spontant. De uformelle vurderingssituasjonene kan kokes ned til å omfatte all muntlig aktivitet i klasserommet hvor elevene viser kompetanse læreren kan vurdere. Begge begrepene vil redegjøres for i større grad og defineres tydelig i teorikapittelet. Med «den samlede vurderingen» mener jeg her vurderingsgrunnlaget lærerne danner for elevene sine i løpet av en termin eller et skoleår.

Problemstillingen er videre konkretisert i tre forskningsspørsmål:

1. Hva definerer lærerne som muntlighetskompetanse i norskfaget?
2. Hvilke formelle og uformelle vurderingssituasjoner benytter lærerne seg av?
3. Hvordan vektlegges de forskjellige vurderingssituasjonene i vurderingsgrunnlaget?

Det første forskningsspørsmålet er valgt for å kartlegge hvilke kompetanser lærerne vektlegger når de vurderer norsk muntlig. Det andre er valgt for å undersøke hvordan muntlighetskompetansen de selv definerer blir vurdert. Dette gjorde det også mulig å se om

og hvordan de definerer «formelle vurderingssituasjon» og «uformelle vurderingssituasjoner». Det siste forskningsspørsmålet er valgt for å undersøke hvordan lærerne danner et vurderingsgrunnlag, og hvordan de vektlegger de formelle og uformelle vurderingssituasjonene, for å sette termin- og standpunkt karakterer.

Det er felles for alle lærerne at de jobber på videregående skoler. Videre har jeg brukt innholdsanalyse for å analysere de transkriberte intervjuene. Dette vil nærmere redegjøres for i metodekapittel.

1.2 Videre lesing

I det videre vil oppgaven struktureres slik at jeg først presenterer teori. Teorikapittelet er todelt, ved at det først omhandler muntlighetskompetanse i norskfaget og så vurderingsteori. I metodekapittelet redegjør jeg for de metodiske valgene jeg har tatt, hvordan dataen har blitt samlet inn og analysen av datamaterialet. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg gjøre rede for validitet, reliabilitet og forskningsetikk. I analysekapittelet presenterer jeg analysen av datamaterialet. Dette er delt inn i fire analysekategorier: muntlighetskompetanse i norskfaget, uformelle vurderingssituasjoner, formelle vurderingssituasjoner og vurderingsgrunnlaget. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av funnene i analysen.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teori og forskning relevant for min problemstilling. Kapitlet er strukturert i fire hoveddeler. I den første delen vil jeg gjøre rede for muntlig kommunikasjon generelt. Deretter redegjør jeg for muntlighet i skolen. Her starter jeg med muntlighet i styringsdokumenter, før jeg går videre til muntlighet og undervisning. Den tredje delen handler om vurderingsteori, og jeg redegjør for begrepsparene summativ og formativ vurdering og formelle og uformelle vurderingssituasjoner. I den fjerde delen gjennomgår jeg sentrale studier knytta til vurdering av muntlighet. Fordi alle informantene underviste på videregående skole, på både VG1 SF og VG3 SF, er det aktuelt å omtale både LK06 og LK20.

2.1 Muntlig kommunikasjon

Muntlig kommunikasjon er en sentral del av alles hverdag, både i jobb, hjem og skole. Det er en forutsetning for å kunne delta i samfunnet. Tradisjonelt har man i kommunikasjonsteorien gjerne skilt mellom skriftlig og muntlig kommunikasjon. Derfor er det i omtalen av hva som er muntlig kommunikasjon hensiktsmessig å først undersøke hva som både forener og skiller muntlig og skriftlig kommunikasjon.

Først har vi skriftlig kommunikasjon, som kjennetegnes ved at det er en forfatter og en leser. For den som skriver er det mulig å i større grad planlegge hva som skal ytres, samt å regulere tempoet det blir skrevet i. På samme måte har leseren mulighet til å regulere og variere lesehastighet, lese flere ganger og stoppe etter ønske (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 49). Fordi forfatter og leser gjerne ikke handler på samme tidspunkt, vil kommunikasjonen mellom dem ikke være umiddelbar. Leseren kan vanskelig forholde seg til forfatteren, da de fysiske kanalene ikke er tilrettelagt for det. Dette avhenger dog av mediet som blir brukt for å kommunisere, om det er bok, brev eller e-post (Svennevig, 2015, s. 16). Så har vi muntlig kommunikasjon, som kjennetegnes ved at man bruker talespråket til å kommunisere med en mottaker. I muntlige kommunikasjonssituasjoner hvor man snakker er det ofte liten anledning til å planlegge det som blir sagt, eller endre det som allerede har blitt sagt. Mottakeren er da nødt til å følge med og kan ikke gå tilbake i ytringen slik en leser kan i skriftlig kommunikasjon (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 49).

Vi ser dermed at de muntlige kommunikasjonssituasjonene bærer preg av flyktighet, hvor ytringene finner sted her og nå. For at denne samhandlingen skal finne sted må de fysiske kanalene være på plass, om det er at de er samme sted eller bruker teknologi, som

telefonen, til å kommunisere (Svennevig, 2015, s. 16). I dag regnes dette mer som ytterpunkter på en skala, der ulike mellomtyper ligger midt i. Dette ser vi for eksempel ved foredrag, som kan være forberedt skriftlig, gjengis skriftlig eller tas opp digitalt – dermed utelukke flyktigheten i kommunikasjonssituasjonen. De spontane muntlige kommunikasjonssituasjonene kan òg overføres til det skriftlige, ved bruken av sms-meldinger, som er et skriftmuntlig språk. Her oppstår situasjoner hvor tiden er for knapp til gjennomlesing og språket bærer preg av å være uformelt (Kulbrandstad & Kinn, 2016). Muntlige kommunikasjonssituasjoner blir av Penne et al. (2020) omtalt som engangs- og gjenbrukstekster. Engangstekster bærer preg av å være spontane og naturlige, gjerne med et mer hverdagslig preg. De kan også være mer polerte, ved at det er en innøvd muntlig situasjon, men disse er ofte forberedt skriftlig på forhånd. Hvis engangsteksten har kvaliteter som gjør at den kan gjentas, for eksempel at historien er morsom eller foredraget blir godt mottatt, kan det bli en gjenbrukstekst som blir gjentatt ved flere anledninger (Penne et al., 2020, s. 44).

Dersom vi går nærmere inn på muntlig kommunikasjon, gjør man ofte et skille mellom dialogisk og monologisk muntlighet. Hvis vi hevder at kun samtalen som er ansikt-til-ansikt er muntlig, vil det bli for snevert (Penne et al., 2020, s. 42). Penne et al. (2020) har valgt å forholde seg til muntlighet som «monolog som enetale og dialog som samtale». I en monolog er det den som prater som bestemmer retningen, men i en dialog er det ingen som har den muligheten (Børresen et al., 2012, s. 30). Denne inndelingen kan derimot problematiseres noe av Bakhtin (1998), som anser all form for kommunikasjon som dialogisk. Denne forståelsen er enklere å forholde seg til innen muntlig enn skriftlig sjanger, for mottakeren ofte er til stede i muntlige situasjoner. Mads Haugsted har lagd en kategorisering organisert i et kontinuum, som går fra å snakke *med* på en ende til å snakke *til* på den andre enden av skalaen (Børresen et al., 2012, s. 30). Ser vi nærmere på etablerte kommunikasjonsmodeller, er det spesielt to som er relevante i dette kontinuumet. Den første er den lineære modellen, også kalt rørmodellen, som består av sender – budskap – mottaker. Her blir kommunikasjonsprosessen suksessfull hvis senderens budskap ankommer mottakeren slik det er intendert (Linell, 1998, s. 23). Den andre er prosessmodellen, hvor kjeden beskrevet ovenfor endres til å være sender – budskap – mottaker – budskap – mottaker (tidligere sender). Slik kan samhandlingen fortsette, og dermed være dialogisk (Linell, 1998, s. 24). Det som kan være hensiktsmessig når man omtaler de ulike muntlige kommunikasjonssituasjonene, ifølge Penne et al. (2020), er å se på formidlingssituasjonen. Det viktige er da at situasjonen tvinger frem språklige trekk som skiller seg fra de skriftlige.

Dette vil inkludere alt som følger med i muntlig formidling – selvkorrigerende, fyllord og lyder (Penne et al., 2020, s. 42). Meningen i det man ytrer ligger ikke i selve språket, men får mening når det blir brukt i kommunikasjonssituasjoner der vi bruker det til å gjøre noe (Svennevig, 2015, s. 13).

Når det gjelder muntlige sjangre, er det typisk å anse dem som dynamiske og foranderlige. Sjangerer er identifiserbare former av lingvistikk som, i følge Purcell-Gates et al. (2007), er dynamiske og flytende. Dette gjør at deltakere i forskjellige samfunn kan endre og konstruere sjangere etter sine sosiale behov, innenfor den sosiokulturelle konteksten (Purcell-Gates et al., 2007, s. 10). Bakhtin (1998) viser i sin bok *Spørsmålet om talegenrane* hvordan sjangre er foranderlige, både muntlige og skriftlige. Fordi talesjangre er kulturelt og sosialt betinget, og et biprodukt av kognitive prosesser, er sjangeren muntlighet i konstant endring (Bakhtin, 1998, s. 1). I all tale, fra de enkle og private til de mer formelle og anstrengte situasjonene, taler man innenfor bestemte sjangerformer, ofte ubevisst. Disse sjangerformene lærer man fra man begynner å snakke. Sjangrene som eksisterer og som man lærer er en forutsetning for talekommunikasjon (Bakhtin, 1998, s. 21). Jo bedre man mestrer sjangrene, og kan bruke dem fritt, jo tydeligere blir ens individualitet i dem (Bakhtin, 1998, s. 23). For alle standardiserte kommunikative aktiviteter eksisterer et sett sjangerkonvensjoner, som er både en ressurs og en begrensning for deltakerne. Disse går ut på en sekvens av språkhandlinger eller en sentral språkhandling (Svennevig, 2015, s. 247). Miller (1984) argumenterer for en retorisk tilnærming til talesjangerbegrepet. Hun mener at det ikke er en taksonomi, som vil si at det ikke er noen klare kriterier for hva en sjanger er.

En annen måte å se på disse talesjangrene er i sammenheng med språkdiskurser, og utviklingen av dem. Når vi tilegner oss et språk, tilegner vi en sosial variant som gjerne kalles primærdiskurs. Denne diskursen tar utgangspunkt i dem vi omgås i det daglige, og hva som er en del av «vår» verden. I «vår» verden finner vi trygghet og bekreftelse. Det vi lærer utenfor denne verdenen, spesielt på skolen, utgjør sekundærdiskursen. Dette er et annet sosialt språk, med andre verdier, preferanser og diskurser. En forutsetning for å lykkes i skolen er kunnskap og bevissthet om de ulike sosiale språkene, kalt metaspråklig bevissthet (Gee, 2008; Penne et al., 2020, s. 49). Fordi barn vokser opp i forskjellige hjem, vil deres primærspråk være forskjellige, og deres metaspråklige bevissthet variere. Bakhtin (1998) skiller talesjangrene i primære (enkle) og sekundære (komplekse), fordi de er så uensarta. Talesjangrene i den sekundære kategorien tar utgangspunkt i den primære når de formes og læres, og krever en mer kompleks, høyt utvikla og godt organisert kulturell kommunikasjon (Bakhtin, 1998, s. 3).

Sjangrene avhenger av samfunnets kompleksitet og arbeidsdeling. Dette betyr at samfunnet etablerer diskurskonvensjoner som måter å handle sammen på (Miller, 1984).

Sjangeren muntlighet er bred og kompleks, men hva som anses som muntlig kompetanse er noe enklere å forstå. Det er «å kunne bruke og forstå ulike muntlige sjangre.» (Børresen et al., 2012, s. 14). Innunder her faller kommunikasjonsevne, men også lytteevne. Denne kompetansen er gjeldende for sosiale og private sammenhenger, og i mer formelle situasjoner (Børresen et al., 2012, s. 14).

2.2 Muntlighet i skolen

2.2.1 Muntlighet i styringsdokumenter

I LK06 ble det endret hvordan muntlighet arbeides med i skolen. Før LK06 skulle elevene lære å «uttrykke seg muntlig», men da *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (2012) ble utgitt var dette endret til «muntlige ferdigheter» (Børresen et al., 2012; Kunnskapsdepartementet, 2012). Muntlig kommunikasjon er et av tre hovedområder i læreplanen for norsk i LK06. Her vektlegges det «å lytte og tale i forskjellige situasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8). Dette innebærer at elevene blant annet lytter og gir respons og dermed er bevisst når mottakeren taler. I LK06 blir muntlige ferdigheter ansett som en forutsetning for utforskende samtaler, hvor kunnskap deles og skapes med hverandre. Muntlig kommunikasjon omtales òg som en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta i arbeidslivet og samfunnet på en kritisk og reflektert måte (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8). Som grunnleggende ferdighet i norskfaget innebærer muntlighet «å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Dette betyr at elevene skal kunne tilpasse språket til formål og mottaker, samt mestre ulike kommunikasjonssituasjoner. Skolen må òg systematisk arbeide med sjangre og strategier innen forskjellige lytte- og talesituasjoner, som øker i kompleksitet i løpet av skolegangen (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). I kompetansemålene er det avgrensede kategorier for muntlighet. I kompetansemålene kan vi se de omtalte ferdighetene blir reflektert. Det ligger tydelige føringer for hva elevene skal lære, og hvordan de skal gjøre det. Eleven skal blant annet kunne lytte til og vurdere argumentasjonen i muntlige tekster, lytte til, systematisere og sammenfatte informasjon i muntlige tekster, drøfte og fremføre. Bruk av retoriske og digitale ferdigheter for å fremføre sammensatte tekster er også et kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11).

Om vurdering av muntlighet i LK06 står det beskrevet et skjema i *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (2012) som plasserer muntlige ferdigheter på en skala som beskriver nivå 1-5. Ferdighetsnivåene som de muntlige ferdighetene er delt inn i er forstå og vurdere, utforme, kommunisere og reflektere og vurdere. I det første ferdighetsområdet, forstå og vurdere, måles elevenes evne til å lytte og å tolke og på det øverste nivået skal de kunne vurdere. I det andre ferdighetsområdet, utforme, blir elevene målt i deres evne til å kombinere og bruke verbalspråk og andre ressurser, på det øverste nivået skal de kunne gjøre dette selvstendig og kritisk. Det tredje ferdighetsområdet, kommunisere, omhandler elevenes evne til å fortelle, beskrive, greie ut om, reflektere og drøfte faglige emner. Det fjerde ferdighetsområdet, reflektere og vurdere, omfatter elevenes evne til å samhandle med andre i faglige sammenhenger, samt være bevisst og vurdere egen kunnskap og forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 9).

I NOU-rapporten *Fremtidens skole* (2015) konkluderte Ludvigsen et al. med at muntlige ferdigheter er viktig både for hverdags- og arbeidslivet, og for elevenes identitetsutvikling. Ifølge dem har fremtidens elever behov for å mestre forskjellige kommunikasjonsformer muntlig (Ludvigsen et al., 2015, s. 29). Ludvigsen et al. anbefalte i sin rapport å omformulere muntlige ferdigheter til å være muntlige kompetanser (Ludvigsen et al., 2015, s. 37). Går vi til LK20 er norskfagets hovedområder blitt erstattet med seks kjerneelementer. Her omtales muntlig kommunikasjon, som vektlegger at elevene skal «fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3) og gjennom utfoldelse og utforsking ha positive opplevelser. Fokuset på at elevene skal kunne lytte til og gi respons er videreført fra LK06, men utvidet til å være innspill bygget på andres bidrag i faglige samtaler. I de grunnleggende ferdighetene, som ble videreført fra LK06, står det at elevene skal uttrykke seg hensiktsmessig, i både planlagte og spontane kommunikasjonssituasjoner. Nytt i LK20 er at retoriske ferdigheter blir nevnt i de grunnleggende ferdighetene, som en del av elevenes muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). I kompetansemålene for studiespesialisering på videregående skole (VG ST) er de ikke lenger oppdelt etter hovedområder. Det fører til at færre kompetansemål retter seg spesifikt inn mot de muntlige ferdighetene, men begreper som å utforske, reflektere og gjøre rede for åpner opp for at læreren kan planlegge muntlig aktivitet og vurdering av muntlighet deretter (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 12–15). Språket i seg selv blir også fremhevet som et kjerneelement, og da at elevene skal utvikle et metaspråk. Dette ser man i at det står «utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å

beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). De skal også beherske språk- og sjangernormer, og utforske språket.

I det reviderte *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* fra 2017, som skulle bistå i utviklingen og revideringen av læreplanene til LK20, er de samme ferdighetsområdene definert og delt inn i nivå 1-5. For ferdighetsområdene forstå og vurdere og utforme er nivåbeskrivelsene like som i rammeverket fra 2012. Ser vi på de to andre ferdighetsområdene, kommunisere og reflektere og vurdere, er det noen endringer. Nivåbeskrivelsene er de samme, men noen kompetanser er flyttet på. Deler av nivåbeskrivelsene fra kommunisere er flyttet til reflektere og vurdere, for eksempel å kunne fortelle om opplevelser og faglige emner, og motsatt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9–10). I LK20 er det også nytt at føringer for standpunktvurdering og underveisvurdering er inkludert med kompetansemålene for alle trinn. I omtalen av underveisvurdering står det at elevene skal vise og utvikle kompetanse i norsk ved å analysere, tolke og sammenligne tekster og utforsker tekstenes kontekster. De viser òg kompetanse når de bruker fagspråk til å reflektere over språk og tekst. Standpunktvurderingen i muntlig skal være basert på «kompetansen eleven har vist når eleven har kommunisert faglig innhold muntlig» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 15).

I verken LK06 eller LK20 er de muntlige ferdighetene definert utover det som er nevnt ovenfor. Det er derfor hensiktsmessig å avslutte dette underkapittelet med annen muntlighetsteori for å gå dypere inn i hva muntlige ferdigheter innebærer, med et fokus på LK06 sin avgrensning: å lytte, tale og samtale.

Den første, å lytte, er en kompetanse vi bruker i store deler av hverdagen og livet vårt. Penne et.al. (2020) skiller mellom «å høre» og «å lytte for å prøve å forstå» i didaktisk sammenheng. Dette skillet skapes av motivasjon og motivering i den konkrete konteksten. Det er altså en forutsetning at den som lytter er motivert, åpen og nysgjerrig, og da aktivt skaper «en meningsfull sammenheng av det en lytter til» (Penne et al., 2020, s. 78). Otnes (2016) skiller også mellom å lytte og å høre. Å høre betegnes som en fysiologisk prosess, hvor vi sanser og registrerer lyd, men ikke nødvendigvis får med oss innholdet i det vi hører. Når vi lytter handler det om kvaliteten på høringen, hvor vi aktivt går inn for å forstå og skape mening i det vi hører (Otnes, 2016, s. 73) Når en lytter er man del av en kommunikativ prosess, hvor mening skapes i samhandling med en kommunikasjonspartner. Det oppstår et slags samarbeid, hvor man forhandler seg til mening. Dette gjør at lytteren ikke bare er en mottaker, men en deltaker, som har en «aktiv og responderende holdning» (Otnes, 1999, s. 161). I følge Penne og Hertzberg kan vi operere med tre forskjellige lyttemoduser: «å lytte etter informasjon, å lytte kritisk eller å lytte empatisk» (Penne & Hertzberg, 2015, s. 65). Når

man lytter etter informasjon hører man etter informasjon man forventer å høre, hvor man søker det viktigste og hovedmomenter. Hvis noe som blir sagt ikke passer inn i forventingen, vil det bli glemt. Hvis man lytter kritisk evaluerer og utfordrer man det man høre og sammenligner med blant annet egne overbevisninger, forventinger og kunnskap. Kritisk tenking og vurdering en del av både overordnet del av LK20, og ble innført som spesifikt mål i Kunnskapsløftet (Penne & Hertzberg, 2015, s. 66; Utdanningsdirektoratet, 2017, 2019). Dette er en aktivitet som krever både lytting og tenking, og det har blitt satt mye fokus på dette i undervisningen. Den siste lyttemodusen, å lytte empatisk, innebærer at man lytter velvillig og åpent. Lytteren tolker alt i beste mening, fremfor å være kritisk til det som blir sagt. En forutsetning for alle disse lyttemodusene er at elevene erkjenner sin oppgave og posisjon i klasserommet, og bli bevisst kodeskiftet som kreves av situasjonen. De må med andre ord gå inn i «rollen som interesserte lyttere» (Penne et al., 2020, s. 82).

Den andre ferdigheten er å tale. Vi kan i muntlighetsteori skille mellom spontan og forberedt tale. I den forberedte talen vil formuleringsprosessen som oppstår i forbindelse med tale allerede være gjort i stor grad, i form av forarbeid. I den spontane talen vil den som taler ha en viss forforståelse, men budskapet vil bli mer presist og klart etter hvert som man taler. I klasserommet forbinder vi gjerne dette med elevfremføringer av forskjellige slag. Den spontane talen kan også fungere som utprøvende tale, hvor den fungerer som et hjelpemiddel til å utvikle, finne fram og prøve ut tankene sine. Dette er da ikke retta inn mot kommunikasjon. I læringsprosessen vil dette være et middel for å skape sammenheng mellom ny og gammel kunnskap, og derfor en sentral del av kunnskapsoppbyggingen (Hoel, 1993, s. 16). I retorikken anses talen for å være mer enn bare ord som kommer ut av munnen, det er også alt som medvirker til at det muntlige budskapet blir hørt og forstått, som for eksempel kroppsspråk, stemmebruk og blikk. Penne et al. (2020) argumenterer for at en muntlig formidlingsoppgave ikke burde løses spontant og emosjonelt gjennom hverdagspråket. Dette er en mulighet for å lære og reflektere, ved at eleven først tilegner seg den faglige kunnskapen og så velger ut hva som skal formidles (Penne et al., 2020, s. 85).

Den tredje og siste ferdigheten er samtale. Dette er en ferdighet som er avhengig av lytting og tale. Hoel (1993) beskriver det slik: «Å samtale er å ta del i eit sosialt møte» (Hoel, 1993, s. 17). Deltakelsen i dette sosiale møtet er en kollektiv prosess, hvor man bytter mellom roller som mottaker og avsender. Denne ferdigheten henger tett sammen med selvbilde, som i stor grad kan påvirke hvor mye, og i det hele tatt om, en elev er muntlig aktiv i undervisningen. Et dilemma som oppstår her at eleven som er stille trenger mer trening, men ikke får denne treningen på grunn av talevegringen (Hoel, 1993, s. 17). Kodeskiftet innenfor

lytting som ble nevnt ovenfor, er også her sentralt. Å kunne veksle mellom diskurser etter konteksten og formidlingssituasjonen er en viktig ferdighet. I dagens samfunn og skole dominerer nå primærdiskursen, som preges av å være et hverdagspråk. Skolen har tilpasset seg dette sosiale språket, men å bevisstgjøre elevene om språklige strategier, metaspråk og sekundærdiskurser er derfor viktigere enn det noen gang har vært (Penne et al., 2020, s. 50).

2.2.2 Muntlighet og undervisning

I styrings- og skoledokumenter har et sosiokulturelt perspektiv på læring lenge kommet til uttrykk. Et eksempel på dette kan vi finne i overordnet del av LK20, hvor sosial læring og utvikling er en del av «Prinsipper for læring, utvikling og danning» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Et sosiokulturelt perspektiv innebærer at språket anses som et redskap for å utvikle tankeevnen vår. Samhandling med andre, sosialt samspill og språk mente Lev S. Vygotskij (1896 – 1934) var de viktigste faktorene for kognitiv utvikling. Ifølge han skjer læring når vi deltar i sosiale sammenhenger hvor vi får erfaringer med sosiale verktøy for interaksjon, som så blir internalisert til hjelpemidler for individuell tenking. I det sosiokulturelle perspektivet er det altså en forutsetning at eleven blir fortrolig med språkkulturen for å kunne delta i det sosiale fellesskapet. Hensikten med språkbruken, og hvordan den henger sammen med situasjonen, er viktig innenfor det sosiokulturelle perspektivet (Børresen et al., 2012, s. 32). I følge Säljö (2020) er det grunnleggende synet på læring i et sosiokulturelt perspektiv at den skjer gjennom deltakelse (Säljö, 2020, s. 79). For muntlighetsundervisningen betyr dette, som vist over, at elevene skal bruke sine muntlige ferdigheter til å lytte og respondere, i flere forskjellige kommunikasjonssituasjoner, som er både forberedte og spontane.

Selv om sosiokulturelt perspektiv vektlegger språkets betydning for læring, tar det ikke høyde for elevenes forutsetninger når de kommer til skolen. Gee (2008) er opptatt av at elevene har ulike forutsetninger, og dermed ulike ressurser med seg til klasserommet. Med dette skiller han mellom primær- og sekundærdiskurser. I hjemmet tilegner man seg morsmålet sitt, en sosial variant av språket som blir kalt primærdiskurs. Utenfor hjemmet, som regel på skolen, møter elevene andre sosiale språk som blir kalt sekundærdiskursen. Sekundærdiskursen utgjør hovedsakelig det skolen handler om. Bevisstheten for de ulike sosiale språkene kalles metaspråklig bevissthet, som, ifølge Penne og Hertzberg (2015), er en forutsetning for å lykkes på skolen og utenfor hjemmet (Penne & Hertzberg, 2015, s. 55). Innlemmelsen i språkkulturen kan skje i klasserommet, men det er ikke garantert. Forskning har vist at elevenes sosiokulturelle bakgrunn i stor grad påvirker om elevene er innlemmet,

noe som skjer før og utenfor skolen (Penne & Hertzberg, 2015, s. 26). Det er to mål som krysses når fagstoff formidles muntlig i undervisning. Det ene målet er det faglige og det andre er det muntlige. LK20 fordrer at eleven skal ta hensyn til begge deler, altså form og innhold, og da klare å skille disse to. Dette krever metaspråklig bevissthet (Penne et al., 2020, s. 24).

Når det gjelder muntlighetsundervisning har Mads Haugsted bidratt med å gjøre et tydelig skille mellom muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet. Med muntlighet i undervisningen menes språket som redskap (Haugsted, 1999, s. 33). Her kan vi se det sosiokulturelle perspektivets forståelse av språket som redskap, og hvordan dette kan bli brukt til å lære gjennom samhandling. Med undervisning i muntlighet menes muntlig kompetanse som eksplisitt mål (Haugsted, 1999, s. 33). Dette omfavner de ulike sjangrene og ferdighetene som er nevnt i kompetansemålene i både LK06 og LK20 og arbeidet med dem. Aksnes (1999) definerer muntlig norsk som alle talespråkets framstillingsformer og tolkende aktiviteter, og nevner blant annet samtale, foredrag, forklaring, opplesing og dramatisering (Aksnes, 1999, s. 14). Det er dermed et bredt spekter og mange kompetanser og kompetansemål som skal bli dekt og brukt i undervisningen. I begge læreplanverkene for norsk går det frem hvilke muntlige sjangere som er særlig aktuelt i skolen generelt og VG ST.

Det har de siste årene skjedd en endring i hvordan man underviser, ved at man har gått mer og mer bort ifra å forelese, til å ha en mer dialogisk tilnærming til undervisningen. Dette påvirker muntlighetens plass i undervisningen: «Dialogisk undervisning handler i stor grad om muntlighet (...)» (Skaftun, 2020, s. 240). Ved å samtale i læringsprosessen vil det å formulere seg bidra til å forstå. Samtale åpner opp for mange muligheter, hvor man gjennom å ha mottakere og avsendere, får mening til å oppstå gjennom dialog. Språket blir da brukt til å få hjelp til egen tenking, få respons og reaksjoner på disse tankene, samtidig som at man blir inkludert i tankene, erfaringene og kunnskapene til samtalepartneren sin (Hoel, 1995, s. 10). Det er med andre ord betraktelig større muligheter og aktivitet enn ved en forelesning eller at læreren tar seg av all pratingen i undervisningen.

En av de mest omtalte undervisningsmetodene med muntlighet i undervisningen er klasseromssamtalen. Ideelt sett inviterer dette elevene inn i faget (Skaftun, 2020, s. 243). Selv om dette har blitt en vanlig praksis, er det allikevel ikke slik at alle klasseromssamtaler er akademiske. Ofte faller læreren på å stille spørsmål som har et rett svar, og går videre til neste spørsmål etter å ha fått det ønskede svaret. Dette kalles IRE-sekvenser (initiation-response-evaluation) (Penne et al., 2020, s. 60). Det er en nytte i det, læreren får sjekket om elevene, hvert fall noen, har kunnskapen de trenger, men det fostrer ikke en kultur hvor elevene

diskuterer, utforsker og argumenterer (Michaels & O'Connor, 2012, s. 1). En mindre lærerstyrt form for samtaler i klasserommet er gruppesamtaler. Disse gir enkeltelevne større mulighet for å utvikle egne resonnement og til å ytre seg, Dette krever at det er tydelige rammer på plass, med klare instruksjoner og oppgaver (Penne et al., 2020, s. 68).

Om å undervise i muntlighet skriver Aksnes (2016): «Å undervise i muntlighet er å trene systematisk på muntlige ferdigheter og å skape metaspråklig bevissthet som språkets ulike roller og funksjoner» (Aksnes, 2016, s. 22). I arbeidet med de muntlige fremføringene er det nødvendig med et retorisk metaspråk, og å bruke det i hele prosessen i forbindelse med fremføringen (Aksnes, 2016, s. 22). Dette kan ses i sammenheng med læreplanmålet i LK20 som stiller krav til å kunne bruke retorikk i diskusjoner og presentasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 13). Penne et.al. (2020) viser i sin bok *Muntlige tekster i klasserommet* at uansett hvor engstelige elevene som blir omtalt i boka var i forkant av en fremføring, så endret dette seg gjennom opplæringen. Elevene fikk tydelige krav, med målrettet arbeid. Den systematiske opplæringen og erfaringen med fremføringer førte til at elevene over tid overvant sine problemer i forbindelse med fremføringene (Penne et al., 2020, s. 37).

2.3 Vurdering

Det er i dag forskriftsfestet at lærere skal vurdere kompetansen til elevene. Vurdering er et sentralt moment i skolen, og mange har påpekt at det er viktig for læring. Det har de siste årene vært særlig vurdering for læring (VfL) og undervisvurdering som har blitt vektlagt, både i forskning og styringsdokumenter. Vurderingsteori er mangfoldig og inneholder mange ulike fremgangsmåter og arbeidsmetoder. For å kunne analysere og forstå lærernes refleksjoner rundt sin vurderingspraksis vil jeg i det videre gjøre rede for relevant vurderingsteori. I denne undersøkelsen er det to former for vurdering som er aktuelle, her kalt formell og uformell vurdering, som vil bli redegjort for. På grunn av vurderingsteoriens mangfoldighet er det hensiktsmessig å også redegjøre for begrepsparet undervis- og sluttvurdering.

2.3.1 Undervis- og sluttvurdering

Som tidligere nevnt er det i LK20 implementert føringer for undervis- og sluttvurdering i læreplanverket under kompetansemålene. Dette er en videreføring av LK06 sitt fokus på vurdering for læring. I NOU-rapporten *Fremtidens skole* (2015) ble det anbefalt å

videreutvikle denne praksisen, ved at læreplaner og veiledninger bedre tilrettelegger for elevenes læring (Ludvigsen et al., 2015, s. 81). Utdanningsdirektoratet bruker begrepene underveis- og sluttvurdering til å beskrive når de ulike vurderingssituasjonene finner sted, men knyttes ikke direkte til vurderingens intensjon og formål (Fjørtoft, 2014, s. 272). I muntlighetsteori opererer man heller med begrepene formativ og summativ vurdering, som også blir brukt synonymt vurdering av og vurdering for læring (VaL/VfL) (Bueie, 2015, s. 3; Fjørtoft, 2014, s. 272). I det videre er det disse begrepene som vil bli brukt.

Summativ vurdering har ifølge Fjørtoft (2016) som formål «å kategorisere presentasjonen til en elev eller et system» (Fjørtoft, 2016a, s. 42). Dette skjer som regel i slutten av en undervisningssekvens, en termin eller et skoleår. Denne kategoriseringen blir i skolen brukt til å sette karakterer. Vurderingen måles fra lavt til høyt resultat, og har et ofte et preg av å være helhetlig og litt grovmasket (Fjørtoft, 2016a, s. 42). Harlen (2014) hevder at for å gjennomføre en summativ vurdering er det nødvendig å summere ved å vurdere læring gjennom en tidsperiode, og eventuelt følge opp ved å teste læringen på et tidspunkt (Harlen, 2014, s. 5). Summativ vurdering har flere bruksområder, men å hjelpe til med læringen for den enkelte elev er som regel ikke en av dem. Det kan allikevel være nytte i det, tross det noe dårlige rykte summativ vurdering har fått i lys av formativ vurdering. Dette er en form for data som kan bli brukt til å tilrettelegge for elever, både de som har høy og lav måloppnåelse (Smith, 2009, s. 26). Det er ikke til å unngå, da det er en lovfestet rett elever har og et krav stilt til lærerne deres. Harlen (2014, s. 7-8) har definert noen kjennetegn for summativ vurdering:

- Det er ikke en del av den daglige læringen, men er resultater som blir gitt på bestemte tidspunkt.
- Bruker informasjon som er samlet inn når elevene har deltatt i en spesiell aktivitet eller prøve, i tillegg til vanlig skolearbeid
- Kan være basert på læreres vurdering, prøver eller kombinasjon av dette.
- Krever visse kriterium og målinger for relabilitet
- Er relatert til måloppnåelsen av et bredt utvalg mål, som er mer generelle enn mål tilhørende en spesifikk læringsaktivitet.
- Innebærer å bedømme elevenes måloppnåelse mot de samme kriteriene.
- Det er ofte liten eller ingen mulighet for selvevaluering.

Ut ifra disse kjennetegnene, samt Fjørtoft (2016) sin beskrivelse av formål, er det noen momenter som er viktige å notere seg. For det første så er de summative vurderingene basert

på en innsamling av informasjon om elevens måloppnåelse sett i lys av et sett kriterier, som tar utgangspunkt i et sett med kompetansemål. I norsk sammenheng vil dette være læreplaner og kompetansemål. For det andre så er det en form for tidsaspekt som spiller inn, både for når resultatene blir rapportert og når vurderingssituasjonene finner sted. Ofte foregår den summative vurderingen på slutten av et opplæringsløp (Bueie, 2015, s. 3).

Karakterer kan være et betent tema i både klasserommet og forskning. Dette kommer ofte av at karakterer kan brukes til å sammenligne seg selv og sine resultater med andre elever, samt en misforståelse om at dette er noe som er uforanderlig (Black & Wiliam, 2018, s. 561). Vi kan derfor se at karakterer påvirker hvordan elevene ser seg selv. Dette viser Smith (2009) med sitt eksempel fra England. Mangelen på kommunikasjon mellom lærer og elev i forbindelse med svake resultater på nasjonale prøver. Elevene som hadde lave resultater, hadde en sterk forbindelse til deres selvaksept. Dette viser ikke bare hvordan karakterer påvirker selvtillit, men også hvordan lærerens arbeid med vurderingene kan påvirke følgene av karakterer (Smith, 2009, s. 29).

Til sammenligning kan formativ vurdering defineres som vurdering for læring (Fjørtoft, 2016a, s. 41). Denne definisjonen problematiseres dog av Brevik og Blikstad-Balas (2014), som påpeker at mens formativ vurdering handler om vurderingens funksjon, handler VfL om vurderingsformål (Brevik & Blikstad-Balas, 2014, s. 2). Formativ vurdering blir beskrevet av Harlen (2014) som vurdering som skal bidra til læring. Målet er da å samle inn informasjon om elevenes læring og bruke den i deres videre læring, for hva de skal oppnå og hvordan de best kan gjøre det (Harlen, 2014, s. 5). Heritage (2007) omtaler dette som en prosess som foregår kontinuerlig, hvor innsamlingen av informasjonen kan bli gjort på flere måter. Også hun trekker frem at formativ vurdering skal identifisere elevenes nåværende læringsnivå og tilpasse undervisningen deretter. Samtidig trekker hun frem at elevene skal være aktive deltakere i denne formen for vurdering, hvor de deler sine mål og forståelse for egen læring, som en del av arbeidet med å undersøke hvor er der og hvordan de skal gå frem i læringen sin (Heritage, 2007, s. 141). Black og Wiliam (2009) har avgrenset tre prosesser for formativ vurdering: å etablere hvor eleven er i læringen, hvor de skal og hvordan de skal komme seg dit. Her spiller eleven en sentral rolle, for selv om læreren er ansvarlig for å skape rammene, må eleven selv ha et ansvar for læringen innenfor disse rammene (Black & Wiliam, 2009, s. 7). Dette er altså en aktivitet hvor både lærer og elev er deltakere, og vurderingen åpner opp for at eleven selv kan evaluere eget arbeid og egen læring. Mange forskere betegner dette som en sosial aktivitet, hvor kommunikasjonen mellom lærer og elev er nøkkelen for at det skal ha effekt (Heritage & Heritage, 2013, s. 177).

I forbindelse med formativ vurdering og VfL står tilbakemeldinger sentralt. Ifølge Brevik og Blikstad-Balas må elevene få tilbakemeldinger underveis for at vurderingen skal være for læring. Det er da et sentralt prinsipp at tilbakemeldingene blir gitt mens elevene er i læringsprosessen, ikke etter læringen har funnet sted og det ikke er mulig å forbedre seg (Brevik & Blikstad-Balas, 2014, s. 3). Hattie og Timperley definerer tilbakemeldinger som en konsekvens av prestasjon. Det er da informasjon som blir gitt av en lærer angående en elevs læring eller prestasjon (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Også de understreker at tilbakemeldingens effekt påvirkes av om den forekommer i en læringskontekst, da det i et vakuum ikke vil ha effekt (Hattie & Timperley, 2007, s. 82). Det er mye forskning som understreker hvor viktig tilbakemeldinger som forteller elevene hva de skal gjøre for å bli bedre er, og Lillejord og Hopfenbeck (2020) betegner det som «den pedagogiske enkelthandlingen som gir størst læringseffekt» (Lillejord & Hopfenbeck, 2020, s. 253). En avgjørende faktor for at tilbakemeldinger skal ha den effekten er tidspunktet de blir gitt, det er da man ofte er mest motivert. Samtidig kan tilbakemeldinger gitt i etterkant av arbeidet fremme metakognisjon og dybdelæring. Forskning viser at elever opplever tilbakemeldinger mest nyttige når de får dem i forbindelse med konkret veiledning for hvordan de kan forberede oppgavene sine (Lillejord & Hopfenbeck, 2020, s. 254). Tilbakemeldinger blir som regel gitt muntlig eller skriftlig til eleven, hvor en-til-en-interaksjonen mellom eleven og læreren er avgjørende for at eleven skal ta med seg informasjonen om hvordan arbeidet kan forbedres (Black & Wiliam, 2018, s. 561).

I norskfaglig sammenheng skriver Fjørtoft at i vurderingen av elevens arbeid og kompetanse benytter man ofte det han kaller målrelatert vurdering eller kriteriebasert vurdering. Dette er ikke en type vurdering som kun er summativ, da det er formative faktorer som spiller inn i arbeidet. Det er lærerens oppgave å tydeliggjøre for elevene hva de skal kunne og kriteriene for måloppnåelsen (Fjørtoft, 2016a, s. 54). Kompetansemålene i LK06 og LK20 er begge utarbeidet etter målrelatert prinsipp (Fjørtoft, 2016a, s. 55). Black og William (2018) argumenterer for at formativ og summativ vurdering ikke trenger å ha et skarpt skille, men heller at det kan og bør være et samspill mellom disse to formene for vurdering (Black & Wiliam, 2018, s. 570).

2.3.2 Formell og uformell vurdering

Det andre begrepsparet, formelle og uformelle vurderingssituasjoner, står sentralt i denne undersøkelsen. Det er begrepene som er brukt i problemstillingen, forskningsspørsmålene og

intervjuguiden. Det er derfor viktig å redegjøre for dem her. Selv om det er likheter mellom dette begrepsparet og begrepsparet ovenfor, er det allikevel forskjeller.

Formell vurdering er den formen vurdering som kanskje er mest kjent, synlig og etablert i skolesystemet. Vurderingen kan være for eksempel tall, bokstav eller tilbakemelding. I en tilbakemelding blir eleven informert om læringen som har funnet sted inntil da. Dette er det Fjørtoft (2014) omtaler som en high stakes-vurdering. Elevene vet at mye står på spill, avgjørelsene som blir tatt er viktige og har konsekvenser. Et godt eksempel på en slik vurderingssituasjon er eksamen, men elevene kan oppleve andre vurderingssituasjoner som like formelle (Fjørtoft, 2014, s. 271). I kriteriebasert vurdering, slik det er beskrevet ovenfor, vil det gjerne være læringsmål tilknyttet kompetansemålene. Hopfenbeck (2016) trekker frem at det i forbindelse med dette er viktig at elevene opplever forutsigbarhet, hvor de får hjelp til å forstå hva de skal lære og hvordan de skal jobbe mot målet (Hopfenbeck, 2016, s. 77). Fjørtoft (2016) har formulert 16 kjennetegn på god vurdering. Av dem er det noen som er spesielt relevante for omtalen av formell vurdering. Det første er det «tas høyde for elevers og ansattes arbeidsmengde i planlegging og design av vurderingsoppgaver» (Fjørtoft, 2016a, s. 139). Dette innebærer at vurderingsoppgavene som blir valgt gir gyldig og sikker dokumentasjon av kompetanse, og om vurderingsplanen tar hensyn til både lærere og elever. Det andre er at vurderingen behandles som en viktig og integrert del av undervisnings- og læringsprosessen, ikke som et tillegg i siste liten (Fjørtoft, 2016a, s. 136). Dette betyr at det blir viet tid til å planlegge vurderingen, slik det blir undervisningen. Samtidig er det viktig at elevene har forståelse for vurderingsprosessen. Det tredje er at karakterene baseres på «grunnlag av tydelig artikulerte læringsmål og/eller kriterier for grader av måloppnåelse» (Fjørtoft, 2016a, s. 140). Her skal språket i læringsmålene og kriteriene være forståelig for elevene, samt hva de forskjellige nivåene for kvalitet innebærer. En formell vurderingssituasjon bærer altså preg av å være planlagt, med en tydelig oppgave og tilhørende vurderingskriterier og mål. Elevene vet at de skal bli vurdert, og læreren vet hva den skal vurdere.

I den andre enden av skalaen har vi uformelle vurderinger. Disse omtaler Fjørtoft som low stakes-vurdering. Her står det ikke så mye på spill, og konsekvensene er mindre (Fjørtoft, 2014, s. 51). Ruiz-Primo og Furtak (2006) anser uformelle vurderingssituasjoner som noe som kan forekomme i alle nivåer av undervisningen, gjennom samtaler i plenum, gruppe eller individuelt. På denne måten kan læreren kontinuerlig få informasjon om elevenes læring. De vektlegger altså samtalen, men skiller den fra den vanlige klassesamtalen som ofte består av IRE-sekvenser (Penne et al., 2020, s. 60; Ruiz-Primo & Furtak, 2006, s. 207).

Vurderingssamtalene refererer til de daglige dialogene som blir inkorporert i undervisningen som allerede finner sted (Ruiz-Primo & Furtak, 2006, s. 207). Wolf (1993) argumenterer for en annen vinkling på uformell vurdering, nemlig informert vurdering. Dette baserer han på verdien av å observere elevene over lengre tid og på denne måten samle informasjon om elevenes læring i meningsfulle aktiviteter, fremfor å basere vurderingen på korte og konsentrerte vurderingssekvenser. Ifølge han betyr uformell vurdering at lærere systematisk observerer og dokumenterer elevenes prestasjoner (Wolf, 1993, s. 521). Samlet kan vi derfor se at uformelle vurderingssituasjoner kan gi lærere mye informasjon, som baseres på aktiviteter med stor bredde innenfor faget over tid, men som allikevel ikke oppleves som vurderingssituasjoner hvor elevene risikerer noe når de deltar.

Ved både uformelle og formelle vurderingssituasjoner må det være tydelig for elevene hva som blir vurdert, hvor læreren tydelig forklarer kriteriene og opplæringens mål. Dette er i henhold til opplæringslovens krav om åpenhet rundt hva som teller i en vurdering. Det er viktig for elevene at læreren gjør det tydelig om vurderingen er for læring eller av læring (Lillejord & Hopfenbeck, 2020, s. 254–255). Når elevene blir vurdert kan det være vanskelig for dem å oppleve overgangen mellom læreren som hjelper underveis i arbeidet og læreren som bedømmer arbeidet. Det er derfor viktig at det blir tydeliggjort når vurderingen er for å hjelpe læringen og når den er en vurdering av læringen som har funnet sted. For å hindre at vurderingen er en overraskelse er det viktig at undervisningen bærer preg av å være forutsigbar (Lillejord & Hopfenbeck, 2020, s. 255).

2.3.4 Vurdering av norsk muntlig

Som det ble nevnt innledningsvis, er både LK06 og LK20 relevante i denne oppgaven, fordi lærerne som ble intervjuet underviste på både VG1 og VG3. Det er derfor nødvendig å her se på vurdering av muntlighet i begge læreplanverkene.

Fra LK06 er det læreplanen for VG3 på studieforberedende (ST) som er relevant for denne oppgaven. Disse kompetansemålene er:

- 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, s. 11).

Vi ser her at flere aspekter ved de grunnleggende ferdighetene beskrevet i LK06 og nivåbeskrivelsene i *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (2013) er inkorporert i kompetansemålene. Elevenes evne til å lytte, og å bruke denne ferdigheten aktivt, er en viktig del av deres evne til å argumentere og delta i diskusjoner. Samtidig vektlegges det at de skal kunne bruke faglig kunnskap og begrep i kommunikasjonen. Vi ser også at elevene skal beherske flere forskjellige muntlige sjangre.

Når det gjelder LK20 er det her læreplanen for VG1 studieforbereende (ST) som er relevant. Som tidligere nevnt er ikke kompetansemålene delt opp i hovedområder, men har en mer generell tilnærming til hva elevene skal kunne. Det er et kompetansemål som retter seg inn mot muntlig: «Lytte til andre, bygge opp saklig argumentasjon og bruke retoriske appellformer i diskusjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 12). Vi kan her se trekk fra LK06, med vektleggingen av lytting i forbindelse med muntlige kommunikasjonssituasjoner. Utover det er det ikke direkte omtale av muntlige ferdigheter i kompetansemålene, men det er åpent for at læreren kan planlegge muntlige aktiviteter basert på dem. I LK20 blir vurdering av norsk muntlig omtalt både i seksjonen om undervisvurdering og om standpunktvurdering for VG1. Når det gjelder undervisvurdering skal elev og lærer «være i dialog om utviklingen elevene viser i norsk muntlig» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 13), og elevene skal bli veiledet for å kunne videreutvikle sin muntlige kompetanse. Når læreren skal sette karakter i norsk muntlig, skal denne være basert på «kompetansen eleven har vist når eleven har kommunisert faglig innhold muntlig» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 13). Det er første gang det blir eksplisitt presisert at muntlig kompetanse skal blir målt i vurderingen av norsk muntlig (Penne et al., 2020, s. 102).

Når muntlig norsk skal vurderes, hvert fall med karakter, er det fremføringene som dominerer (Bakken, 2016, s. 121). At det er fremføringer som er dominerende ligger mye på norsklærerens ansvar for muntlig eksamen (Fjørtoft, 2016b, s. 122). Det er derfor her mye av forskningen er fokusert. Forskning viser at når elever holder fremføringer er responsen tilnærmet lik, selv om kvaliteten er varierende. Kommentarene fra lærerne er oppmuntrende og generelle (Fjørtoft, 2016b, s. 119). Hvis det ble gitt en vurdering utover de positive responsene ble dette rettet mot innholdet i fremføringen (Penne et al., 2020, s. 102). En utfordring innen vurdering av norsk muntlig er elevens sårbarhet i situasjonen. Dette aspektet ved norsk muntlig trekkes frem i sammenheng med fremføringer. Dette fører til at elever får en umiddelbar respons og senere en karakter og eventuell tilbakemelding individuelt. Å gjøre

dette fører til at de hemmelige vurderingene hindrer at man kan lære sammen (Penne et al., 2020, s. 103).

Med de ovennevnte begrepsparene og retningslinjene for vurdering av muntlighet i LK20, samt LK06 sine kompetansemål, ser vi at det er mange muligheter innenfor vurdering av norsk muntlig. Elevene skal uttrykke seg faglig i undervisningen, noe som betyr at det er muligheter for uformelle og formelle vurderingssituasjoner. Det betyr også at fremføringene burde bare være en måte å vurdere elevene på, både summativt og formativt. Arbeidet med fremføringene kan være grunnlag for veiledningen elevene skal få og utviklingen de skal ha innenfor muntlighet. I begge læreplanene trekkes det som nevnt frem flere kompetanser, hvor en fremføring ikke vil være nok i seg selv for at elevene skal kunne diskutere, gjøre rede for og reflektere. Bakken (2016) argumenterer for at i forbindelse med vurdering av muntlige tekster, burde elevene få tid til planleggingsarbeid og da tydelige instruksjoner. Som belønning for dette planleggingsarbeidet burde hele prosessen vurderes. Dette innebærer at læreren får innsyn i og dermed grunnlag for å vurdere «innholdet, komposisjonen, stilen, memoreringen og framføringen» (Bakken, 2016, s. 124). Dette viser at i forbindelse med norsk muntlig er det mye læreren kan vurdere, ikke bare sluttproduktet.

2.4 Tidligere forskning

I dette delkapitlet vil jeg gå igjennom tidligere studier som er sentrale i min undersøkelse. Fordi vurdering av muntlighet er et lite forsket på område, er det begrenset med studier å velge av. Flere av studiene som blir presentert her er i utgangspunktet om undervisning, men omtaler vurdering i så stor grad at de er relevante for denne undersøkelsens tematikk. Den siste studien fokuserer på muntlighet som grunnleggende ferdighet, som er spesielt relevant for omtalen av læreplaner og i lærernes omtale av begrepet norsk muntlig i denne undersøkelsen. For å supplere har jeg valgt å trekke frem tre masteroppgaver som tidligere har berørt tematikken.

Den første studien jeg ønsker å presentere er «Opplæring i muntlige ferdigheter» av Svenkerud, Klette og Hertzberg, som ble utgitt i 2012. Utgangspunktet for deres artikkel var «å få et innblikk i hvordan undervisningen i muntlig foregår» (Svenkerud et al., 2012, s. 35). Deres hovedfunn omfattet både undervisning i og vurdering av muntlighet. De fant at det gis lite veiledning underveis i forberedelsene til fremføringene elevene holder og at når det blir gitt tilbakemeldinger til slutt er de «ukritiske og lite konkrete» (Svenkerud et al., 2012, s. 44). De registrerte også manglende metaundervisning. Som tidligere nevnt er det fremføringer som

er den dominerende arbeidsformen, men de observerte også debatter. Problemet med disse debattene var at de ble oppfattet som lite seriøse. Svenkerud et.al. (2012) fant at lærere gir mer vurdering enn veiledning i forbindelse med fremføringer, da med korte og generelle tilbakemeldinger, som er preget av å være positive. Dette var gjennomgående i klassene de undersøkte (Svenkerud et al., 2012, s. 44). I et forsøk på å dempe prestasjonspresset signaliserte lærerne lave forventninger til elevene. Mye av grunnen til dette kan være at elevene er i sårbar posisjon, noe som fører til at lærerne vegrer seg for å rette på elevene. Dette fører da til at elevene ikke får den veiledning de trenger (Svenkerud et al., 2012, s. 46). Et viktig poeng i konklusjonen til undersøkelsen var at muntlighet nylig hadde blitt innført som en grunnleggende ferdighet i LK06. På grunn av dette var ikke evalueringen av denne endringen ferdig, men de uttrykte håp om at en ny og senere studie ville avdekke mer bevisst arbeid med muntlighet (Svenkerud et al., 2012, s. 47).

Svenkerud (2013) undersøkte elevens synspunkt på opplæring i muntlige ferdigheter. Studien ble gjennomført på en ungdomsskole. Også her var det et hovedfunn at elevene opplever at fremføringene dominerer undervisningen i muntlighet. I forbindelse med dette opplevde elevene at de fikk lite eller ingen veiledning i forkant, og det var heller et fokus på å hjelpe elevene med tekniske, administrative og praktiske aspekter ved fremføringene (Svenkerud, 2013, s. 9). Elevene i undersøkelsen beskrev lite arbeid med muntlig annet enn fremføringene. De må da planlegge innhold og gjennomføring selv, noe som fordrer ansvar og er en elevaktiv arbeidsform. Å arbeide slik «forutsetter at elevene har fått undervisning i begreper og prosedyrer blir forklart fullt ut for elevene» (Svenkerud, 2013, s. 12), med støtte i læringsstrategier og læringsaktiviteter. Svenkerud (2013) påpeker at fremføringene er slike komplekse arbeidsoppgaver hvor det er nødvendig, på grunn av alle komponentene som inngår i vurderingsformen (Svenkerud, 2013, s. 12). I konklusjonene blir utviklingspotensialet innen det implisitte og eksplisitte arbeidet med undervisning i muntlighet trukket frem (Svenkerud, 2013, s. 14)

Blikstad-Balas og Roe (2020) har i sin bok *Hva foregår i norsktimene?* undersøkt muntlighet i norske klasserom i LISA-studien. I norsktimene de observerte så de at «helklasseundervisning og en-til-en-aktiviteter mellom lærer og elev var de dominerende arbeidsmåtene» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73). Alle norsklærerne i undersøkelsen var utelukkende åpne for at elevene kunne bidra muntlig i undervisningen. Utfordringen de observerte var at lærerne ikke uttrykte forventninger til elevens muntlige deltakelse eller deres rolle som lyttere. Ofte ble elevene gitt i oppgave å snakke med hverandre, men mangelen på tydelige oppgaver førte til utydelige svar på oppgavene de ble gitt (Blikstad-Balas & Roe,

2020, s. 74). Samtidig mener Blikstad-Balas og Roe at elevene kan regne med «en rekke formelle og uformelle vurderingssituasjoner» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70), med eksempler som fagsamtaler og fremføringer, men også fordi all kommunikasjon i klasserommet hovedsakelig foregår muntlig. I løpet av sine undersøkelser observerte de flere aktiviteter, blant annet: «at elever diskuterer en faglig problemstilling i gruppe, at de gir hverandre tilbakemelding på tekster i par, holder et muntlig fremlegg alene eller sammen med andre, eller at de deltar i en såkalt helklassesamtale» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 72). Det er med andre ord mange muligheter for vurderingssituasjoner. De konkluderer med at det i norskfaget er et «stort uforløst potensial» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 90) innen muntlighet, både når det kommer til å ytre seg og å lytte.

Den siste studien er skrevet av Rødnes og Gilje (2018), hvor de undersøkte følgeforskningen til LK06. Denne studien kommer ti år etter at grunnleggende ferdigheter ble innført og det var vedtatt at de skulle videreføres i LK20 (Rødnes & Gilje, 2018, s. 202). De fant at muntlige ferdigheter er mindre vektlagt i forskning enn for eksempel skriving og digitale ferdigheter. I studien undersøker de relevant forskning helt tilbake til Reform 97, deriblant den første og andre studien som er redegjort for ovenfor. Basert på studiene de undersøkte fant de at det er lite fokus på undervisning i muntlighet og hvis det var, så var det gjerne i forbindelse med gjennomføring av framføringer. Dette var noe både elever selv hadde sagt og forskere hadde observert (Rødnes & Gilje, 2018, s. 205).

Det er tre masteroppgaver jeg ønsker å trekke frem avslutningsvis i dette kapittelet. Den første er skrevet av Kari Velle Eiksund, og ble publisert i 2019. Oppgaven handlet om hvordan tre lærere på ungdomstrinnet vurderer norsk muntlig. Hun fant at hennes informanter i stor grad brukte fremføringer for å vurdere norsk muntlig, da med støtte i vurderingskriterium. Alle var opptatt av å ha en bredde i vurderingsgrunnlaget, som gjorde at de brukte samtaler som en del av vurderingsgrunnlaget, men de forholdt seg ulikt til hvilke typer samtaler de brukte (Eiksund, 2019, s. 95). Den andre er Marie Blix Iversen sin masteroppgave, hvor hun undersøkte norsklæreres vurderingspraksis i muntlig. Hun fant at fagsamtalene var en foretrukket vurderingssituasjon fremfor framføringer for majoriteten av informantene hennes. I deres vurdering av muntlighet var det elevenes faglige innhold som ble vektlagt, hvor det viktigste er at elevene kan det de trenger å kunne til eksamen. Fagsamtalen gjorde at lærerne bedre kunne teste hva elevene kunne og samtidig forberede dem til en muntlig eksamen i norsk (Iversen, 2020, s. 61). Den tredje oppgaven er skrevet av Heidi Nerhus Eriksen, og undersøker «hvilket vurderingsgrunnlag norsklærere i videregående skole legger til grunn for å sette standpunkt karakteren i norsk muntlig» (Eriksen, 2019). Også

hun fant at muntlig eksamen påvirker lærernes valg av vurderingssituasjoner, som hovedsakelig var fagsamtaler og fremføringer. Lærerne i hennes oppgave vektla i stor grad de planlagte aktivitetene i vurderingsgrunnlaget, noen av lærerne brukte spontane aktiviteter, men de veide kun positivt for karakteren i norsk muntlig (Eriksen, 2019).

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og drøfte de metodiske valgene som er blitt tatt i denne undersøkelsen. Kapittelet starter med en redegjørelse av kvalitative forskningsintervju. Jeg går så videre til å presentere undersøkelsens utvalg og redegjøre for valgene som har blitt tatt i avgrensingen av utvalget. Etter dette beskriver jeg datainnsamlingen, utarbeidelsen av intervjuguiden og hvordan datamaterialet har blitt transkribert. I underkapittelet 3.4 redegjør jeg for valgene som har blitt tatt i forbindelse med analyse og koding av datamaterialet, og disse blir presentert i en tabell. Avslutningsvis diskuterer jeg oppgavens reliabilitet, validitet og forskningsetiske valg.

3.1 Kvalitative forskningsintervju

3.1.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode har som mål å forstå betydningene mennesker tillegger handlinger og hendelser, hvordan de skaper disse betydningene selv og forhandler disse i møte med andre mennesker. Dette innebærer individers uttrykkelse og oppfatning av sosiale prosesser, erfaringer og opplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ifølge Magnusson og Marecek (2015) blir mennesket i kvalitativ forskning forstått som alltid lokalisert i sosial kontekst, som alltid prøver å forstå deres opplevelser (Magnusson & Marecek, 2015, s. 2). De kvalitative metodene åpner opp for at vi kan gå i dybden, og undersøke valgte tema i detalj. Produktet er ofte mye detaljerte data, om mindre mengder mennesker og tematikker (Patton, 2014, s. 257). At utvalgene er små påpeker også Berg og Munthe-Kaas (2013), samt at det ikke er uvanlig at datainnsamlingen i kvalitativ forskning er intervjuer eller observasjoner (Berg & Munthe-Kaas, 2013, s. 132). På grunn av dette er datamaterialet vanligvis i form av verbale beskrivelser (Kleven, 2014, s. 33). Firebaugh (2008) trekker frem viktigheten av å kunne bli overrasket i undersøkelsene av sosiale fenomener, man må være åpen for det uventede. Dette er fordi mye av sosiale temaer og problematikk har allerede blitt forsket på, og det er derfor nødvendig å planlegge slik at overraskelser kan oppstå (Firebaugh, 2008, s. 29). Metoden som er valgt i denne undersøkelsen kan også knyttes til samfunnsvitenskapelige metode, som handler om å få kunnskap om den sosiale virkeligheten (Larsen, 2017, s. 17).

Fordi denne undersøkelsen handler om et utvalg læreres egne praksis i vurderingsarbeidet er det flere fordeler ved å bruke kvalitativ metode her. Den første er at det er mulig å gå i dybden om lærernes erfaringer og observasjoner. Det andre er at det er en ramme og avgrensning for undersøkelsen som tilsier at utvalget ikke kan være for stort. Den

tredje er at kvalitativ metode ofte resulterer i et stort datamateriale, selv om utvalget er lite. Derfor er en kvalitativ tilnærming i dette tilfellet det mest hensiktsmessige.

3.2.1 Forskningsintervjuet

Bauman et al. (2011) hevder at forskningsintervjuet i kvalitativ forskning bærer preg å være en samtale med en form for formål. Ifølge dem oppnås dette formålet ved aktiv deltagelse av både den som intervjuer og den som blir intervjuet om relevante tema og erfaringer i løpet av intervjuet. Denne metoden tar utgangspunkt i at det er mulig å undersøke den sosiale konteksten og det som blir sagt gjennom en form for samtale og lytting, for så å tolke hva som blir sagt og hvordan det blir sagt (Bauman et al., 2011, s. 226). Postholm og Jacobsen (2018) skiller intervjuet fra samtalen i det at det er intensjon om å utvikle kunnskap om et spesifikt tema, og forskeren leder ofte intervjuet. Forskeren tar da utgangspunkt i en intervjuguide basert på problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

Jeg valgte i min undersøkelse å gjennomføre semistrukturerte intervju. Intervjuene betegnes slik på grunn av intervjuguiden, som var forberedt, men det var rom for det uventede. Denne formen for intervju plasserer Kleven (2014) midt på spekteret mellom det strukturerte og det ustrukturerte (Kleven, 2014, s. 38). Larsen (2017) hevder at forskeren ofte møter informantene ansikt til ansikt. Det er flere fordeler ved dette, blant annet at man kan undersøke tema dypere, oppklare misforståelser som oppstår og svarene en får kan være både utfyllende og utdypende. En annen fordel er at det kan sikre svar på spørsmålene som blir stilt, da det er vanskeligere å hoppe spørsmål over i et intervju enn ved for eksempel et spørreskjema (Larsen, 2017, s. 29). I tråd med dette hadde jeg mål om å gjennomføre mine intervjuer ansikt til ansikt. Imidlertid har blant annet Postholm og Jacobsen (2018) pekt på at det også er mulig å gjennomføre intervju via internett hvis man befinner seg på forskjellige plasser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117), noe som ble nødvendig for meg på grunn av den pågående pandemien. Nærmere bestemt ble intervjuene gjennomført over Zoom med videokamera og lyd (jf. vedlagt avklaring fra NSD).

Det er flere fordeler med semistrukturerte intervjuer slik jeg valgte. Kleven (2014) peker på særlig tre faktorer. For det første skaper det semistrukturerte intervjuet større fleksibilitet enn det strukturerte. Det gjør det mulig å gå mer i dybden av problematikken. For det andre kan situasjonen oppleves som mer fortrolig, ved at man legger til rette for en samtale, som også kan bære et preg av å være uformell. Denne fortroligheten legger til rette for at intervjuobjektet kan åpne seg opp mer i samtalen. For det tredje gir den ustrukturerte

formen intervjueren mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, plukke opp det som har blitt sagt og utforske informantens svar (Kleven, 2014, s. 39).

3.2 Utvalg

Størrelsen på utvalget i denne undersøkelsen ble bestemt med utgangspunkt i rammene, og begrensningene, for prosjektet (Furuseth & Everett, 2012, s. 133). For at mengden data skulle være håndterlig, består utvalget mitt av tre norsklærere. Å ha tre informanter i utvalget samsvarer med Creswell og Creswell (2018) sin avgrensning av antall informanter i kvalitativ forskning, som består av 3-10 for en fenomenologisk undersøkelse (Creswell & Creswell, 2018, s. 186). Også Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at det er tjenlig i mindre forskningsstudier å velge et lavt antall informanter i tråd med undersøkelsens omfang og tidsramme (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 43). Å ha tre informanter ble vurdert som tilstrekkelig for å besvare denne oppgavens problemstilling. I utvalget er det en stor variasjon innenfor lærernes undervisningserfaring. Å ha et utvalg med ulik erfaring åpner opp for at de har ulike opplevelser og erfaringer, for eksempel med forskjellige læreplaner, noe som var interessant for denne undersøkelsen.

Det var fire utvalgskriterier som var gjeldende i denne undersøkelsen. Det første kriteriet var at de måtte undervise i norsk, og dermed ha erfaring i det. Dette var fordi oppgaven handler om norsk muntlig. Om de underviste i andre fag, var ikke dette relevant for undersøkelsen. Det andre kriteriet var at lærerne hadde minst et år med erfaring. Begrunnelsen for dette er at spørsmål om standpunkt karakterer var en del av undersøkelsen, og det var derfor nødvendig at lærerne som ble intervjuet hadde gått igjennom denne prosessen og hadde erfaring med det. Det tredje vurderingskriteriet var at lærerne jobbet på flere trinn på videregående skole. Begrunnelsen for dette var å kunne få så relevante svar som mulig, basert på hva de nylig har gjort i undervisning og vurdering. Deres erfaring i løpet av sin karriere var selvfølgelig relevant, men å kunne trekke fra nye opplevelser vil kunne gi mer detaljerte svar enn at de må prøve å huske hva de gjorde en gang tidligere. At de jobbet på flere trinn på videregående skole betydde på intervjutidspunktet at måtte forholde seg til både LK06 og LK20, noe som er svært relevant for denne oppgaven. Det fjerde og siste kriteriet var at lærerne befant seg innenfor det sentrale Østlandet, for å kunne gjennomføre intervjuene i person. Dette ble derimot endret, da det ble vanskelig å gjennomføre intervjuer ansikt til ansikt på grunn av koronapandemien.

3.2.1 Tabell 1: Oversikt over informanter

Følgende tabell viser oversikt over de 3 lærerne som deltok i undersøkelsen.

Navn	Erfaring	Skole	Trinn
Arthur	3	Videregående skole	VG1 og VG3
Aurora	30	Videregående skole	VG2 og VG3
Helga	10	Videregående skole	VG1 og VG3

Navnene til lærerne er anonymisert, og erstattet med navn funnet i Harry Potter-bøkene, slik de er presentert i kolonne 1. I kolonne 2 er lærernes erfaring vist i antall år de har vært yrkesaktive. Den tredje kolonnen viser hvor lærerne jobbet da intervjuene fant sted, samt at man i kolonne 4 kan se hvilke trinn lærerne underviste på.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Rekrutteringsprosessen

Rekrutteringsprosessen foregikk over en lengre tidsperiode med flere strategier. Før rekrutteringen kunne starte måtte prosjektet blir designet og meldt til NSD, som godkjente det. I løpet av rekrutteringsprosessen ble søknaden oppdatert, slik at intervjuene kunne gjennomføres digitalt. Dette førte da til en forsinkelse i prosessen, men åpnet også opp for nye muligheter og verktøy for gjennomføringen av intervjuene.

Det ble i denne rekrutteringsprosessen brukt to rekrutteringsstrategier. Først brukte jeg rekrutteringsstrategi A, som gikk ut på å kontakte det Bengry (2018) kaller «gatekeepers», eller portvakter på norsk, for å få tilgang til lærere (Bengry, 2018, s. 107). I dette tilfellet var det avdelingsledere på forskjellige videregående skoler på det sentrale Østlandet. Det ble sendt e-post med informasjonsskriv om prosjektet, og hva deltakelsen i prosjektet innebar. Jeg kontaktet gatekeepers på grunn av informasjonen som var tilgjengelig på skolenes nettsider. Dette satte meg i kontakt med to av informantene. På grunn av den pågående koronapandemien oppsto det flere utfordringer i rekrutteringsarbeidet, og jeg gikk over til rekrutteringsstrategi B. Jeg brukte da nettverket jeg har opparbeidet meg gjennom skolegang og arbeidsliv. Gjennom dette nettverket kom jeg i kontakt med den tredje informanten.

3.3.2 Intervjuguide og pilotering

Siden de planlagte intervjuene var semistrukturerte, ble det i forkant utarbeidet en intervjuguide. Intervjuguiden har som funksjon å strukturere intervjuet, men det varierer i hvor stor grad den skal gjøre det (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 64). Intervjuguiden ble delt i tre hoveddeler, i henhold til forskningsspørsmålene og tematikken. Det ble også forberedt potensielle oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmål har som funksjon å gå i dybden og få mer detaljerte og nyanserte svar, og tar utgangspunkt i informantens svar i løpet av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Intervjuguiden ble utarbeidet og omarbeidet i flere runder etter veiledning og pilotering. I den ferdigstilte intervjuguiden ble det Brinkmann og Kvale (2018) kaller en «briefing» formulert, altså en introduksjon (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 63). Her ble intervjuets formål og tematikk gjort rede for, og aktuelle begrep ble operasjonalisert.

Dalen (2013) trekker frem at en del av forberedelsen til intervjuene og utarbeidingen av intervjuguiden innebærer å pilotere (Dalen, 2013, s. 31). Hun trekker frem tre mål ved å ha et prøveintervju, eller å pilotere: For det første er det for å øve på å være en intervjuer og å stille spørsmålene jeg selv søker svar på. Det andre målet er å teste spørsmålene. Dette gjør det mulig å se om spørsmålene er tydelig formulerte og gjøre nødvendige endringer. Å teste lydopptakeren og lagringssystemet til UiO var det tredje målet med piloteringen. Jeg intervjuet en medstudent, som ga tilbakemeldinger på både meg som intervjuer og intervjuguiden. Tilbakemeldingene fra piloteringen gjorde det mulig for meg å få råd om og være bevisst egen oppførsel og væremåte under intervjuet. Der det var nødvendig ble spørsmål gjort tydeligere. Piloteringen førte til at jeg var sikker på at det tekniske utstyret fungerte slik det skulle før intervjuene fant sted.

3.3.3 Transkribering og gjennomføring av intervjuene

Datamaterialet ble samlet med appen «Nettskjema-diktafon» som er levert av Universitet i Oslo. Fra denne appen ble lydopptakene lagret direkte i nettskjema.no, som også er levert av Universitet i Oslo, som er godkjent av NSD. Det første intervjuet ble gjennomført fysisk på et nøytralt sted, hvor informanten var sikret anonymitet og å ikke bli overhørt. De to andre intervjuene ble gjennomført over Zoom. Det ble i forkant av intervjuene testet om diktafon-appen tok opp lyd i tilnærmet lik kvalitet som fysiske intervju på Zoom.

Etter å ha samlet inn intervjumaterialet, begynte arbeidet med å transkribere. Jeg har transkribert alle opptak selv. Å gjøre dette åpner opp for at man blir bedre kjent med eget datamaterialet, og anses for å være en inngang til analysearbeidet (Brinkmann & Kvale, 2018,

s. 109; Dalen, 2013, s. 55). I denne prosessen brukte jeg Microsoft Word til å skrive og opptakene ble spilt av i nettskjemaet hvor de ble lagret gjennom diktafonappen. Microsoft Word fungerte godt for å bearbeide datamaterialet for analysen, etter at det hadde blitt transkribert. Å transkribere tale til tekst er en form for oversettelse, eller transformasjon, fra en form til en annen. Transkriberingen vil ikke bli lik det opprinnelige lydopptaket (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 108). Detaljnivået i transkripsjonene er valgt med tanke på hensikten med intervjuene og undersøkelsen. Fordi det er en innholdsanalyse av datamaterialet har fokuset vært på hva de har sagt, fremfor hvordan de har sagt det og informantens fremtoning. Informantene sine utsagn har blitt gjengitt ordrett, og jeg har inkludert pauser som «eee» eller illustrert dem med «...». Når de har gjengitt hva elever har sagt eller egne utsagn har jeg markert det med « ». Jeg har også inkludert mine utsagn, som hovedsakelig var «mhm», «ja» eller «nei» i respons mens de pratet. Hvis det var latter, ble dette inkludert med «hehe».

3.3.4 Tabell 2: Oversikt over intervjuene

Her presenteres en oversikt over intervjuene som ble foretatt.

Informant	Lokasjon	Intervjulengde	Antall ord
Arthur	Fysisk	73 minutter	9835
Aurora	Zoom	32 minutter	4336
Helga	Zoom	37 minutter	4602

For hver informant er det opplyst om intervjuene ble gjennomført fysisk eller digitalt via Zoom, i kolonne 2. Det fysiske intervjuet ble gjennomført i et lokale som sikret informantens anonymitet. Videre opplyses det i kolonne 3 om intervjuenes lengder i minutter, samt antall ord i transkriberingene av dem i kolonne 4.

3.4 Koding og analyse

Analysen av datamaterialet i denne studien er en innholdsanalyse. I dette tilfellet er datamaterialet transkriberte intervju. Hensikten med innholdsanalyse er «å finne sammenhenger, gjøre sammenligninger og stille spørsmål» (Larsen, 2017, s. 114).

Analyse- og fortolkningsprosessen har en hermeneutisk tilnærming. Et sentralt prinsipp i denne tilnærmingen er den hermeneutiske sirkel, et begrep som referer til vekselvirkningen

mellom del og helhet i forståelsen av tekst. Delene i en tekst forstås ut ifra teksten som helhet, og helheten forstås på bakgrunn av forståelsen man har for enkeltdelene (Kleven, 2014, s. 191). Larsen (2017) skiller mellom to former for tekstanalyse: delanalyse og helhetsanalyse. Delanalysen tar utgangspunkt i at teksten kan deles opp, kategoriseres og telles opp. I helhetsanalysen sammenligner man helhetene, ved å «velge ut inntrykk etterpå som en synes betegner hovedinntrykkene» (Larsen, 2017, s. 114). Det beste er å kombinere del- og helhetsanalyse, og dermed ha en hermeneutisk tilnærming.

Kodingsprosessen startet med tre gjennomlesninger av datamaterialet, som foreslått av Larsen (2017, s. 114). Disse gjennomlesningene hadde som formål å få et helhetsinntrykk, så ta notater og til slutt planlegge kodingen. I utgangspunktet var det en tematisk tilnærming til analysen av datamaterialet, fordi intervjuguiden hadde fokusert på noen tematiske kategorier. Ved å foreta en gjennomlesing og induktiv koding av elementer knyttet til forståelsen av muntlighetsbegrepet og vurdering av muntlighet, ble det tydelig hvilke tre kategorier for kodene som var aktuelle for analysen: muntlighetsbegrepet, formelle vurderingssituasjoner og uformelle vurderingssituasjoner. Disse kategoriene samsvarer med oppgavens forskningsspørsmål. Intervjuguiden som ble utarbeidet var også delt inn i tre kategorier, men fordi intervjuet var semistrukturert måtte nye koder utarbeides for dekke materialet på tvers av intervjukategoriene. Det ble med andre ord brukt åpen koding, med forskningsspørsmålene og intervjuguiden som rettesnor. Målet med den åpne kodingen er at forskeren lar empirien være viktigere enn problemstillingen (Grønmo, 2004, s. 268), og dette var gjeldende resten av kodingsprosessen. Fordi forskningsspørsmålene er utgangspunktet for kategoriseringen og kodingen, men det er brukt åpen koding i møtet med det empiriske datamaterialet, er kodene utviklet dels induktivt og dels deduktivt (Grønmo, 2004, s. 267).

3.4.1 Tabell 3: analyseskjema

Tabell 3 nedenfor gir en oversikt over analysekategoriene og avgrensingen av dem.

Analyse kategorier	Forklaring	Beskrivelse
Muntlighetsbegrepet	Begrepsavklaring. Undersøke hva lærerne legger i begrepet «norsk muntlig», og hva de ser etter når de vurderer denne kompetansen i norsk muntlig.	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan definerer informantene begrepet «norsk muntlig»? - Hvilke kompetanser vektlegger de i omtalen av norsk muntlig?

Formelle vurderingssituasjoner	Begrepsavklaring. Kartlegge hvilke vurderingssituasjoner informantene benytter i vurderingen av og undervisning i norsk muntlig. Undersøke hvordan informantene vektlegger formelle vurderingssituasjoner i vurderingsgrunnlaget til elevene i norsk muntlig.	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan definerer informantene «formell vurdering»? - Hvilke formelle vurderingssituasjoner benytter de seg av til å danne et vurderingsgrunnlag i norsk muntlig, og hvordan vektlegger de dem i vurderingsgrunnlaget?
Uformelle vurderingssituasjoner	Begrepsavklaring. Undersøke hvilke uformelle vurderingssituasjoner som oppstår og planlegges i undervisningen. Undersøke om, og eventuelt hvordan, informantene vektlegger uformelle vurderingssituasjoner i vurderingsgrunnlaget for norsk muntlig.	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan definerer informantene «uformelle vurderingssituasjoner»? - I hvilken grad bruker de uformelle vurderingssituasjoner til å danne vurderingsgrunnlag i norsk muntlig, og hvilke uformelle vurderingssituasjoner legger de i så fall til grunn? - Planlegger de for uformelle vurderingssituasjoner?

Som det fremgår av tabellen, er den første analysekategorien muntlighetsbegrepet. Med muntlighetsbegrepet mener jeg kompetansen lærerne legger i begrepet norsk muntlig. Mer spesifikt har jeg vært opptatt av hva lærerne vektlegger når de skal vurdere norsk muntlig (se kolonne 3). Den andre kategorien er formelle vurderingssituasjoner. Her har jeg vært opptatt av hvilke formelle vurderingssituasjoner lærerne benytter seg av, og hvordan de vektlegger dem i vurderingsgrunnlaget. Den tredje kategorien er uformelle vurderingssituasjoner. Denne handler om hvorvidt lærerne benytter seg av uformelle vurderingssituasjoner til å danne et vurderingsgrunnlag i norsk muntlig, og eventuelle aktiviteter de da bruker.

3.5 Validitet og reliabilitet

3.5.1 Validitet

Validitet innen kvalitativ forskning handler om forskningen er troverdig, sannsynlig og pålitelig. Dette gjør forskningen forsvarlig. Det omhandler også hvorvidt den valgte metoden er egnet for det som undersøkes (Brinkmann & Kvale, 2018; Johnson, 2013). Et premiss for valid forskning er å benytte en metode som besvarer problemstillingen, noe semistrukturert intervju i dette tilfellet gjør. Det semistrukturerte intervjuet gjorde det mulig for meg som forsker å oppklare og følge opp det informantene sa i løpet av intervjuet. Videre begrunnelse for valg av datainnsamlingsmetode er redegjort for i kapittel 3.1.

Som tidligere nevnt har jeg i denne undersøkelsen brukt en hermeneutisk tilnærming i analysen av datamaterialet. Dette er også noe som bidrar til validitet, fordi det er en vekselvirking mellom del og helhet (Hjardemaal, 2014, s. 191). Denne vekselvirkingen tilsier at for å forstå, må alt datamaterialet inkluderes i utarbeidelsen av resultatene. Innenfor hermeneutikken er det en anerkjennelse av at en alltid går inn i den fortolkende rollen med visse forutsetninger. En utfordring innen kvalitativ forskning er «researcher bias», at forskere finner det de vil finne og effekten det har på resultatene. Et hjelpemiddel mot dette er egenrefleksjon, hvor forskeren aktivt stiller seg kritisk til seg selv og eget potensielle partiskhet og forventninger (Johnson, 2013, s. 299). Ifølge Berger (2015) er denne egenrefleksjonen, også kalt refleksivitet, er en kontinuerlig prosess hvor forskeren har en indre dialog og kritisk selvevaluering (Berger, 2015, s. 220).

For å styrke validiteten har jeg bestrebet meg på å gjengi så redelig som mulig hva informantene har sagt. Jeg har forsøkt å gjøre undersøkelsen så gjennomiktig som mulig ved å støtte alle mine analyser på konkrete lærerutsagn. Dette kan leseren se ved at det er gjennomgående referanser til og sitater fra transkripsjonen. Det er dette Johnson (2013) omtaler som beskrivende validitet. Beskrivende validitet innebærer nøyaktige beskrivelser av hendelsene som forskeren presenterer. Disse beskrivelsene er en stor del av forskningen, og nøyaktighet er dermed viktig for prosjektets validitet (Johnson, 2013, s. 300). Å jobbe for dette i denne teksten gjør det også mulig for leseren å selv avgjøre om den er enig med mine tolkninger.

Transkribering av intervju kan påvirke undersøkelsens beskrivende validitet. Ved å utelate noe i intervjuet kan det ha effekt på resultatet (Maxwell, 2002, s. 47). Transkribering er en form for oversettelse, fra det muntlige til det skriftlige (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 113) For å være så gjennomiktig som mulig har jeg ovenfor beskrevet valgene jeg har tatt i

transkriberingen av intervjumaterialet, som er basert på at det er foretatt en innholdsanalyse med en tematisk tilnærming i kodingsprosessen.

3.5.2 Relabilitet

Innenfor kvalitativ forskning handler relabilitet om dataen er pålitelig. Dette er en vurdering av kvaliteten til kildene eller dataen. I denne sammenhengen menes det altså at: «Reliable data er pålitelige data» (Furuseth & Everett, 2012, s. 135). Hvis de ikke er pålitelige, evner de seg ikke for å besvare problemstillingen. Ofte referer relabilitet til om dataen kan reproduseres i andre undersøkelser og av andre forskere. Dette er en utfordring innen kvalitativ forskning, fordi etterprøvbareheten i en slik undersøkelse er vanskeligere å determinere enn i kvantitative undersøkelser. Dette er gjeldende for intervjuet i seg selv, men også transkripsjonen og analysen av datamaterialet (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 142).

Denne undersøkelsens muligheter for etterprøvbarehet er begrenset. Fordi lærerne i denne undersøkelsen er anonymisert, er det ikke mulig å oppsøke dem. Det er dermed ikke mulig å gjennomføre samme undersøkelse med de samme informantene. I løpet av denne undersøkelsen har jeg etterstrebet å være så transparent som mulig, ved å beskrive alle metoder som er blitt brukt og redegjøre for alle valg som er blitt tatt i forbindelse med datainnsamlingen. Dette gjør det mulig for å leseren å få innsikt i hva som er undersøkelsens grunnlag for datamateriale og funn. Andre får også mulighet til å gjenskape prosessen, men med andre informanter.

3.6 Etikk

Befring (2016) har formulert fire forskningsetiske normer som er avgjørende for å sikre at forskningen «(...) gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte.» (s. 28). I det videre vil jeg gjøre rede for disse og hvordan de er operasjonalisert i mitt prosjekt.

Den første normen er informert og fritt samtykke. Dette er et grunnprinsipp som innebærer at all deltakelse i et forskningsprosjekt er det blitt gitt et fritt, forstått og informert grunnlag (Befring, 2016, s. 31). For å sikre at samtykkene som ble gitt i mitt prosjekt fulgte denne normen hadde jeg tre tiltak. I rekrutteringsprosessen ble alle tilsendt det samme skrivet, som informerte om hva prosjektet går ut på og hva deltakelse i prosjektet innebar. Informantene som ønsket å delta ble i forkant av intervjuet tilsendt et samtykkeskjema, som de signerte og hadde med til intervjuet. I starten av hvert intervju gikk jeg på nytt over hva prosjektet og deltakelse innebar, og jeg informerte om at de på et hvert tidspunkt kunne trekke seg fra

prosjektet. Det var i forkant av datainnsamlingsprosessen avklart med NSD at jeg kunne samle inn e-postadresser, som vil bli slettet når prosjektet er levert.

Den andre forskningsetiske normen går ut på konfidensiell og anonym deltakelse. Alle informanter har krav på at alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt. Dette er for å verne deres personlige integritet og verne privatlivet deres (Befring, 2016, s. 32). Tiltak jeg gjorde for å sikre dette var ved å aldri skrive informantenes faktiske navn, kjønn eller arbeidsplass ned noe sted. I alle dokumenter har informantene vært anonymisert fra start. All data har blitt lagret i henhold til den godkjente NSD-søknaden og deres reglement, samt UiOs lagringsguide. Dette er blitt gjort for å hindre at personlige opplysninger blir skadelig brukt eller formidlet.

Den tredje normen omfatter særlige hensyn til barn og utsatte grupper. Ingen av informantene i denne undersøkelsen tilhører en slik gruppe. Denne normen har som formål å sikre at blant annet barn, utsatte og svakerestilte grupper får den beskyttelsen de har krav på og behov for. Kravet om informert samtykke blir derfor vektlagt i særlig stor grad (Befring, 2016, s. 33). I denne undersøkelsen ble ikke fokuset lagt på elever eller enkelttilfeller i klasserommet, men lærernes egne erfaringer med å undervise. Hvis de brukte eksempler på hva de hadde gjort eller sagt, anonymiserte de selv ved å finne på navn. For å være helt sikker på anonymiseringen ble disse navnene endret i transkripsjonsprosessen av meg.

Den fjerde og siste normen går ut på aktsomhet for deltakerrisiko: «Det å delta i forskning skal ikke være forbundet med risiko» (Befring, 2016, s. 33). Dette innebærer at man som forsker skal ha et forebyggende og konsekvensorientert fokus. Deltakelse kan ofte være positivt, med gode opplevelser og positiv oppmerksomhet. Det kan allikevel være noen være en belastning. I kvalitative undersøkelser står informantenes anonymitet og bevarelsen av den i sentrum. I både observasjon og intervju fremstår informantene på en synlig og direkte måte. De forteller med egne ord om egne erfaringer, som kan gjøre dem gjenkjennelige for andre (Befring, 2016, s. 34). Et tiltak for å sikre anonymitet i forbindelse med dette var å transkribere på bokmål, og å gjengi så nærme denne målformen som mulig uansett dialekt eller talemålsvariant de hadde. Det vil si at hvis noen for eksempel sa «lissom» ble dette endret til «liksom» eller «det derre» til «det der». For å gjøre intervjuet til en positiv opplevelse gjorde jeg flere tiltak for å gjøre informantene komfortable. I en tid med mange smittevern hensyn ble dette en del av fokuset, da dette for noen kan utgjøre en stor risiko i seg selv. Jeg var veldig bevisst min rolle som forsker, og møtte informantene med et undrende perspektiv, framfor å gi inntrykk av at jeg kan mer eller noe de ikke kan. Jeg var opptatt av at ingen utsagn var feil og at alle utsagn var av verdi.

4. Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere min analyse av datamaterialet. Det er strukturert etter de tre analysekategoriene som er presentert i «3.4.1 tabell: analyseskjema»: begrepet «norsk muntlig», formelle vurderingssituasjoner og uformelle vurderingssituasjoner. I hvert underkapittel vil jeg presentere analysen av datamaterialet for hver informant, og så oppsummere funnene for hver kategori. Avslutningsvis vil jeg oppsummere funnene fra analysen som helhet.

4.1 Begrepet «norsk muntlig»

Når det gjelder forståelsen av hvilke kompetanser som er sentrale for norsk muntlig, viser mine funn at lærerne har en generelt lik forståelse. De begrunner kompetansen ulikt, ved å bruke forskjellige begreper og de trekker frem forskjellige eksempler. Det er allikevel ingen store forskjeller. Det er spesielt lytting, kreativitet, formidling og utforming som står sentralt i deres forståelse av begrepet. Hvordan dette kommer til uttrykk vil jeg nå presentere.

Helga

Helga løftet frem tre momenter ved norsk muntlig: lytting, utforming og kreativitet. I omtalen av lytting refererte Helga til rammeverket for grunnleggende ferdigheter: «det er jo noe som styrer oss der. (...) Men det er jo hovedsakelig lytting». I lyttebegrepet la hun elevens evner til «å oppfatte informasjon, bygge videre på andre sine innspill, lytte empatisk, delta i diskusjoner». Elevenes evne til å kunne lytte kritisk etter informasjon ble også trukket frem som en viktig del av lyttekompetansen. Hun kokte det ned til å handle om samarbeid mellom elevene. Et eksempel hun hadde på dette var ved en nylig vurderingssituasjon, hvor lyttekompetansen ble målt: «(...) jeg tydeliggjorde at det var et mål at de for eksempel sa «det Selma sa var interessant fordi», ikke sant, at de snakka sammen sånn». Helga sammenlignet lesing med lytting: «I skriftlig er jo lyttinga lesing. Mens på muntlig er det jo da, ja lytting da».

Det andre momentet Helga trakk frem ved norsk muntlig var utforming:

«Som er mer på en måte å klare for eksempel å bruke et nyansert ordforråd, fagbegreper, uttrykke seg sammenhengende, med eksempler, begrunne, argumentere muntlig, for eksempel.»

Utforming innenfor norsk muntlig går her mer inn på de praktiske kunnskapene elevene kan vise i muntlige situasjoner. En viktig del av denne kompetansen var for Helga å innlemme elevene i norskfagets «stammespråk»: «altså prøve å lære dem presentasjonsspråk, ikke bare hverdagsspråk, få dem inn i stammespråket vi har i norsken. Med dette mente Helga at elevene skulle kunne beherske andre diskurser enn de bruker i sitt hverdagsspråk.

Det tredje momentet var det kreative, som hun nevnte i sammenheng med utforming: «Også har vi den kreative biten (...). Det går inn på din etos, (...) for eksempel rollespill, at du klarer å bruke språklige virkemidler, at du har karisma. Sånn at du på en måte, du kan overbevise muntlig da». Her er Helga inne på de praktiske retoriske ferdighetene, men hun sier også noe om at det er viktig med en teoretisk forståelse. Rollespill er her et eksempel på en kreativ muntlig kommunikasjonssituasjon, hvor hun trekker frem at elevene bruker teoretiske kunnskaper om språklige virkemidler. Dette summeres opp i å kunne overbevise muntlig. Sammen med lytting og utforming, ser vi at elevenes muntlige kompetanse er en kompleks ferdighet, med flere kompetanser som favner mye, både praktiske og teoretiske ferdigheter.

Arthur

Arthur er særlig opptatt av to aspekter ved muntlig kompetanse: muntlig samhandling og muntlige virkemidler. Når det gjelder muntlig samhandling legger han særlig vekt på overordnet del av læreplanen: «hvor det står liksom at man skal danne mennesker, få dem til å bli skikkelige mennesker som fungerer godt i samfunnet». Han presiserte ikke hvilken læreplan han refererte til. Fokuset i undervisningen blir først lagt på at elevene skal lære å «oppføre seg pent og klarer å samarbeide med andre» i VG1, før han går videre til å fokusere på det norskfaglige og det tverrfaglige i VG3. Her fokuserer han på elevenes samarbeidsevner og utviklingen av dem, noe som ble spesielt knyttet til gruppearbeid. At elevene skal kunne jobbe sammen, synes å ligge tett opp til samtalebegrepet. Dette innebærer å kunne gå i dialog i ulike tale- og lytteroller, samt uttrykke seg høvelig. Han presiserer imidlertid at han er opptatt av samhandling i ulike sjangere, ikke bare presentasjoner, men også for eksempel skuespill.

I tillegg er han også opptatt av muntlige virkemidler. På dette punktet berører han spesielt det å bruke retoriske ferdigheter til å formidle fagstoffet: «Og det tolker jeg som at det handler ikke bare om å belære, men også om å bevege og behage, altså kunne underholde et publikum». I forbindelse med debatter skal elevene ikke bare debattere, det er også et annet fokus: «vi skal gå inn i karakterer, det skal være roller òg». Denne måten å arbeide med norsk

muntlig på gir hans elever mulighet til å vise muntlighetskompetanse på andre måter enn ved for eksempel elevforedraget:

«For hvilken kompetanse er det du viser når du klarer å lese opp noe du har skrevet? Det er liksom bare OK, du prater høyt og tydelig, bra. Man klarer å lese i andreklasse òg, så ja.»

Vi ser altså at Arthur er opptatt av at i de muntlige kommunikasjonssituasjonene bruker elevene språklige virkemidler til å formidle det faglige innholdet. Det stilles krav om at de er aktive deltakere i de ulike situasjonene, hvor han også berører taleaspektet. Dette eksemplifiseres ved at elevene må kunne tale høyt og tydelig, men dette anser han ikke som tilstrekkelig for elevene. De skal også, gjennom å lytte, være engasjerte i de ulike rollene som blir skapt for dem.

Aurora

Aurora er særlig opptatt av to aspekter ved norsk muntlig: dannelse og formidling. Når det gjelder danning, sier hun at:

«Jeg tenker at det er todelt og delt i, i det vi kan kalle altså norskfaget som dannelsesfag, altså det som handler om kunnskaper og refleksjonsevne, og det andre handler om formidlingsevne»

Dette viser at hun anser norsk for å ha et ansvar for dannelse gjennom undervisningen, som består av kunnskaper og refleksjonsevne. Kunnskapen og refleksjonsevnen henger her sammen og det stilles krav til å ikke bare vite, men å kunne bruke kunnskapen aktivt i muntlige situasjoner. Videre kan vi se at de to aspektene hun vektlegger henger tett sammen. Hun fokuserer på hva som formidles og hvordan det blir formidlet.

Senere i intervjuet utbroderte hun litt videre på hva som for henne er faglighet, og hvilke kompetanser hun vektlegger hos elevene:

«Det er faglighet å mene noe, å reflektere, tenkte kritisk, det er jo veldig avgjørende. Så jeg tenker ikke at faglighet handler om ... det handler ikke bare om kunnskaper eller å bruke kunnskapen selvstendig, det handler om å være et reflektert, aktivt, deltagende menneske i de temaene vi tar opp».

Her ser vi mer av hva det er Aurora forbinder med muntlighetskompetanse i norskfaget. Det handler ikke bare å kunne faget, men å kunne delta i alle muntlige undervisningssituasjoner. Denne deltakelsen bærer preg av å være gjeldende i alle situasjoner hvor muntlighet er en del av aktiviteten, om det er i helklassesamtalen eller i gruppearbeid. Å kunne vise disse kompetansene Aurora beskriver krever at elevene er deltagende, men også at de bruker det hun betegner som norskfaglige kunnskaper i denne deltakelsen.

Oppsummering

Samlet sett ser vi at lærerne har en delvis overlappende forståelse for hva begrepet norsk muntlig innebærer. For det første løfter alle frem ulike aspekter ved talekomponenten. Dette innebar både å være en trygg taler og å beherske mange talesjangere. Å mestre dette var for eksempel å kunne bruke et presist fagspråk i norskfaglig sammenheng, men også å kunne bruke ulike virkemidler i fremføringen og formidlingen av den norskfaglige kunnskapen. I tillegg er samtaleaspektet tydelig løftet frem, spesielt av Helga og Arthur. Begge to trakk frem samarbeidskompetanse som en del av begrepet norsk muntlig. I forbindelse med samtaleaspektet ble også lytting trukket inn. Sjangere som rollespill, debatt og skuespill ble nevnt, og det ble i forbindelse med det vektlagt å bruke retoriske kunnskaper i gjennomføringen av de forskjellige muntlige kommunikasjonssituasjonene. Aurora understreker viktigheten av å være en deltaker i klasserommet og på denne måten bruke de norskfaglige kunnskapene. Vi ser her at de forskjellige tilnærmingene til begrepet favner mye, men at det står i sentralt at elevene bruker ulike sjangere til å formidle faglig innhold.

4.2 Formelle vurderingssituasjoner

I lærernes omtale av formelle vurderingssituasjoner virker det å være to formål, både summativ og formativ vurdering. Den summative vurderingen skjer som regel i slutten av en undervisningssekvens, en termin eller et skoleår (Fjørtoft, 2016a, s. 42). Det står i kontrast til den formative vurderingen, som blir beskrevet, blant annet av Harlen (2014), som vurdering som skal bidra til læring (Harlen, 2014, s. 5) og er en kontinuerlig prosess. Om vurderingen er summativ eller formativ bærer i stor grad preg av tidspunktet den finner sted, men som vi skal se, også av hvordan lærerne bruker dem i vurderingsgrunnlaget de danner. Det var spesielt to formelle vurderingssituasjoner som ble trukket frem: fagsamtaler og prøvemuntlig. Dette er vurderingssituasjoner som er mer eksamensrettet, og er derfor mest aktuelle på VG3. Lærerne trakk også frem mer kreative varianter, med rollespill i fokus.

Helga

Helgas definisjon av hva som er formell vurdering, er preget av to komponenter. For det første, hvis hun trakk inn det summative aspektet ved formell vurdering, var det svært få vurderingssituasjoner som var formelle. Dette er fordi elevene aldri er helt ferdige og de får nye sjanser: «jeg har jo egentlig ikke sånn nå gjør vi oss ferdige med dette, nå skal vi aldri ta opp dette igjen (...)». Det andre aspektet var hvordan hun brukte begrepet i hverdagspråket:

«(...) det jeg kanskje i hverdagspråket mitt definerer som en formell vurdering er på en måte da en vurdering man skal få karakter på, som krever en viss form for forberedelse. (...) at elevene legger inn en del, at de veit i forkant at de blir vurdert.»

Denne definisjonen av begrepet trekker frem tre viktige elementer: elevene får en karakter, de har tid til å forberede seg og de vet de skal bli vurdert. Disse tre elementene begrenser hva de ulike vurderingssituasjonene innebærer, samtidig som det tydeliggjør for elevene hva som er forventet av dem. Dette kommer frem i forventingen om forberedelse. Helga inkluderte i sin definisjon at elevene leverer et produkt, i en eller annen form, som hun vurderer: «de leverer et produkt på en måte, enten det er en diskusjon eller en presentasjon, og så vurderer jeg den med karakter». Dette produktet vil da være tydelig bestilt, med en form for oppgave og forventinger til elevene.

I valg av formelle muntlige vurderingssituasjoner prøver Helga å få en viss bredde. Hun trekker frem særlig tre eksempler på formelle vurderingssituasjoner i form av det man kan kalle muntlige sjangere. For det første trekker hun frem presentasjon eller elevforedrag, om dette sier hun: «også har vi vel hatt tale i VG2 som regel, at de skal holde en tale om et tema de brenner for, også har vi hatt appell i VG1». Helga plasserer disse selv «innenfor presentasjonsspekteret». Hun understreker at på VG1 har de hatt mye «presentasjonsjobbing, den forberedte muntligssituasjonen». Dette tyder på at det spesielt i VG1 er et fokus på taleaspektet. Slike vurderingssituasjoner skaper muligheter for at elevene kan øve på å prate foran et publikum og å arbeide med de retoriske ferdighetene.

Den andre formelle vurderingssituasjonen Helga trekker frem er fagsamtaler. Hun forklarer sjangeren slik: «en fagsamtale er jo litt mer den uforberedte, der du liksom ikke kan helt vite hva som kommer til å skje, på en måte». Fagsamtalene gjennomføres ofte ved at hun har valgt noen tekster og elevene får i oppgave å:

«forberede seg på alle tekstene, og så trekker de lapp og så snakker vi om det, (...) eller så kan de velge sine egne tekster og sammenligne med de tekstene jeg har lagt ut i banken. Så en sånn klassisk litterær samtale da».

Mange av elevene til Helga foretrekker å ha fagsamtale i grupper, spesielt når det gjelder litteratur. I en fagsamtale hun nylig hadde ble elevene gitt tre tekster, og de måtte blant annet sammenligne motiv, tema og språklige virkemidler. Denne formen for vurderingssituasjoner er noe Helga mener de ikke kan ha nok av i løpet av året. Fagsamtalen er spesielt sentral i VG3:

«(...) da velger vi ofte de der tradisjonelle «hvor er fagkunnskapen din muntlig?», altså mer sånn alt som ligner på muntlig eksamen. Så da dropper vi mer og mer de der rollespill og, og ting som er vanskelig å vurdere rett og slett da.»

At vurderingssituasjonen skal være lik muntlig eksamen, har ført til at hun gjennomfører noe hun kaller prøvemuntlig: «som er både presentasjon og fagsamtale». På alle trinnene er fagsamtale en gjenganger. Denne formen for vurderingssituasjoner er noe Helga mener de ikke kan ha nok av i løpet av året.

I tillegg trekker hun frem rollespill, som er en mer kreativ variant av de formelle vurderingssituasjonene. Dette kan hun bruke i for eksempel lyrikk-kafé: «der det er mer sånn kreativt, sånn den der rollespillversjonen». I forbindelse med dette har hun også hatt sokratiske samtaler, hvor elevene skal ha en utforskende samtale. Dette viser seg derimot å ikke passe så bra som formell vurdering: «hvis det er kriterier, med en gang så ødelegger det samtalen. (...) da blir det mer at alle sitter og presenterer sitt, enn at de faktisk samtaler». Samlet sett ser vi at Helga har et bredt repertoar av muntlige vurderingssituasjoner.

De formelle vurderingssituasjonene er «hovedsaken» i vurderingsgrunnet Helga danner for elevene sine: «du må ha deltatt på formelle vurderinger for å få muntligkarakterer i norsk, tenker jeg som regel da». Da vektlegger hun det individuelle arbeidet fremfor det de gjør i gruppe: «hvert fall hvis det er en sånn gruppepresentasjon der de skal samarbeide, feilkilden der er jo at en har gjort masse også har de to bare surfet på, på den andre sitt». Arbeidet som blir gjort i slutten av skoleåret eller terminen bærer også mer vekt enn det de gjør i starten: «for da skal man jo bare øve til det man gjør på slutten». Det er derfor tydelig at det formative aspektet står sentralt i de formelle vurderingene for Helga. Dette gjør at hun kan se på elevenes evner til å ta seg til veiledning og hun kan se på elevens utvikling gjennom terminen eller skoleåret: «for jeg tenker at da får jeg òg vurdert hvor god du er til å ta imot

veiledning». Det er da viktig å merke seg at hvis det ikke har skjedd en utvikling for en elev, er det en «sentral alarm» for henne. De formelle vurderingene gir Helga informasjon om hva elevene tenker at hun forventer av dem. De gir også informasjon om klassens progresjon, og hun bruker det som utgangspunkt i videre arbeid med vurdering og undervisning.

Den muntlige vurderingen har Helga inntrykk av at er sårbar elevene: «det virker liksom mer sårbart for eleven enn den skriftlige». Hun ser allikevel at elevene ofte skjærer seg i de formelle vurderingssituasjonene, noe som kommer av at det blir gitt karakterer. Karakterene de blir gitt i de forskjellige vurderingssituasjonene har hun ikke inntrykk av at er av nytte for elevene: «Jeg opplever ikke at de helt veit hvorfor de nettopp fikk det». Dette tror hun kommer av at de ofte får de samme karakterene. De elevene som får «gode karakterer» blir nok motivert av det, og det fungerer som en form for ros: «Det er jo sånn, karakterer er fint det eller ros er kjekt». Selv om elevene får karakterer, blir det også gitt tilbakemeldinger med et framoverskuende aspekt: «sånn dette må du jobbe med videre. (...) det er jo forhåpentligvis noe de kan ta med seg videre».

Vi kan dermed se at Helga kombinerer formative og summative aspekter i vurderingene sine. De er formelle i form av at det er vurderingskriterier, et tidsaspekt og det blir gitt en karakter (Fjørtoft, 2016a, s. 139). Selv om de bærer et summativt preg, ved at det er en kategorisering av elevenes prestasjon og de blir gitt en karakter (Fjørtoft, 2016a, s. 42; Harlen, 2014, s. 7–8), er det også et formativ aspekt, ved at hun bruker vurderingen til å hjelpe eleven videre i læringen (Black & Wiliam, 2009, s. 7).

Arthur

Ifølge Arthur opererer alle på hans skole med samme begrepsforståelse for hva en formell vurderingssituasjon er: «Når vi setter en karakter med begrunnelse og de får vite om det». Han la også til at «de får tid til å forberede seg på det». Vi ser dermed at hans definisjon består av tre elementer: karakter, viten om vurderingen og forberedelsestid. Denne forståelsen av formelle vurderingssituasjoner samsvarer med Fjørtofts (2016) kjennetegn på formelle vurderingssituasjoner (Fjørtoft, 2016a, s. 139–140). For hver termin- og standpunkt karakter Arthur setter er det enighet på skolen om at de skal ha minst 2 formelle vurderinger. De formelle vurderingssituasjonene er da preget av at elevene skal vise hva de kan. Her kan han ikke hjelpe og gi dem svarene, for «da må de klare seg på egenhånd».

Arthur trakk frem tre forskjellige formelle vurderingssituasjoner. Den første er rollespill av ulik art: «Rollepill, skuespill, debatter har vi kjørt flere runder med i år, både i første og andre klasse». Dette var noe som kunne gjennomføres «live» eller bli filmet og levert inn.

Han sa at: «Jeg er veldig glad i skuespill, drama, dans og musikk. Altså presentasjoner som er litt mer enn å bare stå foran klassekamerater, men å gjøre det underholdende». Grunnen til at Arthur jobbet så mye med rollespill, var at elevene da kunne utvikle sine retoriske ferdigheter, og: «bruke retoriske ferdigheter». Målet er altså at elevene skal formidle fagstoff på en mer kreativ måte, samtidig som de bruker praktiske retoriske ferdigheter i formidlingen.

En annen vurderingssituasjon han bruker er fagsamtaler. Fagsamtaler er den vurderingssituasjonen han er mest glad i: «Det kommer jeg til å bruke mer og mer, for det synes jeg er den eneste.. eneste muntlig vurdering hvor jeg virkelig får et godt inntrykk av elevenes kompetansenivå.» Disse ble gjort på forskjellige måter, for eksempel kafé-dialog, hvor de sammen i grupper diskuterte litteratur. Han hadde òg det han kalte «klassiske fagsamtaler», som han beskrev som «liksom ordentlig lange fagsamtaler». Med dette mente han individuelle samtaler med elever, som har den samme uforberedte komponenten som Helga nevner: «De vet sånn cirka hvilke spørsmål de får, men ikke helt». Fagsamtaler kunne de ha som vurderingssituasjon alene eller i forbindelse med skriftlig arbeid. En variant av prøvemuntlig og fagsamtale Arthur hadde hatt stor suksess med var en mer kreativ form. Elevene hadde sin egen muntlige eksamen individuelt, hvor de hadde rollespill med seg selv. De måtte da være sensor, elev og gi seg selv karakter med begrunnelse. Dette filmet de og leverte inn. «De synes det var gøy, men de synes det var fryktelig flaut». Dette var en måte å kombinere rollespill og fagsamtale på.

Den tredje vurderingssituasjonen Arthur trekker frem er presentasjoner. Dette er noe han ikke bruker mye, men det er allikevel innslag av det i repertoaret hans. Dette inkluderte lydfiler og podcaster, noe Arthur hadde sluttet med. Hvis de hadde presentasjoner, var han spesielt opptatt av om elevene formidler stoffet selvstendig eller er avhengig av manus: «Når det er presentasjoner så vektlegger jeg veldig om de leser opp eller ikke». Her fulgte samme prinsipp som tidligere nevnt, at det er begrenset hvor mye kompetanse elever viser når de leser opp noe de har skrevet i forkant. En form for presentasjon ble allikevel nylig brukt, kalt «gallery walk». Her har elevene i grupper lagd plakater om et tema, som er hengt opp rundt i skolebygget, og alle går rundt og hører på hver gruppe sin presentasjon.

Når Arthur skal sette termin- og standpunkt karakter i norsk muntlig vektlegger han de formelle vurderingssituasjonene. Det gjelder spesielt når standpunkt karakterer skal settes, at de formelle vurderingene blir vektlagt. Dette er fordi man risikerer å få klager på standpunkt karakteren, og hvis dette skjer er det enklere å vise til de formelle vurderingene enn å vise til prestasjon i timer: «da er det litt vanskelig å si «ja, men på grunn av det du presterte i timen der og der», det er lettere å forholde seg til de formelle

vurderingssituasjonene». Elevene til Arthur er i stor grad ytre motivert, noe som gjør dem drevet av karakterer: «Så jeg ser jo det at innsatsen blir veldig høy når det er karakterer». Dette har ført til at han i VG1 er det han beskriver som snill med karakterene. Dette innebærer at han setter det han kaller «pedagogiske karakterer», som han definerer som karakterer som «kanskje ikke er helt objektive, men som blir brukt for å motivere elevene». Han opplever at elevene blir veldig glade for å få en god karakter.

Karakteren i norsk muntlig er ikke en karakter han liker å sette med mindre det er høy måloppnåelse. Grunnen for dette er at den er preget av å være personlig, signalene som blir sendt ved en toer kan oppfattes som at «du angriper språket deres, det går på identiteten deres». Dette viser igjen at lærerne er opptatt av og bevisste elevenes sårbarhet i de formelle muntlige vurderingssituasjonene.

Arthur trakk frem hvor vanskelig det kan være å vurdere formelle muntlige vurderingssituasjoner: «mens muntlig så er alle i sin egen verden og, og synser ut ifra et veldig tynt grunnlag». Han sammenligner vurdering av muntlighet med vurderingen av skriftlig, og hvordan lærerne samarbeider om vurderingen. Det er enklere å dele skriftlig arbeid, noe som gjør det enklere å etablere et vurderingsfellesskap: «Jeg tror sånn i skriftlig arbeider at man er ganske kalibrert». Han påpeker at det for han er veldig uklart fra Utdanningsdirektoratet hvordan muntlig kompetanse skal vurderes. Arthur konkluderte med «jeg aner egentlig ikke hva jeg driver med». Det Arthur her viser er hvordan det kan oppleves som vanskelig å vurdere muntlig arbeid alene, uten et vurderingsfellesskap.

Samlet sett ser vi at Arthur har et bredt repertoar med formelle muntlige vurderingssituasjoner. Han bruker i stor grad kreative elementer i planleggingen sin, hvor elevene blir utfordret til å utfolde seg kreativt med rollespill i formidlingen av fagkunnskapen. Fagsamtalen er vurderingssituasjonen han setter høyest, hvor de bruker mye tid og han får innsikt i elevenes kompetanse. Tross det brede repertoaret opplever han det som en utfordring å vurdere norsk muntlig. Dette er dels på grunn av elevenes sårbarhet, hvor lave karakterer kan oppleves som personlig kritikk, og dels på grunn av det manglende vurderingsfellesskapet en kan oppleve i forbindelse med vurdering av skriftlige arbeider.

Aurora

I motsetning til de to andre lærerne, har Aurora noe snevrere forståelse av begrepet formelle vurderingssituasjoner. Hun definerte det som: «en endelig vurdering på det arbeidet og som da får konsekvenser for halvårs- og helårskarakter og standpunkt». Det var også viktig at elevene var tydelig informert om vurderingen og at de hadde arbeidet med det forhånd.

Vurderingen munnet ut i en karakter: «som ikke er en underveiskarakter». At karakterene ikke er underveiskarakterer, og det er en endelig vurdering, gjør at hennes forståelse i stor grad bærer preg av summativ vurdering. Ifølge Bueie (2015) skjer som regel den summative vurderingen i slutten av et opplæringsløp (Bueie, 2015, s. 3), slik det blir beskrevet av Aurora. At det blir satt karakter på vurderingen, samt at det er en tidsbegrensning og elevene er innforstått med vurderingens mål og kriterier ved at de er tydelig informert, samsvarer med Fjørtoft (2016) sine kjennetegn på formelle vurderingssituasjoner (Fjørtoft, 2016a, s. 139–140).

Aurora delte de formelle vurderingssituasjonene sine i to kategorier, som var eksamenslignende og rollespill. Den eksamenslignende bolken er mest aktuell for VG2 og VG3 og det kalte hun prøvemuntlig. Prøvemuntlig foregår ved at:

«elevene får i par en oppgave som ligner veldig på det man får til muntlig eksamen. For eksempel da temaet samfunnskritikk, kjønn og litteratur, språk er makt, hvor de skal velge tekster å ta utgangspunkt i selv og ha en liten presentasjon og så fagsamtale med meg»

Denne formelle vurderingssituasjonen har to elementer, både presentasjon og fagsamtale. Kombinasjonen forklarer hun ved å si: «Og så har vi selvfølgelig elevforedraget, det er jeg ikke noe glad i som vurderingsform. Jeg synes det viser veldig lite kompetanse (...). Jeg synes det forutsetter at man har en dialog i etterkant». Aurora er dermed ute etter at elevene viser mer enn bare talekomponenten ved muntlige kommunikasjonssituasjoner for å få et godt nok innblikk i elevenes kompetanse.

Den kreative kategoriseringen til Aurora innebærer rollespill gjennomført i forskjellige muntlige sjangere. Rollespill fungerer som utgangspunkt for debatter, talkshow og dramatiseringer av tekster. Et viktig poeng hun gjorde her var at selv om det var kreative varianter, var det kreative varianter som viser faglighet:

«Det går ikke an å ha kreativ som bare handler om å dramatisere en tekst, for eksempel. Det må være dramatiseringer som viser både refleksjonsevne og selvstendighet og faglig kunnskap.»

I disse formene for rollespill skal de ikke bare fokusere på å kunne gjennomføre et godt rollespill eller en underholdende debatt, men gjennom dramatiseringen tydeliggjøre tematikken og kulturkonteksten. Hva Aurora ser etter i disse vurderingssituasjonen går igjen

fra kapitlet over, hvor hun beskrev hva hun anser som faglighet. Når Aurora velger mellom de forskjellige vurderingssituasjonene får elevene hennes komme med innspill, og gjerne velge en av tre varianter. Dette er for eksempel et talkshow eller en debatt, men også fagsamtale. For Aurora er det viktig at elevene får utfolde seg kreativt: «det er en, kanskje læring, som er mer varig og mer integrert og at det er mer eierforhold til det, hvis det er noe kreativt».

Når Aurora setter standpunkt karakterer er hun opptatt av at de skal gjenspeile kompetansemålene i læreplanen: «fordi en standpunkt karakter skal de ut i samfunnet med, (...) den skal være reell». Når det gjelder andre terminkarakterer trekker også hun frem pedagogiske karakterer. Å bruke disse begrunner hun med at hvis elevene opplever suksess vil de kunne oppleve mer motivasjon av det, fremfor hvis de ikke opplever det. Hun tror ikke at elevene har en nytte av karakterene for læringen, men det kan bidra til motivasjon. Samtidig påpeker hun at å ikke få karakterene eleven ønsker seg kan være både demotiverende og skadelig for selvbildet: «Karakterer kan være ganske ødeleggende faktisk». Mye av grunnen for dette er at hun tror at suksess skaper motivasjon.

I løpet av en termin har Aurora ikke mer enn to formelle vurderingssituasjoner, da fire i løpet av et skoleår. Begrunnelsen for dette er at: «Det er å, å ikke helt ta elevenes skolehverdag på alvor hvis vi skal ha mange vurderinger i hver av norskdelenene». Her referer hun til at elevene i VG3 får standpunkt karakter i både sidemål og hovedmål skriftlig, i tillegg til norsk muntlig. Å ha to formelle vurderingssituasjoner er ikke noe hun alltid får til, enten ved at en elev ikke har fått to vurderinger eller at det ikke har vært mulig for klassen som helhet på grunn av vurderingsplanen på skolen. Hvis en elev ønsker det, kan de ha en ekstra formell vurdering før muntlig karakterer blir satt.

Oppsummering

Det er gjennomgående blant alle tre lærerne at det er spesielt en faktor som definerer hva som gjør en vurderingssituasjon formell: karakterer. De trekker også frem at elevene er klar over at vurderingen tar sted, og at de blir gitt mulighet og tid for forberedelse. Aurora var alene om å trekke frem at elevene blir gitt vurderingskriterier i forbindelse med den formelle vurderingssituasjonen. Helga sin forståelse av begrepet formell vurderingssituasjon bar preg av både den formative funksjonen og den summative funksjonen en vurderingssituasjon kan ha. For henne var det slik at de aldri er ferdig med noe, som innebærer at elevene får flere sjanser, frem til siste vurdering i VG3 når det skal bli satt standpunkt karakter. Aurora hadde derimot en forståelse av begrepet som i større grad bar vekt av den summative funksjonen.

For henne var det slik at karakteren som ble satt var en endelig vurdering av arbeidet, som hadde konsekvenser for halvårs-, helårs- og standpunkt-karakteren.

Informantene trakk alle frem tre typer formelle vurderingssituasjoner. Den første er rollespill, hvor elevene får mulighet til å utfolde seg kreativt og samtidig trene de retoriske ferdighetene. Aurora forklarte viktigheten av kreativ utfoldelse, og argumenterte for at læringen blir mer varig og at elevene opplever å få et eierskap for det de arbeider med. Alle lærerne brukte flere forskjellige sjangere innenfor rollespill, blant annet debatt, skuespill og dramatiseringer. Den andre typen de trakk frem var fagsamtaler. Det var flere måter disse ble gjennomført på, og de kunne gjennomføres som gruppesamtaler eller individuelle samtaler. Arthur forklarte at det er den vurderingssituasjonen han føler at gir han mest innsikt i elevenes kompetanse. Aurora og Helga gjennomførte gjerne fagsamtaler i en form kalt prøvemuntlig, som er en eksamenslignende vurderingssituasjon, som kombinerer presentasjon og fagsamtale. Når det gjelder presentasjoner, forholder alle lærerne seg ulikt til denne formen for vurderingssituasjon. Helga brukte presentasjoner alene som formelle vurderingssituasjoner hovedsakelig i VG1 og VG2, hvor hun hadde et fokus på retoriske ferdigheter og valgte sjangere som tale og appell. Arthur hevdet å ikke bruke elevforedrag lengre, men hadde brukt en form kalt gallery walk flere ganger. Dette var en form for presentasjon hvor elevene jobber i gruppe og tilhørerne må bevege seg fra gruppe til gruppe. Aurora forklarte at uten en dialog i etterkant fant hun det lite nyttig å ha presentasjoner, for det ga henne ikke tilstrekkelig innsikt i elevenes kunnskaper og kompetanser.

Når lærerne skal danne et vurderingsgrunnlag er det de formelle vurderingssituasjonene som veier tyngst, spesielt når de skal sette standpunkt-karakterene. En stor del av grunnen for dette virker å være at de kan få klager på standpunkt-karakterene. Aurora forklarer at det er viktig for henne at karakteren hun setter i norsk muntlig reflekterer kompetansemålene, og dette mener hun at den gjør best ved å vektlegge de formelle vurderingssituasjonene. Helga har en opplevelse av at elevene skjerper seg i forbindelse med de formelle vurderingssituasjonene, noe som kan skape et inntrykk av at elevene presterer så godt de kan. Samtidig er alle lærerne bevisste elevenes sårbarhet når de blir vurdert i norsk muntlig. Arthur forteller at han vegrer seg for å sette karakterer hvor det er lav måloppnåelse, fordi det oppleves så personlig for elevene. Aurora sin opplevelse er noe lik, nemlig at karakterer kan være ødeleggende. På grunn av dette bruker begge noe de kaller «pedagogiske karakterer», som innebærer at de heller er rause enn kritiske. Aurora forklarer denne praksisen med at en opplevelse av suksess fører til motivasjon.

4.3 Uformelle vurderingssituasjoner

Lærernes forståelse av begrepet uformelle vurderingssituasjoner hadde noen likheter, men også noen ulikheter. Både Aurora og Helga forbinder det i stor grad med dialogisk undervisning, og at elevene skal være muntlig aktive. Arthur forholdt seg til begrepet med en litt annen forståelse, og så på dem som muligheter for å øve, med et mål om at elevene skulle oppleve mestring. De var alle enige om at elevene ikke skulle bli gitt karakterer i disse vurderingssituasjonene, men de kunne få tilbakemeldinger på forskjellige måter. Det var ulik praksis blant lærerne om de planla aktiviteter for uformelle vurderingssituasjoner eller om de gjorde spontane vurderinger i undervisningen. Det var gjennomgående at de uformelle vurderingssituasjonene hadde positiv uttelling for vurderingsgrunlaget, men det var ulik praksis for hvor mye de ble vektlagt blant lærerne.

Helga

Definisjonen for hva en uformell vurderingssituasjon er, oppsummerte Helga med en setning: «Det er jo alle timer». I hennes klasserom har elevene fått beskjed om at alt de gjør blir vurdert, observert og vurdert, men på en positiv måte. Slik hun så på det så viser elevene kompetanse hver gang ytrer seg: «Hver gang du åpner munnen din så har du jo vist noe kompetanse, på en måte». Samtidig anser hun begrepet for å være formildende:

«Vi sier sånn «jammen dette er ikke, det er ikke en formell vurderingssituasjon», sier vi til elevene for å liksom, at de ikke skal la seg stresse så mye. Men så setter vi jo ofte karakter på dem og, for oss selv, uten at vi uttrykker det helt i klartekst for elevene da».

Den uformelle vurderingen skjer aktivt og hele tiden, men elevene er frie fra eventuelt stress. Det er flere grunner til at Helga gjør dette, blant annet handler dette om relasjonsbygging. For henne er de uformelle vurderingssituasjonene muligheter for elevene til å uttrykke seg og vise hvem de er. Dette kobler hun også til læreplanen: «Det å lære å uttrykke seg, finne sin stemme og bli hørt (...), det er på det uformelle tenker jeg da».

Undervisningen til Helga blir i stor grad planlagt med muntlighet som en sentral del: «Det går ikke en eneste time uten at vi har noe muntlig opplegg egentlig. Jeg prøver å lage undervisningen min mye mer dialogisk enn jeg gjorde i starten». At undervisningen er mer dialogisk anser hun som en profesjonsfaglig utvikling hun har hatt siden hun begynte å jobbe som lærer for ti år siden. Den planlagte muntlige aktiviteten i undervisningen Helga benytter

seg av er i varierende mengder og på forskjellige tidspunkt. Det kan blir brukt som «utgangsbilletter» i undervisningen, noe som er en form for avsluttende og oppsummerende aktivitet i slutten av timen. Et eksempel på dette er at elevene får en påstand og må gå til et visst sted i klasserommet for å ta stilling til påstanden. Dette gjør at de får øvd på å argumentere for eller begrunne påstandene sine. Hun har også benyttet seg av rollespill, for å ha en form for konsoliderende aktivitet. Dette kan da være å lage frysbilder for å oppsummere for eksempel forskjellig tematikk eller noe de har lest. Det kan være en utfordring å planlegge de muntlige aktivitetene og da uformelle vurderingssituasjonene. Det Helga beskriver som utfordringen ved dette er at å gi vurderingskriterier eller for tydelige føringer i en slik situasjon vil føre til at enkelte elever tenker «oi nå må jeg huske å si dette begrepet, og snakke om ballstemning og huske det symbolet».

De uformelle vurderingssituasjonene som blir gjennomført i løpet av skoleåret, er for Helga en selvfølge at er en del av vurderingsgrunnlaget. Disse vurderingene trekker aldri en elevs karakter ned: «Jeg ville heller tenkt at de uformelle skal kun være positivt». Vurderingen hun gjør i en undervisningsøkt danner ikke et godt nok grunnlag; «men det er med». Å sette en karakter basert på to formelle vurderinger i løpet av en termin er i hennes mening ikke valid, og hun ser seg derfor nødt til å bruke de uformelle vurderingene til å skape bredde i vurderingsgrunnlaget. Hun forteller at de uformelle vurderingene gir henne:

«veldig mye informasjon om hvor de er individuelt (...). Og det gir meg informasjon om hva de kan, altså helheten, som menneske på en måte (...), hvordan de uttrykker seg, hvem de er. Jeg føler jeg får mer innblikk i dem.»

Tross disse tankene om hva den uformelle vurderingen kan tilføre vurderingsgrunnlaget hun danner, har det en uttelling hun omtaler som «altfor lite». Det er to grunner til dette. For det første: «Det er jo veldig å lett hvis en elev har fått to firere denne terminen da, i muntlig, så er det veldig lett å bare da sette «ja, men det er helt tydelig en firer». Eleven forventer fire, de fikk fire på de to formelle.» I slike tilfeller kan hun glemme å se tilbake på undervisningen og de uformelle vurderingssituasjonene, om eleven har vist høyere kompetanse. Den andre grunnen er at det er, ifølge Helga, sjeldent at en elev har vist «masse supergod kompetanse i timene, men ikke på vurderingene. Det er vel heller snarere tvert imot (...).» Hvis en elev er i en «vippeposisjon», det vil si at de står mellom to karakterer, blir de uformelle vurderingene vektlagt for å avgjøre karakter.

Når Helga gjennomfører uformelle vurderingssituasjoner fokuserer hun på å gi tilbakemeldinger til elevene sine: «Det dokumenterer jeg som regel på It's. At jeg lager en

It's-mappe som heter tilbakemelding, der jeg laster opp en fil eller skriver bare sånn tilbakemelding kort i boksen». Ifølge Helga har digitale verktøy gjort det mye enklere å gi tilbakemeldinger til elevene enn det tidligere var: «Teams har gjort det ekstremt mye enklere å gi tilbakemelding enn det var før. For nå kan jeg bare, i timen, så kan jeg bare kjapt sende en melding». Hvis elevene forbereder seg til en formell vurderingssituasjon, fokuserer hun på å gi elevene konkrete tilbakemeldinger og tips. Her ser hun en større nytte enn karakterer gir, for elevene får «prøve flere ganger, få nye sjanser, få kommentarer mens jeg holder på med ting».

Selv om Helga anser de uformelle vurderingssituasjonene som en selvfølge i vurderingsgrunnlaget, virker det som at de kun har en utelukkende positiv uttelling, hvis det er et behov for å avgjøre en elevs termin- eller standpunkt karakter. Helga trekker frem at det kan være en utfordring å planlegge uformelle vurderingssituasjoner, da de fort kan oppfatte situasjonen som en high stakes-vurderingssituasjon, slik Fjørtoft (2014, s. 271) beskriver. Det er derfor viktig å ikke formidle for høye for høye krav og forventinger til elevene.

Arthur

Med utgangspunkt i definisjonen for hva en formell vurderingssituasjon er, definerte Arthur uformelle vurderingssituasjoner som: «når det ikke er karakter». Han foretrekker derimot å kalle dem for «uformelle øvelsessituasjoner» hvis det er i sammenheng med undervisningen. Dette er fordi han ikke går inn i klasserommet med innstillingen «hm hvilken måloppnåelse er du på i dag?». Han beskrev fokuset ved å si: «Så ja, de uformelle vurderingssituasjonene, så legger jeg til rette for at de skal få det til». Vi kan her se at hans definisjon av uformelle vurderingssituasjoner påvirkes av elevenes opplevelse i klasserommet, som skal være positiv og være en situasjon hvor de kan oppleve mestring.

Når Arthur snakker om uformelle vurderingssituasjoner, fokuserer han på gruppearbeid: «Når jeg snakker om uformelle vurderingssituasjoner så er det ofte gruppearbeid». Elevene er da delt inn i faste grupper á fire elever: «Og da vil jeg at de skal snakke så mest mulig, og at jeg skal prøve å si minst mulig». Det er et gjennomgående mål for hver time at elevene får snakke så mye som mulig, og han begrenser da hva han sier: «Det er vel det jeg liker best, når jeg bare hører på hva de sier». Når elevene jobber i grupper ser Arthur på «hva de sier og får frem og viser at de kan». I forbindelse med gruppearbeidet bruker han ofte IGP-metoden, som går ut på at elevene først jobber individuelt, så i gruppe og avslutningsvis har de en plenumssamtale. I plenumssamtalene kan Arthur forberede seg og aktivt vurdere elevene, ved å ha en liste med navn og markere på den når de prater og hans

vurdering av hva som blir sagt: «og så satt jeg da med navnet på alle elevene og så skrev jeg pluss på de elevene som har gjort det bra (...)». I plenumssamtaler er han ikke ute etter å «sette noen på plass», og elever blir stilt spørsmål direkte. Å stille åpne spørsmål til klassen som helhet erfarer han at kun fører til svar fra de samme personene. En annen aktivitet han har brukt er minipresentasjoner. Her blir en elev spurt om å holde et foredrag om for eksempel begreper de nettopp har gjennomgått.

I løpet av en termin vil det for Arthur være mange vurderingssituasjoner, dette kommer spesielt av en grunn: «Fordi jeg kanskje har et litt sånt ullent skille mellom formelle og uformelle». I VG2 og VG1 vektlegger han de uformelle vurderingene i stor grad, men det er ikke mulig for han å sette karakter hver time. Ofte er det nok å bare være i klasserommet og han kan derfor bare «sette noen plusser» på elevene. Arthur forklarer vektleggingen av de uformelle vurderingssituasjonene med å peke på kompetansemål: «Jeg vil si at de uformelle veier kanskje like mye som de formelle. Ofte får man også dekt flere kompetansemål». Å vektlegge de uformelle vurderingssituasjonene i så stor grad blir gjort også for å hindre stress og nervøsitet blant elevene: «Jeg vil ikke at de skal bli nervøse og tenke at det er en vurdering og stress, og de har nok skolestress fra før». For VG3 bruker han de uformelle vurderingene hovedsakelig som vippekarakterer: «så er da det de har fått vist i timene vippekarakterer, at det kan vippe dem opp (...). Altså de har bare mulighet til å vise kompetanse positivt». Det vil si at når Arthur skal sette standpunkt-karakterer, fungerer de uformelle vurderingssituasjonene som positive forsterkninger på vurderingsgrunnlaget til elevene.

Når det gjelder tilbakemeldinger i undervisningen, sier Arthur at «jeg er ikke noe flink til det der». At han gir tilbakemeldinger i så liten grad forklarer han med at: «Det er så mye som skjer i klasserommet som er ubevisst. Men man går rundt og prøver å hjelpe elevene». Han har heller ikke et system for å gi tilbakemeldinger og beskriver seg selv som en «veldig rotete lærer».

Arthur vektlegger i stor grad de uformelle vurderingssituasjonene når han skal danne et vurderingsgrunnlag. Det virker derimot som at han ikke har noen form som systematikk i danningen, men heller ser på det som en intuitiv aktivitet. Hvis hans fokus ligger på å hjelpe elevene, er det nærliggende å tro at elevene får tilbakemeldinger på arbeidet sitt, men at det for Arthur skjer ubevisst. Uformelle vurderingssituasjoner har to forskjellige funksjoner i vurderingsgrunnlaget. I VG1 og VG2 er det en stor del av vurderingsgrunnlaget, mens det i VG3 kun er en positiv faktor når standpunkt-karakteren skal bli satt.

Aurora

For Aurora er en uformell vurderingssituasjon definitivt en som ikke gir en selvstendig karakter, på akkurat det arbeidet. Aurora definerer uformelle vurderingssituasjoner som vurdering for læring, og begrunner dette med at «veien til den formelle vurderingen går via den uformelle». Det er heller ikke meldt på forhånd til elevene, og det er uten vurderingskriterier: «Så det blir mer den spontane vurderingen i et klasserom eller individuelt med veiledning».

Uformelle vurderingssituasjoner oppstår i klasserommet til Aurora hele tiden. For Aurora er dette det samme som at elevene får «vist tankene sine og følelsene sine» i tillegg til faglig kompetanse. Hun sier at:

«Hvis du ikke legger til rette for det så betyr jo det at det er du som er den som snakker i klasserommet og den som jobber, og det er ikke sånn fryktelig mye læring som foregår for veldig mange da. Jeg vil si at god didaktikk er det samme som å legge til rette for uformelle vurderinger».

Dette handler med andre ord om å ha et klasserom hvor elevene er muntlig aktive, og undervisningen preges av å være dialogisk. Elevene skal ikke sitte passive, men være aktive deltakere i det som foregår i klasserommet.

Aurora trekker frem et eksempel på en arbeidsmetode hun er glad i, som er kreativ skriving kombinert med gruppesamtaler. Etter å ha skrevet teksten blir den lest: «og da har vi ofte sånn at de leser for hverandre i grupper og så velger gruppene ut noen som skal leses høyt». I denne aktiviteten får elevene vært kreative, de får produsere noe og bruke fagkunnskapen sin, og: «(...) da eksponerer elevene seg veldig, så da får man ganske mye innsyn». En annen måte uformelle vurderingssituasjoner oppstår er i forberedelsene til formelle muntlige vurderingssituasjoner: «så vil det jo også være å påpeke vurderingskriterier og si «du må huske på struktur her», «dette må du huske på», «mottakeren din, hvem er det?» (...), teknikker for å ikke lese opp fra manus for eksempel». Her ser vi hvordan hun jobber med undervisning i muntlighet, og hva hun mener med at veien til den formelle vurdering går via den uformelle. For Aurora er det mange uformelle vurderingssituasjoner som oppstår i helklassesamtalene. Hvis disse skal være en del av vurderingsgrunnlaget til en elev har hun visse forventinger: «Hvis elever er gjennomgående aktive, så mener jeg det bør, altså er aktive og viser både refleksjon og selvstendighet og fagkunnskap, så mener jeg at jeg syns det skal telle». Det er dermed ikke tilstrekkelig å delta i samtalen, og det er en deltakelse som må forekomme ved mange anledninger, for at det skal bli inkludert i vurderingsgrunnlaget.

Uformelle vurderingssituasjoner blir ikke inkludert i vurderingsgrunnlaget hvis det kan trekke en elevs karakter ned. Dette er av hensyn til de stille elevene: «det er klart det finnes ganske stille elever, det finnes redde elever, det finnes mange elever som synes det er fryktelig vanskelig å eksponere seg i klasserommet og de skal selvfølgelig ikke straffes karaktermessig for det». Dersom elevene viser faglig kompetanse innenfor flere områder i timene, kan det trekke karakteren opp. Dette forutsetter at det er et gjennomgående faglig nivå og at eleven eksponerer seg i de fleste timene. Fra observasjonsteori har Aurora lært at man på forhånd må bestemme seg for hva man skal observere. Å ikke gjøre dette fører til at observasjonene hennes blir tilfeldige, og hun kan da ikke få med seg at elever er mer aktive enn hun tror eller at hun «lar seg forføre» til å tro at noen viser mer faglighet enn de faktisk gjør. De uformelle vurderingssituasjonene åpner også opp for at elevene får respons på hvor de er i faget og de får prøvd ut tankene sine. Hun beskriver elevene som «innmari lyttende» i disse situasjonene, fordi de er underveis i læringen og er ivrige etter å forstå noe.

Selv om den uformelle vurderingen er en del av vurderingsgrunnlaget, er hun veldig opptatt av elevenes opplevelse av å være i klasserommet:

«Det er jo en tvangstrøye av dimensjoner å skulle være i den opplevelsen at du blir vurdert hele tiden. Det er ikke noe læring i det og det er definitivt ikke noe glede med det heller. Så jeg synes det er kjempeviktig, avgjørende, for både læring og trivsel og utvikling som menneske, at elevene ikke blir vurdert hele tiden.»

Her ser vi altså at hun ikke alltid vurderer, men lar elevene stille de spørsmålene de trenger for å lære, uten at dette har en påvirkning på karakterene deres eller at de trenger å være redde for det.

Tilbakemeldingene Aurora gir tror hun at elevene har mer nytte av enn karakterene: «For det blir jo egentlig underveisvurdering. Det blir vurdering for læring, det blir fremovermeldinger». I undervisningen varierer det hvordan hun gir dem til elevene. I helklassesamtaler fokuserer hun på å referere til det elevene har sagt som en form for respons. Hun stiller også oppfølgingsspørsmål, både i helklassesamtaler, gruppesamtaler og individuelle samtaler. Hun gir òg konkret respons som hun begrunner i hva elevene har ytret, som for eksempel «det var veldig klokt tenkt fordi» og «her har du et kjempegodt poeng fordi». Når elevene jobber med oppgaver, både individuelt og i grupper, bruker hun spørsmål til å drive en videre prosess i arbeidet. Aurora har ingen systematikk i hvordan hun registrer tilbakemeldingene eller observasjonene sine, og sier: «sånn at det er helt klart en svakhet og

det blir litt mer subjektivt og skjønn (...). Og jeg er klar over det subjektive skjønnet i at jeg ikke skriver opp disse tingene».

Samlet ser vi at de uformelle vurderingssituasjonene i stor grad blir knyttet til undervisning av Aurora, som omtaler det som god didaktikk, fordi de uformelle vurderingssituasjonene betyr at elevene er muntlig aktive. Hvis denne aktiviteten skal være en del av elevenes vurderingsgrunnlag, stilles det krav om konsekvent aktivitet som bærer preg av faglighet og refleksjon. Aurora forteller ikke om planlagte uformelle vurderingssituasjoner, men benytter seg heller av aktiviteter som oppstår i undervisningen. Tilbakemeldinger er det hun anser som mest nyttig for elevene, og hun definerer det som underveisvurdering eller VfL.

Oppsummering

Uformelle vurderingssituasjoner blir av alle lærerne definert som vurdering uten karakter. Utover det hadde de alle en ulik tilnærming til begrepet uformelle vurderingssituasjoner. For Helga var det en del av alle timer, sin anså enhver elevytring som en mulighet for å vise kompetanse og for at elevene kunne uttrykke seg. Dette gjorde at hun så godt som alltid planla undervisning med muntlig aktivitet, med et fokus på dialogisk undervisning. Aurora var også opptatt av dialogisk undervisning, som hun knyttet til god didaktikk. Hun mente at hvis det ikke er muntlig aktivitet, er det også mindre læring som finner sted. Arthur skilte seg mest ut i sin forståelse, ved å omdefinere begrepet til å være muntlige øvingssituasjoner. Han var opptatt av at elevene skulle oppleve mestring, og da å legge til rette for det.

Alle lærerne legger til rette for uformelle vurderingssituasjoner på forskjellige måter. Felles var at alle understreker viktigheten av at elevene er muntlig aktive i undervisningen. Dette kunne være gjennom individuelle samtaler mellom lærer og elev, gruppearbeid eller helklassesamtaler. Helga kunne planlegge for aktiviteter som fungerte som konsolidering eller som det hun kalte utgangsbilletter, som var en avsluttende aktivitet elevene må gjøre når undervisningen er ferdig. Arthur fokuserte mye på gruppearbeid, hvor målet var at han skulle prate så lite, og heller observere elevenes samtaler. Hvis de hadde helklassesamtaler, kunne han være forberedt på å vurdere elevenes deltakelse. Aurora kombinerte ofte kreativ skriving med muntlig aktivitet i gruppe og helklasse. Den mest sentrale uformelle vurderingssituasjonen var allikevel helklassesamtalen, hvor det oppstår spontan vurdering av elevene.

Det er en generell enighet om at tilbakemeldinger fører til mer læring enn karakterer gjør. Både Helga og Aurora er derfor opptatt av å aktivt gi tilbakemeldinger til elevene, med

både digitale verktøy eller i de spontane vurderingene i samtaler. Arthur er ikke bevisst sin praksis for å gi tilbakemeldinger, men det er mulig å tolke utsagnene som at han gir dem til elevene allikevel. Alle lærerne forholder seg ulikt til det å skape systemer for å holde oversikt over tilbakemeldingene de gir. Helga er den eneste som kan vise til et system, mens både Arthur og Aurora ikke egentlig har et. Dette er noe Aurora tenker fører til at hun setter karakterer med et subjektivt skjønn. Helga og Aurora trekker begge frem arbeid i forbindelse med formelle muntlige vurderingssituasjoner, som kan ses på som det Haugsted (1999) omtaler som undervisning i muntlighet. Her bruker de vurderingskriterier til å gi tilbakemeldinger, eller gir konkrete tips for å hjelpe elevene forberede seg.

Når lærerne skal bruke uformelle vurderingssituasjoner i vurderingsgrunnlaget har de ulike måter å vektlegge vurderingssituasjonene på. Arthur forklarer at han har et ullent skille mellom uformelle og formelle vurderingssituasjoner, noe han ikke forklarer hva betyr, annet enn at det derfor blir mange vurderingssituasjoner å inkludere i vurderingsgrunnlaget. Både Helga og Arthur begrunner vektleggingen av de uformelle vurderingssituasjonene med at de skaper bredde i vurderingsgrunnlaget, men de vektlegger dem på ulike måter. Det er gjennomgående blant lærerne at de kun bruker uformelle vurderingssituasjoner når de har positiv uttelling for karakterene de setter. Alle bruker begrepet «vippe», som betyr at når elevene ligger mellom to karakterer kan den vippes opp. Hvis lærerne har observert muntlig deltakelse, vil det kunne føre til at elevene får en høyere termin- eller standpunkt karakter. Det er med andre ord ulike forståelser av begrepet, ulik planlegging av uformelle vurderingssituasjoner og de vektlegger de uformelle vurderingssituasjonene ulikt i vurderingsgrunnlag. Det er allikevel felles for lærerne at de benytter seg av «vippekarakterer» og at det alltid er positivt for elevene når de har ytret seg.

4.4 Oppsummering av funn

I avklaringen av hva som er muntlig kompetanse ifølge lærerne kom det frem at alle kunne knyttet sine definisjoner til *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (2017). Ferdighetene å forstå og vurdere, utforme, kommunisere, reflektere og vurdere var underliggende i deres omtaler, som fokuserte på blant annet kreativitet og utforming. Ser vi til LK06 og det tidligere rammeverket, er de samme ferdighetsområdene definert. Det var viktig at elevene kunne delta i undervisningen og vise sin kunnskap på flere måter.

Lærernes forståelse av formelle vurderingssituasjoner bar preg av å være noenlunde lik, med et fokus på at elevene ble gitt karakterer, at de var klar over at de skulle bli vurdert

og at de hadde tid til å forberede seg. At elevene er innforstått med at de skal bli vurdert tyder på at en oppgave med vurderingskriterier er gitt, men dette ble bare uttrykt av Helga og Aurora. Formålet med de formelle vurderingssituasjonene varierte noe, hvor Helga anså det som både en formativ og summativ vurdering, mens Aurora hovedsakelig fokuserte på det summative formålet. Lærerne brukte i all hovedsak tre aktiviteter i de formelle vurderingssituasjonene: presentasjon, rollespill og fagsamtaler. Lærernes forhold til presentasjoner varierte, fra å ikke gjennomføre dem uten dialog til å ha et spesielt fokus på dem i VG1 og VG2. I VG3 stod fagsamtalen sterkt, mye på grunn av at det er en situasjon som minner om muntlig eksamen. Dette var også den vurderingsformen lærerne følte de ga dem mest innsikt i elevenes kompetanse. Alle lærerne trakk frem det sårbare aspektet i vurderingssituasjonene for elevene, både med og uten fokus på karakterer. Karakterer som ikke reflekterte middels eller høy måloppnåelse var noe de vegret seg for å sette, både på grunn av elevenes personlige opplevelser og på grunn av hvordan det påvirker motivasjonen deres. Et grep både Arthur og Aurora brukte var å gi dem de kalte pedagogiske karakterer, som ble satt med en mer raus enn kritisk innstilling. Når lærerne skal danne et vurderingsgrunnlag i norsk muntlig er det gjennomgående at de formelle vurderingssituasjonene vektlegges i størst grad. Grunnen for dette var blant annet at det var disse situasjonene hvor eleven var mest skjerpa, hadde forberedt seg og reflekterte deres kompetanse innenfor spesifikke kompetansemål.

De uformelle vurderingssituasjonene ble av alle lærerne definert som en vurderingssituasjon uten karakter. Her var forståelsen av begrepet noe ulik, ved at Aurora og Helga vekta dialogisk undervisning som en viktig komponent i de uformelle vurderingssituasjonene. Arthur så på de uformelle vurderingssituasjonene som muligheter for at elevene skulle øve og oppleve mestre. Lærerne hadde ulik praksis for planlegging av aktiviteter. Helga og Arthur planla med spesifikke aktiviteter i undervisningen, mens Aurora heller fokuserte på de spontane vurderingene som kunne oppstå. Felles for alle var at elevenes muntlige deltakelse sto i fokus. Denne aktiviteten kunne skje ved individuelle samtaler, i gruppearbeid og i helklassesamtaler. Sentralt i de uformelle vurderingssituasjonene stod tilbakemeldinger. Disse kunne bli gitt muntlig til elevene i vurderingssituasjonene eller digitalt i etterkant. Unntaket her var Arthur, som ikke bevisst jobbet med å gi tilbakemeldinger til elevene. Forskjellene i denne praksisen førte til forskjeller i system, noe som igjen førte til at vurderingsgrunnlagets validitet ble påvirket. Det var allikevel slik at alle inkluderte de uformelle vurderingssituasjonene i vurderingsgrunnlaget. Dette hadde da kun positiv uttelling,

ved at det kunne føre til at elevene gikk opp en karakter, men aldri ned. Dette kalte lærerne for «vippesituasjoner».

5. Diskusjon

Jeg vil nå diskutere hovedfunnene fra analysekapitlet sett i lys av teorien ovenfor. Målet er å besvare oppgavens problemstilling: Hvordan bruker et utvalg lærere formelle og uformelle vurderingssituasjoner som vurderingsgrunnlag for den samlede karakteren i norsk muntlig? For å gjøre dette har jeg valgt å strukturere dette kapitlet etter oppgavens forsknings spørsmål.

1. Hva definerer lærerne som muntlighetskompetanse?

Muntlighet har vært en grunnleggende ferdighet i alle fag siden innføringen av LK06. I tillegg er muntlig kommunikasjon et hovedområde i LK06, som ble videreført som et av seks kjerneelement i LK20. Det er allikevel blitt en ferdighet som har havnet i skyggen, hvor det er lite systematisk og begrenset forskning (Ludvigsen et al., 2014, s. 48; Rødnes & Gilje, 2018, s. 204). Når lærerne skal gjøre rede for hva de legger i begrepet muntlighetskompetanse, trekker de særlig frem tale, samtale og lytting. Dette er i tråd med beskrivelsene av muntlighet som grunnleggende ferdighet og som hovedområde i LK06, som var en gjeldende plan for alle lærerne. I tillegg er det i tråd med det som videre vektlegges i LK20,

I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (2012) innebærer muntlige ferdigheter å «skape mening gjennom å lytte, tale og samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8). Sett i lys av et sosiokulturelt perspektiv, er språket et redskap for læring. I LK20 er det som nevnt lagt ytterligere til rette for sosial læring i «Prinsipper for læring, utvikling og dannelse» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Det som er viktig å ta med seg i dette synet på språkets betydning for læring er at elever kommer til klasserommet med ulike forutsetninger, deriblant en ulik bevissthet for sosiale språkene, som Gee (2008) skiller mellom som primær- og sekundærdiskurser (Gee, 2008, s. 157). I norsk muntlig vil dette spesielt være aktuelt for kommunikasjon og hvordan elevene tilpasser språket til konteksten de er i. Da Aurora skulle beskrive hva som er faglighet i forbindelse med norsk muntlig, la hun vekt på at elevene skulle være reflekterte, aktive og deltagende. Å kunne gjøre dette krever en metakognitiv bevissthet om sosiale språk, hvor de tilpasser seg den muntlige situasjonen de befinner seg i. Elevene må bevisst gå inn i ulike roller, hvor de lytter, deltar og bruker kunnskapene de har (Penne & Hertzberg, 2015, s. 26). Den metakognitive bevisstheten var også sentral i omtalen til Helga, som fokuserte på elevenes utforming ved at de blant annet hadde et nyansert ordforråd, brukte fagbegreper og kunne begrunne påstandene sine. Her kan vi altså se en mer detaljorientert beskrivelse av metakognitiv bevissthet innen norsk muntlig. Selv om lærerne trekker frem komponenter innen metakognitiv bevissthet, er det ikke noe de uttrykker

eksplisitt. At de ikke bruker begreper som metakognitiv bevissthet kan være en indikasjon på at de selv ikke er klar over hvordan deres fokusområder er en del av begrepene. Det er åpenbart at kunnskapen om dem er der og er en del av deres forståelse av norsk muntlig, men å ikke bruke begrepene, for å for eksempel inkludere alle elevene når de underviser, kan svekke elevenes faglige utvikling ved at kunnskapen ikke blir modellert av læreren (Blikstad-Balas, 2016, s. 99).

Et annet aspekt ved muntlig kompetanse som lærerne var opptatt av, er beherskelse av en rekke muntlige sjangere. Sjanger er, som tidligere nevnt, et foranderlig og sosialt konstruert, som blir definert på forskjellige måter (Bakhtin, 1998, s. 1; Purcell-Gates et al., 2007, s. 10). Penne og Hertzberg (2020) skiller mellom monolog og dialog, men Bakhtin (1998) problematiserer dette ved å beskrive all kommunikasjon som dialogisk. I begge rammeverkene for grunnleggende ferdigheter blir det trukket frem at elevene skal kunne mestre ulike muntlige sjangere (Kunnskapsdepartementet, 2012, 2017, s. 7). Å mestre ulike sjangre er en forutsetning for å kunne bytte mellom de ulike rollene i muntlige kommunikasjonssituasjoner, bruke fagkunnskap i forskjellige muntlige situasjoner og utviklingen av metaspråket. For det første er lytting en sentral del når det gjelder de ulike rollene i muntlige kommunikasjonssituasjoner. Dette var noe Helga trakk frem som den viktigste delen av muntlighetskompetanse. Å lytte innebærer at man er en del av en kommunikativ prosess med en partner, hvor man forhandler seg til mening. En viktig del av denne prosessen er å være bevisst sin rolle som lytter, hvor en ikke bare er mottaker, men også deltaker (Otnes, 1999, s. 161). For det andre er sjangre en inngang til å mestre andre aspekter ved norsk muntlig, som retorikk. Arthur var opptatt av at det er en viktig del av muntlighetsopplæringen å beherske flere sjangre. Han fokuserer på at elevene ikke bare kunne belære, men også formidle gjennom å bevege og behage. Dette gjør at han blant annet fokuserer på retorikk i muntlighetsopplæringen. Dette fokuset utvider elevenes forståelse av muntlighetsbegrepet, samt utvikler deres kompetanse innen kommunikasjon, slik Bakken (2019) påpeker at norskfaget har et særlig ansvar for. Et tredje poeng ved å kunne beherske sjangere, er å kunne formidle fagkunnskaper og vise kompetanser på flere måter gjennom aktiv deltakelse. Dette var Aurora spesielt opptatt av. Ser vi til det reviderte *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (2017) blir muntlige ferdigheter betegnet som «en forutsetning for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Denne aktive deltakelsen forutsetter sjangerbeherskelse, nettopp fordi elevene vil måtte uttrykke seg på forskjellige måter i forskjellige situasjoner.

2. Hvilke uformelle og formelle vurderingssituasjoner benytter lærerne seg av?

Som en del av problemstillingen min har jeg sett på hvilke formelle vurderingssituasjoner lærerne benytter seg, og i tillegg om og i hvilken grad de også benytter seg av uformelle vurderingssituasjoner når de skal danne et vurderingsgrunnlag for den samlede karakteren i norsk muntlig.

For de formelle vurderingssituasjonene var det gjennomgående at tre elementer ble trukket frem for å avgrense hva en slik situasjon innebar: elevene får tid til forberedelse, de vet de skal bli vurdert og det blir satt karakter. Noen av lærerne trakk også frem at det blir gitt begrunnelse for karakteren. At elevene skal forberede seg innebærer at de var klar over oppgaven de skal gjøre og den kommende vurderingen av sluttproduktet de leverer. I forbindelse med forberedelsen følger det ofte med vurderingskriterier, enten i oppgaveteksten eller som et separat skjema til elevene. Ingen av informantene omtalte innholdet i vurderingskriteriene. Hvis vi ser på Fjørtoft (2011b) sin definisjon av summativ vurdering og Harlen (2014) sine kjennetegn for summativ vurdering, kan vi oppsummere det til å være en kategorisering av læring i slutten av en periode eller undervisningssekvens, som kommer i tillegg til det vanlige skolearbeidet og alle blir vurdert etter de samme kriteriene (Fjørtoft, 2016a, s. 42; Harlen, 2014, s. 7–8). Formelle vurderingssituasjoner er, som tidligere nevnt, planlagte, med en tydelig oppgave med tilhørende vurderingskriterium. Vi kan dermed se at lærerne, uansett variant av formell vurderingssituasjon, bruker kjennetegn fra både summativ vurdering og formelle vurderingssituasjoner i sin omtale og utarbeidelse av formelle vurderingssituasjoner.

Alle lærerne i intervjuene var opptatt av elevene skulle få utfolde seg kreativt i forbindelse med formelle vurderingssituasjoner i norsk muntlig. På grunn av dette brukte de varianter som skuespill, debatt og rollespill. Dette strider med Svenkerud (2013) sine intervjuer av elever i forbindelse med arbeid med norsk muntlig, hvor de hevdet at dette var noe de hovedsakelig drev med på barneskolen, og derfor i liten grad på ungdomsskolen. Det er gjennomgående i forskningen som er presentert over at elevfremføringer er den formen for formelle vurderingssituasjoner som er dominerende innenfor vurdering av muntlighet (Bakken, 2016; Fjørtoft, 2016b; Svenkerud, 2013; Svenkerud et al., 2012). Det var derfor svært interessant å se i denne analysen at dette var den vurderingssituasjonen som var lavest ansett blant to av de tre lærerne. Aurora og Arthur mente begge to at det var en vurderingssituasjon som ga dem svært lite innsyn i hva elevene faktisk hadde av kompetanse. Hvis de hadde presentasjoner som en formell vurderingssituasjon var dette etterfulgt av en dialog med eleven. Helga brukte derimot presentasjoner for å arbeide med ulike sjangre, med et fokus på retoriske ferdigheter.

Det kan være flere grunner til den kontrasten. For det første er all forskningen jeg viser til eldre enn fem år, noe som kan være en indikator på at følgeforskningen av innføringen av grunnleggende ferdigheter enda ikke er ferdig, samt at det understreker hvor lite det egentlig er forsket på. For det andre kan det sosiokulturelle perspektivet på læring påvirke avgjørelsene lærerne tar i forbindelse med vurdering av muntlighet. Når de trekker frem lytting som en grunnleggende del av muntlighetskompetanse, sett i sammenheng med gruppearbeid og samarbeidsevner, vil det være naturlig å velge bort den vurderingssituasjonen som krever minst av tilskuere og medelever. Ved å velge fagsamtaler i grupper, eller mer kreative varianter som debatter, vil det åpne opp for at elevene må samarbeide om det faglige fremfor å fremføre en innøvd tekst.

De uformelle vurderingssituasjonene ble beskrevet som vurderinger uten karakter av lærerne. Alle lærerne hadde dem i undervisningen, men på forskjellige måter. Noen ganger var det planlagte læringsaktiviteter, mens andre ganger var det en del av undervisningen ved for eksempel helklassesamtaler. Det var mye motivasjon for dette i undervisningen, og all elevaktivitet som var hensiktsmessig ble satt høyt. Mye av dette kommer nok fra et ønske om å ha dialogisk undervisning. Aurora beskrev det som god didaktikk, mens Helga hadde et mål om å ikke ha lengre foredrag enn 30 minutter. Det som kjennetegner formativ vurdering er at det skal bidra til læring (Fjørtoft, 2016a, s. 41; Harlen, 2014, s. 5). Lærernes fokus på å ha mye elevaktivitet og dialog i undervisningen fremmer muligheter for formativ vurdering. For eksempel Helga hevdet at hver gang en elever ytrer seg har den vist kompetanse, noe som betyr at hun finner mange muligheter for formativ vurdering i de uformelle vurderingssituasjonene. Å finne disse mulighetene er en viktig del av prosessen Black og Wiliam (2009) beskriver, som består av å samle inn informasjon om hvor eleven er i læringen og veien videre derfra (Black & Wiliam, 2009, s. 7).

Helklassesamtalen ble her trukket frem, som er et effektivt verktøy for å foreta seg de uformelle vurderingssituasjonene, men tross dets potensiale viser forskning at de ofte er for lærerstyrte. Gjort riktig er dette en måte å arbeide med elevens evne til å delta i utforskende diskusjoner og samtaler, dermed invitere dem inn i faget (Hoel, 1995; Michaels & O'Connor, 2012; Skaftun, 2020). Muligheten til å sjekke elevens kunnskap gjør dem til muligheter for uformelle vurderingssituasjoner og formativ vurdering. Det er en forutsetning for formativ vurdering at elevene er aktive deltakere, da det på mange måter er en sosial aktivitet.

3. Hvordan vektlegges de forskjellige vurderingssituasjonene i vurderingsgrunnlaget?

Standpunktkarakteren er den karakteren elevene skal ha med seg ut i verden etter endt opplæring i norsk skole. Dette er en karakter som ikke skal baseres på et matematisk gjennomsnitt, men en samlet vurdering av elevens kompetanse i faget. Eleven skal få mulighet til å vise denne kompetansen på varierte måter (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Den bærer derfor preg av å være summativ i aller høyeste grad, for det er den siste karakteren de får i faget. På grunn av dette var lærerne opptatt av at den skulle vise til så mye kompetanse som mulig, samtidig som at karakteren hovedsakelig skulle være basert på formelle vurderingssituasjoner. Elevene har nemlig rett på å klage på en standpunktkarakter, så lærerne er nødt til å kunne vise til god dokumentasjon på måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2).

Fordi standpunktkarakteren ikke skal være et gjennomsnitt, er det de formelle vurderingssituasjonene i slutten av et skoleår som veier tyngst for Helga. Alt elevene gjør før slutten av skoleåret anser hun som øving. Å vektlegge arbeidet på slutten av skoleåret, sett i lys av tidligere prestasjoner i løpet av skoleåret, åpner opp for et vurderingsgrunnlag basert på lærerens informasjon om elevenes utvikling og læring. Dette samsvarer med Black og William (2012) sitt argument for et samspill mellom summativ og formativ vurdering. Fordi det i norskfaglig sammenheng ofte blir brukt målrelatert eller kriteriebasert vurdering, vil det være både formative og summative aspekter i de formelle vurderingssituasjonene (Fjørtoft, 2016a, s. 54). Dette forutsetter at elevene får mulighet til å utvikle seg innenfor norsk muntlig, gjennom det Haugsted (1999) omtaler som undervisning i muntlighet.

Tilbakemeldinger vil her være avgjørende når elevene jobber. Hattie og Timperley (2007) betegner tilbakemeldinger som informasjon lærere gir til elever om deres læring eller prestasjon (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Disse må bli gitt når elevene er i læringen hvis de skal ha effekt på elevenes utvikling, altså i en læringskontekst. Aurora hadde flere måter å gi tilbakemeldinger til elevene på deres arbeid i undervisningen, blant annet å gjenta og bekrefte det de sa i helklassesamtaler. Denne metoden for å gi tilbakemeldinger kan føre til at de treffer elevene på rett tidspunkt, hvor de er i læringsprosessen og er mest motivert (Lillejord & Hopfenbeck, 2020, s. 253). Helga kunne gi tilbakemeldinger etter undervisningen, ved å bruke forskjellige digitale plattformer. Å gi tilbakemeldinger etter at læringen har funnet sted kan føre til at de ikke blir mottatt av elevene og ønsket effekt ikke blir oppnådd, men det kan også føre til dybdelæring og utvikling av metakognisjon (Lillejord & Hopfenbeck, 2020, s. 254). Det er derfor avgjørende at elevene vet hva de blir vurdert i, i

de uformelle vurderingssituasjonene vil dette være læringsmål og andre mål for den aktuelle undervisningssekvensen. Dette kan spesielt knyttes til kompetansemålet for VG3 ST i LK06, hvor det står at elevene skal «drøfte norskfaglige og tverrfaglige emner ved hjelp av fagterminologi og helhetlig argumentasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11). Ser vi på kompetansemålene for VG1 ST i LK20 kan vi trekke inn at elevene skal «greie ut om og drøfte norskfaglige og tverrfaglige emner muntlig» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 12).

Karakterene som blir satt i slutten av en termin, som ikke er standpunkt-karakter, bærer preg av å i større grad å være formativ, fordi det er underveiskarakterer. At det er en underveiskarakter beskriver tidspunktet for vurderingen, men ikke formålet eller intensjonen (Fjørtoft, 2014, s. 272). Beskrivelsen av underveisvurdering i LK20 samsvarer med omtalen av formativ vurdering som er blitt beskrevet tidligere i denne oppgaven, som går ut på at «underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 12). Dette er en karakter som skal reflektere hvor eleven er i opplæringen sin. På grunn av dette bruker lærerne flere uformelle vurderingssituasjoner når de skal danne vurderingsgrunnlaget for disse karakterene. Dette kunne være både forberedte aktiviteter i undervisningen og det kunne være observasjoner lærerne gjorde i løpet av undervisningen. De uformelle vurderingssituasjonene gjør det mulig for lærerne å skape bredde i vurderingsgrunnlaget, ved at flere kompetansemål kan bli dekket. Hvis lærerne bare har to formelle vurderingssituasjoner for hver karakter som blir satt, vil det kunne oppleves som å være et for snevert eller tynt vurderingsgrunnlag. De uformelle vurderingssituasjonene bærer i større grad preg av å være formative enn de formelle vurderingssituasjonene. Dette er muligheter for læreren til å se hvor elevene er i læringen, samtidig som de kan hjelpe dem videre (Harlen, 2014; Heritage, 2007). Selv om det kan være planlagte aktiviteter, kan det også være en del av en kontinuerlig prosess for å samle inn informasjon om elevenes læring (Ruiz-Primo & Furtak, 2006; Wolf, 1993). Lærerne brukte dem ikke bare til å samle inn informasjon om elevenes læring, men også til å få det Helga omtalte som «innblikk i dem». I motsetning til de formelle vurderingssituasjonene hvor elevene er skjerpert og tilpasser seg vurderingen, er det mer åpent for at de kan uttrykke seg og utforske i læringen. For Aurora var dette en viktig del av undervisningen, for det skapte muligheter for at elevene skulle føle seg sett.

Å bruke uformelle vurderingssituasjoner for å danne vurderingsgrunnlaget ble også gjort med hensyn til elevens sårbarhet. Både Aurora og Arthur trakk frem stresset og presset elevene er under på skolen, med minst 2 karakterer i norskfaget på videregående, vil det resultere i mange vurderingssituasjoner for å danne et bredt nok grunnlag. Ifølge Aurora var dette ikke å ta elevenes skolehverdag på alvor, og at det er «en tvangstrøye av dimensjoner» å

hele tiden skulle bli vurdert. Penne et al. (2020) trekker også frem elevenes sårbarhet vurderingen av norsk muntlig, noe som kan føre til at tilbakemeldingene elevene blir gitt ikke inneholder mer enn en kort og positiv respons (Penne et al., 2020, s. 103). Lignende funn hadde også Svenkerud et al. (2012). De observerte i tillegg at lærerne formidlet lavere forventinger til elevene, for å dempe prestasjonspresset (Svenkerud et al., 2012, s. 46). Dette skaper en viss konflikt med bestemmelsene fra Utdanningsdirektoratet, som sier at læreren skal tilrettelegge for at eleven skal få vist «kompetansen sin på måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenking» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 17). Aurora mente karakterer kunne være ødeleggende for elevenes selvtillit og motivasjon. Det er flere grunner til at dette kan være ødeleggende. For det første kan elevene bruke karakterer som gjenstand for å sammenligne seg selv med andre (Black & Wiliam, 2018). For det andre så er lærerens oppfølging av elevenes forståelse av karakteren avgjørende. Hvis en elev ikke forstår hvorfor de har fått den karakteren de har fått, kan det bety at læreren ikke har fulgt opp eleven i etterkant (Smith, 2009, s. 29). Dette kan føre til at elevenes selvaksept blir påvirket. For å skåne elevene i de formelle vurderingssituasjonene, som kan oppleves som svært personlige og sårbare, valgte både Aurora og Arthur å heller være litt snillere med karakterene enn kritiske. Dette gjorde de for å motivere elevene og skape opplevelser av mestring.

Opplevelsen til lærerne var gjerne at formelle vurderingssituasjoner og karakterene de ga ikke ga elevene informasjon om læringen deres, noen forstod ikke hvorfor de ikke fikk den karakteren de fikk. At en elev ikke forstår hvorfor den får en karakter, kan ha flere årsaker. Fordi en formell vurderingssituasjon ofte inkluderer vurderingskriterier og læringsmål, kan det være utydelig for eleven hva den blir vurdert i. I mål- og kriteriebasert vurdering er det lærerens oppgave å tydeliggjøre disse for elevene (Fjørtoft, 2016a). Et av Harlen (2014) sine kjennetegn på summativ vurdering er at reliabilitet oppnås ved at det er nettopp vurderingskriterier tilhørende den summative vurderingssituasjonen. Hvis vurderingssituasjonene som har fordret karakterer inneholdt vurderingskriterier, kan det være at disse ikke ble tydeliggjort for elevene eller brukt i forbindelse med tildelingen av karakteren. Selv om det var bred enighet om at tilbakemeldinger er mest nyttige, viser forskning at tilbakemeldingene elevene blir gitt i slutten av muntlige vurderinger, spesielt presentasjoner og fremføringer, ikke inneholder informasjon om elevenes prestasjon, men heller bærer preg av å være korte og positive, med fokus på innholdet (Fjørtoft, 2016b; Penne et al., 2020; Svenkerud et al., 2012). Hvis dette er tilfellet i lærerens tilbakemeldinger i denne undersøkelsen, vil det forklare hvorfor elevene ikke forstår hvorfor de får karakterene de får.

Det er gjennomgående blant lærerne at uformelle vurderingssituasjoner kun har en positiv vektlegging i vurderingsgrunnlaget. Lærerne kalte dette for å vippe karakterer opp, for eksempel fra fire til fem, uansett om det er en halvårskarakter eller en standpunktkarakter. Alle lærerne forholdt seg ulikt til hva som utgjorde et godt nok grunnlag for at en elevs prestasjon kunne bli inkludert i vippegrunnlaget. For Aurora var det viktig at elevene kunne vise faglig kompetanse ved flere anledninger og være konsekvente, mens for Helga var det krav om at elevene viste kompetanse muntlig i norsktimene. Vi ser dermed at det stilles ulike krav til elevene av de forskjellige lærerne. At vurderingene som ble inkludert kun var positive for elevenes karakterer, gjør de uformelle vurderingssituasjonene til det Fjørtoft (2014) betegner som low-stake. En low-stakes-situasjon betegnes ved at konsekvensene av vurderingssituasjonen ikke er store (Fjørtoft, 2014, s. 51). Det vil si at hvis elevene tok feil, eller stilte spørsmål om kunnskap de allerede var forventet å ha, ble ikke dette inkludert i vurderingsgrunnlaget. Det er interessant at lærerne vurderer hva som er godt nok til at det blir inkludert, men gjør det med helt ulike forventninger og krav til elevene. For Arthur var karakteren i norsk muntlig ofte det han betegnet som «intuitiv». Dette kan tolkes som at det blir gjort en kontinuerlig vurdering av elevene, men uten noen form for kriterier til elevene og heller baseres på vilkårlige observasjoner.

6. Avslutning

Denne oppgaven har hatt som formål å undersøke problemstilling: «Hvordan bruker et utvalg lærere formelle og uformelle vurderingssituasjoner som vurderingsgrunnlag for den samlede karakteren i norsk?». Dette har blitt gjort ved å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med tre lærere fra tre forskjellige videregående skoler.

6.1 Konklusjon

Denne studien havnet midt mellom skiftet fra LK06 til LK20. Det som er felles ved begge er at muntlighet er en grunnleggende ferdighet, i LK06 er det et hovedområde og i LK20 er det blitt et av seks kjerneelement. Selv om norskfaget har et særlig ansvar for muntlighetsopplæringen, har det vært relativt lite fokus og systematisk forskning på muntlighetsopplæring og -vurdering. Forskningen som i denne oppgaven er trukket frem viser at det er gjennomgående lite fokus på opplæring i muntlige ferdigheter, både i undervisningen og i tilbakemeldingene som blir gitt i vurderingene. Den viser også at elever kan forvente å bli vurdert i både formelle og uformelle vurderingssituasjoner (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

Lærerne i denne undersøkelsen brukte hovedsakelig formelle vurderingssituasjoner til å danne vurderingsgrunnlaget til elevene i norsk muntlig. I strid med tidligere forskning viste det seg at elevfremføringen var den minst brukte formelle vurderingssituasjonen i lærernes brede repertoar. Dette var vurderingsformen som var lavest ansett av flertallet, fordi den viser så lite kompetanse. Ble den brukt var det som regel i forbindelse med opplæring i retorikk, hvor elevene holdt en appell eller tale. Lærerne foretrakk å bruke formelle vurderingssituasjoner som lot elevene utfolde seg kreativt, måtte lytte til medelevene sine og vise faglighet og kunnskaper gjennom refleksjon og utforskning. Det var en bred enighet om at de formelle vurderingssituasjonene ble brukt til å gi karakterer, hvor elevene var forberedte til vurderingene og ble tildelt vurderingskriterier i forkant. De uformelle vurderingssituasjonene var viktige for lærerne, som omtalte det som blant annet god didaktikk og en sentral del av undervisningen. Elevenes muntlige aktivitet ble sett på som viktig for deres egen læring, og for å få informasjon om den. I vurderingsgrunnlaget var det gjennomgående at de uformelle vurderingssituasjonene kun hadde positiv uttelling. Det viktigste funnet her var at ingen av lærerne hadde en lik forståelse av hva de vurderte som godt nok til å bli inkludert i dette grunnlaget. Alle stilte forskjellige krav til kompetansen elevene viste i undervisningen, samt hvor mye og hvor ofte de måtte vise det.

På bakgrunn av funnene i denne undersøkelsen er det mulig å konkludere med at det er en større variasjon av aktiviteter for vurderingen av muntlighet i norskfaget enn tidligere forskning har vist. Dette kan være en konsekvens av manglende følgeforskning etter innføringen av muntlighet som grunnleggende ferdighet, eller det kan være et produkt av nettopp denne innføringen som vi nå kan se. I lærernes omtale av hva muntlig kompetanse er, er det mulig å se flere trekk fra både LK06, LK20 og «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2012, 2017). Det var flere likheter blant lærerne innen praksisen for og forståelsen av formelle vurderingssituasjoner. Forskjellene for hvordan de danner et vurderingsgrunnlag gjaldt først og fremst de uformelle vurderingssituasjonene. Det kan derfor tyde på at en tydeliggjøring og veiledning av hvordan uformelle vurderingssituasjoner blir brukt og definert er nødvendig. Tross disse ulikhetene er det likevel nærliggende å anta at vurderingspraksisen blant skoler og lærere ikke er så forskjellige, fordi de formelle vurderingssituasjonene er så tydelig forankret i både teori og offentlige styringsdokumenter.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Denne undersøkelsen viser en gjennomgående lik forståelse av hva formelle vurderingssituasjoner er, men den avdekker også en ulike praksis blant lærere når det gjelder bruk og vektlegging av uformelle vurderingssituasjoner. Jeg vil her presentere didaktiske implikasjoner basert på funnene i denne undersøkelsen.

Lærerne i denne undersøkelsen viste at det er mulig å vurdere norsk muntlig med mange forskjellige aktiviteter. Ved å bruke de mer rollespill som utgangspunkt for flere muntlige sjangere, skapes muligheter for at elevene kan utfolde seg kreativt. Dette kan skape større opplevelser utover den å bli vurdert, hvor elevene kan oppleve mestring og kanskje ha det litt gøy også. Debatt var også noe lærerne benyttet seg av, gjerne i kombinasjon med rollespill. Ved å bruke forskjellige aktiviteter på denne måten er det mulig å dekke flere kompetansemål og ha en større bredde i vurderingen enn ved en fremføring.

Uformelle vurderingssituasjoner viste seg å være et nyttig verktøy for å få et innsyn i elevene, både med tanke på relasjoner og for å få informasjon om læringen deres. I et læringsmiljø hvor dialog står i sentrum vil både læreren og elevene oppleve å ha meningsfulle interaksjoner, som både bekrefter og informerer. I et sosiokulturelt perspektiv er dette en avgjørende faktor. Å lære sammen, fremfor å være en passiv deltaker i en forelesning, vil kunne skape både engasjement og læringsglede.

Jeg har i denne undersøkelsen selv lært to ting. For det første har jeg fått innsikt i et bredt repertoar aktiviteter en kan benytte seg av når man skal vurdere muntlighet i norskfaget. Dette bærer preg av flere kreative tilnærminger, som utfordrer elevene til å vise kompetanse på andre måter enn bare ved å ha presentasjoner. For det andre har jeg sett hvor viktig undervisning i muntlighet er, og hvordan uformelle vurderingssituasjoner spiller en rolle i dette arbeidet. Det jeg tidligere har sett på som to separate vurderinger, nemlig formativ og summativ vurdering, har vist seg å være sentrale komponenter i både uformelle og formelle vurderingssituasjoner.

6.3 Forslag til videre forskning

I løpet av denne undersøkelsen ble det tydelig at vurdering av muntlighet er noe som burde forskes mer på. Forskjellene mellom tidligere forskning og funnene i denne oppgaven er svært interessante, og det kan derfor være av interesse å undersøke dem i større omfang enn det er gjort i her. Det er i denne oppgaven blitt brukt et mindre utvalg, hvor de ikke er representative for å kunne trekke generelle slutninger for en større andel lærere. Det er likevel tilstrekkelig funn til å kunne bli brukt som indikator på videre forskning.

Muntlighet som grunnleggende ferdighet er sidestilt med både skriving og regning, men er blitt gitt mindre oppmerksomhet. Denne undersøkelsen kan belyse både konsekvensene av LK06, men og være en del av starten på forskningen på følgene av LK20. Når lærerne her har en så lik praksis for de formelle vurderingssituasjonene, og deres plass i vurderingsgrunnlaget, må det kunne bli skapt føringer og tydeligere retningslinjer for de uformelle vurderingssituasjonenes plass i vurderingsgrunnlaget. For å gjøre dette må det være større kartlegginger av læreres vurderingspraksis og mer forskning på vurdering av muntlighet.

Litteraturliste

- Aksnes, L. M. (1999). Muntligheten i norskfaget. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 13–28). Tano Aschehoug.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på—Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R. T. Slaattelid, Overs.). Ariadne forlag.
- Bakken, J. (2016). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27–46). Fagbokforlaget.
- Bauman, Z., Beck, U., Beck-Gernsheim, E., Benhabib, S., Burgess, R. G., Chamberlain, M., Thompson, P., Chamberlayne, P., Bornat, J., Wengraf, T., Devine, F., Heath, S., Finch, J., Mason, J., Finch, J., Mason, J., Flowerdew, J., Fontana, A., Frey, J. H., ... Solberg, A. (2011). *Qualitative Interviewing: Asking, Listening and Interpreting*. I T. May (Red.), *Qualitative Research in Action* (s. 226–241). SAGE Publications Ltd.
- Befring, E. (2016). Forskningsetikk. I *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28–35). Cappelen Damm Akademisk.
- Bengry, A. (2018). Accessing the Research Field. I U. Flick (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. SAGE.
- Berg, R. C., & Munthe-Kaas, H. (2013). Systematiske oversikter og kvalitativ forskning. *Norsk Epidemiologi*, 23(2), 131–139. <https://doi.org/10.5324/nje.v23i2.1634>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research: QR*, 15(2), 219–234.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M., & Blikstad-Balas, M. (2014). «Blir dette vurdert lærer?». Om vurdering for læring i klasserommet. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 1–13). Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing Interviews* (2. utg.). SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781529716665>
- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt—Elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 21. <https://doi.org/10.5617/adno.1300>
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (5. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode—En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2020). Dialog, samspill og læring. Flerstemmige læringsfellesskap i teori og praksis. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg., s. 85–124). Fagbokforlaget.
- Eiksund, K. V. (2019). *Munnleg—Den gløynde ferdigheita—Ein kvalitativ studie om vurdering i norsk munnleg*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Volda.
- Eriksen, H. N. (2019). *Vurderingsgrunnlaget for standpunkt karakteren i norsk muntlig—En kvalitativ studie om norsklæreres vurderingspraksis* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

- Firebaugh, G. (2008). Ch. 1: The First Rule. There Should Be the Possibility of Surprise in Social Research. I *Seven Rules for Social Research* (s. 1–30). Princeton University Press.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016a). *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016b). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på—Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 119–135). Fagbokforlaget.
- Furuset, I., & Everett, E. (2012). Lettere sagt enn gjort—Å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* (s. 127–144). Universitetsforlaget.
- Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies* (3. utg.). Routledge.
- Grønmo, S. (2004). Analyse av kvalitative data. I *Samfunnsvitenskapelige metoder* (s. 265–287). Fagbokforlaget.
- Harlen, W. (2014). *Assessment, Standards and Quality of Learning in Primary Education*. Cambridge Primary Review Trust.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Haugsted, M. Th. (1999). *Handlende Mundtlighet*. Aarhus Universitetsforlag.
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–145.
- Heritage, M., & Heritage, J. (2013). Teacher Questioning: The Epicenter of Instruction and Assessment. *Applied Measurement in Education*, 26(3), 176–190. <https://doi.org/10.1080/08957347.2013.793190>
- Hertzberg, F. (1999). Vurdering av muntlig—Det går an. I F. Hertzberg (Red.), *Muntlig norsk*. Tano Aschehoug.

- Hjardemaal, F. (2014). Utdrag fra kap. 8: Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal, & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 179–202). Fagbokforlaget.
- Hoel, T. L. (1993). Språk som livsinstrument eller: Tale og samtale i klasserommet. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk og litteratur*, 2, 16–23.
- Hoel, T. L. (1995). Kommunikasjon og læring i grupper. *Uniped*, 18(03), 10–18.
- Hopfenbeck, T. N. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Fagbokforlaget.
- Iversen, M. B. (2020). *Muntlig vurdering, hva er viktig? - En kvalitativ studie av fem norsklæreres vurderingspraksis i muntlig* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Johnson, B. R. (2013). Ch. 11: Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson & L. Christensen (Red.), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277–316). SAGE.
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal, & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 27–47). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. A., & Kinn, T. (2016). *Språkets mønstre* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (revidert)*.
- Larsen, A. K. (2017). Fase 5: Analyse av data. I *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg., s. 113–126). Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., & Hopfenbeck, T. N. (2020). Vurdering etter Kunnskapsløftet og fagfornyelsen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi* (2. utg., s. 241–272). Fagbokforlaget.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue*. John Benjamins Publishing Co.

- Ludvigsen, S., Elverhøi, P., Ishaq, B., Rasmussen, J., Sundberg, D., Gundersen, E., Kleven, K., Rege, M., Øye, H., Indregard, S., Korpås, T., & Rose, S. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole* (Nr. 7). Kunnskapsdepartementet.
- Ludvigsen, S., Elverhøi, P., Ishaq, B., Rasmussen, J., Sundberg, D., Gundersen, E., Kleven, K., Rege, M., Øye, H., Indregard, S., Korpås, T., & Rose, S. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser* (Nr. 8). Kunnskapsdepartementet.
- Magnusson, E., & Marecek, J. (2015). Introduction. I *Doing Interview-based Qualitative Research: A Learner's Guide* (s. 1–9). Cambridge University Trust.
- Maxwell, J. A. (2002). Understanding and Validity in Qualitative Research. I M. A. Huberman & M. B. Miles (Red.), *The Qualitative Researcher's Companion*.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. SAGE.
- Michaels, S., & O'Connor, C. (2012). *Talk Science Primer*. TERC.
- Miller, C. R. (1984). Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2).
- Otnes, H. (1999). Lytting—En av de «fire store» i norskfaget. I A. Roe & F. Hertzberg (Red.), *Muntlig norsk* (s. 159–176). Tano Aschehoug.
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål. - Perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på. - Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 71–87). Fagbokforlaget.
- Palmér, A. (2010). *Muntlig i klassrummet*. Studentlitteratur.
- Patton, M. Q. (2014). Module 29: Data Collection Decisions. I M. Q. Patton (Red.), *Qualitative Reserach & Evaluation Methods* (s. 255–263).
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Penne, S., Hertzberg, F., & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Postf. (u.å.). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*.

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm.
- Purcell-Gates, V., Duke, N. K., & Martineau, J. A. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit training. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 8–45.
- Ruiz-Primo, M. A., & Furtak, E. M. (2006). Informal Formative Assessment and Scientific Inquiry: Exploring Teachers' Practices and Student Learning. *Educational Assessment*, 11(3.4), 237–263. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/10627197.2006.9652991>
- Rødnes, K. A., & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter—Hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(03), 201–213. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>
- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 238–258.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. B. Eggen, & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 23–39). Gyldendal Akademisk.
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet»—Elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(01/2012), 35–49.
- Svennevig, J. (2015). *Språklig samhandling* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (2020). Støtte til læring—Tradisjoner og perspektiver. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning—En antologi* (2. utg., s. 57–84). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk NOR1-05*.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Følg med på læringen underveis*.

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk NOR01-06*.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *God undervisvurdering*.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Behandling av klager på stangpunkt karakterer i fag*.
- Wolf, K. P. (1993). From Informal to Informed Assessment: Recognizing the Role of the Classroom Teacher. *Journal of Reading*, 36(7), 518–523.

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

14.09.2021, 16:38



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan bruker et utvalg lærere formelle og uformelle vurderingssituasjoner som vurderingsgrunnlag for den samlede karakteren i norsk muntlig?

Referansenummer

177876

Registrert

30.07.2020 av Terese Haugesten Fosser - teresefo@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Henriette Siljan [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Terese Haugesten Fosser, teresefo@uio.no [REDACTED]

Prosjektperiode

01.08.2020 - 15.09.2021

Status

24.06.2021 - Vurdert

Vurdering (5)

24.06.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 18.06.2021.

Vi har nå registrert 15.09.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (15.06.2021), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim

Lykke til videre med prosjektet!

04.01.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 28.12.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.01.2021. Behandlingen kan fortsette.

Zoom ble lagt til som databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

09.10.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 08.10.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.10.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

30.09.2020 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 29.09.2020. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Les mer om hvilke endringer som skal registreres hos NSD før endringer meldes inn i fremtiden:
nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

30.07.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.07.2020. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvordan bruker lærere formelle og uformelle vurderingssituasjoner som vurderingsgrunnlag for den samlede karakteren i norsk muntlig? ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere setter standpunkt karakter i norsk muntlig. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet sitt formål er å undersøke læreres vurdering av muntlighet, med fokus på hvordan forholdet mellom formell og uformell vurdering er. Jeg ønsker å undersøke hvilke vurderingssituasjoner lærere lager og bruker i løpet av et skoleår, hvordan muntlighet vurderes, og hvordan alt dette danner et grunnlag for en standpunkt karakter i muntlig norsk. Problemstillingen er: «Hvordan bruker lærerne formelle og uformelle vurderingssituasjoner som vurderingsgrunnlag for den samlede karakteren i norsk muntlig?». Tre lærere vil bli intervjuet. Dette er en masteroppgave, skrevet av en lektorstudent ved Universitet i Oslo.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I undersøkelsen har jeg valgt å begrense meg til en gruppe på tre lærere, som har erfaring med å sette standpunkt karakterer i norskfaget. Det er lærere i Oslo-området som blir kontaktet for å delta i undersøkelsen. Kontaktinformasjonen til de som kontaktes hentes fra skolens nettsider.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta på et intervju som varer i maksimalt 60 minutter. Dette intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker og jeg vil skrive notater underveis. Her vil jeg spørre deg om hvordan du vurderer muntlighet, både i formelle og uformelle situasjoner. Dette innebærer blant annet hvordan elever vurderes, og hvordan forskjellige vurderinger registreres. Intervjuene vil bli transkribert, og lydopptakene blir slettet etter dette. Jeg vil også be om innsyn i vurderingskriterier. Alle data vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Intervjuet vil ikke påvirke undervisningen din.

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.

Datamaterialet vil bli håndtert i henhold til UiOs lagringsregler:

<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lis/tillegg/lagringsguide.html>. Det vil bli brukt utstyr godkjent av UiO.

Navn og kontaktopplysninger vil bli anonymisert, og blir erstattet med andre navn. All informasjon vil bli kryptert og/eller innelåst. Det vil ikke være mulig å bli gjenkjent i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Alle opptak og personopplysninger vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 Institutt for lærerutdanning og skoleforskning 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:

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Henriette Siljan, [redacted] og Terese Haugesten Fossen, teresefo@uio.no.
- Vårt personvernombud: personvernombud@uio.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Henriette H. Siljan
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Terese Haugesten Fossen
Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan bruker lærere formelle og uformelle vurderingssituasjoner som vurderingsgrunnlag for den samlede karakteren i norsk muntlig?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Hvordan bruker et utvalg lærere formelle og uformelle vurderingssituasjoner som grunnlag for den samlede karakteren i norsk muntlig?

Jeg har delt intervjuet i tre kategorier.

Info

- Få enkel informasjon om trinn og fag læreren underviser i, erfaring med å undervise og hvor lenge.

Generelt

Første spørsmål vil være om hva slags kompetanser læreren mener faller inn under norsk muntlig, hva slags ferdigheter skal karakteren den setter si noe om?

Kategori 1: Formelle vurderingssituasjoner

- Hvordan definerer du formelle muntlige vurderinger?
- Hva slags typer vurderingssituasjoner bruker du? Hvordan jobbes de med?
- Hvor mange formelle situasjoner er det i løpet av en termin (eller et skoleår)?
- Spørsmål om eksempel på en formell vurderingssituasjon i norsk muntlig, enten fra dette eller tidligere skoleår. Spørsmål som kan bli aktuelle i samtalen om eksempelet/eksempelene: Hva slags oppgave var det? Hva slags ferdigheter målte læreren? Hva vektla læreren da oppgaven skulle vurderes?
- Hvilket inntrykk har du av at elevene har nytte av karakterene du gir dem?

Kategori 2: Uformelle vurderingssituasjoner

- Hvordan definerer du uformelle vurderingssituasjoner?
- Bruker du uformelle vurderingssituasjoner som del av karaktergrunnlagt i norsk muntlig?
Hvis ja: Hva slags uformelle vurderingssituasjoner i norsk muntlig har du brukt denne høsten, eventuelt tidligere semestre?
Hvordan registrerer / dokumenterer du vurderingen din?
- Legger du til rette for uformelle vurderinger i undervisningen?
- Hva slags, eventuelt hvor mye, uttelling har de uformelle vurderingene for standpunkt-karakteren?
- Hvordan jobber du med å gi tilbakemeldinger underveis når elevene jobber? Hva vektlegges?
- Tror du elevene har noe utnyttet av de uformelle vurderingssituasjonene som oppstår? Forskning viser at elever har mer utnyttet av tilbakemeldingene de får underveis, som de kan bruke direkte i arbeidet sitt.

Kategori 3: Forholdet mellom vurderingstypene

Denne kategorien er ganske oppsummerende, men kjekk for å oppsummere og avslutte intervjuet

- Hvilke vurderingsformer benytter du deg av for å sette standpunktkarakter i norsk muntlig?
- Hvor mye, og hvordan, venter du de uformelle vurderingene når du setter standpunkt og/eller terminkarakterer?
- Hvis en elev ikke har møtt opp til noen formelle vurderinger, hva gjør du da?
- Hvilken verdi har uformelle vurderingene i forhold til formell vurdering?
- Hvilken av vurderingsformene tror du elevene har mest nytte av? Tilbakemeldingene de får underveis eller karakteren de får?