

«Norsk muntlig eller muntlighet i norsk?
En kritisk analyse av hva lærere og elever
vektlegger i utformingen av vurderingskriterier»



Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i norsk

SKUT5910
(Henrik Tjønn)

Kandidatnummer 131

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo og Akershus

17. mai 2016

«Er ikke det med å tolke viktig, da?»

Elev, Fjellskolen

Abstrakt

Undersøkelsen tar utgangspunkt i at elever i norsk skole skal medvirke i vurderingen av eget arbeid i alle fag. I undersøkelsen inngår tre klasser på tre ulike ungdomsskoler i Oslo kommune. Et sentralt funn er at elevmedvirkning er et tvetydig begrep, og forstås på forskjellig vis blant norsklærere i undersøkelsen. Masteravhandlingen dokumenterer at de færreste elever i undersøkelsen har kunnskap om forholdet mellom elevprestasjonens form og innhold. Svært få elever omtaler den aktive lytterrollen, og ingen aktører vektlegger de retoriske appellformene i sine språkhandlinger. Funnene peker i retning av at budskapet i kommunikasjonen er å få ferdig et kriterieark. Dette budskapet fremstår som viktigere enn fagligheten i selve klassedialogen ved to av tre skolene. Fokuset på å få ferdig kriteriearket illustreres av at begrepslæring kun i varierende grad prioriteres ved de tre skolene. Graden av elevenes norskfaglige metabevissthet virker å være så varierende at inndelingen «lærer» og «elever» blir uklar. Tilsynelatende vektlegger majoriteten av elevene sin egen flerstemmighet i utformingen av vurderingskriterier, mens lærerne og noen få elever vektlegger læreplanen i norsk. Samtlige kriterieark stiller underliggende retoriske krav til elevene, uten at disse formuleres eksplisitt. De endelige kriteriearkene ved de tre skolene er ellers nært knyttet til gjeldende læreplan i norsk.

Forord

Lite visste jeg at den varme augustdagen i 2011 skulle bli starten på en femårig kunnskapsreise. Det siste året har vært et faglig privilegium, og det klart mest lærerike av de fem. Den beryktede «mastertåken» er jeg heldigvis blitt skånet for. Det skyldes nok først og fremst dyktige mennesker rundt meg i prosessen.

Veileder Inger Vederhus har vært en inspirator helt siden høsten 2011. Mange, mange takk for din menneskelige varme, voldsomme fleksibilitet og kyndige veiledning gjennom året som har gått. Jeg tar med meg Ingers engasjement for norskfaget inn i klasserommet.

Takk til min kjære samboer Karina for hjelp med språklige formuleringer og kontroll av referanser. Karina skal også ha takk for sin funksjon som ventil i prosessen. Storebror Christian må takkes for gode samtaler på vår felles arbeidsplass. Takk til lillebror Aksel, min mor og Kjell for at innholdet i besvarelsen har vært et samtaletema rundt bordet under gjentatte familiemiddager. Takk til Mustad for korrekturlesing. Jeg skylder også mine flotte og dyktige lærerinformanter en stor takk for samarbeidet. Takk til øvrig familie, venner og andre for velvillig lytting og engasjement. Ingen nevnt, ingen glemt.

Oslo, 17.05.2016

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Utgangspunkt.....	1
1.2. Formål	1
2.0 Teori	2
2.1 Sentrale begreper	2
2.1.1 Om ord, begreper og begrepslæring	3
2.1.2 Situert mening	4
2.2 Diskurs	4
2.2.1 Gees ulike diskursbegrep.....	5
2.2.2 Tilegning og læring i et diskursivt perspektiv	7
2.2.3 Metakunnskap	9
2.2.4 Primærdiskurs i klasserommet	10
2.2.5 Oppsummering av diskursbegrepet og dets betydning i skolen	10
2.3 Om den historiske tosidigheten i muntlig tale.....	11
2.4 Muntlighet i sosiokulturell læringsteori	11
2.4.1 Bruners teorier om metaspråk	12
2.4.2 Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen	12
2.4.3 Bakhtins talesjangre.....	14
2.5 Muntlighet i norsk skole.....	15
2.5.1 Muntligheten i skolen og norskfaget	16
2.5.2 Undervisning i muntlighet – hva er det?	17
2.5.3 Literacy-begrepet i sammenheng med muntlig	17
2.6 Muntlighet i norskfaget	18
2.6.1 Sjangerbegrepet	18
2.6.2 Aktuelle kompetansemål i norsk muntlig.....	19
2.6.3 Vurdering i norsk muntlig – etter innføringen av Kunnskapsløftet.....	23
2.6.4 Utfordringer for norsklæreren i arbeidet med muntlighet	24
2.7 Tidligere forskning om diskursive ulikheter, norskfaglig elevmedvirkning og retorikk.....	25
3.0 Metode	27
3.1 Opprinnelig utgangspunkt	27
3.2 Generelt om kvalitativ metode	28
3.2.1 Undersøkelsens kvalitative tilnærming	29
3.3 Forskningsprosessen.....	30
3.4 Datainnsamlingen.....	32
3.4.1 Generelt	32
3.4.2 Utvalget	32

3.4.3 Gjennomføringen.....	32
3.4.3.1 Observasjon	33
3.4.3.2 Intervju	33
3.4.3.3 Transkripsjon.....	35
3.4.3.4 Validitet og relabilitet i datainnsamlingen.....	36
3.5 Etter datainnsamlingen	37
3.5.1 Dokumentanalyse	37
3.6 Diskursanalyse.....	37
3.6.1 Faircloughs rammeverk for diskursanalyse	39
3.6.2 Dialogismen som teoretisk utgangspunkt for analyse	40
3.6.3 Kontekstuell innsnevring.....	40
3.6.4 Neumanns tre skritt for diskursanalyse	41
3.6.5 Analysens validitet	43
3.6.6 Øvrige sentrale begrep i diskursanalysen	44
3.6.7 Oppsummering av anvendt diskursanalyse	44
3.7 Etske dilemmaer.....	44
3.7.1 Samtykke	45
3.7.2 Aksiologi i tolkningsarbeidet	45
4.0 Resultat.....	46
4.1 Skole 1 – «Sjøskolen»	46
4.1.1 Kontekst.....	46
4.1.2 Før utarbeidelse av kriterier: Læreren innleder klassesamtalen	47
4.1.3 Underveis: Klassen samtaler om parvise vurderingskriterier.....	47
4.1.4 Underveis: Klassen samtaler om gruppevise vurderingskriterier	50
4.1.5 Etterspill: Lærerens perspektiver på elevenes forslag til vurderingskriterier	52
4.1.6 Endelige vurderingskriterier	54
4.1.7 Diskursens representasjoner	55
4.2 Skole 2 – «Landskolen»	56
4.2.1 Kontekst.....	56
4.2.2 Før utarbeidelse av kriterier: Elevenes tidligere erfaringer med vurdering i norsk muntlig	57
4.2.3 Underveis: Klassen utformer vurderingskriterier	59
4.2.4 Etterspill: Lærerens perspektiver på elevenes forslag til vurderingskriterier.....	62
4.2.5 Endelige vurderingskriterier	66
4.2.6 Diskursens representasjoner	66
4.3 Skole 3 – «Fjellskolen»	67
4.3.1 Kontekst.....	67
4.3.2 Før utarbeidelse av kriterier: Elevenes tidligere erfaringer med vurdering i norsk muntlig	68

4.3.3 Underveis: Klassen utformer vurderingskriterier	69
4.3.4 Etterspill: Lærerens perspektiver på elevenes forslag til vurderingskriterier	76
4.3.5 Endelige vurderingskriterier	77
4.3.6 Diskursens representasjoner	78
4.4 Diskursenes lagdeling	79
5.0 Diskusjon	81
5.1 Innledende diskusjon: Inndelingen «elever» og «lærere»	81
5.2 Neumanns fjerde skritt: Maktens betydning	81
5.2.1 Lærernes forståelse av «elevmedvirkning»	82
5.2.2 Elevmedvirkning på Sjøskolen	82
5.2.3 Elevmedvirkning på Landskolen	82
5.2.4 Elevmedvirkning på Fjellskolen	83
5.2.5 Prosessmodell for elevmedvirkning i norsk muntlig	83
5.3 Elevmedvirkning i norsk muntlig – kan medaljen ha en bakside?	85
5.3.1 Når kunnskap om retorikk og lyttekompetanse uteblir	85
5.3.2 Når budskapet i kommunikasjonen blir viktigere enn prosessen	86
5.4 Begrepslæring og metabevisthet	87
5.4.1 På Sjøskolen	87
5.4.2 På Landskolen	88
5.4.3 På Fjellskolen	89
5.4.4 Norskfaglig begrepslæring også i elevaktiv undervisning	90
5.4.5 Lærernes sjangerspesifikke kompetanse	90
5.5 Elevenes oppfatninger om dem selv som fremførende aktører	91
5.5.1 Flerstemmighet, Diskurser og kulturelle skjemaer	92
5.5.2 Kartlegging av elevenes norsk muntlig-Diskurser	94
5.6 De endelige kriteriearkene	94
5.6.1 Sett i lys av retorikken	94
5.6.2 Sett i lys av læreplanen i norsk	97
5.6.3 Oppsummering av kjennetegn i kriteriearkene	98
6.0 Oppfordring til videre forskning	98
7.0 Konklusjon	99
Litteratur	100
Vedlegg	104

1.0 Innledning

1.1 Utgangspunkt

I forskrift til opplæringsloven står det at elevene skal involveres i vurderingen av sitt eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 11). Likevel hevder Oddny Judith Solheim at lærerens vurdering av elevenes læringsutbytte, og dermed også grunnlaget for karakteren som blir gitt, som oftest er utformet av læreren selv (2014, s. 82). Dersom elevene gis mulighet til å påvirke vurderingskriteriene, kan det føre til at elevene gjør sitt beste i den aktuelle vurderingssituasjonen (Solheim, 2014, s. 82). Med utgangspunkt i disse påstandene har jeg arbeidet ut ifra følgende problemstilling:

Norsk muntlig på ungdomstrinnet i Oslo kommune: Hva kan kjennetegnene vurderingskriterier for ulike sjangre i norsk muntlig når elevene medvirker i utformingen av kriteriene? Hva innenfor norskfaget velger elever og lærere å vektlegge og utelukke i utformingen av disse kriteriene?

1.2. Formål

Elevmedvirkning er i beste fall et tvetydig begrep som forstås ulikt av ulike norsklærere. Masteravhandlingen har som formål å øke den generelle kunnskapen om muntlighet innenfor rammene av norskfaget. Det er samtidig et mål å belyse hva elever og lærere vektlegger når elevenes muntlighet skal vurderes. Vurdering i norsk muntlig virker å få begrenset oppmerksomhet i faglitteraturen, spesielt når norskfaglig elevmedvirkning utgjør et hovedtema. «Norskfaglig elevmedvirkning» oppleves i seg selv som positivt klingende, men er øyensynlig ikke særlig utforsket.

2.0 Teori

2.1 Sentrale begreper

Elevmedvirkning betyr i denne sammenheng at elevene helt eller delvis involveres i utformingen av et skriftlig utgangspunkt for en vurderingssituasjon i norsk muntlig. Begrepene «kriterier» og «kjennetegn» brukes ofte om et slikt skriftlig formulert utgangspunkt for vurdering. Begrepene brukes ofte om hverandre, og betyr ifølge Utdanningsdirektoratet det samme (2007). Det gjelder også i datamaterialet i denne undersøkelsen, der lærere og elever veksler på å bruke disse begrepene om det skriftlige utgangspunktet for vurdering. En likestilling av begrepene kjennetegn og kriterier kan være problematisk:

Vi mener at terminologien ikke er god nok, og at man i hvert fall burde erstatte ”kjennetegn” med ”kriterier”, når det er snakk om målestokken for vurdering. Kriterier er det vi vurderer ut i fra og er en internasjonalt kjent og brukt betegnelse. Kjennetegn er et begrep som passer å bruke når vi skal beskrive det typiske ved et fenomen. (Dale, Hopfenbeck, Lie & Throndsen, 2009, s. 108)

Jeg bruker derfor «kriterier» om det skriftlige utgangspunktet for vurderingen av elevenes prestasjoner. Kompetansemålene i de ulike fagene skal danne grunnlaget for disse kriteriene (Utdanningsdirektoratet, 2007). Elevenes medvirkning i utarbeidelsen av disse kriteriene utgjør et sentralt premiss i undersøkelsen. Felles for all elevmedvirkning i undersøkelsen er at denne aktiviteten skal ha utgangspunkt i kompetansemålene i norsk etter 10. trinn, især de som berører norsk muntlig. Når det i rapporten og i datamaterialet snakkes om «læreplanen», er det snakk om læreplanen i norsk i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (heretter LK06).

Skillet mellom begrepene muntlige ferdigheter og muntlig kompetanse synes gjennom denne forskningsprosessen å være lite selvsagt. Beate Børresen, Lise Grimnes og Sigrun Svenkerud skriver om begrepet muntlig kompetanse:

Muntlig kompetanse er å kunne bruke og forstå ulike muntlige sjangre. Lytteevne og kommunikasjonsevne er avgjørende i alle sammenhenger der mennesker møtes, og den muntlige kompetansen består både i vår evne til sosial samhandling i det daglige,

og vår evne til å legge fram tanker og synspunkter i formelle sammenhenger. Målet med opplæring i muntlige ferdigheter er blant annet at alle elever skal få erfaring med ulike muntlige roller og anledning til å prøve dem ut for å øve opp et språklig register av uttrykksmåter. Elevene skal få mulighet til å møte ulike diskurser, knyttet til ulike fag og emner i ulike språksituasjoner (...). Når elevene skal lytte og gi tilbakemeldinger, presentere, framføre, lage forestillinger, diskutere og argumentere i fagene, må de kjenne fagenes språklige normer og uttrykksmåter. (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012, s. 14)

Begrepene diskurs og sjanger vil bli definert senere i kapittelet. Kompetansebegrepet rommer, slik jeg tolker Børresen et al., noe mer enn bare muntlige ferdigheter. Dette vide kompetansebegrepet ser ut til å romme både muntlige ferdigheter og kunnskap om ulike muntlige sjangre – i tillegg til lytting. I og med at elevinformantene som inngår i undersøkelsen skal vurderes med karakter i norsk muntlig, må de muntlige sjangrene som inngår i undersøkelsen ses i sammenheng med norskfaget og dets kompetansemål.

2.1.1 Om ord, begreper og begrepslæring

En vil ikke kunne definere begrepet «ord» på entydig vis uten at det får uheldige konsekvenser, hevder Anne Golden (2014, s. 24). Forfatteren argumenterer videre for at en må velge en definisjon som er hensiktsmessig avhengig av hva en skal bruke den til. Selv omtaler hun en mulig definisjon av hva ord er:

For å si det mer presist er et ord et symbol som kan vise til visse gjenstander eller referenter. Referentene har noe felles som gjør at de blir kategorisert sammen. De tingene som blir kategorisert sammen, får et innhold nettopp ved at de blir slått sammen, og i tanken danner vi oss et bilde av denne kategorien. (Golden, 2014, s. 17)

Et ord er tosidig: Ordet har en innholdsside og en formside (eller uttrykksside) (Golden, 2014, s. 16). Denne mulige definisjonen kan være hensiktsmessig fordi den samtidig kan bidra til å kunne definere «begreper». Det kommer av at et begrep er «(...) de ideene eller fornemmelsene vi har fått når vi har kategorisert ting sammen, og som vi har dannet oss et mentalt bilde av (...). Innholdssiden i et ord reflekterer altså begrepet» (Golden, 2014, s. 17-

18). Med andre ord er ord og begreper koblet sammen, forenklet forklart gjennom innholdet i det som omtales.

2.1.2 Situert mening

Ord, begrep og uttrykk kan ha situert mening. Det innebærer at betydningen av ordet, begrepet eller uttrykket avhenger av konteksten som det bestemte ordet, begrepet eller uttrykket inngår i (Gee, 2014, s. 21). James Paul Gee bruker «kaffe» som eksempel. Hvis det er snakk om flytende kaffe som er sølt på gulvet, forteller konteksten oss at «tørk opp kaffen» vil kunne innebære anmodning om å hente en vaskemopp. Hvis det er kaffebønner som er sølt, vil konteksten fortelle oss at det er et feiebrett som etterspørres (Gee, 2014, s. 22).

2.2 Diskurs

I undersøkelsen er det altså sentralt å skissere hva som kan kjennetegne vurderingskriterier i norsk muntlig når elevene deltar helt eller delvis i utformingen av disse. Felles for disse spørsmålene er bruken av språk. Språkbruken til informantene i undersøkelsen er transkribert, og skal analyseres og diskuteres. Sylvi Penne skriver om diskursbegrepet:

Diskurser og kulturelle skjema er rammer for meningsskapning, det vil si medierer mening, og er viktige redskap i analysen av det foreliggende intervju materialet.

Intervjusituasjonen gir en kontekstuell mening som må avklares og utforskes. Det er imidlertid diskursive ulikheter mellom flertallet av elevene på de to skolene [i hennes undersøkelse, min kommentar]. De konstruerer sine meninger gjennom ulike kulturelle skjema, de skaper mening gjennom ulike diskurser, og de reagerer kontekstuell forskjellig på intervjusituasjonen. (Penne, 2006, s. 21)

Penne omtaler kulturelle skjema «(...) som ”mentale bilder”, som en slags forenklet plottstruktur (storyline), eller som forenklede billedaktige forestillinger av prototypiske strukturer som utgjør del av vår felles livsverden» (Penne, 2006, s. 42).¹ Videre er det nødvendig å definere diskursbegrepet som ligger til grunn i dette arbeidet. Jeg har valgt å benytte meg av diskursbegrepet til Gee. Det kommer av at Gees diskursbegrep er spesielt innrettet mot analyse av kontekster, især klasseromssituasjoner (Skarstein, 2013, s. 23).

¹ Penne skriver videre at kulturelle skjema først og fremst er redskap for mening, og at disse «(...) setter den enkeltes handling, eller samhandling, inn i en meningsgivende ramme» (Penne, 2006, s. 42).

2.2.1 Gees ulike diskursbegrep

Forenklet skiller Gee mellom det vi kan kalle diskurs og Diskurs (Gee, 2014, s. 17-25; 2015, s. 8). Slik jeg forstår Gee, er diskurs generell språkbruk som gir mening. Gee nevner samtaler, reportasjer og diskusjoner som eksempler på diskurs (2014, s. 52). Begrepet «diskurs» forstås og defineres på mange vis i faglitteraturen. En annen mulig definisjon av diskurs kan være «tekst i kontekst» (Hitching & Veum, 2015, s. 23). Diskurs kan også anses som en referanse til «(...) extended samples of either spoken or written language» (Fairclough, 1992, s. 3). I Gees definisjon inngår diskurs som en del av Diskurs (med stor D), som er et mer rommelig begrep:

A Discourse with a capital 'D' is composed of distinctive ways of speaking/listening and often, too, writing/reading coupled with distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, dressing, thinking, believing with other people and with various objects, tools and technologies, so as to enact specific socially recognisable identities engaged in specific socially recognisable activities. Discourses are all about how people 'get their acts together' to get recognised as a given kind of person at a specific time and place. (Gee, 2015, s. 115)

Dag Skarstein betegner Gees Diskurs-begrep som et meningsnettverk, spesielt knyttet til å være «innenfor» eller «utenfor» grupper (Skarstein, 2013, s. 23). I Gees definisjon betyr Diskurs altså noe mer enn ordbruken i seg selv. Gee påpeker selv at Diskurs ikke kun involverer språkbruk (Gee, 2014, s. 52). En kan altså se hvordan barn og unge går kledd, hva slags verdier de har og hvordan de prater i sammenheng. Gee kaller Diskurs for et slags «kit», med medfølgende (passende) kostyme og instruksjon i hvordan en for eksempel skal skrive og snakke. Det kan dermed bety at en tar på seg en sosial rolle som andre vil gjenkjenne, skriver Gee. Ifølge Gee kan en også se på Diskurs som noe som bestandig, gjennom å komme til syne i form av ord, handling, verdier og overbevisning, forteller noe om tilhørighet i en spesifikk sosial gruppe eller sosialt nettverk (2014, s. 51-58). Rimeligvis kan en ha andre forventninger til en lærers fremferd, holdninger, verdisyn og språkbruk enn en vil ha til en skoleelev. Mange, både elever og andre, vil nok for eksempel forvente at en lærer er dyktig til å snakke foran klassen sin. En vil kunne forvente at en lærer språkmessig benytter seg av et annet diskursivt språk enn sine elever. Vi snakker, lytter, skriver og leser som spesifikke typer mennesker (en identitet), som elever, forskere og lærere (Gee, 2014, s. 20). Gees Diskurs-

begrep er et forsøk på å dekke det «viktigste» fra en rekke andre begreper om språkbruk i sosiale sammenhenger (Gee, 2014, s. 57).² Forskningsspørsmålene i undersøkelsen er rettet mot språkbruken i de to ulike aktørgruppene (elev/lærer). Diskurs-begrepet (med stor D) prioriteres derfor i masteravhandlingen. Et annet viktig skille er skillet mellom det Gee kaller primær- og sekundærdiskurs. Gee beskriver primærdiskurser slik:

Primary Discourses are those to which people are apprenticed early in life during their primary socialisation as members of particular families within their sociocultural settings. Primary Discourses constitute our first social identity and something of a base within which we acquire or resist later Discourses. They form our initial taken-for-granted understandings of who we are and who people ‘like us’ are, as well as what sorts of things we (‘people like us’) do, value and believe. (...). By the time we are no longer children our primary Discourse has transmuted into our lifeworld Discourses, our culturally distinctive ways of being an ‘everyday’ person, not a specialist of some sort. (Gee, 2015, s. 128)

Primærdiskurs er altså uløselig knyttet opp mot tidlig sosialisering, familie og sosial identitet. Ulike primærdiskurser kan, slik jeg tolker Gee, være både til hjelp og hindring i møte med senere Diskurser. Hertzberg og Penne kaller primærdiskurs for en “naturliggjort verden”, i kraft av våre nærmeste, eller de vi omgås med i det daglige (2011, s. 55). Det er en subjektiv verden der en finner trygghet og mening, skriver forfatterne videre. Utenfor hjemmet, som for eksempel på skolen, blir elever møtt av andre sosiale språk, verdier og diskurser. Disse kan kalles sekundærdiskurser (Hertzberg & Penne, 2011, s. 55). Også Gee trekker frem skolens betydning for ulike sekundærdiskurser:

Secondary Discourses are those to which people are apprenticed as part of their socialisations within various local, state and national groups and institutions outside early home and peer-group socialisation – for example, churches, gangs, schools,

² Som f.eks. Foucaults «discourses», Lave & Wengers «communities of practice» med mer (gjengitt etter Gee, 2014, s. 57).

offices. They constitute the recognisability and meaningfulness of our 'public' (more formal) acts. (Gee, 2015, s. 128)

Slik jeg tolker Gee kommer flere skiller mellom primær- og sekundærdiskurs til syne gjennom ulike antonymer, eller motsetninger. Spesielt sosialisering i det private hjem versus sosialisering i en mer offentlig sfære fremstår som en klar kontrast. Denne offentlige sfæren kan for eksempel være skolen. Gee er imidlertid opptatt av at skillet mellom primære og sekundære Diskurser ikke er ment å være uproblematisk og «airtight» (2015, s. 129). Derimot beskriver Gee dette skillet som kontinuerlig reforhandlet og utfordret i samfunnet og historien. For eksempel er det i flere sosiale grupper vanlig å inkludere enkelte aspekter av «verdifull» sekundærdiskurs i unges primære sosialisering, skriver Gee. Dette til fordel for senere *tilegning* av slike sekundærdiskurser, for eksempel en skolebasert sekundærdiskurs. Gee konkluderer med at «folk» bruker aspekter fra sin primærdiskurs strategisk i forbindelse med situasjoner tilknyttet ulike sekundærdiskurser senere i livet (2015, s. 129). Det er nærliggende å tro at dette også kan gjelde eldre skoleelever i vurderingssituasjoner.

2.2.2 Tilegning og læring i et diskursivt perspektiv

Tilegning og læring av språk er altså ikke det samme: «Språk *tilegnes* i hjemmet; det *læres* ikke. Elever som i mindre grad har tilegnet seg metaspråklig bevissthet gjennom sin primærdiskurs, må aktivt lære slike språkstrategier når de kommer på skolen» (Hertzberg & Penne, 2011, s. 55). Hertzberg og Penne forklarer at metaspråklig bevissthet innebærer at en er bevisst ulike sosiale språk, hvilket de betegner som en viktig forutsetning for å lykkes i skolen. Læring betegnes som «(...) en aktiv prosess som forutsetter et metaspråk» (Hertzberg & Penne, 2011, s. 56). Tilegningsbegrepet innebærer noe som «bare skjer», ifølge forfatterne. Tilegning ses i sammenheng med inkludering i verdier, følelser og preferanser (Hertzberg & Penne, 2011, s. 56). Metaspråk kan ellers sies å være et språk om språk og litteratur (Haanæs, 2004, s. 56). Gee baserer seg på følgende definisjoner av tilegning og læring:

Acquisition is a process of acquiring something (usually subconsciously) by exposure to models, a process of trial and error, and practice within social groups, without formal teaching. It happens in natural settings that are meaningful and functional in the sense that acquirers know that they need to acquire the thing they are exposed to in order to function and they, in fact, want so to function. (Gee, 2015, s. 130)

Tilegningsbegrepet samsvarer altså med Hertzberg og Pennes definisjon. Om læringsbegrepet skriver Gee:

Learning is a process that involves conscious knowledge gained through teaching (though not necessarily from someone officially designated a teacher) or through certain life experiences that trigger conscious reflection. This teaching or reflection involves explanation and analysis – that is, breaking down the thing to be learned into its analytic parts. It inherently involves attaining, along with the matter being taught, some degree of meta-knowledge about the matter (Gee, 2015, s. 130).

Gee påpeker at skillet mellom læring og tilegning, i likhet med skillet mellom primær- og sekundærdiskurs, ikke er vanntett: «Much of what we come by in life, after our initial enculturation, involves a mixture of acquisition and learning» (Gee, 2015, s. 130).³ Av tilegning og læring legger Gee mest vekt på tilegning i sammenheng med mestring av en Diskurs:

Discourses are mastered through acquisition, not learning. That is, Discourses are not mastered by overt instruction, but by enculturation ('apprenticeship') into social practices through scaffolded and supported interaction with people who have already mastered the Discourse (Newman et al. 1989; Rogoff 1990, 2003; Tharp and Gallimore 1988). This is how we all acquired our native language and our primary Discourses. It is how we acquire all later, more public-oriented Discourses. If you have no access to the social practice, you don't get in the Discourse, you don't have it. (Gee, 2015, s. 131)

Som det fremgår av utdraget hevder altså Gee at Diskurser mestres gjennom tilegning, og ikke læring. Dermed er ikke åpenlys instruksjon tilstrekkelig for at et individ skal mestre en gitt

³ Gees læringsbegrep omfatter en prototype av det som vanligvis regnes som «teaching», eller undervisning, i forfatterens «kultur». Det er å bryte ned det som skal læres i analytiske biter, som de lærende så skal lære slik at de kan «snakke om», «beskrive» og «forklare» disse bitene (Gee, 2015, s. 132).

Diskurs. Det skjer gjennom sosiale praksiser og støttet interaksjon med noen som allerede har mestret den aktuelle Diskursen, akkurat slik en tilegner seg sitt eget morsmål i den tidlige sosialiseringen. Gee hevder dette gjelder for hvordan vi lærer alle senere sekundærdiskurser (2015, s. 131). Sosial praksis kan defineres som sosial regulerte måter å utføre handlinger på, som for eksempel konkrete atferdsregler og tradisjoner (Hitching & Veum, 2015, s. 30).

2.2.3 Metakunnskap

En aktiv læringssituasjon krever et metaspråk (Hertzberg & Penne, 2011, s. 56). Ifølge Gee er ikke åpenbar instruksjon i en Diskurs nok. Elevene kan riktignok tilegne seg en Diskurs i klasserommet. Det vil i så fall ikke skyldes noen «overlagt» undervisning, men ulike prosesser som inkluderer sosial praksis (Gee, 2015, s. 131). Tilegning må, i hvert fall delvis, komme forut læring, slik jeg oppfatter Gee. Klasseromspraksis som ikke balanserer tilegning og læring, og som heller ikke er bevisste på hva som er hva, gir enkelte elevgrupper et stort privilegium. Det er elever som allerede har begynt tilegningsprosesser utenfor klasserommet (Gee, 2015, s. 131). Balanse er viktig ettersom «too little acquisition leads to too little mastery-in-practice; too little learning leads to too little analytic and reflective awareness and limits the capacity for certain sorts of critical reading and reflection (...)» (Gee, 2015, s. 131). Det er med andre ord snakk om en krevende balanse, som kan bidra til å skape og forsterke språklige forskjeller mellom elevene – avhengig av hva som kjennetegner elevenes primærdiskurser. De ulike diskursene/Diskursene (avhengig av hvilket diskursbegrep som ligger til grunn) er en årsak til sosial ulikhet i skolen (Hertzberg & Penne, 2011, s. 55). Det forfatterne kaller barn av middelklassen møter oftere sekundærdiskurser i form av hyppige og «naturlige» møter med skriftspråket. I jevnlig møter med skriften følger ofte også høytlesning, prat om og referanser til ulike typer språk og tekster. Dette inngår som en del av det forfatterne kaller verdiorientering. I møtet med disse tekstene og d/Diskursene «(...) tilegner middelklassens barn seg gradvis større bevissthet om sosiale språksituasjoner og sekundærdiskurser» (Hertzberg & Penne, 2011, s. 55). Et viktig poeng er at de aktuelle barna dermed kan sies å være godt forberedt når de kommer på skolen som sekundærdiskursiv arena, der de skal forholde seg til stadig nye sekundærdiskurser (Hertzberg & Penne, 2011, s. 55). All god klasseromspraksis kan og vil resultere i metakunnskap:

Good classroom instruction (in composition, study skills, writing, critical thinking, content-based literacy, or whatever) can and should lead to meta-knowledge, to seeing how the Discourses you have already got (not just the languages) relate to those you

are attempting to acquire, and how the ones you are trying to acquire relate to self and society. But to do this, the classroom must juxtapose different Discourses for comparison and contrast. (Gee, 2015, s. 132)

Med andre ord er det nødvendig at undervisningen konsentrerer seg om å utvikle elevenes metabevissthet. Ikke bare i sammenheng med den faktiske språkbruken (diskursen), men også meningsnettverket som eleven forsøker å inngå i eller å mestre (Diskursen). For å få til det er det nødvendig å sammenligne ulike Diskurser i klasserommet. Slik kan fellestrekk og kontraster tydeliggjøres. Gee kaller en slik sammenligning av ulike Diskurser for en kognitiv nødvendighet i utviklingen av diskursiv metabevissthet (2015, s. 132).

2.2.4 Primærdiskurs i klasserommet

Hertzberg og Penne omtaler primærdiskurs som noe som tidligere var forbeholdt hjemmet og familien, men at primærdiskurs i vår tid har fått et «utvidet virkeområde» (2011, s. 56). Ifølge forfatterne befinner mange av dagens elever seg i en primærdiskursiv rolle også når de er på skolen. Videre skriver forfatterne at skolen har tilpasset seg hverdagspråket. Selv om en nok kommer lenger med primærdiskurser i dag enn før, kommer en fremdeles ikke langt nok. Det er derfor stadig viktigere å beherske og være bevisst ulike sekundærdiskurser (Hertzberg & Penne, 2011, s. 57).

2.2.5 Oppsummering av diskursbegrepet og dets betydning i skolen

Primærdiskurs er altså tilegnet hjemme og i andre «naturlige» sosiale settinger, særlig tilknyttet hjemmet som en motsetning til det som er offentlig. Primærdiskurs konstruerer en første sosiale identitet, og tjener som en ramme for hva vi betegner som «naturlig» og «verdifullt» (Hertzberg & Penne, 2011, s. 58). Primærdiskurs er derfor en verdidiskurs, skriver Hertzberg og Penne videre. Ifølge forfatterne underkommuniseres dette poenget i læreplaner og pedagogiske tekster. Som nevnt tidligere i kapittelet kan primærdiskurs ifølge Gee konstituere en innvendig base som både kan samspille med og motvirke tilegnelsen av senere Diskurser. I klasseromskontekst er forfatterne opptatt av forskjellen mellom tilegning og læring. Mange elever har allerede tilegnet seg en motivering for skolens krav, og bekreftes dermed av skolesystemet. Disse elevene er, slik jeg tolker forfatterne, blitt noenlunde bevisste skolen som sekundærdiskursiv arena gjennom tilegning av ulike sekundærdiskurser innenfor rammene av sin primærdiskurs. Elever som ikke har tilegnet seg det samme i sin primære sosialisering, må lære seg det andre elever allerede har tilegnet seg.

Det er en forutsetning for å komme seg videre i skole- og utdanningsløpet, hevder Hertzberg og Penne (2011, s. 58-61).

2.3 Om den historiske tosidigheten i muntlig tale

Norsk klasseromspraksis preges i dag av vektlegging av muntlige ferdigheter (Dobson & Engh, 2010, s. 19). Jonas Bakken skriver at retorikk i form av overtalelseskunst spilte en sentral rolle i Athens samfunnsliv. Blant annet ble kunsten å overtale og overbevise folkemengder systematisert. Dette systematiske studiet, og undervisning i talekunst, ble etter hvert betegnet som retorikk (Bakken, 2011, s. 13). Flere av antikkens store retorikere, som Cicero, var opptatt av at retorikk skulle betraktes som noe mer enn talekunst. Blant annet argumenterte Cicero for at fokus på talens form ikke var tilstrekkelig for å utvikle talen som meningsdannende aktivitet. Det må også stilles krav til et analytisk og velbegrunnet innhold (Dobson & Engh, 2010, s. 19). Slik jeg tolker Pennes forståelse av Cicero, er den klassiske retorikkens viktigste budskap at «(...) formen må tjene innholdet. Form og innhold skal være ett» (Penne, 2006, s. 159). Dermed kjennetegnes talen av en tosidighet som rommer både talens form og innhold. Retorikk kan i dag kjennetegnes som «(...) kunsten å finne fram til, ordne, formulere, huske og til slutt framføre det en har på hjertet slik at andre lytter og tar ordene til seg» (Hertzberg & Penne, 2011, s. 70).⁴

2.4 Muntlighet i sosiokulturell læringsteori

Konstruktivistisk tilnærming til læring innebærer at «(...) vi tenker at mennesket konstruerer sin egen kunnskap gjennom aktiviteter, erfaringer eller samspill med andre» (Børresen et al., 2012, s. 31). Innenfor denne tilnærmingen kalles en samling retninger for sosiokulturelle retninger:

Her er man opptatt av hvordan språkbruk henger sammen med situasjonen, og hensikten med språkbruken er et viktig punkt. Det å lære fag handler om å forstå hvordan språklige verktøy kan brukes i de relevante problemområdene i fagene, samtidig som eleven gjennom å bli fortrolig med språkkulturen blir del av et sosialt fellesskap. (Børresen et al., 2012, s. 32)

⁴ Bakken skriver at retorikk dreier seg om både å overtale og å overbevise (2011, s. 11). I dagligtalen assosieres retorikkbegrepet ofte feilaktig med «påvirkning» (Hertzberg & Penne, 2011, s. 71). Se mer om retorikk på s. 22.

Metakognisjon kan defineres som det å «(...) tenke bevisst på egen læring og problemløsning for å vurdere kvaliteten på læringen» (Børresen et al., 2012, s. 34). Den metaspråklige bevisstheten er en form for metakognisjon. Det handler da om strategier og forståelsen av språket i bruk. Metaundervisning er en mangelvare i norske klasserom, konkluderer Børresen et al. Metaundervisning defineres som noe som må inneholde undervisningssekvenser der lærer og elever snakker om muntlige ferdigheter (Børresen et al., 2012, s. 34).

2.4.1 Bruners teorier om metaspråk

Språklig metabevissthet er nødvendig for å utforske språket: «De egentlige ofrene for språkets grenser (...) er de som er minst oppmerksomme på språket de snakker» (Bruner, 1997, s. 50). Metalingvistisk evne, evnen til å «(...) «snu rundt» på språket for å undersøke det og gå ut over dets grenser, [er] innenfor alles rekkevidde» (Bruner, 1997, s. 50). Ifølge Jerome Bruner er det ingen grunn til å tro at noen, selv de «språkfattige», ikke kan hjelpes i retning av å utforske språkets «natur og bruk». Bruner konkluderer med at det å «tenke på det å tenke» må være en hovedoppgave i utdanningspraksiser som har som mål å utvikle elevenes evner (1997, s. 50). Slik jeg forstår Bruner må altså skolen som utdanningsinstitusjon stille krav om metaspråklig bevissthet. Det er nødvendig for å unngå at barn og unge «fanges» i sine språklige begrensninger.

2.4.2 Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen

I nyutgivelsen *Tenkning og tale* beskriver Lev S. Vygotskij den *nærmeste utviklingssonen* (2014, s. 166-167) Forenklet går teorien om utviklingssonen ut på at det eksisterer et gap mellom et barns såkalte intelligensalder og det nivået barnet kan nå når det gis hjelp til å løse et problem. I Vygotskijs eksempel inngår to barn med en gitt intelligensalder på åtte år. Barnet som mottok en eller annen form for hjelp var i stand til å løse problemer beregnet for tolvåringer. Barnet som ikke fikk denne hjelpen klarte kun å løse problemer beregnet for niåringer. Barnet blir også bedre til å løse et problem jo nærere problemet ligger til det barnet kan løse uten hjelp. Det innebærer at utviklingssonen ikke er ubegrenset. På et visst nivå vil ikke barnet klare mer uavhengig av hvor mye hjelp og støtte det får. Vygotskij har kommet frem til at det er vesentlig sammenheng mellom størrelsen på utviklingssonen og hvor bra barnet gjør det på skolen (2014, s. 166).⁵

⁵ Vygotskij nytter seg av den oversatte termen «barnet» gjennom hele boken. Samtidig formulerer forfatteren følgende: «Skoleårene som helhet er den optimale perioden for undervisning i operasjoner som krever bevissthet og viljestyrt kontroll; (...) dette gjelder også for utviklingen av de vitenskapelige begrepene som skolegangen gir barna innføring i» (Vygotskij, 2014, s. 168). Det er nok derfor rimelig å tolke Vygotskij dithen at «barn» og «barnet» ikke bare er svært unge barn.

Videre setter forfatteren et viktig skille mellom det han kaller intelligent imitasjon preget av fornuft, og automatisk kopiering:

I det første tilfellet kommer løsningen øyeblikkelig i form av innsikt som ikke krever gjentakelse. En slik løsning viser alle kjennetegn på intellektuell handling. Den innebærer forståelse av feltets struktur og forholdene mellom gjenstandene. Dressert imitasjon kommer derimot som resultat av gjentatte prøve-og-feile-serier, som ikke viser noen tegn på bevisst forståelse og ikke innbefatter forståelse av feltets struktur. (Vygotkij, 2014, s. 167)

Vitenskapelige begreper

Vitenskapelige begrep kan defineres som begrep som et barn tilegner seg gjennom systematisk tilrettelegging av læring. Disse begrepene lar seg ofte definere teoretisk ved hjelp av andre ord (Skodvin, 2014, s. 13). Dersom en ønsker å utvikle gode metoder for å gi skolebarn systematiske kunnskaper, må en ifølge Vygotkij forstå hvordan vitenskapelige begreper utvikler seg i sinnene til disse skolebarna (Vygotkij, 2014, s. 135). Videre hevder forfatteren at vitenskapelige begreper utvikler seg gjennom systematisk samarbeid mellom barn og lærer. Svaret på hva som gjør anvendelsen av vitenskapelige begreper krevende, ligger i begrepenes språklige karakter. Vygotkij beskriver disse som abstrakte og løsrevet fra virkeligheten. På den annen side muliggjør de vitenskapelige begrepenes natur at begrepene kan brukes bevisst. Et svært viktig poeng i Vygotkij's argumentasjon er at begrepsdannelse som prosess er en kompleks tankehandling som ikke kan læres gjennom pugging. Begrepslæring og nivået på et barns mentale utvikling henger nøye sammen, ettersom et begrep som er nedfelt i et ord medfører en generaliseringshandling uansett alderstrinn.⁶ Forfatteren betegner derfor direkte læring av begreper i form av «overføring» fra lærer til elev som en umulighet. Dersom en lærer forsøker seg på direkte læring av begreper over tid, oppnås vanligvis bare det Vygotkij betegner som tomt ordbruk. For å illustrere dette poenget benytter forfatteren seg av en papegøymetafor – at elevene gjentar lærerens ordbruk uten å ha forstått betydningen av disse. Det som øyensynlig er begrepsbeherskelse blir i virkeligheten en stadig gjentakelse av ord. Disse ordene dekker ofte over en manglende begrepsforståelse (Vygotkij, 2014, s. 138). Forfatteren legger til grunn at vitenskapelige

⁶ Også generalisering henger sammen med barnets mentale utvikling. I takt med utviklingen av barnets intellekt utvikles også kompleksiteten i generaliseringen (Vygotkij, 2014, s. 138).

begreper nødvendigvis «(...) må skille seg fra begreper som utvikler seg i dagliglivet» (Vyotskij, 2014, s. 144). Denne tankegangen er ikke prinsipielt ulik Gees teori om primær- og sekundærdiskurs. Vyotskij ser etter min tolkning skoleundervisning som en potensiell arena for utvikling av annet språkbruk (kjennetegnet av vitenskapelige begrep) enn det som typisk kan kjennetegne de «dagligdagse» (eller spontane) begrepene barn benytter seg av i samhandling med andre mennesker (Skodvin, 2014, s. 13). Gee opererer som nevnt med et tilsvarende skille, det primærdiskursive (språk i primær sosialisering) kontra det sekundærdiskursive (for eksempel språk i skoleundervisning).

2.4.3 Bakhtins talesjangre

Ifølge Mikhail Bakhtin viser språkbruk seg i form av individuelle, konkrete ytringer fra deltakere på et eller annet bruksområde (1998, s. 1). I sammenheng med denne undersøkelsen er elevene og lærerne deltakere i en undervisningssetting. Disse ytringene reflekterer det han betegner som vilkår og mål som gjelder for området, men ikke kun gjennom sitt tematiske innhold og sin språklige stil (slik som grammatiske midler), men først og fremst gjennom sin kompositoriske oppbygning. Videre hevder forfatteren at alle disse tre momentene, innhold, stil og oppbygning, er «(...) bundne uløseleg saman i ytringas heilskap og vert alle definerte av den spesifikke kommunikasjonssfæren dei opptre i» (Bakhtin, 1998, s. 1). Hver språkbrukssfære utarbeider sine relativt stabile ytringstyper, som vi kan kalle *talegenrar*, eller talesjangre, konkluderer han. Bakhtin understreker at de ulike talesjangrene, både muntlige og skriftlige, er «ekstremt» uensartet. For eksempel må selv korte replikker i hverdagslige dialoger inngå i talesjangrene så vel som det han kaller litterære sjangre. Videre setter forfatteren et skille mellom det han kaller primære (enkle) og sekundære (komplekse) talesjangre (1998, s. 3).⁷ Penne betegner de primære talesjangrene, eller folketeoretiske hverdagsfortellinger, som «(...) menneskehetens grunnleggende kommunikasjonsverktøy» (Penne, 2006, s. 57). Penne utdyper sin forståelse av primære talesjangre, eller primærfortellinger:

Primærfortellingene er et medium eller, medierende redskap, for meningsskapning - for individet og for fellesskapet eller samhandlingen mellom dem. De er selve limet i

⁷ Sekundære talesjangre som for eksempel drama kjennetegnes av mer kompleks kommunikasjon (Bakhtin, 1998, s. 3). Et av Bakhtins vesentlige poeng er at de sekundære sjangrene opptar og «foredrer» de primære sjangrene i sin utforming (1998, s. 3). Slik jeg forstår Penne, er det i det moderne mediasamfunnet imidlertid slik at medietekster som sekundærsjangre får betydning. Påvirkningen går altså begge veier, og graden av påvirkning varierer basert på graden av kontakt mellom primære og sekundære sjangre (Penne, 2006, s. 57).

kommunikasjonen i familien. Primærfortellingene får sine høyst lokale/kulturelle eller sosiokulturelle varianter. Narrative former vi vokser opp med i familien, blir del av vår habitus; hvem vi er, og hvem vi blir. (Penne, 2006, s. 57)

Slik jeg tolker Bakhtin er alle ytringer individuelle. Ytringer reflekterer derfor talerens individualitet. Her kan en samtidig ha Bakhtins tanker om flerstemmighet i bakhodet, at talerens egen stemme er infiltrert av andres stemmer om for eksempel samme emne, eller dialogiske overtoner (Bakhtin, 1998, s. 38; Hitching & Veum, 2015, s. 26). Dermed tilhører ikke det uttalte ord kun den som taler.

2.5 Muntlighet i norsk skole

I dette og neste kapittel (2.6) vil jeg presentere muntlighetens historiske og nåværende posisjon i skolen og norskfaget. Jeg vil samtidig forsøke å gi leseren et læreplanteoretisk og forskningshistorisk perspektiv på muntlighet i skolen. Når Frøydis Hertzberg, Kirsti Klette og Sigrun Svenkerud i artikkelen *Opplæring i muntlige ferdigheter* fra 2012 skal gjøre rede for tidligere forskning om hvordan det arbeides med muntlighet i grunnopplæringen, vises det primært til nordiske studier (Hertzberg, Klette & Svenkerud, 2012, s. 37). I den omfattende boken *Norskdidaktikk* av Henning Fjørtoft utgjør muntlig kompetanse som eget kapittel ca. 15 av 300 sider (2014). Elevmedvirkning i norsk muntlig, slik som metasamtaler om utformingen av kriterier, har jeg knapt funnet forskning om. Norskfaglig elevmedvirkning sett i lys av retorikken er, av det jeg kan se, ikke et prioritert forskningsområde. Det utgjør derimot et hovedtema i denne masteravhandlingen. I samme artikkel skriver Hertzberg et al. om det de kaller muntlige ferdigheter:

Muntlige ferdigheter er viktig. Det å ha trening i å stå frem og å kunne uttrykke seg presist, å kunne delta i samtaler som likeverdig partner og å kunne lytte og respondere på andres synspunkter er forutsetninger for aktiv deltakelse på alle områder i samfunnslivet. (Hertzberg et al., 2012, s. 35)

I LK06 er muntlig en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal «(...) gjennomsyre alle fag på alle trinn» (Hertzberg & Penne, 2011, s. 9). Det skal altså arbeides med muntlighet i alle fag. Likevel påstår forfatterne at norskfagets ansvar er mer omfattende enn hva gjelder øvrige fag (2011, s. 13). Det er også muntlighet i form av norsk muntlig som vektlegges i

denne undersøkelsen. En rekke nyere forskningsresultater viser at muntlighet ikke gis samme prioritet som andre deler av læreplanen (Hertzberg et al., 2012, s. 36; Hertzberg & Penne, 2011, s. 13). Lærerens arbeid med muntlighet i dag er stort sett konsentrert rundt evaluering og å gi kriterier basert på faglige kompetansemål (Christensen & Stokke, 2015, s. 10). Kjell Lars Berge skrev i 2007 at muntlige ferdigheter er den mest «marginaliserte» av de grunnleggende ferdighetene i LK06, og at vurderingen av elevens muntlighet som grunnleggende ferdighet er overlagt til den privatpraktiserende læreren (Berge, 2007, s. 243). Muntlighet som muntlig tale er imidlertid ikke nytt i et læreplanteoretisk perspektiv.

2.5.1 Muntligheten i skolen og norskfaget

Samtlige læreplaner de siste hundre årene har omtalt muntlig tale som en del av opplæringen, som vist i Børresen et al. (2012, s. 15). Selv om det i de siste årene har kommet flere fagbøker om muntlighet, får vurdering av muntlighet begrenset oppmerksomhet (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 60). Så sent som på midten av 1980-tallet hadde ikke norsk muntlig status som eget fagområde (Aksnes, 1999, s. 14). Ifølge Liv Marit Aksnes ble ikke muntlighet ansett å være teksttyper som en skulle tolke og benytte seg av. Snarere ble det muntlige av de fleste oppfattet å være et talerør for den skriftlige teksten, gjennom at all vekt ble lagt på det Aksnes betegner som «tekniske» virkemidler. Eksempler på slike virkemidler er stemmebruk, gestikulering og blikk (Aksnes, 1999, s. 14). Med andre ord var det klart mest fokus på muntlighetens form.

Muntlig og skriftlig som samlet vurderingsgrunnlag

I 1995, da arbeidet med LK06s forgjenger (L97) var påbegynt, bedrev norske elever ifølge Ingrid Rygg Haanæs' uttalte spissformulering «muntlig arbeid» uten særlig konkret veiledning i muntlighet (2004, s. 53). På begynnelsen av 1990-tallet skulle elevene få én karakter i norsk på ungdomstrinnet. Her skulle muntlig og skriftlig telle halvparten hver. I 1993 viste imidlertid en undersøkelse utført av Eksamenssekretariatet at over 90 % av lærerne ikke lot muntlig telle halvparten. Karakteren ble satt på bakgrunn av elevenes skriftlige prestasjoner, muntligheten ble vurdert i det som blir betegnet som «tvilstilfeller». Mange lærere valgte å la muntlig avgjøre i form av skriftlige prøver av det som ble betegnet som muntlig lærestoff, slik som litteratur- og språkhistorie, språklære med mer (Haanæs, 2004, s. 53). Med andre ord var det vesentlige innslag av skriftlighet i den allerede marginaliserte vurderingen av norsk muntlig så sent på 1990-tallet. Ifølge Børresen et al. viser den muntlige eksamensformen etter 10. trinn imidlertid at muntlige ferdigheter er vel forankret i skolen i dag (Børresen et al., 2012, s. 16).

2.5.2 Undervisning i muntlighet – hva er det?

Hertzberg et al. og Børresen et al. skiller mellom muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet. Skillet er basert på den danske forskeren Mads Haugsted (Børresen et al., 2012, s. 37; Hertzberg et al., 2012, s. 36). Forfatterne skriver at det første innebærer muntlighet som redskap for læring av fagstoff, slik som en typisk klasseromssamtale. Eksempler på det motsatte, altså undervisning i muntlighet, kan derfor være framføringer og dramatisering.⁸ Ifølge Hertzberg et al. er det blitt gjort «betydelig færre studier» på lærerens tilrettelegging av undervisning når trening i muntlighet er i fokus, og kartleggingsstudier av hvordan det arbeides med muntlige ferdigheter i grunnopplæringen betegnes som en mangelvare (2012, s. 37).

2.5.3 Literacy-begrepet i sammenheng med muntlig

Ifølge Børresen et al. har vi ikke noen «fullgod» norsk oversettelse av begrepet *literacy*, men begrepet oversettes ofte som språkkyndighet (2012, s. 17).⁹ En vesentlig del av denne språkkyndigheten er å lære fagspråk og begreper knyttet til fag. Hvert fag har nemlig sine egne språklige praksiser, og en må vite hvordan kunnskapen skal uttrykkes (Børresen et al., 2012, s. 17). En mulig annen fornorskning av literacy kan være *litasitet*, eventuelt skriftkyndighet (Kleve & Skaar, 2014, s. 7). Bodil Kleve og Håvard Skaar benytter seg for øvrig av det engelske literacy-begrepet. UNESCO har definert literacy slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO, 2004, s. 13)

Et viktig poeng er at alle teksttyper, slik som bøker og multimodale tekster, må møtes på samme vis; tekst versus tolkning (Penne, 2014b, s. 26). Det innebærer ifølge Penne at lesing er avkodning, men at forståelse av en gitt tekst krever noe mer enn dette. Dette poenget kan sees i sammenheng med UNESCOs literacy-definisjon, oppsummert av forfatteren selv:

⁸ Undervisningen som er observert i denne undersøkelsen befinner seg i et skjæringspunkt mellom disse formene for undervisning. Det fordi undervisningen er metasamtaler om hva som kjennetegner god muntlighet.

⁹ Om det tradisjonelle literacy-begrepet skriver Gee: «The traditional view of literacy takes literacy to be the psychologically defined ability to read and write» (Gee, 2015, s. 36).

«Forståelse krever tolkning i ulike kontekster» (Penne, 2014b, s. 26). Slik jeg tolker Penne og UNESCO er altså ikke evne til avkodning tilstrekkelig for literacy i form av språk- eller skriftkyndighet. Evne til å kunne tolke i kontekst er også sentralt.

I Kleve og Skaars egen forskning vektlegges den nære forbindelsen mellom literacy og språk: «Å gjøre gode språklige valg innebærer en bevissthet i forhold begrensningene og mulighetene som ligger i enhver kommunikasjonssituasjon, og dette forutsetter ikke minst et fokus på at språket peker på seg selv som språk i enhver sammenheng» (Kleve & Skaar, 2014, s. 8). For at elevene skal kunne utvikle et bevisst forhold til betydningen av sine språklige valg i ulike kommunikasjonssituasjoner, trenger de det som betegnes som et språk for å kunne tematisere det språklige, også kalt metaspråk (Kleve & Skaar, 2014, s. 8-9). Som Børresen et al. ser også Kleve og Skaar literacy-begrepet i sammenheng med å forstå et fags ulike diskurser. Uten kjennskap til et fags språklige forutsetninger og diskurser har vi begrensede forutsetninger for å utvikle en dyp forståelse av fagets innhold (Kleve & Skaar, 2014, s. 9). Alle språklige aktiviteter foregår i en bestemt sosial og kulturell kontekst (Børresen et al., 2012, s. 17). Det anvendte literacy-begrepet må derfor romme noe mer enn skriftkyndighet alene. I sammenheng med norsk muntlig må altså literacy sees i sammenheng med elevenes metaspråk også i muntlige kommunikasjonssituasjoner. Literacy omtales av Kleve og Skaar som spesifikk forutsetning for læring og forståelse innenfor det enkelte fag (2014, s. 10).

2.6 Muntlighet i norskfaget

Muntlighet innenfor norskfaget kan forstås på to vis, som norsk muntlig som eget fagområde og som grunnleggende ferdighet i norsk. Det er muntlig som fagområde innenfor rammene av norskfaget som prioriteres her.

2.6.1 Sjangerbegrepet

Forskere og forskningsgrener forstår sjangerbegrepet på flere ulike vis (Berge & Ledin, 2001, s. 4). Bakken definerer sjanger som «(...) et sett av normer for utforming av tekst» (Bakken, 2011, s. 66). Dette normsettet er todelt: Både i kraft av å være retningslinjer for den som produserer en tekst, samt som tolkningsmønster for den som leser, hører eller på annet vis tilegner seg teksten (Bakken, 2011, s. 66). I tillegg til at det kan finnes normer knyttet til en teksts bestanddeler (innholdet, komposisjon og stil), kan det i muntlige sjangre også eksistere normer for selve fremføringen, skriver forfatteren. Retorikkfaget ble i utgangspunktet utviklet for å lære bort muntlighet, i forstand av å holde tale. Samtidig påstår Bakken at retorikkens ideal er at «(...) muntlig språkbruk skal være nøye gjennomtenkt og planlagt» (Bakken, 2011,

s. 117). I sammenheng med talen kan dette idealet oppnås, skriver han, gjennom detaljert utforming av et skriftlig utgangspunkt (2011, s. 117).

Ulike muntlige sjangre

Hertzberg og Penne knytter betegnelsen muntlig sjanger til selve formidlingssituasjonen: «Det som formidles muntlig, er da per definisjon muntlig» (Hertzberg & Penne, 2011, s. 46). Det sentrale er at annen formidling enn det som kun er høytlesning vil innebære språktrekk som skiller seg fra skriften. Her kan en for eksempel nevne fyllord og nøling. Hertzberg og Penne holder seg videre til det «klassiske» skillet mellom monolog i form av enetale og dialog som samtale, til tross for at dette skillet er blitt debattert (2011, s. 47). Den mest vesentlige forskjellen mellom dialogen og monologen er hva som kjennetegner fremdriften. I dialogen, med unntak av såkalt «(...) asymmetriske samtaler der en av partene har makt til å definere samtalepremissene, (...) har ingen av samtalepartene kontroll over framdriften i samtalen» (Hertzberg & Penne, 2011, s. 47). I monologen er det taleren selv som har dette ansvaret. I undersøkelsen gjennomføres altså tre klassesdialoger om vurderingskriterier. Ellers har alle typene av tale i dette avsnittet fellestrekket vi kan kalle muntlighet. I tillegg har muntlige sjangre et fellestrekk i at de krever et lyttende publikum (Hertzberg & Penne, 2011, s. 50).

2.6.2 Aktuelle kompetansemål i norsk muntlig

En vesentlig andel av den teorien som det vises til i dette kapitlet baserer seg på læreplanen i norsk før denne ble revidert i august 2013 (Kunnskapsdepartementet, 2010, 2013).

Læreplanen i norsk før revideringen kalles NOR1-04, planen etter revideringen NOR1-05.

Som tabell 1.1 viser er det snakk om vesentlige endringer, som for eksempel at hovedområdet som tidligere het *Muntlige tekster* nå heter *Muntlig kommunikasjon*:

Muntlige tekster (NOR1-04)	Muntlig kommunikasjon (NOR1-05)
<ul style="list-style-type: none"> - uttrykke egne meninger i diskusjoner og vurdere hva som er saklig argumentasjon - drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende - delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film - forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk dagligtale - lede og referere møter og diskusjoner - vurdere egne og andres muntlige framføringer - gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesing, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere 	<ul style="list-style-type: none"> - lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster - lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk - samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering - delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon - presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier - vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier

Tabell 1.1: Kompetansemål i norsk etter 10. trinn.

I tillegg er hovedområdene *Sammensatte tekster* og *Språk og kultur* blitt til ett hovedområde, *Språk, litteratur og kultur* (Kunnskapsdepartementet, 2010, 2013). Felles for kompetansemål i norsk muntlig etter 10. trinn både før (NOR1-04) og etter (NOR1-05) denne revideringen, er imidlertid fokuset på såkalte handlingsverb i kompetansemål direkte knyttet til muntlighet. Bakke og Kverndokken trekker frem eksempler på handlingsverb i fagplaner generelt, slik som *å samhandle* og *å forstå* (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 62). I dagens læreplan i norsk finner en, slik jeg ser det, følgende handlingsverb direkte tilknyttet muntlighet (Kunnskapsdepartementet, 2013):

Hovedområde	Handlingsverb før revideringen (NOR1-04)	Handlingsverb etter revideringen (NOR1-05)
Muntlige tekster	Uttrykke, drøfte, delta, forstå, lede, vurdere, gjennomføre	
Skriftlige tekster	Formidle muntlig,	
Muntlig kommunikasjon		Lytte til, oppsummere, samtale om, forstå, gjengi, framføre, delta, presentere, vurdere

Tabell 1.2: Handlingsverb i læreplanen i norsk etter 10. trinn

Kompetansemålene som berører norsk muntlig er altså innholdsmessig endret, men fokuset på handlingsverb kan sies å være det samme.¹⁰ Under overskriften *Hovedområder* står det i gjeldende læreplan i norsk at «Faget er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor. Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3). Også under det tredje hovedområdet, *Språk, litteratur og kultur*, finner vi kompetansemål som en kan knytte til både skriftlighet og muntlighet. Muntlige tekster i den daværende norskplanen var likestilt med «skriftlige tekster» og «sammensatte tekster» (Hertzberg & Penne, 2011, s. 8). Begge planer legger vekt på at elevene skal kunne vurdere egne og andres muntlige fremføringer. Det innebærer at elevene etter kompetansemålene også skal kunne mestre en såkalt «lytterrolle» i tillegg til «framførerrollen» (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 66). Elevene skal etter kompetansemålene i norsk altså mestre de muntlige rollene som aktør og tilhører.

Lyttekompetanse i kompetansemålene

Alle språkfag inkluderer lyttekompetanse (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 62). I tabell 1.1 går handlingsverbet å lytte igjen i to kompetansemål. I tillegg skal elevene, både i NOR1-04 og NOR1-05, kunne vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra «faglige kriterier». Ifølge Bakke og Kverndokken skal elever dermed utvikle kompetanse til å vurdere seg selv og andre. Elevene skal dessuten besitte metakunnskap – som de betegner som et språk til å snakke om muntlighet gjennom. Forfatterne skriver videre at elever bør «inviteres» til å påpeke god muntlighet som de har opplevd i en time, i tillegg til å gjennomføre hyppig

¹⁰ Det må understrekes at dette ikke er en uttømmende oversikt over handlingsverb knyttet til muntlighet.

hverandrevurdering (*a peer-assessment*) (2010, s. 67). I NOR1-05 står det: «Hovedområdet muntlig kommunikasjon handler om å lytte og tale i forskjellige sammenhenger. Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3). Børresen et al. er opptatt av at lytteren må markere oppmerksomhet også i muntlige sjangre som ikke er dialogiske (2012, s. 78). Publikums respons i form av oppmerksom lytting betegnes som avgjørende for at den muntlige fremføringen blir vellykket (Børresen et al., 2012, s. 78). Det er altså det læreplanteoretiske perspektivet på aktiv lytting som prioriteres i masteravhandlingen.

Retoriske krav i læreplanen – før og nå

Med innføringen av LK06 ble retorikk som akademisk fagfelt en del av norskfaget i skolen (Bakken, 2011, s. 7). Gjeninnføringen av retorikk etter 150 års fravær ble imidlertid oppfattet teoretisk, først og fremst for å bli brukt i analyse av skriftlige tekster (Klette, Svenkerud, Svennevig & Tønnesson, 2012, s. 68). I NOR1-05, altså gjeldende læreplan i norsk siden 2013, står det under hovedområdet Språk, litteratur og kultur at elevene etter 10. trinn skal kunne «gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på» (Kunnskapsdepartementet, 2013).¹¹ Retorikk i skolen er ingen nyvinning – men det er nytt at dagens elever skal «(...) lære seg retorikkfagets teorier og begreper for å bruke disse i analyser av tekster fra sin egen samtid» (Bakken, 2011, s. 8). Aristoteles' såkalte tekniske bevismidler (også kjent som retoriske appellformer)¹², *ethos*, *pathos* og *logos*, blir i retorisk terminologi omtalt som noe som kan bidra til å overbevise en mottaker (gjengitt etter Bakken, 2011, s. 33; Fjørtoft, 2014, s. 134).¹³ Ethos omhandler troverdigheten til karakteren som formidler noe. En mottaker kan også bli overbevist gjennom følelsesmessig affekt (*pathos*). Resonnementet (*logos*) kan også overbevise dersom mottakeren oppfatter dette som sant eller sannsynlig (Bakken, 2011, s. 34). Tradisjonelt deles retorikk som strategi inn i fem hoveddeler, eller arbeidsfaser. Denne inndelingen er basert på en identifisering av talerens arbeidsprosess. Disse er *inventio* (funn av innholdsmomenter i en tale), *dispositio* (å ordne innholdsmomentene i en bestemt rekkefølge), *elocutio* (valg av ord for å beskrive innholdsmomentene), *memoria* (å lære talen utenat) og *actio* (selve fremføringen av talen)

¹¹ I og med at hovedområdene må ses i sammenheng (se s. 21), ser jeg ingen grunn til at ikke retorisk kunnskap kan trekkes inn også i arbeid med det muntlige.

¹² I veiledning til gjeldende læreplan i norsk omtaler Utdanningsdirektoratet *ethos*, *pathos* og *logos* som retoriske appellformer (Utdanningsdirektoratet, udatert, s. 9).

¹³ Penne ser Ciceros tre plikter til taleren (å belære, behage og bevege) i sammenheng med hhv. *logos*, *ethos* og *pathos* (2006, s. 159)

(Bakken, 2011, s. 19; Jers, 2011, s. 120; Nyrrnes, 2007, s. 189-200).¹⁴ Bakken konkluderer med at retorikken i skolen har gått fra å være et stykke kulturhistorie til igjen også å bli et praktisk og nyttig redskapsfag. I moderne tid har også retorikkbegrepet omfattet skriftlige og sammensatte tekster, og ikke bare muntlig språk (Bakken, 2011, s. 12).

Læreplanens krav til faglig argumentasjon

Kompetansemålet å «delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon» (se tabell 1.1) stiller åpenbart krav til elevenes faglige argumentasjon. Børresen et al. definerer argumentasjon som å ta stilling til noe og invitere til andres vurdering (2012, s. 115). Når en argumenterer, skriver forfatterne videre, skal vi presentere en påstand eller mening, og deretter støtte oppunder denne med ett eller flere argumenter, eventuelt begrunnelser. Forfatterne vektlegger følgende: «Fordi spørsmål om sant eller mulig ikke handler om hver enkelt, dvs. at noe er sant eller mulig bare for meg, må en begrunnelse inneholde fakta eller erfaringer som alle som lytter, kan kjenne igjen, undersøke eller forholde seg til» (Børresen et al., 2012, s. 115). Formidlingen av en subjektiv oppfatning er med andre ord ikke argumentasjon. Argumentasjonen skiller seg derfor fra meningsutvekslingen eller presentasjonen av meninger (Børresen et al., 2012, s. 115).

2.6.3 Vurdering i norsk muntlig – etter innføringen av Kunnskapsløftet

Med innføringen av dagens læreplan, LK06, kom et økt fokus på kompetansemål og måloppnåelse (Dobson, Gran & Hartberg, 2012, s. 11). Det økte fokuset har resultert i økt interesse for vurdering av måloppnåelse, både underveis i et undervisningsløp og til slutt (Dobson et al., 2012, s. 11). Spesielt har det blitt et sterkere fokus på underveisvurderingen. Det betyr at elevene stadig skal få vite om de nærmer seg de aktuelle målene samtidig som læringen pågår. Med andre ord skal det være vurdering for læring og vurdering av læring (Dobson et al., 2012, s. 11). Begrepene formativ og summativ vurdering brukes om det samme, der hovedfokuset har gått fra å være summativt (vurdering av læring) til å bli formativt (vurdering for læring) (Engh, 2009, s. 72). Med andre ord bør læreren også bruke vurdering for å fremme læring (Børresen et al., 2012, s. 255). En av intensjonene er at det ikke skal bli et for vidt gap mellom vurdering og undervisning (Engh, 2009, s. 72). Dobson et

¹⁴ Cecilia Olsson Jers viser til en sjette fase, *intellectio*. Her setter taleren seg inn i den situasjonen han eller hun skal tale i. Forfatteren skiller også mellom *actio* og *pronuntiatio*. *Actio* betegnes som talerens «ytre» opptreden, *pronuntiatio* knyttes til selve stemmebruken (2011, s. 120).

al. trekker frem at elever kan utvikle sin kompetanse i vurdering som læring gjennom hverandre- og egenvurdering (2012, s. 12).

Skriftlig-muntlige prøver i vurdering av norsk muntlig

Lærere vurderer ofte elevenes muntlighet gjennom bruk av såkalte skriftlig-muntlige prøver (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 61). I et dokument på egne hjemmesider viser Utdanningdirektoratet til at de får mange henvendelser om vurdering i norsk muntlig (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ifølge direktoratet sier lovverket at standpunktkarakterer i fag skal basere seg på et bredt vurderingsgrunnlag, og at elevene skal være kjent med hva som er blitt ilagt vekt i fastsettingen av denne karakteren. Læreplanen har flere kompetansemål som skal inngå i *både* den skriftlige og den muntlige karakteren (2013). Det må nødvendigvis gjelde for både NOR1-04 (hovedområdene *Sammensatte tekster, Språk og kultur*) og NOR1-05 (*Språk, litteratur og kultur*). Direktoratet kaller i et brev til Elevorganisasjonen datert 2012 kompetansemål som omhandler fagstoff (som litteratur- og språkhistorie) for «innholdsbiten» av læreplanen, og at det ikke er avgjørende om læreren velger å prøve disse skriftlig eller muntlig (2012). Elever produserer flere såkalte sammensatte tekster bestående av både muntlige og skriftlige elementer i løpet av opplæringen, uttrykker direktoratet (2013). I slike tilfeller skal lærer og elev bestemme om disse tekstene skal inngå i skriftlig eller muntlig karakter. Lærer kan også velge å ha skriftlige kunnskapsprøver som har betydning for karakteren i norsk muntlig. Det er anledning til å la skriftlige prøver inngå som en del av vurderingsgrunnlaget i norsk muntlig, dersom en fagprøve «kombineres med og ses i sammenheng med elevens muntlige formidlingskompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

2.6.4 utfordringer for norsklæreren i arbeidet med muntlighet

Muntlighet i klasserommene kan by på flere utfordringer for lærere:

Elevene er ikke trent i rollen som publikum for medelevenes framføringer, «det faglige» har ikke fått nok plass i forberedelsene, elevene har ikke kunnskap nok om den muntlige formidlingssituasjonen, og de får ikke utviklet noen kompetanse for å vurdere muntlige framføringer. Dette til tross for at framføringer sannsynligvis er vanligere enn noensinne i norsk skole. (Hertzberg & Penne, 2011, s. 9)

En annen utfordring for norsklæreren er å være kompetent – både når det gjelder muntlig kompetanse og kunnskaper om vurdering av god muntlighet (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 67). Børresen et al. skriver at læreren må ha kompetanse til å gi konkrete tilbakemeldinger på

elevenes deltakelse. Det gjelder også når disse er korrigerende (2012, s. 15). Når det gjelder arbeid med vurderingskriterier, ligger det en utfordring i å «dekodde» målene for arbeidet (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 63). Slik jeg forstår forfatterne må altså lærer legge til rette for at kriteriene blir et forståelig uttrykk for grad av kompetanse. Dermed inkluderes elevene i et såkalt tolkningsfellesskap med læreren (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 63). Ifølge Dale et al. er det bare mulig å oppnå et godt tolkningsfellesskap gjennom hyppig bruk av «(...) eksempler, veiledning, praktisering, samarbeid og tilbakemelding» (Dale et al., 2009, s. 114).

2.7 Tidligere forskning om diskursive ulikheter, norskfaglig elevmedvirkning og retorikk

Doktoravhandlingen til Penne har vært en inspirasjon til denne masteravhandlingen. Forenklet fant forfatteren blant annet diskursive forskjeller mellom de to skolene hun undersøkte (2006, s. 362-367). To av klassene, A- og B-klassen, hører til skolen Penne kaller for Drabantyskolen. I C-klassen på Byskolen lar elevene «skole» være «skole», blant annet illustrert av at klassisk litteratur har en «selvsagt» posisjon i norskundervisningen. Elevene har med andre ord «sans for spillet». Elevene i denne klassen ser også på litteraturundervisning som noe nyttig, noe de kan «ha nytte av» på et stadium senere i livet. Elevene i A-klassen på Drabantyskolen har ikke den samme «sansen for spillet», og har ikke det samme strategiske synet på litteraturundervisning som C-klassen. Når C-klassen blir vurdert muntlig i form av å presentere fagstoff, er elevene trygge og selvsikre (Penne, 2006, s. 365). Dessuten er medelevene til den fremførende det Penne betegner som «lojale» mot den som fremfører. Elevene gir rask respons, spesielt i form av latter. Hun problematiserer imidlertid kunnskapsdelen i disse fremføringsseansene:

I eksemplene fra C-klassen er det nærliggende å tolke de talesjangrene som har utviklet seg rundt prosjektframføring, som problematiske i et kunnskaps- og læringsperspektiv – dersom det er kunnskap som er målet. Klasserommet blir en scene for mer diffuse mål og motiver definert av elever eller relasjonelt av grupper av elever. Når elevene blir spurt i intervjuene hva de har lært mest av, er det ingen som nevner framføringer. (Penne, 2006, s. 366)

Flertallet av elevene i C-klassen ville trolig kunne håndtert høyere krav til faglig formidling (Penne, 2006, s. 366). Slik jeg oppfatter forfatteren, la elevenes prestasjoner for lite vekt på

logos, eller det innholdet i det som ble presentert («saken»), og mye vekt på prestasjonens pathos. Når fokus på logos er nesten fraværende, forsvinner også behovet for ethos (Penne, 2006, s. 159). For A-klassen er det motsatt i muntlige vurderingssituasjoner. Stemningen er mer alvorstynget, både blant de fremførende elevene og tilhørerne. Samtidig får elevene i A-klassen også langt strengere instruksjoner for hvordan fremføringene skal bygges opp. Disse instruksene berører kroppen så vel som språket. Ettersom mange av elevene i A-klassen er *redde* for å fremføre, bruker læreren tid på å lære elevene *hvordan* de skal fremføre (Penne, 2006, s. 165). Vi kan altså konkludere med at kjennetegn for muntlige vurderingssituasjoner *kan* variere fra skole til skole.

I artikkelen *Vurdering av muntlig – det går an* omtaler Frøydis Hertzberg et forsøk der elevene medvirker i utformingen av vurderingskriterier for norsk muntlig (1999). Hertzberg skriver følgende om elevmedvirkning i vurderingsarbeidet: «Vurderingen og vurderingskriteriene skal synliggjøres i skolen i dag. Elevene skal ikke bare få innblikk i kriteriene, de skal både trekkes med i arbeidet med å formulere kriteriene og få trening i å anvende dem selv» (Hertzberg, 1999, s. 194). Hertzbergs undersøkelse foregikk i det som betegnes som klasse 9A, der elevene aldri hadde arbeidet med slik medvirkning. Klassens første kriterier berørte elevprestasjonens form og innhold, i tillegg til lytting i en eller annen grad. Med et kritisk blikk finner Hertzberg at kriteriene ikke sier noe om det som betegnes som kvaliteten på den muntlige *teksten*. Dette var likevel av underordnet betydning siden det var selve *fremføringen* som her var i fokus. Etter revidering to måneder senere kom «Innhold» inn i kriteriearket sammen med «framføringskriteriene». Erfaringen Hertzberg gjorde seg, var at forsøket hadde medført at vurderingen av elevenes muntlighet ble «alminneliggjort» og «avdramatisert». Helt konkret ba ikke lenger elever om lov til å få slippe å stå foran klassen. I en analyse av kriteriene gir Hertzberg uttrykk for at enkelte kriterier, spesielt kriterier som berørte innholdet i elevenes prestasjoner, var for uspesifiserte. Disse kunne imidlertid ha blitt konkretisert, uten at dette nødvendigvis ville vært helt uproblematisk. Selv erfarne lærere vil ha vanskeligheter med å vurdere etter kriterier om form og struktur i muntlig tekst. Dersom det for eksempel ble utformet konkrete kriterier om bruk av for eksempel gode eksempler, risikerer en at fremføringen blir instrumentell, konkluderer Hertzberg (1999, s. 197).

I egen avhandling finner Cecilia Olsson Jers at elevene som inngår i undersøkelsen opplever en usikkerhet når de skal fremføre noe muntlig foran sine klassekamerater (2011, s. 117-126). Blant annet stiller flere elever kritiske spørsmål til det funksjonelle i å snakke foran

hverandre. Et sentralt funn er at lite fokus legges på muntlig sjanger, konsentrasjonen ligger snarere på «(...) själva utförandet av talandet, själva praktiken i sig – det som också kan kallas det formalistiska eller formella i färdighetsträningen» (Jers, 2011, s. 126). Jers' funn samsvarer med et sentralt funn i Anne Palmérs avhandling. Elevene i Palmérs undersøkelse får kun ferdighetstrening i muntlighet, uten at undervisningen har metaspråklig innhold i form av å benytte språket for å beskrive eller snakke om språk (gjengitt etter Jers, 2011, s. 126; Palmér, 2008, s. 189). Palmér konkluderer med at innholdet og uttrykket (eller formen) i en språklig aktivitet ikke bør skilles fra hverandre: «Mer fruktbart måste det vara att se innehåll och form som en helhet» (Palmér, 2008, s. 190). I en analyse av den retoriske arbeidsprosessen finner Jers at memoria og actio/pronuntiatio er i fokus i skoletimer der elevene snakker foran hverandre (Jers, 2011, s. 128).¹⁵ Flere av elevene i Jers' undersøkelse etterspør mer trening i det muntlige. Forfatteren tror det har sammenheng med at fokuset i forkant av selve prestasjonene legges på inventio, uten at elevene gis anledning til å bearbeide fagstoffet i klasserommet gjennom å bruke de andre delene i den retoriske arbeidsprosessen. Dermed opplever elevene at noe savnes, uten at de klarer å sette andre ord på det utover et behov for «mer trening». Paradoksalt nok tolkes «mer trening» av både lærere og elever som mer taletid foran klassen. Nettopp actio/pronuntiatio er det elevene allerede øver mest på (Jers, 2011, s. 130).

3.0 Metode

3.1 Opprinnelig utgangspunkt

Våren 2015 var det mest interessant å *avdekke* sentrale trekk ved vurderingen av muntlig kompetanse i Oslo kommune. Jeg ønsket å avdekke om det var noen betydelige forskjeller i den faktiske, eller reelle, vurderingen på ulike skoler avhengig av geografisk og sosioøkonomisk plassering. Etter veiledning og presentasjon av masterskisse, kom jeg etter nøye vurdering fram til at de opprinnelige forskningsspørsmålene var for tesepreget til at jeg kunne oppfylle kravene til forskerens objektivitet (Larsen, 2007; Postholm, 2010). Med det mener jeg at det opprinnelige prosjektet var preget av høy grad av subjektiv oppfatning. May Britt Postholm viser til termen aksiologi, eller læren om verdier (2010, s. 35). Den kvalitative forsker innser at egen forskning er påvirket av subjektive og individuelle verdier. Penne

¹⁵ Den retoriske arbeidsprosessen er både en teori om hvordan en kommunikativ situasjon bygges opp, samt et analytisk redskap for å undersøke hvordan slike situasjoner er oppbygd (Jers, 2011, s. 117). Se mer om pronuntiatio i fotnote på s. 23.

skriver at forskeren risikerer å bli kontekstuell selvreferensiell, at en tolker ut i fra egen forforståelse, bakgrunn eller kulturelle mønstre (Penne, 2006, s. 19). I visshet om at jeg allerede mente en del om vurdering og norsk muntlig basert på skolens geografiske plassering, endret jeg det forskningsmessige utgangspunktet. I stedet for å skulle avdekke og *kontrollere* hva som kjennetegner vurderingen ved ulike skoler, ønsket jeg å gjøre et forsøk på å *skissere* eller *belyse* hva som *kan* kjennetegne denne vurderingen. I tillegg ble hovedfokuset flyttet fra lærers egne kriterier til vurderingskriterier elevene selv er med på å utforme. At forskeren er bevisst på, og redegjør for, sin egen subjektive forforståelse¹⁶, er med på å styrke kvaliteten på en undersøkelse (Postholm, 2010, s. 35). Samtidig medførte endringen at tilnærmingen ikke lenger bærer preg av deduktiv strategi, å skulle utlede fra det generelle til det konkrete (Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2011, s. 51). Det generelle er eksisterende teori på fagområdet, det konkrete praksisen ved de ulike skolene. Min forforståelse knyttet til elevmedvirkning i utarbeidelse av vurderingskriterier var tilnærmet fraværende. Det betyr at tilnærmingen innledningsvis var svært induktiv, eller uten teoretisk utgangspunkt (Christoffersen et al., 2011, s. 51). Som et resultat av begrenset subjektiv forforståelse var jeg i starten usikker på hva jeg ønsket å finne ut. I søknaden til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD, formulerte jeg følgende problemstilling: *Osloskolen som arena for øving av muntlige ferdigheter. Hva kan kjennetegne vurderingen av elevpresentasjoner når elevene selv utformer vurderingskriteriene?* På dette stadiet hadde jeg altså liten kjennskap til og få teser om elevmedvirkning i forbindelse med utarbeidning av vurderingskriterier. Jeg var tilsvarende induktiv i spørsmål knyttet til lærerens vurdering basert på kriterier som er helt eller delvis utformet av elevene selv.

3.2 Generelt om kvalitativ metode

Postholm omtaler det å forske kvalitativt som noe som innebærer å forstå deltakernes perspektiv (2010, s. 18). Videre ønsker den kvalitative forsker å forstå kompleksiteten på det aktuelle feltet. Gjennom hele forskningsprosessen må forskeren ha en fortolkende rolle, og blir dermed det viktigste tolkningsinstrumentet i undersøkelsen. En kan dele opp kvalitativ metode i ulike tilnærminger, som for eksempel kasusstudier eller en fenomenologisk tilnærming (Postholm, 2010, s. 32).

¹⁶ Subjektiv forforståelse tolkes som personlig bakgrunn for arbeidet, basert på en rekke informasjonskanaler slik som tidligere lest teori, praksiserfaringer med mer.

3.2.1 Undersøkelsens kvalitative tilnærming

Skillet mellom et kasusstudie og et fenomenologisk studie synes i seg selv å være noe tvetydig. Postholm hevder at kasusstudier og fenomenologiske studier begge omhandler handlingspraksis (2010, s. 32). Felles for begge tilnærminger er også at forskeren vil ha «(...) noen undersøkelsesspørsmål klare på forhånd, men er innforstått med at disse kan endres underveis i forskningsprosessen» (Postholm, 2010, s. 36). Innenfor fenomenologisk tilnærming er imidlertid ikke forskningen rettet mot en pågående aktivitet, men en prosess som er avsluttet når forskeren begynner med forskningsarbeidet, hevder Postholm. Slik jeg forstår Postholm kan en altså ikke observere fenomenet som undersøkes. Jeg vil derfor argumentere for at denne undersøkelsen kjennetegnes som kasusstudie som metodisk tilnærming: «Det betyr at forskeren studerer kasus eller settinger ved bruk av en kasusstudie som forskningstilnærming» (Postholm, 2010, s. 50). Postholm definerer kasusstudie som utforskning av et system som både er tids- og stedbundet. Fokus kan her ligge på en aktivitet, et eller flere individ eller en sosial enhet (Postholm, 2010, s. 50). Den kasusorienterte forskeren konsentrerer seg om spørsmål knyttet til prosess (hvorfor eller hvordan), og spørsmål som omfatter forståelse (hva, hvordan og hvorfor) (Christoffersen et al., 2011, s. 86). Sentrale forskningsspørsmål i denne kasusstudien er derfor:

- Hva vektlegger aktørene i sin forståelse av ulike muntlige sjangre innenfor rammene av norskfaget?

- Hvordan er forholdet mellom det som skjer i kasusene (diskursiv praksis) og det som er intensjonen (sosial praksis)?

De tre kasusene i undersøkelsen er de tre skolene jeg har undersøkt. Felles for alle skolene er at elevene har bidratt i utformingen av formuleringer som legger føringer for lærerens vurdering, i undersøkelsen kalt vurderingskriterier, vurderingsområder eller lignende. Prestasjonene skal være en dokumentasjon på den kunnskapen elevene besitter, og hva eleven har arbeidet med i en gitt tidsbunden prosjektperiode. Samtlige elever i undersøkelsen ble vurdert etter kompetansemål i norsk for 10. trinn. Et annet fellestrekk er at alle elever fikk en sluttvurdering i form av karakteruttrykk etter endt prosjektperiode. Fokuset i de ulike kasusene ligger altså både på aktørene (lærer/elev), det faglige innholdet og vurdering (både av elever og lærerens vurdering). I likhet med Postholm i sin egen doktoravhandling har jeg valgt å undersøke praksisen i tre ulike klasserom, fordi tre ulike fortellinger fra praksis øker sannsynligheten for en viss representativitet (Postholm, 2010, s. 39). Praksisrettet forskning

har ikke som formål å finne «objektiv kunnskap» om praksis som andre lærere skal overføre til egne klasserom som et ledd i egen utvikling (Wardekker, 2000). Det er heller ikke målet for denne undersøkelsen:

Thus, the product of research is not knowledge in the sense of a product that can be transferred to other persons and situations; it is an understanding of the change processes in a specific situation that may or may not have implications for other situations. Knowledge is a mediational means for focusing our attention on specific aspects of a practice. (Wardekker, 2000, s. 269)

Som det fremgår av de ulike vedleggene kan jeg gi en detaljert beskrivelse av det jeg har studert, gjennom transkripsjoner av intervju og observasjoner ved hver enkelt skole. Denne kontekstuelle beskrivelsen er vanlig i en kasusstudie, og kan avdekke interaksjonen mellom ulike faktorer som inngår i det gitte kasuset (Postholm, 2010, s. 50).¹⁷ Disse faktorene kan, slik jeg ser det, sies å være samspillet mellom lærer, elever og sentrale bestemmelser som for eksempel læreplanen i norsk. Gjennom disse beskrivelsene blir det «(...) mulig å gi en helhetlig beskrivelse av det som studeres, noe som også er målet for all kvalitativ forskning.» (Postholm, 2010, s. 50).

3.3 Forskningsprosessen

Forskningsarbeidet kjennetegnes av Edvard Befrings skisse av en typisk forskningsprosess:

Arbeidet med oppgaven vil være fremadskridende, men det vil også være tilbakevendende prosesser. Denne dynamikken innebærer at forskningsprosessen best kan illustreres med en sirkel. (...) Selv om arbeidet går framover, skritt for skritt, vil en stadig vende tilbake for å justere og videreutvikle det som tidligere er gjennomført.

¹⁷ Postholm skriver videre om en type kasusstudie: I tilfeller der fokuset rettes mot settinger som skal beskrive eller illustrere en sak, som når ulike elevgrupper skal illustrere og konkretisere sin forståelse for muntlig sjanger gjennom å medvirke til å formulere vurderingskriterier, snakker en om et såkalt instrumentelt kasusstudie (Postholm, 2010, s. 52). Skal en bruke Postholms definisjoner, er det svært viktig å påpeke at undersøkelsen ikke har vært instrumentell i form av å være et «bestillingsverk»: De ulike prosjektperiodene på hver skole var planlagt gjennomført i teamene uavhengig av mine besøk.

Under hele prosessen vil det for eksempel bli arbeidet med teoretiske, etiske og metodiske refleksjoner. (Befring, 2015, s. 16)

De ulike stegene i forskningsprosessen ble kontinuerlig arbeidet med frem mot ferdigstillingen. Skissen gjør seg særlig gjeldende ettersom det gikk om lag to måneder fra jeg besøkte første skole til jeg var ferdig på den siste. Jeg begynte derfor å skrive metodedelen før jeg var ferdig med feltarbeidet. Parallelt med dette leste jeg meg opp på relevant teori, samtidig som jeg begynte å tenke på ulike måter å kategorisere funnene i feltarbeidet. Det innebærer nødvendigvis at den overordnede tilnærmingen gradvis må ha blitt mindre induktiv:

Det betyr at den forståelsen av praksisfeltet forskeren utvikler gjennom observasjon, intervjuer, lesing av dokumenter og bruk av teori, vil kunne påvirke de påfølgende intervjuer og observasjoner. Det vil foregå en stadig interaksjon mellom de ulike databitene som samles inn. Denne interaksjonen vil påvirke forståelsen av hver enkelt del samtidig som dette delmaterialet vil kunne påvirke forskerens helhetsforståelse av settingen og handlingene som utspiller seg der. Denne forståelsen vil igjen virke inn på spørsmålene som forskeren stiller i sine intervjuer og likeså fokusere forskerens blikk under observasjoner. (Postholm, 2010, s. 77)

I kvalitative studier kommer en altså til en interaksjon mellom induksjon og deduksjon. Det er i dette krysningpunktet at forskeren utvikler sin forståelse av forskningsfeltet (Postholm, 2010, s. 36). «Praksisfeltet» og «settingen» må ikke forstås som en konkret skole, men arbeid med muntlighet ved konkrete ungdomsskoler i Oslo kommune. Det betyr at jeg var mer forberedt på hva som ville kunne møte meg på de to siste skolene enn det som var tilfellet ved første skolebesøk. Det kan også ha påvirket hva jeg vektla i observasjonen ved de forskjellige skolene.

3.4 Datainnsamlingen

3.4.1 Generelt

Undersøkelsen består av vesentlige innslag av ny empiri i form av datainnsamling gjennom skolebesøk. Empirien vil potensielt kunne bidra med ny kunnskap om elevmedvirkning innenfor rammene av norsk muntlig.¹⁸

3.4.2 Utvalget

Utvalget i undersøkelsen består av to ulike grupper informanter, lærere og deres elever. Lærerinformantene er et hensiktsmessig utvalg, det betyr at det er hensikten med forskningen som avgjør setting (Postholm, 2010, s. 39). De tre lærerne ble valgt ut på bakgrunn av ulike kriterier, slik som kjønn, arbeidserfaring og arbeidssted. I en kasusundersøkelse vil det, slik jeg ser det, være sentralt å finne lærerinformanter som kan fungere som ulike eksempler på skoler i Oslo kommune. Det betyr at lærerne må jobbe på skoler som kan kategoriseres. Inndeling av skolene er basert på resultatet på skolens siste eksamensresultater i norsk muntlig, herunder under middels resultat («Sjøskolen»), middels resultat («Landskolen») og høyt resultat («Fjellskolen»). Disse betegnelsene er basert på den interne medianen i utvalget av skoler. Dersom medianen, eller gjennomsnittet, til skolene ved eksamen i norsk muntlig er karakteren 4,0, kan altså skolen jeg betegner som under middels ligge rett under, og den jeg betegner som over middels rett over. Det betyr at alle tre skolene kan ligge på samme eller ulike hele karakternivå, men samtidig varierer resultatmessig i forhold til hverandre. En intern differensiering betyr at det ikke med sikkerhet vil være mulig for utenforstående å finne frem til en aktuell skole. Elevene er ikke aktivt utvalgt, men inngår i undersøkelsen på bakgrunn av å ha en av lærerinformantene som lærer i norsk. Utvalget er som nevnt styrt av hensikten med forskningen. Hensikten er å belyse hva ulike lærere og elevgrupper på ulike skoler vektlegger i utformingen av vurderingskriterier.

3.4.3 Gjennomføringen

Datainnsamlingens omfang var to dager per skole. På alle tre skolene observerte jeg, etter å ha presentert meg for elevene og informert om frivillighet, lydopptak og samtykke, først én økt (skoletime). Jeg hadde på forhånd bedt mine lærerinformanter om å la elevene få påvirke utgangspunktet for lærerens vurdering av elevene, som ved alle skolene ble kalt vurderingskriterier eller vurderingsområder. Denne aktiviteten er forankret blant annet i forskrift til opplæringsloven §§ 3-4 og 4-5, som i 2007 sa at elevene skal delta i

¹⁸ Særlig når den norskfaglige elevmedvirkningen ses i lys av retorisk teori.

vurderingsarbeidet i samarbeid med lærer (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 11). Etter siste endring i juni 2015 heter det i forskrift til opplæringsloven §3-12 at «(...) eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling» (Forskrift til opplæringslova, 2015). Utdanningsdirektoratet skriver at det i vurderingsprosessen er «(...) helt nødvendig at elevene involveres og får erfaring med og kunnskap om vurdering og egen læring» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 11). Videre måtte vurderingssituasjonen helt eller delvis inngå om en del av vurderingsgrunnlaget i norsk muntlig samme semester. Metodisk var det sentralt at lærer stilte spørsmål til elevenes innspill i første observasjonsøkt, slik at elevene fikk anledning til å gjøre rede for sine syn. Utover det gav jeg ingen flere føringer til mine lærerinformanter. Det faglige innholdet i vurderingsperioden varierte fra skole til skole. På Sjøskolen var prosjektperiodens norskfaglige innhold lyrikk, på Landskolen litterær samtale om kåseri og på Fjellskolen dramatisering av Henrik Ibsens *Vildanden* (1884). Rett etter undervisningsøkten intervjuet jeg læreren om innholdet i den aktuelle økten. Dag to observerte jeg en konkret vurderingssituasjon, og intervjuet så læreren om elevenes prestasjoner. Senere viste det seg at det kun var plass til dag én fra hver skole i masteravhandlingen.

3.4.3.1 Observasjon

Observasjon er, spesielt i barne- og ungdomsforskning, en datametode med stor faglig relevans (Befring, 2015, s. 71). Edvard Befring skriver at deltakende observasjon kjennetegnes av at observatøren er fysisk til stede i den sosiale konteksten, i denne sammenheng i klasserommet. Det er videre ønskelig med det han kaller en innledende være til stede-periode, dette for at observatøren kan bli en akseptert del av konteksten. Dersom elevene ikke var innforstått med min rolle som observatør i forkant av skolebesøket, har det trolig vært nyttig å presentere meg selv og prosjektet før lydbåndene ble slått på. Samtidig er nok Befrings poeng mer sentralt i undersøkelser der forskeren eller studenten har en mer aktiv rolle i observasjonen.¹⁹ Når observasjonen er åpenlys, slik som ved alle de tre skolene, er premissgrunnlaget uansett klart for alle involverte (Befring, 2015, s. 74).

3.4.3.2 Intervju

Intervju som datametode er vel anvendt, og har en spesielt sentral stilling i kvalitative studier (Befring, 2015, s. 74). Intervjuene er, ved siden av observasjoner, svært sentrale i min undersøkelse. I denne sammenheng var samtlige intervju en direkte personlig samtale mellom

¹⁹ Termen «student» brukes om meg selv gjentatte ganger i datamaterialet. Dette i et forsøk på å «avdramatisere» betydningen av at jeg var til stede i klasserommene.

lærer og student, gjennomført på et lukket rom på de forskjellige skolene. Befring betegner slike intervju som oppsøkende intervju eller feltintervju (Befring, 2015, s. 74). Han skiller videre mellom åpent, uformelt eller ustrukturert intervju, som alle kan utarte seg som en fri samtale basert på tema og generelle spørsmål. Motsetningen er samtaler basert på en detaljert intervjuguide med faste spørsmål og svarkategorier, det formelle eller strukturerte intervju. Uansett intervjutype vil informantens svar som oftest bli registrert på lydbånd, som regel i kombinasjon med notater (Befring, 2015, s. 74). Det gjelder også for denne undersøkelsen. Intervjuene i denne undersøkelsen kan sies å være semistrukturerte: Samtalene var ikke frie i den forstand at det var metodisk nødvendig at lærerne skulle snakke om de samme temaene. I intervjuguiden er det ikke utformet svarkategorier som lærerinformantens svar skulle passe inn i, men potensielle svar til hjelp for studenten underveis. At det ble åpnet for oppfølgingsspørsmål der det var naturlig, gjør imidlertid at samtalen blir mindre fast og formell enn den formelle eller strukturerte samtalen Befring betegner som typisk for kvantitativ forskning. Når det er snakk om strukturerte spørsmål, men åpne og frie svar, refereres det gjerne til semistrukturerte intervjuer (Befring, 2015, s. 75). Svarene til lærerinformantene må derfor kunne sies å være åpne og frie, selv om intervjuguiden var tematisk strukturert. Underveis i intervjuene stilte jeg flere oppfølgingsspørsmål:

Oppfølgingsspørsmål innebærer at man stiller nye spørsmål til det som nettopp er sagt.

Det kan gjøres ved hjelp av et lite «nikk», eller «mm», eller en liten pause som viser at intervjupersonen bare skal fortsette å fortelle. Dette kan også være spørsmål som:

«Kan du si mer om det?». (Postholm, 2010, s. 71)

I tilfeller der forskeren ønsker å få deltakeren til å reflektere og eksemplifisere sine utsagn, kan nikk eller respons som «ja» og «hm», også kjent som prober, benyttes (Postholm, 2010, s. 80). I det første lærerintervjuet bidro jeg ikke med mange prober. Det resulterte i at læreren beholdt ordet nokså lenge, samtidig som ikke alt som ble sagt var relevant for forskningsspørsmålene. I de neste intervjuene bidro jeg imidlertid med flere prober. En utfordring som gjorde seg gjeldende i gjennomføringen av intervjuene var å unngå at ikke spørsmålene ble ledende, at det ikke gis føringer om såkalt «ønsket svar» (Dalen, 2011, s. 31). Ved noen anledninger beveget jeg meg i det jeg vil kalle tvilstilfeller, dersom jeg oppfattet at lærerinformanten formulerte noe som kunne blitt mer presist ved hjelp av faglige begrep:

1. L: Jeg tenker på det kompetansemålet, at de skal kunne vurdere egne og andres muntlige
2. presentasjoner, det er jo et kompetansemål. (...) Eh.. Men jeg tenker at det er en del
3. bevisstgjøring og læring i å vurdere andres muntlige presentasjoner, for
4. elevene. At de ser hva som skal til for å oppnå en høy karakter.
5. M: Tenker du at det at de kan vurdere hverandre og kan bidra med vurderingskriterier,
6. tenker du at det kan utvikle en slags metaforståelse for vurdering, og hva de blir vurdert
7. etter?
8. L: Ja, jeg vil jo tro at de blir en god del mer.. bevisst på det, ja.

(Lærer, Landskolen)

Som det fremgår av utdraget har ikke læreren selv valgt å benytte seg av begrepet *metaforståelse*, som i denne sammenhengen kan bety å gjøre elevene oppmerksomme på hva de forstår og ikke forstår om vurdering i norsk muntlig. Således kan spørsmålet sies å ha visse ledende trekk. Likevel mener jeg at spørsmålet er formulert på bakgrunn av informantens foregående svar. I tillegg valgte informanten å ikke benytte seg av begrepet *metaforståelse* ut intervjuet. Slik jeg ser det er spørsmålet altså et forsøk på omformulering og presisering snarere enn et uttrykk for et annet «ønskelig svar». At forskeren styrer samtalen inn i en retning som er relevant for problemstillingen eller undersøkelsens fokus, betegner Postholm som noe «fruktbart» (2010, s. 83).²⁰

3.4.3.3 Transkripsjon

Koblingsnøkkelen mellom elevenes navn og nummer gjør at en unngår å blande sammen hvilken elev som har sagt hva i observasjonen. Det vil jeg argumentere for at styrker undersøkelsens reliabilitet, eller nøyaktighet (Befring, 2015, s. 12). Elevene ble i all hovedsak tiltalt med navn før de fikk ordet, slik at hvert enkelt utsagn kan knyttes til korrekt elev. Ved noen få tilfeller tok elever ordet uten å bli nevnt ved navn eller bli notert i observasjonsnotatet, og lar seg heller ikke identifisere på lydbåndet. Disse tvilstilfellene er markert som «jente» eller «gutt». Ingen transkripsjonen kan være en «sann» representasjon av det talte språk (Penne, 2006, s. 22). I transkripsjonsarbeidet har jeg imidlertid markert pauser med flere punktum, og jeg har inkludert fyllord og -fraser som *liksom* og *på en måte*. I tillegg har jeg forsøkt å nedtegne stamming, nøling og lignende, både fra meg selv og fra informantene, samt slangord og engelske låneord som er markert i kursiv. Det har jeg gjort for å gi et så «korrekt» eller «sant» bilde av språksituasjonen som mulig. Slike fyllord- og fraser kan fortelle oss noe om eventuelle diskursive ulikheter mellom lærere og elever. Dessuten kan

²⁰ Det ble tidligere nevnt at datainnsamlingsperioden spredte seg over nær to måneder, og at dette medførte at de to siste skolebesøkene ikke forløp helt som det første. For eksempel begynte jeg å oppfatte at lærerinformantene og deres skoler ikke hadde samme syn på hva som kan regnes som elevmedvirkning. Dette temaet inngikk som et eksplisitt tema i intervjuene med de to andre lærerne.

spesielt elevenes språkbruk fortelle oss noe om hva elevene selv tenker om norskfagets innhold. I situasjoner der lærer noterer ned elevenes innspill er pausene markert med mange punktum, flere enn ved språklige pauser.

3.4.3.4 Validitet og relabilitet i datainnsamlingen

En kvalitativ tilnærming er ofte gunstig for å sikre høy grad av validitet, eller gyldighet (Larsen, 2007). Det gjelder spesielt i gjennomføringen av intervju, skriver Ann Kristin Larsen, siden en i gjennomføringen av intervjuet kan foreta korreksjoner samt at intervjuobjektet får snakket om det informantene selv synes er viktig. Et semistrukturert intervjukjema sikrer at intervjuene berører relevante temaer, men åpner samtidig for nye impulser der det er naturlig. Det gjør også at flere informanter får snakke om det samme, bare med små variasjoner. En slik fleksibel prosess bidrar til mer valid informasjon (Larsen, 2007). I datainnsamlingsfasen var det et mål at alle lærerinformantene skulle få anledning til å uttale seg om flere overgripende temaer, slik som generell vurdering i norsk muntlig.

Lærerinformantene ble orientert om konfidensialitet på forhånd. Det betyr at anonymiteten bør ha sikret høy grad av validitet i intervjudataene. Samtidig er det ikke utenkelig at lærerinformantene tidvis forteller det han eller hun «tror jeg vil høre» om enten enkeltelever eller vurdering generelt. Følgelig utgjør dette en potensiell feilkilde. Undersøkelser der lærere stilles spørsmål om egen vurderingspraksis målt opp mot sentrale bestemmelser og skolens ledelse, kan medføre en viss risiko for at lærer over- eller underdriver betydningen av andre faktorer. Her kan for eksempel bestemmelser i forskrift til opplæringsplanen nevnes. Det kan ikke utelukkes at lærerinformantene mente å være bedre kjent med lovverket enn de egentlig er. Samtidig er det ikke rimelig å forvente at lærere skal holde seg oppdatert på alt av styringsdokumenter til enhver tid.

I gjennomføringen av observasjoner gjøres mange ulike tolkninger (Larsen, 2007).

Tendensiøse og lite objektive observasjoner kan resultere i sviktende reliabilitet, det vil si nøyaktigheten og stabiliteten av data (Befring, 2015, s. 53). Av den grunn kjennetegnes observasjonsnotatene i undersøkelsen av to selvstendige bolker (se vedlegg 2-4). Bolkene setter et tydelig skille mellom observasjoner og refleksjoner. I bolken for observasjon har jeg nedfelt *hva* jeg ser, som jeg vet at omgivelsene mine også vil observere. Eksempel er antall elever i klassen. I bolken for refleksjon har jeg nedskrevet *hvorfor* jeg tror jeg observerer noe. For eksempel observerte jeg at flere elever spiste i løpet av timen. I bolken for refleksjon kan jeg da ha nedfelt hvorfor jeg tror at disse elevene spiser. Observasjonene i klasserommene ble som nevnt festet til lydånd for deretter å bli transkribert så «sant» som mulig. Det betyr

nødvendigvis at det som er sagt i observasjonene er etterprøvbart, at andre ville ha kunnet kommet fram til samme data etter å ha lyttet til lydbåndene – da selvsagt utover språklige variasjoner. Disse aspektene styrker etter min vurdering observasjonens reliabilitet. Samtidig kan jeg ikke utelukke at jeg kan ha unnlatt å observere noe vesentlig i observasjon. Når det gjelder spørsmål knyttet til analyser av enkeltelevers utsagn, kan uklarheter knyttet til hvem som har sagt hva i noen tilfeller ha påvirket reliabiliteten i transkripsjonen. For eksempel kunne det skje at enkeltelever tok ordet uten at læreren gav dem tillatelse. Samtidig holder jeg et uformelt system for ordskifte et sannsynlig bidrag til at elevene ikke lot seg affisere av at jeg var til stede. Det kan ikke utelukkes at et mer anstrengt ordskifte kunne resultert i at elevene synes situasjonen var unødig kunstig.

3.5 Etter datainnsamlingen

Lydopptak og navnelister ble slettet før 30. november. Dette i tråd med avtalen med NSD. Dataene fra feltarbeidet var da blitt anonymiserte. Det betyr at lærernavnene ikke er nedtegnet, og navnene på alle elever var blitt erstattet med et elevnummer. Det er blitt foretatt to ulike former for analyse i arbeidet med datamaterialet, dokument- og diskursanalyse.

3.5.1 Dokumentanalyse

Når en analyserer et dokument, forsøker en å få frem meningsinnholdet i det skriftlige dokumentet (Christoffersen et al., 2011, s. 164). I datamaterialet finner en to typer av sentrale dokumenter: Lærerens eventuelle oppgaveformuleringer i løpet av prosjektperioden, og vurderingskriteriearkene som lærer og elever har utformet i fellesskap.

Vurderingskriteriearket må anses å være et skriftlig uttrykk for hva lærer og elever velger å vektlegge innenfor den aktuelle delen av norskfaget. De ulike vurderingskriteriearkene kan langt på vei også bidra til å svare på forskningsspørsmålene i undersøkelsen. Kriteriearkene vil følgelig bli omtalt i analysedelen.

3.6 Diskursanalyse

Det må innledningsvis bemerkes at begrepet diskursanalyse kan oppleves som krevende og lite konkret. Diskursanalyse kan sies å være et paraplybegrep, i den forstand at begrepet favner over flere forskjellige metodiske tilnærminger (Hitching & Veum, 2015, s. 13). Behovet melder seg for en diskursanalyse som er tilpasset forskningsspørsmålene i undersøkelsen. I tillegg er det, slik jeg ser det, en fordel om analysen også er tilpasset det diskursbegrepet jeg la til grunn i teoridelen. Gee definerer diskursanalyse som «(...) the study of language in use» (Gee, 2014, s. 8). Videre påpeker han at det finnes en rekke ulike tilnærminger til diskursanalyse. Noen analyser vektlegger det han betegner som «innholdet» i

språket som blir brukt, mens mer lingvistiske tilnærminger konsentrerer seg om språkets struktur («grammatikk»), og hvordan strukturen bidrar til å danne mening i en spesifikk kontekst (Gee, 2014, s. 8). De ulike tilnærmingene til diskursanalyse har et felles prinsipp:

Det disse inngangene har til felles, er et overordnet prinsipp om å kombinere analyser av ytringer, tekster og kommunikative handlinger med analyser av kulturen og samfunnet. Det som undersøkes, er altså meningsskaping og kommunikative praksiser på mikronivå i relasjon til samfunnsmessige og sosiokulturelle strukturer på makronivå. (Hitching & Veum, 2015, s. 11)

Undersøkelsen har som mål å vise hva elever og lærere vektlegger i utformingen av vurderingskriterier i norsk muntlig. Med andre ord oppleves *hva* aktørene i undersøkelsen vektlegger som mer relevant enn *hvordan* aktørene kommuniserer sine norskfaglige verdier. Dette poenget underbygges av at de spesifikke kontekstene i undersøkelsen kan la seg definere på noenlunde valid vis. I alle tre kasesene er det snakk om klasser på ungdomstrinnet i Oslo kommune innenfor rammene av en norsktime. Den meningsskapende praksisen er utformingen av vurderingskriterier i norsk muntlig (mikronivå), sett i lys av samfunnsmessige strukturer på makronivå, i denne sammenheng sentrale styringsdokumenter. Det er de sentrale styringsdokumentene som, ved siden av norskdidaktisk og pedagogisk teori, er med på å gi den norskfaglige aktiviteten mening og legitimitet. Språkets plass i diskursanalyse er blitt hyppig diskutert. Felles for alle former for diskursanalyse er at språket og språkbruk vektlegges i en eller annen grad (Hitching & Veum, 2015, s. 22).²¹ En forenklet presentasjon av språkets struktur er derfor ikke irrelevant, ettersom språkbruken blant annet kan fortelle oss noe om hva som inngår i den kontekstuelle Diskursen elever og lærere forsøker å inngå i. Som nevnt i teoridelen omhandler ikke Gees Diskurs-begrep språkbruk alene, men også andre variabler som for eksempel sosial tilhørighet. Diskursanalyser der målet er å forklare hvordan språk fungerer for å kunne forstå det aktuelle analyseområdet, kaller Gee for «deskriptive» (Gee, 2014, s. 9). En såkalt «kritisk» tilnærming diskursanalyse har ifølge Gee som mål ikke bare å beskrive hvordan språket fungerer. En ønsker i tillegg å «(...) apply their work to the world in some fashion» (Gee, 2014, s. 9). Slik jeg tolker dette utsagnet har altså den kritiske

²¹ Av plassårsaker skal jeg ikke begi meg ut på noen lang diskusjon om dette. Ifølge Hitching og Veum kan en diskursanalyse oppleves som for eller for lite lingvistisk, avhengig av hvem som leser. Disse grensegangene beskrives som et «dilemma» i diskursanalysen, men bidrar til å gjøre tilnærmingen «spennende» (Hitching & Veum, 2015, s. 22).

tilnærmingen til diskursanalyse et mål om at arbeidet skal kunne «påvirke» det området analysen tar for seg på en eller annen måte. Norman Fairclough er opptatt av at skillet mellom kritisk og ikke-kritisk tilnærming til diskursanalyse ikke er absolutt, men skriver likevel:

Critical approaches differ from non-critical approaches in not just describing discursive practices, but also showing how discourse is shaped by relations of power and ideologies, and the constructive effects discourse has upon social identities, social relations and system of knowledge and belief, neither of which is normally apparent to discourse participants. (Fairclough, 1992, s. 12)

Det ligger her altså innbakt at en kritisk diskursanalyse ikke nøyer seg med å beskrive «diskursive praksiser», men samtidig viser hvordan diskurs formes av variabler som makt og ideologi. I utdraget beskriver Fairclough hvordan diskurs kan påvirke blant annet sosiale identiteter, hvilket sjelden er tydelig for deltakerne i den aktuelle diskursen/Diskursen avhengig av hvilket begrep en benytter.

3.6.1 Faircloughs rammeverk for diskursanalyse

Fairclough regnes som en av grunnleggerne av kritisk diskursanalyse (Hitching & Veum, 2015, s. 19). I boken *Discourse and Social Change* lanserer han et såkalt tredimensjonalt rammeverk for diskursanalyse (Fairclough, 1992, s. 73). I denne modellen inngår tre rammer. Han kaller disse rammene for tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Årsaken til at han benytter begrepet *tredimensjonalt* rammeverk, er at han beskriver enhver diskursiv «event» (hendelse) som «(...) simultaneously a piece of text, an instance of discursive practice, and an instance of social practice» (Fairclough, 1992, s. 4).²² I diskursanalytisk sammenheng omfatter den innerste «tekst»-dimensjonen beskrivelse av den aktuelle teksten («deskripsjon»). Den diskursive praksisen «(...) specifies the nature of the processes of text production and interpretation» (Fairclough, 1992, s. 4). Den diskursive praksisen omhandler, slik jeg tolker Fairclough, altså de ulike prosessene i *tekstproduksjonen* (som for eksempel diskursive kjennetegn i kommunikasjonen). I tillegg omfatter denne dimensjonen diskursanalytikerens egen «interpretation», eller tolkning av det som analyseres. De to dimensjonene må, slik jeg tolker forfatteren, ses innenfor rammene av den sosiale praksisen

²² Når Fairclough bruker begrepet «tekst» i sin bok, omtaler han et produkt som enten kan være skriftlig eller muntlig. En transkripsjon av et intervju vil derfor være et eksempel på «tekst» (Fairclough, 1992, s. 4).

de inngår i. Sosial praksis kan omfatte ulike institusjonelle forhold, og hvordan disse eventuelt former den diskursive praksisen. Forskningsspørsmålene tatt i betraktning vil det derfor være nærliggende å analysere den diskursive praksisen (utformingen av kriterier i norsk muntlig sett i lys den sosiale praksisen som aktiviteten inngår i («norskundervisning», herunder LK06 med mer). Et svært viktig poeng er at en ifølge Fairclough sjelden eller aldri beskriver en tekst uten å referere til tekstproduksjonen og/eller ulike tolkninger av teksten. Skillet mellom beskrivelse og fortolkning derfor ikke er skarpt (1992, s. 73). Som jeg skal komme tilbake til, har Faircloughs tanker om forskerens beskrivelse og fortolkning vært gjenstand for kritikk (Hitching & Veum, 2015, s. 20). Diskursanalysen i masteravhandlingen vil delvis basere seg på Faircloughs tanker om et skille mellom diskursiv og sosial praksis.

3.6.2 Dialogismen som teoretisk utgangspunkt for analyse

Dialogismen innebærer et såkalt interaksjonelt, eller «flerhandlende», syn på kommunikasjon og språkbruk (Hitching & Veum, 2015, s. 24). Kommunikasjonen kan betraktes å være en «(...) «mellomprosess» der de kommuniserende forhandler og samarbeider i utformingen av et budskap» (Hitching & Veum, 2015, s. 24). «Budskapet» er i denne undersøkelsen de ulike vurderingskriteriearkene. Lærere og elever skal altså komme frem til et utkast til kriterieark som konstrueres gjennom klassedialogen. Hitching og Veum kobler begrepet dialogisme opp mot de tidligere omtalte teoretikerne Bakhtin og Vygotskij: I forfatterens resonnement er alle kommunikative handlinger rettet mot hverandre, og må derfor betraktes som grunnleggende sosiale. Dialogismen «(...) fremhever samhandling eller interaksjon som et vesentlig trekk ved all språkbruk, tenking og handling» (Hitching & Veum, 2015, s. 25). Et sentralt poeng er at dialogisme kan anses å være et rammeverk for hvordan vi oppnår kunnskap om verden, og hvordan vi tilskriver denne mening (Hitching & Veum, 2015, s. 25).

3.6.3 Kontekstuell innsnevring

Et dialogisk utgangspunkt for diskursanalyse må innebære en erkjennelse av at «(...) alle meningsskapende prosesser er avhengige av den aktuelle sammenhengen hvor samhandlingen finner sted, det vil si konteksten» (Hitching & Veum, 2015, s. 27). Med andre ord er det i en diskursanalyse helt nødvendig å analysere konteksten som de aktuelle språkhandlingene inngår i. Kontekst kan defineres slik:

Rommetveit (...) har definert kontekst som «(...) tale, tekst eller ikkje-språkleg samanheng som eit gitt utdrag av tale eller tekst er en del av». Det er altså to størrelser som sammenstilles; en fokusert hendelse (for eksempel en tekst) og det handlingsfeltet

som denne hendelsen er en del av (kontekst). Konteksten fremstår sjelden eller aldri som noen enhetlig, og derfor er det ofte mer oppklarende å tenke seg at én sosial handling kan aktivere en rekke ulike kontekster. (...) Kontekst kan også forstås som et sett av rammer som omslutter den sosiale hendelsen som blir studert. (Hitching & Veum, 2015, s. 27)

Rammeproblemet – Gees «Framing problem»

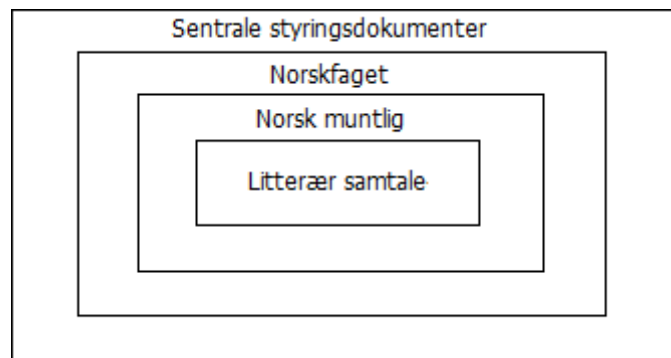
Ethvert aspekt knyttet til kontekst kan påvirke meningen i både muntlige og skriftlige ytringer. Dette kaller Gee for «The Frame problem», eller rammeproblemet (Gee, 2014, s. 85). Rammeproblemet må ses i sammenheng med at kontekst kan gjøres nesten uendelig omfattende, gjennom å trekke inn stadig nye momenter av betydning for språkhandlingen (Gee, 2014, s. 85). En diskursanalyse kan ikke, slik jeg oppfatter Gee, sies å være valid før utvidelsen av konteksten er så omfattende at nye utvidelser ikke er av betydning for diskursanalytikerens tolkninger av materialet. Datamaterialet i undersøkelsen har noen felles kontekstuelle trekk: Alle observasjonene fant sted høsten 2015. Samtlige skoleklasser i undersøkelsen tilhører ungdomstrinnet, og skal måles opp mot kompetansemål i norsk etter 10. trinn. De tre lærerne hadde som felles utgangspunkt at de skulle la elevene medvirke i utformingen av vurderingskriterier for en konkret vurderingssituasjon i norsk muntlig.

3.6.4 Neumanns tre skritt for diskursanalyse

Iver B. Neumann lanserer i boken *Mening, materialitet, makt* tre konkrete steg for diskursanalyse (2010, s. 55-79):

Skritt én: Valg og avgrensning

Neumanns første skritt er å foreta en avgrensning av det som skal studeres (Neumann, 2010, s. 55). En diskurs/Diskurs kan ikke være løsrevet fra andre diskurser/Diskurser. Det blir dermed opp til diskursanalytikeren å foreta en diskursiv innsnevring – eller å bestemme seg for hvor grensene for de ulike diskursene/Diskursene skal trekkes (Neumann, 2010, s. 56). En mulig diskursiv innsnevring vil kunne se slik ut:



Figur 2.1. Diskursiv innsnevring. Figuren er selvlaget.

De ulike dimensjonene i denne forenklete modellen rommer en rekke ulike variabler. Et eksempel kan være ulik bruk av språk.²³ Ettersom Gees Diskurs-begrep rommer noe mer enn språkbruk alene, kan hver dimensjon sies å representere sin egen type Diskurs. Dimensjonen «litterær samtale» er et eksempel på norskfaglig sjanger²⁴, og kan sies å romme andre dimensjoner, som for eksempel aktuelle deler av litteraturfaget. Her kunne andre norskfaglige sjangre hatt samme posisjon i tabellen, slik som den andre norskfaglige sjangeren i undersøkelsen (dramatisering). Både dramatisering og den litterære samtalen kan plasseres innenfor rammene av en mer overordnet norskfaglig diskurs/Diskurs, som dimensjonen «Norskfaget» er et forsøk på å demonstrere.

Skrutt to: Diskursens representasjoner

Neumann betegner diskurs/Diskurs som «virkelighetsproduserende» (2010, s. 60). Et annet ord for representasjoner kan dermed være «virkeligheter». En diskursanalyse bygger på en erkjennelse av usikkerhet og konflikt representasjonene imellom, hevder forfatteren. Ofte vil en aktuell diskurs/Diskurs «(...) inneholde en dominerende representasjon av virkeligheten og en eller flere alternative representasjoner» (Neumann, 2010, s. 60). Slik jeg oppfatter Neumann vil det altså være sentralt å forsøke å finne de ulike representasjonene, eller virkelighetene, som kommer til syne i datamaterialet. Diskursanalysen er spesielt godt egnet i studier der det finnes et såkalt kulturelt hegemoni, der en maktkonstellasjon opprettholdes gjennom bruk av kulturelle maktmidler (Neumann, 2010, s. 60). «Normalt» er læreren gitt en rekke maktmidler. Ingen kan for eksempel bestride lærerens rett til å snakke når som helst til hvem som helst i klasserommet (Fjørtoft, 2014, s. 140). I sammenheng med norskfaget kan

²³ Språkbruken i en litterær samtale vil typisk være ulik språkbruken i andre norskfaglige sjangre, som f.eks. dramatisering. Det samme vil den sosiale identiteten til den fremførende; som f.eks. «skuespiller» eller «faglig ekspert».

²⁴ I undersøkelsen brukt som betegnelse på gruppevis samtaler om litterære tekster.

diskursiv definisjonsmakt tjene som eksempel på slik makt. En kan rimeligvis anta at det som oftest er læreren som avgjør hva som anses som «god muntlighet». Det som gjør spesielt skritt to interessant i diskursanalysen som anvendes, er at denne tradisjonelle maktfordelingen utfordres når elevene gjennom medvirkning inviteres inn i en norskfaglig sfære de aldri eller sjelden befinner seg i. Poenget med medvirkning i utarbeidelsen av vurderingskriterier må nødvendigvis være å utvikle et mønster der elevene kan ta del i definisjonsmakten gjennom refleksjon over vurderingskriteriene.

Skritt tre: Diskursens lagdeling

I skritt tre spør diskursanalytikeren om alle trekk i en gitt representasjon er like bestandige (Neumann, 2010, s. 62). Dersom noen trekk forener (sammenfaller) og noen differensierer (skaper forskjeller), hevder Neumann at trekk som forener er mer motstandsdyktig mot forandring. Et sentral poeng er at enkelte representasjoner, eller syn på «virkeligheten», kan være tregere å forandre enn andre (Neumann, 2010, s. 69).

3.6.5 Analysens validitet

Fairclough har altså blitt kritisert for det som betegnes som en sammenblanding av beskrivelse og fortolkning i sin tredimensjonale modell for diskursanalyse (Hitching & Veum, 2015, s. 20).²⁵ Det er en viss fare for at løpende fortolkninger av transkripsjonen påvirker validiteten i de slutninger jeg gjør. Samtidig er det en styrke for undersøkelsen at vesentlige utdrag fra transkripsjonene inngår i analysedelen. Den vesentlige mengden av utdrag betyr at masteravhandlingen åpner for at leseren kan gjøre seg sine egne tolkninger av både transkripsjonen og den diskursive praksisen i klasserommene. Dessuten åpner disse utdragene for at mine konklusjoner kan diskuteres og imøtegås kritisk, spesielt når disse utdragene løpende settes i sammenheng med mine egne fortolkninger av praksisen. En diskursanalyses validitet oppnås ikke av å unngå fortolkning, men blant annet gjennom at de ulike prosedyrene i analysen gjøres eksplisitte (Hitching & Veum, 2015, s. 20). I analysedelen vil jeg altså ikke gjøre noe forsøk på å kun gi en objektiv beskrivelse av datamaterialet, men å tydeliggjøre de slutninger jeg har gjort. En slik tydeliggjøring av egen fortolkning styrker, slik jeg ser det, analysens validitet. Det kommer av at uansett ikke er mulig for en diskursanalytiker å gjøre «objektive» beskrivelser av data (Hitching & Veum, 2015, s. 19).

²⁵ Av plasshensyn går jeg ikke inn i noen lang diskusjon om dette. Essensen i kritikken er at det ikke er mulig å gi en «nøytral» beskrivelse av teksten samtidig som en skal fremstå kritisk (Hitching & Veum, 2015, s. 20).

Gjennom å bruke Neumanns tre steg sitter en igjen med modeller av ulike diskurser. Det å modellere en diskurs er i seg selv en viktig forskningsoppgave (Neumann, 2010, s. 69). De kontekstuelle rammene for datainnsamlingen er blitt gjort rede for. Tatt i betraktning det såkalte rammeproblemet, lar kontekstens ytre rammer seg definere på valid vis.²⁶

3.6.6 Øvrige sentrale begrep i diskursanalysen

Når vi snakker henspiller, relaterer eller siterer vi ofte til andre «tekster» eller «teksttyper», i den forstand hva andre mennesker tidligere har sagt eller skrevet (Gee, 2014, s. 46). Ethvert språklig uttrykk er ifølge Neumann påvirket av tidligere relasjoner med andre språklige uttrykk, som igjen påvirker relasjonen til tekster i nye kontekster (2010, s. 178). Dialogismen må ses i sammenheng med Bakhtins tanker om flerstemmighet, at talerens egen stemme er infiltrert av andres stemmer om for eksempel samme emne.

3.6.7 Oppsummering av anvendt diskursanalyse

Oppsummert må altså masteravhandlingens diskursanalyse ses i sammenheng med Gees Diskurs-begrep, dialogismeteori, de tre skrittene i Neumanns diskursanalyse og Faircloughs tredimensjonale rammeverk for kritisk diskursanalyse.²⁷ Av hensyn til forskningsspørsmålene er det altså ikke språkets struktur, eller «grammatikk», som er i fokus. Derimot er en analyse av språkbruken i sin sosiale kontekst mest relevant. Etersom det er sentralt å få et innblikk i hva som kjennetegner kriteriene fra et dialogismeperspektiv, altså når elever og lærere samarbeider om utformingen av et budskap, vil vesentlige utdrag fra transkripsjonen bli presentert sammen med mine løpende fortolkninger. Avslutningsvis vil jeg gjennom å bruke Neumanns tre konkrete skritt forsøke å vise hvilke representasjoner i de ulike norsk muntlig-Diskursene som eventuelt kommer til syne i materialet. Avslutningsvis vil jeg diskutere ulike sider av elevmedvirkning i norsk muntlig. Denne diskusjonen vil basere seg på de funnene som er blitt gjort i datamaterialet.

3.7 Etiske dilemmaer

I datainnsamlingen ble ikke andre sensitive personopplysninger enn navn trukket inn.

Lydopptakene ble slettet etter endt transkripsjon, og transkripsjonene ble oppbevart på privat datamaskin med passordbeskyttelse.

²⁶ Når det er sagt, kunne en selvsagt valgt å utvide rammene for konteksten enda lenger i en mer omfattende avhandling.

²⁷ Diskursanalysen kan i noen grad sies å være kritisk, selv om målet med masteravhandlingen snarere er å få den lesende læreren til å reflektere rundt egen praksis enn at analysen skal bidra til å forandre praksisfeltet.

3.7.1 Samtykke

Det er et grunnleggende forskningsetisk prinsipp at all deltakelse skal bygge på samtykke (Befring, 2015, s. 31). Lærerinformantene ble forklart både muntlig og skriftlig gjennom privat kommunikasjon hva jeg skulle undersøke i forkant av innsamlingsperioden, og ble bedt om å underskrive egen samtykkeerklæring. Rektorene ble underrettet om tema, problemstilling og innsamlingsprosess i eget skriv.

NSD godkjente begge samtykkeskjemaer (se vedlegg 7).²⁸ Anonymisering og korrekt oppbevaring av navnelister sikrer slik jeg ser det vernet om informantenes personlige integritet (Befring, 2015, s. 32). Tatt i betraktning at undervisningsøktene kunne vært en alminnelig undervisningssituasjon, anser jeg den personlige belastningen ved å delta å være ubetydelig for elevene. Samtlige elever som ble observert i vurderingssituasjonen hadde levert samtykkeerklæring. Samtidig uttaler flere lærerinformanter seg kritiske til utenforstående aktører, slik som andre lærere og ledelsen ved den aktuelle skolen. Det resulterte i noen utfordringer knyttet til anonymisering av skole, elever og lærere. Befring skriver at det å delta i forskning ikke skal være forbundet med risiko (Befring, 2015, s. 33). Kritiske kommentarer rettet mot andre aktører kan medføre en viss risiko dersom disse ytringene kan knyttes opp mot konkrete informanter. Ifølge Befring er det oftere problematisk å ivareta deltakernes anonymitet i kvalitative studier sammenlignet med kollektive metoder, som bruk av spørreskjemaer (2015, s. 33). Her må det nevnes at elever kan kjenne igjen seg selv eller andre i transkripsjonene i kapittelet for funn og vedlegg, i og med at de selv bidro med data i de øktene jeg observerte. Navnet mitt kan de ha registrert da de fikk utdelt informasjonsskriv og samtykkeskjema. Likevel vil det ikke være mulig for verken elever eller lærere å gjenkjenne de andre kasesene i undersøkelsen.

3.7.2 Aksiologi i tolkningsarbeidet

Aksiologi blir definert som læren om verdier (Postholm, 2010, s. 35). Det er altså en styrke for undersøkelsen at forskeren redegjør for sine egne verdisyn, også i tolkningen av

²⁸ Det ble innhentet krav til aktivt samtykke fra elever som skulle bli vurdert av lærer i studentens påhør. Siden flere av elevene er under 15 år, fikk elevene utdelt skjema for egen og foresattes samtykkeerklæring i god tid før innsamlingen. I dette skrevet ble elever og foresatte tilbudt alternativ undervisning dersom noen ønsket å reservere seg mot å bli observert, enten i første eller i andre observasjon (se vedlegg 6). Ingen elever benyttet seg av dette. NSD presiserte i sin vurdering av mine informasjonsskriv og samtykkeskjema at elevene måtte være bevisst på at deltakelsen var frivillig. Dette ble, i tillegg til å stå skrevet på samtykkeskjemaet, også formidlet muntlig i forkant av hver økt. Som en ekstra sikring ble elevene eksplisitt bedt om å ikke si noe i observasjonsøktene dersom de ikke ønsket å delta i undersøkelsen.

datamaterialet. Innledningsvis ble det nevnt at jeg manglet tydelige verdier i spørsmål om elevmedvirkning i norsk muntlig. Et mulig verdisyn kan være at jeg selv vektlegger muntlighetens tosidighet. Aksiologisk innebærer det en mistanke om at muntlighetens innholdsside for ofte må vike for prestasjonens form i lærerens vurdering. Etter mitt syn bør vurdering i norsk muntlig omfatte vurdering av både form og innhold. Jeg kan dessuten ha latt meg påvirke av teorien jeg leste i forkant av analysen, spesielt når det gjelder verdisynet om balansen mellom form og innhold i elevenes prestasjoner. Dette verdisynet har jeg imidlertid forsøkt å legge til side i mitt analysearbeid. Leseren inviteres til å kontrollere at mine slutninger ikke er så farget av dette verdisynet i en slik grad at det reduserer analysens validitet.

4.0 Resultat

I avhandlingen er det helt sentralt å vise hva elever og lærere velger å vektlegge i utformingen av vurderingskriteriene som prosess. Av den grunn vil sentrale utdrag fra denne prosessen først bli presentert, basert på en inndeling av data før, under og etter utformingen av vurderingskriterier. Som tidligere nevnt vil mine ulike tolkninger av de diskursive praksisene bli løpende bemerket. Relevante utdrag fra de ulike prosessene vil bli analysert, med spesiell vekt på analyse av de diskursive kjennetegnene som kommer til syne i klasserommets muntlighet og i de skriftlige kriteriearkene.

4.1 Skole 1 – «Sjøskolen»

4.1.1 Kontekst

På bakgrunn av de interne eksamenskarakterene kaller jeg skole 1 for «Sjøskolen», siden eksamensresultatene ved skolen ligger under de to andre skolene i utvalget. Elevene skal arbeide med to dikt i perioden, og prosjektperioden avsluttes i form av en gruppevis litterær samtale. Til stede i første observasjon er 28 elever, tre voksne hvorav én lærer, student og assistent. Jeg orienterer om undersøkelsen og frivillig deltakelse før jeg åpner for spørsmål. Innledningsvis spiller læreren av sangen *Gategutt* av Lillebjørn Nilsen. Deretter blir lydbåndene skrudd på.

4.1.2 Før utarbeidelse av kriterier: Læreren innleder klassesamtalen

Etter oppropet går læreren rett i gang med å presentere en oppgave elevene skal arbeide med i den aktuelle prosjektperioden. Læreren vil at elevene skal sammenligne sangen med diktet *Nr. 13* av Rudolf Nilsen.

1. L: Dere skal sammenligne disse to tekstene.. Det dere skal gjøre, det er at dere skal finne
2. tema i tekstene. Dere skal finne.. virkemidler... Hvilke virkemidler er det i de ulike
3. tekstene? Er det noen samme? Er det noen forskjellige? Og.. samme som vi jobbet med i
4. går.. hvordan får.. disse virkemidlene i teksten.. hvordan får de fram tema? Hvordan
5. belyser de tema? Det er.. oppgaven.. Som dere skal jobbe med, og ha en vurdering på neste
6. uke. OK? Da er dere klar over det. Det dere skal gjøre i dag.. det er nettopp.. å... utarbeide
7. vurderingskriterier som passer til den oppgaven her.. OK? *Yes.*

Utdraget kan sies å kommunisere hvilken forforståelse læreren mener at elevene bør ha forut for utformingen av vurderingskriterier. Det språklige utdraget kjennetegnes av flere norsk- og litteraturfaglige diskursord. Eksempel er substantivene «virkemidler», «tema» og «vurderingskriterier», i tillegg til de sekundærdiskursive verbene «utarbeide» og «belyser». Lærerens språk kjennetegnes av begreper som en også kan finne i LK06/NOR1-05. Læreren følger ikke opp med en forklaring av disse aktuelle begrepene. Det ligger dermed implisitt at elevene forventes å være kjent med lærerens diskursive fagspråk. Læreren ber så elevene samtale to og to om hva som bør inngå i vurderingskriteriearket. Læreren velger så å dele ut fire eksempler på kriterieark, blant annet et kriterieark som benyttes til muntlig eksamen i norsk på 10. trinn (se vedlegg 11). Lærerens intensjon er sannsynligvis at disse kriteriearkene kan fungere som en faglig støtte for elevene når de skal utforme kriterier:

1. L: Bruk de her.. som eksempler.. ideer.. til hva.. ta.. og plukk litt, velg litt ut fra de her,
2. og fyll på med hva dere selv mener er relevant å ha med. OK?

Læreren legger gjennom sine språkhandlinger altså opp til at elevene skal «plukke og mikse» fra kriteriearkene de får utdelt, ispedd det elevene selv mener er «relevant» for oppgaven. På den måten virker kriteriene læreren deler ut som lærerens stillas rundt elevenes faglighet i kriterieutformingen. Det kan tenkes at læreren ønsker at disse kriteriearkene skal være lærerens «forlengede» arm i form av å strekke elevene til sitt potensielle norskfaglige nivå, og dermed være en støtte i elevenes nærmeste utviklingszone.

4.1.3 Underveis: Klassen samtaler om parvise vurderingskriterier

Etter at elevene har snakket sammen i par, ønsker læreren innspill til aktuelle vurderingskriterier.

1. L: (...) Da vil jeg gjerne høre bare litt fra noen læringspar. Hvilke kriterier er det dere
2. tenker at kan være nyttig? *Yes?* [G8], vær så god?
3. G8: Deltakelse.
4. L: Hva sa du?
5. G8: Deltakelse.
6. L: Deltakelse, ja.. Hva tenker du deltakelse.. hva mener du med det?
7. G8: At man skal være med og.. komme med innspill og sånn.
8. L: Ja.. At du faktisk er litt aktiv, og kommer med innspill? Ja? Fint. [J14] og [G1], hva
- 9 tenkte dere på? Hva er deres kriterier?
10. G1: Eh... Nei.. må ha innhold som er relevant.
11. L: Mm. At innholdet er relevant. Hva betyr det?
12. G1: At på en måte.. det er sammenheng i det man sier.
13. L: Mm. At du snakker om det du.. som oppgaven handler om? Ja? Fint. Eh.. [J10]?
14. J10: Du begrunner argumentene dine godt.
15. (...)
16. L: Ja.. Å begrunne argumentene dine godt! Herlig. Føler jeg messer om det i hver time, og
17. i hvert eneste fag. Begrunne, begrunne og begrunne. Det er helt sentralt. Kjempefint!

G8, som innleder klassedialogen, vektlegger det vage begrepet «deltakelse». På lærerens oppfordring blir han bedt om å utdype. Han forklarer da at det er viktig å «komme med innspill». Sett i lys av det norskfaglige temaet form versus innhold i norsk muntlig kan G8s innspill sies å vektlegge formen, siden G8 ikke etterlyser krav til innholdet i innspillene som kommer. Det gjør derimot G1 og J10. G1 mener at innholdet må være «relevant». Når læreren ber om utdypning presiserer eleven at det må være «sammenheng» i det man sier. Ord som «relevant» og «sammenheng» kan oppleves som tvetydige og rommelige, spesielt når disse brukes i sammenheng med vurdering av elevenes muntlige kompetanse. J10 er opptatt av at eleven «begrunner argumentene» godt. Dette må nok kunne sies å være en mer presis norskfaglig formulering, spesielt ettersom lignende formulering finnes i kompetansemålene etter 10. trinn.²⁹ Læreren bruker i sin respons til J10 adjektivet «herlig». En mulig forklaring finnes i metaforen læreren selv konstruerer, at læreren «messer om det [å begrunne, min merknad] i hver time, og i hvert eneste fag». Handlingsverbet «begrunne» understrekes av læreren tre ganger.

1. L: [G6] og [G9]... har dere noe?
2. Gutt: La andre snakke.
3. L: Si det en gang til?
4. Gutt: La andre få snakke.
5. L: Ja! La andre få snakke. Ja.

²⁹ Å «delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon». Se tabell 1.1.

Gutten i linje 13 er opptatt av å «la andre få snakke». Dette kan potensielt knyttes til lyttebegrepet som er omtalt i delkapittel 2.6.2.

1. L: Fint. Bra. [G8]?
2. G8: Å bruke fagrelaterte begreper.
3. L: Fint. Å bruke fagrelaterte begreper. Hva mener du med det, da?
4. G8: Begreper som liksom tilhører norskfaget.
5. L: Ja, fint, at du bruker begreper som er relevante for norskfaget. Fagbegreper. Fint. [G1]?
6. G1: Å starte og holde i gang samtalen.
7. L: Ja! Hva.. kan du si noe mer om det?
8. G1: At vi liksom.. når vi har en samtale om tema, så kan vi kan på en måte fortsette å snakke om det og snakke med de andre på gruppa om det.
10. L: Ja, fint. At det på en måte er dere som styrer samtalen? At ikke jeg hele tiden stiller dere 11. spørsmål, men at dere.. Spiller litt på hverandre, og diskuterer sammen. Mm. Kjempefint.

I dette utdraget viser G8 diskursive likheter med sin lærer. G8 vektlegger innholdsdelen av norsk muntlig, helt konkret anvendelse av det han betegner som «norskfaglige begreper». Elevens innspill blir bekreftet av læreren gjennom at adjektivet «fint» nevnes to ganger.

Basert på disse parvise innspillene har jeg laget en tabell for å vise om elevene i klassen velger å vektlegge prestasjonens form (F) eller innhold (I) i sine språkhandlinger. Elevinnspill om lytting (L) kan potensielt knyttes opp mot både form og innhold, og utgjør derfor en tredje kategori.³⁰ Jeg vil også vurdere om innspillet kan sies å kjennetegnes av primære eller sekundære diskursive trekk. Med det menes om språkhandlingen kan sies å tilhøre norskfaget innenfor rammene av skolen som sekundærdiskursiv arena, eller om eleven kan forventes å benytte (eller ha tilegnet seg betydningen av) samme språkhandling i sin primære sosialisering. Det vil dessuten være relevant å vurdere hvorvidt elevene benytter seg av vitenskapelige begreper (Vygotskij). Leseren inviteres her til å gjøre seg sine egne fortolkninger. Merk at kun de første elevinnspillene inngår i modellen, en mer utfyllende variant finnes i vedlegg 8.

³⁰ En aktiv lytterrolle kan fordre et fokus på både form og innhold i sammenheng med en gitt elevprestasjon. Det kan f.eks. formuleres konkrete krav til at elevene skal feste seg ved noe av innholdet i det som blir sagt. Alternativt kan det tenkes at det blir formulert krav til at elevene skal kommentere eller vurdere hvordan den presterende eleven brukte språket sitt e.l.

Elev(er)	Språkhandling	Fokus (F/I/L)	Diskursive kjennetegn	Utfyllende fortolkning
G8	«Deltakelse.»	Form	Begge	- Begrepet «deltakelse» kan knyttet til både primær og sekundær sosialisering/talesjanger.
G1	«Må ha innhold som er relevant.»	Innhold	Sekundær	
J10	«Du begrunner argumentene dine godt.»	Innhold	Sekundær	- Det diskursive begrepet «å argumentere» har en norskfaglig definisjon.

Tabell 2.1: Egen fortolkning av elevenes parvise språkhandlinger, Sjøskolen.

Etter min fortolkning av elevenes språkhandlinger er det altså en overvekt av sekundærdiskursive innspill som i hovedsak omtaler innholdet i elevenes prestasjoner. Det må her nevnes at elevene kan ha latt seg påvirke av formuleringene i de sekundærdiskursive kriteriearkene som de hadde fått utdelt på forhånd.

4.1.4 Underveis: Klassen samtaler om gruppevise vurderingskriterier

Etter denne seansen ønsker læreren at elevene skal gå sammen i grupper og sammenligne de parvise forslagene til vurderingskriterier. Gruppene skal så formulere et felles kriterieark som læreren skal samle inn mot slutten av timen. Elevene skal ta utgangspunkt i gradsinndelingen lav, middels og høy måloppnåelse. Læreren vil at hver gruppe skal plukke ut to kriterier fra eget kriterieark. Disse kriteriene skal så presenteres for resten av klassen. Den første gruppen får ordet:

1. L: Vær så god.
2. Gutt: Lite og dårlig begrunning. Det er lav, og middels.. begrunne noen argumenter. Høyt,
3. begrunner alle argumenter grundig.
4. Gutt: Eh.. Lav er... snakke lavt.. Middels er.. snakke ganske høyt.. Høy.. det er snakke høyt
5. og tydelig.
6. L: Ja. Fint. Bra. Tusen takk for det. Så dere mener da at det å begrunne... og det å snakke
7. tydelig.. det er to vi.. veldig viktige kriterier?
8. Gutt: Ja.
9. L: Fint, herlig. Neste gruppe. Vær så god. Opp og stå.
10. Jente: Høy måloppnåelse.. Eleven kan starte og avslutte samtalen på en naturlig måte.
11. L: Ja.
12. Jente: Middels måloppnåelse, eleven driver samtalen delvis videre. Lav måloppnåelse,
13. eleven melder seg ut fra samtalen.
14. Jente: Høy målo... måloppnåelse. Eleven har veldig godt ordforråd, middels

15. måloppnåelse.. eleven har delvis et godt ordforråd.. Lav måloppnåelse.. eleven har et
16. dårlig ordforråd.
17. L: Fint. Bra! Tusen takk for det. Ordforråd.. Det er relevant. Og det å.. drive samtalen.. at
18. det er dere som styrer samtalen. Herlig! Gode kriterier.

Innspillene i linje to-fem kan oppleves som krevende å analysere. Det er imidlertid klart at gruppen til eleven har valgt å trekke frem kriterier som både vektlegger form og innhold. Kravet til argumentasjon ses i sammenheng med innholdet i det som vurderes. Høy og klar stemmebruk kan knyttes til elevprestasjonens form. I linje 10-16 kan den påfølgende gruppen også sies å vektlegge både form og innhold.

- 1: L: Vær så god, da er det dere.
2. Jente: Argumenterer og begrunner godt.. høy måloppnåelse.. Eleven bruker variert og
3. presisert språk, det vil si presist språk. Høyt.
4. L: Ja, takk for det. Igjen, begrunne, klart og presist språk. Kjempesint! (...) Dere.. vær så
5. god, neste gruppe.
6. Jente: Eh.. lav.. er lite relevant.. middels.. noe relevant.. eh.. høyt, relevante innspill.. og..
7. lite bra argumentering.. noe bra.. argumentering.. og... argumenterer godt.
8. L: Mm. Fint. Så argumenter.. Ja.. Hva mener du med argumenter.. [J4], [J5], [J8] og [J9]?
9. Hva mener dere med «argumenter»?
10. Jente: At man.. begrunner godt..
11. L: Begrunner meningene dine?
12. Jente: Ja.
13. L: Ja? Fint! Takk. Hva er relevant? Dere nevnte noe om relevant?
14. Jente: At det er innenfor tema, liksom.
15. L: Ja! Snakker om tema. Kjempesint! Bra.

De norskfaglige betegnelse «å argumentere», «å begrunne» og «å argumentere godt» har allerede blitt nevnt flere ganger før jenta i linje syv sier det samme. Læreren ber om at eleven konkretiserer hva det innebærer å «argumentere». Jenta svarer i linje ti at det innebærer å «begrunne godt». Læreren slår seg til ro med at det å «argumentere godt» innebærer å «begrunne meningene dine». Som det fremgår av datamaterialet kommer lærerens egen oppfatning om det elevene snakker om ofte klart frem i responsen til elevenes innspill, som for eksempel i linje 16 i neste utdrag.

1. L: Neste gruppe.. [G6], [G9] og [G13]?
2. Gutt: Eh... lav måloppnåelse.. det er er.. eleven har svært dårlig.. om tema. Eh.. Treer og
3. firer er.. passe informasjon om temaer.. Femmer og sekser er.. relevant.. informasjon om 18.
4. tema.
5. Gutt: Lav.. måloppnåelse.. Eleven prøver å reflektere på spørsmål, men ikke de fleste..
6. Treer og firer.. elevene reflekterer på de første spørsmål.. Femmer og sekser.. elevene
7. reflekterer om.. i mange av argumentene og spørsmålene.
8. L: Mm. Fint. Tusen takk for det. Strålende. Vær så god, neste gruppe?
9. Gutt: Eh.. Høy er.. eleven er hele tiden engasjert, og kommer ofte med gode innspill.
10. Middels er.. eleven er delvis engasjert, har noen argumenter. Lav er.. eleven er lite

11. engasjert, og kommer ikke med innspill. Høy er.. eleven.. bruker.. grunnleggende
12. grammatikk korrekt.. og bruker et variert og presist ordforråd. Middels er.. eleven bruker..
13. språkets.. grunnleggende grammatikk.. Og... Stort sett korrekt.. stort sett korrekt, og
14. bruker et godt ordforråd, som er stort nok til å snakke om tema. Lav er at eleven gjør
15. mange grammatiske feil, og bruker et enkelt og uvariert ordforråd.
16. L: Fint. Bra jobba. Ordforråd.. Og engasjement! Herlig. Siste gruppe? [G10], [J11] og
17. [G15]?
18. Gutt: Eh.. Begrunnelse er.. eleven begrunner.. Lav måloppnåelse: Eleven begrunner ikke
19. innhold. Middels.. måloppnåelse.. Eleven begrunner innholdet til en viss grad. Høy
20. måloppnåelse.. Eleven bruker innholdet tydelig. Kunnskap.. Eleven viser god forståelse
21. over tema. Middels.. Eleven viser forståelse over tema.. til tider. Eh.. høy.. Eleven viser
22. meget god.. for.. forståelse overfor tema.
23. L: Fint, bra. Forståelse og begrunnelse av tema. Strålende! Takk for det.

Elevenes innspill er i tråd med lærerens instruksjer. Elevene kategoriserer blant annet de ulike faglige nivåene i lav, middels og høy grad av måloppnåelse. Også her kjennetegnes elevenes bidrag av en del norskdiskursive og sekundærpregede trekk, som å trekke frem begrepene «tema», «argument» og «ordforråd».

4.1.5 Etterspill: Lærerens perspektiver på elevenes forslag til vurderingskriterier

Læreren opplever elevenes skriftlige gruppeutkast til kriterier (se vedlegg 16) som «relativt gode», ettersom elevene har fokus på både form og innhold:

1. M: Mm. Hvilke tanker gjør lærer seg om de kriteriene elevene har utarbeidet, sånn av de
2. inntrykkene du har fått så langt?
3. (...)
4. L: Foreløpig, så er det.. førsteinntrykk, uten at jeg har fått sett så grundig gjennom dem..
5. M: Mm.
6. L: Så opplever jeg at de er relativt gode. Jeg føler at de på en måte har fokus på det som er
7. viktig. Eh.. Og at de både på en måte har fokus litt på innhold, men også på måten de
8. fremfører, at de på en måte har to tanker i hodet samtidig, ja.
9. M: Ja.
10. L: At det handler både er fremføring og innhold.
11. M: Akkurat.
12. L: Jeg savner ganske.. litt mer grundig innhold.
13. M: Du savner mer grundig innhold?
14. L: Ja, jeg gjør egentlig det.
15. M: Akkurat. Du synes ikke det kom så godt fram i helklassesamtalen heller, eller?
16. L: Eh, ikke e.. det var på en måte.. De snakket om «godt innhold», men liksom, hva menes
17. med «godt innhold»?
18. M: OK. Så de var ikke konkrete nok?
19. L: Nei, litt lite konkrete.
20. M: OK. Ja.

Samtidig etterspør læreren mer konkrete innspill, og bruker «godt innhold» for å illustrere dette poenget. Læreren forklarer så at årsaken til at elevene fikk utdelt vurderingskriterier til eksamen på 10. trinn:

1. L: Jeg tenker at det er.. relevant for den oppgaven her.
2. M: Ja.
3. L: I og med at det er muntlig fremføring. Så er det vel relevant i forhold til.. det er på måte
4. det som er målet vårt, da.
5. M: Det er målet, ja.
6. L: Eksamen i tiende, det er målet vårt, det vi jobber mot hele veien.
7. M: Mm.

Også i intervjuet påpeker læreren at det «å begrunne» er vesentlig:

1. M: Ja, fint. Mm. Var det noen kriterier (...) som du synes skiller seg spesielt ut i positiv
2. eller negativ retning?
3. L: Eh.. Ja.. Som jeg.. snakka om i klasserommet òg, det med begrunnelse, det er veldig.. Det
4. synes jeg er veldig viktig.
5. M: Mm.
6. L: Og jeg er glad for at elevene tar det opp!
7. M: Ja.
8. L: Føler liksom at de hører litt på det jeg sier.
9. M: For det er noe du er veldig opptatt av, eller?
10. L: Ja, veldig. Mm. Både i norsk og samfunnsfag.
11. M: Ja. Mm.
12. L: Hver gang de på en måte prøver å si noe, prøver å si meningen sin, så pleier jeg alltid å
13. spørre: «Ja, hvorfor det?». At jeg alltid liksom stiller oppfølgingsspørsmål.
14. M: Nettopp.

Når elever «prøver å si meningen sin», forsøker læreren å få elevene til å forklare nærmere gjennom bruk av oppfølgingsspørsmål. I sammenheng med litterære samtaler er læreren opptatt av at elevene skal vise til konkrete i den aktuelle teksten:

1. M: Men generelt.. hva er.. hva synes du er en god begrunnelse? Hva kjennetegner
2. typisk en god begrunnelse i norskfaget?
3. (Pause)
4. L: Eh.. Ja, det kommer jo veldig an på tema, da, men.. Jeg.. jeg liker hvis de på en
5. måte kan vise til konkrete eksempler.
6. M: Ja.
7. L: Ja. Det synes jeg er viktig. At de kan gå liksom inn i en tekst; «Ja, men se på
8. dette. Det ordet her, det kan for eksempel forklare hvorfor jeg tenker som jeg gjør.. og
9. tolker som jeg gjør».
10. M: Ja.
11. L: Det er ganske vanskelig for dem.
12. M: Ja.
13. L: Ja. Det er det ikke alltid.. ja.. vi trenger å øve mer på det, da, for å si det sånn.

Læreren finner støtte i kompetansemålene etter 10. trinn, som blant annet sier at elevene skal delta i diskusjoner med begrunnede meninger (se tabell 1.1). I lærerens norsk muntlig-Diskurs inngår tekstlige konkrete innunder det å begrunne sine synspunkter. I arbeid med dikt kan imidlertid elevenes følelser inngå i tolkningsarbeidet, ifølge læreren:

1. L: Vi har jobbet med dikt, da, nå, eller lyrikk og sånn. Og der er det jo veldig rom for egen
2. tolkning?
3. M: Mm.
4. L: Så der tenker jeg at... ja, det er ikke all tolkning som er riktig, på en måte.
5. M: Nei.
6. L: Man skal selvfølgelig prøve å få til en felles forståelse.
7. M: Mm.
8. L: Men samtidig, der tenker jeg, at hvis de får en følelse eller en tanke der, så aksepterer jeg
9. den i større grad der.
10. M: Ja, akkurat. Mm.

Slik jeg tolker læreren er altså forskjellige «aksepterte» dimensjoner i elevenes tolkningsarbeid avhengig av konteksten, eller tekstsjanger. På spørsmål om hva som eventuelt skiller elevenes forslag til kriterier fra kriteriene som ellers gjelder i lærerens undervisning, svarer læreren følgende:

1. L: Eh.. kan nok kanskje ikke bli like grundig, kanskje, at de kan bli litt overflatiske? Og
2. ikke så konkrete, kanskje? Som jeg tenker at jeg vil ha dem? Som vi snakket om, godt
3. innhold, hva mener du med godt innhold, på en måte?
4. M: Ja.

Læreren problematiserer altså selv at kriterieforslagene tidvis er lite konkrete. Videre spekulerer læreren i om elevene ønsker færre kriterier enn de «normalt» får utdelt. Læreren tror for øvrig at elevene i klassen er nokså enige om kriteriene som ble foreslått, og at de trolig ikke lot seg påvirke av å få besøk av en student. Til slutt fikk læreren spørsmål om hvordan vurderingskriteriene i lærerens undervisning «normalt» utformes, altså hva som kjennetegner denne prosessen i det daglige. Kriteriene utformes normalt i fagteam. I intervjuet gir læreren dessuten uttrykk for at elevene vanligvis ikke involveres i utarbeidelsen av vurderingskriterier i norsk muntlig.

4.1.6 Endelige vurderingskriterier

Elevene ble altså bedt om å lage utkast til kriterieark med gradert måloppnåelse (se vedlegg 16). De endelige kriteriene for den litterære samtalen som skulle gjennomføres ser slik ut:

Vurderingskriterier:
<ul style="list-style-type: none"> - Dere har løst alle punktene i oppgavebeskrivelsen - Dere lar alle på gruppa få mulighet til å snakke, omtrent like mye - Dere viser forståelse for det dere snakker om - Dere bruker, og forklarer fagbegreper - Dere viser evne til å utdype/forklare med egne ord, ved spørsmål fra faglærer - Dere begrunner uttalelsene/tolkningene deres - Dere trekker linjer, og ser helheten og viser evne til refleksjon; Eksempelvis: Hvorfor er disse diktene fremdeles viktige i dag?

Tabell 2.2: De endelige vurderingskriteriene, Sjøskolen.

Vurderingskriteriene er satt opp punktvis, og rommer formuleringer om både form og innhold. Det er likevel en klar hovedvekt på prestasjonens innhold. Lytting omtales ikke eksplisitt. Kriteriene er deskriptive, eller beskrivende. Språkbruken er i stor grad annerledes enn formuleringene i læreplanen. Diskursivt kjennetegnes kriteriene av flere norskfaglige begreper, som for eksempel «fagbegreper», «tolkninger» og «refleksjon». Betydningen av elevenes primærsjanger- og diskurser er nedtonet gjennom at det stilles konkrete krav til innholdet i den litterære samtalen som sekundærdiskursiv sjanger. Kriteriearket formulerer ikke hva som kjennetegner ulike grader av måloppnåelse, dermed heller ikke kjennetegn for ulike karakterer. Likevel finner en spor av flere elevinnspill i kriterieformuleringene. Her kan nevnes at alle på gruppa skal få snakke og at elevene «viser forståelse». Flere av elevenes innspill om prestasjonens form er ikke formulert i det endelige kriteriearket. Mål om å «trekke linjer», «se helheten» og å «vise evne til refleksjon» er heller ikke foreslått av elevene selv. Kriteriene kan sies å være sjangeruavhengige i den forstand at sentrale sjangerbegrep som «litterær samtale» og «lyrikk» ikke er nevnt. Imidlertid trekkes «diktene» frem i kriteriearkets eneste spørsmåleksempel. Retoriske begrep er ikke benyttet i kriteriearket.

4.1.7 Diskursens representasjoner

Hvilke representasjoner, eller virkeligheter, finner en i datamaterialet fra Sjøskolen? Hva kjennetegner den sjangerspesifikke norsk muntlig-Diskursen på den aktuelle skolen? En kan slå fast at det er forskjellige oppfatninger om hva elevene bør vurderes etter. Det gjelder både mellom lærer og elever samt elevene selv imellom. Basert på det tidligere omtalte skillet mellom form og innhold i norsk muntlig, er det i klassedialogen innholdet i elevprestasjonen

som vies mest oppmerksomhet. En mulig representasjon er altså at vurdering i norsk muntlig vil innebære vurdering av prestasjonens innhold. Også i klassedialogen, og spesielt i elevenes skriftlige forslag, fremmes det kriterieforslag om prestasjonens form. En felles representasjon for klassen som helhet kan derfor være at vurdering i norsk muntlig vil innebære vurdering av både elevprestasjonens form og innhold. Både i dialogen og i de skriftlige utkastene til kriterier er elevene tydelig opptatt av at den presterende skal vurderes som aktiv deltaker i den litterære samtalen. Noen av verbene knyttet til denne deltakelsen finner en også i de ulike kompetansemålene i norsk etter 10. trinn. Andre handlingsverb, slik som å være «litt aktiv» i samtalen, er ikke forankret i læreplanen. Noen representasjoner finner dermed gjenklang i den overgripende sosiale praksisen, mens andre ikke finner samme forankring. Kontrastene i elevenes representasjoner blir spesielt synlige i de skriftlige utkastene til vurderingskriterier: Noen av elevgruppene velger å levere utfyllende utkast der flere formuleringer ligner på formuleringer i læreplanen, hvorav målformuleringene berører både form og innhold. Andre grupper velger å levere inn utkast med kun ett målområde. I klassedialogen gir læreren kun begrenset uttrykk for egne representasjoner, det går mest tid til å respondere på elevenes innspill. I linje 17 på s. 48 er læreren imidlertid klar på at det å «begrunne» er viktig i alle fag. I det påfølgende intervjuet gir læreren uttrykk for tilfredshet med elevenes forslag til kriterier, i form av en balansegang mellom det læreren kaller «fremføring» og «innhold». Dette kan tolkes som samme tosidige inndeling som jeg tidligere har gjort mellom form og innhold.

4.2 Skole 2 – «Landskolen»

4.2.1 Kontekst

Skole 2 gis navnet «Landskolen» basert på det interne karaktersnittet i utvalget av skoler. Skolens eksamensresultater ligger altså mellom de to andre skolene. Læreren i undersøkelsen overtok norskundervisningen i klassen samme høst. Mot slutten av den norskfaglige prosjektperioden skal klassen gjennomføre en litterær samtale om to kåserier. Til stede ved første observasjon var 20 elever og tre voksne, hvorav én lærer, student og assistent.

Jeg orienterer om undersøkelsen og frivillig deltakelse før jeg åpner for spørsmål. Deretter blir lydbåndene satt på.

4.2.2 Før utarbeidelse av kriterier: Elevenes tidligere erfaringer med vurdering i norsk muntlig

Etter navneoppprop etterspør læreren hva slags erfaringer elevene i klassen har med vurdering i norsk muntlig, i tiden før klassen fikk sin nåværende norsklærer:

1. L: Da dere hadde norsk muntlig i vår, hva var det den karakteren bygde
3. på, kan noen fortelle meg det?
4. Jente: Jeg kan si det!
5. L: Jeg kan ta [G5] først.
6. G5: Det var stort sett presentasjoner.
7. L: Presentasjoner?
8. G5: Ja.. Vi hadde samfunnsfagsprøve, så gikk det også på norsk muntlig-karakteren
9. vår.

Ifølge elevene som tok ordet i denne seansen var det altså lenge siden de sist hadde «rene» vurderinger i norsk muntlig. Elevene var imidlertid kjent med tverrfaglige presentasjoner i samfunnsfag og dagens KRLE, som direkte berørte karakteren i norsk muntlig i 8. og 9. klasse. Klassen diskuterer så om grad av aktivitet i alminnelige norsktimer bør ha innvirkning på sluttvurderingen i norsk muntlig. Etter hvert berører klassesamtalen også vurderingssituasjonen mot slutten av prosjektperioden.

1. J10: Når vi har hatt presentasjoner med [gamlelæreren], [gamlelæreren] var veldig
2. opptatt av at vi skulle være fri fra manus, og reflektere og så videre. Kan du fortelle oss..
3. hva du synes er viktig, da? Hvordan vi kan få best mulig karakter?
4. Jente: Ja? Det vet jo ikke vi?
5. L: Ja, jeg skal.. Jeg håper at det blir klart i løpet av timen. Men det er litt viktig at
6. dere også er med på å bestemme det, slik at det blir rimelig.

Ulike pronomen som «vi», «du» og «oss» går igjennom i ordbruken til flere av elevene. Disse elevene bekrefter dermed en distinksjon mellom elevgruppen og læreren. Flere elever etterspør hva læren vil vektlegge i sin vurdering, både i den konkrete vurderingssituasjonen og utover skoleåret. Elevene har ulike synspunkter, og diskuterer med hverandre og lærer. Læreren viser siden frem utvalgte kompetansemål i norsk etter 10. trinn (se vedlegg 14).

1. L: (...) Planen for denne timen, det er at jeg skal informere om prøven.
3. Jeg skal si noe om de kompetansemålene jeg synes er aktuelle. Når vi setter karakter i
4. norsk, så må vi gå til læreplanen, og se hva dere skal kunne. Det er det som er grunnlaget
5. for karakterene mine. Eh, så skal vi sammen snakke om hvordan det er rimelig at dere blir
6. vurdert. (...)

Læreren får noen få spørsmål til slutt. Disse spørsmålene er snarere praktiske enn faglige, i form av å være spørsmål om rekkefølge og lignende.³¹ Læreren henviser gjentatte ganger til de aktuelle kompetansemålene etter 10. trinn:

1. L: Jeg vil også at alle dere andre vurderer det som har
2. skjedd, for det som står i kompetansemålene, det er at dere skal kunne.. vurdere både egne
3. og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier. Det står i læreplanen i norsk, eh, og
4. det må vi da gjennomføre.

Ei jente har et spørsmål om gjennomføringen av de litterære samtalerne:

1. Jente: Eh, når vi sitter der fire.. Da er det.. vi sitter der og samtaler om.. samme kåseri?
2. L: Samme kåseri dere fire, ja.
3. Jente: Hvordan liksom.. er det sånn at du stiller oss spørsmål, eller skal vi fortelle om..
4. L: Jeg tenker at.. denne gangen her er jeg med i samtalen og stiller en del spørsmål. Litt
5. sånn åpne spørsmål, ikke sånn fasitsvar, sånn *ettsvarsspørsmål*. Men at jeg kan stille litt
6. spørsmål som kan.. få dere til å tenke og vise fram det dere kan. Så kan jeg styre samtalen
7. eventuelt, og hvis jeg føler at.. én av dere har fått vist veldig godt hvor flinke dere er, så kan
8. jeg.. gi ordet til de tre andre på slutten.
9. Jente: Så det eneste vi kan forberede oss til.. prøven.. fagsamtalen.. det er sånn.. å lese
10. kåseri?

Læreren varsler at det vil være snakk om åpne spørsmål uten fasitsvar i vurderingssituasjonen.

En av elevene forstår ikke ordlyden i ett av kompetansemålene som læreren viser frem.

Læreren forklarer nærmere:

1. Jente: Jeg skjønnte ikke det siste punktet.
2. L: Nei, det skal jeg forklare. Det er da.. seks av de sånn rundt tretti-forti kompetansemålene
3. i norsk. (...) Så øverst så står det i læreplanen at dere skal kunne samtale om form, innhold
4. og formål i litteratur. Det å kunne samtale er noe litt annet enn å holde en presentasjon. Så
5. jeg kan også vurdere hvor flinke dere er til å samtale. Og så skal dere delta i diskusjoner, litt
6. det samme, med begrunnede meninger og saklig argumentasjon. Hvordan skal dere ha
7. begrunnede meninger om et kåseri? Går det an?

Gjennom fraværet av protester kan elevene sies å akseptere kompetansemålene som læreren legger frem som grunnlag for den litterære samtalen de skal gjennomføre. Læreren er tydelig opptatt av at elevene kan argumentere for sine syn i vurderingssituasjonen, samt å vise til konkrete virkemidler i teksten. Kompetansemålet om litterære virkemidler blir eksplisitt nevnt av læreren til slutt.

³¹ Læreren gjør imidlertid elevene oppmerksomme på et par premisser for samtalerne, som at elevene skal gjennomføre i grupper på fire og fire. Det er ikke registrert noen tydelige protester på lærerens premisser. Gjennom gjentatte språklige handlinger bekrefter læreren samme mønster, at læreren setter premisser for gjennomføringen av den litterære samtalen.

1. L: Da har vi gått igjennom de to, samtale og diskutere.. Så er det noe med å
2. vurdere.. egne og andres fremføringer, ut fra faglige kriterier som vi nå har en liten
3. halvtime igjen på å lage. (...)
4. L: Og så er det å gjenkjenne virkemidler som vi finner mye av i kåserier.. Humor,
5. ironi, kontraster, sammenligninger, symboler.. På.. leksen til i dag var det også
6. nevnt et par andre virkemidler. Det er klart at dere kan nevne andre virkemidler enn
7. dem dere finner her. Enn det her. Så det kan være masse i de tekstene som kan være
8. verdt å snakke om. Og så skal dere.. presentere tema og uttryksmåter i et utvalg
9. sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster. Så jeg tenker at dere.. At kåseriet
10. dere får er en slags samtidstekst. At det er så sentralt, det er ikke sikkert. Dette er
11. da de kompetansemålene som jeg tenker at.. har noe med de kåseriene å gjøre, og
12. som jeg kan bruke når jeg skal sette en karakter.

4.2.3 Underveis: Klassen utformer vurderingskriterier

Etter den innledende lærerstyrte klassesamtalen har elevene snakket sammen parvis i flere minutter. Lærer står klar til å skrive ned elevenes innspill.

1. L: OK. *Yes*. Da prøver vi å oppsummere litt i fellesskap. Nå tenkte jeg.. aller først.. kan la
2. [J5] begynne. At vi bare foreslår noen vurderingsområder, så vil vi.. etter hvert jobbe oss
3. frem til tre områder tenker jeg, jeg kan ikke vurdere alt hele tiden. Men, har du noen
4. forslag?
5. J5: Ja. At vi må være ganske så uavhengig av arket vi har med oss.
6. L: Mm, ja, jeg bare skriver noen stikkord foreløpig.. Uavhengig av..
7. J5: Altså, ikke helt uavhengig, da er det jo ikke noe vits i å ha med arket, men..
8. L: Nei. Og du skal jo vise til teksten osv. når du snakker om teksten.
9. J5: Ja.
10. L: Andre tanker? Ja?
11. Gutt: Eh, du må være.. må.. engasjere deg mens du prater, bruke hendene.
12. L: Engasjement..
13. Jente: Ja.
14. L: Og.. kroppsspråk.
15. (...)
16. L: Andre forslag? [G7], hva synes du at jeg bør legge vekt på når jeg setter karakter, annet
17. enn det som står her?
18. G7: Eh.. Høy og tydelig stemme.
19. L: Eh.. Stemmebruk? OK. [G5]?
20. G5: Selvsikkerhet, stemme.
21. L: Selvsikkerhet?
22. G5: Ja, å være selvsikker.
23. L: Så de som er usikre av natur, de bør få en dårlig karakter?
24. G5: Nei, men det handler om.. å være trygg på sitt tema, da.
25. L: Så sånn faglig sikkerhet, kanskje?
26. G6: At du kan stoffet ditt..
27. L: Eh, kan ta deg også, [G6]. Kan stoffet ditt? Da er du mer på innhold?
28. G6: Nja...
29. (Småprat)
30. L: Ja. Flere tanker? Noe som mangler her, tenker dere?
31. (Pause)
32. L: Ja, [J9]?
33. J9: Ehm.. Høre på... hva de andre sier.. Sånn at det blir en god samtale.. Og ikke sånn

34. som.. at man sier det samme hele tiden.
35. L: Ja, så.. lytteferdigheter, litt sånn samtaleferdigheter? Det klaffer jo bra med det.. vi så
36. på.. i stad, med.. Å kunne samtale om form, innhold og delta i en diskusjon? At det er ikke
37. jeg og en annen, men det er liksom fire-fem stykker som snakker sammen?
38. Gutt: Ehm.. Unødvendig repetisjon av poeng som er nevnt tidligere..
39. L: Unngå repetisjon, det kan være samtaleferdigheter.. Det går litt på sånn spesifisering av
40. samtaleferdigheter.

Elevene som først tar ordet er opptatt av å være fri fra manus, at eleven er engasjert og snakker klart og tydelig. Når en elev setter fokus på å «Høre på... hva de andre sier», svarer læreren at det «klaffer bra» med de kompetansemålene de allerede hadde snakket om.

Læreren vil ha fokus på det norskfaglige innholdet i samtalen:

1. L: Men sånn som jeg ser det her, så har vi for så vidt vært innom.. nederst her.. (...) Det med
2. å kjenne til kåseriet, det med å kunne.. noen faglige begreper. Og så er det med..
3. presentasjon på et vis, da. Er dere enige i det?
4. (Elevene er stille)
5. L: Så hvis vi går.. til neste..
6. (...)
7. L: Hvis jeg nå sier vurderingsområde én, at det er... innhold, f.eks. Og så tenkte jeg.. at vi
8. kunne bli enige om hva som skal til for å få karakteren fem og seks.. (...) Eh, [J1]?
9. J1: Ehm, at.. At elevene.. viser.. konkret i teksten... altså med..
10. L: På? Ja? Eleven.. begrunner... synspunkter... ved...å...vise...til...steder i teksten,
11. eller opplysninger i teksten.. i... kåseriet...siden det er et kåseri. Ja? Det... synes jeg kan
12. stå.
13. (...)
14. J10: Men baserer du... vurderer du innholdet også?
15. L: Jeg.. legger absolutt vekt på innholdet også, ja.

Flere av elevene gir uttrykk for at norskfaglige krav til innholdet er uvant, ettersom elevene for det meste har gjennomført tverrfaglige vurderinger i norsk muntlig tidligere. Lærer er tydelig på at elevene vil bli vurdert etter norskfaglige krav til innhold denne gang. Læreren er åpenbart ikke tilfreds med elevenes innspill knyttet til det norskfaglige innholdet i samtalen.

1. L: Men.. én ting til.. på dette med innhold. Hvordan kan dere vise faglig dyktighet? Når vi skal
2. snakke om et kåseri? [G7], hva tenker du? Tenker du ikke, eller?
3. (Pause)
4. L: Jeg har lyst til å foreslå... Eleven bruker norskfaglige begreper.....
5. Jente: Ja, det synes jeg var bra.

Læreren foreslår en målformulering for elevene, ei jente anerkjenner forslaget gjennom å benytte adjektivet «bra». Læreren forklarer så hva som menes med formuleringen, og møter noen protester fra enkelte gutter. Resten av den lærerstyrte klassesamtalen følger et tilsvarende mønster:

1. L: Sånn. Det kan være noe på samtale, og så.. var det en av dere som sa at man kanskje bør
2. lese opp kåseriet? Hva tenker dere andre om å... lese opp... kåseriet? (...)
4. Jente: Hvis vi deler det opp i fire, da?
5. L: Vi kan høre med [J3]?
6. J3: Jeg mener liksom at.. litt av vurderingen skal være hvor godt du klarer å.. gjenfortelle..
7. så mottakeren skjønner, på en måte, får godt overblikk...
8. L: Vi hadde det på innhold..
9. (...)
10. Jente: Altså, det kan ta lenger tid hvis man skal lese det høyt, men det går jo også på norsk
11. muntlig-karakter..
12. L: Hva synes du om det, [G2]? At man setter karakter på selve opplesningen? Går det an?
13. G2: Ærlig talt synes jeg ikke man trenger å lese hele kåseriet.. Det er en jævlig dum greie,
14. sant.
15. Jente: Nei..
16. G2: Det å lese beviser liksom ingenting. Du kan like så godt gjenfortelle hovedpoenget.
17. Det er ingen som har noen interesse at av du sitter der og leser av noe.
18. L: Det kan være et kjempegodt kåseri som er morsomt og en glede å høre på.
19. G2: Da bør du bare kunne gjenfortelle, fordi det blir den samme greia som var i den
20. originale kåseriet, bare at det tar mindre tid, og kanskje mer strukturert. Fordi da vet du
21. hva du bør dele.
22. L: Eh, ja. Det var ett argument.. Er det noen som har støtteargument eller motargument til
23. det [G2] sa? At det er å bruke for mye tid?

Etter en kort diskusjon mellom de aktuelle elevene og læreren fører læreren opp høytlesning på kriteriearket.

1. L: Ja.. Jeg kan foreløpig skrive ned... ett punkt her da.. eleven....ved
2. opplesning.....eh.....viser...eleven....god....innlevelse?
3. Og....viser...god...forståelse...gjennom.....valg.....av.....tempo.....trykk....og.....kalle
4. det....kvalitet.
5. Gutt: Unngå å være monoton er vel kanskje det letteste...
6. L: Det er ikke så lett det alltid, heller, alltid... å lese med innlevelse, ulikt trykk, ta pauser..
14. (...)
15. L: Så jeg tenker jeg skal ... rydde bitte litt opp i formuleringene..
16. Jente: Kommer vi til å ha sånn her opplegg som dette her hver gang vi skal ha sånn..
17. prosjekt, eller er det bare nå?
18. L: Vi gjør det nå, men vi kan jo vurdere sammen etterpå.. hvor vellykket dere synes det er..
19. om dere synes det er en *allright* måte å bli vurdert på i norsk muntlig. Jeg kan tenke meg at
20. vi... prøver litt flere ganger, særlig hvis dere ikke er så vant til å bli vurdert sånn innhold i
21. norskfaget.. At det er litt viktig at dere blir.. mer vant til det. For det tenker jeg at er.. ja. En
22. viktig del av det hele, da.

Lærerens diskursive valg står i konflikt med elevens forslag til kriterieformulering, å «unngå å være monoton», fordi eleven mener det er enklere. I linje 16 er det uklart hva eleven sikter til når hun benytter seg av den uformelle beskrivelsen «(...) sånn her opplegg som dette her hver gang vi skal ha sånn.. prosjekt». Læreren tolker gjennom sitt svar at eleven sikter til

elevmedvirkningen. Eleven protesterer ikke på dette. Etter denne dialogen avslutter læreren timen, og lydbandene slås av. Som for Sjøskolen inngår bare de første elevinnspillene i tabell 2.3., se vedlegg 9 for en mer utfyllende versjon.

Elev(er)	Språkhandling	Fokus (F/I/L)	Diskursive kjennetegn	Utfyllende fortolkning
J5	«At vi må være ganske så uavhengig av arket vi har med oss.»	Form	Sekundær	- Bruk av manus er knyttet til sekundære sosialiseringarenaer, som f.eks. i norskfaglige presentasjoner/dramatisering.
Gutt	«Du må være.. må.. engasjere deg mens du prater, bruke hendene.»	Form	Begge	
G7	«Høy og tydelig stemme.»	Form	Primær	
G5	«Ja, å være selvsikker.»	Form	Primær	
G6	«At du kan stoffet ditt.»	Innhold	Sekundær	- «Stoff» har situert mening. I sammenheng med norskfaget kan «stoff» bety det norskfaglige innholdet.

Tabell 2.3: Egen fortolkning av elevenes språkhandling, Landskolen.

4.2.4 Etterspill: Lærerens perspektiver på elevenes forslag til vurderingskriterier

I intervjuet rett etter observasjonsøkten kommenterer læreren den aktuelle norsktimen:

1. M: Ja, hvilke tanker gjør deg om de vurderingskriteriene elevene har utarbeidet?
2. L: Nå i timen?
3. M: Mm.
4. L: Eh.. Nei, jeg synes vi fikk jo opp en syv-åtte punkter til slutt.. Jeg synes at.. til sammen
5. var det på en måte.. nok der til å kunne lage noen vurderingsområder som var elevene sine
6. også, som samtidig dekker veldig mye av det som skal foregå. Når vi hadde hatt en samtale
7. på fem minutter.. At vi til slutt kom fram til stor nok bredde. Men de var jo starten veldig

8. opptatt av selve presentasjonen og den muntlige fremføringen. Så var det liksom det at jeg
9. holdt samtalen i gang og.. trakk det litt ut slik at vi til slutt kom fram til litt mer på innhold
10. og.. mer norskfaglig.
11. (Pause)
12. Så er det klart at.. Jeg tenke også på at de ikke.. kanskje ikke er så vant til å utarbeide
13. vurderingskriterier. De.. Ja, det var liksom ikke sånn.. åpenbart for dem hva som skulle
14. vurderes.

Etter lærerens oppfatning var det først mot slutten av økten at kriteriene ble «norskfaglige» nok. Læreren mistenker at elevene nok ikke er vant til å utarbeide vurderingskriterier. Videre setter læreren opp en motsetning mellom klassetilpassede vurderingskriterier og felles kriterier for trinnene. Dette følger læreren opp senere:

1. M: Hva kjennetegner normalt utformingen av vurderingskriterier for norsk muntlig her på
2. skolen?
3. (Pause)
4. L: Mmm.. Hva skal jeg si om det? Eh.. For det første har vi veldig.. få samlinger med alle
5. norsklærerne tilstede.. Så.. det fagsamarbeidet som vi har foregår veldig mye på trinn. Eh..
6. De to forrige årene fulgte jeg et annet elevkull enn disse tiendeklassingene her. Da hadde vi
7. gode samtaler om vurderingskriterier, ble enige vi lærere i fellesskap om hvordan kriteriene
8. skulle være. En utfordring her er jo at.. vi skal ha.. elevmedvirkning på ulike plan, eh.. men
9. så er det samtidig et veldig klart uttrykt ønske, krav fra ledelsen, om at det skal være likhet
10. på trinnet mellom alle klasser, eh.. Det er klart at hvis elevene har ulike innspill, ulike
11. diskusjoner, så blir det kræsje. Bare.. Tradisjonell konflikt mellom likhet og frihet, på en
12. måte. Det er det siste året som da ledelsen har vært.. egentlig ganske beinharde på at det
13. skal være likt mellom klassene, altså likt vurderingsopplegg, like vurderingskriterier, osv.
14. Så likt som mulig. Så har det blitt mindre elevinvolvering, og den elevvurderingen som er
15. er jo litt.. kan jeg si, spill for galleriet? Altså det er.. det er på en måte vi lærere som
16. bestemmer til slutt likevel.

Det oppstår etter lærerens syn en konflikt mellom elevmedvirkning og skoleledelsens krav om likhet. Derfor er det lærerne ved skolen som bestemmer uansett, selv om elevene tidvis får komme med innspill som lærerne kanskje tar med i det videre arbeidet. Læreren ser en potensiell utfordring i at elevene får medvirke i utformingen av vurderingskriterier:

1. M: (...) Ser du andre potensielle utfordringer i at elevene er så involverte i utformingen av
2. vurderingskriterier som de var i dag?
3. L: Hm... Ja, det er klart.. hvis man er.. usikker.. Rent norskfaglig og norskdidaktisk, så kan
4. det hende at elevstemmene blir tillagt for stor vekt, da.. Da tenker jeg hvis elevene foreslår
5. noe som ikke er innenfor vurderingsforskriftene eller hvordan elevene faktisk bør vurderes.
6. Så må læreren være i stand til å styre samtalen eller elevenes tanker om hva som blir en god
7. og rettferdig vurdering for elevene. Eh, så det kan være en utfordring, så kan det være en
8. utfordring at de faktisk ikke er lærerutdannet, at de bare er 15-16 år, og ikke i stand til å
9. utarbeide kriterier selv. Det har man jo sett på.. andre områder også, når lærere skal
10. utarbeide vurderingskriterier, og bryte ned kompetansemål til læringsmål. Er ikke alltid det
11. blir god kvalitet da heller, så.. det er en krevende sak å utarbeide vurderingskriterier,
12. tenker jeg, da.
13. (Pause)
14. Men det er klart at.. Det er jo læring for elevenes del å være med på prosessen noen

15. ganger. At de kan oppleve at de blir behandlet rettferdig og med respekt. Jeg tenker.. man
16. kan gjøre det grundig noen ganger, og mer lettvint andre ganger, at man ev. legger fram et
17. forslag som elevene kan komme med innspill eller noe sånt.

Læreren sier altså at norsklærere må være kompetente i sitt fag for å unngå at elevstemmen ilegges for mye vekt i utformingen av kriteriene. Det er ingen enkel sak å utarbeide vurderingskriterier, hevder læreren. I tillegg til medvirkningen i seg selv, kunne det også virke som om elevene som inngår undersøkelsen heller ikke var kjent med norskfaglige samtaler:

1. M: Tilbake til de konkrete kriteriene.. Er det noen kriterier du synes at skiller seg spesielt
2. ut? De de har laget nå?
3. (Pause)
4. L: Nei.. Kommer ikke på det.. Eh.. Altså, det med samtaler, eh.. virker det ikke som om de
5. var vant til, ut i fra det de sa. De ble bare vurdert ut i fra presentasjoner. Og det er jo en
6. måte å være aktiv på i norskfaget, å vise muntlighet på. Men jeg tenker at samtaler da er en..
7. annen måte å være aktiv på som også kan bli utnyttet i norskfaget, like gjerne som en
8. presentasjon, tenker jeg.

Det kan altså virke som om elevene i klassen er mest vant med norskfaglige presentasjoner som elevene forbereder hjemme. Det samsvarer med lærens oppfatning av egen erfaring og praksis ved egen skole. Læreren setter videre opp et motsetningsforhold mellom presentasjoner og fagsamtaler. Derfor tror læreren at elevene i undersøkelsen ikke har helt klart for seg hva de blir vurdert etter.

1. L. Men det er en utfordring, tenker jeg, sånn uansett, å få vurdert elevenes muntlige
2. kompetanse.
3. M: Ja.
4. L: Og vrient.
5. M: Tror du elevene også synes det er vanskelig, å vite nøyaktig hva de blir vurdert etter,
6. basert på denne økten?
7. (Pause)
8. De elevene du har nå?
9. L: De elevene jeg har nå?
10. M: Mm.
11. L: Eh.. Jeg tror ikke det er sånn helt klart for dem.. at de kanskje ikke har opplevd
12. situasjonen mange ganger før i norskfaget, i hvert fall. Men de har jo opplevd at faget
13. teller i samfunnsfag og naturfag, så det bør ikke være så vanskelig å forestille seg hva som
14. skal til i norskfaget.

Læreren ble så stilt noen spørsmål om balansen mellom form og innhold, siden det kunne virke som om læreren ikke var tilfreds med denne balansen i elevenes innspill til kriterier.

1. M: Så.. med, med.. Hvis jeg forstår deg rett...
2. L: Mm.
3. M: Så.. med klassen som du har nå, vil du si at de elevene du har nå er jevnt over er mer

4. opptatt av form enn innhold?
5. L: Ja, det virker jo sånn ut i fra.. samtalen vi hadde i dag. Vi har ikke snakket så mye om
6. vurdering, så jeg kan egentlig ikke si så mye mer enn den vi hadde tidligere.
7. M: Mm. Over til elevene konkret, eh..., tror du at majoriteten av de elevene som satt der inne
8. er enige i de kriteriene som ble utformet?
9. L: Ja.. Nå var det vel få gutter som var aktive, og en god del jenter, ehm... Jeg synes det
10. virker som om de var med på den tankerekken som liksom bygde seg opp i løpet av timen..
11. Det var ikke så mange protester, var litt diskusjoner rundt dette med høytlesning.
12. Jeg føler at de.. godtok sånn.. stilltiende eller mer eller mindre aktivt. Det som foregikk.

Læren oppfattet at klassen var mer opptatt av å formulere krav til elevprestasjonens form.

Med klassesamtalen om høytlesning som mulig unntak, opplevde læreren at klassen stilltiende godtok det som ble sagt. Elevenes vurdering av hverandre tjener som eksempel på en slik stilltiende aksept.

1. M: Elevene skal jo vurdere hverandre også.
2. L: Mhm.
3. M: Hvorfor skal de det?
4. L: Jeg tenker på det kompetansemålet, at de skal kunne vurdere egne og andres muntlige
5. presentasjoner, det er jo et kompetansemål. Ut fra faglige kriterier står det, så jeg tenker at
6. jeg bare berører det kriteriet som står i læreplanen. Så det er jo en begrunnelse, at jeg bare
7. gjør det jeg er blitt bedt om å gjøre.
8. (...)
9. Eh.. Men jeg tenker at det er en del bevisstgjøring og læring i å vurdere andres muntlige
10. presentasjoner, for elevene. At de ser hva som skal til for å oppnå en høy karakter.
11. M: Tenker du at de kan vurdere hverandre og kan bidra med vurderingskriterier,
12. tenker du at det kan utvikle en slags metaforståelse for vurdering, og hva de blir vurdert
13. etter?
14. L: Ja, jeg vil jo tro at de blir en god del mer.. bevisst på det, ja.

Læreren begrunner denne aktiviteten blant annet gjennom å vise til kompetansemål, og antatt læringsutbytte og bevisstgjøring hos elevene. Avslutningsvis problematiserer læreren gapet mellom det «skolske» språket og det språket de bruker i det daglige.

1. L: Så er det litt sånn.. Eh... Overgang mellom hverdagsspråk og hvordan de har en samtale
2. for ungdommer seg i mellom.. Samtalekultur som er preget av ungdomskulturen.
3. M: Ja.
4. L: Så er det.. En overgang å ha en faglig samtale. Det er de nok ikke nok bevisst på, eller i
5. stand til å ta den overgangen.. Klarer ikke overgangen mellom vanlig språk og fagsamtaler
6. når de er vant til sånn.. hverdagssjargong. Det å snakke med venner, og så plutselig skulle
7. snakke seriøst om fag, at det kan bli i overkant for noen.

Slik jeg tolker lærerens utsagn, er det etter lærerens syn altså utfordrende for noen elever å bevege seg ut fra det som betegnes som *hverdagssjargongen* (eller primærdiskursiv/språk preget av primærsjangre) over i et mer «skolsk» språk, eller sekundærdiskursive sjangre innenfor rammene av den norskfaglige samtalen.

4.2.5 Endelige vurderingskriterier

Læreren utarbeidet et endelig kriterieark basert på den aktuelle undervisningsøkten (se vedlegg 12). Hovedområdet *Innhold* ser slikt ut:

	Lavt nivå (karakteren 2)	Middels nivå (karakterene 3 og 4)	Høyt nivå (karakterene 5 og 6)
Innhold	<ul style="list-style-type: none">- Eleven kommer med enkelte saklige påpekninger og kan til en viss grad begrunne synspunkter når han/hun får sterkt støttende hjelpespørsmål.- Eleven kan bruke noen norskfaglige begreper på en meningsfull måte.- Til en viss grad ser eleven teksten i sammenheng med norskfaget, andre tekster, sitt eget liv og samfunnet for øvrig.	<ul style="list-style-type: none">- Eleven kommer med nokså gode eller gode påpekninger og begrunner stort sett synspunkter ved å vise til konkrete opplysninger i kåseriet.- Stort sett bruker eleven norskfaglige begreper på en korrekt og klargjørende måte.- På en nokså god eller god måte ser eleven teksten i sammenheng med norskfaget, andre tekster, sitt eget liv og samfunnet for øvrig.	<ul style="list-style-type: none">- Eleven kommer med meget gode eller svært gode påpekninger og begrunner synspunkter ved å vise til konkrete opplysninger i kåseriet.- Eleven bruker norskfaglige begreper på en korrekt og klargjørende måte.- På en meget god eller svært godt måte ser eleven teksten i sammenheng med norskfaget, andre tekster, sitt eget liv og samfunnet for øvrig.

Tabell 2.4: *Utdrag fra de endelige vurderingskriteriene, Landskolen.*

Vurderingskriteriene kan sies å ha flere kjennetegn. Et sentralt funn er at kriteriene er inndelt i grader av oppnåelse, her uthevet av læreren selv. Kriteriearket er inndelt i tre hovedområder, *Innhold*, *Presentasjon* og *Samtaleferdigheter*. Karakteren 2 er den laveste, og karakteren 4 betegnes som en «middels» prestasjon. Flere formuleringer i det endelige kriteriearket finnes ikke i datamaterialet fra observasjonen, spesielt under hovedområdet «Innhold». Flere av de endelige kriteriene er altså formulert av læreren, og ikke elevene. Kriteriene omtaler «norskfaglige begreper» som et krav, men inneholder ikke eksempler på slike begreper. Begrepet «kåseri» nevnes eksplisitt, vurderingskriteriene må derfor ses i sammenheng med den norskfaglige aktiviteten som skal gjennomføres. Retorisk diskurs er ikke benyttet i kriteriene. Flere av kriterieformuleringene fordrer at elevene er aktive lyttere.

4.2.6 Diskursens representasjoner

Også ved Landskolen finner en eksempler på ulike representasjoner. Elevene ved Landskolen er, med noen få unntak, først og fremst opptatt av prestasjonens form. I starten av

klassedialogen, altså *før* læreren har fått dele sine representasjoner i norsk muntlig, omtaler elevene det Aknes kaller tekniske virkemidler (1999, s. 14). Eksempler er bruk av manus, blikk, engasjement og stemmebruk.³² En finner eksplisitt flerstemmighet i elevenes språkhandlinger, gjennom at det stadig refereres til det som påstås å være den tidligere lærerens representasjoner i norsk muntlig. Det er først når læreren spør om «noe mangler her» at elevenes innspill tar for seg innholdsdelen av prestasjonen.³³ Dette illustreres på s. 59, der læreren får klassedialogen til å krinse rundt innholdsdelen av det som skal vurderes, uten at elevene foreslår dette selv. Lærerens representasjon om at lytteferdigheter er sentralt i norsk muntlig finner ikke særlig støtte hos elevene. Datamaterialet peker, etter min fortolkning, i retning av at skillet mellom de ulike representasjonene ved skolen er sterkest mellom læreren og elevene.

4.3 Skole 3 – «Fjellskolen»

4.3.1 Kontekst

Skole 3 kalles «Fjellskolen» basert på det interne karaktersnittet i utvalget av skoler. Skolens eksamensresultater ligger over de to andre skolene i utvalget. Læreren har undervist klassen i norsk i over ett år. På Fjellskolen skal elevene gruppevis dramatisere hvert sitt akt fra Henrik Ibsens *Vildanden*. Et viktig kontekstuellt premiss for prosjektperioden er at elevene allerede har arbeidet med andre verker av Henrik Ibsen. Læreren betegner dramatiseringen av *Vildanden* som noe «gøy» i intervjusituasjonen.³⁴

1. L: Men.. det er.. ikke sant. Det viktigste her er jo egentlig at dem får dramatisert, at dem
2. synes det er litt gøy.
3. M: OK.
4. (Pause)
5. Så det er viktig for deg at de..
6. L: Ja, at dem synes det er moro.
7. M: Hvorfor er det viktig?
8. L: Fordi.. vi har brukt mye tid på Ibsen.

³² Det er altså nærliggende å se Aksnes' prestasjonstekniske virkemidler i sammenheng med retorikkens *actio*.

³³ Linje 18, s. 59. «L: Ja. Flere tanker? Noe som mangler her, tenker dere?»

³⁴ Det er fristende å anse lærerens utsagn om dramatisering av *Vildanden* som en slags lystbetont «belønning» til elevene fordi «vi har brukt mye tid på Ibsen». Hvis en tolker lærerens utsagn dithen at dramatisering er en form for belønning, vil det kunne være et mulig bakteppe for analysen av den norskfaglige prosjektperioden.

Til stede i undervisningen er 20 elever, tre voksne hvorav én lærer, student og assistent. Jeg orienterer om undersøkelsen og frivillig deltakelse før jeg åpner for spørsmål. Deretter blir lydbåndene satt på.

4.3.2 Før utarbeidelse av kriterier: Elevenes tidligere erfaringer med vurdering i norsk muntlig

Læreren deler ut oppgavearket til elevene (se vedlegg 17), og utdyper etter at det blir stille i klasserommet.

1. L: Det her.. er.. en dramatisering av en scene.. I *Vildanden*. Det vil si ikke en hel akt, men
2. en scene. Den skal dere løse i.. eller ha i grupper. (...) Så ser dere at.. det er fire punkter..
3. Det er.. en kort presentasjon av Ibsen og realismen. Og så hvilken scene dere har valgt. Så
5. må dere si noe.. forklare miljøet.. og da kan dere få lov å bruke bilde hvis dere vil, men det
6. er helt.. det er ganske fritt hvordan dere løser dette her. Hvilken scene dere velger er også
7. opp til dere. Og alle.. på gruppa skal si noe. Dere bestemmer. Men først.. så skal vi da.. skal
8. dere få lov å være med å lage kriteriene. (...) Og da har jeg først et spørsmål.. Det er fra..
9. åttende klasse. Klarer dere å huske så langt bak i tid?

I lærerens innledning finner en flere vitenskapelige begrep innen litteraturfaget. Eksempler er «scene», «akt», «realismen» og «miljø». Læreren forventer åpenbart at elevene er kjent med det litteraturdiskursive språket, i og med at det ikke åpnes for spørsmål til dette. Læreren spør så om hvordan elevene opplevde å bli vurdert i norsk muntlig i 8. klasse.

1. L: (...) Kan dere huske noen av kriteriene og hvordan det var da? På muntlig fremføring? Er
2. det noen som husker noe? [G2]?
3. G2: Det var vel.. uten manus. At du måtte kunne replikkene dine utenat.
4. L: [G11]?
5. G11: Snakke høyt og tydelig.
6. L: Snakke høyt og tydelig? [J4]?
7. J4: Ansikt vendt på publikum.
8. L: Ansikt vendt mot publikum. [G7]?
9. G7: At man har innlevelse i det man sier..
10. L: Innlevelse, i det dere gjør. Det var det dere i hovedsak hadde når dere gikk i
11. åttendeklasse?

Samtlige påstander om tidligere vurdering på 8. trinn berører elevprestasjonens form. Læreren bruker begrepet «fremføring» fremfor mer nøytrale begreper som innebærer muntlig kompetanse, slik som «prestasjon». Elevene benytter seg her ikke av relevante retoriske begreper. Dersom G2 er kjent med begrepet, kunne han i et retorisk perspektiv for eksempel ha valgt å benytte seg av memoria-begrepet, eller minnekunst (Nyrnes, 2007, s. 197). I

memoria-fasen skal taleren lære seg talen utenat (Bakken, 2011, s. 19).³⁵ Læreren etterspør så elevenes erfaringer fra 9. trinn.

1. L: Eh, i niende, da? Da hadde vi litt ulike typer fremføringer.. Husker dere noen? Er det.. er
2. det noen forskjeller på de framføringene dere hadde i niende? [J2]?
3. J2: Det her er mer et skuespill, da.. Og i niende så hadde vi egentlig ikke så mye skuespill,
4. vi hadde.. bare sånn fremføringer og fakta og sånn.
5. L: [G7]?
6. G7: Ja, egentlig det [J2] sa, og så... At.. eh.. i niende var det mer å kunne fremføre sånn at
7. folk forstod det du sa.. Istedenfor å bare ha skuespill.
8. L: [J1]?
9. J1: Så her skal vi kanskje prøve å få frem følelser, en stemning.. I litt større grad?
10. L: Absolutt. [G2]?
11. G2: Ja, også i fjor var det mer det der å.. lære bort til dine medelever. Mens nå er det ikke
12. noe sånt så vidt lære bort lenger, men fremføre.
13. L: Enig. Det kan man jo ta.. de vi hadde i.. muntlig framføringer som vi har hatt i
14. samfunnsfag og sånne ting óg. Veldig ofte er det med å lære bort noe. (...) Jeg vil at dere
15. tar to minutter.. Så diskuterer dere med sidemannen.. Kriterier som dere har lyst til å bli
16. vurdert i... i denne oppgaven. Hvilke kriterier synes dere er.. relevante, viktige,
17. morsomme? To minutter.

Elevenes synspunkter stemmer altså med funnet i Hertzbergs et al. undersøkelse , at fremføringer er den dominerende formen for vurdering av elevenes muntlighet (2012, s. 40). Også læreren bekrefter dette synspunktet i linje to. Ifølge J2 hadde elevene «bare sånn fremføringer og fakta og sånn», og ikke for eksempel fortolkende fremlegg (som dramatisering). I linje ni lurer J1 på hva elevene skal «få frem» i prestasjonen. Læreren svarer «absolutt» på spørsmål om det er følelser/en stemning som elevene først og fremst skal «få frem». Det er vanskelig å forstå hvorvidt elevene og læreren mener at elevene kan og bør lære noe av hverandre også når de skal dramatisere.

4.3.3 Underveis: Klassen utformer vurderingskriterier

Klassen går så i gang med å komme med forslag til vurderingskriterier for dramatisering innenfor rammene av norsk muntlig. Læreren noterer fortløpende ned elevenes innspill.

1. L: Kriterier. Hva er det.. Som skal med? (...) Som er viktige? [J4]?
2. J4: At man lever seg inn i rollen og ikke bare står der.. helt rett opp og ned.. Liksom
3. bruker hele kroppen.
4. L: Hvorfor er det viktig?
5. J4: Det er mye mer morsomt.. Eller sånn morsomt å se på for publikum enn sånn der stå
6. der og ikke delta.
7. L: Ja, gjør det mer underholdende for publikum. [G2]?
8. G2: Det er det der manusfritt.

³⁵ Se s. 22.

9. L: Ja....., hvorfor er det viktig?
10. G2: Fordi det er ikke sånn morsomt å se på noen som leser opp replikkene sine. (...)
11. Du.. må lese sånn.. At.. vi kan det utenat.
12. L: Men hva sier det om.. sånn som hvis du tenker at jeg skal vurdere det, da. Det at du
13. kan det utenat, i motsetning til at du har manus.
14. G2: At du har jobbet med det, øvd på rollen din, brukt tid på det.
15. L: [G4]?
16. G4: Jeg tenker litt sånn at du kan ta manus hvis du glemmer noen replikker eller.. må
17. se over.
18. Jente: Ja.
19. G4: Men ikke sånn sitte og lese opp fra manus.
20. L: Kan du gi.. vise meg.. hva tenker du som er greit å ta.. hvordan er det greit å bruke
21. manus når?
22. G4: Når du er midt i en setning, og så glemmer du én eller to.. eller resten av
23. setningen, så kan du se på resten av arket og fortsette, eller.. Prøve å huske, da.
24. L: Mm.
25. G4: Men ikke hvis du sitter og leser, da, sånn konkret fra arket, hva som står.
26. L: Så du kan ha en sånn lapp.. Si at dette er manuset mitt, da.
27. G4: Mm.
28. L: Så skal jeg si.. eh.. replikkene mine, og så er det lov å kaste et blick på..
29. Gutt: Jaja.
30. L: Hva.. men ikke? Det er ikke greit å holde det?
31. G4: Ja, men ikke stå og les opp fra arket, det blir jo bare kjedelig å se på..

De første elevene vektlegger altså implisitt dramatiseringens memoria-del, eller bruk av manus. Ifølge G2 viser lite bruk av manus at eleven har forberedt seg godt. I klassedialogen kommer det imidlertid frem at det bør være anledning til å kikke på «sånn lapp» (manuset) i løpet av dramatiseringen.

1. L: [G6]?
2. G6: Å.. artikulere og få frem språket på en bra måte.
3. (Lærer skriver)
4. L: Artikulasjon.....
5. (Lærer skriver)
6. L: Hvorfor er det viktig?
7. G6: Hvorfor?
8. L: Ja. Begrunn.
9. G6: Fordi.. for det første så er det mye lettere for publikum som følger med.. Og så
10. når man artikulerer så er det også lettere å få frem.. hva heter det.. hvordan.. din
11. person snakker, da, i skuespillet.
12. L: «Din person»? Hvordan din person snakker? Kan du gi meg et eksempel?
13. G6: Nei, kan ikke det.
14. L: Hehe. Er det noen som kan gi et eksempel? Det er en fornuftig setning, det at du
15. får frem hvordan din person snakker. Hva mente.. hvorfor synes jeg det er
16. fornuftig? [G7]?
17. G7: Ja, altså.. hvis du liksom snakker sånn.. veldig kjedelig hele tiden, så er det
18. liksom.. ingen kommer til å tro på at du er den personen da.. Og hvis at, eneste
19. poenget er jo at man kan ha forskjellige roller, og da å vise, reflektere da..
20. personligheten til den personen. Så hvis du er.. hvis det er noen som er sint så kan
21. du ha litt sinne i stemmen når du snakker.

Det sekundærdiskursive verbet «å artikulere» trekkes frem av G6. Når G6 blir bedt om å utdype hva han legger i det, trekker han frem at det er viktig å få frem hvordan «din person snakker». G7 forsøker i linje 17 å supplere G6. Imidlertid snakker G7 mest om innlevelse i stemmen, spesielt i linje 17 og 21. Språkrådets ordbok definerer artikulere som å «forme, uttale en språklyd», eller å «formulere seg» i overført betydning (Artikulere, udatert). I den videre klassedialogen blir, etter min fortolkning, det krevende vitenskapelige verbet «å artikulere» liggende som et ubenyttet diskursord. Det er heller ikke sikkert at G6s medelever forstod hva eleven legger i begrepet – og dermed heller ikke hvorfor G6 opplever at det å kunne artikulere er viktig når en skal dramatisere. Snarere heller enn å oppklare, bidrar den videre dialogen til å sammenblande begrepet «å artikulere» med innlevelse og engasjement i stemmen. J6 velger å vektlegge det hun betegner som kreativitet:

1. L: [J6]?
2. J6: At man løser oppgaven på en kreativ måte.
3. L: Hva mener du med det?
4. J6: Eh.. at.. man.. kanskje man endrer litt på.. selve skuespillet sånn at det ikke blir
5. akkurat sånn som vi har lest. Fordi det er.. av og til det er forskjell på når man leser
6. og når man ser det for eksempel på film. (...)
7. L: [G1]?
8. G1: Flyt og riktig språk, altså hvis det står et komma eller punktum så skal det være
9. en liten pause der..
10. (Lærer skriver)
11. Jente: Det er ikke så viktig.
12. L: Hva gjør det med et skuespill? Det at du tar.. som du sier for eksempel pause
13. da, hvis det er komma og sånn?
14. G1: Det gir jo mer spenning og.. og kanskje får de som ser på til å bli litt mer
15. interessert i fremføringen.

Slik jeg tolker J6 kan det være forskjell på noe «man leser» og det man for eksempel ser på film. Den samme «kreativiteten» ønsker J6 velkommen i dramatisering. G1 er opptatt av et nært forhold mellom lyd og tegnsetting, men møter motstand i en jente som tar ordet. I sin utdypende kommentar er ikke gutten opptatt av Ibsens språk, men at eksempelvis pauser der det er komma kan bidra til å øke spenningen, og få tilhengerne til å «bli litt mer interessert» i det som foregår. Læreren spør deretter G6 om innspill i en dialog som utvikler seg til å kjennetegnes av høy grad av norskfaglig diskurs:

1. L: [G6]?
2. G6: Vet ikke, jeg.. Jeg tenkte sånn.. kule kostymer og utstyr.
3. L: Husker dere det ordet? Som ho.. hun dama, for det er det du mener nå, det hun dama fra
4. klassen vår sa? [G2]?
5. G2: Rekvisitter.
6. (Lærer skriver)
7. L: Husker dere den samlebetegnelsen? Som rekvisitter hører til under?

8. Gutt: Kulisser?
9. L: Som kulisser hører til under? [J1]?
10. J1: Nei..
11. L: [J4]?
12. J4: Scenografi?
13. L: Ja. Hva er det?
14. J4: Det er jo..
15. L: Gi meg noen eksempler på ulike typer scenografi?
16. J4: Det er sånn miljøskildringer, lys og sånn.. Kostymer og sånn.
17. L: På.. nå har dere kommet med rekvisitter.. Det er en del av scenografien.. Hvorfor kan
18. det bidra til at.. fremføringa blir bedre? [J2]?
19. J2: At.. det er ikke sånn at du trenger å kle på deg fullt kostyme og sminke sånn at du ser
20. helt ut som den personen, men at du har noe sånn.. klesplagg eller et eller annet som på en
21. måte kan få oss til å se at.. ja, du er.. Peer Gynt, for eksempel (...).

En kan argumentere for at læreren her lykkes med å utvikle den lite norskdiskursive (og primærdiskursive) språkhandlingen «kule kostymer og utstyr» til å bli et innlegg om bruken av rekvisitter og kulisser. Samtidig demonstrerer dialogen hvordan læreren gjennomgående besitter definisjonsmakten. G8 mener at bruken av dialekter i dramatiseringen kan være et eksempel på kreativitet:

1. L: [G8]?
2. G8: Innenfor kreativitet så kan man kanskje legge til dialekter?
3. L: Hvorfor tenkte du på det? Du må..
4. G8: Jo, fordi det.. Det blir for eksempel lettere for de som ser på hvem som er hvem. Hvis
5. alle kanskje snakker bokmål og.. og hvis de kanskje ikke har helt innlevelsen, da.
6. L: Ja.
7. G8: Så blir det kanskje lettere å høre når de har forskjellige personer.

G7 tar så opp et nytt tema, modernisering av klassiske verk.

1. L: Andre forslag? [G7]?
2. G7: Sånn at du.. kanskje.. oppdaterer det litt sånn at flere kan.. speile seg litt i skuespillet,
3. da.
4. L: Hva mener du?
5. G7: Hvis det er veldig mye sånn gammeldags som egentlig ingen kan.. gjenkjenne seg i, så
6. er det liksom.. da tenker man ikke så mye over, gidder ikke følge med.. hvis det er noe man
7. selv kanskje føler noe om, eller hvis man har vært i samme situasjonen, og.. hatt det på
8. samme måte, så vil det jo hjelpe å være mer interessert. Ja.
9. (Lærer skriver)
10. G11: Er ikke det med å tolke viktig, da?
11. L: Det kan jeg faktisk ha som egen... Hva mener du med å tolke? At det skal være med?
12. G11: At du gjør det til ditt eget.. Er det sånn at det er lov å endre på replikkene? Eller er
13. det sagt, eller hva?
14. L: Jeg har sagt at man kan modernisere replikkene, typ at man ikke behøver å bruke veldig
15. mange gamle ord og uttrykk. Så de.. kan dere si.. bokmål, dialekt, fyllikstemme, altså.. Det
16. får du lov til. Absolutt. Og så kan man.. Man kan.. for eksempel gjøre om.. noen av
17. replikka. Selv om dette, oppgaven her, er at det skal ligge relativt nært originalteksten – så
18. har dere lov til å gjøre visse endringer. Hvordan mener du at man.. det at du kan tolke

19. teksten kan gjøre fremføringen din bedre?
20. Gutt: Det kan gjøres mer relevant.. og.. Man kan.. prøve å på en måte som.. sånn at man
21. kan se skuespillet på en annen måte.
22. L: Hva mener du?
23. Gutt: Hvis man.. at personen på en måte slik at den snakker eller oppfører på en annen
24. måte enn det man.. egentlig tror.
25. (Lærer skriver)

Mange innslag av «gammeldagse» elementer gjør det vanskelig å kjenne seg igjen, og da gidder man gjerne ikke følge med, sier G7. Saken blir imidlertid en annen dersom Ibsens *Vildanden* tilpasses elevenes egne liv. Det kan her merkes at G7 ikke møter mye støtte, verken fra læreren eller medelever. I linje ti etterspør G11 et krevende tema innenfor dramatisering, «det med å tolke». Av det jeg kan se er dette første gang elevene foreslår en kriterieformulering som direkte berører innholdet i dramatiseringen. Interessant nok mener G11 i neste linje at det «å gjøre det [teksten, min kommentar] til ditt eget» fortrinnsvis gjennom å endre replikker tilsvarer «å tolke». Synspunktet er ikke uproblematisk, i og med at «tolkning» i dramatisering kan forstås på mange ulike vis. Eleven er mest opptatt av tolkning og endring av den skriftlige teksten, som deretter skal fremføres muntlig. Læreren har i stor grad samme perspektiv, fortolkning i det muntlige begrenses til ulik bruk av stemmen, slik som «fyllikstemme» i linje 15. Dette poenget understrekes i linje 17 og 18, der en endring av det skriftlige *utgangspunktet* for dramatiseringen nevnes i sammenheng med tolkning. Begrepet «fyllikstemme» er ikke et fagbegrep slik læreren ellers benytter seg av i dialogen. Her kunne læreren ha valgt å opprettholde den norskfaglige diskursen gjennom å for eksempel benytte begrepet idiolekt.³⁶ I linje 20-21 og 23-24 forsøker en gutt å formulere noe som ser interessant ut i et dramatiseringsperspektiv, men som ikke oppleves som presist nok til videre analyse.

1. L: Mer? [G7]?
2. G7: Koreografi. (...) Hvor vi beveger oss, og hvor man står.
3. L: På det skuespillet, altså scenen dere skal ha.. Hvordan kan.. hvordan kan koreografi være
4. med å bidra.. til å få fram.. Vildanden? Få fram scena på en god måte?
5. Gutt: Altså, det blir jo litt sånn, hvis du har to stykker, da, de står på hver sin side av
6. scenen med sånn.. Rart, og gir ikke så mye mening. Men hvis da hvis de to andre er litt på
7. siden, fordi de ikke har så mye å si akkurat da, og de to som da skal ha.. er sure på
8. hverandre f.eks. i midten av.. være nær hverandre.
9. (...)
10. L: Kommentarer?
11. (Elevene er stille)

³⁶ Idiolekt kan defineres som «(...) et individs spesielle språkvaner og språkarakter, i litteraturen anvendt for å karakterisere en person sosialt og psykologisk» (Lothe, Refsum & Solberg, 1999, s. 107).

12. L: Artikulasjon, altså at du er tydelig når du snakker, sånn at folk får med seg innholdet,
13. det har dere sagt.. Og at det da blir mer troverdig. Hva menes med.. hva menes med mer
14. troverdig? [J1]?
15. J1: At han stod på det, da.. At man får følelsen av at det er ekte.
16. L: Få det så ekte som mulig, ja. [J4]?
17. J4: At man får frem budskapet, at man liksom ikke mistolker scenen...
18. L: Sånn at publikum ikke mistolker scenen? Hva slags budskap.. Kan du gi et eksempel?
19. J4: Nei, at man.. hvis man har den scenen, at man finner ut at..
20. L: Ja, at den viktige informasjonen blir borte?
21. J4: Ja.
22. L: Enig.

Innspillet til G2 i linje to har helt andre diskursive kjennetegn enn hva gjelder gutten i linje fem (som trolig er samme elev). Linje fem er etter min fortolkning snarere heller en primærsjanger enn en sekundær. Utdypningen er bygget opp som et subjektivt narrativ fremfor å være en objektiv forklaring på et vitenskapelig begrep.³⁷ Avstanden mellom det primære og sekundære (enten som d/Diskurs eller sjanger) blir, slik jeg ser det, spesielt tydelig i det aktuelle utdraget. I linje tolv skaper for øvrig læreren klarhet i hva det innebærer å artikulere. Mot slutten av økten stiller læreren noen kritiske spørsmål om scenografi til klassen³⁸:

1. L: Er det andre ting dere kommer på?
2. (Elevene er stille)
3. L: Er scenografi.. essensielt for å forstå stykket? Må man ha scenografi med?
4. (Elevene er stille)
5. L: Det er det dere som må svare på. Må man ha scenografi med? Hva synes dere? [J4]?
6. J4: Det er ikke liksom veldig viktig, hvis man kan replikkene og sånn, men det gjør det jo
7. lettere og mer spennende for publikum.
8. L: At det er ikke.. for å forstå innholdet så er det ikke så viktig, men at det er mye mer
9. underholdende?
10. J4: Ja.
11. (Lærer skriver)
12. [G2]?
13. (...)
14. L: Absolutt, mange muligheter. Er dere enig i det? [J1]?
15. J1: Jeg vil ikke si at scenografi er essensielt, men da må man i hvert fall finne andre måter
16. å være kreativ på.. Og da kan det jo hende at man heller.. Gjør en endring på.. selve plottet,
17. da? Så.. det er ikke.. jeg vil ikke si at for å få toppkarakter så må man ha masse scenografi.
18. Men man må i hvert fall finne noe annet..
19. L: Altså, da kan vi sette scenografi, da.. Inn under.. kreativitet. (...) Da har vi heller.. en..
20. ett hovedområde som heter kreativitet, hvor de.. flere ting går innunder.

³⁷ Se s. 13 om vitenskapelige begreper.

³⁸ I Språkrådets ordbok er scenografi definert som «dekorasjon, kostymer og belysning i en teaterforestilling» (Scenografi, udatert).

J4 uttaler at scenografi «bør med», først og fremst for sin underholdende funksjon. J1 setter begrepet i sammenheng med kreativitet, og mener at scenografi ikke er «essensielt».

Avslutningsvis forsikrer læreren seg om at de som ønsker har fått anledning til å komme med sine innspill.

1. L: (...) Er alle fornøyde? Er noen som synes at det er noe som bør fjernes, eller det er noe
2. som bør legges til? Så skal jeg skrive det litt mer.. (...) Innlevelse, koreografi, fri fra
4. manus, artikulering, kreativitet, så nå som scenografi har kommet innunder. Flyt i
5. språket..... Samarbeid på gruppa.... Tolkning. Hvis dere... Dere kan se på..
6. oppgavebestillinga. Kjapt. Se om det er noe som er glemt? (...)
7. L: Har dere lest?
8. Jente: Ja.
9. L: Fornøyde med kriteriene?
10. (Spredte signaler om bifall)
11. L: Flott! Da.. må dere.. fortsatt ha den her foran dere. Jeg skal printe ut de kriteriene til
12. dere alle sammen. Og det her er de som jeg kommer til å bruke.. når dere blir vurdert. Så
13. husk på å bruke kriteriene når dere fordeler roller (...)

Nedenfor følger en analyse av noen av elevinnspillene som kom i betraktning i det endelige kriteriearket. En mer omfattende versjon kan leses i vedlegg 10.

Elev(er)	Språkhandlin g	Fokus (F/I/L)	Diskursive kjennetegn	Utfyllende fortolkning
J4	«At man lever seg inn i rollen og ikke bare står der.. (...)	Form	Begge	- «Rolle» vil i norskdiskursiv sammenheng ha en vitenskapelig definisjon. Likevel er elevens utfyllende forklaring preget av noe hun trolig har tilegnet seg i sin primære sosialisering.
G2	«Det er det der manusfritt.»	F/I	Sekundær	- Bruk av manus kan knyttes til både form og innhold.
G6	«Å.. artikulere og få frem språket på en bra måte.»	F/I	Sekundær	- Det er uklart om eleven vektlegger uttalen eller ordene i det han betegner som «språket».

Tabell 2.5: Egen fortolkning av elevenes språkhandlinger, Fjellskolen.

4.3.4 Etterspill: Lærerens perspektiver på elevenes forslag til vurderingskriterier

Læreren er tilfreds med kriteriene som elevene har bidratt til å utforme:

1. M: (...) Hvilke tanker gjør du deg om de
2. vurderingskriteriene som elevene har utarbeidet?
3. L: Nei, jeg er egentlig.. veldig fornøyd. (Latter).. Med vurderingskriteriene.
4. M: Mm.
5. L: Jeg synes de fikk med.. veldig mye som er viktig.
6. M: Mm.
7. L: Og så var dem.. jeg synes de var overraskende bevisste på.. hva slags sjanger dem skal
8. framføre.
9. M: Ja... Hva legger du i det, egentlig?
10. L: Nei, at.. Det er at dem.. at de var tydelig.. og.. på at det her er drama, og da vil det være
11. andre ting som teller mer enn hvis du hadde hatt en framføring om noe faktabasert, for
12. eksempel.
13. M: Og det tenker du at elevene viste nå, denne timen?
14. L: Ja.
15. M: At de har forstått?
16. L: Eh, altså nå snakker jeg ikke samla hele klassa, men..
17. M: Nei.
18. L: Men noen av de har.. fått med seg og.. får da sagt det i fellesskap.
19. M: Mm.
20. L: Så jeg tror at mange vil sitte igjen nå etter denne timen med.. bedre bevissthet rundt hva det er som kreves.

Læreren tror at flere elever sitter igjen med en «bedre bevissthet» om dramasjangeren etter å ha deltatt i utformingen av kriteriene. I linje syv gir læreren uttrykk for at elevene var «overraskende» bevisste på dramasjangeren, og at de forstod at denne sjangeren skiller seg fra «faktabaserte» sjangre. Senere i intervjuet sammenligner læreren elevenes forslag til kriterier med sine egne:

1. M: Hva.. hva tenker du er forskjellen på disse kriteriene og de kriteriene som du eller dere
2. på teamet normalt opererer med?
3. L: Når det gjelder dramasjangeren, tenker du?
4. M: Ja.
5. L: Eh, jeg synes jo at.. elevene har.. dem har jo fått med veldig mye.. men så er det.. jeg..
6. det er ting jeg tror som jeg.. som jeg tror vi ikke ville tatt med.
7. M: Mm?
8. L: Som de har sagt at de synes er viktig.
9. M: Som hva?
10. L: Jeg tror ikke vi ville hatt et spesifikt mål som var det å ta.. det med flyt, for eksempel.
11. (...)
12. L: Sånn at du.. tonefallet ditt, hvis det er spørsmålstegn, så har du.. Det har de spesifisert at
13. er et mål. Det overrasker meg litt.
14. M: Det overrasker deg? Hvorfor tror du at de har gjort det?
15. L: Det er jeg.. faktisk usikker på?

Læreren konkluderer med å mistenke at elevene ønsker flere og mer detaljerte kriterier i tiden fremover. Videre kommenterer læreren innholdsdelen av dramatisering.

1. M: Ja. (...) Hvor mange av disse kompetansemålene synes du berørte innholdsdelen i
2. dramatisering?
3. L: Jeg synes det var.. litt lite.
4. M: Ja.
5. L: Fordi.. dem sier noe om det.. dem har jo med det med tolkning, at du må få fram.. plottet,
6. da. I den scena som skal framføres.. Men.. dem sa ingenting om.. for første del skal jo
7. være.. litt om Ibsen. Og litt om realismen. Og da en begrunnelse av hvorfor de har valgt den
8. scena de har valgt.
9. M: Mm.
10. L: Og det var det ingen som.. nevnte.
11. M: Men tenker du at det burde ha vært et kriterie?
12. L: Jeg synes det burde vært.. jeg hadde hatt med kriterier hvorav den informasjonen som
13. kommer i forkant, den må være relevant for det videre innholdet.
14. M: Mm.
15. L: Så dem må kunne se sammenhengen mellom hva dem sier om Ibsen og realismen.. til
16. scena som dem framfører.
17. M: Ja... Tror du at du kommer til å vurdere det? Selv om det ikke er et eksplisitt
18. vurderingskriterie?
19. L: Eh.. kommer sikkert til å tenke på det, men.. jeg kommer ikke til å.. kan vel ikke ha noe
20. å si på karakter?
21. M: Nei?
22. L: Eller tilbakemelding?
23. M: Fordi?
24. L: Det er ikke på kriteriearket.
25. M: OK. Så du tenker å følge det såpass slavisk, rett og slett?
26. L: Ja.

På oppgavebestillingen var det formulert et krav om et faglig fremlegg, eller «kort presentasjon» av Ibsen og realismen i forkant av dramatiseringen. Dette er ikke blitt nevnt i klassedialogen om vurderingskriterier. Dermed tenker læreren å ikke vurdere dette når elevene skal bli vurdert, selv om læreren sier at det burde vært formulert et slikt krav på kriteriearket. Her ligger det altså et ubenyttet innholdselement i vurderingen av elevenes prestasjoner.

4.3.5 Endelige vurderingskriterier

Klassens dramatisering skal vurderes basert på vurderingskriterier som elevene bidro til å utforme. Hele kriteriearket er vedlagt masteravhandlingen (se vedlegg 13). Her følger eksempler på noen av disse kriteriene.

	Høy måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Lav måloppnåelse
Innlevelse - Dialekt - Kroppsspråk - Ansiktsuttrykk - Tempo og volum			
Koreografi - Bevegelse - Plassering			
Fri fra manus			
Artikulasjon (Tydelig og troverdig) Får frem følelser og personlighet Får frem viktig informasjon			

Tabell 2.6: Endelige vurderingskriterier, Fjellskolen.

Kriteriene er gjennomgående formulert som stikkord snarere enn beskrivelser. Samtidig består kriteriearket også av beskrivelser, som for eksempel at elevene «Får frem følelser og personlighet». Kriteriene kan tolkes som hierarkisk ordnet, i den forstand at ulike stikkord også fungerer som overordnede kategorier. Eksempler er «Innlevelse» og «Koreografi». At den siste bolken på kriteriearket kalles «Tilbakemelding og karakter», i tillegg til at rubrikkene under grad av måloppnåelse er blanke, tyder på at lærerens intensjon er å krysse ut eller kommentere fortløpende i kriteriearket. En finner flere eksempler på vitenskapelige begreper i kriteriearket. Kriteriearket har få eller ingen formuleringer som elevene ikke selv har omtalt essensen i. Læreren har dermed latt elevstemmen få klar gjenklang i de endelige kriteriene. Relevante retoriske begrep er ikke omtalt i de ulike kriteriene. Kriteriene etterspør ikke at skriftlig arbeid skal inngå i vurderingen, og lyttekompetanse er ikke omtalt (med «å gjøre hverandre gode» som mulig unntak). Hva som skal til for å oppfylle de ulike gradene av måloppnåelse, er ikke definert i kriteriearket. Generelt har kriteriene en klar hovedvekt på elevprestasjonens form.

4.3.6 Diskursens representasjoner

Dramatisering av *Vildanden* skal være gøy, slår læreren fast i intervju. Det må nødvendigvis

bli en overgripende representasjon av den aktuelle sjangeren. Når læreren spør elevene om deres tidligere erfaringer i norsk muntlig, trekker elevene frem mye av det samme som ved Landskolen. Elevprestasjonens form ilegges soleklart mest vekt av elevene selv. Stemmebruk, frigjøring fra manus og ansiktsmimikk trekkes frem som sentralt av de elevene som tar ordet først. Likevel viser noen elever i den videre dialogen at de forstår skillet mellom «faktabaserte» prestasjoner og andre sjangre – som for eksempel dramatisering. Når elevene skal komme med innspill til kriterier for den aktuelle sjangeren, er frigjøring fra manus og «korrekt» språkbruk en svært sentral representasjon ved skolen. Ulike kriterium knyttet til innholdet i det som dramatiseres nevnes ikke eksplisitt, med unntak av eleven som i en spørrende tone spør om «det å tolke» er viktig.³⁹ Dette til tross for at elevene også fikk i oppgave å presentere realismen og Ibsen i forkant av dramatiseringen. En ser tegn til at elevene ser dramatisering i norskfaget i sammenheng med andre sosiale praksiser enn det som hører skole og utdanning til. Det er svært sannsynlig at elevene har typiske sceneprestasjoner som eneste referanse, eller forforståelse. Dette må ses i sammenheng med elevenes begrensede referanserammer. For eksempel påstår J2 at elevene har arbeidet lite med dramatisering i norsk. Selv veksler læreren mellom det norskdiskursive «dramatisering» og det mer nøytrale begrepet «skuespill». Derfor vil det ikke være unaturlig om det er nettopp «skuespill» i form av scenekunst elevene har i bakhodet når de deler sine representasjoner. Læreren, som i intervju gir uttrykk for elevformuleringer på kriteriearket legger solide føringer for egen vurdering, gir i begrenset grad uttrykk for sine egne representasjoner i klassedialogen. De endelige kriteriene er svært like de kriteriene elevene var med på å formulere, således finner en få spor etter lærerens representasjoner også her. I intervjuet gir læreren imidlertid uttrykk for at for få kriterier omtaler innholdsdelen i prestasjonen, inkludert det innledende faglige fremlegget.

4.4 Diskursenes lagdeling

I en analyse av d/Diskursenes lagdeling spør en altså om alle trekk ved en gitt representasjon er like bestandige (Neumann, 2010, s. 62). Her kan en ta utgangspunkt i en mulig representasjon på alle tre skoler, *at vurdering i den aktuelle sjangeren i norsk muntlig kan eller skal innebære en vurdering av elevprestasjonens form*. Det er en representasjon som kommer til syne på alle tre skolene, både i klassedialogene og på de endelige kriteriearkene. Eksempler er formuleringer om elevenes stemmebruk og kroppsspråk. Representasjonens

³⁹ G11: «Er ikke det med å tolke viktig, da?»

formbestanddel er riktignok sterkt nedtonet på det endelige kriteriearket til Sjøskolen. Her må en imidlertid ha i bakhodet at selv om representasjonen oppleves som etablert, ser det ikke ut til at *trekkene* i representasjonen er like bestandige. Trekkene i denne representasjonen er nok så samsvarende ved de tre skolene, men ikke helt like. Elevene ved Fjellskolen er vesentlig mer opptatt av å formulere kriterier om prestasjonens form enn elevene ved Sjø- og Landskolen. Få eller ingen elevinnspill omhandler kun innholdet i det som presenteres, hvilket er rimelig sett i lys av den norskfaglige sjangeren. Den samme påstanden gjelder for det endelige kriteriearket på Fjellskolen, der nesten alle kriterier må kunne sies å ha fokus på prestasjonens form. Som det fremgår i forrige kapittel er også trekkene i seg selv ulike: *Hva* som skal vurderes innenfor det som kan plasseres i kategorien *prestasjonens form*, og hvor mye vekt som skal legges på de forskjellige områdene, varierer fra skole til skole. En kan også ta utgangspunkt i en annen mulig representasjon på de tre skolene, *at vurdering i den aktuelle sjangeren i norsk muntlig ikke skal inkludere vurdering av skriftlighet*. Ingen elever etterspør eller foreslår kriterier som inkluderer skriftlig vurderingsgrunnlag. Elevene vektlegger altså en norsk muntlig-Diskurs som kun rommer muntlighet. Skriftlighet er heller ikke av betydning i de endelige kriteriearkene ved de tre skolene. Det er et paradoks, tatt i betraktning at spesielt elevene på Sjøskolen formulerer kriterier som de nok har hentet fra skriftlig vurdering. Et eksempel kan være krav til «ordforråd». Ei heller samsvarer trekkene i datamaterialets skriftlighetsrepresentasjon med representasjonen som fremkommer i Utdanningdirektoratets brev om skriftlighet i norsk muntlig (2013). Språkhandlingene ved de tre skolene kjennetegnes ellers av nok en tydelig representasjon, *at retorikk og lytterrollen ikke har en vesentlig posisjon i den aktuelle sjangeren i norsk muntlig*. Trekkene i denne representasjonen oppleves som bestandige, i form av at retorisk diskurs av det jeg kan se ikke benyttes eksplisitt av noen aktører. Kun læreren ved Landskolen omtaler betydningen av aktiv lytting eksplisitt i sine språkhandling. Dessuten er aktiv lytting ilagt vesentlig betydning i det endelige kriteriearket på Landskolen, selv om det ikke er elevene selv som har foreslått disse. De to andre lærerne viser gjennom sine språkhandling og endelige kriterieark ikke samme fokus på lytting. En annen mulig representasjon kan være *at den norskfaglige sjangeren ikke inviterer til elevenes hverandrevurdering*, selv om elevenes vurdering av hverandres prestasjoner basert på faglige kriterier er et eksplisitt kompetansemål i norsk etter 10. trinn. Representasjonen kommer til syne i form av fravær av formuleringer om hverandrevurdering i elevenes og lærernes språkhandling, samt i de endelige kriteriearkene. Da med læreren på Landskolen som et unntak, som i allerede i formidlingen av oppgaven la ned krav om at elevene skulle vurdere hverandres prestasjoner.

5.0 Diskusjon

5.1 Innledende diskusjon: Inndelingen «elever» og «lærere»

Datamaterialet i undersøkelsen viser med all tydelighet at inndelingen «lærere» og «elever» er problematisk. Til det er språkhandlingene innad i de to gruppene er for ulike. Noen elever velger å vektlegge vurdering av innholdet, mens andre elever er klart mest opptatt av prestasjonens form. Dette skillet blir spesielt tydelig i de skriftlige gruppeutkastene til elevene på Sjøskolen (se vedlegg 16). Enkelte elever vektlegger både form og innhold i sine språkhandling. Noen av elevene er i stand til å forklare vitenskapelige begreper på noenlunde kontekstuavhengig vis, mens andre tyr til narrative primærsjangre når de blir bedt om å begrunne eller forklare innholdet i sine innspill. Graden av faglig og språklig metabevissstet er, slik jeg tolker materialet, følgelig varierende. Dette gjelder uavhengig av skoletilhørighet. Sagt med andre ord finner en flere ulike eksempler på norsk muntlig-Diskurser elevene imellom. Det fremste likhetstrekket mellom disse ulike Diskursene virker å være nettopp elevrollen – eller elevenes identitet som skoleelever.

Også blant lærerne kan en finne likheter og forskjeller. Alle lærerne viser gjennom sine språkhandling at de er oppmerksomme på de aktuelle kompetansemålene for den aktuelle norskfaglige sjangeren. Det gjelder nok spesielt for læreren på Landskolen, som også velger å vise elevene aktuelle kompetansemål før klassesamtalen begynner. Når elevene bidrar i utformingen av kriteriene gjennom klassesamtale, altså i selve prosessen, er det lærerne som styrer gangen i samtalen. Det er nesten uten unntak lærerne som ber om utdypning der det er naturlig. Dessuten er det først og fremst lærerne som kommer med forslag til alternative formuleringer til elevenes innspill. Lærerne har utformet kriterier med basis i elevenes innspill. Med andre ord har alle lærerne i undersøkelsen den norskfaglige definisjonsmakten i prosessen. Som jeg skal komme tilbake til, er et vesentlig funn at lærerne forstår hva begrepet elevmedvirkning innebærer på svært ulikt vis. Dette får vesentlige konsekvenser for de endelige kriteriene. I prosessen finner en også eksempler på at lærerne har et varierende fokus på norskfaglig begrepslæring.

5.2 Neumanns fjerde skritt: Maktens betydning

En diskursanalyse kan slutte etter Neumanns tre skritt (2010, s. 69). Neumann omtaler likevel et neste steg i analysen, å stille spørsmål om hvordan makten «gjennomsyrer og oppebærer» diskursen (Neumann, 2010, s. 69). Et slikt skritt er, slik jeg tolker forfatteren, best besvart i form av drøfting. Neumann skriver om diskurs som sosialt språkbruk, og ikke som Diskurs

slik Gee har definert dette begrepet. Likevel lar metoden seg overføre til også Gees Diskursbegrep, i og med at dette *også* rommer diskurs i form av sammenhengende språkbruk i sosial kontekst. Siden Neumanns tre første skritt er sjangerspesifikke, kan skritt nummer fire sies å være en drøfting av en overgripende Diskurs, eller sjangeruavhengig norsk muntlig-Diskurs. Datamaterialet tolkes altså dithen at lærerne i undersøkelsen har den faglige definisjonsmakten. Ved alle skolene er det lærerne, og svært sjelden medelevene, som ber elevene om å konkretisere eller endre ordlyden i aktuelle språkhandlinger.

5.2.1 Lærernes forståelse av «elevmedvirkning»

Lærerne i undersøkelsen virker å forstå begrepet «elevmedvirkning» på ulikt vis. Det er også et av de mest sentrale funnene i materialet. Lærerens forståelse av graden av elevmedvirkning får, som jeg vil forsøke å vise i det følgende, vesentlig betydning for hvordan de endelige vurderingskriteriene ser ut.

5.2.2 Elevmedvirkning på Sjøskolen

Læreren på Sjøskolen valgte å la elevene komme med parvise innspill, og ba dessuten elevene om utforme skriftlige gruppeinnspill til vurderingskriterier. Denne tidkrevende seansen kan tyde på at læreren ønsket at elevene skulle lære noe av hverandre. Dersom en studerer elevenes muntlige og skriftlige innspill opp mot de endelige kriteriene, kan en se at det finnes tydelige spor etter disse i det endelige kriteriearket. En må dermed kunne slå fast at elevstemmen er blitt hørt. Likevel er det også vesentlige forskjeller, som for eksempel at det endelige kriteriearket ikke definerer elevenes prestasjoner etter grad av måloppnåelse. Dette til forskjell fra oppgaven elevene fikk av læreren, både forut de skriftlige og de muntlige innspillene. Noen av kriteriene på det endelige kriteriearket er heller ikke etterlyst av elevene selv. Dessuten er elevenes fokus på prestasjonens form sterkt nedtonet i det endelige kriteriearket.

5.2.3 Elevmedvirkning på Landskolen

På Landskolen finnes knapt spor av elevenes innspill i de endelige kriteriene. Læreren legger heller ikke skjul på dette i intervjuet, der læreren betegner elevmedvirkning i utforming av vurderingskriterier som «et spill for galleriet»⁴⁰. På Landskolen er elevmedvirkning ofte i realiteten en skinnprosess der elevene tror de er delaktige i utformingen av kriterier, uten at de

⁴⁰ Se s. 63.

egentlig er det. Lærerne ved skolen avgjør hvordan kriteriene blir likevel, sier læreren i intervjuet. En sentral årsak til dette er at ledelsen ved skolen vil at vurderingskriteriene på de ulike trinnene skal være like. Læreren setter selv opp en motsetning mellom likhet og frihet.⁴¹

5.2.4 Elevmedvirkning på Fjellskolen

De endelige vurderingskriteriene på Fjellskolen er nesten en ren avskrift av de kriteriene læreren formulerte i takt med elevenes innspill. I oppgavebestillingen stilles det krav til at elevene skal holde en faglig presentasjon av forfatteren i forkant av dramatiseringen. Elevene kommuniserer likevel ikke at de ønsker vurderingskriterier som direkte berører denne presentasjonen. I intervju bekrefter læreren at dette faglige fremlegget ikke vil være gjenstand for vurdering, og begrunner dette valget med at ikke elevene etterlyste dette. Av det jeg kan se tar ethvert kriterium på det endelige kriteriearket utgangspunkt i elevenes språkhandlinger. Læreren har altså i svært liten grad benyttet seg av sin definisjonsmakt i etterkant. Det endelige kriteriearket er en dokumentasjon på at læreren tolker «elevmedvirkning» som en aktivitet der elevene i stor grad har overtatt den faglige definisjonsmakten.

5.2.5 Prosessmodell for elevmedvirkning i norsk muntlig

Basert på de ulike oppfatningene av hva elevmedvirkning innebærer i sammenheng med norsk muntlig, har jeg utarbeidet det jeg kaller prosessmodell for elevmedvirkning i norsk muntlig. Alle norsklærere og deres undervisning kan ikke generaliseres på bakgrunn av denne modellen. Det er likevel svært sannsynlig at modellen har overføringsverdi til å kunne gjelde elevmedvirkning også i annen norskundervisning enn undervisningstimene som er blitt studert.

⁴¹ Et poeng her er at elevene, som læreren påpeker, ikke er lærerutdannede. Det kan være krevende nok å nedbryte kompetansemål til konkrete vurderingskriterier selv for fagutdannede norsklærere.

	KAMUFLERT	ÅPEN
F R I H E T	Instrumentell elevmedvirkning Elever får komme med innspill, lærer styrer prosessen og vurderer kvaliteten på forslagene.	Full autonomi Elevene formulerer seg fritt om kriterier, og blir vurdert etter disse kriteriene.
L I K H E T	Ingen reell elevmedvirkning Lærer og/eller team bestemmer vurderingskriterier. Elevene får tidvis komme med innspill, men blir sjelden eller aldri hørt.	Ingen autonomi Det åpnes ikke for elevinnspill.

Modell 3.1 Prosessmodell for elevmedvirkning i norsk muntlig. Modellen er selvlaget.

Det virker klart at begrepet «elevmedvirkning» er tvetydig i seg selv. Sannsynligvis er det også årsaken til at norsklærerne i undersøkelsen forstår hva begrepet innebærer på så ulikt vis. Modellen kan anses som et forsøk på å tydeliggjøre hvordan elevmedvirkning i norsk muntlig kan forstås av norsklærere. Betegnelsen «Frihet» innebærer at elevene får frihet til å påvirke kriteriene. Med «Likhet» menes at elevene høyst trolig vil bli vurdert etter kriterier som læreren har hentet fra andre steder enn i dialog med sine elever. De endelige kriteriene får med andre ord fellestrekk med andre kriterier, kriterier som elevene ikke selv har utformet. Tilfeller der det ikke åpnes for elevmedvirkning overhodet kan kalles for «Ingen autonomi». Det må nødvendigvis innebære en åpenhet rundt at elevene ikke involveres, en åpenhet som bør være klar for både elever og lærere. På samme måte er «Full autonomi» også preget av åpenhet, i den forstand at elevene skal vurderes helt eller delvis etter kriterier som de selv har formulert. En vil kunne plassere det endelige vurderingskriteriearket på Fjellskolen i denne kategorien. Elevene bør og skal forstå at de har vært med på en slik prosess. For bolkene under kategorien «Kamouflert» er det noe annerledes. På Landskolen kjennetegnes elevmedvirkningen denne gang av at elevene tror de bidrar i utformingen av

vurderingskriteriene. Kun et fåtall vurderingskriterier finnes i transkripsjonen fra observasjonen, og dette påpekes også av læreren selv i intervjusituasjonen.

Elevmedvirkningen på Landskolen kan derfor ikke sies å være reell. En sentral årsak til dette er altså at ledelsen ved Landskolen ønsker at elevene skal ha like kriterier på tvers av klassene på trinnet. Elevmedvirkningen på Sjøskolen er etter egen fortolkning en instrumentell medvirkning. Gjennom klassesamtalen er læreren en tydelig leder, og hensikten bak de skriftlige utkastene til vurderingskriterier er at læreren skal vurdere kvaliteten på disse. De endelige kriteriene er kun i noen grad basert på elevenes innspill, for eksempel vektlegges ikke elevprestasjonens form i de endelige kriteriene. Hensikten med den såkalte prosessmodellen er å eventuelt kunne bidra til å gjøre den lesende læreren oppmerksom på elevmedvirkningen han eller hun legger opp til i egen undervisning.

5.3 Elevmedvirkning i norsk muntlig – kan medaljen ha en bakside?

Det er blitt gjort funn som kan tyde på at elevmedvirkningen ved de tre skolene ikke er udelt positiv. En kan diskutere om elevmedvirkning i norsk muntlig kan innebære noen problematiske aspekter. Begrepet «medvirkning» er i seg selv et ord mange vil knytte positive assosiasjoner til. I sin egen undersøkelse skriver Hertzberg om flere fordeler når elevene medvirker i utformingen av kriterier i norsk muntlig (1999). I datamaterialet gir dessuten flere elever og lærere uttrykk for at medvirkningen har vært «positiv». Medvirkningen oppleves for eksempel å ha økt elevenes grad av innsikt i kompetansemål. Spørsmålet er om elevmedvirkning i norsk muntlig også kan ha uheldige virkninger?

5.3.1 Når kunnskap om retorikk og lyttekompetanse uteblir

Læreren på Landskolen sier i intervjuet at det å omdanne kompetansemål til konkrete kriterier kan være en krevende oppgave, selv for lærerutdannede. Det er ingen grunn til å tro at denne oppgaven er noe enklere i norsk muntlig enn i andre fag og fagområder. Kompleksiteten i norsk muntlig blir spesielt synlig når innholdet i den diskursive praksisen sammenlignes med den sosiale praksisen den inngår i. Jeg finner nemlig få tegn til at elevene ved de tre skolene har kompetansemålene i norsk, eller LK06/NOR1-05 generelt, i bakhodet når de bidrar til å utforme vurderingskriterier. Sentrale områder innenfor muntlighet, slik som retorisk diskurs og lyttekompetanse, kommer ikke eksplisitt og utvetydig til syne i elevenes språkhandlinger ved noen av de tre skolene. Som vist i resultatdelen antydes det en lytterrolle når elevene ved

Fjellskolen foreslår at graden av underholdning kan vurderes. Tilskuerne skal underholdes, spesielt gjennom ordbruken til elevene som blir vurdert. Likevel er det ikke lytterrollen som her foreslås vurdert. Det foreslås krav til elevene som aktive aktører på «scenen». Det er de aktive elevene som skal «modernisere» Ibsen slik at tilskuerne blir underholdt. J9 på Landskolen foreslår i linje 33 på s. 59 et utkast til kriterium som kan tolkes som et uttrykk for lyttekompetanse. Det er likevel uklart om jenta ønsker vurdering av lytterrollen i seg selv, eller om hun ønsker at vurderingen skal gjelde elevens egen språkhandling gjennom å unngå å si noe som er blitt sagt. På Sjøskolen gir gutten i linje to på s. 48 uttrykk for at elevene skal «la andre snakke». Gutten formulerer imidlertid ikke krav til selve lyttingen, men at en ikke skal avbryte andre gjennom egne språkhandlinger. Jeg har ikke gjort funn av et eneste retorisk begrep i datamaterialet som stammer fra elevene selv. Selv svært relevant retorisk diskurs, slik som for eksempel retorikkens appellformer, uteblir i elevenes språkhandlinger og utkast til vurderingskriterier. Elevene er, med andre ord, kun i beskjeden grad opptatt av formuleringer i NOR1-05 når de bidrar i utformingen av kriteriene. Dette gjelder også for elevinnspillene på Landskolen, til tross for at læreren valgte å presentere aktuelle kompetansemål i forkant av dette arbeidet.

5.3.2 Når budskapet i kommunikasjonen blir viktigere enn prosessen

På Sjø- og Fjellskolen kan en finne antydninger til at budskapet i klassedialogen, altså å få ferdig elevenes kriterieark, blir viktigere enn fagligheten i selve samtalen. Med andre ord kan det virke som om sluttproduktet er viktigere enn prosessen. Som vist i resultatdelen velger lærerne på disse to skolene spesielt å ikke ta tak i en rekke elevinnspill, også når disse åpenbart kan utdypes i et begrepslæringsperspektiv. Det gjelder slik jeg ser det spesielt i tilfeller der elevinnspillene inneholder tvetydige og kontekstuelle betingete begrep som «relevant» og «innhold». Det er problematisk dersom en ser samtalen i et læringsperspektiv: «For at samtalen skal føre til læring, må den ta utgangspunkt i det elevene lurer på eller har vanskeligheter med, og hun [læreren, min kommentar] må hjelpe elevene gjennom å kreve klargjøring, begrunnelser osv.» (Børresen, 2015, s. 20). Alle observerte skoletimer var omfattende i form av å ha satt tydelige mål om sluttprodukt. Dette kan bidra til å forklare hvorfor lærerne i flere tilfeller valgte å gå videre fremfor å be om utdypning.

Utdragene som trekkes frem i den videre diskusjonen må ikke forstås som et forsøk på å irettesette de dyktige norsklærerne i undersøkelsen. Etter min vurdering kjennetegnes lærernes undervisning ved alle skolene av et solid samsvar med læreplanen i norsk. Når jeg i

masteravhandlingen stiller kritiske spørsmål til deler av den dokumenterte undervisningen, er det helt nødvendig å se disse i lys av tiden lærerne har til rådighet. Denne studien gir anledning til et kritisk blikk på deler av norskundervisningen i undersøkelsen. Hensikten med masteravhandlingen er imidlertid ikke å kritisere undervisningen til norsklærere i en travel hverdag, undervisning som jeg selv har fått anledning til å studere i månedsvis. Som student er det da fort gjort å mene mye om hva lærerne «bør gjøre» og «kunne gjort». Derimot er hensikten å belyse hvorfor norskfaglig elevmedvirkning kan være krevende å gjennomføre, spesielt sett i lys av de potensielle fallgruvene som en finner i datamaterialet: Elevene i undersøkelsen tyr ofte til kontekstavhengige primærjangre når de blir bedt om å forklare norskfaglige begreper. Etter min fortolkning gir elevene sjelden en faglig og kontekstuavhengig forklaring på et aktuelt begrep. En kan videre stille spørsmål om hvilke elever som vil tjene på at prosessen må vike for sluttproduktet? Etter alt å dømme vil det være elever som allerede har tilegnet seg eller lært de aktuelle begrepene før prosessen tar til. Hertzberg og Penne ber lærere være oppmerksomme på en potensiell utfordring, at elever i deres egne undersøkelser har for lite kunnskap om gitte muntlige formidlingssituasjoner (2011, s. 9). Det er lite data i mitt materiale som motsier dette.

5.4 Begrepslæring og metabevissthet

Ifølge Penne kan skolefag kun bli forstått på metanivå (Penne, 2014a, s. 40). I datamaterialet finner en tegn til at aktiv begrepslæring, og dermed også fokus på elevenes faglige metabevissthet, kun i varierende grad prioriteres av lærerne i undersøkelsen. Det er alvorlig, ettersom en vesentlig bestanddel av det anvendte literacy-begrepet i norsk muntlig rommer det å lære fagspråk og begreper knyttet til faget (Børresen et al., 2012, s. 17). Gee er som nevnt opptatt av skillet mellom tilegning og læring. Det noen elever har tilegnet seg utenfor skolen må andre aktivt lære. Sagt med andre ord: «Elever som ikke har tilegnet seg erfaringer med sekundærdiskurser fra sitt hjemmemiljø, må aktivt lære å utvikle denne metaforståelsen på skolen» (Penne, 2014b, s. 28).

5.4.1 På Sjøskolen

Med et kritisk blikk finner en tilfeller der læreren på Sjøskolen nok kunne ha valgt å legge til rette for at elevene skal *lære* seg flere sekundærdiskursive begreper. På side 51 blir en av jentene bedt om å forklare hva handlingsverbet «å argumentere» betyr. Jentas forståelse av «å argumentere» innebærer en kontekstuell utdyping, at en «begrunner godt». Læreren svarer bekreftende på at «å argumentere» kan være «å begrunne meningene dine». En slik definisjon

samsvarer ikke med Børresens et al. sitt krav til at argumentasjon må romme noe mer enn subjektive meninger. Å redegjøre for subjektive meninger hører ifølge Børresen et al. altså til meningsutvekslingen, ikke argumentasjon. Det er usikkert om elevene i klassen forstår hva kompetansemålet å «delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon» egentlig innebærer, særlig når «begrunnede meninger» og «saklig argumentasjon» blandes sammen i klassedialogen. Faren for at elevenes norskfaglige metabevissthet ikke øker er dermed til stede når sentrale begreper i læreplanen gis en så omtrentlig betydning i klassedialogen. Det er grunn til å tro at elevenes potensielle literacy i norsk muntlig kan øke dersom det legges mer fokus på begrepslæringen. Dersom begrepet «å argumentere» forklares på annet vis ved en senere anledning, er det sannsynlig at noen av elevene *tilegner* seg flere omtrentlige betydninger av begrepet fremfor å bevisst *lære* seg en mer korrekt definisjon. Det er ikke dermed sagt at læreren på Sjøskolen ikke ønsker å bruke tid på begrepslæring, slik som i dette utdraget:

1. L: Ja? Fint! Takk. Hva er relevant? Dere nevnte noe om relevant?
2. Jente: At det er innenfor tema, liksom.
3. L: Ja! Snakker om tema. Kjemp fint! Bra.

En kan hevde at denne seansen er et eksempel på mer «korrekt» begrepslæring enn det forutgående, sett i lys av sin norskfaglige kontekst. For eksempel oppleves elevens utdyping som mer kontekstuavhengig enn da jenta i forrige avsnitt skulle forklare hva det «å argumentere» kan innebære. Samtidig er ikke den situerte betydningen godt nok etablert. Det er ikke klart om jenta og læreren samtaler om det litterærdiskursive begrepet «tema», eller om det er snakk om en videre betydning i form av å «holde seg til saken», «oppgaven» eller lignende. Etter mitt syn kunne en tydeliggjøring av hva «tema» betyr i sammenheng med «relevant» hevet kvaliteten på begrepslæringen, og dermed potensielt ha bidratt til å ha økt elevenes faglige metabevissthet og literacy i norsk muntlig.

5.4.2 På Landskolen

I den innledende klassedialogen brukes det ikke tid på begrepslæring. Det vises her til at læreren som regel ikke åpner for spørsmål eller nærmere forklaringer, verken til sin egen faglige diskurs eller elevenes norskfaglige innspill. Elevenes spørsmål er først og fremst knyttet til praktiske aspekter, slik som gjennomføringen av prestasjonen. På side 59 vises det hvordan læreren benytter seg av en rekke norskfaglige diskursord, slik som «virkemidler», «samtidigster» og «tema», uten å bruke mer tid på disse i dialogen. Det kan tolkes som et

uttrykk for at læreren legger til grunn at elevene allerede er kjent med begrepene som ikke forklares nærmere i dialogen. I den videre dialogen finner jeg få tegn til bevisst begrepslæring i form av klassesamtale om sentrale diskursord. På s. 59 forsøker G5 å formulere et kriterium om «selvsikkerhet», eller «å være trygg på sitt tema» når han forklarer nærmere. Sett i lys av retorikken er det lite som tilsier at retorisk diskurs ikke er relevant her. «Å være trygg på sitt tema» kunne potensielt ha utløst en klassesamtale om for eksempel ethos, logos og memoria. Etter min fortolkning utfordres ikke elevene til å forklare hva de legger i et gitt begrep, men til å begrunne eller argumentere for hvorfor eller hvordan de vektlegger et gitt vurderingskriterium- eller område. Det vies med andre ord lite tid til å øve elevenes kunnskaper om norskfaglige begreper, og dermed metakunnskaper og metaspråk. Fokus legges øyensynlig på elevenes evne til å redegjøre for sine verdisyn innenfor egen norsk muntlig-Diskurs.

5.4.3 På Fjellskolen

Klassedialogen på Fjellskolen har et varierende fokus på begrepslæring. Innledningsvis forsøker elevene å få klarhet i hva som kan skille fremføringer i 9. klasse fra dramatisering på 10. trinn:

1. L: [J1]?
2. J1: Så her skal vi kanskje prøve å få frem følelser, en stemning.. I litt større grad?
3. L: Absolutt. [G2]?

J1 beveger seg inn i en uklar sekundærdiskursiv sfære med sitt spørsmål. Begrepene «følelser» og «stemning» blir liggende som ubenyttet svevestøv i den videre dialogen. Innledningsvis er læreren på Fjellskolen, i likhet med læreren på Landskolen, mest opptatt av at elevene skal argumentere eller begrunne sine syn snarere enn å forklare egen begrepsbruk. På s. 71 får læreren på Fjellskolen det primærdiskursive elevinnspillet «kule kostymer og utstyr» til å bli en sekundærdiskursiv dialog om rekvisitter og kulisser. En kontekstuell beskrivelse av noe konkret omgjøres altså til et vitenskapelig, abstrakt begrep med generaliseringsverdi. En finner dermed eksempler på sekundærdiskursiv begrepslæring i klassedialogen. Imidlertid finner en også eksempler på det motsatte, som på side 72, der læreren benytter seg av det primærdiskursive begrepet «fyllikstemme» fremfor det mer norskfaglige og sekundærdiskursive begrepet idiolekt. Læreren veksler dermed mellom ulike diskurser i sine språkhandlinger. Læreren befinner seg sant nok i det vi kan kalle for lærer-Diskurs. Læreren styrer tydelig samtalen gjennom å sette premisser, og fungerer gjennom sine språkhandlinger dessuten som elevenes faglige stillas i klassedialogen. Fremfor å bruke

«fyllikstemme» kunne læreren ha valgt en mer sekundærdiskursiv tilnærming, tatt i betraktning hvilke didaktiske muligheter som ligger i å diskutere Ibsens språklige valg. Her kan en for eksempel nevne hvordan Gina og Hedvig ikke forholder seg likt til metaforer, hvorfor Ginas språkbruk kjennetegnes av hyppige uttalefeil – eller hva «loftet» egentlig kan symbolisere (Moi, 2006, s. 350-378). Slike spørsmål kan elevene riktignok ha arbeidet med i ukene forut dramatiseringen. Samtidig er det lite som skulle tilsi at ikke språkets innholdsside også kan ilegges betydning i en fortolkende fremføring – ved siden av uttalen av språket. Siden det anvendte literacy-begrepet i norsk muntlig er nært knyttet opp mot innlæring av fagbegreper, utnytter læreren etter min fortolkning bare delvis de ulike mulighetene til å øve elevenes literacy.

5.4.4 Norskfaglig begrepslæring også i elevaktiv undervisning

Overnevnte eksempler kan være tilfeller av det Penne omtaler når hun skriver følgende:

«Undervisning som hovedsakelig er basert på tilegning gjennom elevaktive handlinger og ikke på aktiv metaspråklig bevisstgjøring, vil bare forsterke de forskjellene som allerede fins» (Penne, 2014a, s. 79). Når elevene aktivt bidrar i utformingen av et kriterieark, er undervisningen elevaktiv. Utfordringen for norsklæreren blir, slik jeg ser det, å involvere elevene i vurderingsarbeid *samtidig* som det arbeides bevisst med begrepslæring. Elevaktiv undervisning og aktiv begrepslæring behøver ikke å utgjøre motpolarer. Tvert imot tyder mye på at begrepslæring også når elevene medvirker kan bidra til å utvikle elevenes metabevissthet i norsk muntlig.

5.4.5 Lærernes sjangerspesifikke kompetanse

Lærerne på Sjø- og Fjellskolen problematiserer egen sjangerspesifikke kompetanse, henholdsvis lyrikk og dramatisering:

1. M: Ja. Men hvor komfortabel vil du si at du er med sjangeren?

2. L: Jeg kunne vært mer komfortabel (latter).

(Lærer, Sjøskolen)

1. M: Når vi først er inne på tema, hvor komfortabel er du med dramasjangeren?

2. (Pause)

3. L: Eh.. kanskje.. det er ikke den.. (latter), sjangeren jeg er mest komfortabel med?

(Lærer, Fjellskolen)

Lignende erkjennelse gjøres ikke i intervju med læreren på Landskolen. I intervjuet på s. 54 gir læreren på Sjøskolen uttrykk for at det tvetydige begrepet «følelser» i større grad «aksepteres» når elevene arbeider med lyrikk. Her er det rimelig å tolke læreren dithen at

aksepten for elevenes «følelser» i tolkningsarbeidet er mindre utbredt i arbeidet med andre norskfaglige sjangre. Påstanden om at «følelser» er mer «akseptert» i fortolkningen av dikt som teksttype er interessant, men vil føre for vidt å diskutere nærmere.

5.5 Elevenes oppfatninger om dem selv som fremførende aktører

Utformingen av vurderingskriterier i norsk muntlig som ulike diskursive praksiser etterlater et inntrykk av at elevene vektlegger at de *skal* og *må* bli vurdert nesten utelukkende som fremførende aktører. Det inntrykket gjelder først og fremst elevene ved Land- og Fjellskolen. I noen grad er dette synet vel forankret i den sosiale praksisen som den diskursive praksisen inngår i, nærmere bestemt i kompetansemålene etter 10. trinn. Dette på grunn av de tidligere omtalte handlingsverbene. Det kan likevel stilles spørsmål ved om elevaktørene i datamaterialet velger å tolke denne fremførende rollen som mer sentral enn det læreplanen legger opp til. Elevene skal korrekt nok kunne delta i diskusjoner, samtale om litteratur og dramatisere. Hva handlingsverbene «å delta», «å dramatisere» og «å samtale» egentlig innebærer, fremstår imidlertid som uklart. Kompetansemålene etter 10. trinn omtaler, av det jeg kan se, ikke flere sentrale begrep i transkripsjonene. Eksempler er å være frigjort fra manus, å benytte seg av korrekt uttale og toneleie eller å kunne gestikulere med hendene. Derimot sier kompetansemålene tydelig at elevene skal øves i og vurderes også i andre roller enn den presterende, som *tilhørere* og hverandres bedømmere ut fra saklige kriterier. Spørsmålet er altså om aktørene i undersøkelsen, elevene især, velger å tolke fremførerrollen som for fremtredende? Det vil videre være rimelig å spørre seg om elevene egentlig deltar i en diskusjon eller faktisk dramatiserer dersom de snakker utydelig eller skjuler ansiktet sitt. Flere vil nok mene at klar tale og et bevisst kroppsspråk er en del av det å kunne *kommunisere*. I NOR1-05 står det at muntlig kommunikasjon innebærer evne til å «(...) tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Det er dessuten et poeng at enkelte prestasjonstekniske kriterier vil kunne være like uavhengig av sjanger. Et eksempel på slike sjangeruavhengige kriterier kan være kriterier om høy og klar stemme. En må derfor kunne gå ut ifra at de fleste elever oftest møter sjangeruavhengige kriterier om prestasjonens form. Nøyaktig hva som bør vurderes innenfor den muntlige kommunikasjonens form fremstår imidlertid som uklart, siden kompetansemålene ikke ser ut til å oppklare den siterte formuleringen. Jeg finner heller ikke svar i læreplanen på hvorvidt ulike aspekter kring prestasjonens form bør formuleres som graderte kriterier – eller som minstekrav. Her savnes klarere retningslinjer fra sentralt hold. Et hovedpoeng er at noen av trekkene innenfor representasjonen *at vurdering i den aktuelle*

sjangeren i norsk muntlig kan eller skal innebære en vurdering av elevprestasjonens form er tvilsomt fundamentert, men er like fullt vanskelige å forandre. Dersom en argumenterer for at toneleie, kroppsspråk og tydelig uttale er viktig i et kommunikasjonsperspektiv, er det etter mitt syn problematisk å samtidig utelukke andre sider av muntlig kommunikasjon – slik som å kunne lytte. Om graden av samtaleferdigheter skal vurderes, er det etter mitt syn ikke tilstrekkelig å kun vurdere elevene som presterende aktører. Elevene kan samtidig vurderes som aktivt lyttende aktører. Hvis ikke kan en risikere at vurdering i norsk muntlig i realiteten blir vurdering av fremførende «muntlighet».

5.5.1 Flerstemmighet, Diskurser og kulturelle skjemaer

Flere elever viser gjennom sine språkhandlinger at de legger større vekt på tidligere erfarte uttalelser om vurdering i norsk muntlig enn de velger å legge på aktuelle kompetansemål. Disse elevene vektlegger altså sin egen flerstemmighet i større grad enn læreplanen som et uttrykk for sosial praksis. På Land- og Fjellskolen etterspør lærerne elevenes tidligere erfaringer med vurdering i norsk muntlig. Uten unntak er det ulike kriterier om prestasjonens form som kommer opp innledningsvis. Ofte trekkes det som skal være tidligere læreres utsagn om vurdering i norsk muntlig inn i klassedialogen. På Sjøskolen er det annerledes, der legger elevene øyensynlig klart mest vekt på innholdet i det som skal presenteres. Det kan her stilles spørsmål ved om det først og fremst er lærerens stemme som kommer til syne i elevenes språkhandlinger, ofte fremfor å være et uttrykk for elevenes egen oppfatning. Dette spørsmålet belyses godt i følgende utdrag fra Sjøskolen:

1. L: Fint. Eh.. [J10]?
2. J10: Du begrunner argumentene dine godt.
3. (...)
4. L: Ja.. Å begrunne argumentene dine godt! Herlig. Føler jeg messer om det i hver time, og
5. i hvert eneste fag. Begrunne, begrunne og begrunne. Det er helt sentralt. Kjempefint!

Ettersom elevene sjelden gir utdypende forklaringer, kan jeg ikke utelukke at noen av elevinnspillene ved Sjøskolen også er preget av flerstemmighet – nærmere bestemt den nåværende lærerens utsagn om vurdering i norsk muntlig. Flere av språkhandlingene til elevene antas å være flerstemmige slik Bakhtin har definert det, at stemmen til eleven er infiltrert av andres synspunkter.⁴² At flere av elevinnspillene om prestasjonens form, både i de skriftlige gruppeutkastene og i klassedialogen, ikke kommer til syne i det endelige kriteriearket, styrker denne oppfatningen. Med andre ord kan det tidvis være vanskelig å slå

⁴² Ikke bare lærerens synspunkter. Jentegruppen på s. 51 ser f.eks. ut til å bli sterkt inspirert av J10, som sa det samme om å «begrunne argumenter» noen minutter tidligere.

fast om en elevs språkhandling ved Sjøskolen er et uttrykk for egne meninger, eller om eleven gjentar lærerens ordbruk som en papegøye, altså uten å egentlig ha forstått de aktuelle begrepene. Læreren gir i intervju uttrykk for at det at elevene bruker samme begreper som læreren selv, er et signal om at elevene lytter til det læreren sier (se s. 53).

Skyldes elevenes generelle fokus på argumentasjon og begrunnelse elevenes egen norsk muntlig-Diskurs, eller ligger forklaringen i at elevstemmen består av innslag av lærerens norsk muntlig-Diskurs? Det er ikke utenkelig at noen av elevene forsøker å komme med innspill som de tror at læreren ønsker å høre, basert på lærerens eget vesentlige fokus på prestasjonens innholdsside. Det er uansett krevende å gjøre valide slutninger om elevenes innspill på Sjøskolen er flerstemmige – og når de eventuelt ikke er det. Følgelig skal jeg ikke påstå noe om flerstemmigheten i konkrete elevspråkhandling. Uansett er det rimelig å se representasjonen *at vurdering i den aktuelle sjangeren i norsk muntlig kan eller skal innebære en vurdering av elevprestasjonens form*, på Sjøskolen især, i sammenheng med elevenes flerstemmige språkhandling. Det er svært sannsynlig at flerstemmigheten i elevenes språkhandling påvirker balansen mellom form og innhold i de elevinnspillene som kommer frem i klassedialogen. Det er også uklart om elevene er bevisste sin egen flerstemmighet. Med det menes om aktuelle elever er bevisste *hvorfor* de selv handler som de gjør i klassesamtalen om kriterier.⁴³

Funnene peker i retning av at elevene i undersøkelsen har ulike kulturelle skjemaer for vurdering i norsk muntlig. Kulturelle skjema er som nevnt rammer for meningsskaping (Penne, 2006, s. 21). For mange av elevene i undersøkelsen er vurdering i norsk muntlig vurdering av «muntlighet», spesielt ved Land- og Fjellskolen. Flere elever konstruerer og finner mening i at elevene skal vurderes helt eller delvis etter prestasjonstekniske vurderingskriterier, der andre finner mening i en større vekt på prestasjonens innhold. I elevenes kulturelle skjema for norsk muntlig finnes knapt spor etter lytterrollen, mens lytting

⁴³ Spørsmålet er altså om elevenes flerstemmighet har konstruert kulturelle skjemaer i norsk muntlig, og om elevene i så fall er bevisste forskjellen på tidligere erfaringer og bestemmelsene i læreplanen. At elevene opplever at noe er blitt ilagt vekt i vurderingen av norsk muntlig tidligere, behøver ikke å bety at det er riktig å vektlegge det samme i senere vurderinger. Elevene på Landskolen hevder innledningsvis i klassedialogen at presentasjoner i andre fag var av avgjørende betydning for karakteren i norsk muntlig. For disse elevene gir en slik tverrfaglighet mening. En slik overbevisning finner imidlertid ikke gjenklang i LK06.

har en sentral rolle i skjemaet til læreren ved Landskolen. Med andre ord finner vi eksempler på flere ulike typer kulturelle skjemaer i datamaterialet.

5.5.2 Kartlegging av elevenes norsk muntlig-Diskurser

Norsklæreren kan velge å kartlegge flerstemmigheten i elevinnspillene i egen klasse, og dermed hvilke ulike kulturelle skjemaer som finnes før elevene inviteres til å bidra i utformingen av vurderingskriterier. Kanskje vil en slik kartlegging kunne bidra til å øke både lærerens og elevenes kunnskaper om hva som *kan* kjennetegne vurdering i norsk muntlig. Her må læreren ha sin egen kompetanse i norskdidaktikk i bakhodet, og dertil unngå at tvilsomt fundamenterte elevinnspill ilegges for mye vekt i de endelige kriteriene. Som tidligere nevnt anser Gee tydeliggjøring av ulike Diskurser i klasserommet å være en kognitiv nødvendighet i utviklingen av elevenes diskursive metabevissthet (2015, s. 132). Dersom vi godtar at kulturelle skjemaer kommer til syne i elevenes språkbruk (diskurs), må en samtidig erkjenne at en tydeliggjøring av slike skjemaer ofte også vil være en tydeliggjøring av ulike norsk muntlig-Diskurser.

5.6 De endelige kriteriearkene

Det vil være relevant å foreta en retorisk diskusjon av de endelige kriteriearkene på de tre skolene. Det spesielt fordi de retoriske appellformene kommer til syne i et av kompetansemålene etter 10. trinn. Jeg vil dessuten se de endelige kriteriene i lys av den sosiale praksisen kriteriearkene inngår i, altså NOR1-05 som et uttrykk for sosial praksis.

5.6.1 Sett i lys av retorikken

De retoriske appellformer kommer ikke eksplisitt til syne i noen av kriteriearkene. Siden retoriske aspekter ved elevenes prestasjoner ikke er gjenstand for lærerens vurdering ved noen av skolene, vil jeg forsøke å vise hvordan kriteriearkene eventuelt legger til rette for øving av ethos, logos og pathos – i tillegg til de ulike fasene i den retoriske arbeidsprosessen. Sett fra et retorisk ståsted kunne samtlige lærere ha valgt å øve elevene i retorisk kunnskap gjennom å være eksplisitte i sin omtale av retorikkens appellformer. Som nevnt utgjør de retoriske appellformene et eget kompetansemål etter 10. trinn i NOR1-05: Elevene skal «gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på» (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Retoriske fagbegreper kunne ha fungert som en teoretisk ramme for elevenes prestasjoner (Fjørtoft, 2014, s. 134). Den som fremfører noe muntlig trenger både teoretiske og praktiske kunnskaper for å forstå sine handlinger (Jers, 2011, s. 130). Jeg oppfatter Jers slik at retorisk kunnskap kan hjelpe elever til å utvikle et norskfaglig metaspråk, gjennom at elevene gis mulighet til bruke et fagspråk om språket og norsk muntlig. Kunnskaper om retoriske

appellformer og den retoriske arbeidsprosessen gir altså både elever og lærere, slik jeg ser det, et kunnskapsfundament som potensielt kan være til hjelp i utviklingen av elevenes norskfaglige metabevissthet. I undervisningssammenheng kan teoretisk retorikk ses som en type metakunnskap om den praktiske utføringen av muntlighet (Jers, 2011, s. 130). Høyst trolig vil et mer eksplisitt fokus på retorikk kunne bidra til at elevene enten lærer eller tilegner seg mer kunnskap om retorikk som bestanddel i norskfaget. Alle de tre kriteriearkene stiller i større eller mindre grad krav til disse retoriske appellformene. Det ville derfor ha tatt lite tid å omtale disse eksplisitt – gitt at elevene allerede har kjennskap til retorikk.

I det endelige kriteriearket på Sjøskolen finner en implisitte krav til den presterende elevens ethos, altså troverdigheten til den som formidler noe. Det stilles krav til at elevene «viser forståelse for hva dere snakker om», og at elevene «bruker, og forklarer fagbegreper». Med andre ord kommuniserer kriteriene, etter min fortolkning, et ønske om at elevene er «litterært kyndige» når de blir vurdert. Det kan passe inn i en sjangerspesifikk norsk muntlig-Diskurs der eleven har en utvidet elevrolle, altså som noe annet enn en lærende. Samtidig stilles også krav til logos i det som formidles. Da i form av at mottaker(en), i første rekke læreren, skal oppfatte resonnementet som sant eller sannsynlig. Elevene skal blant annet kunne vise evne til å «utdype/forklare med egne ord, ved spørsmål fra faglærer». Dessuten skal elevene kunne «begrunne uttalelsene/tolkningene deres». Flere av kriteriene stiller altså vesentlige, men ikke uttalte, krav til elevenes ethos og prestasjonens logos, i enkelte tilfeller begge deler. Pathos, å overbevise mottakeren gjennom følelsesmessig effekt, er imidlertid ikke vektlagt. Dette *kan* ha sammenheng med at verken kriterier eller oppgavebeskrivelse viser til andre mottakere enn læreren selv.

På Landskolen er derimot en eksplisitt mottaker definert som «publikum», og ikke læreren alene. Det betyr også at et av kriteriene omtaler elevenes evne til å formulere seg slik at publikum kan «oppfatte innholdet». Kriteriene stiller implisitte krav til elevenes ethos. Blant annet skal elevene presentere det aktuelle kåseriet med både innlevelse og bevisste valg om stemmekvalitet, trykk og tempo. Logos er også av vesentlig betydning: Elevene skal «begrunne synspunkter ved å vise til konkrete opplysninger i kåseriet». I tillegg skal elevene bruke norskfaglige begreper «på en korrekt og klargjørende måte». Heller ikke her stilles tydelige krav til prestasjonens pathos. Av de retoriske arbeidsfasene er *actio* mest fremtredende: I kategoriene «Presentasjon» og «Samtaleferdigheter» er det formulert flere krav knyttet til elevprestasjonens form. For eksempel blir elevene målt etter grad av

innlevelse når de presenterer kåseriet. Kategorien «Innhold» rommer kriterier knyttet til elevenes forberedelser i forkant av de litterære samtale, særlig inventio og elocutio.

Det implisitte retoriske fokuset i kriteriearket på Fjellskolen er noe annerledes. Riktignok er elevenes ethos sentralt også her. Elevene skal overbevise gjennom bruk av dialekt, kroppsspråk, ansiktsuttrykk med mer. Samtidig er prestasjonens pathos implisitt definert i minst ett kriterium, at elevene skal «få frem følelser og personlighet» i dramatiseringen. Entydige krav til prestasjonens logos er imidlertid ikke formulert. Ett kriterium sier at elevene skal «få fram viktig informasjon», men her er den situerte meningen ukjent. Ut ifra klassedialogen betyr dette trolig viktig informasjon i det aktuelle teaterstykket, og ikke i elevenes egne resonnement. Det vil kanskje ikke være unaturlig med en slik vektlegging av ethos og pathos sett i lys av sjangeren, men tatt i betraktning oppgavebestillingen ville det vært naturlig med eksplisitte krav til det faglige fremlegget før selve dramatiseringen. Sett i lys av retorikken skiller altså kriteriearket på Fjellskolen seg fra de to andre skolene gjennom å stille vesentlige krav til ethos og pathos, men få krav til logos. Samtidig stiller kriteriearket også implisitte krav til ulike arbeidsprosesser i retorikken. Elevene skal for eksempel være frie fra manus (memoria, actio). Dessuten skal elevene bli målt etter grad av samarbeid på gruppa (inventio, dispositio, elocutio). I tillegg stiller en rekke kriterier krav til selve fremføringen. Innlevelse, artikulasjon og «flyt i språket» er eksempler på implisitte krav til elevprestasjonens actio.

Oppsummert stiller kriteriearkene krav til elevenes ethos, logos og pathos i en eller annen grad. Alle kriteriearkene stiller særlige krav til den presterende elevs ethos. Ved alle skolene skal elevene fremstå som sjangerspesifikt kyndige gjennom å vise at de behersker den sjangerspesifikke diskursen. Elevene skal altså være troverdige «fagpersoner», som skuespillere og litterært kyndige. Dette kan også kalles at en elev etablerer sin troverdighet som fagformidler (Klette et al., 2012, s. 86). Det viser elevene blant annet gjennom å benytte seg av «korrekt» språkbruk, hva som er «korrekt» avhenger av den aktuelle norskfaglige sjangeren. Actio, eller selve fremføringen, blir derfor den tyngste fellesnevneren for begge sjangrene i undersøkelsen. Det paradoksale er at kriteriearkene samtidig stiller betydelige krav til de andre fasene i den retoriske arbeidsprosessen. Ved Sjøskolen har elevene fått utdelt en oppgavebeskrivelse i forkant (se vedlegg 15). Ett av kriteriene stiller krav til at elevene har løst punktene i oppgavebeskrivelsen. Kriteriearkene på Land- og Fjellskolen stiller også vesentlige krav til elevenes *forberedelser* forut selve prestasjonen. Slike implisitte krav blir

trolig utfordrende å håndtere for elever som ikke har kunnskaper om muntlighetens tosidighet. Hvis vurdering i norsk muntlig skal være vurdering av utøvende muntlighet i form av å kunne anvende seg av tekniske virkemidler, eller *actio* – hvorfor stilles da krav til elevenes forberedelser, altså *inventio*, *dispositio*, *elocutio* og i noen grad *memoria*? Dersom elevene lærer mer om den retoriske arbeidsprosessen, kan det ikke utelukkes at muntlighetens tosidighet samtidig blir enklere å begripe for de aktuelle elevene. Jers argumenter for at elever kan bygge sitt eget *ethos* gjennom å observere sine medelever (Jers, 2011, s. 131). Kanskje vil flere elever da forstå hvorfor det kan være hensiktsmessig å observere og vurdere sine medelever gjennom aktiv lytting? En kan nok uansett anta at aktiv læring av retorisk teori potensielt kan bidra til å utvikle elevenes norskfaglige metakunnskaper og grad av literacy.

5.6.2 Sett i lys av læreplanen i norsk

Dersom en ser de endelige kriteriearkene ved skolene i lys av NOR1-05, især kompetansemålene etter 10. trinn, finner en flere likhetstrekk. Under «Formål» for norskfaget står det at elevene åpner en arena der de får anledning til å ytre seg og å bli hørt. Dessuten skal elevene gjennom muntlig kommunikasjon få sette ord på egne tanker, meninger og vurderinger (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 1). Samtlige kriterieark legger til rette for at elevene får gjøre dette. Alle kriteriearkene er dessuten tilpasset den aktuelle norskfaglige sjangeren, i den forstand at disse legger opp til øving av relevante kompetansemål. På Fjellskolen berører kun ett av åtte hovedområder innholdet i det som presenteres. Ettersom sjangeren er dramatisering, og det aktuelle kompetansemålet sier at elevene skal kunne dramatisere, må hovedfokuset på prestasjonens form sies å være naturlig. Kriteriearket på Landskolen kjennetegnes av en tydelig sjangerspesifikk diskurs. Her kan «kåseriet», «teksten» og «norskfaglige begreper» trekkes frem som eksempler. Ettersom konteksten er litterær samtale, får «teksten» situert mening til å gjelde kåseriene, og «norskfaglige begreper» vil kunne bety litteraturfaglig diskurs. Tilsvarende situert mening finnes i kriteriearket på Sjøskolen. «Fagbegreper», «dikt» og «tolkningene» er åpenbart relatert til den sjangerspesifikke konteksten. For den litterære samtalen oppleves kompetansemålet «samtale om form, innhold og formål i litteratur» som spesielt relevant.

I læreplanen står det at muntlig kommunikasjon som hovedområde inkluderer lytting og tale i ulike sammenhenger. Lytting omtales som en aktiv handling. Betydningen av aktiv lytting er ikke vektlagt i de endelige vurderingskriteriene på Sjø- og Fjellskolen, men utgjør egne kriterier på Landskolen. De endelige kriteriene på Sjøskolen består av en formulering som kan tolkes som et uttrykk for vurdering av lytting, men som likevel ikke fordrer en aktiv

lytterrolle. Alle kriteriearkene består av formuleringer som ikke har forankring i kompetansemålene i NOR1-05. For eksempel omtaler ikke kompetansemålene ansiktsmimikk, entusiasme eller å gi andre mulighet til å snakke. Etter alt å dømme er slike formuleringer basert på lærernes fortolkning av LK06, spesielt NOR1-05. Eksemplene kan imidlertid få legitimitet gjennom det vide kommunikasjonsbegrepet som omtales under overskriften «Formål». Det er ikke dermed sagt at kriterier om prestasjonens form *må* formuleres etter grad av oppnåelse, slik som ved Land- og Fjellskolen. På Sjøskolen stilles det gjennom fraværet av formuleringer om prestasjonens form et implisitt minstekrav til elevenes kommunikasjonssevne. Etter 10. trinn skal elevene kunne «gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på». Nærliggende retorisk diskurs kommer likevel ikke til syne i noen av kriteriearkene.

5.6.3 Oppsummering av kjennetegn i kriteriearkene

De endelige kriteriearkene finner forankring i NOR1-05, enten i læreplanens generelle del eller i kompetansemålene etter 10. trinn. Elevstemmen er i varierende grad hensyntatt i de endelige kriteriene. Retorisk diskurs er ikke benyttet. Det på tross av at flere av kriteriene stiller implisitte krav til ethos, logos og pathos i elevenes prestasjoner. På Sjø- og Landskolen skal elevene gjennomføre en litterær samtale, kriteriearkene legger mest vekt på innholdet i elevenes prestasjoner. Elevene på Fjellskolen skal dramatisere, her tar nesten alle kriterier for seg elevprestasjonens form.

6.0 Oppfordring til videre forskning

I en større avhandling ville det vært interessant å se hvordan elevmedvirkningen eventuelt påvirker elevenes prestasjoner, og om medvirkningen eventuelt får betydning for lærerens vurdering. Behovet melder seg også for nyere forskning på hva som kan være «gode» metoder for begrepslæring i norsk muntlig. Hvor ligger krysningspunktet mellom motivasjonsfremmende elevmedvirkning og faglig resultat? Hva er egentlig elevmedvirkning, og hva kan ikke regnes som medvirkning? Hva slags vekt legger elever og lærere på retorikk i norsk muntlig? Hva slags posisjon har elevenes følelser i arbeid med lyrikk og dramatisering? Hvordan kan elevene få kunnskap om egen flerstemmighet? Hvilke eventuelle fellestrekk og forskjeller kommer til syne når elevene medvirker i vurderingen av norsk muntlig og norsk skriftlig? Hva skiller egentlig vurdering i norsk muntlig fra vurdering av generell muntlighet?

7.0 Konklusjon

De endelige kriteriearkene ved de tre skolene kjennetegnes av at alle er nært knyttet til gjeldende læreplan i norsk. Samtlige kriterieark består av ulike primær- og sekundærdiskursive formuleringer, der de sekundære ilegges mest vekt. På Sjøskolen er kriteriene konsentrert rundt innholdet i den litterære samtalen som skal gjennomføres. Kriteriearket på Landskolen består av tre hovedområder, der det formuleres krav til både prestasjonens form, innhold og elevenes samtaleferdigheter. Kriteriearkene ved de to skolene er altså ulike til tross for at begge klasser skal gjennomføre litterære samtaler. Elevene ved Fjellskolen skal dramatisere, kriteriene er således sterkt preget av prestasjonens form. Felles for alle kriterieark er et implisitt fokus på de retoriske appellformene. Et av de mest sentrale funnene i undersøkelsen er at lærerne ved de tre skolene forstår «elevmedvirkning» på svært ulikt vis. Elevstemmen på Landskolen blir knapt hensyntatt, på Sjøskolen får elevstemmen derimot en viss gjenklang i kriteriearket. På Fjellskolen legger elevene solide føringer for innholdet i det endelige kriteriearket.

Det er blitt gjort funn som kan tyde på at klassedialogens budskap, å få ferdig et utkast til kriterieark, blir viktigere enn fagligheten i dialogen ved Sjø- og Fjellskolen. Funnene taler i retning av at elevmedvirkning i vurdering i norsk muntlig kan være en egnet aktivitet for å øke elevenes norskfaglige metabevisthet. Det gjelder spesielt dersom læreren har kunnskaper om at prestasjonen som skal vurderes har både en form- og en innholdsside. Ikke alle elever som inngår i undersøkelsen har kunnskaper om denne tosidigheten. Dette kan påvirke balansen i de elevinnspillene som dukker opp i klassedialogen. Læreplanen legger opp til at en aktiv lytterrolle kan og skal inngå i vurderingssituasjoner i norsk muntlig. Elevene i undersøkelsen vektlegger ikke den aktive lytterrollen i norsk muntlig, og gir heller ikke uttrykk for at skriftlighet skal inkluderes i vurderingen av den muntlige sjangeren. Funnene taler i retning av at de fleste elever vektlegger sin egen flerstemmighet, mens lærerne og et fåtall elever vektlegger formuleringer i NOR1-05. Retorisk diskurs er ikke benyttet eksplisitt av elever eller lærere, verken i utforming av kriteriene eller i form av formuleringer på de endelige kriteriearkene.

Litteratur

- Aksnes, L. M. (1999). Muntligheten i norskfaget. Oversikt over feltet norsk muntlig. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 13-29). Oslo: Tano Aschehoug.
- Artikulere. (udatert). I *Bokmålsordboka*. Hentet fra http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=Artikulere&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaattelid, overs.). Bergen: Ariadne forlag.
- Bakke, J. C. & Kverndokken, K. (2010). Å vurdere muntlighet – fra et norskfaglig ståsted. I R. Engh & S. Dobson (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 60-74). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bakken, J. (2011). *Retorikk i skolen* (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 228-248). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Berge, K. L. & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*, (18), 4-16.
- Bruner, J. S. (1997). *Utdanningskultur og læring* (B. Christensen, overs.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Børresen, B. (2015). En egen form for samtale. I H. S. Christensen & R. Seierstad (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 18-32). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christensen, H. & Stokke, R. S. (2015). Innledning. I H. S. Christensen & R. Seierstad (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 9-18). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L., Johannessen, A. & Tufte, P. A. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.) (2. opplag). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dale, E. L., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. & Throndsen, I. (2009). *Bedre vurdering for læring*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_ILS_rapport.pdf?epslanguage=no

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobson, S. & Engh, R. (2010). Vurdering i de enkelte fag – likheter og forskjeller. I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 11-20). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dobson, S., Gran, L. & Hartberg, E. W. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engh, R. (2009). Nasjonale standarder og kjennetegn på måloppnåelse. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 57-74). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gee, J. P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and method* (4. utg.). London, New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (5. utg.). London, New York: Routledge. Hentet fra <https://books.google.com/>
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haanæs, I. R. (2004). Muntlig tekst. I P. H. Bjørkeng & I. Moslet (Red.), *Norskdidaktikk - tekstnær og elevnær undervisning* (2. utg.) (s. 53-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (1999). Vurdering av muntlig – det går an. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 189-198). Oslo: Tano Aschehoug.
- Hertzberg, F., Klette, K. & Svenkerud, S. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49.
- Hertzberg, F. & Penne, S. (2011). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hitching, T. R. & Veum, A. (2015). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse* (2. opplag) (s. 11-36). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jers, C. O. (2011). Den retoriska arbetsprocessens betydelse för möjligheten att framstå med starkt och trovärdigt ethos i muntlig framställning. *Educare*, 6(1), 115-136. Hentet 2. mai 2016 fra https://www.mah.se/upload/FAKULTETER/LS/Publikationer/EDUCARE/Educare%202011_1%20muep.pdf

- Klette, K., Svenkerud, S., Svennevig, J. & Tønnesson, J. L. (2012). Retoriske ressurser i elevens muntlige framføringer. *Rhetorica Scandinavica*, (60), 68-89.
- Kleve, B. & Skaar, H. (2014). Innledning. I B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (Red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 7-16). Oslo: Novus forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læreplan i norsk: NOR1-04*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk: NOR1-05*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (1999). *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2. opplag). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Moi, T. (2006). *Ibsens modernisme*. Oslo: Pax forlag.
- Neumann, I. B. (2010). *Mening, materialitet, makt* (3. opplag). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyrnes, A. (2007). Retorisk pedagogikk. I H. -I. Kristiansen & O. Nordnaug (Red.), *Retorikk, samtid og samfunn* (s. 189-215). Oslo: Forlag 1.
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan* (Doktoravhandling, Uppsala universitet). Hentet fra http://www.teknat.uu.se/digitalAssets/135/135898_annepalmersamspelochsolostammer.pdf
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne%5B1%5D.pdf>
- Penne, S. (2014a). Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? I B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (Red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 32-84). Oslo: Novus forlag.
- Penne, S. (2014b). Teoretisk bakgrunn for tre kvalitative studier. I B. Kleve, S. Penne, & H. Skaar (Red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 16-31). Oslo: Novus forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Scenografi. (udatert). I *Bokmålsordboka*. Hentet fra http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=scenografi&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: en didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7694/dr-thesis-2013-Dag-Skarstein.pdf?sequence=1>
- Skodvin, A. (2014). Innledning. I A. Kozulin (Red.), *Tenkning og tale* (5. opplag) (s. 7-17). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71-89). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- UNESCO. (2004). *The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Hentet 2. februar 2016 fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Vurdering. Et felles løft for bedre vurderingspraksis – en veiledning*. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/5/vurdering_veiledningshefte_2.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Vurdering i norsk muntlig*. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/lov_regelverk/tolkningsuttalelser_forskrift_opll/vurdering_norsk_muntlig_til_elevorganisasjonen.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Hva ligger til grunn for karakteren i norsk muntlig?* Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering/Standpunktvrdering-i-fag/Hva-ligger-til-grunn-for-karakteren-i-norsk-muntlig/>
- Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Norsk - veiledning til læreplan*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-norsk/3-Praktiske-eksempler/Eksempel-5-Retoriske-appellformer-i-muntlig-kommunikasjon/?read=1>
- Vygotskij, L. S. (2014). I A. Kozulin (Red.), *Tenkning og tale* (5. opplag) (T.-J. Bielenberg, & M. T. Roster, overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wardekker, W. (2000). Criteria for the Quality of Inquiry. *Mind culture and activity* 7(4), 259–272. Hentet 3. oktober 2015 fra https://www.researchgate.net/profile/Wim_Wardekker/publication/233109555_Criteria_for_the_Quality_of_Inquiry/links/5463278a0cf2c0c6aec1e1a9.pdf

Vedlegg

Oversikt, vedlegg:

Vedlegg 1: Felles intervjuguide

Vedlegg 2: Observasjonsnotat, Sjøskolen

Vedlegg 3: Observasjonsnotat, Landskolen

Vedlegg 4: Observasjonsnotat, Fjellskolen

Vedlegg 5: Informasjonsskriv, rektor

Vedlegg 6: Informasjonsskriv, elever og foresatte

Vedlegg 7: Brev fra NSD

Vedlegg 8: Språkhandlinger, Sjøskolen

Vedlegg 9: Språkhandlinger, Landskolen

Vedlegg 10: Språkhandlinger, Fjellskolen

Vedlegg 11: Utdelte vurderingskriterier i undervisningsøkt, Fjellskolen

Vedlegg 12: Endelige kriterier, Landskolen

Vedlegg 13: Endelige kriterier, Fjellskolen

Vedlegg 14: Lærerens kompetansemål, Landskolen

Vedlegg 15: Oppgavebeskrivelse, Sjøskolen

Vedlegg 16: Gruppeutkast til vurderingskriterier, Sjøskolen

Vedlegg 17: Oppgavebeskrivelse, Fjellskolen

Vedlegg 1: Felles intervjuguide

SEMISTRUKTURERT INTERVJUGUIDE

Elevene har i denne casestudien utarbeidet vurderingskriterier i fellesskap, lærer har kommet forslag og andre innspill. Samlet er intervjuene berammet til å vare i ca. 40 minutter per lærerinformant.

DEL A: FØR ELEVPRESENTASJONER (CA. 15 MINUTTER).

Spørsmål	Mulige svar
<p><u>Tema: Oppstart</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Uformell oppstartsamtale.- Orienterer om anonymitet og lydopptak. Åpne for eventuelle spørsmål.- Test av lydbånd.	
<p><u>Tema: Innledning</u></p> <p><u>Hvor mange år har læreren arbeidet?</u></p>	<ul style="list-style-type: none">- Kort og presist i antall år.
<p><u>Tema: Elevenes vurderingskriterier</u></p> <p><u>Hvilke tanker gjør lærer seg om de vurderingskriteriene elevene har utarbeidet?</u></p> <p><i>Noen kriterier som skiller seg spesielt ut?</i></p> <p><i>Har de aktuelle elevene utformet vurderingskriterier for norsk muntlig tidligere? I så fall, omtrent hvor mange ganger? Hvis ikke, hvorfor ikke?</i></p>	<ul style="list-style-type: none">- Fornøyd/misfornøyd. Høyt/lavt faglig nivå på kriteriene.- Bruk av manus, klar og tydelig stemme, annet.- Tidligere erfaring, uerfarne. Ofte/ikke ofte, kanskje ikke nok tid.

<p><i>Hva er forskjellen på disse kriteriene og kriteriene som lærer normalt opererer med?</i></p> <p><i>Tror lærer at majoriteten av elevene i klassen er enige i eller ønsker disse kriteriene?</i></p>	<p>- Mer/mindre fokus på faglig innhold. Eleven er/er ikke sjangerbevisste.</p> <p>- Åpent</p>
<p><u>Tema: Lærers vurderingskriterier</u></p> <p><u>Hva kjennetegner normalt utformingen av vurderingskriterier for norsk muntlig?</u></p> <p><i>Utformes kriteriene i team, altså i samarbeid med andre norsklærere?</i></p> <p><i>Annet lærer vil tilføye?</i></p>	<p>- Lærer utformer alene/i team, kanskje elevene påvirker kriteriene.</p> <p>- Ja/nei, varierer.</p> <p>- Ja/nei, varierer.</p>

Vedlegg 2: Observasjonsnotat, Sjøskolen. Første del. Varighet: Ca. 90 min.

<u>Observasjon</u>	<u>Refleksjon</u>
<p>Forutsetninger:</p> <ul style="list-style-type: none">- 28 elever, tre voksne hvorav én lærer, student og assistent. 16 jenter, 12 gutter.- Fysiske omgivelser: Elevene sitter to og to sammen i fem rekker. Rommet har Smart- og White-board.	<ul style="list-style-type: none">- Klasserommet er avlangt og romslig, selv elevantallet tatt i betraktning.- Elevene er mer nysgjerrige på diktafonene enn på meg.
<p>Oppstart: Ca. 20 minutter</p> <ul style="list-style-type: none">- Lærer skriver opp mål, oppgave og plan på tavlen: <p>«Mål: Jeg har god kjennskap og forståelse for vurderingskriteriene.</p> <p>Oppgave: Sammenligne. Finn tema og virkemidler og hvordan virkemidlene får frem tema.</p> <p>Plan: 1) Info, Henrik og oppgave 2) Arbeid med vurderingskriterier. Lp, gruppe, nygruppe, felles oppsummering.»</p> <ul style="list-style-type: none">- Læreren leser opp det som står på tavlen.- Lærer spiller av sangen «Nilsen» av Don Martin.- Student orienterer om undersøkelsen, åpner for spørsmål.- Student setter på lydopptak.	<ul style="list-style-type: none">- Lærer får for ro i klassen.- Elevene lytter til det læreren sier.- Tavlen kommuniserer mye om dagens økt.- Ingen spørsmål til student.- Få innspill når læreren stiller spørsmål til klassen.

Vedlegg 3: Observasjonsnotat, Landskolen. Første del. Varighet: Ca. 60 min.

<u>Observasjon</u>	<u>Refleksjon</u>
<p>Forutsetninger:</p> <ul style="list-style-type: none">- 20 elever, tre voksne hvorav én lærer, student og assistent.- Fysiske omgivelser: Elevene sitter to og to sammen i tre rekker.	<ul style="list-style-type: none">- Klasserommet fremstår som svært uryddig.- Elevene virker å være nysgjerrige på meg og lydutstyret mitt, og tar meg godt imot.
<p>Oppstart:</p> <ul style="list-style-type: none">- Lærer ber elever finne frem norsk bøker og skrivebok. Lærer ber om at elevene legger mobilene sine ved tavlen.- Student orienterer om undersøkelsen, åpner for spørsmål.- Student setter på lydopptak.	<ul style="list-style-type: none">- Passerende elev: «Jeg hater norsk». Trolig varierende nivå på elevene?
<p>Innledende klassesamtale</p> <ul style="list-style-type: none">- Mange hender når lærer spør elevene om deres egne erfaringer.- Lærer etterspør flere erfaringer.	<ul style="list-style-type: none">- Klassen virker ivrige, lærer må av og til minne om at kun én skal snakke om gangen.- Flere kritiske innspill til den muntlige prøven. Elevene virker å ha vært vant til helt andre kriterier enn de som læreren spør etter. Det hevdes at elevene ikke har blitt vurdert i norsk muntlig siden 8. klasse, det virker lite troverdig. En jente lurte på hvor mye prøven «teller», noe jeg antar er et ganske alminnelig spørsmål. En annen elev mener at klassen kun har blitt vurdert etter ulike presentasjoner, en spennende påstand.- Nesten alle jentene tar ordet, få gutter melder seg på.- Klassens tidligere norsklærer blir svært ofte trukket frem.- Lærer viser fin klasseledelse, beholder roen i klassen.

Vedlegg 4: Observasjonsnotat, Fjellskolen. Første del. Varighet: Ca. 60 min.

<u>Observasjon</u>	<u>Refleksjon</u>
<p>Forutsetninger:</p> <ul style="list-style-type: none">- 20 elever, tre voksne hvorav én lærer, student og assistent. Ni jenter, elleve gutter.- Fysiske omgivelser: Elevene sitter to og to sammen.	<ul style="list-style-type: none">- Klasserommet er noe uryddig.- Elevene er ikke spesielt nysgjerrig på verken meg eller lydutstyret, har ingen spørsmål etter introduksjonen.
<p>Oppstart:</p> <ul style="list-style-type: none">- Lærer skriver hva elevene trenger på tavlen.- Student orienterer om undersøkelsen, åpner for spørsmål.- Student setter på lydopptak.	<ul style="list-style-type: none">-
<p>Innledende klassesamtale</p> <ul style="list-style-type: none">- Noen hender når lærer spør om tidligere erfaringer.- Elevene snakker sammen i to minutter om potensielle vurderingskriterier.	<ul style="list-style-type: none">- Lærer har god kontroll på de ulike elevinnspillene. Knappt noen snakker uten å bli snakket til med navn. Det gjør det enklere å identifisere hvert innspill.- Mange av de samme elevene som snakker. Noenlunde jevnt fordelt taletid mellom kjønnene.- Lærer viser fin klasseledelse, beholder roen i klassen.- Læreren gir elevene flere sjanser til å dele sine erfaringer, og stiller relevante spørsmål hvis noe er uklart eller bør utdypes.- To elever småpiser, virker ikke veldig interesserte i å delta i samtalen. Likevel tar de begge ordet ilt. økten.- Læreren har forberedt seg til timen.

INFORMASJONSSKRIV TIL REKTOR VED XXX SKOLE

Hei.

Dette studieåret skriver jeg masteroppgave i norskdidaktikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). I den anledning ønsker jeg å samle inn data ved Deres skole.

Den aktuelle læreren ved skolen er valgt ut på bakgrunn av faktorer som kjønn, undervisningserfaring og arbeidssted. Jeg ønsker å få være til stede i én undervisningsøkt i norsk, der elevene i fellesskap utformer vurderingskriterier for muntlig presentasjon. I tillegg ønsker jeg å få observere presentasjonene til noen utvalgte elever som gjennom foresattes og eget samtykke aksepterer at jeg er til stede.

Prosjektet er meldt til og godkjent av høgskolens verneombud for personopplysninger, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Eventuelle spørsmål bes rettet til undertegnede eller veileder Inger Vederhus.

Med vennlig hilsen

Henrik Tjønn
90XXXXXX
hxxx@xxxx.no

Veileder: Inger Vederhus
Førstelektor, Høgskolen i Oslo og Akershus
ixxxx@xxxx.no

Innholdet i informasjonsskrivet er lest, og jeg samtykker til at studenten får observere den aktuelle klassen.

Sign. rektor ved XXX skole

Vedlegg 6: Informasjonsskriv, elever og foresatte

Informasjonsskriv om deltakelse i forskningsprosjektet

Muntlighet i norskfaget: Om elevenes vurderingskriterier og lærerens vurdering.

Bakgrunn og formål

Studien har som formål å vise hva som kan kjennetegne vurderingen av muntlige presentasjoner når kriteriene er utformet av elevene selv. Prosjektet er en masterstudie ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Foreløpig utkast til problemstilling:

Osloskolen som arena for øving av muntlige ferdigheter. Hva kan kjennetegne vurderingen av elevpresentasjoner når elevene selv utformer vurderingskriteriene?

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studenten ønsker å få observere en undervisningsøkt der elevene utformer vurderingskriterier i fellesskap, samt utvalgte presentasjoner fra de elevene som har lyst til å delta i prosjektet, og som har fått aktivt samtykke fra foresatte.

Observasjonen er passiv, og vil bli tatt opp på lydbånd til transkripsjon.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder vil ha tilgang til personopplysninger. Navneliste og lydopptak vil bli lagret digitalt på privat datamaskin med passordbeskyttelse. Både navneliste og lydopptak vil makuleres og slettes etter transkripsjon.

Deltakerne vil bli anonymisert i publikasjonen, og vil derfor ikke kunne gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 1. november.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Dersom du ikke ønsker at ditt barn skal bli observert av studenten, vil eleven få tilbud om et alternativt undervisningsopplegg i den aktuelle undervisningsøkten.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med student Henrik Tjønn på telefonnummer 90XXXXXX. Veileder, førstelektor Inger Vederhus, kan nås på telefonnummer 67 XX XX XX.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til at eleven kan bli observert når han eller hun gjennomfører sin presentasjon.

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 7: Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Inger Vederhus
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 09.07.2015

Vår ref: 43953 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.07.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43953	<i>Muntlighet i norskfaget: Om elevenes vurderingskriterier og lærerens vurdering</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Inger Vederhus</i>
<i>Student</i>	<i>Henrik Tjønn</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende 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, 30.11.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjrr.svarna@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaal@svt.no

Vedlegg 8: Språkhandlinger, Sjøskolen

Elev(er)	Språkhandling	Fokus (F/I/L)	Kjennetegn	Utfyllende fortolkning
G8	«Deltakelse.»	Form	Begge	- Begrepet «deltakelse» kan knyttet til både primær og sekundær sosialisering/talesjanger. «Å delta» er likevel et handlingsverb i et kompetansemål etter 10. trinn.
G1	«Må ha innhold som er relevant.»	Innhold	Sekundær	- Etter 10. trinn skal elevene «samtale om form, innhold og formål i litteratur».
J10	«Du begrunner argumentene dine godt.»	Innhold	Sekundær	- Det diskursive begrepet «å argumentere» har en norskfaglig definisjon, som vist i teoridelen.
J8/J9	«At teksten skal være sammenhengende.»	Innhold	Sekundær	- «Sammenhengende» er ikke et utelukkende sekundærdiskursivt begrep, men får en slik funksjon sett i sammenheng med det kontekstuelle norskfaglige begrepet «tekst».
G6/G9	«La andre snakke.»	Lytting	Primær	- Budskapet i språkytringen er trolig tilegnet i elevens primære sosialisering.
G8	«Å bruke fagrelaterte begreper.»	Innhold	Sekundær	- Åpenbart relatert til det norskfaglige.
G1	«Å starte og holde i gang samtalen.»	Form	Begge	- Eleven sikter til samtaleferdigheter. Gjennom ytringen vektlegges ikke lyttedimensjonen, men å holde «i gang samtalen» gjennom å ytre seg.

Vedlegg 9: Språkhandlinger, Landskolen

Elev(er)	Språkhandling	Fokus (F/I/L)	Diskursive kjennetegn	Utfyllende fortolkning
J5	«At vi må være ganske så uavhengig av arket vi har med oss.»	Form	Sekundær	- Bruk av manus er knyttet til sekundære sosialiseringarenaer, som f.eks. i norskfaglige presentasjoner/dramatisering.
Gutt	«Du må være.. må.. engasjere deg mens du prater, bruke hendene.»	Form	Begge	- Engasjement og kroppsspråk tilhører andre fagdisipliner enn norskfaget.
G7	«Høy og tydelig stemme.»	Form	Primær	- Stemmebruk er ikke omtalt i kompetansemålene etter 10. trinn.
G5	«Ja, å være selvsikker.»	Form	Primær	- Norskfaget favner ikke om selvsikkerhet.
G6	«At du kan stoffet ditt.»	Innhold	Sekundær	- «Stoff» har situert mening. I sammenheng med norskfaget kan «stoff» bety det norskfaglige innholdet.
J9	«Høre på... hva de andre sier.. Sånn at det blir en god samtale.. Og ikke sånn som.. at man sier det samme hele tiden.»	Lytting/ innhold	Begge	- Bør sees i sammenheng med ulike handlingsverb i læreplanen i norsk etter 10. trinn, som f.eks. å «samtale om» og «delta i diskusjoner». Det samme kan imidlertid gjelde i andre kontekster, som f.eks. rundt middagsbordet hjemme.
Gutt	«Unødvendig repetisjon av poeng som er nevnt tidligere.»	Innhold	Begge	- Samme som for J9.

J1	«At elevene.. viser.. konkret i teksten...»	Innhold	Sekundær	- Tydelig knyttet til innholdet i prestasjonen. «Teksten» er i denne konteksten et norskfaglig begrep.
J3	«(...) litt av vurderingen skal være hvor godt du klarer å.. gjenfortelle.. så mottakeren skjønner, på en måte, får godt overblikk...»	Form/innhold	Begge	- Som for J9.

Vedlegg 10: Språkhandlinger, Fjellskolen

Elev (er)	Språkhandling	Fokus (F/I/L)	Diskursive kjennetegn	Utfyllende fortolkning
J4	«At man lever seg inn i rollen og ikke bare står der.. helt rett opp og ned.. Liksom bruker hele kroppen.»	Form	Begge	- «Rolle» vil i norskdiskursiv sammenheng ha en vitenskapelig definisjon. Likevel er elevens utfyllende forklaring preget av noe hun trolig har tilegnet seg i sin primære sosialisering. Eleven ser i samme resonnement en sammenkobling mellom kroppsspråk og «morsomme» elevprestasjoner.
G2	«Det er det der manusfritt.»	F/I	Sekundær	- Bruk av manus kan knyttes til både form og innhold. Gjennomgående argumenterer elevene for at bruk av manus er et signal om at eleven ikke kjenner innholdet godt nok. Også G2 mener at en dramatisering blir «morsommere» uten manus.
G6	«Å.. artikulere og få frem språket på en bra måte.»	F/I	Sekundær	- Det er uklart om eleven vektlegger uttalen eller ordene i det han betegner som «språket».
G7	«(...) hvis du liksom snakker sånn.. veldig kjedelig hele tiden, så er det liksom.. ingen kommer til å tro på at du er den personen, da.»	Form	Begge	- Eleven ønsker at grad av innlevelse i stemmen skal bli vurdert.
J6	«At man løser oppgaven på en kreativ måte.»	Innhold	Sekundær	- Den videre dialogen viser at eleven knytter omskriving av originalmanus til «kreativitet».

G1	«Flyt og riktig språk, altså hvis det står et komma eller punktum, så skal det være 9. en liten pause der..»	Begge	Sekundær	- Her ser eleven den muntlige formidlingen i sammenheng med det skriftlige utgangspunktet for dramatisering. Også her mener eleven at dette gjør dramatiseringen mer «spennende» og «interessant» for tilhørerne.
G6	«Vet ikke, jeg.. Jeg tenkte sånn.. kule kostymer og utstyr.»	Form	Primær	- «Kostymer» har situert mening. I sammenheng med adjektivet «kul» tolkes språkhandlingen som primærdiskursiv, i den forstand at språkhandlingen ikke skiller mellom f.eks. dramafaglige kostymer og kostymefest.
G8	«Innenfor kreativitet så kan man kanskje legge til dialekter?»	Form	Begge	- Bruken av dialekter bør inngå fordi det kan gjøre det lettere for tilskuerne å skille de ulike rollene.
G7	«Sånn at du.. kanskje.. oppdaterer det litt sånn at flere kan.. speile seg litt i skuespillet, da.»	Innhold	Begge	- G7 mener at Ibsens tekst bør tilpasses publikummet, ellers er det bare kjedelig for publikum. Skuespillet som sekundærsjanger skal altså omskrives til å «passe» elevenes livsverden.
G11	«Er ikke det med å tolke viktig, da?»	Innhold	Sekundær	- «Tolke» er et krevende ord i dramasammenheng, eleven knytter tolkningsarbeidet til Ibsens skriftlige drama.
J4	«At man får frem budskapet, at man liksom ikke mistolker scenen.»	F/I	Sekundær	- Det sentrale begrepet i J4s språkhandling er det norskdiskursive begrepet «budskap». Budskapet skal elevene «få» frem gjennom «tydelig» tale.

Vedlegg 11: Utdelte vurderingskriterier i undervisningsøkten, Sjøskolen

	Lav (2)	Middels (3-4)	Høy (5-6)
Innhold (kunnskap, innsikt, forståelse, logisk resonnement, evne til å se sammenhenger og reflektere/vurdere)	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven kan ramse opp kunnskap på en enkel måte ved å reprodusere fagstoff - Eleven viser noe fagkunnskap - Det kan hentes ut et innhold i samtalen - Eleven har hentet stoff direkte fra kilder 	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven gir en presentasjon om oppgitt tema, selv om innholdet ikke er fullstendig - Eleven beskriver, forklarer, sammenligner og/eller uttrykker meninger om temaet - Eleven bruker innhold fra kilder som ideer for egen samtale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven gir en relevant presentasjon ut fra oppgavens tema - Eleven reflekterer, argumenter, vurderer og/eller drøfter - Eleven viser bred fagkunnskap - Eleven uttrykker seg på en selvstendig måte i samtale - Eleven bruker kilder kritisk
Struktur (anvendelse, problemløsning, kreativitet, evne til å strukturere formidlingen av kunnskap)	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven presenterer tema punktvis, men mangler noe struktur - Eleven svarer kortfattet på direkte spørsmål 	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven presenterer tema med relativ klar struktur og forholdsvis logisk oppbygging - Eleven kan delta i en samtale, svare på spørsmål og stille spørsmål når noe er uklart 	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven presenterer tema med klar struktur og logisk oppbygging - Eleven kan starte en samtale, gripe ordet underveis, gi uttrykk for forståelse og avslutte samtalen naturlig
Formidling og språk (ferdigheter, begreper, språk og kommunikasjon)	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven leser opp fra manus - Eleven benytter et enkelt og lite variert ordforråd - Eleven kommuniserer med lite mottakerbevissthet - Eleven uttrykker seg enkelt og muligens med støtte av notater 	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven er til en viss grad avhengig av manus - Eleven benytter et ordforråd som er stort nok til å snakke om temaet - Eleven bruker språkets grunnleggende formverk stort sett korrekt - Eleven kommuniserer godt, med fokus og noe mottakerbevissthet - Eleven bruker et noe variert og presist språk 	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven er fri fra manus - Eleven har ordforråd/begrepsapparat som dekker temaet godt - Eleven bruker et variert og presist språk - Eleven bruker språkets grunnleggende formverk korrekt - Eleven kommuniserer svært godt, med tydelig fokus og meget god mottakerbevissthet.

Vedlegg 12: «Kjennetegn på måloppnåelse», Landskolen.

	Lavt nivå (karakteren 2)	Middels nivå (karakterene 3 og 4)	Høyt nivå (karakterene 5 og 6)
Innhold	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven kommer med enkelte saklige påpekninger og kan til en viss grad begrunne synspunkter når han/hun får sterkt støttende hjelpespørsmål. - Eleven kan bruke noen norskfaglige begreper på en meningsfull måte. - Til en viss grad ser eleven teksten i sammenheng med norskfaget, andre tekster, sitt eget liv og samfunnet for øvrig. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven kommer med nokså gode eller gode påpekninger og begrunner stort sett synspunkter ved å vise til konkrete opplysninger i kåseriet. - Stort sett bruker eleven norskfaglige begreper på en korrekt og klargjørende måte. - På en nokså god eller god måte ser eleven teksten i sammenheng med norskfaget, andre tekster, sitt eget liv og samfunnet for øvrig. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven kommer med meget gode eller svært gode påpekninger og begrunner synspunkter ved å vise til konkrete opplysninger i kåseriet. - Eleven bruker norskfaglige begreper på en korrekt og klargjørende måte. - På en meget god eller svært godt måte ser eleven teksten i sammenheng med norskfaget, andre tekster, sitt eget liv og samfunnet for øvrig.
Presentasjon	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven presenterer kåseriet med noe innlevelse og forståelse. - Eleven formulerer seg forståelig og snakker slik at publikum med noe velvilje kan oppfatte innholdet. - Ved opplesning viser eleven noe forståelse av kåseriet gjennom valg av stemmekvalitet, trykk og tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven presenterer kåseriet med nokså god eller god innlevelse og forståelse. - Eleven formulerer seg nokså godt eller godt og snakker slik at publikum ganske lett kan oppfatte innholdet. - Ved opplesning viser eleven nokså god eller god forståelse av kåseriet gjennom valg av stemmekvalitet, trykk og tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven presenterer kåseriet med meget god eller svært god innlevelse og forståelse. - Eleven formulerer seg meget godt eller svært godt og snakker slik at publikum lett kan oppfatte innholdet. - Ved opplesning viser eleven meget god eller svært god forståelse av kåseriet gjennom valg av stemmekvalitet, trykk og tempo.
Samtale-ferdigheter	<ul style="list-style-type: none"> - Til en viss grad viser eleven med kroppsspråk og ansiktsmimikk at han/hun lytter til medelevene. - Til en viss grad svarer eleven på spørsmålene som blir stilt, og det forekommer at han/hun viser til og bygger videre på innspillene fra medelevene. - Eleven lar til en viss grad medelevene fullføre setninger og tankerekker. 	<ul style="list-style-type: none"> - Stort sett viser eleven med kroppsspråk og ansiktsmimikk at han/hun lytter til medelevene. - Stort sett svarer eleven på spørsmålene som blir stilt, og stort sett bygger han/hun videre på innspillene fra medelevene. - Eleven lar stort sett medelevene fullføre setninger og tankerekker. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven viser med kroppsspråk og ansiktsmimikk at han/hun lytter til medelevene. - Elevene svarer på spørsmålene som blir stilt, og han/hun viser til og bygger videre på innspillene fra medelevene. - Eleven inviterer medelevene inn i samtalen og sørger for at flest mulig kommer til orde.

Vedlegg 13: Endelige vurderingskriterier, Fjellskolen.

	Høy måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Lav måloppnåelse
Innlevelse <ul style="list-style-type: none">- Dialekt- Kroppsspråk- Ansiktsuttrykk- Tempo og volum			
Koreografi <ul style="list-style-type: none">- Bevegelse- Plassering			
Fri fra manus			
Artikulasjon (Tydelig og troverdig) Får frem følelser og personlighet Får frem viktig informasjon			
Kreativitet: Scenografi <ul style="list-style-type: none">- Rekvisitter- Kostyme- Dialekter/tonefall- Lys/lyd Dette kan hjelpe publikum til å se hvem som er hvem Kreativitet vedrørende endringer i replikker og fremgangsmåte (plott, modernisering)			
Flyt i språket (pauser, tempo)			
Samarbeid på gruppa <ul style="list-style-type: none">- Entusiasme- Gjøre hverandre gode (hjelp hverandre)			
Tolkning			
Tilbakemelding og karakter			

Vedlegg 14: Lærerens aktuelle kompetansemål, Landskolen

Aktuelle kompetansemål: Eleven skal kunne ...
• samtale om form, innhold og formål i litteratur
• delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon
• vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier
• lese og formidle et bredt utvalg tekster i ulike sjangrer og formidle ulike tolkninger
• gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster, sammenlikninger og symboler
• presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster fra norsk litteratur

Vedlegg 15: Endelig oppgavebeskrivelse, Sjøskolen

Oppgavebeskrivelse:

Dere skal analysere og finne likheter (sammenligne) og ulikheter i diktene «Til Ungdommen!» av Nordahl Grieg og «Du må ikke sove» av Arnulf Øverland.

1. Hvordan tolker dere diktene? Hva er temaene/handler de om? Hva er det forfatterne prøver å formidle i diktene?
2. Hvordan er diktenes struktur (verselinjer/strofer, bunden/ubunden form)
3. Finne ulike litterære virkemidler som typiske for dikt, og forklare hva de gjør med diktene (hensikten). Følgende virkemidler må identifiseres i hver av diktene (finn gjerne flere litterære virkemidler enn disse!):

- rim
- gjentakelse
- tegnsetting/deling av verselinjer
- sammenligninger
- metaforer
- symboler
- kontraster
- besjeling/personifisering
- allusjon

Vedlegg 16: Elevenes forslag til vurderingskriterier, Sjøskolen. Eksempler.

Gruppe 1: J2, J3, J15, G3, G14

	Lav (2)	Middels (3 og 4)	Høy (5-6)
Innhold	<ul style="list-style-type: none">- Eleven viser ikke til kunnskap om temaet.- Eleven uttrykker seg på en dårlig måte.	<ul style="list-style-type: none">- Eleven viser til delvis kunnskap om temaet.- Eleven uttrykker seg på en grei måte.	<ul style="list-style-type: none">- Eleven viser til god kunnskap om temaet.- Eleven uttrykker seg på en selvstendig måte.
Struktur	<ul style="list-style-type: none">- Eleven melder seg ut fra samtalen.- Eleven viser til dårlig sammenheng.	<ul style="list-style-type: none">- Eleven driver samtalen delvis.- Eleven viser til delvis sammenheng (blander, hopper frem og tilbake)	<ul style="list-style-type: none">- Eleven kan starte, drive, og avslutte samtalen naturlig.- Eleven viser til svært god sammenheng.
Formidling og språk	<ul style="list-style-type: none">- Eleven har et dårlig ordforråd.- Eleven snakker selv, lar ingen snakke (avbryter).	<ul style="list-style-type: none">- Eleven har delvis et godt ordforråd.- Lar noen ganger underveis andre snakke.	<ul style="list-style-type: none">- Eleven har veldig godt ordforråd.- Lar andre i gruppa snakke like mye.

Gruppe 2: G1, G13, J6, J14

Lav (2)	Middels (3-4)	Høy (5-6)
<ul style="list-style-type: none">- Eleven er lite engasjert og kommer ikke med innspill.	<ul style="list-style-type: none">- Eleven er delvis engasjert og har noen argumenter.	<ul style="list-style-type: none">- Eleven er hele tiden engasjert og kommer ofte med gode innspill.
<ul style="list-style-type: none">- Eleven gjør mange grammatiske feil og bruker et ekkelt og uvarierte ordforråd	<ul style="list-style-type: none">- Eleven bruker språkets grunnleggende formverk, stort sett korrekt og bruker et ordforråd som er stort nok til å snakke om temaet.	<ul style="list-style-type: none">- Eleven bruker grunnleggende formverk korrekt og bruker et varierte og presist språk.
<ul style="list-style-type: none">- Eleven kommer med få eller ingen argumenter, kommer med få eller ingen argumenter og bruker ikke de andre elevene.	<ul style="list-style-type: none">- Eleven bidrar med argumenter, men bruker ikke de andre elevene	<ul style="list-style-type: none">- Eleven holder i gang samtalen og klarer å engasjere de andre elevene.

Gruppe 3: G7, G10, G15

	Lav (2)	Middels (3-4)	Høy (5-6)
<u>Innhold</u> Begrunne kunnskap	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven begrunner ikke innhold. - Eleven viser ikke forståelse over tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven begrunner innhold til en viss grad. - Eleven viser forståelse over temaet til tider. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven begrunner innhold tydelig. - Eleven viser meget god forståelse ovenfor temaet.
<u>Språk og formidling:</u> <u>Fagbegreper</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven bruker få/ingen fagbegreper 	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven bruker fagbegreper til en viss grad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven bruker fagbegreper på en måte en tydelig forståelig måte.

Gruppe 7: Uten navn

	2	3 og 4	5 og 6
	Lite forberedt	Bra forberedt	Godt forberedt
	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven har svart dårlig om temaet. - Eleven prøver å reflektere på spørsmål, men ikke de fleste. 	<ul style="list-style-type: none"> - Passe informasjon om temaet. - Eleven reflekterer de fleste spørsmål. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relevant informasjon om temaet - Eleven reflekterer spørsmål.
	-	-	-

Vedlegg 17: Oppgavebeskrivelse, Fjellskolen

Muntlig framføring – dramatisering av scene fra Vildanden.

(...)

Dere velger selv om dere ønsker å modernisere språket, men replikkutvekslingene skal være i tråd med den originale teksten. (...) Fremføringen skal inneholde:

- Kort presentasjon av Ibsen og realismen + hvilken scene dere har valgt og hvorfor (2-3 min)
- Kort forklaring om miljøet den aktuelle scenen utspiller seg i. Bakgrunnsbilde på tavla er lov.
- Selvvalgt scene fra akten gruppen har fått utdelt (ca 5 min)
- Alle på gruppen skal si noe. Dere bestemmer selv rollefordeling.