



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NORMAU 650

Mastergradsoppgåve i erfaringsbasert undervisning med
fordjuping i norsk

Vår 2017

**Utviklar vi munnlege ferdigheiter hos elevane eller
berre vurderer vi dei?**

Torunn Slettebakken

Samandrag

Masteroppgåva handlar om korleis vi utviklar elevane sine munnlege ferdigheiter i norsk. Sjølv om ein skal jobbe med munnlege ferdigheiter i alle fag, er det framleis slik at norsk har ei særleg viktig rolle i arbeidet med munnleg kompetanse. Tidlegare forskning på området viser at det er lite systematisk arbeid med munnlege ferdigheiter, og framføringar er den dominerande arbeidsforma. Elevane får lite rettleiing undervegs i arbeidet og tilbakemeldingane er ukritiske og lite konkrete.

Dei overordna problemstillingane i oppgåva er: Korleis kan lærarar utvikle eit eksplisitt og breiare repertoar i undervisningsformer knytt til munnlege ferdigheiter? Korleis skapar vi trygge læringssituasjonar slik at elevane deltek i munnlege aktivitetar? Og kva arbeidsformer og vurderingsformer meiner lærarar og elevar gjev god læring?

Oppgåva byggjer på eit sosiokulturelt syn på læring og det dialogiske klasserommet (Dysthe). Teoridelen omfattar og forskning på vurdering og effekten av ulike vurderingsmåtar, og ein gjennomgang av kva styringsdokumenta skriv om munnlege ferdigheiter og vurdering.

Eg har brukt kvalitativ metode og aksjonsforskning i oppgåva, og eg har gjennom intervju kartlagt undervisningspraksis og vurderingspraksis. Eg har brukt fokusgruppeintervju og individuelle intervju i innsamling av empiri. Saman med dei andre norsklærarane har vi prøvd ut ulike strategiar i forhold til undervisningsmetodar og vurderingsmetodar for å prøve å gi elevane ei meir eksplisitt undervisning i munnlege ferdigheiter i norsk. Samstundes har vi gjennom vurdering prøvd å bli betre på å støtte elevane i læringa. Både lærarar og elevar er intervjuja før og etter utprøvingane, for å få ei best mogeleg forståing av opplevingar og erfaringar rundt emnet, og for å kunne samanlikne resultata. I forkant av aksjonen ville eg kartleggje undervisningspraksis og vurderingspraksis, og i etterkant ville eg sjå om vi fekk til endringar som gjorde oss meir bevisste i arbeidet med munnlege ferdigheiter.

Resultata viser at vi er flinke til å skape trygge læringssituasjonar for elevane gjennom varierte arbeidsmetodar. Det er stor variasjon i undervisningsmetodar i motsetning til det ein har funne i tidlegare forskning på området. Vi treng å få ei større felles forståing for læreplanmåla. Det vil vere ein føresetnad for å få til ei reliabel og valid vurdering av munnleg kompetanse i norsk.

Lærarane brukar forholdsvis mykje tid på skriftlege vurderingar på it'slearning. Desse vurderingane er i stor grad summative. Mykje tyder på at læringsutbyttet vil bli betre om ein klarar å leggje til rette for meir formativ vurdering. Dette oppnår ein først og fremst gjennom ein tettare dialog med elevane undervegs i læringa. Elevane opplever fagsamtalen som ein arbeidsmetode som i større grad enn framføringar utfordrar dei til djupare forståing rundt det som skal lærast. Eg fann og at verken lærarar eller elevar forstår verdien som ligg i å bruke kvarandrevurdering og eigavurdering i arbeidet med å utvikle munnlege ferdigheiter, og at det er ein føresetnad for å få til sjølvregulert læring.

Summary

The Master's thesis is about how we develop the oral skills of the students in Norwegian. Even though one should work with oral skills in all subjects, Norwegian still has a very important role to play in the attainment of oral skills. Former research in this area reveals that there is limited systematic work with oral skills, and that an oral presentation is the normal accepted method. The students get little guidance while working and the feedback is uncritical and not very specific.

The predominant problems to be addressed in the thesis are: How can teachers develop an explicit and wider set of teaching methods when working with oral skills? How do we facilitate a safe learning environment so that the students participate confidently in oral activities? And which teaching methods and ways of assessment provide the best arena for learning according to the teachers and students?

The thesis is based on a sociocultural perspective on learning and the dialogical classroom (Dysthe). The theoretical part of the thesis also includes research on assessment and the effect various methods of assessment have, and a review of what the official pedagogical documents say about oral skills and assessment.

I have used qualitative research and action research in this thesis, and I have through interviews mapped teaching and assessment practises. I have also used selected group and individual interviews when collecting relevant data. Together with the other teachers in Norwegian we have experimented with various teaching and assessment methods in order to give the students a more explicit instruction in oral skills in the subject. At the same time, while working with evaluation, we have tried to improve how we support the student in the learning process. Teachers and students have been interviewed before and after the research period in order to obtain the best possible understanding of their experiences on the subject matter, and to compare results. Prior to the commencement of the process I wanted to map the teaching and assessment practise, and then I wanted to determine if the work resulted in changes that made us more aware when working with oral skills.

The results show that we are diligent as regards creating safe learning situations for the students through varied learning methods. There are, however, great variations in teaching

methods in contradiction to former research on the subject. We need to attain a greater common understanding of the learning targets if we are to achieve a reliable and valid evaluation of oral skills in Norwegian.

The teachers use relatively much time on written evaluations on it's learning. These assessments are primarily summative. There are several indications that the learning outcome will improve if one provides more formative evaluation. This is primarily enabled through close dialogue with the students during the learning process. The students maintain that conversations about a given subject is a method that gives them a wider understanding of the learning material than presentations. I also discovered that neither teachers nor students understand the value of peer-assessment and self-assessment when striving for more developed oral skills, and that the method is essential to achieve self-regulation learning processes

Forord

Vegen blir til mens ein går, heiter det. Det vil eg vel kunne skrive under på no. Eg kjenner at no som eg er ferdig, er eg egentleg klar til å begynne! Å skrive masteroppgåve har vore både utfordrande og kjekt. Det var dessutan blitt tid for fagleg påfyll, sidan det har gått mange år sidan eg tok lærarutdanninga mi. No er det ikkje sjølvstakt at ein blir ein betre lærar fordi om ein leverer ei masteroppgåve, men eg håpar og trur eg står betre rusta til å takle møtet med eventuelle endringar i framtidsskulen og at eg har fått eit meir bevisst forhold til mi eiga undervisning. Det har vore nyttig å vere elev igjen og kjenne på korleis det er å stå famlande på «den andre sida» i læreprosessen. Det har eg hatt godt av å kjenne på, spesielt med tanke på at utfordringane vi gir elevane, i eit lærarperspektiv, ofte verkar «så enkle».

Det er mange som fortener ei takk for at eg kom i mål, og aller først vil eg takke den fantastiske rettleiaren min, Ragnhild Lie Anderson, som har kome med grundige tilbakemeldingar og klargjerande spørsmål gjennom heile prosessen.

Særleg takk til informantane mine. Denne oppgåva hadde ikkje blitt til utan dykkar vilje til å dele og prøve ut saman med meg. Eg veit at dette var krevjande i ein periode der vi skulle vere med i fleire utviklingsprosjekt.

Og sist, men ikkje minst, takk til familien min for at de har halde ut år med eksamenslesing, skrivehelgar og alt slikt som stel tid frå familielivet. No ser eg fram til å reise på hytta med dykk i feriar og helger, utan at eg skal ha fred til å «nett» lese noko eller skive noko! Neste «prosjekt» blir saman med dykk!

I BORA-versjonen av oppgåva mi, har eg valt å utelate dei transkriberte intervjuar frå aksjonsforskninga i vedlegga mine (vedlegg 6-12).

INNHALDSLISTE

Samandrag/ Summary	1
Forord	5
1.0 INNLEIING	9
1.1 Bakgrunn.....	10
1.2 Litt om kva som er gjort på feltet tidlegare	11
1.3 Problemformuleringar.....	13
2.0 TEORI	15
2.1 Kva er munnlege ferdigheiter?.....	16
2.2 Læringsteori.....	19
2.2.1 Sosiokulturell læringsteori.....	20
2.2.2 Bahktins dialogisme og det dialogiske klasserommet.....	23
2.2.3 Den gode samtalen.....	25
2.3 Motivasjon.....	27
2.4 Kva seier styringsdokumenta om læring?.....	28
2.4.1 Korleis påverkar vurdering læringa?.....	32
2.4.2 Utfordringar rundt vurdering av munnlege ferdigheiter.....	35
3.0 METODE	
3.1 Kvalitativ metode.....	39
3.2 Aksjonsforsking.....	39
3.3 Kvalitative intervju.....	40
3.3.1 Semistrukturerte, individuelle intervju.....	40
3.3.2 Fokusgruppeintervju.....	41
3.4 Gjennomføring av datainnsamling.....	42
3.5 Utval.....	44
3.6 Litt om datamaterialet.....	45
3.7 Transkripsjon.....	46
3.8 Framgangsmåte i intervjuanalyse.....	46
3.9 Etikk og forskarrollen.....	47
3.10 Validitet og reliabilitet.....	49
3.11 Utfordringar.....	50
4.0 ANALYSE	
4.1 Analyse av kartleggingsintervju.....	53

4.2	Kva legg lærarane og elevane i omgrepet munnlege ferdigheiter?.....	54
4.3	Kva sjangrar blir brukte i undervisninga?.....	56
4.4	Korleis opplever elevane det sosiale samspelet og læringsmiljøet i klassen?	58
4.5	Korleis underviser og rettleier lærarane for å utvikle munnlege ferdigheiter?.....	59
4.6	Kva legg lærarane vekt på i vurderinga ?.....	64
4.7	Korleis opplever elevane vurderinga?.....	65
4.8	Korleis opplever lærarane vurderingsarbeidet?.....	67
4.9	Oppsummering.....	67
4.10	INTERVJURUNDE 2- ETTER AKSJONEN.....	69
4.11	Klarar vi å utvikle eit eksplisitt og breiare repertoar i undervisningsformer knytt til munnlege ferdigheiter?	72
4.11.1	Lærarar.....	76
4.11.2	Elevar.....	77
4.11.3	Oppsummering.....	78
4.12	Korleis skapar vi trygge lærings situasjonar slik at elevane deltek i munnlege øvingar?.....	78
4.12.1	Lærarar.....	78
4.12.2	Elevar.....	79
4.12.3	Oppsummering.....	81
4.13	Kva arbeidsformer gjev god læring? Kva vurderingsformer fører til læring?.....	81
4.13.1	Lærarar.....	81
4.13.2	Elevar.....	83
4.13.3	Oppsummering.....	88
5.0	DRØFTING	90
5.1	Korleis kan lærarar utvikle eit eksplisitt og breiare repertoar i undervisningsformer knytt til munnlege ferdigheiter?	90
5.1.1	Kva legg lærarar og elevar i omgrepet munnlege ferdigheiter?.....	91
5.1.2	Sjangrar.....	93
5.2	Korleis skapar vi trygge lærings situasjonar slik at elevane deltek i munnlege aktivitetar?.....	95
5.3	Kva arbeidsformer og vurderingsformer meiner lærarane gir god læring?.....	98
5.3.1	Arbeidsformer.....	98
5.3.2	Vurderingsformer.....	100
5.4	Kva arbeidsformer og vurderingsformer meiner elevane gir	

	god læring?	
	5.4.1 Arbeidsformer.....	103
	5.4.2 Vurderingsformer.....	106
6.0	RELEVANS OG FRAMTIDIG FORSKING.....	109
7.0	KONKLUSJONAR.....	110
	Litteraturliste.....	114

Vedlegg

Vedlegg 1:	Godkjenning frå NSD.....	I
Vedlegg 2:	Endring i godkjenning frå NSD.....	II
Vedlegg 3:	Informasjonsskriv til informantar og føresette.....	III
Vedlegg 4:	Intervjuguide kartleggingsintervju lærarar.....	V
Vedlegg 5:	Intervjuguide karleggingsintervju elevar.....	VI
Vedlegg 6:	Lærarintervju med Birthe, Hege, Lisbeth, Merete og Astrid	VII
Vedlegg 7:	Elevintervju med 8. trinn, 9. trinn og 10. trinn.....	XXXVII
Vedlegg 8:	Intervjuguide etter utprøving elevar.....	LXIV
Vedlegg 9:	Intervjuguide etter utprøving lærarar.....	LXV
Vedlegg 10:	Logg	LXVI
Vedlegg 11:	Intervju lærarar.....	LXVII
Vedlegg 12:	Intervju elevar 8.trinn, 9. trinn og 10.trinn.....	LXXXII

Kap. 1 INNLEIING

Som norsklærer på ungdomstrinnet har eg alltid kjent meg på vaklande grunn når tida har kome for å setje terminkarakter eller standpunkt-karakter i norsk munnleg. Eg visste og frå samtalar i kollegiet at det var fleire som kjende på denne frustrasjonen av å drive med generell synsing i arbeidet med å setje karakter i norsk munnleg. Når eg då skulle velje meg ei problemstilling for masteroppgåva mi, var det ikkje spesielt vanskeleg å finne ut kva eg skulle skrive om. Eg ville skrive om noko som kunne gjere meg til ein betre lærar, og eg hadde lyst til å involvere kollegane mine. At det er gjort lite forskning på munnlege ferdigheiter, gjorde det heile berre endå meir spanande å setje i gang med.

Sjølv om eg gjennom forskinga mi har merka at munnlege ferdigheiter har fått noka auka merksemd dei siste åra, i form av lærebokproduksjonar og lærarkonferansar (blant anna landskonferansen for norsklærarar 2016), så er det ikkje tvil om at munnlegdisiplinen ikkje har fått den same merksemda som han fortener. Det kan hende munnleg språk blir oppfatta som noko naturgitt som alle klarar å tileigne seg, og det er ikkje noko vi har tradisjon for å undervise i. Munnlege ferdigheiter har heller ikkje fått den same skulepolitiske merksemda. Det er verken nasjonale prøvar eller internasjonale skuleundersøkingar av dei munnlege ferdigheitene. Men munnlege ferdigheiter skal trenast på mange måtar og nyttast til læring og danning. Det handlar om å kunne forklare og forstå, å stille spørsmål og argumentere, å ta stilling og samarbeide. Det handlar og om å utvikle kritisk evne og tileigne seg ferdigheiter ein treng for å vere ein aktiv deltakar i eit demokrati. Vi har ytringsfridom, men han er ikkje mykje verdt om ein ikkje også har evna til å ytre seg. Å ha taleevne er sjølv sagt ikkje berre viktig i offentleg meningsutveksling, det er viktig i alle livets samanhengar. Skal ein få trening i demokrati, så vil det vere viktig at alle elevane får komme til orde i klasserommet, og at alle elevane sine bidrag blir verdsette. For å få det til er det viktig at læraren har kompetanse til å gje konkrete tilbakemeldingar, også korrigerande, på elevane si deltaking. Samstundes er det viktig at elevane får høve til å øve på ulike former for munnleg kommunikasjon.

Det er viktig for meg å velje eit prosjekt som kan utvikle meg i min daglege praksis. Eg ynskjer å finne ut meir om korleis læringsprosessane fungerer i arbeidet med å utvikle munnlege ferdigheiter.

Hvordan kan jeg vite hva jeg tenker før jeg hører hva jeg sier? seier Alice i eventyrland. Vi kan tale eller skrive oss til forståing. Gjennom formulering blir tanken klar.

1.1 Bakgrunn

I skulen har lesing og skriving vore dei viktigaste norskfaglege ferdigheitene gjennom heile førre hundreår. Vi må så langt tilbake som til latinskulen for å finne at ein har vektlagt munnlege ferdigheiter. Først i Mønsterplanen frå 1974 kom det detaljerte retningslinjer for arbeid med munnleg norsk på alle klassetrinn, og i mønsterplanen for 1987 (M87) legg ein vekt på det munnlege aspektet i norskfaget. Denne planen skisserar seks delmål for bruk av munnleg, som alle går på bruka av talemål og utvikling av elevane sin munnlege kompetanse. Det blei understreka kor viktig det var at undervisninga bygger på språket og erfaringane elevane har (M87, 1987). I læreplanen frå 1997 (L-97) skjedde det ei større endring. Norskplanen blei delt inn i tre hovudemne: «Lese og skrive», «lytte og tale» og «kunnskap om språk og kultur». Som ferdigheit og kunnskapsfelt blei det munnlege og skriftlege her sidestilt. Munnleg eksamen blei innført og så begynte ein å snakke om det munnlege språket som ein reiskap i elevane sine læringsprosessar. I KL-06 ser vi, etter revisjonen i 2013, ei liknande tredeling i norskfaget: «Skrifleg kommunikasjon», «munleg kommunikasjon» og «språk, litteratur og kultur».

Munnlege ferdigheiter er dessutan ein av dei fem grunnleggjande ferdigheitene i læreplanen (KL-06), noko som framhevar dei munnlege ferdigheitene endå meir enn i L-97. Dei grunnleggjande ferdigheitene er integrert i kompetansemåla i alle fag. Sjølv om ein skal jobbe med munnlege ferdigheiter i alle fag, er det framleis slik at norsk har ei særleg viktig rolle i arbeidet med munnleg kompetanse. Det har vore jobba lite systematisk med munnlege ferdigheiter, samanlikna med ferdigheiter i lesing og skriving. Dette kjem eg nærmare tilbake til i neste kapittel (1.2).

I 2012 kom det ei endring i Rammeverk for grunnleggjande ferdigheiter i munnleg. «Å kunne uttrykke seg munnleg» blei endra til «munlege ferdigheiter». Denne nye formuleringa framhevar det dialogiske aspektet og påpeikar at munnleg kommunikasjon ikkje berre handlar om den som ytrar seg, men også om den som lyttar.

Karakteren i norsk munnleg skal vektleggjast i like stor grad som karakteren i norsk skriftleg. Elevane skal gjerast kjent med kompetansemåla og i tillegg vere orientert om kva læraren vektlegg når han vurderer ein presentasjon, og kva som kjenneteiknar ulik grad av kompetanse (utdanningsdirektoratet, 2013). Då eg starta denne forskinga (januar 2016), fanst

det ingen dokument som kunne vere rettesnor for fastsetjing av munnleg karakter i norskfaget. Det kunne sjå ut til å vere opp til den enkelte skule og den enkelte lærar korleis ein valde å lage rettesnorer for kjenneteikn på måloppnåing. Først i april 2016 kom det rettleiande nasjonale kjenneteikn på måloppnåing for standpunktvurdering i norsk munnleg, etter 10.trinn. Desse kjenneteikna blei publiserte på eit tidspunkt der føringane fekk lite å seie for vår resultatet av vår utprøving og mi forskning. Det er dessutan ikkje alle kommunar som har noka felles rettesnor for korleis ein vurderer munnleg eksamen etter 10.klasse. Då seier det seg sjølv at både standpunkt karakteren og eksamens karakteren etter 10.klasse har vore noko tilfeldig. Hertzberg påpeikar i sine undersøkingar frå arbeidet med munnlege ferdigheiter, i rapporten frå implementering av Kunnskapsløftet (2010), at vi manglar eit tolkingsfellesskap for vurdering av munnlege ferdigheiter. Ho hevdar og at det er store forskjellar mellom vurderingspraksis på skulane, og at vi treng å styrke reliabiliteten til vurdering av norsk munnleg.

1.2 Litt om kva som er gjort på feltet frå før

Sjølv om munnleg og skriftleg lenge har vore formelt sidestilt i dei skandinaviske morsmålfaga, og sjølv om elevane blir trekt ut til munnlege eksamenar, har ikkje munnlege ferdigheiter fått den same merksemda frå forskarhald som den skriftlege. Læraren si undervisning er munnleg, og elevane tar ofte ordet i plenum. Det finst ei mengd studiar på klasseromsamtalar der fokuset ligg på ulike interaksjonsmønster, og dels på samtalen sitt potensiale som læringsverktøy. Det er og gjort studiar der ein avdekkjer korleis forskjellar mellom skule og heim hemmar deltaking i samtalan i klasserommet (Aukrust 2001: s. 180). Studiar som kartlegg korleis ein jobbar med munnlege ferdigheiter i grunnopplæringa, ser ut til å vere mangelvare.

Svenkerud, Hertzberg og Klette (2012) prøvde å kartleggje korleis ein underviser munnlege ferdigheiter på grunnskulenivå. I tillegg ville dei finne ut kva som er dei dominerande sjangrane og arbeidsformene, og korleis rettleiinga skjer. Materialet deira viste at det var få eller ingen døme på undervisning i munnleg kompetanse. Det blei særleg tydeleg om dei samanlikna med undervisning i skriving. Framføringar var den dominerande arbeidsforma, og det var lite av andre munnlege arbeidsformer. Det blei gjeve lite rettleiing undervegs i arbeidet, og tilbakemeldingane var ukritiske og lite konkrete. Sekvensane med metaundervisning var få og korte. I fleire av klassane signaliserte læraren ope svært låge forventningar til elevane sine prestasjonar. Lærarane var opptekne av det sosiale klimaet i

klassen. Elevane fekk tid og rom til å uttrykke seg, noko som utan tvil tek vare på den identitetskapande funksjonen. Dei konkluderer vidare med at undersøkinga viser at det er den endra eksamensforma, meir enn læreplanen som gir disiplinen status. Dei meiner sannsynet for at ein studie nokre år fram, vil avdekke langt meir medvite arbeid med munnlege ferdigheiter. Det kan i år 2017 sjå ut som det stemmer, noko eg vil prøve å undersøkje i denne oppgåva.

Svenkerud (2013) har i sitt doktorgradsarbeid studert korleis elevar på 9.trinn arbeider med munnlege ferdigheiter. Ho har på bakgrunn av videoobservasjonar sett på tidsbruk og arbeidsmetodar elevane blei tilbydd når føremålet med undervisninga var å arbeide med elevane sin munnlege kompetanse. Ho fann ut at systematisk arbeid med munnlege ferdigheiter nesten berre dreidde seg om elevframføringar, slik tidlegare forskning har vist (Hertzberg 2003). Ho undersøkte og kva elevar meiner dei lærer av munnlege ferdigheiter, og korleis dei erfarer dette arbeidet. Ho baserte analysen på enkeltintervju og konkluderte med at elevane får lite undervisning og rettleiing. Det blir forventa at dei kan jobbe sjølvstendig. Elevane definerer sjølve utføringa av munnlege framføringar som munnlege ferdigheiter. Dei har få døme på kva dei har lært og få svar på kva dei treng kunnskap om. Det kan vere eit uttrykk for avgrensa innsikt i kunnskapsområdet, men det kan og skuldast manglande omgrepsapparat til å formidle kva dei kan. Desse resultatane fortel oss at utfordringa ligg i å utvikle eit eksplisitt og breiare repertoar i undervisningsformer knytt til munnlege ferdigheiter.

Ann Kristin Mjøen (2013), undersøkte i masteravhandlinga si kva forventningar eit utval norsklærarar på ungdomstrinn og vidaregåande skule hadde til elevane sine munnlege ferdigheiter i norskfaget. Ho fann ut at lærarane reflekterte lite over denne tematikken. Dei signaliserte sjeldan forventningar til elevane si evne til argumentasjon, diskusjon og lytting. Lærarane signaliserer generelt låge forventningar til elevane sine munnlege ferdigheiter, samanlikna med standardar frå bl.a. USA. Hennar funn støttar Berge (2007) sin påstand om at vurderinga av munnlege ferdigheiter kan synast å vere vilkårleg, eller i det minste har låg validitet. Ho fann at det var eit stort behov for diskusjon mellom lærarar og rettleiing når det gjeld vurderinga av munnlege ferdigheiter. Det var dessutan tydelege funn på at lærarane ynskjer tydelegare føringar i både læreplan og rettleiingar frå utdanningsdirektoratet. Mjøen hevdar også ut frå materialet sitt, at dei forventar at dei har utrygge elevar og tilpassar vurderingssituasjonane for desse elevane. Ho stiller derfor spørsmål ved om dei får vist sitt beste gjennom munnlege framføringar, og om den utrygge situasjonen synleggjer deira

oppnådde kompetanse på best mogeleg vis. Ho trur og at elevane vil bli tryggare om dei får meir spesifikke vurderingskriterium.

Dersom elevane skal kunne nå målsetjingane i læreplanen (LK06) knytt til munnlege ferdigheiter, dreiar det seg om å meistre ulike sjangrar som samtale, argumentasjon og framføring, i tillegg til metakunnskap og vurderingskompetanse for munnleg.

1.3 Problemformuleringar

På grunnlag av det den tidlegare forskinga seier om undervisning i munnlege ferdigheiter, vil det vere interessant for meg å sjå nærmare på dei områda forskarane hevdar er problematiske. Svenkerud, Hertzberg og Klette (2012) slår fast at undervisninga i munnlege ferdigheiter er mangelfull, og at eventuelle tilbakemeldingar er ukritiske og generelle. Det blir i liten grad lagt vekt på noka metaforståing, og elevane får lite undervisning og rettleiing undervegs i arbeidsprosessen. Framføringar er den dominerande sjangeren i munnleg undervisning. Lærarane legg stor vekt på at det sosiale klimaet i klassen skal vere trygt, likevel opplever mange elevar munnlege framføringar som ein utrygg situasjon. Lærarane er derfor svært forsiktige med å gje tilbakemeldingar til elevane i denne sårbare situasjonen. Ann Kristin Mjøen (2013) si forskning viser at det er stort behov for diskusjon mellom lærarar, og at dei saknar tydelegare rettleiing frå styringsdokumenta. Mjøen stiller spørsmål ved om framføringar er den sjangeren som synleggjer munnleg kompetanse best. For meg er det derfor interessant å finne ut korleis vi jobbar med å utvikle munnlege ferdigheiter ved vår skule, og korleis vi eventuelt kan bli betre.

1. Korleis kan lærarar utvikle eit eksplisitt og breiare repertoar i undervisningsformer knytt til munnlege ferdigheiter?

Forskingsspørsmål:

- Kva legg elevar og lærarar i omgrepet munnlege ferdigheiter?
- Kva munnlege sjangrar blir brukte i undervisninga?
- Korleis kan vi jobbe meir systematisk med metaundervisning ?

2. Korleis skapar vi trygge læringssituasjonar slik at elevane deltek i munnlege aktivitetar?

3. Kva arbeidsformer og vurderingsformer meiner lærarar og elevar gjev god læring?

Forskingsspørsmål:

- Kva blir vektlagt i vurderinga?
- Korleis opplever lærarar og elevar vurderingsarbeidet?

Kap 2 TEORI

I denne delen av oppgåva vil eg gå grundigare inn i læringsteori som kan gi oss god bakgrunnskunnskap om korleis vi kan bli flinkare til å utvikle dei munnlege ferdigheitene. Eg må derfor finne ut kva ein legg i omgrepet munnlege ferdigheiter. Som eg var inne på i kapittel 1, viser tidlegare forskning på området at elevane får lite undervisning og rettleiing i faget. Det er eit fagområde der både elevar og lærarar har hatt avgrensa innsikt, eit dårleg omgrepsapparat og eit relativt smalt repertoar i undervisningsmåtar. Oppgåva mi er derfor sterkt forankra i den sosiokulturelle tradisjonen. Sentralt i den sosiokulturelle læringsteorien er at vi lærer gjennom samspel med andre menneske. I utviklingspsykologien si historie har læring vore sett på som noko som skjer inni hovudet på kvar enkelt person, medan det i den seinare tida har vore meir merksemd på at kunnskap i større grad er noko som vert utvikla når menneske snakkar saman, løyser problem i fellesskap eller samhandlar på eit anna vis (Wittek 2004). Både Vygotskij og Bahktin sine teoriar dannar grunnlaget for det sosiokulturelle læringsperspektivet. Vygotskij og Bahktin har vore inspirasjonskjelder til mange etterfølgjande pedagogar, så i tillegg til å trekkje fram tankar frå desse to, vil eg også støtte meg til arbeida til nyare forskarar som Martin Nystrand, Olga Dysthe og Mari-Ann Igland. Dei har vidareutvikla Bahktin sine idear om *dialogisme*. Eg finn også støtte frå fleire andre når eg drøftar ulike tema som er relevante for det dialogiske klasserommet, som Beate Børresen, Liv Marit Aksnes, Line Wittek, Torlaug Løkensgard Hoel og Kåre Kverndokken. I tillegg hentar eg tankar frå den amerikanske psykologen Jerome Bruner og hans tankar rundt omgrepet *stillasbygging (scaffolding)*.

I oppgåva mi ynskjer eg g å finne ut noko om kva vurderingsformer som påverkar læring i ei positiv retning, og kva vurderingsformer og undervisningssituasjonar som får eleven til å kjenne seg trygg og motivert, slik at dei kan vere aktive deltakarar i læringsmiljøet.

Med dei krava som opplæringslova set i forhold til individuell og tilpassa opplæring, undervegsvurdering, utvikling av metakognisjon og sjølvregulert læring, er det og naturleg at eg ser på teoriar som får konsekvensar for korleis vi vurderer og på kva måte vurderingsformene er avgjerande for motivasjon og læring. Eg støttar meg til dei australske vurderingsforskarane Hattie og Timperley i denne oppgåva. Dei har gjort ein stor metastudie, som representerer over 500 metaanalysar og representerer 20-30 millionar studentar. Dei britiske vurderingsforskarane Paul Black og Dylan William sine artiklar er også aktuelle fordi

dei tar for seg effekten av ulike former for vurdering. Royce Sadler sin artikkel «Formative assessment and the design of instructional systems» (1989) er ein av dei artiklane som er mest referert frå av dei som er opptekne av korleis vurdering verkar inn på læring i dag. Desse internasjonale forskarane har og hatt mykje å seie for utviklinga av den såkalla vurdering for læring (VFL)- satsinga i Noreg, som starta i 2010 (Utdanningdirektoratet). Dei har dessutan vore til inspirasjon for dei norske vurderingsforskarane Stephen Dobson, Astrid Birgitte Eggen, Roar Engh, Kari Smith, Siv Måseidvåg Gamlem og Dordy Wilson. Desse forskarane er alle knytt til ulike pedagogiske høgskular i landet og kjem med gode tips i bøkene sine til korleis ein praktisk kan gjennomføre god vurdering. Den britiske forskaren Gordon Stobart har og inspirert arbeidet med VFL i Noreg.

Til slutt vil eg sjå på kva styringsdokumenta seier om munnlege ferdigheiter i norskfaget, og deretter kva dei seier om vurdering av munnlege ferdigheiter i norskfaget. Aktuelle styringsdokument er opplæringslova, læreplanverket for Kunnskapsløftet, kunnskapsdepartementet sine grunnlagsdokument for vurdering for læring-satsinga, NOU 2015: 8: *Fremtidens skole*- ei utgreiing om fornying av fag og kompetansar, og høyring om forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnskulen (2017).

2.1 Kva er munnlege ferdigheiter i norsk

Det munnlege og retorikken har hatt ulike vilkår i norsk skule. I latinskulen på 1800-talet blei det lagt stor vekt på lese- og deklamasjonsøvingar, men interessa for framføringshandlingar og retorikk starta allereie på 1700-talet av dei såkalla «elucusionistane». I tida fram mot slutten av 1900-talet vart undervisninga i munnleg overflatisk handsama. I 1922 blei Normalplan for landsfolkeskulen, og i 1925 for byfolkeskulen, utgitt. I denne planen blei norsk delt inn i tre disiplinar: taleøvingar, lesing og skriftlege øvingar. Der stod det at barna skulle lære «å tale morsmålet sitt naturleg, greitt og tydelig». Det å snakke dialekt kunne i seg sjølv ikkje vere nokon rett målestokk for rett språkbruk i kvar enkelt situasjon. Andre kvalitetar ved språket som gjorde det kommunikativt og forståeleg, var det ikkje sagt noko om (Skjelbred 2010:38). Det er først i Mønsterplanen frå 1974 at det kom detaljerte retningslinjer om munnlegdisiplinen på alle plan, og i M87 blei munnleg norsk for første gong rangert som eit hovudemne. Elevane skulle arbeide med samtale, forteljing, dramatiske uttrykksmåtar, foredrag, og dei skulle lære å lytte aktivt og konsentrert. I L97 blei det lagt vekt på at elevane sjølve skulle vere aktive i kunnskapstileiing og problemløysing, og dette gjorde at lytting fekk ein større plass i definisjonen av munnleg kommunikasjon. Det metaspråklege aspektet

byrja å vise seg i form av at elevane skulle vere aktive i kunnskapstileigninga. Enda tydelegare er det metaspråklege aspektet i KL06. Med kunnskapsløftet gjekk ein vekk frå tradisjonell eksaminasjon til også å legge vekt på retorisk formidling i form av eit foredrag. I tillegg til fagkunnskap skal ein og vise at ein har formidlingsevne (Aksnes2016:20). I 2012 kom det ei viktig endring for munnleg i Rammeverket: «Å kunne uttrykke seg muntleg» blei endra til «munnlege ferdigheter». Årsaka til denne endringa var at ein ville synleggjere at den opprinnelege utforminga opna for ei forståing om at munnlege ferdigheiter var utelukkande produktive, medan omgrepet «munnlege ferdigheiter» viser at kompetansen inneheld to sider, nemleg å kunne ytre seg og kunne lytte

I rammeverket for dei grunnleggjande ferdigheitene er dei munnlege ferdigheitene definert på denne måten:

Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter. Det betyr videre å kunne lytte til andre og gi respons og være bevisst på mottakeren når en taler selv (Utdanningsdirektoratet 2016: 5).

I Kunnsapsløftet er munnlege ferdigheiter blitt sentrale på ein heilt ny måte. Det munnlege gjennomsyrrar alle fag på alle trinn. Framleis er det slik at dei i læreplanen presiserer at norskfaget har ei særleg viktig rolle i undervisning og læring av munnleg kompetanse. I læreplanen for norskfaget er lytting og tale sidestilte, og slik blir dei munnlege ferdigheitene forklart:

Muntlige ferdigheter i norsk er å skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner. Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet (NOR1-05: 2013)

I denne forståinga av munnlege ferdigheiter blir dette tosidige vektlagt, og munnlege ferdigheiter blir framstilt som ein reiskap ein treng for å delta i utforskande samtaler der vi skaper og deler kunnskap med kvarandre, og at det er ein føresetnad for livslang læring og for aktiv deltaking i arbeids- og samfunnsliv. Også i høyringsutkastet til ny generell del for ny

læreplan påpeikar dei at norskfaget har hovudansvar for opplæring i lesing, skriving og munnlege ferdigheiter (Kunnskapsdepartementet 2017: 12).

I Ludvigsen-utvalet sin rapport snakkar dei om kor viktig diskusjonen og «den gode samtalen» er i undervisninga.

Den gode samtalen og de gode diskusjonene bidrar til at elevene tilegner seg ulike strategier, og de blir utfordret til å reflektere over sin egen kompetanse og sin egen læring gjennom at lærerne tilrettelegger for engasjement og samtaler [...] Et mål med å prioritere metakognisjon og refleksjon i elevenes læring i fag er å bidra til at elevene ser sammenhenger mellom fag, sine egne læringsprosesser, og at de kan knytte det de lærer, til dagens samfunn (NOU2015:8: s.77).

Og i det nye høyringsutkastet til generell læreplan skriv dei følgjande:

Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis (Kunnskapsdepartementet 2017:12).

I det nye høyringsutkastet til generell del av ny læreplan er dei ikkje like direkte i uttalane på at ein bør tilretteleggje for samtalar for at elevane skal reflektere over si eiga læring. Her skriv dei at elevane skal meistre relevante kommunikasjonsformer:

Når elevene tar ansvar for sine egne læringsprosesser, lærer de å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse. Det bidrar til dybdelæring når elevene ser på sammenhenger mellom kunnskapsområder, og behersker relevante kommunikasjonsformer for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til ulike former for kunnskap. En slik grunnleggende innsikt i kunnskap og læring er av varig verdi (Kunnskapsdepartementet 2017: 12).

Dei fem grunnleggjande ferdigheitene lesing, skriving, rekning og munnlege ferdigheiter og digitale ferdigheiter skal først vidare. Og her skriv dei blant anna at dialogen og munnlege ferdigheiter som er viktige for læring:

Kunnskap skapes og formidles i dialog med andre og gjennom et mangfold av tekster og kommunikasjonsteknologier. Fortrolighet med muntlig og skriftlig språk er for eksempel en forutsetning for læring og for utviklingen av den enkelte elevs kulturelle identitet og sosiale relasjoner. Opplæringen representerer derfor et viktig bidrag til elevenes generelle språkutvikling og danning (Kunnskapsdepartementet 2017: 11).

Omgrepa munnlege ferdigheiter og munnleg kompetanse blir brukt om ein annan, derfor vil eg kort klargjere forskjellen, slik dei gjer det i høyringsutkastet til ny generell læreplan:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenking (Kunnskapsdepartementet 2017: 11).

Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet 2017: 11).

Eg oppfattar desse definisjonane slik at kompetanse handlar om å ta i bruk praktiske ferdigheiter og sosial intelligens, medan ferdigheiter er noko ein treng for å vere aktør i ulike diskursar, som sosialt liv, arbeidsliv og offentleg liv. Omgrepa er derfor vanskeleg å skilje frå kvarandre. Dei er avhengige av kvarandre. Utan ferdigheiter er det vanskeleg å vere aktør, og gjennom å vere ein aktør lærer ein ferdigheiter. Som aktør får ein også vist kompetanse.

Utdanningsdirektoratet har parallelt med vurdering-for-læring-satsinga si i 2010 utarbeidd nasjonale kjenneteikn på måloppnåing i fag, bl.a. norsk, for standpunktarakteren i 10. klasse. Kjenneteikna skal vere ei støtte for standpunkt, men bør og brukast undervegs i opplæringa, skriv Utdanningsdirektoratet. Det er viktig at lærarar tar seg tid til samarbeid og felles drøftingar rundt sin eigen vurderingspraksis. Lærarane bør ha ei god forståing av kor elevane skal, og kva dei bør gjere for å komme dit. Sjølv om kompetansemåla dannar grunnlaget for vurderinga, må elevane få ei opplæring som er tilpassa evner, føresetnader og det dei kan frå før av.

2.2 Læringsteori

Læringsteoriar kan ikkje gi direkte oppskrifter på undervisning, men læringsteoriar kan vere viktige for å gjere læraren meir bevisst på elevane sine tenkemåtar. Når ein jobbar med undervisning, er det naturleg at ein ynskjer svar på korleis sjølve læringsprosessane fungerer, slik at ein kan utnytte denne kunnskapen til å skape læringsmiljø som fremjar elevane sitt læringsutbyte. Vi har no sett på korleis læringsplanen, opplæringslova og Ludvigsenutvalet legg vekt på at elevane skal utvikle metakognisjon og sjølvregulert læring gjennom dei gode samtalanene. Eg vil derfor prøve å seie noko om korleis ein kan planleggje og gjennomføre slike samtalar. Lærande samtalar tar utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori, som legg vekt på at

kunnskap blir konstruert gjennom samhandling med andre. Den sosiokulturelle teorien ligg og i botnen for å forstå korleis dialog er viktig for refleksjon og læring, og dermed den mest effektive måten å lære på.

Det er to «motpolar» i synet på læring som har vore eksisterande: Behaviorismen på den eine sida og kognitiv teori på den andre. Behaviorismen gjekk ut på at riktig stimulering kunne få individet til å lære nesten kva som helst. Mennesket er passivt og påverkeleg og kan styrast utanfrå ved hjelp av ulike løner og straff, og ein går ut frå at mennesket strevar etter det behagelege. Dette kallar ein og ytre motivasjon for læring, fordi læring ikkje spring ut frå sjølve læringsprosessen, men kjem utanfrå. Kognitiv teori, på den andre sida, er oppteken av at det skjer noko inni hovudet på den som lærer. Her er det mennesket sin ibuande trong til aktivitet og lysta til å lære som er drivkrafta, og ikkje den ytre løna. Ein snakkar då om indre motivasjon for læring (Imsen 2014: 64).

Det er særleg to retningar som har hatt mykje å seie for korleis vi har organisert skulen dei siste tiåra (Dysthe 2007: 225). Begge retningane har ei konstruktivistisk tilnærming til læring, noko som inneber at vi konstruerer vår eigen kunnskap gjennom aktivitetar, erfaringar og samspel med andre. Den første retninga bygger på Jean Piaget sine teoriar og legg vekt på at vi utviklar forståing gjennom stadig å møte nye erfaringar som vi brukar til å vidareutvikle dei såkalla kognitive skjema som vi har i hjernen. Denne teorien forklarar utviklinga hos kvart enkelt individ og tar lite høgde for kva sosiale rammer læringa skjer innanfor. Den andre retninga er den sosiokulturelt orienterte retninga, og den bygger blant anna på arbeida til den russiske psykologen Lev Vygotskij. I dette perspektivet legg ein avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar. Derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som heilt grunnleggjande for læring, og ikkje berre som eit positivt element i læringsmiljøet. (Dysthe/Igland 2001: s.42).

2.2.1 Sosiokulturell læringsteori

Oppgåva mi har røter i det sosiokulturelle læringsperspektivet. Både Vygotskij og Bahktin sine teoriar har djup forankring i europeisk kultur, og begge har kome med viktige bidrag til tenkinga rundt læring og kunnskap. Teoriane deira utgjer viktige element av den grunnleggjande pedagogiske tenkinga rundt forholdet mellom undervisning, læring og utvikling. Vygotskij var utviklingspsykolog og pedagogisk tenkar, medan Bahktin var litteraturteoretikar, språk- og kulturfilosof. Dialogismen til Bahktin er ingen pedagogisk eller

didaktisk teori, men den språkfilosofiske tenkinga hans har likevel hatt mykje å seie for korleis meining blir skapt, og korleis kunnskap oppstår og utviklar seg. I eit sosiokulturelt læringsperspektiv er ein som pedagog interessert i å finne ut korleis elevane nyttiggjer seg kunnskap, og kva grupper som lukkast og ikkje lukkast i å utnytte skulen sine læreprosessar for å skaffe seg kunnskap. For meg er det viktig å finne svar på korleis eg kan leggje til rette for ei undervisning som gjer at det skjer ein dialog med stoffet inne i hovudet til elevane. Dei ulike formene for dialog og ytre samspel i klassen er ein viktig del av dette. Med grunnlag i denne språkteoretiske tenkinga er det vesentleg at eg som pedagog jobbar med å forbetre samspelsprosessar som skal fremje læring av dei munnlege ferdigheitene.

I den vestlege kulturkretsen har den monologiske kommunikasjonsmodellen dominert. Ein har tenkt seg at kunnskap og informasjon blir overført mellom menneske. I undervisninga har det då vore læraren si rolle å formidle, medan eleven si rolle har vore å ta imot. Det er i dag stor semje om at dette er eit misforstått syn på korleis menneske samspelar og lærer av kvarandre. Bahktin står for eit alternativ til overføringsmodellen. All kommunikasjon er i følgje han *dialogisk*, det vil seie at forståing og meining oppstår i sjølve interaksjonen og samspelet, og meining er like mykje avhengig av adressaten som av den som talar eller skriv.

Overføringsmodellen har ikkje noka tyngd i faglitteraturen i dag, men tradisjonen er framleis sterkt forankra i den vestlege måten å tenkje kommunikasjon og læring på. Vi veit av erfaring at det tar tid å stoppe opp og la elevane sjølv tenke og reflektere. Det tar og tid å stoppe opp i spenningar og konflikhtar for å skape det engasjementet som fører til utvikling. Poenget er ikkje å få fram at ein tenker ulikt og har ulike meiningar, men å bruke desse forskjellane og ueinigheit til å gå djupare inn i å utforske og finne ut kva som er uklart eller vanskeleg.

Elevane sine spørsmål og problem må vere i sentrum for undervisninga. Læraren sine spørsmål må vere slik at dei tvingar elevane til å reflektere, samstundes som dei ikkje skal vere redde for å gjere feil, men forstå at feil er noko ein lærer av. I staden kan vi som lærarar bli freista til å fortelje korleis ting heng saman, ikkje fordi vi ikkje har tru på at det er fornuftig å stoppe opp og la elevane tenke, men fordi vi kjenner på at vi ikkje klarar å komme gjennom alt pensumet og heile læreboka. Effekten er kanskje betre om vi tar oss tid til dialogane, slik at elevane oppnår forståing og meining gjennom samspel og interaksjon.

I det sosiokulturelle perspektivet ser ein ikkje på læring som ein prosess som er lausriven frå det sosiale livet og kulturen, men som er avhengig av desse i samspel. Dersom vi skal kaste lys over sosiokulturelle perspektiv på læring, må vi setje søkelyset på samspelet mellom lærar og elev og på samspel mellom elevar. Vygotskij snakkar i forfattarskapen sin om det han

kallar *den næraste utviklingssona*, eller «The zone of proximal development» (Vygotskij 1978: s.84). Han definerer den slik:

It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotskij 1978: 86).

Dette er eit omgrep som mange etterfølgjande forskarar har vidareutvikla, og ein av desse forskarane er Line Wittek. Ho forklarar omgrepet på følgjande måte:

Den sonen det er snakk om, er avstanden mellom to utviklingsnivåer. Det første er *det eksisterende nivået*, eller det barnet er i stand til å utføre ved egen hjelp. [...] Det andre nivået er *det potensielle utviklingsnivået*, eller det eleven er i stand til å yte viss han eller hun får anledning til å bruke hjelpemidler eller å støtte seg til andre personer som kan mer om den aktuelle problemstillingen.[...] Sonen for nærmeste utvikling er avstanden mellom de to nivåene. Innenfor denne sonen ligger de psykologiske funksjonene som ennå ikke er modne, men under utvikling» (Wittek 2004 : 106).

Det er innanfor denne sona vi må tilpasse undervisninga. Skal vi klare å tette gapet mellom det eksisterande og det potensielle utviklingsnivået, må eleven få utfordringar han eller ho klarar med støtte frå lærar eller medelevar. Utviklingssona endrar seg etter kvart som interaksjonen utviklar seg.

Vygotskij sine sosiokulturelle perspektiv på læring og utvikling har også inspirert til utvikling av nye omgrep. For eksempel introduserte Wood, Bruner og Ross i 1976 «stillasbygging» (scaffolding) for å illustrere korleis eit barn med hjelp frå ein vaksen kunne løyse eit problem eller utføre ei oppgåve som i utgangspunktet låg utanfor barnet sitt meistringsområde. Den vaksne støttar med andre ord opp om barnet sin aktivitet, heilt til barnet sjølv er i stand til å utføre aktiviteten utan hjelp. Vellukka stillasbygging (eller brubygging) skjer med andre ord når det blir lagt til rette for utfordringar som ligg rett over det eleven allereie kan mestre på eiga hand. Eit stillas kan også etablerast for ei gruppe som jobbar saman om ei oppgåve. I eit slikt fellesskap blir ulikskap ei drivkraft for læring og utvikling. Når det oppstår konflikt eller usemje, vil elevane utfordre og utfylle kvarandre, og på denne måten vil ein utvikle ny innsikt.

Menneskeleg tenking utviklar seg gjennom deltaking i ulike sosiale fellesskapar. Det er nettopp ved å samspele med andre og lære å ta i bruk kulturelle reiskapar at utvikling og læring blir mogeleg. Vygotskij har gjennom teoriane sine utvikla innsikt i korleis forholdet er

mellom tenking, språk og kultur. Og sjølv om ein i dag verdset teoriane hans svært høgt, er dei ikkje utarbeidd på grunnlag av klasseromsstudiar. Derimot har fleire forskarar seinare fortolka desse teoriane hans, på ein måte som kan kaste lys over bruk av språk i klasserommet. Eg vil her nemne Dysthe og Nystrand, som meiner det er viktig at vi legg til rette for at elevane får setje ord på tankane sine. Når dei gjer det, får læraren og andre medspelarar i klasserommet tilgang til kvarandre si tenking. Det er derfor viktig at måten elevar og lærarar snakkar saman på, er noko av det som må lærast.

2.2.2 Bahktins dialogisme og det dialogiske klasserommet

Bahktin har vore ei inspirasjonskjelde for svært mange pedagogar i jakta deira etter kunnskap om korleis vi lærer. Dei er då først og fremst opptekne av Bahktin si forståing av dialogen.

Bahktin skil mellom to former for diskurs, nemleg *autorativ* diskurs og *indre overtydande* diskurs. Autorativ diskurs vil seie diskurs som krev aksept og som utelukkar dialog. Eit døme på slik diskurs kan vere ein elev som skal forklare kva han har lært ved å gjengi ordrett det læraren har sagt. På den andre sida har ein det han kallar indre overtydande diskurs, der ein går i dialog med andre stemmer. Då prøver ein å forstå ein annan kultur og andre sine stemmer. Ulikskap blir ikkje ein trussel, men stoff til å oppdage nye sider og ny mening, slik at ein kan skape noko nytt. Ein elev som uttrykker det han har lært ved å fortelje med eigne ord, er døme på at han har vore ein del av ein indre overtydande diskurs. Når vi hindrar reell dialog, hindrar vi og det Bahktin kallar *kreativ forståing*. Dersom ein elev berre blir utsett for autorative stemmer, blir læringa statisk. Utvikling føreset rom for dialog.

Martin Nystrand er ein av dei utdanningsforskarane som mest konsekvent har bygd på Bahktin sine dialogisme-teoriar. Dei legg begge vekt på at konkurransen mellom mange konkurrerande stemmer er eit sosialt faktum i all diskurs, og at spenning og konflikt kan skape kreativ forståing. Martin Nystrand har og vore med å leie omfattande prosjekt der ein undersøkte interaksjonsformene i hundre klasserom på ungdomstrinnet i Midtvesten. I denne undersøkinga fann dei ut at dei fleste klasseromma var monologiske (Nystrand 1997: 41). Dessutan viste undersøkinga vidare at læringseffekten var størst i dei dialogiske klasseromma. (Nystrand 1997:57)

Også Olga Dysthe er levande opptatt av dialogen og vil at vi strevar etter det ho kallar *det fleirstemmige klasserommet*. «Det flerstemmige klasserommet» vil si et klasserom der lærerens stemme er en av mange stemmer som blir lyttet til, der elevene også lærer av

hverandre, og der muntlig og skriftlig bruk av språket står sentralt i læringsprosessen» (Dysthe 1995: 14-15). Elevar som er vant til å bruke det medelevarane seier og skriv som reiskapar til å tenke vidare med, vil referere til det andre har sagt, og motseie det eller bygge vidare på det. Dette er sjølve kjernen i det dialogiske eller fleirstemmige.

Mange vil nok hevde at det i Norge er lite igjen av den monologiske tradisjonen. Gruppearbeid er blitt vanlig på alle nivå. Men gruppearbeid er i seg selv ingen sikrere vei til læring enn forelesningen. Det at flere snakker, er ikke nok til å skape flerstemminghet og dialog i Bahktins betydning (Dysthe 1995: 205).

Det er mykje lettare å skape eit monologisk klasserom enn eit dialogisk klasserom, og det er vanleg at lærarane trur dei har ein dialogisk interaksjon med elevane, sjølv om det ikkje er tilfellet. Dei fleste lærarar ynskjer elevdeltaking, og det er mykje meir diskusjon i klasserommet no enn for femti år sidan, men forskarane sine observasjonar viser at dette ikkje tyder at så mange fleire stemmer blir høyrde. Få elevar er aktive munnleg, og det er vanlegvis dei same som tar ordet i timane. Dei stille elevane treng mykje støtte for å tore å ta ordet, for eksempel ved at dei får tid til å skrive før ein samtale, eller ved at dei får prøve ut meiningane sine i smågrupper før ein klassesdiskusjon (Dysthe 1995). Bahktin hevdar at det ikkje er nok at mange stemmer eksisterer samstundes. Han seier at det er først og fremt i konfrontasjonen mellom stemmene at den enkelte har sjansen til å finne si eiga stemme eller gjere ordet til sitt eige. Sjølv i klassar med mykje samtale, er det vanlegvis ei tydeleg stor gruppe som ikkje blir høyrte. Dersom språket er sentralt i læringsprosessen, og det å formulere seg er ein viktig del i læringsprosessen mellom ny kunnskap og det ein allereie kan, er det avgjerande at alle elevane får ein sjanse til å delta aktivt språkleg.

Ingen klasserom er i praksis berre monologiske eller dialogiske, og det er heller ikkje det endelege målet at det skal vere. Men vi bør etterstreve dialogen sidan det er den forma som skaper størst læring. Det er i konfrontasjonen mellom dei ulike stemmene ein finn si eiga stemme. Elevane kan ikkje komme unna med å gjenta det andre har sagt. Ein må krevje at dei formulerer eigne meiningar og eigne verdiar, og då må ein og setje av tid slik at alle får høve til akkurat det. Veldig ofte manglar ein siste fase for refleksjon og oppsummering i det som elles er eit dialogisk klasserom (Dysthe 2001: 213).

2.2.3 Den gode samtalen

Det kan i dag verke som dei fleste som forskar på korleis vi lærer, er samde i at undervisning med vekt på samarbeid og samtale, eller *dialogisk undervisning*, er den mest effektive måten å lære på, men også den mest krevjande undervisningssituasjonen for læraren.

Moderne læringsteori og læreplanen legg vekt på samtalen i undervisninga. Vi har tidlegare i kapitlet (kap 2.1) og sett på korleis læreplanen legg opp til at elevane skal utvikle metakognisjon og sjølvregulert læring. Den gode samtalen er ein føresetnad for at vi skal få det til. Likevel viser forskning at det er lite samtale i klasserom, eller at den samtalen som skjer, ikkje er god nok (Børresen 2015: 91). Det viser seg at det er heilklasseundervisning som dominerer på alle klassesetrinn. I samtalane er det læraren som dominerer, og det er IRF/IRE-samtalen som dominerer. Ein slik samtale startar med eit spørsmål frå læraren, initiering (I), spørsmålet er lukka, dvs. at ein ikkje legg opp til refleksjon, men spør etter eit rett svar. Eleven gir repons (R) i form av svar på spørsmålet og får tilbakemelding eller feedback (F) eller evaluering (E) frå læraren på om svaret er rett eller ikkje. Forskarane har forma to ulike grupperingar når dei viser til ulike kommunikasjonsmønster i klasserom, IRF og IRE (bl.a. Nystrand). Desse to utgangspunkta kan gi ulik forståing av interaksjonar i læraingsaktivitet. IRE-interaksjonen handlar meir om å kontrollere kva elevane presterer enn å leggje til rette for å finne ut kva dei kan og dei ikkje kan eller forstår. Læraren hentar i liten grad inn informasjon som kan brukast for å regulere undervisninga og som støtte for elevane si læring og utvikling. I IRF- interaksjonen er tilbakemeldinga (F) avgjerande for i kva grad det blir opna for eller lukka for ein vidare interaksjon som kan støtte elevane si læring (Gamlem 2014: 45-46). Ein norsk studie som studerer kvalitet på og innhald i tilbakemeldingsinteraksjonar mellom lærar og elevar i klasseromundervisning på ungdomstrinnet, framhevar at tilbakemelding til elevane ofte manglar oppfølgingssløyfer (Gamlem og Munthe 2014). Med det meiner dei at ein i klasseromsamtalar ikkje byggjer på elevane sine svar og oppfatningar. Lærarstyrte samtalar kan vere betre enn sitt rykte, men læraren må då gjere bestemte grep. Spesielt viktig for at det skal bli ein lærande samtale, er at læraren må bli medviten rolla si som leiar, ikkje deltakar. Det handlar om omgrepet «flerstemmighet» (jf. kap. 2.2.2 som omtalt i førre avsnitt). Dei viktigaste grepa handlar om å stille *autentiske spørsmål*, *gjere opptak og vise høg verdsetjing*. Desse omgrepa kjem eg meir tilbake til seinare i dette kapitlet. Det er viktig å ikkje la tidsklemma ta over undervisninga, slik at ein lar seg lure av at det går fort å fortelje elevane korleis ting heng saman, eller å gje elevane spørsmåla og svara. Effekten av ein slik praksis er liten (Børresen 2015).

For å reflektere må vi formulere det vi vet, tror, forstår og ikke forstår. Det gjør vi best gjennom å snakke – *til* andre og *med* andre. Det er ikke slik at vi uttaler det ferdig tenkte, men at tanken utvikles gjennom å bli uttrykt og gjennom å møte andres respons» (Børresen 2015: 89).

Nystrand er blant dei forskarane som interessert seg for alternativ til IRE-mønsteret i læringssamtalar. Han hevdar at lærarar som stilte opne og meir autentiske spørsmål der elevane måtte presentere eigne tolkingar og utvikle eigne idear, og der læraren bygde på elevane sine ytringar i den vidare samtalen, skapte ei kjensle av at elevane blei tekne på alvor. *Autentiske spørsmål* er slike som ein ikkje kan svare på med eitt rett svar, det er spørsmål som krev eit resonnement eller ei forklaring. Han meinte at IRE-mønsteret si vektlegging av informasjonsformidling gav liten plass for utforsking av idear som kjenneteikna djupare forståing. Produktive innfallsvinklar frå læraren kunne vere slik som: «Kan du gjenta det?», «Kan du gje eit døme på det?», «Kva leidde deg til den konklusjonen?» Eit anna viktig didaktisk grep kan vere «revoicing» eller omformulering. Omformulering er ein måte å svare på der du brukar eleven sine tankar og gjer dei meir akademiske. Lærarar som eksplisitt ber elevane om å utvide eller reformulere svara sine, fremjar tenking og deltaking i klasserommet. Vi skil mellom vanleg respons som «fint» og «bra» og det som blir kalla *høg verdsetjing*. Dette inneber at læraren anerkjenner elevane sin kunnskap som verdfull, og at han blir brukt vidare i samtalen. Eit problem i lærande samtalar er at læraren gjev elevane for lite tid til å tenke. For at elevane skal ha tid til å konstruere forståing for spørsmålet, treng dei tid til å diskutere og reflektere. Dei snakkar då meir og kjem med fleire døme og stiller fleire spørsmål. På same måten vil ein slik pause etter at elevane har svart, gjere at læraren ytrar seg meir samanhengande og stiller andre typar spørsmål og får andre forventningar til elevar som tidlegare har vore oppfatta som passive. Den amerikanske forskaren Mary Budd Rowe utførte ein studie der ho gjorde 300 lydbandopptak av samtalar amerikanske lærarar hadde med elevar, i desse samtalan viste ho spesiell merksemd på tida frå læraren stilte spørsmål til eleven svarte. Det viste seg då at lærarane i gjennomsnitt venta 0,9 sekundar før dei stilte spørsmålet på nytt, eller stilte det på ein litt annan måte. Så blei dei trente i å utvide ventetida frå tre til fem sekundar. Det viste seg då at kvaliteten på elevane sine svar auka betrakteleg (Rowe 1974). Også Black og William (2006) støttar desse påstandane om at det er viktig å gje elevane tenketid. Dei føreslår at ein ventar så lenge som ti sekundar i samtalan, før ein forventar svar. Når ein skal følgje opp elevane sine svar, kan læraren inkorporere svaret i eit påfølgjande spørsmål. Klasseromforskarar kallar det *opptak*. På denne måten får læraren og signalisert at elevsvaret er rett. Læraren viser høg verdsetjing når han praktiserer opptak og

gjev konkrete tilbakemeldingar. Det å skrive ned det eleven seier og sikre seg at det han skriv ned er rett, er og ei form for verdsetjing (Børresen 2015:96).

Gordon Stobart, professor i Education ved University of London, og ein av dei leiande ekspertane innanfor vurdering for læring (VFL), understrekar kor viktig det er å gje elevane eit lite samandrag av kva dei lærte i førre time. Dette gjer han i ei førelesning i Noreg 30.11, 2010, i saman med den nasjonale vurdering for læring – satsinga. (Udir). Elevane har mange fag kvar einaste dag, og denne oppsummeringa kan setje dei i rett læremodus. Han brukar omgrepa «setting the scene» og «the importance of tuning in». Han samanliknar metoden med dei amerikanske serieskaparane sine triks: «They do this previously, and then they give you a resume of what happened in the last episode». Dette har han prøvd ut med sine egne studentar og meiner det har ein svært god effekt.

Det er viktig å tenke på at samtaleforma ikkje skal bli ein teknikk i seg sjølv, men ein treng tid til å venne seg til nye arbeidsformer. Å ha lærande samtalar lærer ein ikkje over natta. Ein må trene på det jamne for å bli betre til å samtale. Børresen har erfart at det tar rundt eit år med ein samtale kvar veke før lærarar og elevar verkeleg meistrar arbeidsmåten. Fleire forsøk viser dessutan at har elevane lært seg denne form for arbeidsmetode, så drar dei han med seg over i andre fag og gjer store faglege framsteg (Børresen 2015:99).

2.3 Motivasjon

Skal vi forstå læring, må vi heile tida ha i minnet at læring og lysta til å lære er tett samanvevd, og at vi derfor må sjå læring i lys av behov og motivasjon hos eleven (Imsen 2014). Også Kari Smith, professor ved lærarutdanninga ved NTNU i Trondheim, peikar på kor viktig viljen til å lære er for motivasjonen for læring. Vilje til å lære vil seie at elevane er kjenslemessig opne for læring, og at dei kjenner at dei kan få noko positivt ut av at dei engasjerer seg i ein læringsprosess. Ho seier at det er naturleg at ein spør seg sjølv i starten av noko nytt om ein klarar oppgåva, eller om det er risiko for å feile? Dersom eleven har lita tru på seg sjølv, vil han eller ho ikkje engasjere seg i sjølve prosessen. Det er derfor viktig at læraren arbeider med å styrke elevane si tru på seg sjølve som lærande før ein legg på det faglege innhaldet. Om ein elev har trua på seg sjølv som lærande, startar neste fase i arbeidet, nemleg å skape interesse for det som skal lærast. Like viktig som at det faglege bør ligge til grunn for at dei skal engasjere seg i læringsaktivitetane, er det sosiale aspektet ved læringssituasjonen. Ein elev som kjenner seg trygg, er ein elev som vågar å ta sjansar i møtet med nye utfordringar, noko som står sentralt i positive læringsprosessar. Smith påstår at det er

ei utfordrande oppgåve å få alle til å delta i munnlege aktivitetar i klasserommet (Smith 2009). Med tanke på at vi veit, utifrå egne erfaringar og frå ulike forsking (Danielsen 1998, Svenkerud 2012), at mange elevar kjenner seg utrygge når dei må snakke i ein heil klasse, fortel dette oss noko om kor viktig det er at vi legg til rette for ein klasseromskultur der vi viser gjensidig respekt for kvarandre, det vil seie ein klasseromskultur som opnar opp for at ein har lov å feile utan at nokon skal le bak ryggen eller høgt i klassen, ein kultur der ein lyttar og viser interesse for det som blir sagt, og der ein oppmuntrar kvarandre i staden for å dytte kvarandre ned med sarkasme eller usaklege kommentarar.

Det er ikkje mogeleg å få alle elevane til å vise like stor interesse for alle fag, men i desto større grad læraren klarar å skape ei fagleg interesse hos eleven, jo mindre tid vil han bruke på å passe på at elevane jobbar med si eiga læring. Samanhengen mellom vurdering og motivasjon er noko læraren heile tida må ha i fokus dersom vi skal leggje grunnlaget for ein best mogeleg læringssituasjon for elevane. Det kan vere avgjerande for elevane sin motivasjon i læringsprosessen, at vi som pedagogar set oss inn i korleis elevane opplever dei ulike typene tilbakemeldingar vi gir dei. Denne form for kunnskap kan setje oss betre i stand til å gje elevane effektiv respons. Hattie og Timperley si forsking (2007) viser at ein bør fokusere meir på å kommentere sjølvregulering i arbeidsprosessen og mindre på eleven som person. Måten vi gir respons på, er avgjerande for viljen til å lære.

Det optimale samspelet mellom vurdering og motivasjon finst i kommunikasjonen mellom lærar og elev, og at dei saman finn ei felles forståing av eleven sin ståstad og retninga for vidare læring. Elevar som får framovermeldingar, er opne for vurdering frå likesinna, og vurderer sjølve medelevane sine. Gjennom slik kameratvurdering lærer dei mykje om si eiga oppgåve ved å formulere ord slik at kameraten kan forstå det. Det blir ein vinn-vinn-situasjon. Om elevane sjølve er med å utvikle fokuspunkt og kriterium for dei ulike nivåa som skildrar måloppnåing, blir vurderingsaktiviteten ein del av undervisninga, og elevane er aktive gjennom heile prosessen. Når læraren involverer elevane i arbeidet på denne måten, skapar han og ei djupare forståing av læringsmålet hos elevane. John Hattie sin store metastudie (2007) støttar opp under dette læringssynet.

2.4 Kva seier styringsdokumenta om vurdering?

Dersom standpunkt karakteren i norsk munnleg skal vere påliteleg og gyldig, er det viktig at han måler det han seier han skal gjere. For at lærarane skal få det til, må dei gjere seg opp ei meining om kva munnlege ferdigheiter er i lys av læreplanen, sin eigen fagkunnskap og i

dialog med kollegaer. Vidare må eleven orienterast om denne forståinga slik at han eller ho kan inviterast inn i arbeidet med å utarbeide vurderingskriterium for denne ferdigheita. Gjennom arbeidsprosessen må eleven få vite noko om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen sin, og få råd om korleis han eller ho kan bli betre. Det er også viktig at eleven veit kva læraren vel å samle inn som vurderingsgrunnlag for den munnlege ferdigheiten. For at denne vurderingsprosessen skal vere gyldig, må det vere samsvar mellom det som skal vurderast og korleis det blir vurdert.

I forskrifta til Opplæringslova brukar ein omgrepa undervegsvurdering og sluttvurdering:

§3-1 Elevar i den offentlege skolen **har rett til** vurdering etter reglane i dette kapitlet. Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa [...] Det skal vere kjent for eleven [...] kva som er måla for opplæringa, og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse. Det skal og vere kjent for eleven kva som er grunnlaget for vurderinga.

§3-2 Formålet med vurderinga i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven [...] undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane [...] (Opplæringslova 1998).

Opplæringslova set tydelege krav til opplæringa. Elevane har rett til både undervegsvurdering og sluttvurdering. Opplæringslova slår dessutan fast at undervegsvurderinga skal brukast som ein reiskap til å fremje læring.

Tradisjonelt har ordet vurdering vist til aktivitet i slutten av ein undervisningssekvens, der ein slår fast kva utbyte eleven har hatt av undervisninga – også kalla *vurdering av læring*. I seinare år har det blitt vanleg å snakke om aktivitetar undervegs i læringa òg som vurderingar – også kalla *vurdering for læring*. Vurdering har i dag tre overordna mål i skulen: 1) å støtte elevane si læring, 2) dokumentere elevane sitt utbyte og 3) evaluere eller ansvarleggjere skulen. For å skilje mellom 1 og 2, brukar ein ofte omgrepa *formativ* og *summativ* vurdering (Fjørtoft 2016).

Omgrepa som blir brukte i Opplæringslova, *undervogs-* og *sluttvurdering*, er termar som skildrar tidspunktet for vurderinga og ikkje intensjonen eller verknaden av ho. Undervogs- og sluttvurdering kan vere både formativ og summativ, sjølv om sluttvurderinga oftast har ein summativ funksjon. Vurderingsforskning støttar generelt bruken av formativ vurdering (Fjørtoft 2016).

I 2010 starta den nasjonale satsinga *Vurdering for læring*. Bakgrunnen for satsinga var at internasjonal forskning viser at vurdering for læring er ein av dei mest effektive måtane å styrke elevane sitt læringsutbytte. Satsinga tar utgangspunkt i omgrepet undervegsvurdering, slik det er definert i forskrift til opplæringslova:

§ 3-11. Undervegsvurderinga i fag skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven [...] aukar kompetansen sin i fag [...] Undervegsvurderinga skal innehalde informasjon om kompetansen til eleven [...] og gi rettleiing om korleis eleven kan utvikle kompetansen sin (Opplæringslova 1998).

Dette krev at læraren systematisk innhentar, analyserer og brukar vurderingsinformasjonen om eleven med det formål å sjå kvar dei er i læringa, kvar dei skal, og korleis dei best kan nå måla sine.

I 2013 vedtok Kunnskapsdepartementet å føre vidare den nasjonale satsinga for å auke lærarane sin vurderingskompetanse. Fleire rapportar, blant anna *Forskning på individuell vurdering i skolen*, utført av NTNU program for lærarutdanning, i samarbeid med SINTEF forskning, viser at det er store forskjellar i vurderingspraksis mellom skular og skuleslag, men også internt på skular. Elevane meiner at tydelege mål og det å vere aktiv i eigen og andre sin læringsprosess, bidrar til læring, motivasjon og meistring. Samstundes viser resultatata at graden av elevinvolvering er låg på alle trinn (FIVIS 2015).

Ei vanleg utfordring i arbeidet med vurdering er å flytte fokus frå læringsaktivitetane og det elevane skal gjere, til ei opplæring som har fokus på kva dei skal lære. *Vurdering for læring* refererer til ein måte å tenke integrasjon mellom vurdering og undervisning på, og ikkje ein aktivitet som er skilt frå undervisninga. Svært mykje av vurderinga finn stad i klasserommet som ein prosess der både lærar og elevar deltek. Poenget med vurderinga er å trekkje vurdering og læring nærmare kvarandre, slik at vurderinga blir ein del av læringsarbeidet. Korleis eleven tar imot vurdering, heng i stor grad saman med elevane sin motivasjon for å lære. I den internasjonale debatten snakkar ein og om *vurdering som læring*. Denne forma for vurdering dreier seg om å utvikle elevane sin kompetanse, slik at dei kan vurdere sin eigen og medelevane sin kompetanse. I Noreg vil vi nok kalle dette elevmedverknad og kvarandrevurdering, og dermed som ein del av *vurdering for læring*. Læreplanen legg opp til at elevane skal opparbeide seg både metakompetanse og innsikt i fleire vurderingsformer (Dobson, Eggen og Smith 2009).

Vurdering av læring er i sterkare grad knytt til evaluering. Den vanlege forståinga av denne forma for vurdering er at ho sjeldan dreg elevane med i vurderingsarbeidet. Vurderinga skjer på bestemte tidspunkt, som ofte er fastsett i forkant av arbeidet. Ein brukar ofte karakterar eller prosent, og vurderer etter kriterium og standardar. Det norske kvalitetsvurderingssystemet, med nasjonal testing, er eit døme på slik vurdering (Dobson, Eggen og Smith 2009).

Frå og med august 2010, etter endringane i opplæringslova tredde i kraft, kan vi sjå at det er blitt eit tydelegare fokus på elevmedverknad i vurderingsarbeidet, og tendensen går i retning av å realisere vurdering for læring i større grad (Engh 2010: 20).

§ 3.12 Eigenvurderinga er ein del av undervegsvurderinga, og formålet med eigenvurderinga er at eleven [...] reflekterer over og blir bevisst på eiga læring. Eleven [...] skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling.

I bakgrunnsdokumentet for arbeid med vurdering for læring på ungdomssteget, har dei i nasjonalt kompetansemiljø for vurdering formulert fire punkt om elevar si læring og som viser deira forståing av den engelske «assessment for learning»- beveginga:

Elevar lærer best når dei:

- Forstår kva dei skal lære og kva som er forventa av dei
- Får tilbakemeldingar som fortel om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- Får råd om korleis dei kan forbetre seg
- Er involvert i eige læringsarbeid ved blant anna å vurdere eige arbeid og utvikling.

Dette dokumentet er eitt av fire vedlegg til *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017* (Udir 2012). Vedlegga har ikkje status som førande dokument frå utdanningsdirektoratet men skal fungere som ein inspirasjon frå nasjonalt kompetansemiljø i vurdering til dei som skal tilby den skulebaserte kompetanseutviklinga.

I Ludvigsenutvalet sin rapport om framtidsskulen er dei opptekne av eleven som ein aktiv deltakar i si eiga læring. Elevane må involverast i vurderingsarbeidet, blant anna gjennom eigenvurdering. På denne måten får elevane hjelp til å forstå kva dei skal lære i faga.

Metakognisjon handler om å kunne reflektere over egen tenkning og læring. I læringssammenheng handler det om at elevene reflekterer over hvorfor de lærer, hva de har

lært, og hvordan de lærer. Metakognisjon betyr også å kunne bruke tenkemåter og læringsstrategier aktivt og målrettet for å fremme egen læring (NOU 2015: 8, s.26).

Desse anbefalingane er i stor grad vidareført og i høyringsutkastet til forslag til ny generell læreplan i grunnskulen (2017) ligg dette til grunn for følgande uttale om vurdering:

God vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt, er en nøkkel for å tilpasse undervisningen til ulike elever. Lærerne skal støtte og veilede elevene i arbeidet med å sette seg mål, velge egne fremgangsmåter, og til å vurdere sin egen faglige og personlige utvikling. Skolen må legge til rette for god sammenheng i læringen i de ulike fagene, og samtidig passe på at elevenes opplærings situasjon oppleves som både overkommelig og tilstrekkelig utfordrende. Skolens forventninger til den enkelte elev om mestring, innsats og arbeid påvirker læring og motivasjon, og altfor høye eller lave forventninger påvirker elevenes ambisjoner og tro på egne evner og muligheter. Det er viktig at skolen møter elevene med ambisiøse, men realistiske forventninger (Kunnskapsdepartementet 2017: 15).

Det blir i høyringsutkastet lagt vekt på at lærarane skal tilpasse undervisninga til den enkelte elev, noko som også står sentralt i KL06, men det blir her lagt sterk vekt på at dette skal skje i samarbeid med kvar enkelt elev. Eleven skal delta og bli høyrtd i læringsprosessen. Vidare skriv dei:

[...] Skolen må balansere mellom behovet for god informasjon om elevens læring, og uheldige konsekvenser av ulike vurderingssituasjoner. Kartlegging og observasjon av hver enkelt elev er virkemidler for å følge opp den enkelte. Det har imidlertid liten verdi om det ikke følges opp med konstruktive tiltak. Overdreven vekt på dokumentasjon og rangering kan svekke den enkeltes selvbilde eller hindre utviklingen av et godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet 2017: 16).

Eg forstår dette som eit ynske om at ein i mindre grad brukar summative prøvar eller testar med karakterar, og at ein i større grad må involvere elevane i vurderingsarbeidet. Det er viktig at ein følgjer opp eventuelle vurderingssituasjonar, slik at vurderingsarbeidet ikkje endar opp med å bli rangeringar av elevane, men eit middel til å tilpasse det vidare læringsarbeidet.

2.4.1 Korleis påverkar vurdering læringa?

Læringsforskarane John Hattie og Helen Timperley uttalar at «Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative» (Hattie and Timperley 2007: 81).

Forskarane Kluger og DeNisi viser til at så mykje som over ein tredjedel av tilbakemeldingane som blir gitt i ein læringssituasjon, ser ut til å hemme og/eller vere relativt verdiløse (Gamlem 2015: 67). Dei tilbakemeldingane som ser ut til å ha minst effekt på læring, er dei som inneheld evaluerte informasjon eller som rettar seg mot det personlege. Vurdering i form av berre ein karakter har altså liten innverknad på elevane si læring (Black og William 1998: 4). Han kan verke oppmuntrande for elevar som får god karakter, og skade motivasjonen for elevar som får svake karakterar, men karakteren i seg sjølv har liten verknad på læringsprosessen. Det er informasjonen som følgjer med karakteren, eller som kjem i staden for karakteren, som kastar lys over læringssituasjonen. Fleire lærarar viser til at elevane som får både karakter og kommentarar, ikkje bryr seg om å lese kommentaren. Elevane opplever karakteren som så viktig at kommentaren berre blir lesen overflatisk, om han i det heile blir lesen. Karakteren blir i staden brukt til å samanlikne seg med andre. Ein del vurderingsforskarar hevdar dessutan at verbale uttrykk for elevprestasjonar verkar best om dei står aleine (Black og William 1998, Hattie og Timperley 2007). Klare meldingar om styrke og utviklingspunkt kan motivere elevane til å komme seg vidare i læringsprosessen. Det er på dette nivået vurdering kan påverke elevane si kjensle av meistring, og om desse tilbakemeldingane berre legg vekt på det eleven ikkje kan, vil dette ha demotiverande effekt.

Tilbakemelding er bortkasta om ikkje eleven kan gjere noko med ho. Eleven må ha informasjon om forståing for kva som er gode prestasjonar i munnlege ferdigheiter, kva som er noverande prestasjon, og korleis dei kan tette gapet mellom noverande prestasjon og ein betre prestasjon. (Sadler 1989, Black og William 1998, Hattie og Timperley 2007).

Siv Måseidvåg Gamlem, har i ein doktorgradsstudie forska på tilbakemelding som støtte for læring, for elevar på ungdomssteget. Ho fann ut at elevane får tilbakemeldingar på kva dei kan gjere betre i eit arbeid, men at denne informasjonen ofte er gitt etter at arbeidet er fullført. Elevane opplever derfor ikkje denne informasjonen som nyttig fordi han kjem for seint, og kan dermed ikkje brukast vidare. Tilbakemeldingar som er gitt på prosess- og sjølvreguleringsnivå vil kunne innehalde element som elevane kan finne nyttig og naturleg å overføre til andre oppgåver. Det kan av denne grunn vere viktig at lærarar byggjer kompetanse på kva tilbakemeldingsnivå dei nyttar, altså om ein gjer tilbakemelding på produkt, prosess, sjølvregulering eller det personlege (Gamlem 2014: 114).

Vurderingsforskarane Dobson, Eggen og Smith (2009) hevdar munnleg respons ofte er meir effektiv enn skriftleg, antakeleg fordi autensiteten i kommunikasjonen aukar. I ein dialog vil

eleven kunne stille spørsmål til læreren sine vurderingar. Ein samtale vil dessutan opne for at læreren blir kjent med eleven sin måte å tenke på og få innblikk i ulike læringsstrategiar eleven bruker. Det vil dermed bli lettare å treffe elevane sitt læringsbehov i framovermeldingane. Misforståingar kan oppklarast, og det er lettare å motivere elevane i personlege samtalar. Dordy Wilson, førsteammenuensis ved høgskulen i Hedmark, har i sitt doktorgradsarbeid om korleis lærarane forstår undervegsvurdering i samfunnsfag og matematikk og korleis elevane opplever denne vurderingsforma som læringsfremmande, funne at alle elevane likar å vere i dialog med læreren medan dei lærer:

Muntlige tilbakemeldinger bidrar til at elevene kan forstå hva og hvordan de kan lære, fordi de får muligheten til å oppklare eventuelle misforståelser med læreren [...] Selv om elevene kan anvende skriftlige tilbakemeldinger etter prøver, poengterer de at muntlige tilbakemeldinger har større verdi for deres arbeidsinnsats og måloppnåelse (Wilson 2015).

Gamlem fann i forskinga si ut at den typiske læreren har låg kvalitet i munnlege tilbakemeldingsinteraksjonar retta mot elevar si faglege utvikling. Dette resultatet viser at lærarar har behov for auka kompetanse på dette området (Gamlem 2014: 116).

Dersom vurderingar har i seg ein plan for vidare arbeid i læringsprosessen, bør denne planen vere av individuell karakter, dvs. noko som eleven er med på å bestemme sjølv. På denne måten får eleven eit eigarforhold til målet. Det er viktig at eleven forstår språket som blir brukt. Om ikkje eleven sjølv har full forståing av læringsmålet og læringsprosessen, blir denne forma for framovereldingar forvirrande og destruktive. Dersom vi minner oss sjølve på Vygotskij sin teori om «den nærmaste utviklingssona», vil vi hugse kor viktig det er at forholdet mellom noverande ståstad i læringsprosessen og framtidig mål for arbeidet, får eleven til å kjenne at dette er noko han kan mestre. Dersom knaggane med forkunnskap og informasjon er for ufullstendige, vil eleven miste motivasjonen for å komme seg vidare i læringsprosessen og gi opp.

Gode tilbakemeldingar handlar ikkje om kvantitet, men om kvalitet og prosessretta arbeid. Utgangspunktet for denne typen prosessorienterte tilbakemeldingar er at elevar og lærarar gjennom samhandling skal kunne utvikle og auke forståing, kunnskap og ferdigheiter på det eleven arbeider med. Slike tilbakemeldingar bør ikkje formidlast frå læreren sin arbeidspult. Dei bør formidlast i klasserommet når læreren er saman med elevane, og det er rom for dialogiske tilbakemeldingsinteraksjonar (Gamlem 2015: 63). Læreren må stille seg spørsmål som:

- Kva er det eleven treng kunnskapar om?
- Kva er det eleven no forstår og har lært?
- Korleis har eg brukt informasjonen eg har fått frå mine elevar, som utgangspunkt for å justere og tilpasse undervisninga mi?

Gamlem (2014) fann i doktorgradstudien sin ut at tilbakemeldingane som blei gitt på norske ungdomsskular fokuserte på måloppnåing og kva som kan bli betre, men at dei i stor grad blei gitt skriftelg og etter at eit arbeid er ferdig. Ho fann og ut at elevar ynskjer meir tilbakemelding og i eit system som gjer at dei kan få brukt læraren sine tilbakemeldingar til høgare måloppnåing. «Formativ vurdering» og «tilbakemelding» blir ofte forstått ut frå summativ vurderingstradisjon. Om tilbakemeldingane kan brukast for vidare læring og utvikling, vil vere avgjerande for om tilbakemeldingane er gode.

Sadler (1989) har ei liknande inndeling når han poengterer kva føresetnader som er nødvendige for at elevar skal kunne dra nytte av tilbakemeldingar i akademisk arbeid:

- Dei må vite kva ein god prestasjon er, altså ha forståing for kva som er målet eller standarden dei tar sikte på.
- Dei må ha kjennskap til korleis noverande prestasjon er samanlikna med ein betre prestasjon.
- Dei må vite korleis dei kan gå fram for å tette gapet mellom noverande prestasjon og ein betre prestasjon.

Ut frå ei slik inndeling av føresetnader konkluderte Sadler med at elevar treng den same vurderingskompetansen som ein lærar treng for å kunne gi ei vurdering der dei samanliknar noverande prestasjon opp mot ein standard eller nokre suksesskriterium. Dersom elevane skal få det til, må dei i større grad involverast meir i arbeid med eigenvurdering. Han hevdar nokre lærarar vil kjenne seg trua av at elevane skal vere med å vurdere seg sjølve, og at dei vil vere redde for at autoriteten deira blir undergraven. Men målet med eigenvurderinga må vere å få eleven til å klare seg sjølv, slik at han til slutt klarar overvake si eiga læring, utan støtte frå læraren.

2.4.2 Utfordringar rundt vurdering av munnlege ferdigheiter

Det er liten tvil om at dei munnlege ferdigheitene har fått lite merksemd, samanlikna med andre grunnleggjande ferdigheiter som lesing og skriving. I åra rundt innføring av

kunnskapsløftet var interessa for det munnlege så lita at ein knapt kunne legge merke til det i etter- og vidareutdanningskursa. Ein konsekvens av dette har vore mangel på systematisk opplæring i munnlege ferdigheiter. Det har vore lite merksemd rundt dei viktige eigenskapane i talespråket og manglande kultur og praksis for korleis ein vurderer munnlege ferdigheiter. Det var heller ikkje uvanleg at munnlege ferdigheiter blei vurdert ut frå skriftleg-munnlege prøvar i fagstoff. Sjølv om munnleg ved innføring av Kunnskapsløftet blei sidestilt med det skriftlege, er dei nasjonale prøvane framleis berre skriftlege, noko som utan tvil har fått konsekvensar for tidsbruken i klasseromma. Etter at det blei innført munnleg eksamen i ungdomsskulen, har fokuset på munnlege ferdigheiter endra seg, og i dei seinare åra har det dukka opp fleire fagbøker i korleis ein kan jobbe med munnlege ferdigheiter.

I norskfaget skal elevane ha ein karakter i munnleg og ein karakter i skriftleg. Vi må dra nytte av det vi kan om respons og undervegsvurdering av skriftlege tekstar, og overføre det til dei munnlege situasjonane. Elevane må få framovermeldingar som seier noko om vekstpunkt i eit fagspråk som er spesifikt for munnlege ferdigheiter. Det er laga skjema og vurderingskriterium for det meste av skriftlege arbeid, og vurdering av skriftlege tekstar har ofte vore debattert på dei ulike skulane. Når skriftleg eksamen skal vurderast, møtest sensorar frå heile distriktet for å diskutere vurdering. Slike obligatoriske diskusjonsforum burde og vore oppretta i forhold til vurdering av munnleg eksamen.

I alle språkfag står lyttekompetanse sentralt. Norsk lærarane har likevel eit særleg ansvar for at elevane tileignar seg eit relevant metaspråk kring munnlege ferdigheiter, eit språk som dei også kan dra med seg over dei ulike faggrensene. I norsk skal elevane trenast i å utvikle kompetanse for å vurdere seg sjølv og andre. Dei skal ha metakunnskap, dvs. ha eit språk til å snakke om munnlege ferdigheiter på. Sjølv små elevar klarar det, og undersøkingar av samtalekultur og metaspråk gjort i dei lågare klassetrinna, viser at også dei til ein viss grad klarar å tileigne seg eit fagspråk (Bakke, Kverndokken 2010).

Skal vurderingen av elevenes ferdigheter i muntlig oppleves som meningsfull, må elevene få hjelp til å se vekstpunkter i egne tekster. De trenger bred teksterfaring og en innholdsrik didaktisk verktøykasse som gir redskaper til å utvikle muntlig kompetanse frem mot en sluttvurdering (Bakke, Kverndokken 2010: 65).

Vidare seier Bakke og Kverndokken at det å snakke mykje, ikkje er det same som at ein når dei ulike kompetansemåla. Ein må poengtere kva resultat ein ynskjer øvinga skal gje, og kva som skal til for å nå måla.

Liv Marit Aksnes, førsteamanuensis ved Høgskulen på Vestlandet, har lang erfaring og stor interesse for arbeidet med munnlege sjangrar. Ho seier dette om vurdering av munnlege ferdigheiter: «Ei viktig side ved munnlegundervisninga er evna til å vurdere og gi kvarandre respons. For å kome forbi den reint subjektive synsinga, treng ein å bli einig om nokre felles vurderingskriterium» (Aksnes 2007: s. 15). Ho er opptatt av at klassen må lage desse kriteria i fellesskap, for det er klassen, emnet og situasjonen som bestemmer kva det er verdt å spørje om. Vanlege innvendingar mot desse mange tekstspesifikke spørsmåla, er at dette blir for ambisiøst på den flyktige talen, men Aksnes meiner det er heilt nødvendig om vi skal unngå faren for at responsen blir for subjektiv og overflatisk. Vidare seier ho at avtalte faglege kriterium er viktig av fleire grunnar: For det første har vi lite trening i å vurdere korleis den munnlege talen verkar og påverkar oss. Vurdering av munnleg kommunikasjon er vurdering av tale i konkrete situasjonar. Den distansen vi kan ha til ein skrifttekst, vil vi aldri ha til talen. «Det personlege ved talen gjer oss spesielt sårbare for kritikk. Derfor er det viktig at tilbakemeldinga vi gir kvarandre, er prinsipiell, konstruktiv og konkret og på grunnlag av avtalte vurderingskriterium» (Aksnes 2007: 16).

Løkensgard Hoel (1995) er oppteken av at ein byggjer opp ein god klasseromskultur. Ho brukar «klasseromskultur» som eit overordna omgrep som omfattar verdiar, normer og haldningar i ein bestemt klasse i eitt bestemt fag hos ein bestemt lærar. Allereie første timen i ein ny klasse byrjar lærar og elevar å byggje opp klasseromskulturen. Haldningar og forventningar som seinare kjem til å prege klassen eller feste seg ved enkeltelevar er inntrykk som formar seg dei første timane. Å markere seg på eit tidleg tidspunkt i ein samtale er ein måte å skaffe seg ein posisjon på. Dei talande og dei tause elevane markerar seg allereie dei første timane, og mønsteret vil etter kvart «fryse seg til». Ein elev som er oppfatta som taus vil fortsetje å vere taus fordi han gruar seg med å snakke og vil ikkje få den øvinga han treng, medan ein elev som pratar mykje, vil fortsetje med det og får endå meir trening. For å unngå at nokon elevar tar rolla som passiv deltakar er det viktig å «bryte lydturen» tidleg, som Hoel uttrykker det. Ho hevdar vidare at læraren, spesielt i dei første timane i ny klasse, bevisst må leggje opp til aktivitetar der kvar enkelt elev får høve til å markere seg som aktiv språkbrukar, både i klassen og i mindre grupper, mellom anna for å førebyggje at makt- og dominansfunksjonar får lov til å feste seg og at ein slik klasseromskultur får lov å utvikle seg.

I munnleg arbeid blir vi utsette for eksponering som er annleis enn når vi leverer skriftlege arbeid. Å formidle noko munnleg handlar om heile menneske, og det kan opplevast vanskeleg å skilje person og menneske. Mange vil ta kritikk av ei munnleg framføring som personleg

kritikk. Ein måte å skilje person og prestasjon på er å ha klare kriterium for kva som gjer at ei framføring er god, eller eit debattinnlegg, saman med klare kriterium for kva ein skal vurdere (Hertzberg og Roe 1999). Dette er eit syn Aksnes (2007) støttar. Ho seier at vi treng å bli einige om felles vurderingskriterium, og at elevane bør vere med å lage desse, for å kome forbi reint subjektiv synsing. Hattie (2007) seier at ein ikkje skal blande ros inn i tilbakemeldingar, fordi det utvatnar effekten. Når tilbakemeldingar leier merksemda mot individet, prøver elevane å unngå dei risikoane som ligg i ei utfordrande oppgåve.

I 2013 kom det ei endring av eksamen, nemleg foredrag med påfølgande spontan samtale. Utdanningsdirektoratet ville den gongen fjerne det førebudde foredraget, men blei avslått på høyring. I følgje Liv Marit Aksnes er det mykje som tyder på at utforminga av eksamen i stor grad legg føringane for korleis undervisninga føregår. Nokon vil hevde at presentasjonar tar for mykje plass, men i følgje Aksnes er det i arbeid med språk som må planleggjast og som tar tid, at ein lærer mest om retoriske strategiar og apellformer. Til eit slikt arbeid treng ein metakognisjon, ein må ha kunnskap om strategiar som passar til formål, situasjon og mottakarar (Aksnes 2016: 21).

Kap.3 VAL AV METODE

3.1 Kvalitativ forskingsmetode

I avhandlinga mi vil eg ta utgangspunkt i kvalitativ metode. Kvalitative metodar er ikkje ein einsretta disiplin. Kvalitative metodar er meir fleksible enn kvantitative metodar. I kvalitativ metode brukar ein opne spørsmål, og deltakarane kan svare meir utfyllande og med fleire detaljar enn i kvantitative undersøkingar. I kvantitative metodar er ein opptatt av kvantitetar, altså kor mykje det finst av noko. «Når forskning er kvalitativ, betyr det vanligvis at man interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles» (Brinkmann og Tanggaard 2010: 11). Det sentrale for meg og dei andre norsklærarane, var å få innsikt i korleis metodane våre fungerer i klasserommet, og korleis elevane opplever undervisninga i norsk munnleg, for sidan å bruke denne kunnskapen til å utvikle arbeidet vårt som lærarar. Ein metode som oppmodar lærarar til å reflektere over eiga undervisning med det formålet å forbetre ho, er aksjonsforskning.

3.2 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning som metode oppstod i USA og Storbritannia like etter 2. verdskrig. Det var Kurt Lewin som først utvikla metoden. Han meinte at den dominerande forskinga på denne tida var for abstrakt og distansert akademisk frå den verkelege verda. Lewin var opptatt av å finne ei løysing på dei sosiale spenningane og motsetningane i det amerikanske samfunnet og til danninga av ein demokratisk kultur. Målet hans var at forskarane skulle ha tett kontakt med feltet dei forska i, og gjennom eksperiment i feltet skulle dei bidra til å løyse dei sosiale problema som var deira forskingsfelt (Nielsen og Nielsen 2010: 100).

Ettersom skulane i større grad blir haldne offentleg ansvarleg for elevane sine prestasjonar, kan aksjonsforskning vere ein metode som hjelper skulane å forstå utfordringane sine betre og saman gjere slutningar om å endre praksis, til dømes for å betre prestasjonsnivået.

Aksjonsforskning er ein metode som byggjer bruar mellom teori og praksis. Aksjonsforskning er praksisnær og involverer alle som deltar i prosjektet, her vil det seie meg som forskar, elevane og dei andre norsklærarane. Denne forma for forskning gjev stort spelerom for forskaren si dømmekraft og vurderingsevne. Det kan også vere vanskeleg å skilje mellom vitskapleg teori og alminnelege oppfatningar som kjem som resultat av aksjonsforskninga, fordi forskaren ikkje er så opptatt av spørsmål og systematisk dokumentasjon som er vitskapleg grunngeven, men

meir opptatt av sluttproduktet, av å endre noko. Det er utfordrande å vere delaktig og samstundes ha perspektiv utanfrå (Christoffersen og Johannesen, 2012).

«Et aksjonsforskningsprosjekt kan ikke være ferdigdesignet og sikret på forhånd ved forskernes datamaskiner og skrivebord» (Nielsen og Nielsen 2010: 110). Og det fekk vi erfare også.

Vegen blir til mens vi går. Når ein vel å gå inn i feltet med søkande auge, møter ein ny forskning og nye teoriar som ein gjerne vil rette seg etter eller på ein eller annan måte utfordre. «Aksjonsforskningsprosjekter forblir i prinsippet «uferdige» (ibid: 120). Utprøvingsperioden vår strekte seg over omtrent fire månader. Å tru at vi er ferdige med, eller hadde funne fasiten til korleis vi blir best på å utvikle munnlege ferdigheiter hos elevane, det var det nok ingen som gjorde. Aksjonsforskningsprosjekt er framtidsretta, sjølv om ein orienterer seg mot den sosiale situasjonen her og no. Det er imot aksjonsforskninga sine intensjonar at rapportering berre viser tilbake til «feltet» og den lokale samanhengen. I analysen vil eg derfor prøve å seie noko om dei allmenne sidene ved dette konkrete prosjektet.

Eg prøver å rapportere frå forskinga på ein måte som gjer at både deltakarar og lesarar vil kunne kjenne seg igjen i situasjonar eller opplevingar. Det gjer eg gjennom å dra inn elevar og lærarar sine sitat frå hendingar, erfaringar og kjensler dei skildrar i intervjua. Gjennom denne rapporteringa prøver eg å få fram kva som er spesielt for vår vesle del av den store heilskapen. For å sikre refleksjon og læring i prosjektet må desse dagligdagse episodane knytast til teori, og gjennom dei teoretiske skildringane og tolkingane får lesaren høve til å bruke og overføre resultatata i sin eigen praksis.

3.3 Kvalitative intervju

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonen sitt daglegliv, frå hans eller hennar perspektiv. Eg ville snakke med både elevar og lærarar, men valde ulike intervjuformer: semistrukturerte, individuelle intervju og fokusgrupperintervju. Eg vil først seie noko om kva som kjenneteiknar dei ulike intervjumåtane, før eg kjem meir tilbake til kvifor eg vel å bruke akkurat desse intervjuformene i mi oppgåve (kap 3.4).

3.3.1 Semistrukturerte, individuelle intervju

Eit forskningsintervju kan vere alt frå det ustrukturerte intervjuet med få planlagde spørsmål til det stramt strukturerte intervjuet med mange styrande spørsmål frå intervjuaren. Eit semistrukturert intervju er verken ein open samtale eller eit lukka spørjeskjema. Det blir utført

med utgangspunkt i ein intervjuguide som sirklar inn bestemte tema, og som kan innehalde forslag til spørsmål. Eit intervju er ein samtale som har ein viss struktur og hensikt. Hensikten er å få fram kunnskap som er grundig utprøvd. Forskingsintervjuet er ikkje ein konversasjon mellom to likeverdige deltakarar, ettersom det er forskaren som definerer og kontrollerer samtalen. I kartlegginga blei alle lærarane intervjuja individuelt. Lærarane hadde ikkje sett spørsmåla i intervjuguiden på førehand, fordi eg ikkje ville dei skulle tenke for mykje over svara på førehand og pynte for mykje på kva som var den eigentlege verda.

I semistrukturerte forskingsintervju fokuserer ein på informanten sine opplevingar av emnet, her munnleg norsk. Intervjumetoden er inspirert av fenomenologisk filosofi, ein filosofi som vart grunnlagt av filosofen Husserl rundt 1900. «Når det er snakk om kvalitativ forskning, er femnologi meir bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskriver verden slik den oppleves for informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale og Brinkmann 2009: 45)

3.3.2 Fokusgrupper

Fokusgruppeintervju blir kjenneteikna av ein ikkje-styrande intervjustil, der det først og fremst er viktig å få fram mange ulike synspunkt om emnet som er i fokus for gruppa. Moderatoren (meg) presenterer emna som skal diskuterast, og legg til rette for ordveksling. Fokusgruppa har ikkje som mål å bli einige eller presentere løysingar på dei spørsmåla ein diskuterer, men å få fram ulike synspunkt (Brinkmann og Kvale 2009). Grunnen til at eg vel å bruke fokusgruppeintervju i så stor grad, er fleirdelt: For det første trur eg dette vil gjere fleire av elevane tryggare. Kjem dei ikkje på svaret, er det nokon som kan hjelpe. Har dei ikkje reflektert over spørsmåla eg stiller tidlegare, får dei anledning til både å diskutere og korrigere kvarandre i denne type intervju. Dei får høve til å spørje og kommentere kvarandre sine erfaringar og forståingar av undervisninga. Sidan elevane er frå ulike klassar, vil dei og kunne samanlikne erfaringane sine og kanskje få fram ulikskapar i gruppeprosessane og seie noko om korleis dei ulike undervisningsmetodane verkar i dei ulike klassane. Det er med andre ord den sosiale interaksjonen som er kjelda til data.

Ein moderator i ei fokusgruppe spelar ei anna rolle enn ein intervjuar i eit individuelt, kvalitativt intervju, fordi det er ei anna og meir omfattande form for sosial interaksjon som skjer i fokusgrupper. Ein moderator skal som ein intervjuar vere ein god lyttar, men også vere

merksam på å skape eit ope og fleksibelt rom for samhandling, og ikkje minst passe på at deltakarane held seg til saka (Brinkmann og Tanggard 2010, s. 141).

Eg starta alle intervju med å forklare kva som var formålet med intervjuet, og kva det skulle dreie seg om. Vi brukte ikkje tid på presentasjonsrundar då elevane kjente kvarandre frå før, nokon kjente kvarandre godt, medan andre kjente kvarandre mindre. Det var likevel slik at alle visste kven dei andre på gruppa var. Eg la og fokus på at deira bidrag var veldig viktig for både vaksne og elevar på skulen, og at eg sette stor pris på at dei tok seg tid til å vere informantar.

3.4 Gjennomføring av datainnsamling

I dette kapitlet vil eg presentere korleis eg har samla datamaterialet mitt. Det er norsklærarane som har vore med i sjølve utprøvinga. Eg starta arbeidet med å gjere ei kartlegging på skulen. I kartlegginga var eg oppteken av å finne ut korleis vi jobba med å utvikle munnlege ferdigheiter i norskfaget. Eg valde å avgrense utprøvinga til norskfaget, men oppdaga snart at det var vanskeleg å halde seg hundre prosent til eitt fag, då mange av utprøvingane var tverrfaglege. Det kjem eg meir tilbake til i analysen av materialet. I kartlegginga intervju eg lærarane individuelt. I alt var dei fem lærarar. Elevane intervju eg i fokusgrupper med fire elevar i kvar fokusgruppe. Det blei eitt intervju på kvart trinn med til saman tre grupper. Eg valde, som nemnt, å ikkje forske på min eigen klasse, sjølv om vi også tok del i utprøvingane. Dersom eg skulle vere moderator i prosjektet, fann eg ut at det ville vere best å utelate å intervju mine egne elevar. Fordi elevane då lett kunne hamne i ein situasjon der dei ikkje ville vere uærlige fordi dei ville vere lojale mot meg, og for det andre fordi eg i større grad ville bli freista til å stille leiande spørsmål i forhold til mi eiga undervisning.

Elevane valde eg å intervju i fokusgrupper, og lærarane enkeltvis. Denne forskjellen i intervjumåte skuldast at lærarane veit kva som ligg i dei ulike omgrepa eg spør om, medan elevane sannsynlegvis vil trenge å spørje meir om kva som ligg i omgrepa. Spørsmåla legg dessutan opp til at elevane skal diskutere, korrigere og utfylle kvarandre. Eg trur eit fokusgruppeintervju med elevane vil gje meg eit betre bilete av situasjonen gjennom meiningsutvekslingane til elevane. Før første intervjurunde gjorde eg ein pilottest. Eg prøvde ut spørsmåla mine på ein norsklærer ved ein annan skule, noko som var svært lurt då eg fekk øve meg i å stille spørsmål og sjå kva type oppfølgingsspørsmål som kunne bli aktuelle og kjenne på korleis eg handterte intervjusituasjonen. Eg oppdaga etter intervjuet at eg ikkje

hadde heilt kontroll over det tekniske, så det var god bruk for å ha gjort nettopp dette. Eg gjorde og ein pilottest av elevintervjuet med elevane i min eigen klasse, sidan dei elevane ikkje skulle vere med i forskinga. Dette gav meg høve til å øve på å gjere eit gruppeintervju, igjen for å få erfaring med intervjuforma og for å erfare i kor stor grad eg måtte eller burde gå inn med oppfølgingsspørsmål.

Etter kartlegginga følgde ein periode med utprøving av ulike munnlege øvingar der vi sette fokus på ein del av dei forbettringspunkta vi kunne lese at vi hadde ut frå kartlegginga. Dette kjem eg tilbake til i analysen. Utprøvingsperioden varte frå januar til midten av mai, dvs. rundt fire månader. Under utprøvinga hadde vi faggruppemøte der vi fekk utveksle erfaringar og diskutere og stake vegen vidare. Det blei dessverre ikkje så altfor mange av desse fagmøta, då mykje av tida blei brukt til andre utviklingsprosjekt. Bl.a. har skulen delteke i utdanningsdirektoratet si skulebaserte kompetanseutvikling, UIU – ungdomstrinn i utvikling, med fokus på lesing i alle fag. Dette utviklingsarbeidet har derfor gått parallelt med vår aksjonsforskning i forhold til munnlege ferdigheiter. Nettopp det at vi held på med to ulike utviklingsprosjekt på same tid, kan føre til at det blir for travelt for deltakarane, men det kan og føre til at dei to utviklingsprosjekta kan tilføre kvarandre ein god del.

Sjølv forskingsperioden blei avslutta i mai, med fire nye fokusgruppeintervju. Eg gjorde eitt fokusgruppeintervju med lærarane og tre elevintervju med dei same fokusgruppene som eg brukte i kartleggingsrunden. Intensjonen med desse avsluttande intervjuar var å sjå om vi hadde klart å endre kurs, eller i det minste var på veg til å få til ei fornuftig utvikling i forhold til å utvikle munnlege ferdigheiter i norskfaget. I denne intervjurunden valte eg også å intervju lærarane i ei fokusgruppe, og ikkje individuelt, for i denne fasen av arbeidet var eg meir interessert i meiningsutvekslingar og erfaringsutvekslingar frå lærarane enn eg var under dei første kartleggingsintervjuar.

I problemstillingane mine stiller eg spørsmål om kva lærarane meiner fører til god læring, men eg ville også sjå på om det stemte overeins med det elevane oppfatta som god læring. Etter kvart oppdaga vi at kva form for vurdering vi valde, hadde mykje å seie for læringa, og fokuset på vurderingsformene fekk større merksemd. Då blei det og interessant å finne ut korleis elevane opplevde lærarane sine tilbakemeldingar og framovermeldingar, samstundes som lærarane gjorde sine tankar om vurdering for læring. Eit anna viktig poeng var å få aktivisert elevane i størst mogeleg grad, også dei som til vanleg er stille. For vi forstår alle at desto meir vi øver, jo flinkare blir vi. Så korleis skulle vi få det til utan å skape frykt hos

elevane med metodane våre? Eg var derfor interessert i å høyre kva lærarane gjorde for å oppnå høg munnleg aktivitet blant elevane, og samstundes høyre med elevane kva metodar dei likte, kva metodar som motiverte og fekk dei til å våge seg meir «på banen», og kva metodar som eventuelt skapte angst eller frykt.

Alle intervjuja blei tatt opp på lydfiler og deretter transkriberte. Opptak var nødvendig for å få nøyaktig informasjon om kva som blei sagt, men og for å forstå korleis eg bidreg og påverkar i samtalanene. Eg brukte eit program til å spele inn intervjuja som heiter Screencast-O-Matic. Dette er eit program som har ulike bruksområde i undervisninga. Ein «screencast», eller skjermvideo, kan brukast for å gje elevar individuell og tilpassa tilbakemelding på oppgåver. Det kan vere tekstoppgåver, gruppeoppgåver eller munnlege oppgåver. Ein kan også bruke programmet for å gje elevar instruksjonar i bruk av ein nettstad eller eit dataprogram. Ein screencast er altså eit opptak av skjermbiletet på ei datamaskin, publisert som ein videofilm. . Programmet eignar seg ikkje til å gjere bilettopptak av anna enn dataskjermen. Gratisversjonen av programmet kan spele inn 15 minuttar. Eg betalte for pro-versjonen, fordi den har inga tidsgrense for opptak. Det finst ei mengd programvarer å velje mellom for å spele inn lyd. Eg brukte dette programmet fordi eg kjende til det og synest det er greitt å spele av og ha i skjermbiletet, samstundes som eg transkriberer i eit word-dokument.

3.5 Utval

I diverse litteratur er det mange meiningar om kor mange informantar som er fornuftig å ha i ei fokusgruppe, og korleis ein bør setje saman ei gruppe. Sidan produksjon av kunnskap i fokusgrupper er avhengig av den sosiale interaksjonen, bør fokusgrupper, som hovudregel ikkje vere altfor homogene. Då kan ein risikere at det ikkje blir gode samspel på gruppa. Fokusgrupper bør heller ikkje vere altfor heterogene. Då kan ein risikere at det blir for mange konflikhtar, eller at medlemmene får problem med å relatere seg til kvarandre (Halkier 2010: 137). I fokusgruppelitteratur blir det ofte diskutert kva modell som gjev dei beste fokusgruppene. Grupper av menneske som kjenner kvarandre, og grupper av menneske som ikkje kjenner kvarandre på førehand, skapar ulike former for sosial interaksjon. Eg opplevde svært ulik gruppedynamikk i dei ulike fokusgruppene i denne studien, men det vil eg komme nærmare tilbake til i sjølve analysen (kap 4).

Eg sette saman grupper på fire, òi på kvart klassesteg. Vi har to parallellklassar på kvart trinn. To elevar frå kvar klasse blei trekte ut. Når eg seier trekt ut, er det fordi eg trekte tilfeldig

blant dei som var interesserte i å delta og som hadde fått godkjent løyveskjema frå føresette. Rundt ein fjerdedel av elevane melde seg som informantar, i nokre klassar endå færre.

Tilfeldig trekking har sine fordelar og ulemper i denne situasjonen. Utprøvinga er gjort på ein liten skule der alle kjenner mange. Eg kjenner derfor mange av elevane og veit i stor grad kven som er verbalt sterke, og kven som er meir forsiktige. Eg ville ikkje gå inn å velje elevar eg veit likar å prate og som er generelt positive til skule, eller skugge unna dei som er meir forsiktige og usikre. Eg ville heller risikere å få gruppedlemmer som seier svært lite eller ikkje noko i det heile. Ein del av problemstillinga mi handlar nettopp om korleis vi skal klare å aktivisere også dei stille i klassen. Då må også dei høyrast i denne type forskning. I lærargruppa var det naturleg at dei som deltok i utprøvingane var dei som deltok i fokusgruppa. Heldigvis for meg var alle dei andre norsklærarane interesserte og positive til å vere informantar.

3.6 Datamaterialet

Oversikta nedanfor viser at lengda på intervjuet varierer ein del. Dei største forskjellane er å finne i lengda mellom intervjuet på dei ulike klassetrinna. Spriket i samtaletid mellom dei ulike trinna vil også gjere at tiande klasse får relativt stor plass i analysen, samanlikna med åttande og niande klasse. Meir om kvifor det er så store skilnader mellom dei ulike klassetrinna, vil eg utdjupe i analyseskapitlet.

Tabell 1: Kartleggingsintervju lærarar

Informant (individuelle intervju)	Birte (8.klasse)	Hege (9.klasse)	Merete (9.klasse)	Lisbeth (10.klasse)	Astrid (10.klasse)
Lengd intervju (minuttar)	14.52	13.18	10.22	20.33	25.24

Tabell 2: Kartleggingsintervju elevar

Informantar (fokusgruppeintervju)	8. trinn	9.trinn	10.trinn
Lengd intervju (minuttar)	13.23	16.36	27.18

Tabell 3: Intervju etter aksjon.

Informantar (fokusgruppeintervju)	Lærarar	8.trinn	9.trinn	10.trinn
Lengd intervju (minuttar)	39.39	16.58	15.52	52.22

3.7 Transkripsjon

Heilt sentralt i etterarbeidet er transkripsjon av data. «Å transkribere vil i enkelhet si å skrive ned det som sies i intervjuet, slik at det muntlige materialet blir skrevet i tekst.» (Sollid 2013: 132). Allereie i nedskrivingsfasen gjer forskaren ein del val som i prinsippet vil få noko å seie for analysen. Eg har valt å skrive om intervjuet med eit nynorskskilt nærma språk. Då vil informantane og bli meir anonymiserte. Nokre dialektord blir brukte fordi det nynorske ordet verkar framandt for dialekten. Eg vel å starte kvart nye innslag i samtalen med tankestrek, utan å merke kven som snakkar. Det er innhaldet i den samla gruppesamtalen eg legg vekt på i analysen, sjølv om enkelte medlemmer i gruppene tok ordet meir enn andre. Eg har i stor grad fjerna nølingar og småord som «eh» for at innhaldet i det informantane seier skal komme tydelegare fram. Der pausane har vore lange og meiningsberande, har eg sett inn prikkelinje. Eg antyder lengda på pausane med talet på prikkar eg brukar.

I eit forskingsprosjekt analyserer forskaren kontinuerleg, noko som tyder at forskaren analyserer i sjølv intervjusituasjonen, når han eller ho transkriberer og jobbar med transkripsjonane. Likevel er det den fasen der forskaren jobbar med transkripsjonane for å leite etter samanhengar og mening i ei mengd tekst, at den eigentlege analysen startar.

3.8 Framgangsmåte i intervjuanalyse

Når ein har samla inn data i kvalitativ forskning, finst det fleire måtar å nærme seg materialet på. Sidan eg ville sjå på lærarane sin undervisnings- og vurderingspraksis og finne ut korleis elevane opplever dei ulike undervisningsmetodane og vurderingsmetodane, og sidan eg har brukt både individuelle intervju og fokusgruppeintervju, byggjer analysen min på ei generell lesing av intervjutekstane, kombinert med teoretisk farga fortolkingar.

Kvale og Brinkmann kallar ei slik generell lesing av intervjutekstar for «bricolage».

Bricolage-tolkaren brukar ei rekke blanda tekniske diskursar og bevegar seg fritt mellom ulike

analytiske teknikkar og omgrep. Eg les først gjennom intervjuet for å danne meg eit overordna bilete, deretter går eg tilbake til interessante passasjar og gjer ei oppdeling av utsegna som tyder på ulike haldningar og opplevingar av fenomenet før eg prøver å summere dei ulike svarene i rutediagram. Slike meningskapande taktikkar kan få tak i samanhengar og strukturar som er meningsfulle for forskingsprosjektet. Eg prøver heile tida å halde fokus på at eg får presentert spennet i korleis både lærarar og elevar opplever undervisningssituasjonane, og korleis dei opplever læringa (Kvale og Brinkmann 2012: 239). Allereie i intervjusituasjonen byrja eg å danne meg eit bilete av gruppedynamikk og eit heilskapsinntrykk av samtalen. Eg laga notat for meg sjølv om korleis eg opplevde dei ulike intervjusituasjonane, og korleis eg opplevde gruppedynamikken. Også denne forma for observasjonar vil ha innverknad på korleis eg tolkar resultatane. Sjølv om eg ikkje har brukt ein systematisk analyseteknikk til å analysere intervjuet, er undersøkingane basert på at eg har sett meg grundig inn i teorien om temaet og derfor kan stille dei teoretisk kvalifiserte spørsmåla i intervjuet (Kvale og Brinkmann 2012: 242).

Det er vanskeleg å produsere ny kunnskap gjennom intervju som når utanfor vår sunne fornuft, og som kan føre til forståing og endring av ein sosial situasjon. Intervjukunnskap er ingen metode med sanningsgaranti. Når eg vel å ta med dei sitata eg vel ut i analysen, er det eit subjektivt utval som eg meiner skildrar intervjupersonane sine tankar og opplevingar på ein måte som andre elevar og lærarar kanskje kan kjenne seg att i. På denne måten kan det vere verdifullt og nyttig for andre lærarar å lese oppgåva. Overføringsverdien av mine funn til andre situasjonar kan kritiserast og diskuterast av andre forskarar. For meg er det eit poeng å rapportere og komprimere intervjupersonane sine svar så truverdig som mogeleg. Det gjer eg i fem trinn etter ein modell av Giorgi (1975) (Kvale og Brinkmann 2012: 212): Eg les intervjuet for å få ei kjensle av heilskap. Deretter leitar eg etter dei naturlege meningseiningane, slik intervjupersonane uttrykker dei. På det tredje trinnet prøver eg så å kategorisere meningseiningane i tema. Der det høver, systematiserer eg ytringane i tabellar. På det fjerde trinnet undersøker eg meningseiningane i forhold til problemstillingane mine, for å finne ut kva ytringar som gir svar på dei ulike problemstillingane mine. På det femte steget bind eg saman emna i intervjuet til ei deskriptiv utsegn.

3.9 Etikk og forskarrollen

«Moralsk ansvarlig forskarferd er noe mer enn abstrakt etisk kunnskap og kognitive valg. Den er forbundet med forskerens moralske integritet, hans eller hennes sensitivitet og

engasjement i moralske spørsmål og moralsk handling» (Kvale og Brinkmann 2009: 92). Vi som kollegium har som intensjon å gjere elevane våre betre i munnleg norsk. Det kan derfor vere utfordrande å vurdere situasjonar ein sjølv er ein del av på ein nøytral måte. Eg har valt å ikkje intervjuje elevar frå min eigen klasse for å prøve å påverke empirien i minst mogeleg grad. Eg må likevel vere medviten om at eg veit ein del om kva som skjer i sjølve aksjonen og må heile tida tenke på korleis eg stiller spørsmåla i intervjurundane. Heile forskingsprosessen vil bere preg av at eg og kollegane mine har eit ynske om at vi vil utvikle elevane sine munnlege ferdigheiter.

Dersom ein vel å bruke forskingsintervju som metode, følgjer det mange etiske problemstillingar med det. Personvernombodet for forskning er tydelege på at det skal innhentast informert samtykke. Det vil seie at informantane skal ha informasjon om prosjektet slik at han eller ho veit kva dei seier ja til å bli med på før ei skriftleg samtykkeerklæring blir underskriven. Når det gjeld barn og unge under 15 år, skal også foreldra ha denne informasjonen, og det er foreldra som skal skrive under samtykkeerklæringa.

Å tenke over etiske omsyn handlar om å sikre seg at det som blir presentert i oppgåva, ikkje får negative konsekvensar for dei som har delteke i forskinga. Dette er noko eg har prøvd å strekke meg etter i heile prosjektet. Etersom eg skulle forske på korleis vi underviser, og ville snakke med både lærarar og elevar på dei ulike klassestega, måtte eg søke til NSD (norsk senter for forskingsdata). Når løyvet var klart, kunne eg informere lærarar og elevar om prosjektet. Eg delte deretter ut eit informasjonsskriv og samtykkeskjema til alle elevane, i tillegg til at dei fekk tilbod om å sjå på intervjuguiden til kartleggingsintervjuet.

Etikk i forhold til fokusgrupper handlar i prinsippet om fire ting (Halkier 2008: 63): Det første er at medlemmene er klar over at dei er anonyme. Det tyder at dei skal i størst mogeleg grad tilslørast med pseudonym og liknande. Dei skal og vite at det berre er eg som høyrer på dei originale lydfilene og ser dei originale utskriftene. For det andre skal medlemmene i gruppa ha informasjon om prosjektet og kva materialet skal brukast til, her ei masteroppgåve. For det tredje skal ein ikkje love meir enn ein kan halde, men om det er mogeleg så set dei fleste deltakarar pris på å høyre noko om korleis det har gått, og kva som er kome ut av deira innsats i prosjektet. Og for det fjerde må ein oppføre seg ordentleg og skape ei god oppleving i fokusgruppa, slik at den neste samfunnsvitskapelege forskar får rekruttert informantar.

Både lærarar og elevar er gjort anonyme i denne undersøkinga. Elevane har ikkje fått namn, eg refererer berre til elev og klassesteg dei høyrer til på. Lærarane blir refererte til under

pseudonym. I intervjusituasjonane informerte eg alle deltakarane om at eg spelte inn opptaka på lyd. På denne måten fekk eg kommunisert at eg var i ein rolle som forskar, og ikkje berre lærar lenger. Dette gjorde nok at enkelte deltakarar blei litt nervøse i byrjinga av intervjuet, noko som kan ha påverka materialet, anten ved at dei sa mindre enn vanleg, eller ved at dei ikkje fekk formulert seg så fritt som dei elles pleier. Eg fekk inntrykk av at dei blei mindre nervøse etter kvart.

3.10 Validitet og reliabilitet

Ei undersøking bør vere både reliabel og valid. Reliabilitet handlar om pålitelegheit, altså om vi kan stole på at undersøkinga er presis, og at det ikkje skjer feil undervegs. Reliabilitet knyter seg til kor nøyaktig undersøkinga er, kva data som blir brukt, kva måte dei er samla inn på, og korleis dei blir gjennomarbeidde. Validitet handlar om spørsmåla i spørjeskjema eller intervjuguidar er gyldige indikatorar for dei omgrepa eller fenomena ein ynskjer å måle (Danielsen 2013: 147).

Reliabilitet, altså pålitelegheit, er ein føresetnad for validitet, altså gyldigheit. Tidlegare handla reliabilitet om at ein annan forskar skulle kunne gjere det same forsøket og få dei same resultata. Det er ikkje eit mål innafor kvalitative studiar, kor forskaren brukar seg sjølv som eit subjekt i arbeidet med å produsere kvalitative data. Reliabilitet handlar her om å gjere metodar for å produsere og gjennomarbeide data på så eksplisitte og gjennomskodelege for andre, at dei kan vurdere om det er gjort eit ordentleg handverk (Halkier 2008).

Min ståstad er at eg har nærleik til temaet eg studerer. Eg har jobba som lærar i mange år, og mine haldningar til og kunnskapar om temaet vil farge forskinga mi gjennom heile prosessen, frå utforming og intervju til tolking. Mitt syn og mine tankar vil i ulik grad påverke alle delar av oppgåva. Eg meiner likevel at denne nære kjennskapen til intervjupersonane og temaet vil gjere meg til ein påliteleg samtalepartner, og at kvaliteten på kunnskapen som blir produsert i intervjusituasjonen, er påliteleg.

Ved å stille spørsmål til både elevar og lærarar, slik at eg får kasta lys over undervisninga frå fleire perspektiv, meiner eg gir oppgåva validitet. Validitet handlar om at vi har ein metode som i størst mogeleg grad gir oss svar på problemstillingane våre. Som forskarar er vi ein del av verkelegheita og kan ikkje vere heilt objektive. Vi må vere klar over at andre perspektiv og tolkingar kan vere likeverdige, eller like gyldige som våre egne. Eg har tillit til at informantane mine har svart så ærleg og godt som dei kunne, og at eg har fått svar på det eg

har spurt om. Eg har knytt empirien opp mot relevant teori, og gitt lesarane tilgang på mine fortolkingar undervegs, og eg har vore så ærleg som mogeleg i rapporteringa av det eg har undersøkt. Eg meiner derfor eg har brukt ein metode som har vore både gyldig og hensiktsmessig for prosjektet.

3.11 Utfordringar

Å vere moderator for sine egne kollegaer er på mange måtar utfordrande. At vi kjenner kvarandre godt, har sine fordelar og ulemper. Fordelen er at vi er trygge på kvarandre og har jobba i faggrupper saman tidlegare. Eg slepp difor å bruke tid på å utvikle eit samarbeidsklima. Dessutan har eg fanga opp at vi er mange som kjenner på at vi ikkje strekker til i utvikling av og vurdering av munnlege ferdigheiter for vi står på den måten i «same båt» og har alle eit sterkt ynske om å bli betre i dette. Interesse for prosjektet er såleis absolutt til stades.

Aksjonsforskning er i sin natur ei reise inn i eit ukjent landskap. Utgangspunktet for prosjektet er ein ide, lansert av meg, men der utforming må skje undervegs i samspel med dei andre norsklærarane i kollegiet. Det betyr at ingen, heller ikkje eg, bør komme med konkrete råd og løysingar. Å leve med dette uferdige, risikable og kaotiske er ein viktig del av aksjonsforskinga.

Viss man ikke våger seg inn i det nye og uferdige, vil forskningen og utviklingen stanse og størkne. Forskningen har som oppdrag å ligge i front. Målet er at forskningen på en sikker og pålitelig måte kan være med å flytte kunnskapsfronten fremover, til beste for mennesker, organisasjoner og for samfunn. Å være forsker betyr på mange måter å lære seg å leve med det uferdige, å leve med skissene, med de åpne alternativene (Tiller 2004: s. 17).

Våre ynske om «rette svar» i møte med det uavklarte og uføresette kan innebere vanskelege dilemma, særleg i dei situasjonane der nokre lærarar har strategiar og val som blir føretrekte. Nye måtar å gjere ting på konfronterer dei vanlege, kulturelt overleverte tenke- og handlingsmønstra med motstand og forsvar som konsekvens. Aksjonsforskning vil derfor i større eller mindre grad vere ein forhandlingsprosess, der vi må vere villige til å avsløre egne manglar og feil. Dessutan må ein oppmuntre til motførestellingar og konstruktiv kritikk. Det kan i mange høve opplevast vanskeleg for mine kollegaer å komme med sine motførestellingar, anten fordi dei er redde for å skuffe meg i min entusiasme, eller fordi eg ikkje passar godt nok på at vi tar oss tid nok i faggruppa til denne typen diskusjonar.

Det å utvikle og omsetje idear til konkret praksis, krev mange møte, mykje informasjon og kommunikasjon. Å finne tid nok er alltid vanskeleg i ein elles travel skulekvardag. Sjølv for dei mest entusiastiske kan det vere vanskeleg å finne tid til å gå heilhjarta inn for nye prosjekt. Og som allereie nemnt, har heile kollegiet vore engasjerte i endå eit utviklingsprosjekt, nemleg utdanningsdirektoratet si skulebaserte kompetanseutvikling (UIU – ungdomstrinn i utvikling), med fokus på lesing i alle fag. Det kan kjennast litt overveldande med to utviklingsprosjekt i same periode, sjølv om ein både skal drive med lesing i alle fag og trene munnlege ferdigheiter i alle fag. For å møte dette tidspresset planla eg til faggruppemøta, eg sette opp tema for samtalar og utveksling, henta fram teoriar som var lure å lese og kom med innspel frå forskning som eg hadde sett meg inn i. Det var sjølv sagt med på å styre prosjektet i den retninga eg ynskte, noko som kan ha påverka forhandlingsprosessane i for stor grad.

I rolla som moderator for gruppa måtte eg passe på å vere lyttande. Eg skulle i størst mogeleg grad få gruppa til å snakke saman. Derfor var det viktig å få forklart at dette er eit anna slags intervju, der deltakarane snakkar mest med kvarandre, heller enn med meg. I følgje Halkier (2008) er det viktig å understreke for fokusgruppene at eg er der for å lære av dei, for dei er ekspertar på sine eigne liv og erfaringar. Som moderator har eg dessutan eit stort ansvar for å skape eit sosialt klima som legg til rette for refleksjonar og utvekslingar. Akkurat dette er lettare å få til i dei gruppene som kjenner kvarandre godt på førehand. I elevgruppene, der eg valde tilfeldig trekking, kunne dette bli utfordrande, alt etter kor godt elevane kjende kvarandre. I dei gruppene der elevane kjenner kvarandre minst, seier Halkier det er viktig å leggje til rette for ein del uformelt snakk før ein startar sjølve intervjuet, slik at ein unngår at elevane er forlegne og utrygge.

I alle former for kvalitative forskingsintervju der ein brukar semistrukturerte intervjuguidar, vil det vere rom for å stille oppfølgingsspørsmål. Desse spørsmåla blir til i situasjonen, og det er eit veldokumentert faktum at sjølv ei lita omarbeiding av spørsmålsformuleringa i utspørjinga kan påverke svaret. Og eitt av dei spørsmåla som dukkar ofte opp i intervjustudiar, dreiar seg om verknaden av leiande spørsmål. Men sjølv om spørsmålsformuleringa kan vere med på å bestemme innhaldet, kan leiande spørsmål vere ein nødvendig del for mange intervjuundersøkingar. Leiande spørsmål kan medvite stillast for å hente inn informasjon som intervjuaren meiner blir haldne tilbake eller gløymt (Kvale og Brinkmann 2009: 182). Eg opplevde fleire gonger å komme i situasjonar der eg opplevde eg måtte stille leiande spørsmål i intervjuet. Sidan eg sjølv var i så stor grad involvert i prosjektet, sat eg med ein del informasjon eg tenkte elevane eller lærarane gløymde å fortelje om i

intervjusituasjonen. Av di intervjuar var så spontane som dei var, kunne det vere vanskeleg å hugse altfor mange detaljar. I desse situasjonane handlar det om at eg som forskar ynskjer at så mykje kunnskap som mogeleg skal komme fram, medan eg på den andre sida kan komme i konflikt med den etiske uroa for at eg påverkar resultatet i for stor grad. Denne uroa for å påverke resultatata har og gjort at eg til tider ikkje har stilt nok oppfølgingsspørsmål. I arbeidet med å analysere intervjuar, oppdaga eg at eg ved fleire høve skulle stilt fleire oppfølgingsspørsmål for å kunne gå djupare inn i interessante formuleringar som er uklare.

Kap 4 ANALYSE

4.1 Analyse av kartleggingsintervju

I den første delen av analysen min vil eg gjere greie for informantane sine refleksjonar rundt faget munnleg norsk. I kvart av punkta under, ser eg først på lærarane sine svar, deretter elevane sine, før eg samanliknar resultata. Med utgangspunkt i problemstillingane og forskarspørsmåla mine (kap. 1.3) deler eg inn i følgjande spørsmål for å summere funna:

- Kva legg lærarane og elevane i omgrepet munnlege ferdigheiter i norsk?
- Kva sjangrar blir brukte i undervisninga?
- Korleis opplever elevane det sosiale samspelet og læringsmiljøet i klassen?
- Korleis underviser og rettleier lærarane for å utvikle munnlege ferdigheiter?
- Kva legg lærarane vekt på i vurderinga?
- Korleis opplever elevane vurderinga?
- Korleis opplever lærarane vurderingsarbeidet?

Nokre av desse spørsmåla samsvarar ikkje heilt med problemformuleringane mine, men er formulert ut frå spørsmåla i intervjuguiden i kartleggingsintervjua. Desse spørsmålsformuleringane meiner eg derfor vil skildre best kva eg kan lese ut av intervjumaterialet mitt, og likevel gje meg svar på problemstillingane mine.

I kap 3.6 presenterte eg tre tabellar med oversikt over lengd på dei ulike intervjua i empirien min. Oversikta viser at det er stor skilnad i lengd på intervjua. Dei eldste elevane er generelt meir reflekterte enn dei yngre elevane i begge intervjua, ved at dei har fyldigare og meir nyanserte svar. Det er på mange måtar naturleg at ein eldre elev har eit meir utvikla språk. Dei har meir trening. Eg vil likevel føye til at elevane i tiande klasse var den fokusgruppa eg opplevde var tryggast på kvarandre og den gruppa der samtalen gjekk lettast. Elevane på dei andre trinna var ikkje like trygge på kvarandre.

Eg vil likevel poengtere at det i alle gruppene både er elevar som er munnleg aktive og elevar som er stille. Eg har prøvd å få fram alle stemmene til alle dei ulike informantane mine. I intervjusituasjonane har eg vendt meg direkte til dei stillare elevane for å få tak i deira opplevingar. Eg har tidlegare vore inne på at dette var eit viktig poeng for meg, at det var like viktig å få tak i kva dei «forsiktige» elevane tenker om undervisninga som dei ivrige og taleføre.

4.2 Kva legg lærarane og elevane i omgrepet munnlege ferdigheiter i norsk?

Lærarane har relativt smal forståing av kva munnlege ferdigheiter er. Dei er alle inne på at det handlar om å kunne uttrykkje seg munnleg. Fleire av lærarane snakkar om at ein må kunne bruke fagord. «Det er måten du viser munnleg kva du på ein måte kan om stoffet, at du viser du kan omgrepa, at du kan faguttrykka» forklarar Lisbeth. Merete og Birte nemner ikkje uttrykket fagord, men seier dei legg vekt på at dei har eit godt ordforråd. Merete legg følgjande i omgrepet munnleg kompetanse: «Det må vere ordforråd, og det å klare å setje ord på ting. Kanskje å klare å bruke framandord dersom det passar inn i «settinga», og bruke dei slik at dei veit kva dei tyder i konteksten. Birte svarar noko tilsvarende når ho forklarar omgrepet på denne måten:

Eg legg vel i omgrepet korleis dei ordlegg seg, kva ord dei brukar for å forklare seg til elevane (vedlegg 6: VII).

Birte og Hege meiner og at elevane viser gode munnlege ferdigheiter om dei er flinke til å svare på spørsmål i timane. Astrid legg også vekt på at alle skal delta på eit vis, dersom dei skal få vist munnleg kompetanse. Hege nemner i tillegg ein del kvalitetar som er viktige i munnlege diskusjonar:

Og så tenker eg at dei må kunne utgreie ei sak, sjølv om dei ikkje er einige i saken, så må dei kunne komme med argument som dei ikkje er einige med [...] det går jo på det å kunne vere med å diskutere (vedlegg 6: XII).

Hege seier og noko om at ho tenker på ein litt annan måte når dei har munnlege framføringar, enn når dei skal svare på spørsmål i timen. Til spørsmålet om kva dei må kunne i framføringar, svarar ho:

[...] Då må dei jo ha eit variert ordforråd, dei må ha ord som passar til det dei held på med, dei må treffe publikum, dei må bruke eigne ord, og sjølvstund må dei vere tydelege og uavhengige av manus (vedlegg 6: XII).

Ei førebudd framføring har tydelege krav, medan den spontane samtalen ikkje er har like strenge krav. Krava er i alle fall meir diffuse. Det er berre Hege som nemner eksplisitt at det er viktig å vere medviten på korleis ein skal treffe publikum. Lisbeth og Astrid, som begge jobbar på tiande trinn, er opptekne av at elevane skal kunne reflektere, utan at dei seier noko særleg meir om kva dei legg i akkurat det.

Når eg spør elevane om kva dei legg i omgrepet munnlege ferdigheiter, så viser det seg at dei og på mange måtar har ei smal forståing av kva det er, noko som er naturleg med tanke på lærarane si forståing av omgrepet. Ein åttandeklassing definerer omgrepet slik:

Viss du forklarar godt kva du snakkar om (Vedlegg 7: XXXVII).

Niandeklassingane definerer omgrepet ganske likt:

At ein kan forklare ting, og på forskjellige måtar (vedlegg 7: XLIV).

Når eg spør dei kva dei trur vi treng munnleg kompetanse til, svarar dei at det vil vere bra med munnleg kompetanse på eit jobbintervju. Så bryt ein av gutane inn og nemner den lokale kvardagspraten i kommunen vår, som føregår på Facebook:

Viss du er med i ein debatt eller eit eller anna, kvardagspraten i ----- . Der er det mange som ikkje er så flinke til å snakke for seg, eller er litt usaklege. Så det kan vere greitt å ha litt øving i det, så dei blir tatt seriøst (vedlegg 7: XLIV).

På same måte som elevane i niande, fokuserer også elevane i tiande klasse på nytteverdien av munnlege ferdigheiter når dei skal definere omgrepet:

Og så ligg jo munnlege ferdigheiter på skulen, det ligg jo veldig mykje i det om du er trygg på å snakka seinare i livet. At du legg eit godt trygghetsgrunnlag (vedlegg 7: XLIV, XLV).

Elevane i tiande klasse har eit vidare perspektiv på kva som ligg i kompetansen. Dei er inne på at det handlar om eit stort ordforråd, og at det utviklar seg, at ein kan formulere seg, at det handlar om kroppsspråket ditt vel så mykje som berre stemma di, og at du kan komme med gode argument. Dessutan forklarar tiandeklassingane at det er viktig å kunne reflektere, og utdjupar det på denne måten:

At du ikkje berre seier det som står i boka, men at du kan reflektere over det sjølv. At du viser forståing og at du ikkje berre seier akkurat det som står der. Det er jo vanskeleg, alle kan jo pugge, men at du viser forståing når du snakkar (vedlegg 7: LII).

Så langt har eg funne at lærarar og elevar har ei relativ smal forståing av kva munnlege ferdigheiter er. Det er ikkje så veldig store forskjellar på korleis ein definerer omgrepet blant lærarane, medan det i elevgruppa er ei vidare forståing av omgrepet jo eldre elevane er. Ingen av informantane nemner ordet lytting, sjølv om Kunnskapsløftet er tydelege på at dette er ei viktig side ved munnleg kompetanse. Mange av kompetansemåla i tiande klasse har ei

forventning om at elevane ikkje berre skal vere i stand til å lytte empatisk, dei skal og vere i stand til å lytte kritisk.

Det er tydeleg at tiandeklassingane er meir reflekterte enn dei yngre elvane gjennom heile kartleggingsintervjuet. Dei kjem med fyldigare og meir nyanserte svar.

4.3 Kva sjangrar blir brukte i undervisninga?

Den tidlegare forskinga på emnet viser at munnlege framføringar har vore den dominerande aktiviteten i norsk munnleg. Munnlege ferdigheiter har i stor grad vore likestilt med framføringar. Med tanke på dette vart eg overraska over at det blei brukt så varierte undervisningsmetodar.

Eg oppdaga etter kvart som arbeidet med å analysere tok til, at eg ikkje laga noko skilje mellom uttrykket sjanger og arbeidsmetode. Og kanskje skilde eg ikkje så tydeleg mellom desse omgrepa som eg burde. Eg hadde i alle fall ikkje gjort det klart for verken elevar eller lærarar i intervju mine. Jan Svennevik (2009) definerer sjanger slik:

Sjanger, eller genre, er en viss type eller klasse av tekster (eller filmer) basert på fellestrekk hva gjelder form, innhold eller funksjon .

Sjølv om det er hensiktsmessig å skilje mellom ulike sjangrar, er alle sjangerinndelingar meir eller mindre problematiske. Ein og same tekst kan også høyre til to eller fleire sjangrar samstundes. Sjangrar kan dessutan erstattast av kvarandre, bli forelda eller døy ut.

I lærebøker om opplæring i munnlege ferdigheiter, opererer alle forfattarane med ulike inndelingar av munnlege sjangrar. Aksnes (2007) deler i boka si *Tid for tale* inn i følgjande munnlege sjangrar: Opplesing, tale, forteljing og samtale. Børresen (2013) opererer i boka si *Muntlig kompetanse* med sjangrane: Samtale, munnleg forteljing og framføring, medan ho deler inn i desse munnlege kompetansane: Lytte, å stille spørsmål, argumentere og vurdere. «Elevane trenger kompetanse på mange områder for å beherske en sjanger» (Børresen 2013: 13).

I tabellen under definerer eg sjangrar med utgangspunkt i arbeidsmåtar elevar og lærarar fortel om i intervju. Så kan ein sjølv sagt gå djupare inn i desse grupperingane og stille spørsmål ved om dette bør definerast som sjangrar eller undervisningsmetodar. Eg støttar meg til Børresen som seier at ein treng mange kompetansar for å meistre ein sjanger. Ein må med

andre ord bruke ulike undervisningsmetodar og gjere mange ulike øvingar for å meistre ein sjanger.

Tabell 1: Sjangrar lærarane har brukt i undervisninga

Sjanger/metode	8.trinn		9.trinn		10.trinn	
	Birte		Merete	Hege	Astrid	Lisbeth
Rollespel /dramatiseringar	X				X	
Argumenterande diskusjon	X		X	X	X	X
Fagsamtale om tema eller tekst	X		X		X	X
Framføring- i grupper, par eller aleine	X		X		X	X
Høgtlesing	X					

Tabell 2: Sjangrane elevane har brukt i undervisninga

Sjanger/metode	8.trinn	9.trinn	10.trinn
Rollespel/ dramatiseringar	X		
Argumenterande diskusjon	X	X	X
Fagsamtale om tema eller tekst	X	X	X
Framføring- i grupper, par eller aleine	X	X	X
Høgtlesing		X	

Dersom vi samanliknar svara til elevane med svara til lærarane, er dei stort sett samsvarande. Det er eit par unntak. Blant anna nemner Astrid i tiande at ho har gjeve elevane i oppdrag å ta ulike roller når dei les dramatisk diktning. Dette nemner ikkje elevane. I niande klasse nemner elevane at dei har hatt ein del høgtlesing i bokmål. Dette nemner ikkje lærarane. Eg tenker desse små forskjellane kan handle om at ein ikkje kjem på alt under det spontane intervjuet. Eg vil igjen nemne at lærarane ikkje er gjort kjent med spørsmåla på førehand, og har derfor ikkje laga notatar. Elevane hadde tilgang til intervjuguiden, men berre foreldre til èin elev etterspurde denne. Så alt i alt er svara spontane (jf. vedlegg 4 og 5).

Undervisningsformene varierer på dei ulike klassetrinna. Resultata viser at framføringar på ingen måte er den dominerande undervisningsforma. Det varierer og kor samkøyrde ein er i undervisningsformene på dei ulike trinna. I niande klasse er spriket størst. I følgje lærarane på trinnet skuldast dette at elevane i den eine klassen er munnleg aktive, medan dei i den andre er stille og ikkje likar å snakke høgt.

Når eg spør lærarane om dei har endra undervisningsforma si den siste tida, og spesifiserer då at eg tenker på dei to siste åra, får eg til svar frå tre av lærarane at det meiner dei at dei har gjort. Grunnen til at eg spesifiserer tida med å spørje etter dei to siste åra, er at eg trur det kan vere lettare å svare når ein ikkje ser så altfor langt tilbake og er i eit tidsspenn ein har rimeleg sjanse for å hugse att. Dei tre lærarane, som er sikre på at dei har endra undervisningsformene sine, seier at dei er blitt meir medvitne på at elevane må aktiviserast meir dersom dei skal lære. « Det er ikkje nok at eg står der og messar», seier Lisbeth i tiande. Birte i åttande meiner at fokuset som har vore på lesing i alle fag, gjer ho meir medviten på korleis elevane lærer. Når ho snakkar om fokuset vi har hatt på lesing i alle fag, så tenker ho på UIU (ungdomstrinn i utvikling)-prosjektet ved skulen vår.

4.4 Korleis opplever elevane det sosiale samspelet og læringsmiljøet i klassen?

Alle informantane nemner, i ein eller annan samanheng, utfordringane det sosiale samspelet byr på i den munnlege undervisninga. Lærarane er opptekne av at elevane skal kjenne seg trygge, og dei er kreative i måtane dei legg til rette undervisninga på for å få alle til delta munnleg. Dei brukar læringspartnarar, det vil seie to og to som jobbar saman for å ta stilling til spørsmål eller tema, før ein snakkar i plenum. På denne måten meiner dei at det er lettare å få med fleire i felles diskusjonar. Dei aktiviserer elevane i grupper på fire før ein eventuell diskusjon. Då førebur gruppene argumenta sine saman. Fagsamtalar skjer gruppevis medan læraren går rundt. Dei klassane som har delingsressursar, har framføringar i halve klassar. Astrid i tiande seier ho er oppteken av at elevane kjenner seg trygge og har laga ein regel:

Eg veit ikkje, men eg føler at dei deltek veldig. Dei er flinke å delta. Og det er ein regel eg har hatt ifrå dag ein og det er at det som vi seier inni klassen, det blir der. Og det gjentar vi heile det første året. Sånn at når eg seier, det som vi seier inni klassen, så svarar dei -«det blir her». Eg trur det får dei til å slappe litt av, fordi dei deltek. Dei kjem med mykje løye og det er ulike personlegdomar. Nokre er veldig distrè og rotete og har ikkje heilt fått med seg det første spørsmålet, så vi ler litt av kvarandre innimellom, men eg føler det ikkje har tatt frå dei tryggleiken. Vi kan le litt av kvarandre. Dei er flinke å delta nesten alle i sammen. Dei som har

vore litt forsiktige, er kome meir på. Dei som ikkje framførte i full klasse i åttande, dei gjer det no, sjølv om dei kanskje har vore hos ulike terapeutar og slikt og (vedlegg 6: XXXII).

Som eg nemnde tidlegare i dette kapittelet, er elevane einige i at munnleg kompetanse er viktig for å meistre ulike situasjonar i livet. Men også dei er opptekne av at ein må kjenne seg trygg dersom ein skal kunne bruke kompetansen sin. Slik uttalar ein av informantane i tiande klasse seg om det å halde ei framføring for heile klassa:

Eg trur sjølv den tryggaste elev får den usikkerhetsfølelsen når ein framfører, sånn når du står ein og ein der framme. Du får den usikkerhetsfølelsen uansett kven det er (vedlegg 7: LV).

4.5 Korleis underviser og rettleiar lærarane for å utvikle munnlege ferdigheiter?

Tabell 3: Lærarane sine responsformer

Responsform	8.trinn	9.trinn		10.trinn	
	Birte	Merete	Hege	Astrid	Lisbeth
Skriftleg kommentar på it'slearning	X			X	X
Munnleg kommentar i plenum frå lærar	X	X	X		X
Munnleg kommentar frå lærar- ein og ein			X		
Lærarstyrte oppsummerande samtalar	X			X	
Medelevane kommenterer skriftleg (skjema)	X	X		X	
Medelevane kommenterer munnleg	X	X			
Eigenvurdering				X	

Birte i åttande klasse gir elevane munnleg respons etter framføringar i klassen. Ho seier og at elevane er med å vurdere kvarandre munnleg i klassen. Dette gjer ho for å gjere dei merksam på kva som er ei god framføring, og kva som ikkje er det, og for at dei då skal seie frå om det er noko dei ikkje forstår når dei andre har framført. Elevane har også vurdert kvarandre skriftleg, etter bestemte skjema, gjerne saman i grupper. Ho prøver og å halde fokus på at samtalanene bør vere strukturerte, og prøver å få til ei felles oppsummering, ein metasamtale, i klassen etter kvar samtale.

Merete i niande gir og elevane munnleg tilbakemelding i klassen etter framføringar. Ho får også tre-fire andre elevar i klassen til å vere med å vurdere medelevar munnleg. Ho pleier bruke skjema med vurderingskriterium som ho gjennomgår med klassen før dei framfører. Elevane får vere med å påverke vurderingskriteria. Annan munnleg aktivitet blir ikkje i særleg grad dokumentert eller vurdert, men ho gir elevane tilbakemelding på om dei er aktive i timane på konferansetimar. Hege, i den andre niandeklassen, vurderer for seg sjølv:

Eg vurderer ikkje etter kvar av aktivitetane. Eg har berre sagt til dei at dette er med i vurderinga som eg gir dykk til jul. For vi har jo ikkje hatt framføringar. Så eg har berre sagt kvar gong at no må de gjere så godt som de kan, for eg vurderer dykk. Men dei får ikkje karakterar etter kvart (vedlegg 6: XIV).

Merete noterer for seg sjølv etter kvar time kven som deltek aktivt, og kven som ikkje gjer det. Ho prøver elles å gje elevane munnleg respons i klasserommet i form av små og generelle tilbakemeldingar som: «Det var eit godt argument. Slike bør vi bruke». Det er meir usikkert om ho får kommunisert dei andre notata ho gir til elevane. Det kan verke som dei får skriftlege meldingar på it'slearning om vi ser på svara til elevane. Hege involverer ikkje elevane i arbeidet med å lage vurderingskriterium. Ho trur ikkje dei er så veldig interesserte. Ho seier ikkje noko meir om kvifor ho trur det.

I tiande klasse er det også vanleg å bruke skjema med vurderingskriterium. Verken Astrid eller Lisbeth involverer elevane i arbeidet med å lage kriterium, men det hender elevane kjem med innspel som dei diskuterer og eventuelt korrigerer eller legg til. Lisbeth poengterer at det tar for mykje tid å involvere elevane i arbeidet med å lage vurderingskriterium. Sjølv om ho veit det er pedagogisk rett å involvere elevane, så synest ho ikkje ho har tid til å gjere dette. På den andre sida seier Lisbeth at vurderingsarbeidet blir både lettare og meir rettferdig når ho set opp vurderingskriteria før ei munnleg øving, anten det er ei framføring eller ei diskusjonsgruppe som skal vurderast. Astrid prøver å involvere alle elevane i vurderingsarbeidet på denne måten:

Når vi har munnlege aktivitetar, spesielt munnlege framføringar og slikt, då må dei ha arbeidsboka framme. I staden for at dei har skjema som dei limer inn, så seier eg eller skriv på tavla kva dei skal leggje vekt på, så lagar dei ei inndeling. Og så er dei nøydde til å ha kommentarar til alle som framfører, anten positive eller konstruktiv kritikk. Så tar vi ei oppsummering etterpå, ikkje mens. Då gjer vi det slik at, dersom halve klassen framfører, så tar vi oppsummeringa etterpå, så sant vi har tid til det. Og då har dei skrive ein kode. Dei treng for eksempel ikkje skrive..., dei har kanskje skrive namn eller forbokstaven eller nummer ein.

Eg har systemet uansett. Og så den som har framført får først seie noko: Dersom du skulle gjort dette ein gong til, er det noko du ville gjort annleis då? Då har dei som regel ein eigen kommentar til korleis dei ville gjort det. At dei for eksempel ville snakka litt seinare, sett litt meir opp, eller hugså å ta utav tyggisen eller...men no er det ikkje tyggisar lenger, det var i begynnelsen (vedlegg 6: XXXII).

Etter at elevane har fått tilbakemeldingar frå medelevar i plenum, lagar ho sluttkommentar med karakter skriftleg på it'slearning. Etter dei munnlege samtalane og diskusjonane prøver Astrid, på same måte som Birte, å oppsummere i ein metasamtale. I metasamtalen prøver ho å oppsummere viktige poeng og framhevar noko av det «glitrande» elevane kjem med.

Tabell 4: Slik har elevane fått respons

Responsform	8.trinn	9.trinn	10.trinn
Skriftleg kommentar på it'slearning	X	X	X
Munnleg kommentar i plenum frå lærar		X	
Munnleg kommentar frå lærar – ein og ein		X	
Lærarstyrte oppsummerande samtalar			
Medelvane kommenterer skriftleg			X
Medelvane kommenterer munnleg		X	X
Eigenvurdering			

Elevane i åttande klasse får klare vurderingskriterium før eventuelle munnlege øvingar. Det er som oftast læraren som lagar skjema med vurderingskriterium for dei ulike munnlege øvingane: «Vi gjorde det ein gong, og så elles så er det læraren som lagar dei». Kriteria blir gjennomgått i plenum. Tilbakemeldingane skjer skriftleg på it'slearning. Her finn dei kommentarar på avtalte kriterium, og iblant noko om kva som manglar.

I niande klasse er det også læraren som i stor grad lagar vurderingskriteria. Kriteria snakkar ein om i klassen før ei eventuell øving. På framføringar får dei karakterar og kommentarar skriftleg på it'slearning. I tillegg får dei i den eine klassen korte, generelle munnlege tilbakemeldingar i klassen.

Vi får kommentarar sånn med ein gong, men det er berre slik: Du kunne lese litt høgare eller litt saktare og slikt (vedlegg 7: XLVIII).

I den andre klassen blir dei dregne litt til sides for å få den same type generelle tilbakemeldingar. Elevane i niandeklasse fortel og at dei rettleier kvarandre undervegs i arbeidet på den måten at dei lyttar til kvarandre sine framføringar, for så å kommentere kva som kan gjerast betre neste gong.

Elevane i tiande klasse får skriftlege kommentarar frå lærar på it'slearning etter munnlege framføringar. Dei får også munnlege tilbakemeldingar frå medelevar, i klassen, etter framføringar. Dei opplever at slik kvarandrevurdering kan vere utfordrande:

Men det er litt sånn når elevar vurderer, ikkje det at elevane ikkje vurderer konstruktivt, men eg føler ofte at elevar som står der framme og snakkar, det er ein sterk elev sant, så du må vere snill med den eleven og sei at det var topp på absolutt alt, så eg føler at ikkje alltid så er det prestasjonen til elevane som blir vurdert, men og kva type person som er der oppe og snakkar (vedlegg 7: LVIII).

Dei meiner og at desse kommentarane ofte blir generelle:

Og det er veldig sånne typiske kommentarar som: Bra! Fin stemme! Høgt og tydeleg!
(Vedlegg 7: LVIII)

Dermed også veldig lite konstruktive:

Eg trur vi prøver, men eg veit liksom ikkje heilt kva eg skal seie, for eg veit ikkje heilt kva eg skal vurdere utifrå (vedlegg 7: LVIII).

Elevane meiner at også lærarane sine skriftlege kommentarar er generelle og lite konkrete: «Ja, ikkje sånn korleis du skal jobbe framover». Elevane i tiande er også opptekne av at dei skal bli vurderte etter kvart. Dei meiner at lærarane er seine med å leggje ut kommentarar dersom ein elev i klassen er sjuk og ikkje har gjennomført t.d. ei munnleg framføring. Dersom læraren må vente med å leggje ut karakter og kommentar pga. at ein elev er sjuk, er det fordi dei vil samanlikne resultat til elevane, og det skal dei ikkje. Dei meiner det er viktig at ein ikkje samanliknar, men vurderer kvar elev ut frå bestemte kriterium. I tiande klasse meiner dei dessutan at det å diskutere er lærerikt, og dei saknar at det blir gjort klarare korleis dei skal vurderast i diskusjonar.

Eg trur diskusjon er veldig bra, for å seie det slik. På ei framføring så kan du lese deg opp og pugge stoffet ganske bra. Men på ein diskusjon så har du på ein måte ikkje noko stoff eller manus. Då må du kunne snakke, du må faktisk kunne vite kven du er sjølv, og kva meiningar du står for. Og du må faktisk ha fagstoff for å kunne reflektere (vedlegg 7: LXI).

Elevane i tiande er konstruktive i forslaga sine til korleis ein kan få betre utbytte av den munnlege undervisninga. Som eg tidlegare har vore inne på (kap 4.4), meiner tiandeklassingane at det er svært krevjande å snakke for ein heil klasse. Ein er utanfor komfortsona si og vil på denne måten opptre unaturleg og vere veldig bunden av eit manus. I diskusjonar i mindre grupper vil utbyttet av undervisninga bli større. Nokre av informantane er inne på at dei meiner at det å bruke læringspartnar i førebuing til klassediskusjonar, ikkje er like effektivt som om ein brukar mindre grupper. Når ein jobbar saman to og to, kan det lett bli monolog. Dersom ein jobbar saman i grupper på fire, blir det ein meir konstruktiv samtale. Då blir det og lettare å hve seg med i ein diskusjon i plenum, fordi det er gruppa sitt bidrag og ikkje berre ditt.

Dersom ein samanliknar resultatata frå elevane sine tilbakemeldingar og lærarane sine tilbakemeldingar, verkar det som lærarane nemner fleire reponsformer enn elevane. Det kan vere at elevane ikkje kjem på alle dei ulike formene for respons dei har fått i intervjusituasjonen, eller så er ikkje responsen frå lærarane godt nok kommunisert til elevane. Alle elevane nemner at dei på eit eller anna tidspunkt i semesteret har fått skriftlege kommentarar og karakterar på munnlege arbeid på it'slearning. Det er det ikkje alle lærarane som nemner i intervjuet. Det kan hende det er så sjølvstøtt for dei at det blir gjort, at dei ikkje nemner det.

Responsen i forhold til munnlege framføringar ser ut til å fungere noko lunde likt på alle klassetrinn. Dei har klare vurderingskriterium før arbeidet startar, og desse blir gjennomgått med elevane. I etterkant av framføringane, involverer fire av lærarane elevane i arbeidet med kvarandrevurdering, og til slutt får dei skriftleg kommentar og karakter frå lærar. Når det gjeld arbeidet med å inkludere elevane i arbeidet med å lage vurderingskriterium, er det berre to av lærarane som brukar særleg med tid på det. Når det gjeld responsen i forhold til andre munnlege øvingar, utover munnlege framføringar, varierer måtane respons blir gitt på svært mykje. To lærarar kjem med respons i ein oppsummerande samtale, ein lærar lagar notat etter timane, og to lærarar har ikkje noko anna system enn at dei kjem med korte og generelle munnlege kommentarar. Det ser og ut til at det berre er når ein vurderer framføringar, at vurderingskriteria blir klart og tydeleg kommunisert til elevane. Både lærarar og elevar gir

uttrykk for at dei er på utrygg grunn når dei vurderer andre munnlege øvingar. Det er og usikkert, ut frå kva lærarar og elevar seier, om det i det heile er klart kva som blir vurdert i dei ulike øvingane. Fleire av lærarane går så langt som å seie at dei brukar skjønn.

4.6 Kva legg lærarane vekt på i vurderinga ?

Tabell 5: Lærarane vektlegg i vurderinga

	8.trinn	9.trinn		10.trinn	
	Birte	Merete	Hege	Astrid	Lisbeth
Framføringar	X	X			X
At dei deltek aktivt i timane	X	X	X	X	X
Skriftleg.munnleg prøve				X	

Lærarane legg alle vekt på framføringar og munnleg aktivitet i timane. Birte i åttande seier ho legg vekt på om elevane er med og svarar i timane, og om dei deltek i samtalar i klassen.

Hege i niande har ikkje hatt framføringar, men ho seier det er viktig at dei er aktive og får fram kva dei kan om faget. I klassen har dei hatt ein del diskusjonar der dei skal argumentere for og imot ulike saker. Ho meiner det er viktig at dei kan finne argument, også for ei side dei ikkje likar. Merete legg sterkare vekt på framføringane. Ho har tydelege vurderingskriterium som ho bruker under og etter framføringar. Dette er grunnlaget for karakteren. Ho føyer til at også aktiviteten i timane har noko å seie: «Aktiviteten i klassen og i timane har litt å seie, men den er jo vanskelegare å dokumentere. Men det er klart at på alle konferansetimar og slikt så gir eg tilbakemelding på om elevane er aktive. Men det er nok eit punkt der vi sviktar elevane på å dokumentere det nok.»

Lisbeth i tiande legg også vekt på framføringar, men meiner det er viktig at dei også deltek i timane. Mange av dei elevane som får gode karakterar på framføringane, deltek ikkje i timane, og det meiner ho er utfordrande når ho skal setje karakter:

Ja, deltaking, då tenker eg diskusjon, alt som går på fag, munnleg deltaking i faget. Du må nesten ha det med, og der blir det litt skjønn. Den er vanskeleg, synest eg. Mykje enklare å halde seg til det konkrete, som ... sånn. Men viss ein då ikkje seier eit ord og ikkje gjer noko, då synest eg det er vanskeleg å setje ein seksar på ein elev som har seksar på framføring, men som ikkje deltek. Det går ikkje det, så det bevisstgjer eg dei elevane det gjeld på, for eg har ein

del av dei, dessverre, som er knallgode til å framføre. Du må og vera meir aktiv i timane, vise at du er engasjert, men det blir igjen skjønnt (vedlegg 6: XXIII).

Ho synest det å vurdere ei framføring er konkret, medan det blir skjønnt når ho vurderer diskusjonar. Astrid legg større vekt på aktiv deltaking i timane og har dessutan hatt ein skriftleg-munnleg prøve der dei blei testa i ein del fagomgrep. Denne vil ho skal telje med fordi dei må kunne ein del faguttrykk på ein eventuell eksamen, og då kan dei ikkje sitje der og snakke om «den tingen». Dei har halde føredrag, og det vil også vere ein del av vurderingsrunnlaget. Men også Astrid kommenterer at det er utfordrande å setje karakter på dei som gjer det godt på framføringar, for ho er usikker på kva dette resultatet eigentleg viser i forhold til dei omfattande kompetansekrava:

Eg synest det er mest vanskeleg på dei som er gode på framføringar. For dei har øvd så godt, men kva viser dette resultatet? Så det blir ei slik forhandling med meg sjølv, dersom eg veit at dei les veldig dårleg. Dei les lite tekst. Men så har dei øvd kjempegodt og så klarar dei ein god karakter. Og så rettferdiggjere at dei ikkje klarar ein firar på vitnemålet, det synest eg er vanskeleg, for det er så mange ting som skal telje med. Dei fleste er greie å vurdere, men nokon er vanskelege (vedlegg 6: XXXV).

4.7 Korleis opplever elevane vurderinga?

Tabell 6: Dette meiner elevane blir vektlagt i semesterkarakteren

	8.trinn	9.trinn	10.trinn
Framføringar	X	X	X
Deltaking i timane		X	

Elevane verkar ikkje å ha noka einsretta forståing for kva som er grunnlaget for karakteren. Når dei får spørsmål om dei veit kva som er grunnlaget for semesterkarakteren (eller standpunktkarakteren for 10.klassingane), så varierer svara. Det som er nokolunde felles, er at framføringar og aktiv deltaking i timane er avgjerande vurderingskriterium på alle trinna.

Elevane i åttande meiner dei veit kva som er grunnlaget for karakteren og nemner ei rekkje med vurderingskriterium som er gjevne i forkant av dei ulike munnlege øvingane. I munnlege framføringar skal dei blant anna snakke tydeleg, ha flyt i framføringa, ha med det viktigaste innhaldet, vise interesse for publikum, få blikkontakt og liknande. Dei nemner og at kroppsspråket har innverknad på korleis ein påverkar publikum, dei kjem med døme som at

det ikkje er lurt å støtte seg inntil veggen eller ha tyggis i munnen. Dei seier og at dei meiner dei veit kva som dannar grunnlaget for semesterkarakteren. Dersom dei lurar, kan dei sjekke kva som står på it'slearning. Der kan dei og lese kva som var krava på dei ulike øvingane.

Elevane i niande har ei aning om at semesterkarakteren heng saman med kor aktive dei er i timane, men kan ikkje hugse at læraren har gjort det klart for dei kva som er vurderingsgrunnlaget for denne karakteren.

Det kan jo vere viss det er nokon som kanskje ikkje er så veldig aktive, at kanskje karakteren ikkje talde så mykje, men at det var ein vekkjar for andre som kanskje ikkje fekk sånn kjempegod karakter då, at dei kanskje må vere meir aktive, og at dei finn ut at kanskje det har noko å seie. Dersom du er flink og er med i timane, så kan kanskje det løfte deg litt opp. For det er jo viktig å vere med å snakke og få ein del ut av det (vedlegg 6: LI).

Dei seier og at læraren har sagt ein del om kva som er viktig når dei har framføringar. Vurderingskriteria er gjennomgått i fellesskap før framføringane, og dei handlar ofte om at dei må sjå opp frå arket, ha kontakt med publikum, at ein kan leve seg inn i rolla si. Dei fortel og at dei har oppdaga ei skriftleg vurdering på it'slearning, midt i semesteret, der det stod litt om den munnlege karakteren: «Før vinteren fekk vi karakterane, og då såg eg at vi hadde fått ein karakter i korleis vi var. At vi liksom var aktiv i timen, snakka, rekte opp handa og var med aktivt». Denne vurderinga hevdar elevane at dei ikkje visste om, og var derfor ikkje klar over kva som blei målt. Trass i at dei ikkje veit meir om vurderingsgrunnlaget, opplever dei at semesterkarakteren dei fekk var rettferdig.

Elevane i tiande klasse opplever at dei veit lite om kva som er grunnlaget for semesterkarakteren. Dei seier og at dei opplever at dei har lite undervisning i norsk munnleg. Dei meiner at den munnlege delen av faget ikkje er vektlagt. Den blir ikkje prioritert i forhold til det skriftlege arbeidet. Likevel meiner dei at ein del kriterium er vektlagt når læraren set karakteren, spesielt i forhold til framføringar: At ein snakkar høgt og seint, har flyt i språket, at du kan stoffet og snakkar med eigne ord, at du viser med kroppsspåket at du tar det seriøst. Dette er mykje likt kriteria åttandeklassingane nemner.

Eg trur eigentleg berre folk går ut ifrå at vi har to framføringar, og då har eg fått karakteren fire, og då får eg fire (vedlegg 6: LX).

Ein av informantane seier følgjande:

Eg har hatt same karakter i absolutt alle år, utanom i år, då gjekk eg ned ein karakter. Og eg har eigentleg prestert like bra alle åra, så eg veit eigentleg ikkje kvifor eg gjekk ned (vedlegg 6: LX).

Denne påstanden leier ut i ein diskusjon om at ein må heve kompetansenivået sitt om ein skal oppnå den same karakteren som året før. Elevane hevdar at dei har hatt få framføringar og diskusjonar dette semesteret, så dei opplever at vurderingsgrunnlaget er tynt.

Vi blir sikkert vurdert når vi sit og snakkar i grupper, men vi får aldri vite noko om den vurderinga (vedlegg 6: LXI).

4.8 Korleis opplever lærarane vurderingsarbeidet ?

Alle lærarane synest det er utfordrande å setje munnleg karakter. Dei gjev uttrykk for at dei ikkje har føringar som er tydelege nok i styringsdokumenta, som læreplanar, lokale årsplanar o.l. Dei opplever heller ikkje at det er noka felles forståing for korleis ein skal vurdere munnlege ferdigheiter eller munnleg norsk i kollegiet på skulen. Dei seier at dei føler seg tryggare i korleis dei skal setje skriftlege karakterar i norsk. I den skriftlege delen av faget føler dei at dei har større støtte frå styringsdokumenta, og dessutan er det sterkare tradisjon for å samarbeide om vurdering av skriftlege tekstar. Det er lettare å finne klare kriterium for dei ulike karakterane, i form av skjema frå sensorsamlingar, lærarrettleiingar, kollegasamarbeid og diverse eksempel frå utdanningsdirektoratet.

Om vi ser på kva lærarane legg i omgrepet munnlege ferdigheiter, kan det sjå ut som dei manglar forståing for kva som skal vurderast. Det kan vere vanskeleg å setje opp mål og vurderingskriterium dersom ein ikkje sjølv har oversikt over kva som skal vurderast.

4.9 Oppsummering

Lærarane har ei relativt smal forståing av kva munnlege ferdigheiter er. Dei er alle inne på at det handlar om å kunne uttrykkje seg, og gjerne ved å bruke fagord. Fleirtalet av lærarane meiner det er viktig at elevane deltek aktivt i timane om dei skal få vist munnleg kompetanse. Dei har klare krav til kva ei munnleg framføring skal innehalde, medan krava til spontane samtalar er meir diffuse. Også elevane har ei smal forståing av kva ein legg i omgrepet munnlege ferdigheiter. Dei eldste elevane viser den vidaste forståinga av omgrepet. Dei er inne på at ein i tillegg til å kunne uttrykke seg med eit variert ordforråd, må ta i bruk kroppsspråket. Dei nemner og at det ikkje er nok å berre gjenta det andre har sagt, men at ein

må vere i stand til å reflektere og utdjupe, slik at ein viser forståing. Det er ikkje nok å kunne pugge. Fleire aspekt ved omgrepet munnleg kompetanse er ikkje nemnde, som t.d. lytting.

Undervisningsmåtar og ulike sjangrar ein tar i bruk i undervisninga er overraskande varierte, spesielt med tanke på at tidlegare forskning likestiller framføringar med munnlege ferdigheiter. I val av sjangrar legg lærarane stor vekt på at dei brukar øvingar som får elevane til å kjenne seg trygge i klassen. Tryggheit er òg viktig for elevane, for berre når dei føler seg trygge, kan dei få vist kompetansen sin.

Elevane får vanlegvis vurderingsskjema med kriterium på måloppnåing før framføringar. Etter framføringar blir elevane vurderte av lærar og nokre gonger av medelevar. Vurderingar etter framføringar er alltid skriftlege kommentarar og ein karakter. Iblant får dei munnlege tilbakemeldingar frå medelevar og lærar. Elevane opplever at både dei munnlege og dei skriftlege kommentarane er generelle og lite konkrete. Elevane blir i liten grad involvert i arbeidet med å lage vurderingskriterium og kjenneteikn på måloppnåing. Verken elevar eller lærarar nemner noko om kriterium på måloppnåing i andre munnlege sjangrar enn framføringar. Etter samtalar og diskusjonar prøver lærarane å oppsummere i ein metasamtale.

Lærarane synest det er utfordrande og til dels vanskeleg å vurdere elevane i norsk munnleg. Dei synest det er greitt å vurdere munnlege framføringar, men er meir usikker når dei skal vurdere andre øvingar. Alle lærarane seier at det er viktig at elevane er munnleg aktive og fleire av lærarane seier elevane må kunne argumentere. Lærarane har få felles referansepunkt, og det verkar meir eller mindre tilfeldig kva som blir vurdert. Elevane har på si side ei forståing av at grunnlaget for semesterkarakteren er munnlege framføringar og munnleg deltaking i timane. Elevane meiner vurderingsgrunnlaget er tynt, og lærarane opplever at det er utfordrande å setje karakter. Dei har heller ikkje noka felles forståing for korleis ein skal vurdere munnleg norsk i kollegiet.

4.10 INTERVJURUNDE 2 – ETTER AKSJONEN

Etter kartlegginga følgde ein periode med utprøving av ulike munnlege øvingar der vi prøvde å utvikle ein del av dei punkta kartlegginga viste at vi kunne betre oss på. Utprøvsperioden varte frå januar til midten av mai, dvs. rundt fire månader. Under utprøvinga hadde vi faggruppemøter der vi fekk utveksle erfaringar og diskutere og stake vegen vidare. Vi hadde faggruppemøte omtrent annakvar veke, medan dei andre vekene blei brukt til UIU – ungdomstrinn i utvikling, med fokus på lesing i alle fag. I alt hadde vi rundt 14 effektive veker med faggruppemøter.

Det første møtet i faggruppa var ein refleksjonsrunde rundt kva som ligg i omgrepet munnlege ferdigheiter. Læreplanen i norsk og rammeverket for dei munnlege ferdigheitene var utgangspunkt for ein diskusjon som skulle få oss på sporet av ei meir sameint forståing for kva som ligg i omgrepet. Dette gjorde vi for å setje oss inn i dei ulike kompetanseområda som er viktige innanfor dei fleste munnlege sjangrane: å lytte, å stille spørsmål, å argumentere og å vurdere. Vi fekk og reflektert litt rundt endringar i læreplanen i 2012, der «å kunne uttrykke seg muntlig» den gongen blei omgjort til «muntlige ferdigheter», nettopp for å vise at det dreiar seg om eit forhold mellom ein som ytrar seg og ein som lyttar.

Som moderator for gruppa gav eg lærarane i faggruppa «leselekse» til møta. Eg oppmoda dei i første omgang til å lese generelle råd om undervisning i munnlege ferdigheiter. Eg henta materialet frå Børresen, Grimnes og Svenkerud si bok «Muntlig kompetanse». Ho er lettlesn og inspirerande. Ho er og blant dei nyaste didaktiske bøkene på området. På eit av dei første møta fekk dei andre lærarane ein liten peikepinn på kva eg i første omgang kunne lese ut av kartleggingsintervjua. Eg laga ei oppsummering med kva vi får til, kva vi bør bli betre på og nokre forslag til kvar vi skulle halde fokus i forsøksperioden for å ikkje famne om for mykje på ein gong. Det var sjølvsagt viktig å komme med ei tilbakemelding på kartlegginga av dei involverte lærarane og elevinformantane, slik at vi saman kunne diskutere vegen vidare i forsøksperioden. Med utgangspunkt i desse diskusjonane valde vi deretter å konsentrere undervisninga rundt fire punkt i utprøvingane våre:

- **Breiare repertoar, i undervisningsmåtar og vurderingsmåtar, som femner om alle sidene ved dei munnlege ferdigheitene.**

Spesielt viktig var det at lærarane skaffar seg betre oversikt over kva som skal vurderast, og at vi får ei større felles forståing av kva som ligg i omgrepet munnlege

ferdigheiter. Det er då viktig å vere klar over at munnlege ferdigheiter er ein tosidig kompetanse, å tale og å lytte.

- **Syte for at vi har klare mål og vurderingskriterium i dei ulike munnlege øvingane.**

Vi skal gjennom kompetansemåla klare å signalisere klarare for elevane kva som blir vurdert i dei ulike munnlege øvingane. Det er m.a.o. viktig med klare kriterium for kva som blir målt i munnlege øvingar, utover framføringane. Samtalar og diskusjonar må ha klare mål og fast struktur. Klare mål og kriterium i dei ulike øvingane, vil gje betre vurdering for læring. God vurderingspraksis fører til god undervisningspraksis.

- **Aktivisere flest mogeleg av elevane i dei munnlege øvingane.**

Vi må prøve ut undervisningsmetodar som kan engasjere fleire av dei «stille» elevane, slik at dei vågar å delta i munnlege øvingar som kan utvikle dei. Dette punktet er viktig å vektleggje fordi alle lærarane seier noko om at dei møter utfordringar i forhold til det sosiale samspelet, og at dei brukar mykje tid på å få elevane til å føle seg trygge.

- **Klare å gjere elevane medvitne rundt si eiga læring, metasamtalen.**

Det er bra om øvingane vi gjer i norskfaget kan ha nyttig overføringsverdi til andre fag. Ein metasamtale etter dei ulike øvingane vil setje fokus på kvifor vi gjer øvingane, og korleis vi kan utnytte den nye kunnskapen i nye situasjonar.

I utprøvsperioden skulle vi mellom anna bli flinkare til å ha meir strukturerte samtalar i klasserommet. Målet med diskusjonen skulle vere tydeleg. Beate Børresen sin artikkel *Samtalen i klasserommet- samtale og læring*, frå Kverndokken si bok *101 måter å fremme muntlige ferdigheter* på danna utgangspunkt for gode refleksjonar rundt temaet. I denne artikkelen set dei stort fokus på den autentiske samtalen som utgangspunkt for god læring.

UIU-prosjektet ved skulen, lesing i alle fag, gjekk etter kvart hand i hand med vårt utviklingsprosjekt i forhold til munnlege ferdigheiter. Gjennom UIU blei vi utfordra til å gjere kollegaobservasjon, skrive refleksjonsnotat og kome med praksisforteljingar i kollegiet. I tillegg blei vi følgde opp av Høgskulen i Bergen, med inspirerende førelesingar. Vi fekk prøvd ut nye metodar og fekk individuelle tilbakemeldingar på undervisninga vår og på refleksjonsnotat. Vi laga ein felles digital idebank på læringsplattforma vår, it'slearning. Mange av desse øvingane fordra munnleg kompetanse. Elevane blei bl.a. utfordra i å forklare ord, lytte til tekstar og fortelje att innhaldet eller diskutere og reflektere rundt ulike emne. Vi fekk eit stort repertoar å ta av til undervisningsøktene. Vi fekk etter kvart eit større fokus på at elevar som sjølve er aktive i læringssituasjonen, lærer mest og best.

Dei siste faggruppemøta blei brukte til å diskutere korleis vi skulle vurdere. Vi opplevde eit enormt arbeidspress i forhold til å klare å gje elevane gode nok framovermeldingar. Med utgangspunkt i boka til Hartberg, Dobson og Gran: *Feedback i skolen*, fekk vi starta ein prosess, som vi ikkje er i mål med enno.

Før den siste intervjurunden, fekk lærarane utdelt eit loggskjema (vedlegg 10), slik at dei kunne førebu seg til intervjuet. Eg forklarte kva spørsmål som ville komme, og eg ville dei skulle notere nokre stikkord for seg sjølve i loggskjemaet. I loggen spurde eg etter arbeidsmetodar, kva ferdigheiter dei har prøvd å utvikle, vurderingsform og kva nytteverdi dei opplevde frå dei ulike øvingane. Eg tok ikkje inn skjemaet. Målet med skjemaet var berre at dei skulle få tid å tenke seg om, slik at vi kunne få ein mest mogeleg konstruktiv samtale i fokusgruppa.

I denne andre delen av analysen gjer eg greie for eventuelle endringar i den munnlege undervisninga etter at vi starta utviklingsarbeidet vårt. Aksjonsforskningsprosjektet er ikkje ferdig etter denne perioden, men forhåpentlegvis vil vi kunne sjå endringar i måten vi underviser i munnlege ferdigheiter på.

Også i denne delen ser eg først på lærarane sine svar, deretter elevane sine, før eg i dei samanhengane det er naturleg, samanliknar resultatata. Det vil og vere naturleg å komme tilbake til ein del fellestrekk og ulikskapar i svara i drøftinga (kap.5). Med tanke på at spørsmåla i intervjuguiden (vedlegg 8 og 9) skal gje meg svar på problemstillingane mine (kap.1), summerer eg funna på denne måten:

- Korleis har vi øvd munnlege ferdigheiter? Er noko endra i forsøksperioden?
- Deltek alle elevane i dei munnlege øvingane?
- Kva vurderingsformer og arbeidsformer gjev god læring?

4.11 Klarar vi å utvikle eit eksplisitt og breiare repertoar i undervisningsformer knytt til munnlege ferdigheiter?

Tabell 7: Oversikt over øvingar som skal fremje munnlege ferdigheiter

Lærarar	Elevar
<p>Diskusjon og retorikk:</p> <ul style="list-style-type: none"> - øving der ein legg vekt på at ein skal lytte til motparten sine argument og gjenta før ein kjem med sitt eige argument. - øve på argumentering og grunngjeving. Skrive argumenta på tavla og grunngje for klassen eller gruppa. - spontan appell: elevane trekkjer lappar og forklarar orda eller kjente situasjonar - ordtrening: elevane får ordkort, så lagar dei forklaring på baksida av kortet før dei tar ein runde i klassen og forklarar for medelevane. Alle elevane har kvar sin lapp, og nokon har det same ordet. - pararbeid om konflikt og mekling. Elevane jobbar med læringspartneren sin. Den eine må ha ein konflikt og fortelje om denne konflikten til meklaren sin, og så må meklaren komme med ei god løysing og lage ein avtale i forhold til problemet. 	<p>Diskusjon og retorikk:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vi skulle snakke ein og ein, så skulle vi først snakke nokon argument i lag i gruppa, og så skulle den eine gruppa vere for og den andre imot, og så var det sånn at vi måtte gjenta det dei andre hadde sagt før vi kunne seie noko (8.kl) - Vi prøver å få til diskusjonar. Diskusjonar og argumentering. At nokon seier eit tema, for eksempel lekser, og så skal vi diskutere det (9.kl). - Vi fekk ein lapp der det stod at vi skulle forklare noko. Kor vi skulle forklare dei orda utan å bruke sjølve ordet. Prøve å finne måtar å forklare på utan å bruke dei eksakte orda (9. kl). - Så har vi hatt fire ulike land, eller fire ulike retningar. Så blir dei fire sett i saman med ulike retningar eller ulike land, eller eit eller anna ulikt tema. Og så skal dei då fortelje til dei andre kva dei har hatt. Fagsamtalane var egentleg veldig lærerike. Du må jo førebu deg. Og vi hadde sånn at vi hadde med flyktningar. Og så sa vi: - Du må vera frå dette landet, så du kunne på ein måte ikkje berre ha ein presentasjon om det. Du skulle leve deg inn i det. Ja, du skulle leve deg inn i det og på ein måte reflektere over dette og finne ut på ein måte korleis du skulle setje dette saman på (10.kl).

	<ul style="list-style-type: none"> - For vi hadde sånn kafèvert, der XXX var kafèvert i første timen, med den førte gruppa, og så gjekk dei og skulle vere kafèvertar og stille spørsmåla og liksom dra fram kunnskapen (10.kl)
--	--

Svara frå lærarar og elevar er stort sett samanfallande, med unntak av eit par øvingar. Elevane nemner fagsamtalen spesifikt. Det kan hende ein del av øvingane lærarane brukar inngår i denne kategorien, men dei brukar i så tilfelle andre ord og uttrykk for å forklare øvinga. Ein del av diskusjonsøvingane lærarane forklarar, vil nok vere samanfallande med det elevane kallar fagsamtale. Elevane i tiande nemner og at dei har vore kafèvertar. I desse øvingane blir det lagt vekt på at elevane kan lytte til, gi respons og vidareutvikle innspel frå andre. Det er med andre ord den kritiske lyttaren som skal øvast opp. Dei skal kunne fremje eigne meiningar i spontane samtalar. Dei får og øving i å drøfte ulike problemstillingar og reflektere over og vidareutvikle innspel frå andre.

Tabell 7 forts.

Lærarar	Elevar
<p>Framføringar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nyheitsopplesing, medelevar kjem med kommentarar og replikkar til saken - Faglege tema for heile klassen. Linjeframføring, elevane framfører på linje medan dei ser på læraren. Då ser dei berre læraren og ikkje kvarandre. Dei fekk utdelt kvar sitt tema, tilpassa den enkelte elev. Så skulle dei finne informasjon om temaet og overlevere kunnskapen til dei andre i klassen, i form av eit liten presentasjon - Prøveeksamen - Forfattarframføring der dei skal leite etter informasjon i store tekstmengder og framføre dette 	<p>Framføringar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vi har i alle fall hatt framføring i sånn der lesarinnlegg. Først så lærte vi litt om kva det var. Og så fekk vi beskjed om å finne eit på internett eller i avis og så skal vi framføre det for klassen og seie litt sånn, eller vi las ikkje heile då men seie sånn kva argument som var i det. (8.kl) - Vi hadde leseprosjekt der vi skulle lese ei bok og så skulle vi fortelje om boka vår etterpå: Sjanger, kva ho handla om og lese utdrag til slutt. Vi skulle og fortelje om forfattern (9.kl). - Vi har gjort ein del sånn som vi ikkje har gjort før, sånn som.....okey, vi sit jo to og to i klassen, og så får vi

	<p>beskjed om at du skal finne ut meir om det og det, og etterpå når vi har jobba ei stund med det, så set vi oss saman i grupper på fire og fire. Så skal alle fortelje på si gruppe dei andre på gruppa kva dei har lært om den tingen og så skal dei lære det til dei andre (den eine 9.kl).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ja, men vi har ikkje gjort det i grupper. Vi berre fekk eit tema og så måtte vi finne ut, og så framførte vi for heile klassen. Men då fekk vi ganske lang tid til å finne ut ting. Eit par veker, så det var eit stort prosjekt ja (den andre 9.kl). - Og så har vi hatt meir av framføringar. Og så har vi hatt ein del smågruppe-framføringar (10.kl).
--	---

Elevane i niande seier dei har hatt eit bokprosjekt, der dei måtte lese bøker og fortelje om forfattar og bøkene dei las, altså ei større framføring. Elevane i tiande nemner ikkje noko om større framføringar, men ein av lærarane nemner framføring av forfattarprosjekt. Det er vanlegvis eit større prosjektarbeid. Lærarane nemner også prøveeksamen. Det er då øving til ein munnleg eksamen og kan og definerast som eit større prosjekt. I åttande klasse har dei mindre presentasjonar, som å presentere nyheiter og kome med innspel eller replikkar. Elevane i åttande nemner og at dei har leita etter argument i lesarbrev og presentert ulike typar argument for klassen. I slike planlagde framføringar får ein tid til å strukturere og tilpasse sin eigen munnlege tekst til mottakarane. Det ein seier i ein presentasjon er i seg sjølv ikkje nok, ein treng noko som støttar opp og hjelper til med å få fram budskapet, nemleg retorikk og talekunst. Her blir det stilt krav til den empatiske lyttaren.

Tabell 7 forts.

Lærarar	Elevar
Forteljarebrett <ul style="list-style-type: none"> - Lage forteljingar med utgangspunkt i bilete. 	Forteljarebrett <ul style="list-style-type: none"> - Vi var to og to, og så skulle vi velje bilete. Vi var fire på ei gruppe, og så

<ul style="list-style-type: none"> - Fortelje om ulike tema, med utgangspunkt i bilete. 	<p>skulle to og to fortelje historier til dei andre på gruppa. Og dei andre ein annan historie med dei same bileta.(8.kl).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortelje om ulike tema, med utgangspunkt i bilete. (10.kl)
<p>Litterære samtalar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lese noveller og diskutert litterære verkemiddel - Diskusjonar rundt ord og personar i dramatiske tekstar, anten vi les dei eller ser drama på film. Eg stoppar t.d. fimen og utfordrar dei på eit eller anna.- Kven av desse personane ville du vore i hus med? Dette gjer eg for å bevisstgjere dei. 	<p>Litterære samtalar (8.kl., 10.kl)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vi har lese bok (8 kl) - Vi snakkar litt om sjangertrekk (8. kl). - Ja, sånn før tentamen så skal vi skrive om noveller, trur eg. Så no har vi liksom lært om noveller (8.kl). - Vi har hatt litt sånn framføring om ein forfattar, men vi har veldig lite.... Utanom vi las opp eit skodespel (10.kl)
<p>Lyttetekstar</p> <ul style="list-style-type: none"> - gruppearbeid, dialektprøver. Dei fekk kvar sin lytteprøve i gruppene. - Lytteøvingar der dei skal finne relevant informasjon, skrive samandrag og fortelje att. 	<p>Lyttetekstar</p> <ul style="list-style-type: none"> - I vår klasse har vi hatt enno meir av partnerlesing, sånn at vi brukar læringspartneren vår og så les ein, og så skal den andre gjenta det som den andre har lese (10.klasse). - Ja, lytting. Vi hadde jo dette med dialektar og sånn. Då hørde vi på ein tekst og så skulle vi finne ut kva dialekt det var (10.kl).

Dei har gjort ein del makkerlesing, og makkerlesing går ut på at ein elev les og så gjentar den som hører på, det som er lese. Makkerlesing kan gjerast på ulike måtar. Men dette er måten elevane i tiandeklasse skildrar øvinga på, og dei kallar det partnerlesing. Åttande og tiandeklassingane fortel om litterære samtalar. Niandeklassingane nemner ikkje litterære samtalar, men at dei har hatt eit stort bokprosjekt med etterfølgjande framføring. Om ein ser på dei ulike sjangrane under eitt, så er repertoaret i undervisningsmåtane svært varierte. Det varierer frå store framføringar for klassen, til små øvingar der ein set fokus på å lytte, lære inn

fagord, vere spontane eller formulere seg i diskusjonar osb. Sjølv om repertoaret var større enn forventa, også i kartleggingsintervjua, kan det sjå ut som vi no prøver fleire nye øvingar, som fremmar nye sider ved munnlege ferdigheiter. At det er noko variasjon, mellom lærarane og elevane, i kva øvingar dei fortel om og korleis dei skildrar dei, trur eg handlar om kva dei kjem på å fortelje om i intervjusituasjonen. Det kan og vere vanskeleg å hugse kva øvingar vi har gjort før, og kva som er gjort etter vi starta aksjonsforskinga vår. Sjølv om lærarane fekk loggskjema til å notere på før intervjua, kan det verke som at elevane likevel nemner fleire øvingar. Det kan henge saman med at eg har tre elevintervju og eitt lærarintervju i materialet mitt, og dermed fleire elevinformantar som gir tilbakemelding. Arbeidsmåtene varierer også noko mellom dei ulike klassane på same trinn. Lærestoffet kan vere likt, sjølv om lærarane vel å angripe lærestoffet på ulike måtar. Det kjem eg meir tilbake til i kap 5.2.

4.11.1 Lærarar

Lærarane viser større medvit i forhold til at ein må øve før ein presenterer eller på annan måte skal prestere i samtalar eller framføringar. Dei legg større vekt på lyttarperspektivet i øvingane sine. Dei fortel om øvingar dei har prøvd ut, som har klare kriterium i forhold til lyttarrollen:

Vi har vel jobba litt med lytting [...] at dei får eit tema og så delte vi dei inn i to grupper, og så blei dei pålagt å vere for og imot ei sak. Så gjekk vi gjennom kva dei skulle ha for eit standpunkt i temaet. Vi brukte dette med tyggis på skulen, tyggis i friminuttane [...] Og så var det det med lytting at dei skulle gjenta det som var blitt sagt. At dei skulle få med seg både motstandaren sitt argument og så komme med sitt eige (vedlegg 11: LXVII).

Dei fortel at dei generelt har vore meir medvitne om at elevane må støttast og rettleiast i sjølve prosessen fram mot målet, anten det er ein diskusjon eller ei framføring. Slik uttrykker ein av lærarane seg om forarbeidet til linjeframføring: «Dei fekk veldig mykje hjelp. Eg gjekk rundt og viste, hjalp dei med å finne stoff. Eg gav dei stikkord, dei som sleit. Men ein del har gjort ein veldig god jobb». Lærarane har, med god hjelp frå Kverndokken si bok, *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*, vore svært kreative.

Lærarane har og prøvd ut ulike metodar som skal auke den sosiale og faglege tryggleiken. Det å takle spontane utfordringar har vore sentralt i fleire av øvingane:

[...] og så har eg brukt sånn spontan appell. Det lærte eg av _ _ . Heilt banale ting som dei skulle framføre. Eg berre tok dei på pinne. – No skal Per framføre: Korleis lagar du eit

peparkakehus. Så må han stå framfor klassen og forklare. Korleis vaskar du bilen osv. Det syntest dei var veldig kjekt. For dei ante ikkje kva dei skulle framføre før dei stod der framme, men det er ein veldig trygg ting dei skal framføre. Det syntest dei var veldig bra (vedlegg 11: LXXI).

Forteljarebrett, ein metode der dei får stikkord i biletform, er brukt av fleire lærarar og i fleire fag. I norsktimane har metoden vore brukt for å byggje opp forteljingar, i samfunnsfag for å hugse att tema som har vore diskuterte. Denne metoden kan og fungere som ei hjelp i pressa situasjonar, som ein eksamenssituasjon. I tillegg til at dette er ei øving som kan hjelpe elevane i gang med ein spontan samtale, kan øvinga også vere med å dempe stressituasjonar. Får ein jernteppe, får ein hjelp frå bilete. Dei visuelle stikkorda kan få deg inn på sporet att. Bileta fungerer som stikkord. Med denne form for øving følgjer det med klare instruksjonar om kva som er målet med oppgåva. Utfordringane går t.d. i å utvikle ordforråd, vere presis i språket og takle dei spontane situasjonane som dukkar opp på ein munnleg eksamen eller i andre liknande situasjonar. I tiande klasse er dei opptekne av den munnlege eksamen i undervisninga, då det er vår og like før dei skal «i elden».

4.11.2 Elevar

Elevane i åttande klasse meiner dei har hatt fleire munnlege øvingar i forsøksperioden enn tidlegare. Dei meiner dei snakkar meir i lag og les meir no, men at dei skriv mindre. Dei seier dei brukar meir samtale til å repetere: « [...] og så når du snakkar om det, så kan du stille meir spørsmål og sånn».

Elevane i niande merkar ikkje spesielle endringar i undervisninga dei siste månadane. Ein av elevane meiner dei les meir høgt og seier det kan vere fordi «Når ein les høgt, så blir ein klar over stemma si, og blir meir trygg av å høyre den i klassen.».

Elvane i tiande klasse er dei som seier dei merkar mest til at undervisninga har endra seg. Dei seier dei har meir undervisning i munnleg no enn tidlegare:

-Vi har oftare gruppesamtalar. - Vi har ikkje hatt det tidlegare, men no har vi hatt det, og eg synest eigentleg det er ei veldig god form for læring (vedlegg 12: CXIV).

Dei hevdar dei dagleg har munnlege øvingar, og meiner det er mange som likar dette.

Eg har lært skikkeleg mykje av det. Det var seinast i går eg la merke til at det konkret har skjedd noko med undervisninga. For då sa norsklæraren til oss, klart og tydeleg, at no har de

brukt tre ulike læringsformer i denne øvinga, så eg merkar at etter den samtalen vi hadde, så har det skjedd noko. Men eg trur at ein av grunnane til at eg merkar det, er at læraren gjer oss obs på det (vedlegg 12: CXV).

4.11.3 Oppsummering

Elevane i åttande og tiande meiner dei har hatt meir undervisning i munnlege øvingar det siste halvåret. Niandeklassingane seier derimot at dei ikkje merkar så stor endring i undervisningspraksis. Det seier dei trass i at dei har fortalt om ulike nye øvingar, som ordleikar, munnlege gruppearbeid og større framføringar. Ikkje så mykje av dette vart nemnt i den første intervjurunden, der elevane i niande meinte dei hadde få munnlege øvingar. Lærarane på si side verkar klare på at dei har utvikla repertoaret sitt, med tanke på at dei vil øve opp fleire munnlege ferdigheiter. Dei seier og at dei gjer dette fordi dei er meir medvitne om kva som er kompetansemåla og fordi dei kjenner seg tryggare i forhold til kva som ligg i omgrepet munnlege ferdigheiter.

4.12 Korleis skapar vi trygge lærings situasjonar slik at elevane deltek i munnlege øvingar?

Alle lærarane har eit ynske om at alle elevane skal delta i klassen sine samtalar. Vi veit at det ofte er dei same elevane som tar ordet i klasserommet, medan andre sit tause. Læraren må systematisk byggje opp eleven si tru på seg sjølv som ein viktig samtalepartnar. Det verkar som både lærarane og elevane deler denne forståinga av at ein lærer mest dersom ein deltek aktivt.

4.12.1 Lærarane

Lærarane har no, som tidlegare, stor merksemd på at elevane må vere sosialt trygge dersom dei skal klare å prestere godt fagleg i munnlege situasjonar. Mange av dei nye øvingane dei prøver ut, legg fokus på at dei skal bli trygge i munnlege situasjonar. Ein av undervisningsmåtane som blei prøvd ut, var linjeframføring:

[...] Halve klassen stod framme på kateteret, og eg sat i salen. Så framførte dei til meg, medan dei andre stod og hørde på, sånn at dei såg berre meg. Det synest nokon var avslappande, for då gløynde dei dei som stod på sida av seg. Dei såg berre meg, og då var det roande (vedlegg 11: LXIX).

Andre øvingar som skal fremje sosial tryggleik er ordleikar:

[...] å stå framfor klassen. Og øve på den utryggheten at dei ikkje har peiling på kva dei skal gjere før dei ser den lappen, og vere spontane. Ja, det har vi gjort og så ein ting som XXX og gjorde i naturfag i dag. Dei lagar eit kort der dei skriv opp eit ord, for eksempel **energi!** Kva er det for noko? Så skriv dei svaret på baksida. Og så tar dei ein runde i klassen og spør - kva er energi? Definisjonen på energi. Og så er det ikkje sikkert dei kan svare på det. Men då har jo den som spør fasiten på si side og må forklare, bla-bla-bla...sånn. Og så går dei til neste. Og så må du spørje meg. Det er og ein grei måte å øve munnleg på. Lære definisjonar av ord. Ordtrening (vedlegg 11: LXXI).

Ein av lærarane seier noko her om at ho brukar same ordleiken som i naturfagtimen. Det er altså ikkje berre i norskfaget metodane blir tekne i bruk, noko som kan hjelpe elevane til å sjå overføringsverdien av dei ulike øvingane. Lærarane nemner fleire tverrfaglege øvingar. Blant anna har dei arbeidd i par, saman med læringspartnaren sin. Den eine skal leggje fram og forklare ein konflikt og den andre skal komme med gode råd og kome med løysingsforslag i konflikten. Det verkar som det å bruke læringspartner er vanleg på alle klassetrinn, men kanskje ikkje i alle klassane. Dette har vore ein måte å engasjere fleire elevar på, og dessutan får elevane ein sjanse til å luften egne tankar og idear før dei skal presentere noko i klassen. Ein av lærarane kommenterer dessutan følgjande:

Eg er blitt flinkare på det der med å vente. Eg spør eit spørsmål og ber dei ta opp hendene og så ventar eg. For eksempel no når vi har om menneskerettar. No har vi repetert så mange gonger at eg forventar at alle tar opp handa. –Kva er ein menneskerett? Og så ventar eg. Så får dei litt tid, og då kjem nevane opp (vedlegg 11: LXXV).

Det er og vanleg å bruke pinnar. Ein har eit glas med ispinnar i klasserommet. På pinnane står namnet på alle i klassen, eitt namn på kvar pinne. For å få alle til å delta, trekkjer ein pinnar. På denne måten unngår ein at det alltid er dei same som snakkar. Lærarane opplever at det fungerer greitt å bruke pinnane og har ikkje inntrykk av at pinnane skapar frykt. Det er i alle fall lite protestar mot at dei blir brukte.

4.12.2 Elevane

Elevane i åttande klasse seier læraren brukar å trekke pinnar for å få alle elevane til å delta i timane. Dei meiner det går greitt for dei fleste elevane å snakke i heil klasse, for dette er noko dei har øvd mykje på gjennom heile barneskuletida. Likevel er dei inne på at nokon kan oppleve det som skummelt, og meiner det er bra å ha gruppearbeid, for då er det fleire som snakkar, enn om dei må snakke for ein heil klasse.

Elevane i niande klasse kjem med ulike signal i forhold til elevdeltaking i timane. Det verkar som det framleis er forskjell på dei to klassane når det gjeld å delta i munnlege aktivitetar. I den eine klassen er dei svært munnleg aktive, medan dei i den andre klassen ikkje er like glade i å snakke. Dei seier likevel at det er litt forskjell frå førre skuleår. Det er litt fleire elevar som deltek i timane. Dei trur i første omgang at det skuldast at dei er blitt litt betre kjent med kvarandre i klassen, men seier og at læraren plukkar ut dei som snakkar litt mindre og prøver å få dei til å snakke.

I den eine niandeklassen er dei overtydde om at dei er blitt tryggare. Her har dei gjort fleire små øvingar, og ikkje berre hatt store framføringar. Dei trekkjer pinnar om kven som skal fram i dei ulike øvingane. Dei meiner det hjelper å høyre si eiga stemme oftare.

Ja, det er folk som eg ikkje såg for meg skulle svare, sånn som, ja, kanskje er begynt å bli litt meir trygge på klassen. At når dei først begynnar å bli tvinga litt meir, så ...ikkje tvinga til å svara, men dei blir spurt om å svare. Og når det skjer oftare, så blir du meir vant til at alle andre høyrer kva du seier(vedlegg 12: XCII).

Elevane i tiande klasse er opptekne av at det er ulikt i dei ulike klassane kor mykje folk snakkar, og at det handlar om å vere trygg i klassesituasjonen. Elevane meiner at ein blir trygg om ein øver på det jamne, på alle klassesteg og i alle fag:

Eg føler munnleg har veldig mykje med kor trygg du er på deg sjølv. Så viss du begynnar å jobbe med det med frå dag ein, når du kjem i åttande, så trur eg at du får ein munnleg sterk klasse i tiande. For eg trur at viss du ikkje jobbar med det, og viss ikkje alle lærarane jobbar med det.... Og at dei føler at dei klarar å snakke, og at det dei kjem med er relevant. Viss ikkje alle som har dei begynnar å jobbe med det, er det for seint å begynne å jobbe med det i slutten av niande, eller slutten av tiande. Det er for seint då (vedlegg 12: CXVIII).

Dei er opptekne av at læraren bør lære å kjenne elevane sine godt, slik at dei kan tilpasse arbeidsmetodane. Dei seier at dei merkar om ein lærar er motivert for oppgåva si, eller om han eller ho gjer noko fordi dei er «pålagt» å gjere noko. Det er ikkje slik at ein er nøydd til å gjere det same som parallellklassen sin:

[...] det er forskjell på klassane, så ein kan ikkje bruke det same opplegget på alle klassane. Vi er nøydd til å....alle elevane er ikkje like og det er vi nøydd til å akseptere. Og vi kan ikkje berre gjere ein ting fordi ein annan klasse gjer det. Vi må gjere det som er best for dei elevane (vedlegg 12: CX).

4.12.3 Oppsummering

Både lærarar og elevar meiner det er viktig å vere deltakande i den munnlege undervisninga om ein skal bli flinkare. Dei stille elevane treng iblant å bli «pusha» til å delta i dei munnlege øvingane. Både lærarar og elevar opplever at fleire elevar deltek på eige initiativ om dei får «varme opp» med mindre øvingar, og venner seg til å høyre si eiga stemme i klassen. Dersom elevane høyrer si eiga stemme oftare, blir dei tryggare og får meir tru på seg sjølv som ein viktig samtalepartner. Elevane er dessutan klare på at fleire deltek munnleg om ein jobbar i mindre grupper. Lærarane opplever heller ikkje at det er store protestar mot at dei pressar elevar til å delta når dei trekkjer pinnar. I informantgruppene er det, som tidlegare nemnt, både verbalt sterke elevar som likar å delta i klassesamtalar, og elevar som er svært stille og som gruar seg til å ta ordet på eige initiativ i klassen. Ein av lærarane seier og noko om at ho er blitt flinkare til å gje elevane meir tid til å tenke eller notere før dei skal svare eller diskutere noko i klassen. Ved å gjere dette meiner ho at fleire elevar blir med i samtalen.

4.13 Kva arbeidsformer gjev god læring? Kva vurderingsformer fører til læring?

Eg vil i dette avsnittet prøve å formidle noko om kva lærarane og elevane meiner om både undervisningsformer og vurderingsmåtane. Grunnen til at eg samlar desse punkta under eitt, er at undervisning og vurdering er avhengige av kvarandre for å seie noko om kva som gir god læring. Vurdering er noko som skal skje kontinuerleg i læringa.

4.13.1 Lærarane

Fleire av lærarane seier dei er opptekne av å halde fokus på ein oppsummerande samtale etter dei ulike øvingane, men at det hender dei ikkje når det og «timen blir for kort»:

Eg tenker at då kan eg ta det igjen. Sånn som norsk har du jo stort sett kvar dag, og då prøver eg å ta det igjen. Eg begynnar neste time med det, og det funkar, men det er ikkje det beste då. Men det er betre enn å ikkje gjere det. Eg prøvde å gjere det no, men det er litt for korte timar, spør du meg (vedlegg 11: LXXVI).

Ein av lærarane skildrar korleis ho eksplisitt styrer undervisninga i munnlege ferdigheiter inn mot ein metasamtale:

Ja, dei får [stikkorda] på førehand på forteljarebrettet. Dette går jo på munnlege ferdigheiter, men samstundes er det ei bevisstgjerung. Dei blir klar over kva dei held på med, vi har alltid ei lita oppsummering. Ikkje noko vurdering, men ei bevisstgjerung. No har eg så pass mange karakterar på dei, og eg veit at eksamen nesten er der. Så då er det på ein måte øving på å vere

meir presis, variere ordforråd, vere tydeleg, det går gjerne på instruksjonar slik som øvinga eg forklarte. Ulike metodar, men dei må vere presise. Då får dei i oppgåve å fortelje til ein som ikkje kan det, slik at dei prøver å vere bevisste. Dei likar det. Og alle blir aktive. Det er veldig kjekt med det. Vi har oppsummering, og då spør eg alltid: -Kvifor gjer vi dette, er det berre leik? Og det var då dei som kom på det der med at på eksamen så står vi der med våre stikkord, og då må vi plutsleg kanskje frambringe ein eller annan kunnskap. Så dei er veldig klar over det! (Vedlegg 11: LXXII).

Ein av lærarane kommenterer at ho synest det er krevjande å få til ein strukturert samtale:

Du må vere veldig detaljert og punktleg om du skal få til ein slik munnleg samtale, for det er jo veldig lett for å komme på sidelinja. Og det å stoppe det og komme inn på rett spor igjen er ein ganske krevjande jobb (vedlegg 11: LXXVIII).

Det tar tid å vere godt førebudd og finne gode opplegg. Lærarane skulle ynskje at depotet som ein kan hente undervisningsopplegg frå, hadde vore større. Opplegga vi lagar ligg litt her og litt der. Vi skulle hatt tid til å samle dei i ein idèbank, slik at vi kan dele meir med kvarandre, på same måte som vi har fått det til med leseidear til UIU. Det har vore tradisjon for å dele skriftlege undervisningsopplegg, så det blir uttrykt stemning for å prøve å få dette til for den munnlege undervisninga også: «Vi har mykje å lære av kvarandre».

Vi veit frå Gamlem si forskning (2014) at munnlege tilbakemeldingsinteraksjonar i læringsaktivitet i klasserom på ungdomstrinnet ser ut til å vere prega av ein kommunikasjonspraksis som ligg opp til det som er omtalt som ein IRE- aktivitet (jf.kap. 2.3). Nystrand (1997) hevdar at dette er ein av grunnane til at undervisning konsekvent kortsluttar utviklinga av idear og djupare læring. Det er derfor fint å sjå at nokre av lærarane prøver å stille elevane oppklarande og kritiske spørsmål til kvifor ein gjer dei ulike øvingane. Det er på denne måten ein kan auke kvaliteten på undervisninga. Og sjølv om ein opplever at det er krevjande og at ein ikkje får det til med ein gong, så er det viktig at ein ikkje gir opp, for det tar tid å lære dette handverket (Børresen 2015).

Det kan sjå ut som det er stor variasjon i kor mykje lærarane involverer elevane i vurderingsarbeidet. Ein av lærarane seier: «Vi har ikkje hatt så mykje vurdering og eigenvurdering. Vi har ikkje køyrt det så langt enno, for det er små ting, små øvingar enno», medan ein annan lærar tar elevane med i arbeidet med å bestemme vurderingskriterium. Deretter lagar dei eit kodesystem der dei skal notere til kvar og ein av dei som framfører, slik at dei kan delta i ein runde i klasserommet med munnlege tilbakemeldingar:

[...] Vi tar kanskje ikkje heile runden, slik at alle får seie alt, men eg spør: - Korleis vil de skryte av XXX ? Og så kjem dei med det dei har, og så prøver vi å sjå kven som er aktive og ikkje, og så spør eg: - Har de nokon gode råd? Og dei må komme med gode råd til alle (vedlegg 11: LXXIII).

Alle lærarane seier dei har gitt færre karakterar i prøveperioden, men fleire kommentarar. Dersom vi skal få elevane til å slappe av i munnlege situasjonar, er det viktig å gje dei tid til å øve og ikkje heile tida bli vurderte. Nokre av lærarane meiner at det verkar spesielt bra med kommentarar på framføringar, og at dei har lært seg å bruke kommentarane til å gje innhaldet meir «kjøt på beinet». Lærarane seier at dei opplever at elevane er meir medvitne om si eiga læring, for dei kjem og spør etter kommentarar etter framføringane sine. I tillegg til kommentarane som lærarane legg ut på it'slearning, blir det fleire munnlege dialogar med elevane:

Eg er veldig bevisst at eg ikkje skriv karakterar på alle vurderingane. Eg føler eg har hatt eit slikt dokumentasjonsspøkelse hengande over meg, medan eg no skriv 19 av 26 poeng og så skriv eg litt til dei iblant. F. eks: Eg såg at du ikkje deltok så mykje i dag, eg veit at du er flink, så neste gong kjem eg til å spørje deg utan at du tar opp handa. Og sånne ting. Litt sånne personlege tilbakemeldingar der og då, utan karakter. Det synest eg har vore litt gøy. Skriftleg, på itslearning, korte beskjedar (vedlegg 11: LXXVIII).

Lærarane meiner dei er blitt tryggare på kva dei er ute etter i undervisninga si, både i forhold til kriterium og korleis dei skal vurdere dei. Det gjer at det er lettare å setje standpunkt-karakter. Dei trur òg at elevane opplever at dei har eit betre grunnlag for å setje standpunkt-karakteren deira.

Lærarane synest den største utfordringa i forhold til å gje gode vurderingar, i form av framovermeldingar og tilbakemeldingar, er tida det tar. Dei ynskjer å ha betre tid til individuelle samtalar, men kjenner på at tida ikkje strekkjer til for at dei skal klare å gjere det så godt som dei ynskjer.

4.13.2 Elevane

Alle elevane seier dei får vurderingar på it'slearning, både summative og formative. I åttande klasse har dei sagt at dei merkar dei snakkar meir no enn tidlegare, at dei skreiv meir tidlegare. Når eg spør dei kva dei synest dei lærer mest av, så seier ein av dei:

Kanskje å snakke om det. For det er ofte vi får eit sånt ark. Alt det skal du skrive liksom. Så blir det kanskje litt sånn, du blir litt lei av å skrive og då blir det til at du tenker: Å, er vi ikkje snart ferdige, liksom. Og så når du snakkar om det, då kan du stille litt spørsmål og sånn (vedlegg 12:LXXXVI) .

Likevel meiner dei at det er viktig å skrive og. Informantane fortel at læraren brukar pinnar og trekkjer kven som skal snakke. Det synest dei er greitt og meiner at alle er vant med å snakke for klassen, det har dei gjort mykje på barneskulen og. Dei ser likevel ikkje bort frå at det er elevar som gruar seg meir enn dei, og dei meiner at det sannsynlegvis er fleire som sjølve vel å delta i aktivitetane dersom ein skal snakke til ei lita gruppe, i staden for ein heil klasse.

I åttande klasse synest dei at dei må få fleire kommentarar. Når dei får kommentarar på it'slearning, er det ikkje alltid at det står kva dei må gjere betre, og det saknar dei. Dei meiner dessutan at det er viktig med personleg og konkret tilbakemelding i form av kommentarar, slik at læraren ikkje kan setje karakter ut frå kven han eller ho likar, men at dei grunngjev karakterane sine. Ein av elevane hevdar at: «Det er eigentleg best med kommentarar, for då veit du kva du kan bli betre på, men viss vi har store oppgåver, så er det ganske greitt med karakter». Medan ein annan elev seier:

[...] eg synest det er best med karakterar, for då veit du liksom korleis du ligg an, liksom. Og viss du har fått mange kommentarar og så plutsleg får du ein trear på slutten av skuleåret når du trur liksom...kommentarane kan seie du er på ein plass og karakteren kan seie du er på ein heilt annan plass (vedlegg 12: LXXXVIII).

Det er med andre ord ulikt korleis elevane tenker om vurdering. Elevane vurderer også kvarandre, men berre munnleg. Når dei har hatt framføringar, får medelevane kommentarar munnleg i klassen, etter kvart som presentasjonane er ferdige.

I niande klasse har elevane jobba ein del med mindre munnlege øvingar som skal førebu dei på å våge seg i kast med større munnlege framføringar og debattar. Blant anna gjer dei øvingar der ein skal sitje saman i par og finne ut korleis ein skal forklare ord eller tema. Deretter skal ein rundt og fortelje til dei andre i klassen.

Altså du lærer jo dine ting, men det er vanskeleg å hugse det når du skal lære det. Kor mange elevar er vi i klassen? 22 kanskje. Å lære 22 ting frå dei andre, så er jo det vanskeleg. Det set seg ikkje i hovudet. Det dett jo snart ut igjen. Men om din eigen ting lærer du ganske mykje fordi du må repetere det så mange gonger til dei andre (vedlegg 12: XCVII) .

Det er med andre ord vanskeleg å lytte og få med seg det dei andre fortel om. Dei tankane ein sjølv har formidla og repetert er lettast å hugse.

Når eg spør dei om vurdering, seier dei at kommentarane dei får på it' slearning er nyttige:

Ja, det er nett som når vi spelar fotball, så kjem det alltid...viss pappa ser ein kamp, så er han aldri hundre prosent fornøgd. Det er alltid noko eg kan jobbe med, og det hjelper meg jo og då. Då veit eg det til neste gong. Det blir på ein måte litt sånn konstruktiv kritikk og det er viktig for å bli betre. At ein aldri kan bli god nok, på ein måte (vedlegg 12: XCVI).

Elevane seier dei iblant får både karakterar og kommentarar, medan dei andre gonger berre får kommentarar: «Det er kanskje like greitt om det er småting som du kanskje ikkje heilt får til. Då er det like greitt». Dei synest det er viktig å få øve før dei skal ha framføringar eller noko anna som er viktig i forhold til karakteren: «Eg og synest det er litt greitt, då har du ikkje det presset, og då får du på ein måte ein gjennomgang før du skal ha karakter. Då kan du berre ta det med ro på ein måte».

Elevane i niande vurderer òg kvarandre. Dei skal gje partnaren sin to stjerner og komme med ein ting som dei kan gjere betre neste gong. I slik kvarandrevurdering synest dei det er vanskeleg å vere ærlege: «Ja, men det er ein del som er snille, for dei vil ikkje at du skal bli lei deg, eller seie sånn du las veldig dårleg». Læraren må vere ærleg, og på den måten meiner dei det er like bra at læraren gjer det. Elevane får i liten grad tilbakemeldingar munnleg i klassen.

I tiande klasse har dei ein del på hjartet når vi diskuterer undervisning. For det første er dei svært tydelege på kva arbeidsformer dei likar, og kva som ikkje verkar. Dei gir uttrykk for at dei to klassane er ulike. I den eine klassen diskuterer dei ofte, i den andre er det fleire elevar som er stille, og det er ikkje så ofte dei diskuterer. Begge klassane seier dei har hatt fleire framføringar dette semesteret, men ikkje for heil klasse. Dei har førebudd seg på ulike emne eller rollar som dei legg fram i små grupper. Ein av elevane kallar forma fagsamtale. Her forklarar elevane kvifor dei likar arbeidsforma:

- Sjølv om folk tar det veldig seriøst og gjorde det veldig bra, så er det ei litt lausare stemning. Du føler deg ikkje så...at liksom at folk ikkje er så på deg på ein måte. Ja, det er litt uformelt.
- Ja, og så lærer du meir av det og, fordi at om det er ei framføring, så går du på nettet for å finne fakta, og så puggar du dei faktaa, og så seier du det til klassen og så gløymer du det.
- Og det å sitje å høyre på dei liksom....
- Dei gløymer det.

- Ja, men i ein diskusjon då må du forholde deg til andre. Så det er ikkje berre å seie det og pugge faktaa, men du må bruke intelligens til å finne samanhengar der det passar.
[...]
- Så det er klart at når du då faktisk lærer noko, i tillegg til at du ikkje går veldig nervøs ei veke i forkant, så er det nok ein mykje betre læringsmetode.

Enn framføringane?

- Ja, det er meir utfordrande på ein måte, men og mykje kjekkare. Eg føler eg lærer ting som er lettare å vekse på, for å seie det slik. Og det trur eg kanskje dei som synest det er skummelt med framføringar kanskje finn meir sin plass i den type læringsmetode (vedlegg 12: CII).

Elevane i tiande er opptekne av at denne undervisningsforma er fornuftig i forhold til førebuing til munnleg eksamen. Dei presiserer at det berre er ein liten del av munnleg eksamen som er framføring, medan mesteparten av eksamenstida blir brukt til fagsamtale med sensor og lærar.

Sjølv om dei uttrykker stor entusiasme for denne læringsmåten, så er dei uroa for at læraren ikkje får vurdert dei godt nok og rettvist nok i denne forma.

Men eg skulle på ein måte ønske at når vi skulle ha sånne gruppesamtalar at vi skriv ned konklusjonen vår og gir den til lærar, og så skal han gå og høyre på oss. For sånn som vi fekk det då, så var det slik at han berre sprang rundt frå gruppe til gruppe og hørde litt. Og då kan det hende han kom inn på eit veldig dårleg tidspunkt på ei gruppe og eit unødvendig bra tidspunkt på ei anna gruppe. Så han kunne fått ein oversikt over kva informasjon vi hadde samla, gjennom at vi leverer noko skriftleg. Det synest eg er veldig viktig, på ein måte (vedlegg 12: CIII).

Elevane meiner at læraren bør ta seg betre tid til å sitje saman med dei ulike gruppene, til dei har snakka seg ferdige. Dei ser for seg at samtalan går over fleire timar, og læraren vier kvar og ei gruppe full merksemd, så kan dei andre elevane jobbe med noko anna medan dei ventar.

Det kjem og fram at det blei brukt mykje tid på kvarandrevurdering etter slike gruppearbeid. Dei fekk skjema med kompetanssmål frå kunnskapsløftet og skulle krysse av for om medelevane presterte på eit lågt, middels eller høgt nivå. Elevane uttrykte og at dei synest dette var eit vanskeleg arbeid fordi «kompetansmåla er umogelege å forstå». Dei sa dessutan at det var vanskeleg å vite i ettertid om elevane hadde vore innom dei ulike punkta dei skulle vurdere. Den flyktige samtalen var ikkje alltid like lett verken å hugse att eller vurdere. Dei

synest og at det til tider blei mykje loggskriving, og at kompetansemåla ikkje er klart nok uttrykt før arbeidet blir sett i gang.

Informantane i tiande klasse likar refleksjonsoppgåver. Dei likar å diskutere og blir ofte sett i saman med læringspartnar eller ei mindre gruppe for å diskutere og reflektere. Det er ulike meiningar om bruk av læringspartnar, og ein av informantane uttrykker at ho ikkje er heilt nøgd med arbeidsmåten:

Og det er det som er problemet med læringspartnar, for mange av dei som blir sett saman er så ulike at det funkar berre ikkje. Anten må den eine dra, eller så gidd ingen av dei å gjere noko. Det går så mykje unødvendig tid som du kunne brukt på andre ting (vedlegg 12: CIX).

Denne informanten hevdar at det går mykje tid med til utanomsnakk, at læraren ikkje har god nok kontroll over kva som skjer i pararbeidet eller gruppearbeidet, og at nokon elevar gidd å jobbe medan andre elevar driv med utanomsnakk som ikkje handlar om det dei har fått i oppgåve å snakke om. Ein annan informant meiner det er forskjell på klassane, og at læringspartnar kan vere ein god idè:

Men eg trur det er stor forskjell på dei ulike klassane. For i vår klasse, viss vi ikkje brukar læringspartnar så er det heilt stille. Kanskje to eller tre elevar som snakkar, men brukar vi læringspartnar så er det fleire som snakkar, for då er folk litt tryggare på det dei svarar (vedlegg 12: CX).

Til spørsmåla om eigenvurdering og kameratvurdering, seier tiandeklassingane at dei synest det er vanskeleg å vurdere sin eigen munnlege kompetanse. Dei hevdar at dei veit inni seg kva dei kan og ikkje kan, men at det er vanskeleg å komme på om dei har sagt det dei skal. Dei meiner likevel det er nyttig, men at dei har ein tendens til å bli veldig sjølvkritiske, spesielt jentene:

Ja, du blir veldig sjølvkritisk. Det er jo veldig mange jenter som slit veldig med det. Eg føler at det kan bli litt mykje av og til. I staden for at dette er du veldig flink på, så blir det veldig mykje, dette må du jobbe med, dette må du jobbe med, og dette må du jobbe med. Og i alle fall når du får i oppgåve å skrive sjølv kva du må jobbe med. Det er ganske nedbrytande (vedlegg 12: CXII).

Kameratvurdering oppfattar eg at elevane meiner er vanskeleg å gi og vanskeleg å ta imot. Slike vurderingar blir ofte for personlege. Forventningane til dei ulike medelevane spelar for mykje inn i kva form for kommentarar du gir medeleven din:

Det blir litt sånn i eit personleg perspektiv. For eg hugsar at ein i klassen ikkje var spesielt god, utan å stigmatisere han eller ho, og så blei eg liksom litt overraska og tenkte sånn WOW! Og så kom det ein som var veldig fagleg sterk, sant, og eigentleg var den personen betre, men under det han pleidde å prestere. Så eg trur faktisk eg gav dårlegare på den personen, så... (vedlegg 12: CXII).

Når det gjeld vurderingar frå lærarane, så meiner elevane at dei får utfyllande kommentarar frå lærarane. Dei opplever at nokre lærarar er meir grundige enn andre. Dei set pris på konkrete tilbakemeldingar, der dei får vite kva dei er gode til, og kva dei må jobbe meir med, men presiserer at det «dårlege» ikkje må ta «overhand». Det er kommentaren som er viktig, sjølv om dei også meiner det er bra å få ein karakter.

- Ja, men altså eg synest ikkje det er gale å få karakterar og. Det er ikkje det som er problemet. Men eg synest problemet ligg litt i kommentaren. For ein gong så såg eg at heile klassen fekk den same kommentaren, eller eit eller anna sånn. Så det var kopier, lim inn, kopier, lim inn. Men der dei har meir å gå på, er kommentaren, for eg føler at ein kommentar har så mykje å seie. Det viser at lærarane er motiverte og bryr seg.
- Og det at lærarane har sett på arbeidet ditt og ikkje berre gitt deg ein karakter (vedlegg 12: CXIII).

Ein del endringar i undervisningsformer gjorde nok sitt til at elevane i tiande klasse til tider kjende seg som forsøkskaniner. I tillegg byrja dei å bli stressa i forhold til at det i denne tida intervjuet blei gjort, var eit stort fokus på avgangseksamen, både skriftleg og munnleg. Elevane kjende nok på arbeidspresset i denne tida, og ein av informantane sa at ho personleg kunne tenkt seg tilbake til den tida då lærarane berre stod og «messa». Om ho eigentleg ynskte dette, eller om det var eit uttrykk for frustrasjon i sterkt arbeidspressa periode, er ikkje godt å vite med sikkerheit. På denne måten gir ein av informantane uttrykk for å føle seg som ei brikke i eit spel:

[...] Eg føler at eg er på skulen og er brikke i eit spel, der læraren min skal lære korleis eg skal lære noko. Eg skulle ønske det var mindre sånn der vurdering og mindre sånn...(vedlegg 12: CXXI)

4.13.3 Oppsummering

Lærarane legg større vekt på metasamtalen som ein viktig del av undervisninga. Elevane seier og at dei blir meir bevisste i forhold til kvifor dei gjer dei ulike øvingane når læraren summerer opp timane med ein samtale.

Elevane signaliserer at det å øve munnlege ferdigheiter i små grupper, fungerer svært godt. Dei likar å diskutere i mindre grupper fordi dei gruar seg mindre, og fordi slike førebudde samtalar er meir lærerike. Dei seier og at det er viktig at læraren kan fylgje gruppearbeida tett, og ikkje hoppa frå gruppe til gruppe. På denne måten meiner dei læraren kan gje dei best vurderingar på arbeidet.

Det er ulike meiningar om å bruke læringspartnar i undervisninga. I dei klassane praten «går av seg sjølv», hevdar dei at det stiel mykje tid, og at det blir mykje unødvendig utanomsnakk. I dei klassane der praten ikkje går så lett av seg sjølv, har dei tru på at fleire deltek om dei får litt tid til å jobbe saman før dei startar diskusjonar i klassen eller i ei større gruppe.

Både lærarar og elevar seier dei har fått fleire kommentarar på it'slearning dette siste halvåret. Det opplever alle som noko positivt. Elevane meiner dei får betre framovermeldingar, og dei er meir utfyllande og konkrete. Lærarane føler dei har fått reflektert betre over kva dei legg til grunn for halvtårsvurderingane og standpunktkarakteren. Lærarane seier og at dei ikkje har gitt så mange karakterar. Dette opplever elevane på ulike måtar. Nokon meiner det er greitt, medan andre seier at karakteren er viktig fordi kommentarane aleine ikkje gir dei ein god nok peikepinn på kor dei er i måloppnåinga.

Det er stor variasjon i dei ulike klassane og på dei ulike klassetrinna kor mykje elevane blir involvert i vurderingsarbeidet. Det same gjeld arbeidet med å lage vurderingskriterium. I nokon klassar deltek ikkje elevane i kvarandrevurdering i det heile, medan det i andre klassar er ein del av kvardagen. I dei klassane ein brukar kvarandrevurdering, ser det ut til å vere etter munnlege framføringar. Det er likevel ikkje noko eintydig svar frå dei elevane som brukar kvarandrevurdering i kva dei meiner om det. Enkelte elevar likar det og trur dei kan lære av det, medan andre elevar synest det er betre om læraren gjer det fordi dei synest det er vanskeleg å vere ærlege mot klassekameratar. Fleire av elevane seier og at dei synest det er vanskeleg å forstå kva dei skal gje respons på, fordi dei ikkje forstår kompetansemåla. Nokre elevar seier og at det blir litt for mykje loggskrivning.

Kap. 5 DRØFTING

I dette kapittelet vil eg drøfte funn frå analysane ut frå problemstillingane og forskingsspørsmåla mine. Då kan det vere lurt å minne lesaren på korleis dei ser ut:

1. Korleis kan lærarar utvikle eit eksplisitt og breiare repertoar i undervisningsformer knytt til munnlege ferdigheiter?

Forskingsspørsmål:

- Kva legg elevar og lærarar i omgrepet munnlege ferdigheiter?
- Kva munnlege sjangrar blir brukte i undervisninga?
- Korleis kan vi jobbe meir systematisk med metaundervisning ?

2. Korleis skapar vi trygge læringssituasjonar slik at elevane deltek i munnlege aktivitetar?

3. Kva arbeidsformer og vurderingsformer meiner lærarar og elevar gjev god læring?

Forskingsspørsmål:

- Kva blir vektlagt i vurderinga?
- Korleis opplever lærarar og elevar vurderingsarbeidet?

Eg vel å sjå på kartleggingsintervjua og intervjua etter aksjonen under eitt. Det er fordi eg vil drøfte kva eventuelle endringar eg merkar meg. Eg ynskjer å seie noko om kva vi kjenner er utfordrande i forhold til å utvikle munnleg kompetanse, kva som er viktig å endre på eller som vi treng jobbe meir med, og deretter finne ut korleis eventuelle endringar fungerer. Det blir og eit poeng å få fram eventuelle skilnader i lærarane og elevane sine opplevingar av undervisningsformer og vurderingsformer.

5.1 Korleis kan lærarar utvikle eit eksplisitt og breiare repertoar i undervisningsformer knytt til munnlege ferdigheiter?

I første omgang kan det verke enkelt å definere munnleg ut frå at alt som seiast er munnleg. Når det likevel er bruk for nyanseringar, inndeling og klassifiseringar, er det fordi vi treng eit utvida fagspråk med omgrep om munnlege former og sjangrar når munnleg skal vere gjenstand for undervisning og læring.

Det er ikkje vanskeleg å oppdage at eg til tider er ein uerfaren og famlande intervjuar. I arbeidet med å analysere intervjua oppdagar eg at eg i mange situasjonar skulle vore flinkare

til å stille oppfølgingsspørsmål. Ein del av svara er interessante og hadde fortent ein djupare diskusjon. Det vil eg komme tilbake til etter kvart i drøftinga. Men som kjent så blir vegen til mens ein går, og jo lengre ut i prosjektet eg bevegar meg, jo større blir oversikta.

5.1.1 Kva legg lærarar og elevar i omgrepet munnlege ferdigheiter?

Eg fann ut at både lærarar og elevar hadde ei relativt smal forståing av kva munnlege ferdigheiter er. Dei er samstemte i at munnlege ferdigheiter handlar om å ha eit godt ordforråd, og at dei kan bruke framandord og faguttrykk. Dei knyter munnlege ferdigheiter først og fremst saman med det å kunne formidle. Fleire av lærarane seier og noko om å bruke eit språk som treffer publikum eller som «passar inn i «settinga». Det inneber at elevane må kunne vurdere uttrykksformene sine og tilpasse dei. Ingen av lærarane nemner eksplisitt lytting som ein del av ferdigheitene, men ein av lærarane seier at elevane må kunne vere med å diskutere. Skal ein vere med å diskutere må ein og få til å lytte til motstandarane sine argument, så indirekte er lytting ei ferdigheit som blir vektlagt.

Elevane er inne på at ein må tilpasse uttrykksmåtane til publikum. Dei nemner og at kroppsspråket spelar ei viktig rolle. Eg fann dessutan ut at elevane hadde ei vidare forståing av omgrepet munnlege ferdigheiter, jo eldre dei er, naturleg nok. Elevane i tiande klasse er klare på at det er viktig at ein kan reflektere, og at munnlege ferdigheiter ikkje berre handlar om å pugge. Dei seier at det er gjennom refleksjon ein viser forståing. Dersom vi samanliknar denne utviklinga med tankane rundt bygningsmetaforen «stillasbygging» (Bruner m.fl), kan akkurat dette eksempelet illustrere korleis ein byggjer stillas der eleven utviklar seg, og for kvar utviklingssone eleven når, kan stillaset fjernast, og ein kan fokusere på nye mål. Medan ein i åttande klasse forklarar ferdigheita med det å kunne forklare seg godt, utvidar niandeklassingane omgrepet til å handle om kva ein treng ferdigheitene til, og at det er lurt å øve så ein ikkje uttalar seg usakleg, og i tiande er ein blitt merksam på fleire spekter ved omgrepet munnlege ferdigheiter som bl.a. refleksjon, forståing, formidlingsevne.

På sjølve spørsmålet om kva dei legg i omgrepet munnlege ferdigheiter, er ikkje lærarane bevisste på den tydelege todelinga som vi ser i læreplanen, som handlar om at ein skal kunne både ytre seg og lytte. Eg ser i ettertid at eg her skulle vore inne og stilt både lærarar og elevar eksplisitte oppfølgingsspørsmål om korleis dei vektlegg lyttedelen. Sjølv om verken lærarar eller elevar nemner lytting som ein eksplisitt del av kva dei legg i omgrepet munnlege ferdigheiter, er nok ikkje denne delen av ferdigheita fråverande i undervisninga. Både elevar og lærarar seier at dei er opptekne av å skape eit trygt læringsmiljø. I den samanhengen er

rolla til publikum klar, for elevane skal vere høflege tilhøyrarar, altså vere empatiske lyttarar. I dei fleste klassane skal elevane dessutan vere med å vurdere kvarandre, anten ved å komme med munnlege kommentarar, eller dei skal fylle ut skjema med bestemte vurderingskriterium. Ei slik oppgåve utfordrar den kritiske lyttekompetansen til elevane.

For å kunne utvikle munnlege ferdigheiter, er det avgjerande at læraren veit kva som ligg i omgrepet og dermed veit kva som skal lærast. Jo tydelegare læraren gjer læringsmåla, desto meir sannsynleg er det at eleven engasjerer seg i det arbeidet som er nødvendig for å nå måla. Det er også slik at jo meir eleven er klar over meistringskriteria, desto betre kan eleven oppdage og engasjere seg i det dei spesifikt må gjere for å nå desse kriteria. Dersom ikkje læraren gjer læringsmåla tydelege, vil ofte elevane sine einaste mål vere å samanlikne seg med andre elevar (Hattie 2013: 80). Hattie viser og til at forskning viser at dersom måla er tydelege i byrjinga av leksjonen, vil elevane ha større tru på at dei kan nå dei. Sjølvtiliten deira veks etter kvart som dei tileignar seg fleire ferdigheiter, og dermed vil sjølvtiliten vere til hjelp for å oppretthalde motivasjonen. Dette er eit læringssyn Kari Smith også støttar. Ho hevdar at dersom læraren klarar å styrke elevane si tru på seg sjølv som lærande, vil eleven også engasjere seg i læringsprosessen. Det handlar om å kjenne seg trygg på kva som skal lærast. Læringsmåla skildrar kva vi ynskjer at elevane skal lære, og kor tydelege vi klarar å gjere dei, er kjernen i formativ vurdering. Dersom lærarane ikkje er tydelege på kva dei vil at elevane skal lære og korleis resultata av denne læringa ser ut, er det lite sannsynleg at dei kan gjere noka god evaluering av denne læringa.

Poenget mitt, i første omgang, er at dersom elevane skal få ei god og eksplisitt undervisning, som set fokus på vurdering for læring, må lærarane kjenne godt til læreplanmåla og kva som ligg i omgrepet munnlege ferdigheiter. Skal lærarane få ei større og meir bevisst forståing for kva som skal lærast, og kva som skal verdsetjast gjennom mål og kriterium, må ein bruke tid til diskusjonar og refleksjonar i kollegiet. Utfordringa i dette arbeidet ligg i å dekode læringsmåla, lage kriterium for å sjå vegen til kompetanse og skape eit tolkingsfellesskap. Eit slikt tolkingsfellesskap vil setje oss i betre stand til å utvikle forståing for kva som er høg kompetanse i munnlege ferdigheiter. På bakgrunn av resultata frå funna mine, vil det vere rimeleg å stille spørsmål ved kor vidt vi har god nok forståing for kva som er høg kompetanse i munnlege ferdigheiter, og om vi klarar å gje god nok rettleiing undervegs i arbeidet mot betre munnlege ferdigheiter. Lærarane uttrykte at dei kjenner seg på tryggare grunn når dei skal vurdere elevane i norsk munnleg etter at vi starta utprøvingane våre. I utgangspunktet opplevde lærarane at det var utfordrande å setje karakter i norsk munnleg, og

elevane meinte vurderingsgrunnlaget til lærarane var «tynt». Nettopp det viser at det er både viktig og nyttig å bruke tid på å få eit større felles tolkingsgrunnlag i forhold til kva som ligg i omgrepet munnlege ferdigheiter i kollegiet.

Hattie er blant dei forskarane som eg støttar meg til som har vore utsett for hardast kritikk av forskinga si. Noko av kritikken har han fått fordi media og politikarar osb. har brukt resultatane frå forskinga si på måtar som har vore dradd ut av konteksten. Dei mest iherdige kritikkarane til den store metastudien deira, er Svein Sjøberg, Jon Frode Blichfeldt og Gunn Imsen (Sjøberg 2012, Blichfeldt 2011, Imsen 2011). Dei kritiserer Hattie for å drive med rå marknadsføring og kommersialisering, og for å vere med på å spreie trivialiserte og misforståtte versjonar av forskingsresultata. Dei kritiserer og Hattie si forskning for å vere utvatna generaliseringar som handlar for mykje om kva som kan teljast. Dessutan hevdar Sjøberg at nøkkelomgrepa i den norske formålsparagrafen ikkje blir målt hos Hattie. Han hevdar vidare at elevane sin sosiale bakgrunn ikkje er teke omsyn til i studien, og at ein av difor ikkje berre kan overføre resultatane til andre land. Eg vel likevel å bruke Hattie i mi eiga forskning, trass i den sterke kritikken. Eg drar ingen konklusjonar basert berre på hans forskning, men støttar meg i nokre tilfelle til hans funn og teoriar. Fleire av dei norske vurderingsforskarane eg støttar meg til i denne oppgåva, refererer og i stor grad til Hattie sitt materiale.

5.1.2 Sjangrar

For å kunne realisere innføringa av dei grunnleggjande ferdigheitene i Kunnskapsløftet, må arbeidsmetodikken til lærarane endrast hevdar Børresen m.fl. i boka *Muntlig kompetanse*. Dei hevdar vidare at særleg når det gjeld munnlege ferdigheiter, er det vanskeleg å få auge på endringar i arbeidsmåtar og vektlegging av faga. Grunnen til at eg ville sjå på kva sjangrar som blei brukt i undervisninga, var at framføringar har vore den dominerande sjangeren innanfor munnleg. Tidlegare forskning (Svenkerud m.fl 2012, Svenkerud 2013, Mjøen 2013) viser at framføringar i stor grad har vore likestilt med munnlege ferdigheiter. Eg blei derfor overraska over at vi ved vår skule brukte eit så vidt spekter av undervisningsmetodar. Resultata frå kartleggingsintervjua viser ikkje berre at det er stor variasjon i kva munnlege sjangrar ein nyttar seg av på dei ulike klassetrinna, men og at det varierer mellom klassane på same trinn. Om denne store variasjonen i bruk av sjangrar er eit resultat av at vi ynskjer å utvikle eit vidare spekter av alle sidene ved faget, er vanskeleg å seie noko om. Det vide spekteret av sjangrar kan skuldast at vi ikkje har noko felles tolkingsfellesskap i forhold til

kva ferdigheiter som skal utviklast. Det kan og skuldast at vi ikkje har noka plan over arbeidet med utvikling av munnlege ferdigheiter, og dermed plukkar litt tilfeldige sjangrar for å få variasjon i undervisninga og for å få øvd ulike delar av dei munnlege ferdigheitene. Vi er jo på mange måtar i ein fase av arbeidet, der vi er på leit etter effektive og gode undervisningsmåtar.

Etter aksjonen er lærarane tydeleg meir bevisste i forhold til val av arbeidsmetodar. Lærarane gjev klart uttrykk for at dei vel øvingar for å trene ulike ferdigheiter, og dei har vidareutvikla repertoaret sitt til å omfatte endå fleire øvingar. Elevane treng kompetanse på mange ulike område for å meistre ein sjanger. Å lytte, å stille spørsmål, å argumentere, å vurdere er kompetanseområde som er viktige for dei fleste munnlege sjangrar (Børresen m.fl. 2012). Lærarane legg større vekt på lyttarperspektivet og lagar kriterium i forhold til lyttarrollen. Dei prøver ut metodar som kan auke den sosiale og faglege tryggleiken, øvingar som utviklar eit presist språk og eit auka ordforråd, og dei øver på å takle den spontane dialogen. Gjennom dette spennet av øvingar får dei trening på alle kompetanseområda som er viktige for å meistre ulike munnlege sjangrar.

Elevane på alle trinna har hatt fleire munnlege øvingar enn tidlegare. Sjølv om dei i niande seier dei ikkje merkar endringar i prøveperioden, viser resultata frå analysen av sjangrar dei brukar at det mest sannsynleg er noko endring i undervisningsmetodikk. Det som på den andre sida er tankevekkande, er at åttandeklassingane seier dei skriv mindre no. Det er derfor naturleg å setje spørsmål ved om dei munnlege øvingane set ferdigheiter i lesing og skriving til sides. Poenget med dei grunnleggjande ferdigheitene er ikkje først og fremst at elevane skal lære å lese, skrive, rekne, tale og samtale og å arbeide digitalt, men at desse ferdigheitene skal vere middel til læring. Undervisning med vekt på samtale og samarbeid, eller dialogisk undervisning som det blir kalla (Dysthe 1997), blir av mange framstilt som den mest effektive måten å lære på (Nystrand 1997, Dysthe 2001). Kunnskapsløftet legg stor vekt på kommunikasjon og språkleg medvit. I følgje Børresen (2016) kan slike ferdigheiter trenast gjennom skriftlege oppgåver og i framføringar, men *særleg* i opne samtalar prega av struktur.

I boka si *Det flerstemmige klasseromet* er Dysthe oppteiken av kor viktig samspelet mellom skriving og samtale er for læring. I denne boka legg Dysthe både forskning og erfaring til grunn for å hevde dette. Dysthe snakkar og om *det dialogiske klasserommet* som eit klasserom der mange stemmer blir lytta til, men og eit klasserom der ein legg til rette for dialog mellom skriving og samtale. Dysthe meiner at det viktigaste er at det skjer ein dialog med stoffet inne

i hovudet på elevane, og dei ulike formene for dialog og ytre samspel er ein viktig del av dette. Med utgangspunkt i desse tankane vil det vere lurt å tenke gjennom korleis vi utformar undervisningsmetodane, og om vi kan dra vekslar mellom dei ulike ferdigheitene i ei og same undervisningsøkt, og ikkje gjere berre det eine eller det andre. Eit døme på slike vekslar kan vere at ein førebur ein debatt med å skrive ned påstandar og argument som støttar meiningane dine. Eit slikt skriftleg forarbeid vil vere til hjelp for å strukturere tankar og meiningar i debatten. I neste omgang kan dette skriftlege forarbeidet vere starten på ein disposisjon til ein artikkel. I sjølve diskusjonen vil ein møte andre sine synspunkt og innfallsvinklar, og dei kan igjen førast tilbake til det skriftlege arbeidet for å gjere det endå betre. Liknande vekslar kan ein gjere innanfor dei fleste sjanrar og innanfor alle emne.

5.2 Korleis skapar vi trygge lærings situasjonar slik at elevane deltek i munnlege aktivitetar?

I artikkelen «dei 20 første gongene er alltid verst» stiller Løkensgard Hoel spørsmål om ein skal spare elevar som gruar seg med å delta munnleg frå å ytre seg. Det konkluderer ho med vil vere misforstått omsorg, for faren er då at dei blir låst fast i ei sjølvoppfatning som dei ikkje klarar å bryte.

Elevane seier dei får få tilbakemeldingar munnleg. Det verkar som lærarane ved skulen vår også vil skåne elevane for ytringar i klassen. Dei munnlege tilbakemeldingane som elevane får i fellesskap, er ofte generelle, og dei støttar lite opp om den vidare læringsprosessen. I nokre situasjonar, først og fremst etter framføringar, får medelevar i oppgåve å seie noko bra og noko som kan gjerast betre. Dette synest elevane er vanskeleg å gjere, fordi dei er redde for å såre nokon. Dei opplever og kommentarar frå medelevar som generelle og lite konkrete.

Undersøkingar viser at sjølv om det er mykje samtale i norske klasserom, er det mange elevar som ikkje seier noko (bl.a. Danielsen 1998). Sett i samanheng med teoriar om aktiv språkbruk og læring, er talevegring ikkje berre eit sosialt problem, men det kan også vere læringshemmande for enkelte elevar (Børresen 2012).

Resultata frå analysen min viser at lærarar og elevar er opptekne av at ein må lage trygge læringsmiljø dersom elevane skal delta. Elevane opplever sjølve at jo eldre dei blir og jo betre dei blir kjende med klassen, desto lettare er det å ta ordet i klassen eller gruppa. Elevane meiner og at dei blir tryggare om dei øver på det jamne og får høyre si eiga stemme ofte. Dei

meiner det krevst mykje å snakke for ein heil klasse, for ein vil alltid kjenne seg usikker i ein slik situasjon. Dei synest det er lettare å snakke for ei lita gruppe.

Ein av lærarane seier i intervjuet, etter aksjonen, at ho er blitt flinkare til å gje elevane meir tid til å tenke og notere før dei skal svare eller diskutere noko i klassen. Ved å gjere dette meiner ho at fleire blir med i samtalen. Dette er ei oppfatning som stemmer godt med den amerikanske forskinga til Rowe (1974). Dersom ein utvidar ventetida noko, vil kvaliteten på elevane sine svar auke, og fleire elevar vil delta i samtalen. Det er og erfaringar som stemmer overeins med lærarane sine observasjonar.

Lærarane opplever at dei må presse ein del elevar til å ta steget ut i dei munnlege øvingane. Dei brukar bl.a. pinnar for å velje ut elevar som skal snakke, og så lar dei elevane få snakke saman med læringspartneren sin, eller så får dei litt ekstra tid til å skrive ned stikkord før ein skal presentere tankar og idear for dei andre i klassen. I følgje Mette Danielsen sine undersøkingar om dei tause elevane, er det så mange som 65% av elevane i hennar undersøking som ofte eller alltid har problem med å seie noko munnleg. Løkensgard Hoel (1999) viser til ei liknande svensk undersøking frå 1979. Ein tredjedel av elevane som deltok i kartlegginga, oppfatta seg sjølve som taleredde på den måten at dei ofte eller alltid kjente ubehag når dei skulle gje lengre svar eller halde foredrag i klassen. Ut frå desse undersøkingane, og egne erfaringar, kan det vere interessant å diskutere kor vidt ein skal utsetje elevane for denne forma for tvang. Innimellom kjem det elevar til oss som norsklærarar og seier dei guarar seg til framføringar. Nokre elevar fortel og at slike utfordringar tar nattesøvnen frå dei. Vi kan rett som det er lese artiklar i avisene, der psykologar og andre spesialistar uttalar seg om det meningslause framføringsjaget og det sosiale tyranniet i skulen, og den meningslause angsten slik undervisningspraksis påfører dei unge. Eg vil dra inn eit døme frå Dagbladet som føresette til ein av elevane våre, som opplever utfordringa med planlagde framføringar som svært belastande, utfordra meg til å lese. Det er ei meningsytring frå psykolog Rolf Lindgren, sendt inn i oktober 2016. Innlegget heiter : *Det sosiale tyranni*. Lindgren uttalar seg her om at han i sin praksis møter mange unge som blir utsette for unødvendig sosialt press i forhold til gruppearbeid og presentasjonar. Han opplever at elevane får stressreaksjonar av å vere sosiale og sluttar på skulen fordi dei må jobbe i grupper og presentere heile tida. Dei kjem til han fordi dei vil bli kurert for sosial angst, og fordi dei vil tilbake til skulen. Psykolog Lindgren uttalar seg om erfaringane sine, men han uttalar seg ikkje med utgangspunkt i teoriar og forskning. Og det er klart at slike hjartesukk påverkar både lærarar, elevar og foreldre. Dette var og eit tema som opptok oss i

faggruppa, og som vi brukte ein del tid på å reflektere rundt. Det er på mange måtar ei etisk vurdering ein må gjere som lærar i møte med kvar einskild elev. Forskarane (bl.a. Hoel 1999 og Børresen 2013) uttalar seg om kva dei meiner er fornuftig å gjere, nemleg å leggje til rette for øvingar der alle *må* snakke, medan ein i møte med den einskilde elev skal stå til ansvar for det ein forlangar av den enkelte. Det er uansett viktig at læraren er bevisst korleis han legg opp aktivitetane dei første timane i ny klasse, og at læraren er bevisst mekanismane som trer i kraft rundt dei talande og dei tause elevane, og korleis posisjonane snart kan «fryse fast». Det er altså svært viktig at alle elevane på ein eller annan måte «bryt lydturen» så tidleg som råd (Hoel 1999:39). Hoel foreslår at ein startar kvar time med små assosiasjonsrundar der alle må snakke dei første minutta. Ho meiner det er viktig at læraren ikkje slår seg til ro med at dei tause elevane er tause pga. personlege eigenskapar, men at tausheita skuldast ein situasjonsbestemt reaksjonsmåte (Hoel 1999: 40). Hoel viser til studiar der ein har samanlikna kjenneteikn mellom tause elevar og undertrykte grupper. Blant anna Bengt Bratt, som har forska på samiske elevar og Bente Lauritsen, som har forska på danske elevar si sjølvoppfatning. Dei hevdar at dersom elevar ofte er situasjonar der dei stadig kjem til kort, vil dei resignere. Desse elevane forventar ikkje at dei har noko interessant å bidra med, at andre ikkje vil høyre kva dei har å seie, at det dei skal seie sikkert er feil eller at dei ikkje får tid til å snakke ferdig (ibid: 40). Denne forskinga gir oss derfor grunn til å vektleggje «den gode samtalen» som er omtalt i teorikapitlet (jf. kap 2.4.3) og passar på at alle elevar får oppleve at det dei seier betyr noko så ofte som mogeleg. Det gjer læraren ved å gjere opptak og vise høg verdsetjing.

Eg har i teorikapitlet vore inne på at ein i munnlege framføringar blir utsett for eksponering som kan opplevast svært personleg krevjande. Det er derfor viktig at ein blir einige om ein del klare vurderingskriterium, slik at ein kan skilje mellom person og prestasjon. Då vil det bli lettare å ta imot kritikk, og det vil vere mindre sannsyn for at ein skal drive med personleg synsing (Hertzberg og Roe 1999). Slike klare, felles vurderingskriterium vil gjere det enklare for elevane å vurdere kvarandre også, utan at ein skal kjenne på at ein må vere «snill» med venene sine. Vi veit og at om ein klarar å leie merksemda vekk frå individet og over på læringa, vil elevane i mindre grad vere redde for å gjere feil eller «drite seg ut», som dei uttrykker det.

I mine funn ser vi at vurderingskriteria er gitt på førehand når ein skal ha munnlege framføringar. I nokre tilfelle får elevane vere med å påverke kriteria og, men det er først og

fremst lærarane som lagar kriteria. Aksnes (2007) er opptatt av at klassen i fellesskap må lage desse kriteria, for det er klassen emnet og situasjonen som bestemmer kva det er verdt å spørje om. Også ho meiner klare kriterium er ein føresetnad for å unngå subjektiv synsing. I andre munnlege øvingar enn framføringar er måla diffuse og gjerne fråverande. Det er lite som tyder på at ein tar seg tid til å stoppe opp for å klargjere og repetere måla og vurderingskriteria undervegs i arbeidsprosessen. Eg ser ei endring undervegs i prosjektet, nemleg at lærarane blir meir bevisste på metasamtalar, noko som kan tyde på at målet med samtalanane blir kommunisert i forkant. Men her kan eg ikkje gjere noka tydelegare tolking då eg ikkje har stilt direkte oppfølgingsspørsmål i forhold til temaet. Elevane i tiande fortel og at dei måtte vurdere seg sjølve og kvarandre i fagsamtalanane etter bestemte skjema. Det kan derfor tyde på at vurderingskriterium i enkelte øvingar er kommuniserte, men elevane uttrykker at dei synest det er vanskeleg å gi respons fordi dei ikkje forstår kompetansemåla. Det kan i det heile tyde på at vi er på veg mot ein betre vurderingskultur, men at vi framleis kan bli betre på å gjere vurderingskriteria klare, og helst bør involvere elevane i større grad i dette arbeidet. Om elevane er med å lage kriterium for dei ulike nivåa som skildrar måloppnåing, blir vurderingsaktiviteten ein del av undervisninga, og elevane vil få ei større forståing for kva dei skal lære. Dersom elevane får større forståing for kva som skal vurderast, vil dei og fokusere meir på fagleg innhald og læringsprosessen og mindre på eleven som person.

5.3 Kva arbeidsformer og vurderingsformer meiner lærarane gjev god læring?

5.3.1 Arbeidsformer

Lærarane fortel at dei i løpet av aksjonsforskinga vår har vore opptekne av å utvide repertoaret sitt på den måten at dei ynskjer å utvikle fleire sider ved dei munnlege ferdigheitene. Etter diskusjonar i lærargruppa kring kompetansemåla kjenner dei seg tryggare i forhold til kva som ligg i omgrepet munnlege ferdigheiter. Dei er og opptekne av å få alle elevane til å delta i øvingane, og dei legg meir til rette for uformelle øvingar i mindre grupper. Ein del øvingar er og uformelle på den måten at dei har innspel av leik, som t.d. skildringar av ordleikar, linjeframføring, forteljarbrett og liknande (jf. kap 4.11) i analysekapittelet. Dei poengterer at det er viktig å la elevane øve før dei skal prestere. Hartberg, Dobson og Gran (2012) hevdar i boka si *Feedback i skolen* at dersom læraren heile tida tar rolla som dommar: «Eg følgjer med deg heile tida, og alt du gjer tel på karakteren», vil elevane aldri få sjansen til å vere på treningsfeltet. Dei får ikkje tid til å prøve og feile, men må alltid vise seg for læraren

frå si beste side. Elevane vil då operere i komfortsona og vil alltid gjere oppgåver som er enkle og som dei allereie meistrar med den kompetansen dei allereie har utvikla, i staden for å ta i ferd med oppgåver som utfordrar kompetansen deira. Derfor er det viktig med oppgåver og «treningsfelt» som får dei til å skjønne at det er nødvendig å gjere feil for å komme seg vidare, og at det kanskje ikkje er så farleg å gjere feil.

Fleire av lærarane seier dei er opptekne av å halde fokus på ein oppsummerande samtale etter dei ulike øvingane, men at det hender dei ikkje når det og «timen blir for kort». Då meiner dei det kan vere lurt å starte neste time med ei kort oppsummering. Denne erfaringa samsvarar med den britiske forskaren Gordon Stobart (2010) sine erfaringar med studentane sine. Elevane har mange fag kvar dag og har stor nytte av at læraren gjennom ei slik oppsummering av kva ein lærte i timen før, set elevane i rett læremodus.

Læreplanen legg vekt på at elevane skal utvikle metakognisjon og sjølvregulert læring. Slike oppsummerande samtalar er ein føresetnad for at vi skal få det til. Vi veit og at det i slike samtalar er viktig å ikkje gå for fort fram og fortelje elevane korleis ting heng saman, men opne opp for det «fleirstemmige» klasserommet som eg tidlegare har omtalt i teorikapitlet (jf. kap 2.2.3). Læraren må gjere dei viktige grepa som handlar om å stille autentiske spørsmål, gjere opptak og vise høg verdsetjing. Det er vanskeleg å seie noko meir om kor bevisste lærarane er i forhold til dette arbeidet. Her har eg ikkje vore konkret nok i spørsmålformuleringane mine. Vi brukte tid i faggruppa til å reflektere over samtalefomer, med utgangspunkt i Beate Børresen sin artikkel *Den gode samtalen* i Kverndokken si bok *101 måter å utvikle muntlige ferdigheter på* (2016). Ein av lærarane (Astrid) sa i intervjuet etter utprøvinga at ho synest det er krevjande å få til ein strukturert samtale. Ho seier vidare at det er lett å komme på sidelinja, og at det er ein ganske krevjande jobb å stoppe det og komme inn på rett spor igjen. Det tar tid å vere godt førebudd og finne gode opplegg, så forslaget om å samle ideane for å dele og lære av kvarandre verkar fornuftig. Astrid er likevel ein av dei lærarane som prøver å få til oppsummerande samtalar klasserommet. Ho stiller elevane spørsmål som «kvifor gjer vi dette, er det berre på leik?». Elevane hevdar og at det hjelper å bli gjort meir merksam på kva ein øver på, og kvifor. Det er viktig å setje av tid til denne siste fasen av refleksjon og oppsummering. Slike samtalar er ein føresetnad for at ein utviklar metakognisjon. Børresen (2016) poengterer at det å ha lærande samtalar tar tid, og det er ikkje gjort over natta å endre tankesettet sitt. Det såkalla IRE-mønsteret ligg djupt forankra i oss, så det tar tid for oss å endre dette mønsteret. Det er viktig å øve med jamne mellomrom og ikkje gje opp fordi om ein ikkje får det til med ein gong.

5.3.2 Vurdering

Analysane mine viser at lærarane er flinke til å gje individuelle, skriftlege tilbakemeldingar på it'slearning, men ikkje så mange munnlege. Dei nemner tida som ei av utfordringane i forhold til å gje gode vurderingar. Dei ynskjer sjølve å ha tid til individuelle samtalar, men føler ikkje tida strekkjer til. Vurderingsforskarane Eggen, Dobson, Smith (2012) og Wilson (2013) hevdar at munnlege tilbakemeldingar er meir effektive enn skriftlege fordi autensiteten aukar, og i ein samtale vil det vere lettare å stille spørsmål til vurderingane. Læraren får då også innblikk i eleven sine læringsstrategiar slik at det blir lettare å tilpasse framovermeldingane. Vi veit at det er avgjerande at elevane forstår språket som blir brukt i vurderingane, for om ikkje eleven har forståing for forholdet mellom noverande ståstad og framtidige mål, vil eleven miste motivasjonen for det vidare arbeidet, jmf. Vygotskij (1978) og «den nærmaste utviklingssona». Med personlege samtalar kan ein klare opp i misforståingar, og det er lettare å motivere elevane.

Alle lærarane seier dei har gitt færre karakterar i prøveperioden, men fleire kommentarar. I følgje Black og William (1998) er dette rett veg å gå. Karakterar har liten verknad på læringsprosessen. Dersom elevane får både karakter og kommentar, brukar dei lite tid på å studere kommentaren, eller dei hoppar i verste fall over å sjå på han (ibid: s.92). Det er kommentarar i form av både tilbakemeldingar og framovermeldingar som kastar lys over læringssituasjonen. Vidare seier Black og William (1998: 86) at tilbakemeldingar er bortkasta om ikkje eleven kan gjere noko med dei. Det kan derfor vere viktig å tenke over at språket ein brukar er forståeleg for eleven. Ein bør og vurdere når i prosessen ein gir vurderingar. Er det heilt til slutt eller undervegs i arbeidet? Lærarane seier dei gir elevane vurderingar etter ein presentasjon eller etter eit gruppearbeid. Desse vurderingane skal vere til hjelp neste gong dei skal framføre eller gjere liknande oppgåver, men det vil og vere lurt å reflektere over om ein bør komme inn med slike kommentarar tidlegare i prosessen. Dersom ein i sterkare grad skal gje elevane rettleiing og støtte til å utvikle munnlege ferdigheiter, noko ein etterlyser i tidlegare forskning (Svenkerud 2013, Svenkerud, Klette, Hertzberg 2012), kan det vere eit viktig poeng at kommentarane kjem undervegs i arbeidet. Hartberg m.fl (2012) hevdar at feedback frå læraren verkar heilt klart best om han kjem mens elevane er i treningsfasen. Spesielt viktig er dette om aktivitetane går over fleire veker. Ved starten av eit emne forklarar nok dei fleste lærarar elevane kva som er målet for emnet, men det er dessverre sjeldnare at dei sørger for stopp i aktiviteten, minner kvarandre på måla og kartlegg kor langt ein er komen i måloppnåing. Det må leggjast vekt på elevane sitt metarefleksive tankearbeid.

Elevane må reflektere i mange delar av prosessen, både for å komme i modus for læring, for å vere førebudd til læring, setje i gang læring og omarbeide læring. Det kan verke uoverkommeleg å kartleggje og analysere eleven sitt læringslandskap kontinuerleg på denne måten, i alle fall med tanke på at lærarane opplever at dei ikkje har tid nok til dette arbeidet. Hartberg m.fl.(2012) meiner likevel at denne forma for kartlegging bør skje hyppig, og at det ikkje treng vere meir omfattande enn ein kort samtale mellom lærar og elev. Eventuelt kan eleven utfordrast til å gi nokre korte, skriftlege forklaringar for å avdekke tilstanden. Dei hevdar vidare at dersom ein skal lukkast med denne forma for læringsfremjande vurdering, er det heilt nødvendig å involvere elevane i arbeidet i form av kvarandre- og eigenvurdering. Det kan sjå ut som lærarane ved skulen vår brukar mykje tid på skriftlege tilbakemeldingar på it'slearning. Resultatet av ein slik praksis kan, i følgje Hartberg m.fl.(ibid.), føre til at elevane ikkje blir nok involverte i læringsarbeidet. Dersom ein vågar å overlata meir av rettarbeidet til elevane, vil ein oppleve at dette både gir betre læring og mindre rettarbeid for læraren.

Det er stor semje blant vurderingsforskarane i at elevmedverknad i vurderingsarbeidet er ein viktig og nødvendig del av vurderingsarbeidet og føresetnadene for at elevane utviklar metakognisjon. Hattie (2007) sin store metastudie slår fast at dei aller mest effektive undervisningstiltaka er knytt til elevmedverknad, og då først og fremst den evna læraren har til å fremje elevane sin kommunikasjon, samarbeide med elevane og legge til rette for at elevane vurderer seg sjølve. Dersom elevane skal få til å vurdere seg sjølve, må dei kjenne og forstå læringsmåla godt, og dei må vite kva som kjenneteiknar god måloppnåing. Når elevane skjønner kor dei skal, vil dei ha gode føresetnader for å delta i læreprosessen på ein måte som fremjar læring. Ei oppfatning blant lærarane er at det berre er dei flinkaste og eldste elevane som er i stand til å vurdere seg sjølve, men ei rekkje forsøk viser at det er elevane med dei dårlegast utvikla læringsstrategiane som har størst utbyte av tiltak som utviklar læringsrefleksjon (Black og William 1998). Det er ei viktig oppgåve for læraren å passe på at alle elevane utviklar metaperspektiv på eiga læring. Det er derfor viktig at læringsmåla er målbare, slik at elevane veit korleis dei skal sjekke om dei er i mål når økta er ferdig. Dessutan er det viktig å halde fokus på kva som skal lærast, og ikkje på kva aktivitetar som skal gjerast. Meistringserfaringar som kjem etter sjølvregulert læring, stimulerer den indre motivasjonen i endå større grad enn lærarstyrte meistringsopplevingar, og stimulerer til motivasjon både når det gjeld vidare sjølvregulering og til vidare læring (Hartberg m.fl. 2012:61).

Sjølv om kvarandrevurdering er eit viktig verkemiddel for å auke frekvensen av tilbakemeldingar på elevane sine læringsprosessar, er det ikkje riktig å oppfatte kvarandrevurdering som ei nødløysing fordi læraren ikkje rekk over alle elevane til ei kvar tid. Ho har også viktige fordeler samanlikna med læraren si vurdering. For det første så kommuniserer ofte elevane betre seg imellom fordi dei har likare referanserammer. For det andre kan ein bli meir bevisst på forbedringspotensiala i sine eigne prestasjonar om ein gir tilbakemelding til ein medelev.

I kartleggingsintervjua mine fann eg ut at lærarane laga vurderingskriterium før munnlege framføringar, og eit par av klassane fekk vere med å påverke desse punkta. Det er berre når ein har framføringar at vurderingskriteria er tydeleg kommunisert til elevane.

Kartleggingsintervjua avslører vidare at det i andre munnlege øvingar er stor variasjon i korleis ein gir respons. Vurderingskriteria er ofte ikkje kommunisert. To av lærarane seier dei har oppsummerande samtalar, nokre lærarar lagar notat for seg sjølve eller kjem med korte, generelle kommentarar etter øvingane. Dei lærarane som har oppsummerande samtalar etter munnlege øvingar, signaliserer at dei har eit mål med øvinga, og dei har av denne grunn tenkt over kva dei vil elevane skal lære, men det kan verke som læringsmåla ikkje er tydeleg nok kommunisert til elevane, spesielt med tanke på at elevane er usikre på kva som blir vurdert i dei ulike øvingane. Lærarane uttrykker at dei er usikre på korleis dei skal vurdere øvingane fordi dei manglar læreplanforståing som gjer dei i stand til å styre øvingane mot handfaste og målbare vurderingskriterium. Fleire av lærarane seier dei vurderer ut frå skjønn, og at dei legg vekt på kor aktive elevane er i timane. På grunnlag av desse resultatata er det forståeleg at lærarane opplever at det er utfordrande å setje karakter i norsk munnleg.

Kartleggingsintervjua viser at elevane i liten grad bli involvert i arbeidet med å lage vurderingskriterium. Nokre av lærarane lagar skjema som elevane får vere med å justere eller kommentere, men dette ser ut til å gjelde berre for framføringar. Elevinvolvering i vurderingsarbeidet er og mest utbreidd etter framføringar. I enkelte klassar brukar dei mykje tid på at elevane skal vurdere kvarandre munnleg i klassen og på skjema etter framføringar. Lærarane nemner ikkje at dei brukar eigenvurdering eller kvarandrevurdering i andre munnlege øvingar enn framføringar. Lærarane er ikkje bevisste den store gevinsten det er å få elevane meir med i sin eigen vurderingsprosess. Ein av lærarane går så langt som å hevde at ho ikkje trur elevane er interesserte. Eg ser i ettertid at det ville vore interessant å forstå bakgrunnen for denne uttalen, sjølv om eg tenker det kan henge saman med at denne læraren

har uttalt at elevane i denne klassen var stille, og at det var vanskeleg å få dei til å delta i munnlege øvingar.

Heller ikkje i intervjuet etter aksjonen vår er det betydelege endringar å spore i form av å få elevane meir aktive i si eiga læring. Det kan på nokre område verke som lærarane har oppdaga behovet for god læreplanforståing. Dei føler seg i dag tryggare i arbeidet med å summere opp samtalar, og i dette arbeidet deltar elevane i større grad i samtalanene, og dei er dermed meir aktive i sin eigen læringsprosess. Dei er og betre på å gje vurderingar på munnlege framføringar, noko som gjer at elevane i større grad kjem og stiller spørsmål til dei skriftelge kommentarane. At elevane viser større engasjement for arbeidet med å utnytte responsen dei får, kan tyde på at vurderingskriteria er tydelegare for elevane. Klare døme på annan elevmerknad nemner dei ikkje. Det kan verke som dei meiner øvingane er for små og av mindre viktig karakter, til at ein skal bruke tid på kvarandrevurderingar, og at det er først når ein har store framføringar eller gruppearbeid at det er viktig med meir vurdering. Desse små øvingane vil mest sannsynleg vere gode å bruke til å øve opp ferdigheiter i metakognisjon. Slike ferdigheiter må øvast gradvis, og då kan ein spørje seg sjølv kvifor ein ikkje bør begynner med eigenvurdering og kvarandrevurdering i dei mest uformelle øvingane? I vurderingsforskrifta heiter det at «undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til å at eleven aukar kompetansen sin i faget» (Opplæringslova 1998). I Noreg er det altså berre standpunktvurderinga og eksamenskarakteren som har til formål å orientere om eleven sin kompetanse. All annan vurdering har til hensikt å fremje elevane si kompetanseutvikling. Læraren har altså ein viktigare funksjon som trenar og tilretteleggjar enn som dommar, og legg læraren til rette for elevane sin medverknad i vurderingsarbeidet, kan det verke motiverande for fagleg utvikling og føre til sterkare engasjement i læringa.

5.4 Kva arbeidsformer og vurderingsformer meiner elevane gjev god læring?

5.4.1 Arbeidsformer

Læringspartnar er ei arbeidsform dei nyttar seg av i dei fleste klassene. Det er usemje om kor godt dei likar arbeidsforma, for nokon likar ho og kjenner seg tryggare når dei skal delta i klassediskusjonar etterpå, medan andre meiner det stel tid og blir mykje utanomsnakk. Dei eldste elevane meiner det blir fleire konstruktive samtalar i grupper på fire framfor at dei jobbar i par. Dei hevdar og at det oftare blir monolog når ein jobbar i par. Poenget med å

bruke læringspartnar før munnlege øvingar er å få fleire elevar med i samtalanene. Eg trur det er viktig at ein ikkje lar modellar og teorian styre metodane våre, men at vi lyttar til elevane sine opplevingar og tilpassar arbeidsmetodane til elevgruppa. Dette er også elevane opptekne av, for dei meiner ein kan oppnå det same om ein brukar ulike metodar. I enkelte klassar er elevane usikre og finn god støtte i det at dei får samarbeide med nokon før dei skal uttrykke seg i full klasse, medan det i andre klassar er eit tryggare læringsklima der elevane i større grad deltek og synest det er meir utfordrande å få fleire stemmer å øve saman med. Hartberg, Dobson og Gran (2012) er opptekne av at dersom arbeidsmetodane blir for fastlåste, kan det føre til at elevane ikkje klarar å vere kreative og skapande. Det kan vere viktig å ha i tankane at ikkje teoretiske modellar eller bestemte undervisningsmåtar styrer oss så mykje at vi ikkje opnar for dei spontane samtalanene som dukkar opp når noko engasjerer eller provoserer.

Dei eldste elevane har jobba ein del med fagsamtalar og meiner dette er ein svært effektiv og god måte å lære på. I læreboka vår, *Nye Kontekst* (2014), er fagsamtalen definert som «ein utforskande samtale, altså det same som ein læresamtale». Malin Saabye, redaktør i Pedlex, Norsk Skoleinformasjon, definerer læringssamtalar som «samtaler hvor elever og lærer snakker sammen om læringsprosesser og læringsutvikling» (Saabye 2013: 8), medan ho definerer fagsamtalar som «samtaler mellom lærer og elever, eller bare mellom elevar, og blir brukt som en arbeidsmåte eller ein vurderingsmåte innanfor et emne i eit fag på lik linje med innleveringar og prøver» (Saabye 2013: 8). Fagsamtalanene har til hensikt å styrke elevane sine munnlege ferdigheiter, slik at dei får brukt språket meir nyansert og presist. Elevane må i denne samtaleforma lytte til, forstå og drøfte ulike emne og problemstillingar for å tileigne seg fagkunnskap. Læraren sin jobb er å stille oppfølgingsspørsmål eller vere katalysator. Gjennom å observere elevane, og sjå og høyre kva elevane bidrar med i gruppa, samlar dei vurderingsgrunnlag. Det beste er om elevane får eit medansvar for si eiga læring. Dette får dei om dei sjølve er med å utarbeide læringsmål og kjenneteikn på måloppnåing, og deretter blir involvert i vurdering av eigen kompetanse og eiga faglege utvikling. Dei eldste elevane meiner fagsamtalen er ein god måte å lære på fordi dei ikkje gruar seg så mykje til denne arbeidsforma som til ei framføring, og dermed er dei betre i stand til å få vist fram kva dei kan. Dei meiner dessutan at det er ein arbeidsmetode som utfordrar dei på mange fleire område innanfor munnlege ferdigheiter, enn ei framføring. I ein fagsamtale er det ikkje nok å pugge fakta. Du må forholde deg til andre og lytte, vurdere kor argumenta dine passar inn og utdjupe og forsvare dine eigne meiningar. Elevane meiner det både er meir utfordrande og kjekkare. Dei meiner dessutan det er ei god øving til fagsamtalen på munnleg eksamen.

Samstundes er dei urolege for at vurderinga ikkje blir rettferdig og god, for dei vil at læraren skal ta seg tid saman med gruppene til dei har snakka ferdig. Om dei berre høyrer delar av samtalen, er ikkje vurderingsgrunnlaget like godt. Då må ein som lærar vere kreativ i arbeidet med å planleggje fornuftig arbeid for dei elevane som ikkje har læraren si merksemd i timane. Også i Wilson (2015) si forskning uttrykte elevane at dei likte å vere i dialog med læraren medan dei lærte. Gamlem (2014) fann dessutan ut at elevar i ungdomskulen ynskte å få tilbakemeldingane i eit system der dei fekk brukt læraren sine tilbakemeldingar til høgare måloppnåing. Ho seier og at om tilbakemeldingane kan brukast for vidare utvikling vil vere avgjerande for om tilbakemeldingane er gode. Det vil derfor vere grunn til å anta at læringseffekten blir større om ein kjem med innspel til gruppene i prosessen, eller har ein «generalprøve» med tilbakemeldingar før ein vurderer.

Når vi snakkar med elevane i grupper, kan vi bryte faste rollemønster som har «grodd fast», jmf. Løkensgard Hoel som snakkar om klasserommønster som «frys seg til» (Hoel 1999:39). Dersom elevane opplever at dei gruar seg mindre, kan ein rekne med at dei i større grad vil delta i samtalen. Gruppen og gruppedynamikken blir prosessdrivande snarare enn læraren, for læraren trekker seg tilbake og kan vere meir lyttande og mindre styrande. Dessutan legg sosiokulturell læringsteori (Dysthe 2009) vekt på at elevane lærer gjennom å delta i læringsfellesskap. Det betyr og at vurderinga bør skje i det same fellesskapet, og ikkje vere noko som skjer mellom læraren og enkelteleven. Undervegsvurderinga kan skje mellom læraren og i større eller mindre grupper. Dette vil og vere fornuftig med tanke på at fleire vurderingsforskarar hevdar munnleg respons er meir effektiv enn den skriftlege (Dobson, Eggen og Smith 2009). Læraren får større innsikt i elevane sine læringsstrategiar, misforståingar kan klarast opp, elevane vil kunne stille spørsmål, og så blir det lettare for læraren å treffe elevane sitt behov i framovermeldingane. Dersom ein gjennomfører ein generalprøve før ein vurderingssituasjon, vil ein dessutan få høve til å bruke undervegsvurderingar til å forbetre resultatet, og læringa vil få endå større effekt (Hattie 2007). Eg kan ikkje seie noko meir om kor stort omfanget var av bruk av munnlege tilbakemeldingar i fagsamtalane. Det som har vore omtalt av elevar og lærarar, er at dei har brukt skriftlege skjema til vurderingane. Læraren har dessutan vore rundt og lytta til dei ulike gruppene, men det kjem ikkje fram av materialet mitt at lærarane har rettleia med munnlege undervegsvurderingar i prosessen. Det kan derfor sjå ut som vi kan få endå større effekt av denne arbeidsmetoden om vi er inne med fleire munnlege vurderingssituasjonar i prosessen.

5.4.2 Vurderingsformer

I kartleggingsintervjua gir elevene uttrykk for at dei opplever at dei skriftlege kommentarane i faget er for generelle og lite konstruktive. Dei saknar meir konkrete framovermeldingar. Dei eldste elevane seier og at det ikkje blir gjort klart kva som skal vurderast i diskusjonar. Som eg var inne på i kap.5.3, endrar vurderingspraksisen seg noko i løpet av utprøvinga vår. Elevane får grundigare undervegs meldingar som og seier noko om vegen framover. Det synest elevane er nyttig. Det at dei skriftlege tilbakemeldingane blir meir konkrete, gjer at dei spør læraren meir om det dei lurar på i forhold til læringsprosessen. Det at dei kjem og spør og er interesserte i grundigare forklaringar, kan også tyde på at det kunne vore bruk for meir direkte og munnleg kontakt i læringsløpet.

Elevane er stort sett samde i at kommentarar er viktigare enn karakterar. Det kan vi då tolke som at det er greitt at ein ikkje får karakter kvar gong ein blir vurdert. Dei set pris på konkrete tilbakemeldingar og seier det er viktig at dei også får vite kva dei kan gjere betre, men presiserer at det ikkje må bli for mykje som må bli betre. Det er viktig at læraren vel ut forbetringpunkt, slik at det negative ikkje tar overhand. Dersom det blir veldig mykje som må betrast, kan ein ta motivasjonen frå eleven, og det er den motiverte eleven som engasjerer seg mest i læringa (Smith 2009). Læraren sin jobb er å styrke eleven si tru på seg sjølv. Og så må vi hugse at ein elev som kjenner seg trygg, er ein elev som vågar å ta sjansar i møte med nye utfordringar. Læraren er stillasbyggjaren, og han må heile tida vurdere noverande ståstad i læringsprosessen og framtidige mål for arbeidet og få eleven til å kjenne at dette er noko han kan meistre.

Ein av elevane poengterer at han likar å få karakterar og, spesielt på større oppgåver. Han har opplevd at kommentarane signaliserer noko anna enn det karakteren gjer, og han blei dermed overraska då han fekk semesterkarakteren sin. Slike overraskingar kan ein kanskje unngå dersom ein kan kommunisere munnleg etter større prosjekt. Munnleg respons vil auke autensiteten i kommunikasjonen, og så vil det vere lettare for eleven å stille spørsmål til vurderingane slik at misforståingar kan avklarast. Om ein ikkje har tid til eller vel å gi tilbakemelding munnleg, er det i alle fall viktig å lage læringsmål og kriterium som er forstålege for eleven og lette å måle. Det er likevel eit fleirtal som hevdar at det å ikkje alltid få karakterar gjev dei ro til å øve utan at dei blir for nervøse. Ein av elevane illustrerer situasjonen med å samanlikne med det som skjer på fotballtrening (jf. Kap. 4.13.2). Ein kan aldri bli god nok, og konstruktiv kritikk på treningane er viktig for at du skal kunne bli betre.

Læraren bør ikkje vere dommar heile tida, han må også ta seg tid til å vere trenar. Elevane sine meiningar om karakterar stemmer dessutan godt overeins med forskarane sine resultat i forhold til verknaden av karakterar (Black og William 1998). Karakterar kan setje i gang emosjonelle reaksjonar som hindrar tenkinga. Feedback må utløyse tenking. I Noreg er minstekravet å setje karakter ein gong kvart halvår på ungdomsskulen, men mange set karakter langt oftare. Det er kanskje fordi elevane og foreldra ynskjer det, medan forskinga hevdar at karakterar ikkje er den beste vegen å gå for å oppnå best mogeleg læring.

Elevane opplever ikkje det store potensialet som ligg i kvarandrevurdering og eigenvurdering. Dei opplever at det er vanskeleg å vere ærlege når dei skal vurdere medelevar og derfor er det like godt at læraren gjer det, fordi han må vere ærleg. Elevane er redde for at medelevane skal bli lei seg dersom dei kjem med kritikk. Dei opplever og at det er vanskeleg å ta imot kameratvurdering fordi slike vurderingar ofte er for personlege, og dei meiner dei ofte er farga av forventningar dei har til dei ulike medelevane sine. Dei har ein ide om kven som er «fagleg sterke» og kven som er «fagleg svake» på førehand og meiner dei er farga av dette synet når dei vurderer. Dessutan hevdar fleire elevar at det er vanskeleg å vurdere fordi kompetansemåla er umogelege å forstå og heller ikkje klart nok uttrykt før arbeidet kom i gang. Dette er kjente problemstillingar for både lærarar og vurderingsforskarar, så her er det tydeleg at vi har ein veg å gå i forhold til å gjere kompetansemåla og vurderingskriterium meir forståelege for elevane. Det er på denne måten ein klarar å skilje mellom person og prestasjonar. Dessutan har ikkje læraren tid til å vurdere like ofte som det er behov for, og skal elevane klare å utvikle sjølvregulert læring, kan ein ikkje halde dei utanfor desse viktige læringsprosessane. Vi må legge stor vekt på måla frå starten av og halde måla varme ved stadig å gjenta dei i eigenvurderingar og kvarandrevurderingar.

Elevane får i liten grad munnlege tilbakemeldingar både i klassen og individuelt. Dei fleste vurderingane skjer skriftleg. Svenkerud fann i si forskning ut at lærarane var svært forsiktige med å gi munnlege tilbakemeldingar i klassane fordi dei ikkje ville utsetje elevane for belastninga. Elevane er i ein så sårbar situasjon at ein ikkje kan anna enn å støtte elevane. Black og William (1998) viser kor viktig formativ vurdering er for elevane si læring og ikkje minst for at dei skal utvikle seg. Realiteten er dermed at elevane ikkje får den rettleiinga dei treng, og at dei ikkje utviklar eit munnleg metaspråk. Den tidlegare omtalte stillasbyggjinga (Bruner si «scaffolding») er med andre ord fråverande.

I Ludvigsen-utvalet sine innstillingar (NOU-8) la ein stor vekt på den gode samtalen og dei gode diskusjonane for at elevane skulle utvikle god metakognisjon og refleksjon over si eiga læring. I høyringsutkastet til forslag til ny generell læreplan for grunnskulen spesifiserer dei ikkje samtalen som læremiddel til djupare forståing, på same måte som i NOU-8. Dei skriv at elevane skal tileigne seg innsikt i kunnskap og læring ved å bruke relevante kommunikasjonsformer (Kunnskapsdepartementet 2017:12). Dei skriv og at læraren må følgje elevane si utvikling tett og støtte kvar enkelt elev i tileigninga av strategiar som er tilpassa det som skal lærast. Med utgangspunkt i mine eigne funn og Gamlem 2014 og Wilson 2013 sine funn om elevar sine synspunkt på undervegsvurderingar, er det såleis liten tvil om at det er formålstenleg om ein er i dialog med elevane i læringa.

Kap. 6 RELEVANS OG FRAMTIDIG FORSKING

Resultata frå denne studien vil vere aktuelle for andre lærarar, på alle trinn, og i alle fag. Munnlege ferdigheiter er ein av dei grunnleggjande ferdigheitene, og dermed noko ein skal jobbe med i alle fag og på alle trinn. Munnlege ferdigheiter skal vere eit middel til læring i alle fag, og derfor vil det vere delar av min studie som kan overførast til dei fleste fag. Analysane mine gir skildringar og tolkingar av korleis det blir jobba med munnlege ferdigheiter på ein ungdomsskule, saman med ein presentasjon av lærarar og elevar sine meiningar om undervisningsmåtar og vurderingsmåtar. Det er ikkje spesielle faktorar som tyder på at undervisninga i desse fem klasseromma er vesentleg ulik andre norske klasserom, så eg vil konkludere med at studien er gyldig utover klassane som er studert.

Når det gjeld framtidig forskning relatert til temaet undervisning og vurdering av munnlege ferdigheiter, kan det sjå ut som skriftlege kommentarar tar svært mykje tid og ofte kjem for seint i læreprosessen. Elevane seier dessutan at dei likar å vere i dialog med læraren undervegs i læringa. Det kan derfor vere aktuelt å sjå nærmare på korleis ein gjennom dialog og formative vurderingar kan bli flinkare i å rettleie elevane i læreprosessen mot betre munnlege ferdigheiter.

Det blir gjort grundige vurderingar etter munnlege framføringar, medan det for andre munnlege sjangrar er lite refleksjon og diskusjon om korleis ein kan støtte undervegs i læringssituasjonane. Vi treng og å finne ut meir om korleis ein lagar konkrete og målbare vurderingskriterium til munnlege situasjonar når det gjeld andre sjangrar enn munnlege framføringar. Det kunne og vore interessant å sjå nærmare på korleis vi kan bli flinkare til å utnytte potensialet som ligg i kvarandrevurdering og eigenvurdering som støtte for læring i arbeidet med å utvikle munnlege ferdigheter.

Kap. 7 KONKLUSJONAR

Målet med denne oppgåva har vore å bidra med å vidareutvikle ein munnleg didaktikk gjennom å sjå på kva som ligg i omgrepet munnlege ferdigheiter, kva som skal lærast og korleis det kan gjerast. Læraren som klarar å definere kva elevane må kunne for å ha høg munnleg kompetanse i norsk, og som klarar å kommunisere dette slik at alle forstår det, har eit godt utgangspunkt for å lage vurderingssituasjonar som kan gi grunnlag for gode undervegsvurderingar. Samstundes er det viktig å få elevane til å sjå at avslutninga av eit emne berre er ei brikke i det store læringsløpet. Det er ein naturleg del av den livslange læringa at noko heile tida kan gjerast betre. Vurderingane skal vere stillas som må setjast opp og som seinare kan plukkast vekk, setjast opp att og plukkast vekk, gjennom heile livet.

I denne masteroppgåva har eg sett litt på kva som kan vere utfordrande i arbeidet med å utvikle gode munnlege ferdigheiter, og tid er eit viktig stikkord. Det er viktig at vi lærarar tar seg tid til refleksjonar og erfaringsutvekslingar i faggruppene dersom ein skal få til ei positiv, fagleg utvikling. Refleksjon og erfaringsutveksling er ein føresetnad for god læreplanforståing. Den varierende forståinga av kva som ligg i omgrepet munnlege ferdigheiter kan tyde på at det er behov for ei større felles forståing av kva det vil seie å ha høg kompetanse i faget. Også Mjøen (2013) fann eit liknande resultat i masteravhandlinga si, nemleg at lærarane hadde ulike oppfatningar av kva som skulle målast når elevane sin munnlege kompetanse skulle vurderast. I mi forskning og i Mjøen si forskning saknar lærarane tydelegare føringar i både læreplan og rettleiingar frå Utdanningsdirektoratet. No skal det seiast at det er kome føringar for nasjonale kjenneteikn på måloppnåing for standpunktkarakter i norsk munnleg for tiande trinn (Udir april 2016). Vi har ikkje tatt i bruk desse føringane i vår forskning, då dei ikkje kom før prosjektet vårt blei avslutta. Ved første augekast kan det sjå ut som desse føringane ikkje er meir konkrete enn læreplanmåla. Mjøen foreslår eit nasjonalt senter for munnlege ferdigheiter, på lik linje med nasjonalt lesesenter og nasjonalt skrivesenter. Det forslaget støttar eg. Det er framleis eit behov for meir opplæring i korleis ein kan både utvikle og vurdere elevane sin munnlege kompetanse.

Resultata mine viser at lærarane er flinke til å legge til rette for ulike aktivitetar. Vi brukar eit stort spekter av undervisningsformer og sjangrar. Det kan likevel verke som vi ikkje klarar å uttrykke klare læringsintensjonar for arbeidet. Utan klare intensjonar for dei ulike munnlege

øvingane, vil både elevar og lærarar ha vanskar med å forstå retninga arbeidet bør ta, og kva det bør fokuserast på for vidare utvikling og læring.

Mi forskning skil seg tydeleg frå tidlegare forskning på munnlege ferdigheiter i det at vi brukar mange sjangrar i undervisninga vår. Både Svenkerud, Hertzberg og Klette (2012), Svenkerud (2013), Mjøen (2013) sine resultat viser at framføringar var den dominerande arbeidsforma, og det var lite av andre munnlege arbeidsformer. Mine funn tyder også på at lærarane er blitt meir bevisste effekten av metaundervisning, fordi fleire av lærarane hevdar dei prøver å avslutte dei munnlege aktivitetane med ein metasamtale kring måla med dei ulike aktivitetane. Tidlegare forskning viser at denne siste fasen av refleksjon og oppsummering har vore fråverande. Slike samtalar der ein set av tid til å tenke over si eiga læring, er ein føresetnad for metakognisjon.

Eg fann i forskinga mi at det blir lagt stor vekt på å leggje til rette for trygge læringsmiljø, noko som stemmer med Svenkerud, Hertzberg og Klette sine tidlegare funn. Dei fann og at det blei gitt lite rettleiing undervegs i arbeidet, og tilbakemeldingane var ukritiske og lite konkrete. Mine funn tyder på at vi er på veg mot ei meir eksplisitt rettleiing undervegs i arbeidet med å utvikle munnlege ferdigheiter, men denne støtta er mest konkret i skriftlege tilbakemeldingar. Det er lite som tyder på at den munnlege tilbakemeldinga i klassen er blitt meir konkret. Lærarane verkar redde for å såre elevane i ein sårbar situasjon. Aksnes og Børresen er begge opptekne av at vi lagar konkrete og målbare vurderingskriterium til munnlege situasjonar, der vi stiller oss sjølve i sårbare situasjonar. Dette er nødvendig for å komme forbi den subjektive synsinga og for å setje oss i stand til å tole kritikken, og sjå at kritikken handlar om oppgåva vi har utført og ikkje om kven vi er som personar.

Eg konkluderer og med at tilbakemeldingane blir gitt på slutten av eit arbeid, i større grad enn undervegs i arbeidet. Ein må dermed kunne stille spørsmål ved om det vil føre til betre læring om slike tilbakemeldingar blir vektlagt tidlegare i prosessen. Fleire forskarar peikar på at vurderingar som kjem for seint i prosessen (Gamlem 2014), eller som eleven ikkje føler han kan gjere noko med (Black og William 2006, Gamlem 2014), er bortkasta. Dersom vi vender tilbake til det tidlegare illustrerte omgrepet stillasbygginga (scaffolding), er det viktig å tenke på at stillaset må vere på plass før ein startar bygginga. Dersom stillaset ikkje er på plass før i slutten av bygginga kan mange av arbeidarane dette ned og knekke ryggen på vegen.

Det kan sjå ut som fagsamtalen er den sjangeren eller arbeidsmetoden som i størst grad utfordrar elevane til djupare forståing av fagstoffet og samspelsprosessar, sjølv om elevane

uttrykker at det var vanskeleg å forstå kompetansemåla og dermed vanskeleg å vurdere både seg sjølve og medelevar. I fagsamtalen må alle elevane øve. Dei føler seg tryggare i ein læringssituasjon utan for mange tilskodarar, dei må førebu seg på det faglege innhaldet og så må dei lytte til og respondere til medelvane sine standpunkt og meiningar. Dei får på denne måten ei djupare forståing av lærestoffet fordi prinsippa for «den gode samtalen» (Børresen 2015) blir gjeldande. Dei opplever ikkje at nokon sit med fasitsvaret. Dei søker forståing gjennom samtale og samarbeid, eller dialogisk undervising (jf. Dysthe 1997).

Det å få tid til individuelle vurderingssamtalar undervegs i læringa, der ein snakkar om kva ein får til, og kva som er eleven sine vekstpunkt, viser seg å vere viktig. Elevane likar å vere i dialog med læraren i læreprosessen (Dordy Wilson 2015). At ein ikkje får tid til dette arbeidet i ein travel skulekvardag, er dermed kanskje ikkje noko godt argument. Vi bør i staden sjå på korleis vi kan organisere undervisningsøktene for å få dette til innanfor tidsramma vi har til rådvelde. Resultata mine viser at lærarane brukar mykje tid på skriftlege tilbakemeldingar på it'slearning, så spørsmålet er om denne tidsbruken bør omprioriterast. Både Dobson, Eggen og Smith hevdar munnleg repons er meir effektiv enn den skriftlege. Ein samtale vil i større grad opne for at ein får gitt betre tilrettelagt undervisning. Ein får større kjennskap til eleven sin kunnskap. Det er dessutan ein betre måte å oppdage misforståingar og avklare spørsmål på, enn i den skriftlege tilbakemeldinga. Sentralt i Vygotskij sin teori er oppfatninga av at læring skjer i sosiale prosessar, i samhandling med andre, som for eksempel mellom lærar og elev eller mellom elevar. Også Gamlem (2014) poengterer i si forskning at tilbakemeldingar bør formidlast i klasserommet når læraren er saman med elevane og det er dialogiske tilbakemeldingsinteraksjonar. Black og William peikar dessutan på at kvaliteten på elevene si læring kan auke om ein forbetrar den formative vurderinga. For å få dette til må ein vurdere om ein bør kutte i pensum (1998:12). Det kan og verke som det kjem signal i høyring til ny generelle læreplanen, om at tilpassa opplæring er noko ein best kan få til gjennom dialog med eleven: «God vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og bli hørt, er en nøkkel for å tilpasse undervisningen til ulike elever», skriv dei i høyringa (Kunnskapsdepartementet 2017).

Vi skal heller ikkje gløyme læringspotensialet som ligg i utvikling ut frå det sosiale fellesskapet (Vygotskij 1978). Det er altså ikkje berre i dialog med læraren at ein har eit potensiale for meir produktivitet. Eg fann i min studie at verken lærarar eller elevar forstår verdien som ligg i å bruke kvarandrevurdering og eigavurdering, sjølv om ein gjer forsøk på å

få det til å fungere. Dersom elevane lærer korleis dei sjølve kan regulere, overvake og evaluere si eiga læring, vil dei med stort sannsyn bli flinkare til å utvikle eigen kompetanse.

Å formulere tankar kan vere ein måte og utforske, oppdage og forstå eit emne på. Det er viktig at lærarar snakkar med kvarandre, at elevar snakkar med kvarandre og at lærarar og elevar snakkar med kvarandre i læringa. Det munnlege språket kjem ikkje etterpå, det er i språket ein arbeider og omarbeider det eine og det andre, for «hvordan kan jeg vite hva jeg tenker før jeg hører hva jeg sier» (Alice i eventyrland).

Litteratur

Aksnes, Liv Marit (2016): *Om muntlighet som fagfelt (s.15-34)* i Kåre Kverndokken (red): *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. Bergen. Fagbokforlaget.

Aksnes, Liv Marit (2007): *Tid for tale*. Oslo. Cappelen akademisk forlag.

Aukrust, V.G (2001): *Klasseromsamtaler, deltakelsesstruktur og læring*. I Dysthe O. (red) (2001) *Dialog, samspill og læring*. Oslo. Abstrakt forlag AS

Blichfeldt K. og Heggem T.G (2014): *Nye Kontekst basisbok*. Oslo. Gyldendal undervisning.

Blichfeldt, J.F. (2011): *Om gyldig forskning og bruk av forskings- og testresultat*. Bedre skole nr.04.

Bahktin (1986): *Speech genres and other late essays*. Red. C. Emerson og M Holquist. Oms. av V.W.Mc Gee. Austin: Univerity of Texas Press

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder - empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bruner, Jerome (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo:ad Notam Gyldendal

Børresen, Beate (2016): *Samtalen i klasserommet – samtale og læring (s. 89 – 101)* i Kåre Kverndokken (red):. *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. Bergen. Fagbokforlaget.

Danielsen, Anne G. (2013): *Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy – statistikk og spørreskjema*. I Mary Brekke og Tom Tiller . *Læreren som forsker. Innføring i forskingsarbeid i skolen (s.138-153)* Oslo, Universitetsforlaget.

Dobson, Stephen, B. Eggen, Astrid og Smith, Kari (2009): *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo. Gyldendal akademisk.

Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.

Dysthe, Olga (2007): *Læring og læringsformer i kunnskapsløftet*. I: H.Hølleland (red) *På vei mot kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Engh, Roar (2010): *Vurdering for læring. Hva og hvorfor?* (s. 37-47) i Stephen Dobson og Roar Engh: *Vurdering for læring i fag*, Oslo. Høyskoleforlaget.

Fjørtoft, Henning (2016): *Vurdering av muntlighet i klasserommet* (s. 119- 135) i Kåre Kverndokken (red): *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. Bergen. Fagbokforlaget.

Gamlem, Måseid Siv (2014): *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomsteget*. Doktorgradsavhandling ved UIS nr.217. Det humanistiske fakultet.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hartberg, Dobson og Gran (2012) *Feedback i skolen*. Gyldendal akademisk. Oslo.

Hattie, John (2013): *Synlig læring for lærere*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.

Hoel, T. Løkensgard (1997): «*Dei første 20 gongene er verst*». *Elevtale i klasserommet-problem eller moglegheit?* *Norsklæraren* 5, s. 31-40.

Hoel, T. Løkensgard (1999): *Den første gang, den første gang...Bygging av munnleg klasseromskultur i norskfaget* i Hertzberg og Roe(red): *Muntlig norsk*. Tano Aschehoug.

Igland, Mari-Ann og Dysthe, Olga (2001): *Mikhail Bahktin og sosiokulturell teori* (s. 107 – 127) i Olga Dysthe (red): *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.

Igland, Mari-Ann og Dysthe, Olga (2001): *Vygotskij og sosiokulturell teori* (s.73 – 90) i Olga Dysthe (red): *Dialog, samspel og læring*. Oslo. Abstrakt forlag.

Imsen, Gunn (2014): *Elevens verden*, 5 utgave. Oslo. Universitetsforlaget.

Imsen Gunn (2011): *Hattiefeberen i norsk skole*. Bedre skole nr. 04.

Jannicke Ohrem Bakke og Kåre Kverndokken (2010): *Å vurdere muntlighet – fra et norskfaglig ståsted*» (s. 60-64) i Stephen Dobson og Roar Engh: *Vurdering for læring i fag*. Oslo. Høyskoleforlaget.

Kvale og Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.

Mjøen, Ann Kristin (2013): *Vurdering av muntlige ferdigheter som didaktisk utfordring i norskfaget*. Trondheim. Høgskulen i Sør-Trøndelag

Nielsen, B. S., & Nielsen, K. A. (2012). *Aksjonsforskning*. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - empiri og teoriutvikling* (s. 100-132). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Nystrand, Martin (1997). *Opening dialogue- Understanding the dynamics of language and learning in the english classroom*. New York: Teachers college press.

Saabye Malin (2013): *Muntlig undervisvurdering, lærings- og fagsamtaler*. Oslo. PEDLEX norsk skoleinformasjon.

Sjøberg, S (2012): “Visible learning”: *Ny giv for norsk skole*. Utdanning nr.21.

Skjelbred, Dagrun (2010): *Fra fadervår til facebook*. Bergen. Fagbokforlaget.

Smith, Kari (2009): *Samspeillet mellom vurdering og motivasjon* (s. 23- 38) i Dobson, Eggen og Smith: *Vurdering, prinsipper og praksis*, Oslo. Gyldendal akademisk forlag.

Svennevig, Jan: *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Akademisk, 2009

Sigrun Svenkerud, Kirsti Klette og Frøydis Hertzberg (2012): «*Opplæring i muntlige ferdigheter*». *Nordic Studies in Education*, 32, s.35-39.

Svenkerud, Sigrun (2013): *Ikke stå der som en slapp potet* –elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, Vol 7,nr.1 art.2

Svenkerud, Sigrun (2013): *Opplæring i muntlige ferdigheter på 9.trinn*.

Doktogradsavhandling. Universitetet i Oslo.

Tiller, Tom (red) (2004): *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget AS.

Vygotskij (1978): *Mind in Society- the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University press.

Wilson, Dordy (2015): *Undervisvurderingens paradoks*. *Bedre Skole* nr.3. 2015.

Wittek, Line (2004): *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo. Cappelen akademiske forlag.

Nettpublikasjoner

Black, Paul og Wiliam, Dylan (2001). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. King's College London School of Education. Henta frå:

<http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf> , lasta ned 21.04.2017

Black, Paul og Wiliam, Dylan. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* 5, 1, henta frå:

<http://search.proquest.com.pva.uib.no/docview/204052267/fulltextPDF/E269757E238E4CE1PQ/4?accountid=8579> , lasta ned 21.04.2017

Gamlem, S.M og Munthe,E. (2014): *Mapping the quality of feedback to support students learning in lower secondary classrooms*. Cambridge Journal of Education, 44 (1), 75-92

<http://search.proquest.com.pva.uib.no/docview/1504273118/EF7BF0E9ECD04151PQ/5?accountid=8579> , lasta ned 21.04-2017

Hattie, J. & H. Timperley (2007). The Power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1): 81 – 112, lasta ned frå: <http://rer.sagepub.com.pva.uib.no/content/77/1/81.full.pdf> , lasta ned 22.04-2017

Lindgren, Rolf M.B. (2016): *Det sosiale tyranniet*, Dagbladet 24.10

<http://www.dagbladet.no/kultur/det-sosiale-tyranni/63996163>, lasta ned 21.04-2017

Kunnskapsdepartementet: *Ungdomstrinn i utvikling- lagbygging for elevenes læring og motivasjon*. Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ungdomstrinn-i-utvikling/id737594/> , lasta ned 22.10-2016

Kunnskapsdepartementet: *NOU 2015:8. (2015) Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Henta frå:

<https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/nou-2015-8/>, lasta ned 28.04-2017

Kunnskapsdepartementet (2017): Høyring om forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnopplæringa. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-ny-generell-del-av-lareplanverket-for-grunnopplaringen-som-skal-erstatte-gjeldende-generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/id2542076/>, lasta ned 28.04.2017

Utdanningsdirektoratet (2012): Vedlegg 4 til *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017*. Utarbeidd av nasjonalt kompetansemiljø i vurdering. Henta frå: https://www.udir.no/PageFiles/35149/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_ve_dlegg_4.pdf , lasta ned 09.04-2017

Sadler. R (1989): *Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional science*, Vol 18, No 2, s. 119-144. Henta frå: <http://www.michiganassessmentconsortium.org/sites/default/files/MAC-Resources-FormativeAssessmentDesignSystems.pdf> , lasta ned 21.04-2017

Sadler. R (1998): *Formative assessment and the design of instructional systems. Assessment in education*. Vol 5, No 1, s.77-84 Henta frå: <http://www.tandfonline.com/pva.uib.no/doi/pdf/10.1080/0969595980050104?needAccess=true> lasta ned 21.04-2017

Rowe, Mary Budd (1974): *Relation of wait- time and rewards to the development of language, logic and faith-control: part II-rewards*
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.3660110403/epdf>, lasta ned 21.04-2017

Utdanningsdirektoratet (2014). *Grunnlagsdokument. Videreføring av satsingen. Vurdering for læring 2014 – 2017*. Henta frå: <http://www.udir.no/PageFiles/56712/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%20I%C3%A6ring.pdf> , lasta ned 21.04-2017

Utdanningsdirektoratet: *Vurdering for læring – om satsingen*, henta frå: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalt-satsing/om-satsingen/>, lasta ned 21.04-2017

Thronsen, I. T. (2009). *Bedre vurdering for læring*. Universitetet i Oslo. Oslo. Henta frå: http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_ILS_rapport.pdf?epslanguage=no , lasta ned 21.04-2017

Opplæringslova. (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Henta frå:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>, lasta ned 21.04-2017

Utdanningsdirektoratet (2013): *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Henta frå:
<https://www.udir.no/k106/NOR1-05>, lasta ned 21.04-2017

Nettførelsing

Stobart, Gordon (2010): *Mål og kriterier v/Gordon Stobart*, foredrage holdt i forbindelse med den nasjonale satsingen Vurdering for læring 30.11.2010. Henta frå utdanningsdirektoratet:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/filmer/Foredrag/praksis-i-skolen/videoforedrag-gordon-stobart.-learning-intentions-and-success-criteria/>, lasta ned 21.04-2017

VEDLEGG

VEDLEGG 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



NSD - Datatjeneste AS
P.O. Box 5007 Bergen
Bergen
Tel: +47 55 58 31 11
Fax: +47 55 58 30 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 980 321 884

Ragnhild Anderson
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier Universitetet i Bergen
Sydnesplassen 7
5007 BERGEN

Vår dato: 07.01.2016

Vår ref: 45715 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45715	<i>Utviklar vi munnlege ferdigheiter hos elevane eller berre vurderer vi dei ?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ragnhild Anderson</i>
Student	<i>Torunn Slettebakken</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 23.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Årskringelen 12, 5007 Bergen

040 360 Universitetet i Bergen, Postboks 1047 Sandness, 5016 Øst. Tel: +47 55 58 31 11, www.uib.no

NSD/NSD AS, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4901 Torshovm. Tel: +47 73 81 05 00, www.sarvareid.no/nvd

NSD AS, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø, Tel: +47 77 91 40, www.nsd.uib.no

VEDLEGG 2

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 16.07.2016.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 01.07.2017.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,

Amalie Statland Fantoft - Tlf: 55 58 36 41

Epost: amalie.fantoft@nsd.no

Personvernombudet for forskning,

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS

Tlf. direkte: (+47) 55 58 81 80

VEDLEGG 3

Informasjonsskriv til føresette

Informasjonsskriv om deltaking i undersøking til masteroppgåve.

Eg er masterstudent ved universitetet i Bergen, der eg arbeider med eit prosjekt med tittelen «*Utviklar vi munnlege ferdigheiter hos elevane eller berre vurderer vi dei?*» Til dette arbeidet treng eg hjelp frå nokre elevar på kvart trinn til å vera med i ein samtalesituasjon.

Bakgrunn og formål:

Denne studien har som mål å finne ut korleis lærarar kan utvikle eit eksplisitt og breiare repertoar i undervisningsformer knytt til munnlege ferdigheiter, og finne ut korleis lærarar kan gje god undervegsvurdering, og kva elevane opplever som god vurdering for læring.

Studien skal gjennomførast våren 2016, og oppgåva skal vere ferdigstilt mai 2017.

Kva inneber studien:

Undersøkinga vil ikkje stille noka form for ekstra krav til elevane som deltek, i og med at alt vil vere integrert i undervisninga. Alle elevane vil og vere anonyme for utanforståande, både undervegs i studien og i den fullførte masteroppgåva. Det vil på denne måten ikkje vere noko praktisk forskjell mellom dei elevane som deltek i forskinga, og dei som ikkje gjer det. Undersøkinga tar utgangspunkt i ulike undervisningsmetodar som skal trene elevane sine munnlege ferdigheiter, innafor ulike munnlege kompetansar. Undervisningsmetodane vil bli vurdert av både elevane sjølve og læraren. Denne vurderinga vil skje i fokusgruppeintervju (intervju i små grupper kor ein utvekslar tankar og synspunkt). Undervisningsopplegga vil vere felles for både deltakande og ikkje-deltakande elever og er sjølvstøtt læreplanstyrt og didaktisk og pedagogisk grunnjevne. Det vil vere mogeleg å få sjå intervjuguidane som skal nyttast dersom det er ynskje om dette. Intervjua vil utgjere det empiriske materialet for denne masteroppgåva i norskdiraktikk ved Universitetet i Bergen. Rettleiaren min ved universitetet heiter Ragnhild Lie Anderson, førsteamanuensis i nordisk fagdidaktikk.

Kva skjer med informasjonen om deg:

Alle personopplysningar vil bli konfidensielt tatt hand om. Alle filer blir sletta omgåande etter levering. Undervegs i prosjektet vil personopplysningar berre vere tilgjengelege for masterstudenten (Torunn Slettebakken) og alle filer som kan innehalde sensitive opplysningar, vil vernast med passord. Deltakarane vil ikkje kunne kjennast att i publikasjonen.

Frivillig deltaking:

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke samtykket ditt, utan å gje nokon grunn. Dersom du trekkjer deg, vil alle opplysningar om deg anonymiserast.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Torunn Slettebakken: 92457155. Studien er meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitskapeleg datateneste AS.

Mvh. Torunn Slettebakken

..... *kan/kan ikkje delta i intervju/samtalegruppene under dette forskingsprosjektet (Eleven sitt namn) (stryk det som ikkje passar)*

.....
Signatur føresette

VEDLEGG 4

KARTLEGGINGSINTERVJU

Intervjuguide kartleggingsrunde, lærarintervju

- Munnleg kompetanse. Kva legg du i omgrepet?
- Kan du nemne ulike munnlege sjangrar de jobbar med og korleis de jobbar med desse?
- Har du endra måten du jobbar med munnleg norsk dei siste åra (to åra)? Kva er i så fall endringane?
- Kva tykkjer du at du får til når du underviser i munnlege ferdigheiter? Kva fungerer og kvifor? Kva fungerer ikkje og kvifor?

Om vurdering

- Korleis går responsen etter munnlege aktivitetar føre seg?
- Er elevane med på vurderinga? I så fall, korleis?
- Nemn kriterium som vert lagde vekt på i vurderinga. Kven bestemmer dei? Er dei klare og eintydige? Korleis/korleis ikkje?
- Kva er grunnlaget for karakteren i munnleg norsk? Meiner du føringane frå nasjonalt hald (lover og forskrifter) er tydelege nok? Opplever du at vi på skulen har ei felles norm for karaktersetjing?
- Kjenner du til at det er utarbeidd lokale læreplanar i kommunen, eller at det har vore noko samarbeid mellom skulane i kommunen vår på å få til eit tolkingsfellesskap i vurdering av munnlege ferdigheiter?
- Tykkjer du det er lett/vanskeleg å skulle vurdere norsk munnleg? Kvifor/kvifor ikkje?

VEDLEGG 5

Intervjuguide, elevar i fokusgruppe

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

Om vurdering

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