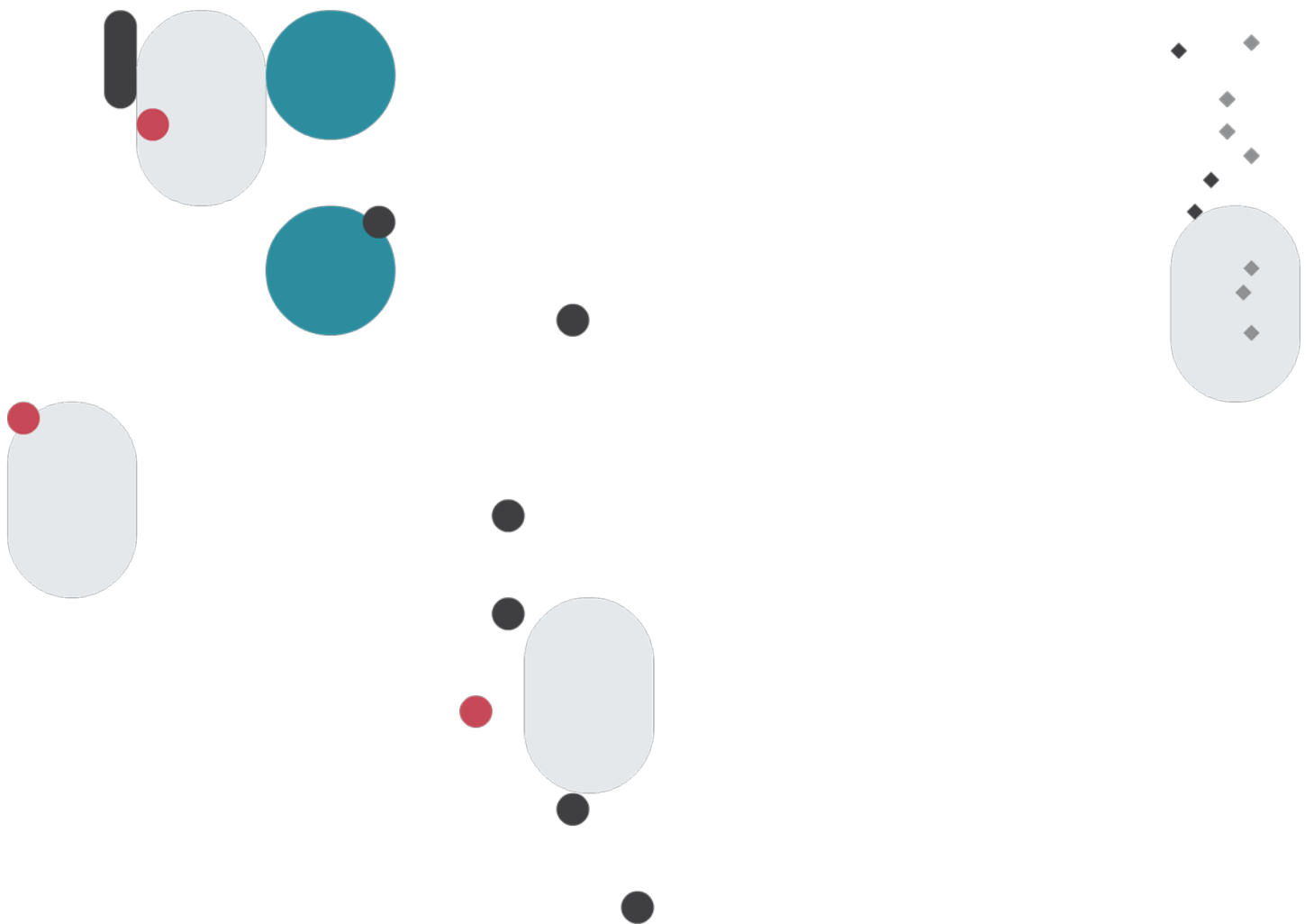




Delrapport 1 fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk

Litteraturstudie

Idunn Seland
Berit Lødding
Tine S. Prøitz

Rapport 2015:33

Delrapport 1 fra evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk

Litteraturstudie

Idunn Seland
Berit Lødding
Tine S. Prøitz

Rapport 2015:33

Rapport	2015:33
Utgitt av Adresse	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning PB 2815 Tøyen, NO-0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 7, 0653 Oslo
Prosjektnr.	12820504
Oppdragsgiver Adresse	Utdanningsdirektoratet Postboks 9359 Grønland, NO-0135 Oslo. Besøksadresse: Schweigaards gt. 15B, 0191 Oslo.
Trykk	Link Grafisk
ISBN ISSN	978-82-327-0141-4 1892-2597 (online)

www.nifu.no

Forord

Utdanningsdirektoratet gjennomfører et forsøk hvor et utvalg videregående skoler og skoler med ungdomstrinn prøver ut halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk istedenfor ordinært tre karakterer i henholdsvis skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og norsk muntlig. Forsøket startet opp høsten 2013 og skal avsluttes våren 2017. NIFU evaluerer forsøket på oppdrag fra direktoratet. Evalueringen omfatter to delrapporter og en sluttrapport. Den foreliggende rapporten er første delrapport fra evalueringen, og består av en litteraturstudie som redegjør for hva forskerne bak evalueringen anser som sentrale kjennetegn og eventuelle utfordringer ved undervisning og vurdering i norskfaget. Delrapporten utledes i problemstillinger for videre datainnsamling og –analyse av forsøket.

Prosjektleder for evalueringen er Idunn Seland. Medforfattere for denne delrapporten er Berit Lødding og Tine S. Prøitz. Lødding har skrevet kapittel 3 om norskfagets formål og oppgaver i opplæringen, og har sammen med Seland hatt ansvar for kapittel 4 om undervisning i norskfaget. Prøitz har skrevet kapittel 5 om vurdering i norskfaget. Seland har skrevet kapittel 2 om policydokumenter og -satsinger som former vurdering i norskfaget, og har hatt hovedansvaret for rapportens innledning- og avslutningskapittel. Samlet representerer de tre forskerne fagfeltene statsvitenskap, sosiologi, antropologi og pedagogikk, og dette faglige ståstedet anvendes i rapporten for å vise tendenser og spenninger i litteraturen om norskfaget.

Andre delrapport fra evalueringen er planlagt november 2016, og skal presentere implementeringen av forsøket i videregående skole og erfaringene fra dette skolenivået. Sluttrapport fra evalueringen er planlagt juni 2018. Denne rapporten vil ta for seg ungdomsskolenes erfaring med forsøket, og undersøke effekten av forsøket i sin helhet gjennom analyse av eksamenskarakterer.

Rapporten er kvalitetssikret for NIFU av Vibeke Opheim, forskningsleder for området Grunnopplæring.

Oslo, desember 2015

Sveinung Skule
Direktør

Vibeke Opheim
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag.....	7
1 Innledning	9
1.1 Forsøkets utforming og delrapportens forskningsspørsmål.....	9
1.2 Tidligere forsøk med redusert antall karakterer i norsk	10
1.3 Begrepsavklaringer: undervisning og vurdering	11
1.3.1 Undervisning og undervisningspraksis	11
1.3.2 Vurdering	12
1.4 Valg av perspektiv.....	14
1.4.1 Læreres arbeid med vurdering i kontekst av Kunnskapsløftet.....	15
1.4.2 Nye krav skaper endret arbeidssituasjon for lærere.....	16
1.4.3 Norsk lærernes arbeidssituasjon	17
1.4.4 Norskfaget som et kontekstuellt fag.....	18
1.5 Metode.....	19
1.6 Oppbygning av rapporten	22
2 Policydokumenter og -satsinger som former vurdering i norskfaget	23
2.1 Kunnskapsløftet som styringsreform og læreplanreform	23
2.2 Læreplan for norskfaget	25
2.2.1 Arbeidet frem mot gjeldende læreplan i norsk.....	26
2.2.2 Arbeidet etter gjeldende læreplan i norsk	27
2.3 Forskrift om individuell vurdering.....	28
2.3.1 Bedre vurderingspraksis og Vurdering for læring.....	29
2.3.2 Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)	30
2.4 Et internasjonalt perspektiv på vurdering i norsk skole	32
2.5 Nynorskens stilling i norskfaget	33
2.6 Oppsummering.....	33
3 Synspunkter på norskfagets formål og oppgaver i opplæringen	35
3.1 Konturer av et norskfag	36
3.1.1 Danning som overordnet hensynet til nytte.....	36
3.1.2 Danning, kultur, kommunikasjon, identitet	37
3.2 Vekslede idealer.....	38
3.2.1 Skiftende vektlegginger	38
3.2.2 Spørsmålet om en skjønnlitterær kanon	38
3.2.3 Kulturarv for demokratisering	39
3.2.4 Sakprosa for demokratisk deltakelse	40
3.2.5 Kunnskapsløftet som skriftkyndighetsreform	40
3.3 Nynorsk og språklig mangfold	40
3.4 Det globale blikket.....	42
3.5 Avgrensning og arbeidsdeling, eksempel: grunnleggende ferdigheter	43
3.6 Om elevmedvirkning i undervisningsvurdering av skriving	45
3.7 Oppsummering og drøfting.....	45
4 Eksempler på undervisningspraksiser i norskfaget.....	47
4.1 Posisjonsforskyvninger over tid i fagets innhold og i lærer- og elevrollene.....	47
4.2 Undervisningspraksiser i litteraturdelen av norskfaget	49
4.3 Undervisningspraksiser i skriveopplæringen.....	52
4.4 Undervisningspraksiser i sidemålsopplæringen	54
4.5 Oppsummering.....	55
5 Vurdering i norskfaget	57
5.1 Generelt om vurdering i fag.....	57
5.2 Kort om litteraturgjennomgangen	58
5.3 KAL-prosjektet.....	59
5.4 Norsk litteratur som berører vurdering i norskfaget.....	59
5.5 Studier av læreres arbeid med standpunkt-karaktersetting i norskfaget.....	60
5.5.1 Læreres arbeid med standpunkt-karaktersetting i norsk	60
5.5.2 Læreres arbeid med standpunkt-karaktersetting i norsk i private og offentlige videregående skoler.....	62
5.5.3 Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser	62
5.5.4 Vurdering i skolen. Operasjonalisering og praksiser	63

5.5.5	Oppsummering av rapporter.....	64
5.6	Classroom assessment in writing	64
5.7	Oppsummering og avslutning.....	66
6	Syntese: hvilke faktorer påvirker halvårsvurdering i norskfaget?	67
6.1	Undervisnings- og vurderingspraksis i norskfaget.....	67
6.2	Redusert antall karakterer i norsk: løsning søker problem?	69
6.3	Avslutning	72
	Referanser.....	74

Sammendrag

Hvert halvår gjennom undervisningsåret og ved avslutningen av ungdomstrinnet og studiespesialiserende utdanningsprogram i videregående opplæring gis vurdering i norskfaget i form av tre karakterer: skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig norsk. Høsten 2013 ble det satt i gang et forsøk med redusert antall karakterer i halvårsvurderingen i norskfaget på Vg1 og Vg2. Fra høsten 2014 ble forsøket utvidet til også å gjelde 8. og 9. årstrinn. Forsøket skal avsluttes våren 2017. NIFU evaluerer forsøket på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Evalueringen omfatter to delrapporter og en sluttrapport. Dette er første delrapport fra evaluering av forsøket, som skal besvare en todelt problemstilling:

1. Hva kjennetegner undervisnings- og vurderingspraksis i norskfaget, og hva anser vi som særlige utfordringer i norskfaget?
2. I hvilken grad og på hvilken måte kan dette forsøket ses som et svar på disse utfordringene?

Det første spørsmålet undersøker vi gjennom en litteraturanalyse av i) offentlige dokumenter som hjemler og legger føringer for undervisning og vurdering i norskfaget ii) litteratur om norskfagets formål og innhold samt empiriske undersøkelser av undervisningspraksis i norskfaget og iii) litteraturbidrag fra det vurderingsfaglige feltet med særlig vekt på vurdering i norsk.

I kapittel 2 i denne rapporten gjør vi dermed rede for sentrale dokumenter som angir nasjonale utdanningsmyndigheters bestemmelser og føringer for vurdering og undervisning i norsk. Her vil vi fremheve grunnlagsdokumentene for struktur- og læreplanreformen Kunnskapsløftet, læreplan for norskfaget, Vurderingsforskriften og satsingen Vurdering for læring.

Læreplanen angir rammene for undervisning og vurdering i norskfaget, men samtidig må læreplanen oppfattes som en politisk, ideologisk og pedagogisk konstruksjon av det samme faget. I kapittel 3 viser vi hvordan norskfaget har utviklet seg over tid, hvilke aspekter og målsettinger ved faget som har vært vektlagt og hvordan disse kan sies å stå delvis i opposisjon til hverandre, delvis bygge opp under og forsterke hverandre. Læreplanen søker å formalisere disse forståelsene og ta hensyn til de mulige motsetningene, men alternative forståelser og tolkninger av norskfaget vil likevel leve både innenfor og utenfor rammene av læreplanen. Dette tror vi skjer fordi idealene og ønskene for norskfaget henger sammen med større samfunnsmessige spørsmål som vanskelig kan uttømmes og formaliseres i læreplanen forstått som et politisk dokument.

Hovedpoenget med vår fremstilling av norskfaget i kapittel 3 er at ingen av de refererte bidragene om norskfagets formål og funksjon i opplæringen kan sies å være enerådende eller tegne det fullstendige bildet av faget. Dermed representerer disse bidragene et mangfold av stemmer om hvordan faget skal forstås og hva faget skal gjøre for elevene og samfunnet. Fremstillingen viser hvordan norskfaget har

representert forskjellig meningsinnhold til forskjellige tider, og med ulike hovedformål. Her reises spørsmålet om hva norskfaget skal være. Våre eksempler på undervisningspraksis i norskfaget i kapittel 4 er alle hentet fra tiden etter Kunnskapsløftet, men viser med tydelighet at særlig litteraturundervisningen kan kjennetegnes av varierende forståelser og idealer om hva slik undervisning skal være og hva den skal brukes til i opplæringen.

Bidragene i kapittel 4 gir derfor heller ikke noe enhetlig eller fullstendig inntrykk av hva som kjennetegner undervisningspraksisen i faget. Hver enkelt lærers undervisningspraksis fremstår gjennom de ulike bidragene som godt gjennomtenkt, som regel læreplanforankret og på den måten helhetlig i seg selv. Hvis alle disse praksisene stilles ved siden av hverandre og sammenlignes, blir det likevel vanskelig å peke på klare fellestrekk. Vi mener at dette utgjør vårt hovedfunn av hva som kjennetegner undervisningspraksis i norsk. Vi mener videre at dette må forklares med norskfagets vide, åpne, mangesidige og til dels sterkt normative kontekst, knyttet til store samfunnsspørsmål og til opplæringens overordnede mandat, hvorav mange av formuleringene gjenfinnes i litteraturen om og i læreplanen for norskfaget. Læreplanen i norsk gir derfor et utvalg svar på hvordan skolen og faget skal løse slike store og overgripende spørsmål, men eksemplene på undervisningspraksis har vist at hver enkelt lærer eller kanskje deler av kollegiet på en skole vil ha egne svar som mer eller mindre sammenfaller med læreplanens autoritative tolkning.

I kapittel 5 i denne rapporten blir det klart at de mest formaliserte vurderingsformene og –forståelsene av faget er knyttet til skriving, som også utgjør norskfagets eldste og mest etablerte eksamensform. Læreres tilbakemeldinger om elevers muntlige ferdigheter kan på den annen side betegnes som svakt utviklet. Lærere vurderer ofte skriving på bakgrunn av eksamensveiledninger, men utvikler også egne vurderingskriterier til bruk i det løpende arbeidet. Mye av dette foregår i lærernes kollegiale tolkningsfellesskap, men lærere mener samtidig at til tross for slikt tolkningssamarbeid vil det være umulig å oppnå helt lik vurdering mellom lærere i norskfaget. I litteraturen fremheves betydningen av tid og rom for mulighet til å utvikle og drive tolkningsfellesskap for å fremme reliabel og valid vurdering i norskfaget.

I kapittel sjette og avsluttende kapittel tar vi for oss spørsmålet om forsøket med redusert antall karakterer i norsk kan sies å være et svar på utfordringene med undervisning og vurdering i norskfaget. Vårt svar på dette spørsmålet er et nei, eller «nei, ikke umiddelbart.» Vi understreker at dette svaret beror på litteraturgjennomgangen i denne rapporten, før vi har foretatt empiriske undersøkelser på skoler som deltar i forsøket. Vi utdyper vårt svar med å vise til at litteraturen ikke gir grunnlag for å spesifisere hvilket problem med norskfaget som forsøket med redusert antall karakterer tar sikte på å løse. Vi har i vår litteraturgjennomgang vist til at det er mange problematiske aspekter ved undervisning og vurdering i faget, som at faget er svært vidtfavnende og tenderer til såkalt stofftrengsel, at lærere klager over at faget mangler «kjerne» og klare retningslinjer for prioritering, at undervisningspraksiser er mangfoldige og at vurderingspraksiser er omfattende, tidkrevende og bare i begrenset grad formalisert. Likevel blir ikke *vurdering som integrert del av undervisningen* omtalt som et problem i litteraturen. Vi spør derfor om det opplevde problemet med vurdering formidlet i høringen om ny læreplan i norsk i virkeligheten er et dokumentasjons- og tidsproblem som har forgreninger til innretningen og driften av skolen også utenfor norskfaget. Det opplevde problemet kan forsterkes av at norsklæreren skal gi elevene så mange som tre karakterer ved hver halvårsvurdering, og de dokumentasjonskravene som følger av disse vurderingene.

Rapporten avsluttes med skisserte tema for en empirisk undersøkelse av norsklæreres erfaringer med redusert antall karakterer i norsk. Temaene og spørsmålene er formulert med utgangspunkt i litteraturgjennomgangen i denne rapporten. Denne undersøkelsen skal starte opp våren 2016 og rapporteres i en egen delrapport i november samme år.

1 Innledning

Hvert halvår gjennom undervisningsåret og ved avslutningen av ungdomstrinnet og studiespesialiserende utdanningsprogram i videregående opplæring gis vurdering i norskfaget i form av tre karakterer: skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig norsk. Høsten 2013 satte Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet i gang et forsøk med redusert antall karakterer i halvårsvurderingen i norskfaget på Vg1 og Vg2 på studieforberedende program. Fra høsten 2014 ble forsøket utvidet til også å gjelde 8. og 9. årstrinn.

Forsøket sprang ut av den foreløpig siste revisjonen av læreplan i faget, som resulterte i ny læreplan fra 1. august 2013. Forslag til læreplanens vekting av hovedmål kontra sidemål, av skriftlig versus muntlig kompetanse samt revisjon av antall hovedområder og kompetansemål ble i høringsrunden for planen fulgt av forslag til nye vurderingsordninger i faget. Spørsmålet om redusert antall karakterer i norskfaget ble ikke løst gjennom læreplanrevisjonen. Formålet med forsøket er derfor å undersøke hvordan endringer i underveisvurderingen i norskfaget påvirker opplæringen i faget. Det overordnede forskningsproblemet som evalueringen av forsøket skal belyse, er følgende om og eventuelt i hvilken grad færre karakterer i norsk gir skolene mulighet til å utvikle mer hensiktsmessig organisering av undervisning og vurdering i norskfaget.

I dette kapittelet vil vi først beskrive selve forsøket og denne delrapportens problemstillinger. Deretter presenterer vi en rapport fra et tidligere forsøk med redusert antall karakterer i norsk ved to videregående skoler for å gi et inntrykk av hvordan et slikt forsøk kan arte seg og hvilke erfaringer lærerne og elevene gjorde i forbindelse med forsøkene. Som begrepsavklaring for det videre arbeidet diskuterer vi deretter kort begrepene «undervisning» og «vurdering» i et eget avsnitt. Vi gjør så rede for vårt eget forskningsmessige ståsted i arbeidet med den foreliggende litteraturstudien, som utdypes gjennom vårt valg av forståelsesramme for å tolke og anvende de innsamlede bidragene. Dette glir over i vår presentasjon av metode for litteratursøk og bearbeiding av materialet. Avslutningsvis gjør vi rede for den videre oppbygningen av rapporten.

1.1 Forsøkets utforming og delrapportens forskningsspørsmål

Skolene som deltar i forsøket, kan velge mellom to alternative vurderingsformer for halvårsvurdering i norsk:

- Én muntlig karakter og én skriftlig karakter som er felles for hovedmål og sidemål
- Én felles karakter som omfatter muntlig, skriftlig hovedmål og skriftlig sidemål

Utdanningsdirektoratet understreker i utlysningen av oppdraget at det ikke er noen endringer i hva elevene skal lære, og at elevene fortsatt skal ha tre standpunktkarakterer på vitnemålet ved avslutningen av henholdsvis 10. årstrinn i grunnskolen og Vg3 studieforberedende utdanningsprogram i Vg3.

Forsøket har vært åpent for alle videregående skoler og skoler med ungdomstrinn. Pr. skoleåret 2014-2015 var 186 videregående skoler og 7 skoler med ungdomstrinn med i forsøket. Av disse gjennomfører 84 skoler forsøk med én karakter i norsk, mens 96 skoler gjennomfører forsøket med to karakterer i norsk. Til sammen 13 skoler prøver ut en kombinasjon av de to mulighetene.¹ Det er skoleeier og skolene selv som får definere hvilke mål de ønsker å oppnå ved forsøket, og hvordan de vil arbeide for å nå disse målene gjennom å redusere antallet karakterer i norskfaget. Skoleeiers og skolenes planlegging, implementering og erfaringer fra forsøket vil behandles i delrapport 2 og i sluttrapporten i denne evalueringen.

Problemstillingene som skal besvares i denne første delrapporten fra forsøket er:

1. Hva kjennetegner undervisnings- og vurderingspraksis i norskfaget, og hva anser vi som særlige utfordringer i norskfaget?
2. I hvilken grad og på hvilken måte kan dette forsøket ses som et svar på disse utfordringene?

I tråd med direktoratets utlysning av evalueringsoppdraget og vår påfølgende dialog med direktoratet som oppdragsgiver, besvares disse problemstillingene gjennom en litteraturstudie. Slik plasseres forsøket med redusert antall karakterer i en faglig kontekst. Rapporten utledes i problemstillinger til støtte i det videre arbeidet med å undersøke oppdragsgivers overordnede kunnskapsinteresse i evalueringen av forsøket, og kan slik bidra med en teoretisk ramme for analyse av videre resultater i denne evalueringen.

1.2 Tidligere forsøk med redusert antall karakterer i norsk

Skoleåret 2009-2010 startet Fana gymnas i Bergen et forsøk med én karakter i norsk på Vg1 og Vg2 (studiespesialiserende program). Påfølgende skoleår startet Kongsbakken videregående skole i Tromsø et tilsvarende forsøk. Erfaringene fra elever og lærere ved disse skolene er samlet og gjengitt av Rønning (2012) i rapporten *Fra karakterjag til læring – fra dommer til trener*. Rapporten bygger på kvalitative intervjuer supplert av en survey til elevene og elevresultater fra ett kull ved skolene.

De to skolene skiller seg fra hverandre i beskrivelsen av samarbeidsrutinene for norsklærerne forut for og under forsøket. På Kongsbakken videregående skole hadde man et systematisk og forpliktende samarbeid mellom lærerne som gjennomførte forsøket. I åtte år forut for forsøket hadde lærerne på skolen hatt forpliktende, timeplanlagt møtetid til bruk i såkalte faglag i 90 minutter annenhver uke. Tema for møtene i faglaget var felles planarbeid, vurdering av kollegers arbeid og utvikling av felles undervisningsopplegg. Kongsbakken videregående skole hadde også deltatt i det nasjonale prosjektet Bedre vurderingspraksis og var involvert i satsingen Vurdering for læring da forsøket med én karakter i norsk startet opp. På Fana gymnas var lærersamarbeid opp til den enkelte lærer, og det var ikke utviklet felles lokale planer for norskfaget ved skolen. Antall undervisningstimer i norskfaget varierte fra uke til uke ved begge skoler. Ved Fana gymnas tok man ut en såkalt «blokkdag» av oppsparte timer og satte disse av til en hel dag med norskundervisning. Ved Kongsbakken videregående skole ga ordningen en «fagdag» hver femte uke.

I intervju hevdet lærerne ved begge skoler at forsøket hadde bidratt til endret undervisning i norsk. Når lærerne kunne konsentrere seg om å skaffe vurderingsgrunnlag for én istedenfor tre karakterer, reduserte dette ifølge de samme lærerne krav til mengde elevarbeider og –innleveringer. Slik kunne elevene arbeide mer med hver enkelt tekst enn hva som var tilfelle før forsøket startet. Lærer og elev

¹ <http://www.udir.no/globalassets/upload/forsok/2013/liste-deltakerskoler-2014-2015.pdf>

ble dermed mer involvert i vurderingsarbeidet av hver enkelt tekst, slik at lærerne mente at undervisningen fikk sterkere preg av læringsprosess enn hva som var tilfelle da eleven skulle ha tre karakterer i faget. Lærerne mente videre at dette ga elevene mer dybdelæring i faget. Noen av de intervjuede lærerne spurte seg imidlertid om muntlig aktivitet og lesing kunne ha fått noe mindre oppmerksomhet i forsøksperioden sammenlignet med elevenes skriftlige arbeid. Enkelte lærere førte også en form for «skyggeregnskap» med tre karakterer i norsk i forsøksperioden, for å kunne gi elever som ønsket det, en tilbakemelding om hvordan de lå an i henholdsvis skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig norsk. Dette gjorde disse lærerne for å sikre seg mot at eleven nedprioriterte et av disse områdene, slik at de risikerte en negativ overraskelse ved overgang til det ordinære vurderingssystemet med tre karakterer på Vg3.

Elevene som hadde deltatt i forsøket, fortalte at de oppfattet norsk som et omfattende fag med mange ulike fagområder. De ga i hovedsak støtte til at de hadde fått gode underveisvurderinger under forsøket, men uttrykte noe usikkerhet med hensyn til hvorvidt muntlig norsk hadde fått den nødvendige oppmerksomheten i undervisningen. Elevene var overveiende positive til forsøket og mente det hadde hatt en gunstig innvirkning på deres motivasjon og læring i norskfaget. Ved overgang til Vg3 sa nær halvparten av elevene at de syntes skriftlig sidemål var vanskelig. En relativt stor andel svarte også at de syntes det var vanskelig å vite hva som legges til grunn for de tre karakterene i det ordinære vurderingssystemet i norskfaget. Vel halvparten av elevene trodde ikke de hadde faglige ulemper på Vg3 som følge av å være omfattet av forsøket med én karakter på Vg1 og Vg2. Rapportens omtale av elevenes resultater etter forsøket viser kun til ett kull på ett måletidspunkt. Dette gir ingen holdepunkter for å vurdere om det har skjedd endringer i karakternivå som følge av forsøket (Rønning 2012).

Bøyum og Norendal (2011) skrev en artikkel i tidsskriftet *Norsklæreren* om forsøket med én karakter i norsk ved Fana gymnas. I artikkelen viste de to til begrunnelser for forsøket og deres inntrykk av lærernes og elevenes erfaringer. Bøyum og Norendal konkluderer at en reduksjon av karakterer i norskfaget vil føre til at læreren står friere til å styre aktiviteten basert på klassens behov, noe de mener kan gi norskfaget et kvalitetsmessig løft.

1.3 Begrepsavklaringer: undervisning og vurdering

I det følgende gjør vi rede for vår bruk av begrepene «undervisning/undervisningspraksis» og «vurdering».

1.3.1 Undervisning og undervisningspraksis

Undervisning som begrep kan forstås som kompleks kommunikasjon og interaksjon i situasjoner hvor det foregår aktivitet med formål om læring. Undervisning kan på denne måten forstås som en sosial praksis, som innebærer handlinger, forståelser og tolkninger som utspiller seg mellom lærere og elever og mellom elever når de arbeider for å skape mening i undervisningssituasjonen. Det finnes en rekke tilnærminger til studier av undervisning og undervisningspraksis. I forbindelse med denne rapporten har vi sett nærmere på to norske studier som tar for seg undervisningspraksis forstått som hva lærerne uttrykker, behersker, formidler og prioriterer i vanlige, men like fullt komplekse undervisningssituasjoner i klasserommet.

Med utgangspunkt i blant andre Bransford et al. (2000) og Nordenbo et al. (2008)² har Mjåtveit og Jakobsen (2013) observert lærerstudenters undervisningspraksis når de møter skoleelever i klasseromssituasjoner. Sentralt i studien er spørsmål om hvorvidt studentene opptrer faglig støttende på måter som fremmer elevenes læring, og hvorvidt studentene lykkes i å fremstå emosjonelt støttende og tilretteleggende i møte med elevene. Lærerstudentene ble videre observert for å finne ut

² Bransford, J. D.; Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How people learn*. Washington D. C.: National Academy Press. Nordenbo, S. E.; Larsen, M. S.; Tiftikci, N.; Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevenes læring i førskole og skole*. København: Danish Clearinghouse for Educational Research.

om de ga elevene mulighet for å foreta egne valg og gi innspill til undervisningen (autonomistøtte). Forskerne undersøkte også hvordan studentene gikk frem for å stimulere elevene til et mestrings- eller prestasjonsorientert læringsklima i klasserommet. Studien slår fast at læringsmiljø som er elevsentrert, kunnskapssentrert, vurderingsorientert og fellesskapssentrert bidrar til å fremme læringsutbytte og elevenes opplevelse av å være inkludert i skolen (Mjåtveit og Jakobsen 2013: 185).

En annen tilnærming til studier av undervisningspraksis er presentert av Mausethagen og Kostøl (2009). De bruker diskursanalyse av intervjuer, videoopptak fra klasseromssituasjoner og spørreskjemaesvarer fra elever for å komme nærmere en forståelse av hvordan kommunikasjonen i klasserommet utspiller seg og hvordan kommunikasjonen bygger opp og støtter utviklingen av relasjonen mellom lærer og elever. Et hovedfunn i studien er at det er variasjon mellom lærernes undervisningspraksis, og mellom lærernes oppmerksomhet om de relasjonelle forholdene i klasserommet. Lærerne som forstår sin lærerrolle som kunnskapsformidlere, som opptrer støttende og som samtidig er orientert mot å vise omsorg, synes å ha bedre relasjoner til elevene enn lærere som ser omsorg som sin viktigste oppgave (Mausethagen og Kostøl 2009: 3-4).

I vår forestående studie av undervisning og undervisningspraksiser i norskfaget er det ikke utvikling av praksis med henblikk på å forbedre denne som er hensikten, men snarere å forstå hvordan faget i seg selv kan sies å legge føringer på lærernes praksis. Vi vektlegger i denne sammenheng lærernes undervisningspraksis i norskfaget bestående av aktiviteter knyttet til faglig tilrettelegging, emosjonell støtte, åpenhet for elevenes valgmuligheter og innspill til undervisning og stimulering av elevenes mestring og prestasjon (Mjåtveit og Jakobsen 2013). Kommunikasjonen som underbygger læreres undervisningspraksis, vil påvirke elevers motivasjon og opplevelse av mestring i faget (Mausethagen og Kostøl 2009).

Til forskjell fra Mjåtveit og Jakobsen som sammenliknet undervisningspraksiser i forskjellige fag, tar vår evaluering av forsøk med redusert antall karakterer i norsk sikte på å finne ut om det er forskjeller i undervisningspraksis basert hvor mange karakterer lærerne skal gi elevene ved halvårsvurdering i faget. For presentasjonen av studier av undervisningspraksis i norskfaget i denne rapportens kapittel 4 vil likevel ikke dette være aktuelt, fordi disse studiene viser til faget slik det har blitt undervist utenfor dette forsøket. I disse studiene vil vi derfor legge hovedvekt på empiri om den elev-, kunnskaps- og vurderingsorientering som avspeiles i læreres undervisningspraksis i norskfaget, for å danne et grunnlag for å forstå hvordan lærere eventuelt vil endre undervisningspraksis hvis vurderingsordningen i faget endres.

1.3.2 Vurdering

Formålet med vurdering i fag er «å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidatene underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane.» (Vurderingsforskriften, s. 1).³

Formativ og summativ vurdering - underveisvurdering og sluttvurdering

I det vurderingsfaglige språket benyttes det flere sentrale begreper som har til hensikt å karakterisere ulike tilnærminger og formål for vurdering. Særlig sentralt i den internasjonale faglitteraturen står begrepene – formativ og summativ vurdering (Black & Wiliam 2003, Wiliam & Black 1998, Bloom, Hastings & Madaus 1971, Harlen & James 1997, Sadler 1989, Schriener 1991, Taras 2005). Litteraturen bærer imidlertid preg av diskusjon og debatt, og særlig omhandler den hvordan formål med vurdering kan forstås. Debatten er preget av ulikheter i forståelse av hva som skiller formativ og summativ vurdering, og reflekterer i stor grad hvordan disse kategoriene ikke er gjensidig utelukkende. Diskusjonen omhandler spesielt viktige spørsmål omkring bruk av vurdering for ulike formål. Sentralt i dette står behovet for klarhet om bruk. For eksempel er det viktig at den som blir vurdert vet hva

³ Formålet med vurdering ble siste gang endret ved forskrift 18. juni 2015 nr. 760.

vurderingen skal brukes til. Formålsdiskusjonen handler også om bevissthet omkring hvorfor vurderingen gjøres blant dem som skal gjennomføre og bruke resultater av vurdering. I dette er det også et element som omhandler respekt for den som skal vurderes og elevers rett til å vite når man blir vurdert for hvilke formål (for nærmere beskrivelse av dette se Prøitz 2015).

Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (2012: 8, 9) slår fast at det er lang tradisjon for summativ vurdering i Norge, forstått som måling av kunnskap, ferdigheter og kompetanse ved hjelp av tester. Samtidig må det bemerkes at vi i motsetning til mer anglosaksiske tilnærminger har hatt få tradisjoner for standardisert testing av elevers læringsutbytte og at dette er relativt nye elementer i Norge (Hertzberg 2008; Skedsmo 2011). Formativ vurdering fokuserer derimot den prosess i tankegang, læring og selvregulering som ligger forut for og bak resultatene. Her er vurderingen rettet mot målene for læringen, og den skal gjennom synliggjøring av elevens tankegang og læringsstrategier avdekke behovene for faglig veiledning. Læreren skal ideelt sett også forbedre sin undervisningspraksis med utgangspunkt i informasjonen om elevenes arbeid.

I norsk forskning er det pekt på at lærere strever med å skille mellom formativ og summativ vurdering. Sandvik (2014: 45) skriver at til tross for at det synes enkelt å skille mellom formativ og summativ vurdering, viser det seg likevel at for lærere kan dette i praksis være vanskelig. Dette er ikke unikt for norske lærere, og internasjonal forskning har vist gjentatte ganger at skillet kan oppfattes som kunstig og være vanskelig å etterleve i praksis. Stobart (2008: 146) peker på at formativ vurdering tradisjonelt har blitt anvendt som «mini-summativ», der læreren har samlet dokumentasjon ment for karaktersetning ved semesterslutt (se også Nusche, Earl, Maxwell & Shewbridge 2011: 56).

I følge Vurderingsforskriften (Utdanningsdirektoratet) har alle elever rett til både underveisvurdering og sluttvurdering. Underveisvurdering omtales i forskriftens § 3-11 som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og et bidrag til at eleven øker sin kompetanse i faget. Elevens kompetanse på vurderingstidspunktet skal vurderes mot kompetansemålene i læreplanen. Slik underveisvurdering kan være både muntlig og skriftlig gjennom opplæringsløpet. Elevers egenvurdering og læreres halvårsvurdering av elevene inngår i underveisvurderingen (se nedenfor). Sluttvurdering er i forskriftens § 3-17 slått fast å være informasjon om kompetansen som eleven har ved avslutningen av opplæringen i faget. Sluttvurdering gis i form av standpunktkarakterer og eksamenskarakterer.

Arbeidet med å skape sammenheng mellom vurderingsformer kan beskrives en trinnvis prosess der læreren samler dokumentasjon eller bevis på elevens læring, fortolker denne dokumentasjonen og deretter utvikler undervisning som kan bidra til ytterligere å fremme elevens læring (Sandvik 2014: 49, NOU 2014: 7, s. 101). Det finnes flere måter å samle elevarbeider på, en ofte nevnt metode er mappevurdering.

Mappevurdering

Mappevurdering betyr at elevarbeider samles i en «mappe», som dokumenterer hvordan eleven har arbeidet og hvilken fremgang som kan observeres. Mappene gir en dynamisk tilgang til elevens læringsarbeid, fordi det er mulig å gå tilbake til elevarbeider for å videreutvikle disse, bruke som idégrunnlag for nye arbeider eller velge seg ut det man er mest fornøyd med. Slik kan mappene brukes til å for eksempel arbeide med læringsstrategier, og gi grunnlag for refleksjon over faglig utvikling. Mapper kan brukes både for formative og summative formål i vurdering (Utdanningsdirektoratet 2006: 44; se også Dysthe 2006). Sentralt i arbeid med å skape sammenheng mellom underveis- og sluttvurdering står myndighetenes krav og elevenes rett til halvårsvurdering.

Nærmere om halvårsvurdering

Halvårsvurdering defineres av Utdanningsdirektoratet (2009) på denne måten: «Halvårsvurderinga er ein del av undervegsvurderinga og skal syne kompetansen til eleven i forhold til kompetansemåla i læreplanverket. Ho skal og gi rettleiing om korleis eleven kan auke kompetansen sin i faget.» (§ 3-13,

s. 4). Halvårsvurdering skal gjennomføres på alle trinn i grunnopplæringen. Fra og med 8. årstrinn skal halvårsvurdering gis med karakter. Halvårsvurdering med karakter skal gis skriftlig. Det er skoleleder som har ansvar for at faglærerne gjennomfører halvårsvurdering. I dokumentet «Endringer i regelverket om vurdering» (Utdanningsdirektoratet 2015: 2) viser direktoratet til endringer i bestemmelsene om dokumentasjon av underveisvurdering. Endringene bygget på erfaringer med at den lokale skoleadministrasjonen kunne forstå tidligere formuleringer som krav til skriftlig utredning av elevenes måloppnåelse. Direktoratet skriver i samme dokument: «Det ligger innenfor skoleeiers styringsrett å kreve mer skriftlig dokumentasjon av underveisvurdering enn det som følger av forskriften. I vurderingen av hvor mye av underveisvurderingen som skal gjøres skriftlig, bør lærernes tidsbruk og elevenes læring være viktige hensyn» (ibid.).

Evalueringen hvor denne delrapporten inngår, er i sin helhet innrettet mot forsøk med redusert antall karakterer ved halvårsvurdering i norsk.

Vurderingskompetanse

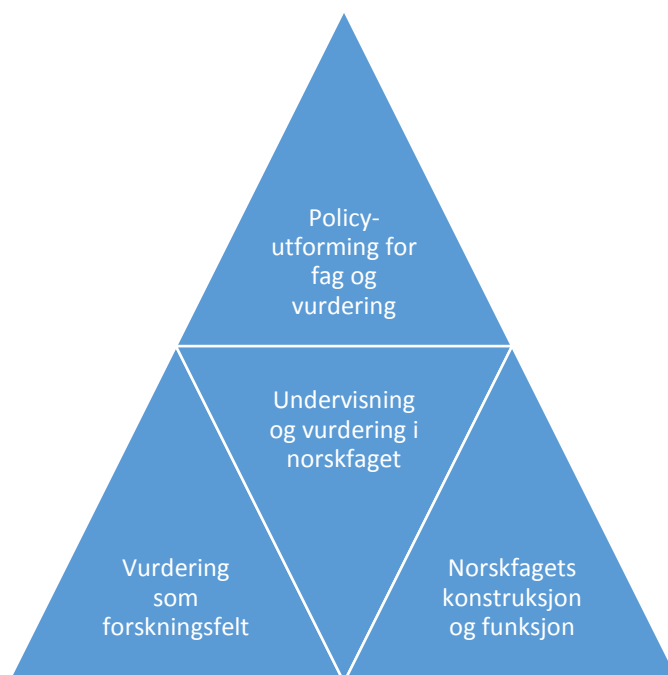
Flere steder i denne rapporten viser vi gjennom litteraturen til læreres og elevers vurderingskompetanse. Utdanningsdirektoratet (2011: 91) definerer vurderingskompetanse på følgende måte:

Vurderingskompetanse forstås som bruk av metoder, vurderingsformer og vurderingsresultater, utvikling av et fagspråk om vurdering og som sammenheng mellom mål og vurdering. Å utvikle vurderingskompetanse innebærer også å etablere en vurderingskultur med fokus på elevenes og lærlingenes læring, med rom for å prøve og feile og for å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger.

Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (2012: 8) skriver om vurderingskompetanse at den skal være anti-instrumentell, noe som innebærer at slik kompetanse ikke er knyttet til definert eller avgrenset bruk av særlige metoder for vurdering. Videre skal slik kompetanse være en egenskap ved den enkelte lærer samtidig som den er forankret i lærerkollegiet, mens skoleeier og skoleleder har ansvar for at slik kompetanse finnes og vedlikeholdes. Vurderingskompetanse har både individuelle og kollektive kjennetegn, som samlet sett kan beskrives som skolens vurderingskultur. Det vises også i styringsdokumentene til at elever skal få oppøve sin vurderingskompetanse, noe de bare kan gjøre i refleksjon sammen med andre elever eller læreren.

1.4 Valg av perspektiv

Denne rapporten er skrevet av tre forskere med kompetanse i henholdsvis sosiologi/statsvitenskap, antropologi og pedagogikk, sistnevnte med spesialisering i vurderingsfaglige problemstillinger. Ingen av oss har formell lærererfaring, og ingen av oss kjenner norskfagets didaktikk. Vår kombinerte fagbakgrunn og vårt uttalte ståsted i anvendt, samfunnsvitenskapelig forskning med et problemløsende siktemål kan imidlertid tilføre et nytt perspektiv i debatten om norskfaget generelt og vurdering i norskfaget spesielt. Dette perspektivet består i å se norskfagets konstruksjon og funksjon i opplæringen i lys av vurderingsfaglig forskning og i sammenheng med de policydokumenter og –satsninger som former norskfaget og vurdering i norsk skole, for å komme nærmere en forståelse av undervisning og vurdering i faget. Dette kan illustreres som figur 1.1 nedenfor:



Figur 1.1: litteraturstudiets oppbygning illustrert ved emnenes innbyrdes forbindelser og grenseflater

I oppsummeringen og vurderingen av høringsuttalelser om reduksjon av antall karakterer ved halvårsvurdering i norskfaget (Utdanningsdirektoratet 2013a), skriver direktoratet at en konsekvens av dette forslaget vil være at norsklærere får en bedre arbeidssituasjon, at det blir mer rom for å prioritere opplæring i grunnleggende ferdigheter, større mulighet til konsentrasjon om emner samt mindre fokus på skriftlige innleveringer og dokumentasjon for å sikre et godt nok grunnlag for standpunktvurdering. Det er dette som empirisk skal belyses i fremtidige rapporter fra denne evalueringen gjennom data fra skoler som deltar i forsøket. Vi ser imidlertid at forståelser og diskusjoner av læreres arbeidssituasjon og prioritering av undervisningsemner kan kreve et bredere bakteppe enn det utsnittet som kunnskap om norskfaget i seg selv kan gi. Vi vil anskueliggjøre dette med et kort blikk på noen enkeltbidrag om læreres arbeidssituasjon generelt, norsklæreres arbeidssituasjon spesielt og om norskfagets status som et kontekstuell betinget fag i opplæringen.

1.4.1 Læreres arbeid med vurdering i kontekst av Kunnskapsløftet

Utvikling av vurderingsordninger i norskfaget og i grunnopplæringen for øvrig må forstås i lys av utdanningsreformen Kunnskapsløftet, som ble iverksatt i 2006. Aasen, Møller, Rye, Ottesen m.fl. (2012: 59, 67) beskriver Kunnskapsløftet som en reform innrettet mot strukturen, innholdet og styringen av grunnopplæringen. Nye læreplaner styrt av overordnede nasjonale mål er under Kunnskapsløftet utledet i kompetansemål for fag og årstrinn, som kommer til uttrykk gjennom sterkere vektlegging av læringsresultater og elevenes grunnleggende ferdigheter. Kvaliteten i opplæringen skal gjennom Kunnskapsløftet styrkes ved at nasjonale myndigheter stiller tydeligere krav til skolene, mens lærerne selv skal utforme lokale læreplaner og vurdere elevens resultater i tråd med de fastsatte målene for opplæringen. I dette arbeidet skal lærerprofesjonen styrkes og understøttes av aktive og tilretteleggende skoleledere og skoleeiere på kommunenivå, som til gjengjeld skal stå til ansvar for skolens resultater.

Kompetansemålene i læreplanene etter Kunnskapsløftet er bygget opp med beskrivelser av hva elevene skal mestre på de ulike årstrinnene fremfor hvilke elementer undervisningen skal inneholde. Aasen m.fl. (2012: 253) skriver at læreplanene under Kunnskapsløftet gir få anvisninger om individuell vurdering, samtidig som innføringen av kompetansemål innebar at læreres gjeldende vurderingspraksis måtte endres. Når lærerne skulle arbeide med å konkretisere innholdet, aktivitetene

og metodene i undervisningen med utgangspunkt i kompetansemålene, måtte dette også få innvirkning på grunnlaget for vurdering av elevenes læring. I senere rundskriv til forskriften om individuell vurdering uttrykker Utdanningsdirektoratet denne sammenhengen slik: «Vurdering som har læring som mål, er et viktig virkemiddel for å realisere Kunnskapsløftets målsetting om økt læringsutbytte for alle» (Utdanningsdirektoratet 2015: 4). NOU 2014: 7 (s. 98) omtaler evalueringene av Kunnskapsløftet, som viste utfordringer i det lokale læreplanarbeidet som følge av at beskrivelsene av måloppnåelse i læreplanene varierte med hensyn til tydelighet og presisjon. I flere av fagene var det et stort antall mål, og målene fremsto også i mange tilfeller som svært omfattende. Det gikk også frem at læreplanene ikke skilte mellom mål som var enkle å oppfylle og mål som krevde avansert bruk av kunnskaper og ferdigheter. Rapportene fra evaluering av Kunnskapsløftet viser samtidig at mange lærere vier økende oppmerksomhet til vurdering som redskap for å støtte opp om elevenes læring etter hvert som reformen har fått virke noen år i skolen (Aasen m.fl. 2012; Hodgson, Rønning, Skogvold og Tomlinson 2010). Nasjonale myndigheter har siden innføringen av Kunnskapsløftet arbeidet parallelt med å utvikle og tydeliggjøre regelverket for vurdering, styrke lærernes vurderingskompetanse og utvikle vurderingskultur- og praksis i skolen (Aasen m.fl. 2012: 253). Forsøket med redusert antall karakterer i norsk kan ses i forlengelse av dette arbeidet.

Når Utdanningsdirektoratet skriver i utlysningen av dette oppdraget at ordningen med tre karakterer i norsk styrer opplæringen i faget, kan dette forstås som at implementering av læreplanene delvis avhenger av hvordan vurderingssystemene er integrert i de samme planene (NOU 2014: 7, s. 109). Slik implementering, det vil si omsetting av planene til undervisning og vurdering i norskfaget, vil imidlertid også påvirkes av læreplanens form og innhold, og hvordan planen blir forstått, fortolket og kommunisert av aktørene som er ansvarlig for opplæringen (ibid.).

1.4.2 Nye krav skaper endret arbeidssituasjon for lærere

Ballet & Kelchtermans (2009) viser til den såkalte intensifiseringshypotesen lansert av M. V. Apple (1986) om hvordan økende krav til opplæringens effektivitet har satt lærerens yteevne under press. Apple knytter dette til samfunnsendringer fremmet gjennom krav som politikerne og det statlige utdanningsbyråkratiet stiller til skolene, som han mener springer ut av logikk hentet fra økonomisk teori. Ballet & Kelchtermans (2009: 1150-1151) utdyper Apples opprinnelige hypotese gjennom intervjuer med 26 flamske (belgiske) lærere ansatt ved fire skoler om deres opplevelse av såkalt intensifisering av læreryrket. De legger til grunn at lærerprofesjonen er i endring, der lærere opplever større grad av krav om dokumentasjon og ansvarliggjøring i læringsprosesser så vel som resultater. Kravene kommer til uttrykk gjennom utdanningspolitiske reformer og tiltak i skolen, gjennom læreplanutvikling og i møte med foreldre. Lærerne kan reagere på slike krav og påfølgende økte arbeidsbyrde med å se seg nødt til å arbeide mindre kreativt med undervisningen, ved å redusere kollegasamarbeidet og renonsere på egen fritid. Apple (1986) hevdet at dette i sum førte til en de-profesjonalisering av lærerstanden.

På bakgrunn av intervjuene viser Ballet & Kelchtermans (2009: 1152-1153) til at læreres lojalitet er bundet til en rekke aktører eller interessenter i opplæringen, som rektorer, kolleger, foreldre og fremfor alt elevene selv. Her kan det oppstå interessekonflikter og krysspress, hvor lærerne har en tendens til å prioritere de krav og pålegg som de mener gagnar eleven. Samtidig hadde flere av de intervjuede lærerne problemer med å identifisere opphavet til kravene som de selv fortalte om. De generaliserte dette ved å si at kravene kom «ovenfra». Disse forskernes hovedfunn (s. 1153) er imidlertid at trekk ved samhandlings- og samarbeidskulturen ved selve skolen modifiserer og former lærernes opplevelse av krav og arbeidsbyrde. Ballet & Kelchtermans beskriver slik skolens samhandlingskultur som et sett av eksplisitte og innforståtte regler og normer som styrer interaksjonen i lærerkollegiet i arbeidshverdagen. Det er dette som ifølge disse forskerne vil ha sterkest innvirkning på undervisningen som lærerne utfører og deres opplevelse av arbeidspress, utdypet gjennom lærernes opplevelse av egen profesjonell identitet (ibid. 1150).

Apples (1986) intensifiseringshypotese bekreftes langt på vei under norske forhold i en rapport som inngikk i Tidsbrukutvalgets undersøkelser med henblikk på tiltak som kunne gi bedre utnyttelse av

tidsressursene i grunnskolen for å styrke elevenes læringsvilkår og –resultater. Rapporten er skrevet av Nyen, Jordfald og Seip (2009) på bakgrunn av en spørreskjemaundersøkelse blant 1177 grunnskolelærere og 1273 lærere i videregående skole. Av sammenligninger i rapporten fremgår det at klart flere lærere opplevde tidspress og å ha for mye å gjøre i 2009 enn i 2006. Nyen m.fl. (2009) setter dette i forbindelse med innføringen av reformen Kunnskapsløftet, som de mener endret lærerrollen og gjorde denne videre og mindre avgrenset i ansvar for elevenes læringsresultater.

Lærerne i Nyens m.fl. (2009) undersøkelse mener at «alt» krever mer tid i arbeidsdagen, men peker i svarene særlig på dokumentasjon av vurdering og etterarbeid med tester. De mener også det går mer tid til foreldrekontakt, arbeid med lokale læreplaner og planlegging av samarbeid med andre lærere enn før. Interessant for denne rapportens vedkommende er at lærerne ønsker å bruke *mindre* tid på skriftlig dokumentasjon av vurdering, som de sier de er pålagt gjennom nye forskrifter og lover, og *mer* tid på å gi tilbakemeldinger til elever. Det å gi tilbakemeldinger til elever er også en del av vurderingsarbeidet. Slike utsagn kan tyde på at lærerne kategoriserer og omtaler ulike aspekter ved vurderingsarbeidet på ulike måter.

Skjærseth (2009: 45) har i sin masteroppgave undersøkt gjennom spørreskjema hvordan 80 norsklærere bruker arbeidstid i løpet av en vanlig arbeidsuke. Svarene viser at 89 prosent av undervisningstiden i faget går med til å arbeide med faglige spørsmål, mens de 11 gjenstående prosentene av undervisningstiden blir brukt til andre emner. Skjærseth har ikke sammenlignet dette med lærernes totale bruk av arbeidstid, og hun har ikke spurt hvor mye av undervisningsarbeidet som var relatert til vurdering.

1.4.3 Norsklærernes arbeidssituasjon

Det er forsket svært lite på norsklæreres arbeidssituasjon og disse lærernes meninger og holdninger til eget fag (Breivik 2011: 42). Vi har funnet to masteroppgaver som behandler slike problemstillinger fra ulike faglige ståsted og vinkler.

Moe (2013) har utført en diskursanalyse i faget norskdidaktikk på basis av tre intervjuer med like mange norsklærere i videregående skole. Han undersøker hvordan disse norsklærerne konseptualiserer norskfaget, og hvordan dette kan sies å samsvare med læreplanen i norsk. Hans konklusjon er at de tre norsklærerne gir ulike svar på hva norskfaget er og bør være, og at de likeledes kan stå som representanter for ulike syn på norsklærerrollen. Disse to momentene henger sammen i Moes analyse, slik at norsklæreren som beskriver faget som et litteraturfag, legger vekt på formidlingsglede og «oppdragelse» til litteraturforståelse i norsklærerrollen. Norsklæreren som legger vekt på nyttesiden i faget, som opplæring i lesing og skriving, viser til dette når hun beskriver sin egen rolle.

Moe (2013: 80) skriver videre at fremfor å knytte norskfaget til læreplanen, viser norsklærerne i studien heller til undervisningssituasjoner i klasserommet og i en viss grad til egne følelser når de omtaler faget og egen undervisning. Av dette kan vi få forståelsen av at det ikke nødvendigvis er læreplanen som sterkest påvirker hvordan norsklærerne opplever det å undervise i norsk. Ettersom vurderingsordningene er tett knyttet til læreplanen, er det på denne bakgrunnen også nødvendig å sette spørsmålstegn ved oppdragets premiss om at vurderingsordningen vil ha avgjørende innflytelse på planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Moes (2013) arbeid bygger imidlertid på kun tre intervjuer, og kan i denne sammenheng derfor bare brukes til å utlede dette spørsmålet til videre diskusjon.

Et blikk på Skjærseths (2009: 44) masteroppgave i yrkesrettet spesialpedagogikk kan utdype sammenheng mellom læreplan, undervisning og vurdering når hun skriver at blant 80 norsklærere som svarte på en spørreskjemaundersøkelse om lærergjerningen, svarte to tredjedeler av dem at de brukte læreboka som det primære utgangspunktet for undervisningen. Skjærseth (2009: 62) skriver: «Faren ved å følge læreboka fra perm til perm, er at undervisningen lett kan gi læreren en opplevelse av å ikke rekke pensum og være i tidsnød.» Ingen av norsklærerne i de to masteroppgavene vi

refererer her, avviste læreplanen som redskap, selv om 12 av Skjærseths 80 respondenter mente at undervisningen deres ikke var påvirket av læreplanen (Skjærseth 2009: 43). Lærerne oppga videre at deres viktigste kilde til faglig egenutvikling var det kollegiale samarbeidet, som rangeres høyere enn egen utdanning og faglitteratur. Lærerne foretrakk også å reflektere over egen praksis, gjerne i samtale med kolleger. De vanligste samtaleemnene i disse situasjonene er ifølge undersøkelsen «fag og faglige opplegg» (62 av 80 respondenter svarte dette), «problematferd» (60 av 80 respondenter) og «elevvurdering» (59 av 80 respondenter) (Skjærseth 2009: 42).

Breivik (2011) skriver i en artikkel i *Norsklæreren* om Språkrådets (Fagrådet for skole og offentlig forvaltning) undersøkelse om norsklæreres meninger og holdninger til eget fag blant 1594 lærere ved henholdsvis 280 videregående og 463 ungdomsskoler. Det Breivik betegner som et stort flertall (ikke tallfestet) av norsklærerne mener at arbeidsmengden i faget er for stor. De yngste lærerne med kortest utdanning, minst erfaring og som arbeidet i ungdomsskolen, mente imidlertid at arbeidsmengden var overkommelig (s. 42). Høy utdanning og lang erfaring blant respondentene henger i undersøkelsen sammen med hvordan de vurderer de ulike emnene i norskfaget. Jo høyere utdanning og jo lengre erfaring disse lærerne har, jo mer vektlegger de betydningen av språk- og litteraturhistorie, tekstforståelse og undervisning i sidemålet. Jo lenger lærerne har arbeidet i skolen, jo mer enige er de i at norskfaget har gjennomgått store endringer i løpet av deres karriere (ibid.). Ungdomsskolelærerne i undersøkelsen har i gjennomsnitt kortere ansiennitet i skolen enn respondentene fra videregående skole, men ungdomsskolelærerne er gjennomgående mest positive til læreplanen. Norsklærerne i Nord-Norge synes arbeidsmengden i norskfaget er mindre enn hva gjennomsnittet av respondentene i undersøkelsen mener, og norsklærerne i Oslo har oftere faglige diskusjoner og er mer fornøyd med fagmiljøet enn gjennomsnittet av respondentene (Breivik 2011: 43)

1.4.4 Norskfaget som et kontekstuellt fag

Gjennom bidrag som er referert i kapittel 3 i denne rapporten fremstår norskfaget som sammensatt av en rekke elementer som skal besvare mange formål. Norskfaget omtales som et kulturfag, et dannelsesfag og et ferdighetsfag, og kan på denne måten betraktes som å skulle tjene mange ulike samfunnsaktører og –interessers ønsker. Faget kan således karakteriseres som et mer kontekstuellt forankret skolefag enn som et konseptuelt forankret fra (Muller 2009). Dette teoretiske skillet refererer til hva som danner helhet og sammenheng i et skolefag sett i lys av disipliner i høyere utdanning. Ideen er at i fag som norsk er det den samfunnsmessige politiske, kulturelle, sosiale og økonomiske konteksten som skaper sammenheng i faget slik dette fremtrer i læreplaner, mens det i fag som matematikk i større grad er bestemte begreper og logikker innenfor den akademiske disiplinen matematikk som reflekteres i skolefaget matematikk. En direkte konsekvens av dette er for eksempel ulikhet i tilnærminger til vurdering. Skolefag med en mer entydig disiplinforankring (matematikk) kjennetegnes ofte av en tydeligere vertikal struktur, forstått som et sekvensielt organisert lærestoff og et strengt hierarkisk oppbygd begrepsapparat hvor det ene kunnskapselementet legger grunnlaget for det neste i opplæringen. Mer kontekstuellt oppbygde fag (norsk) kjennetegnes ved at kunnskapselementer riktignok står i en innbyrdes sammenheng, men denne sammenhengen er ikke utpreget vertikal og kan bestå av en rekke sideordnede emner. Det fremtrer ingen åpenbar sekvensiell organisering av lærestoffet som avgjør når i opplæringsløpet elevene skal tilegne seg en bestemt kompetanse i faget. Som konsekvens for vurdering innebærer dette at mens konseptuelt ordnede fag har retningsgivere og avgrensninger som tydelig angir hva som skal og bør bli underlagt vurdering, blir dette mer utydelig og er i mindre grad gitt i mer kontekstuelle fag, som norskfaget (Prøitz 2013).

I tillegg til å besvare de deskriptive forskningsspørsmålene fra utlysningen av oppdraget, har vi i denne rapporten videreutviklet temaene ved å søke i litteraturen etter hva som kjennetegner norskfaget som ferdighetsfag versus dannelsesfag, og hvordan denne inndelingen av faget kan skape ulike idealer for hva det vil si å undervise i norsk. Slik vil vi presentere ulike vinklinger på faget som kan utdype forståelsen av norskfaget som kontekstuellt betinget. Vi presenterer også et utvalg studier av vurdering som underbygger og problematiserer norskfaget som et fag i kontinuerlig og tilsynelatende lite avgrenset «dialog» med historiske, sosiale og kulturelle ideer som har formet det norske samfunnet, og den utdanningspolitiske og fagdidaktiske diskusjon som på denne bakgrunnen har vært ført om

faget. Steinfeld (2012b: 83) gir et bilde av dette når hun skriver at norskfaget preges av «de umåtelige ønsker.» På dette grunnlaget diskuterer vi i rapportens avslutningskapittel en alternativ, eller kanskje utvidet forståelse av norsklæreres opplevelse av arbeidssituasjonen, som betinget av selve faget og krav som følger vurderingsordningene, mediert gjennom individuelle fortolkninger og kollegialt samarbeid. Vurdering har en naturlig plass i denne diskusjonen, men kan neppe diskuteres eller forstås løsrevet fra norskfagets særskilte kontekst. Samtidig legger vi også merke til Nyens m.fl. (2009) funn om at mens lærere ønsker å bruke mindre tid på dokumentere vurderingsarbeidet, vil de bruke mer tid på å gi elevene tilbakemeldinger. Dette kan tyde på at lærernes holdning og syn på vurderingsarbeid ikke bør behandles som én størrelse, men at uttrykt motstand mot bestemte vurderingsformer også kan gjenspeile en opplevd konflikt mellom ytre styring av lærerprofesjonen og det å utøve denne profesjonen i klasserommet.

1.5 Metode

I denne rapporten har vi avgrenset vår analyse av litteratur til årene etter 2005. Tidsavgrensningen kan sies å være pragmatisk begrunnet, i og med at forskning som er eldre enn dette forventes å måtte oppdateres for fremdeles å være aktuell. Samtidig er dette en naturlig avgrensning, fordi utdanningsreformen Kunnskapsløftet trådte i kraft i 2006. Når forskningsarbeid med vurdering i norskfaget skal studeres, kommer man imidlertid ikke utenom prosjektet «Kvalitetsvurdering av læringsutbyttet i norsk skriftlig» (KAL-prosjektet), som strekker seg lenger tilbake i tid enn Kunnskapsløftet. Formålet med KAL-prosjektet var å vurdere læringsutbyttet i norsk skriftlig i grunnskolen, slik det kom til uttrykk gjennom avsluttende eksamen på tiende trinn. Prosjektet samlet inn eksamensdata fra 1998, 1999 knyttet til Mønsterplan fra 1987 og fra 2000 og 2001 knyttet til den tids nye plan Læreplan fra 1997, og tilhører på denne måten en annen reform. KAL-prosjektets hovedfokus - eksamen – går utenfor dette prosjektets overordnede ramme der vi i hovedsak ser på problemstillinger knyttet til halvårsvurdering. Prosjektets fokus var også avgrenset til norsk skriftlig, en avgrensning som blir for smal for denne rapportens formål. Likevel gjengir vi i vår litteraturstudie noen konklusjoner fra KAL-studien fordi vi mener det er elementer i studien som fortsatt har aktualitet. Et hovedfunn fra prosjektet var at reliabiliteten i læreres vurdering og karaktersetting til eksamen etter 10. trinn var høyere enn funn i tilsvarende studier i videregående (Evensen 2014). En toneangivende fortolkning av dette funnet var at sensorsamtaler om tekster og mer klart uttalte kriterier hadde bidratt til utvikling av tolkningsfellesskap (Evensen 2014). Prosjektet har hatt stor betydning for arbeid med skriftlig eksamen i norsk og diskusjoner omkring sensur og betydningen av tolkningsfellesskap mellom lærere for vurdering i skriftlig norsk.

Forskning om norskfaget

Søk på stikkordet «norskfag» ga først og fremst treff i fagdidaktisk litteratur og til en viss grad i publikasjoner som gir leserne rom for debatt, som tidsskriftet *Norsklæreren* (medlemsblad for Landslaget for norskundervisning). Vi fikk også treff på noen få mastergradsarbeider i pedagogikk og fagdidaktikk. Vi har brukt et utvalg av disse treffene for å beskrive innholdet i faget og norsklærernes erfaring med undervisningen, men vi mener å ha avdekket et betydelig «hull» i den forskningsfaglige litteraturen på dette området. Arbeidene vi har hentet fra dette feltet, er hovedsakelig bøker og særlig antologier, supplert av debattartikler fra fagblader. Disse debattartiklene er uten unntak normative, sjelden forskningsbaserte, og enkelte av dem har også en polemisk stil. Det er likevel betegnende for feltet at særlig fagbladet *Norsklæreren* gir absolutt flest treff i litteratursøk på stikkordet «norskfag», og vi har derfor valgt å inkludere et utvalg slike artikler i vår gjennomgang. Artiklene er valgt ut etter relevans for stikkordene «læreplandebatt» eller «læreplanrevisjon», «arbeidsbyrde», «dannelsesfag», «redskapsfag», «grunnleggende ferdigheter» og «vurdering». Vi har også inkludert artikler fra *Norsklæreren* og lignende tidsskrifter (ikke fagfelleverderte) som diskuterer balansen mellom hovedmål og sidemål i faget. Særlig i spørsmålet som gjelder sidemål har det vært vanskelig å få treff i litteratursøk, og treffene vi har fått, er primært av politisk og ideologisk karakter som innlegg i læreplandebatt.

Da vi planla litteraturstudien, så vi også for oss at det ville finnes forskning basert på morsmålsfag i et utvalg andre land som kunne gi innspill til vurdering i norskfaget. Konkret rettet vi inn søk mot de tospråklige landene Belgia og Canada, og vi var også interessert i studier av islandsk som et uttrykk for blant annet nasjonal kultur og identitet i møte med særlig angloamerikansk språklig og kulturell påvirkning. Innledende søk i disse feltene ga ingen resultater relevante for vurderingsfaglige problemstillinger. Vi kan ikke utelukke at det finnes en stor og rikholdig fagdidaktisk litteratur knyttet til disse emnene i alle disse landene, men vi begrenset våre søk til fagfellevurderte, internasjonale tidsskrifter. Vi forlot derfor dette sporet. Søk som inkluderte stikkordene «mother tongue», «national language» og «majority language» ga i internasjonale databaser utelukkende treff på andrespråksundervisning. Vi har likevel inkludert et lite antall studier av vurdering i engelsk som hovedspråk fra den angloamerikanske litteraturen. Disse treffene fikk vi gjennom søk på stikkordet «assessment».

Forskning om undervisning i norskfaget

For å finne frem til forskning om undervisning og undervisningspraksis i norskfaget gjorde vi et søk i basen Oria med stikkord "Undervisning i norskfaget" avgrenset til perioden 2005-2015. Resultatet ga 55 treff, hvorav sju av disse viste seg å være empiriske arbeider. Disse arbeidene – seks mastergradsoppgaver, en PhD-avhandling og en bok – valgte vi ut til nærmere gjennomlesing.

Da vi hadde lest to tredjedeler av dette utvalget og forkastet en av mastergradsoppgavene fordi den likevel ikke omhandlet undervisning, så vi at arbeidene fordelte seg på undervisning i nynorsk (2) og undervisning i litteraturdelen av norskfaget (2). Sistnevnte inngår i vurdering av muntlig karakter i norsk, mens førstnevnte belyser aspekter ved sidemålsopplæring, som skal resultere i vurdering med egen karakter. På dette tidspunktet så vi muligheten for å strukturere kapittelet om undervisningspraksis i norsk rundt det gjeldende vurderingssystemet med tre karakterer. Til dette formålet trengte vi ytterligere referanser om undervisning i skrijving, som ligger til grunn for vurdering med karakter i skriftlig norsk. Vi gjorde derfor et søk i databasen SkrivBIB, og valgte ut to fagartikler i bladet *Norsklæreren* samt en mastergradsoppgave som kan belyse skriveundervisning. Dette er resultat av en bevisst utvalgsstrategi for å belyse evalueringens overordnede problemstilling om hvordan undervisning kan organiseres i et regime med tre kontra redusert antall karakterer i norsk. Arbeidene er ikke valgt ut eller presentert med henblikk på å gi en representativ eller uttømmende beskrivelse av undervisningspraksiser i norsk.

Forskning om vurdering i norskfaget

I de innledende samtalene med Utdanningsdirektoratet om dette oppdraget fikk vi forståelsen av at oppdragsgiver særlig ønsket oversikt over effektstudier som kunne bidra til å forstå og problematisere vurdering i morsmålsfag, forstått som nasjonalspråket i et land. Innledende litteratursøk utført av NIFUs forskningsbibliotekar ga imidlertid ingen slike treff i nasjonale eller internasjonale (engelskspråklige) biblioteks- eller tidsskriftsdatabaser. På den annen side fikk vi en mengde treff i slike databaser på emnet «vurdering» (assessment/marking/grading), som er konstituert som et internasjonalt fagfelt. Her ble det nødvendig å gå gjennom titler og/eller sammendrag for å se om bidraget kunne ha relevans for vurdering i morsmålsfag. I de aller fleste tilfeller viste det seg at slike forbindelseslinjer ikke kunne trekkes, hvilket er et viktig funn i denne sammenhengen. Vi har likevel beholdt et mindre utvalg studier som gir et overordnet innblikk i det vurderingsfaglige feltet, som introduksjon til kapittelet om vurdering i denne rapporten.

Et lite utvalg norske forskningsrapporter i kjølvannet av Kunnskapsløftet tar for seg vurdering i flere fag, deriblant norsk. De øvrige arbeidene i dette feltet som vi har valgt å referere, er studier av vurdering i henholdsvis skrijving og lesing (søkeord «skriftlig + vurdering /or/ karakter», muntlig + vurdering /or/ karakter», «literacy + grading /or/ marks»). Lesing og skrijving er grunnleggende ferdigheter som etter Kunnskapsløftet inngår i alle skolefag, også i norskfaget. Vi mener det er betegnende for problemstillinger som angår vurdering i norskfaget at det er de mest

konseptualiserbare elementene ved faget, som lesing og skriving, som omtales i den vurderingsfaglige litteraturen. Arbeid med vurdering under de mer vanskelig definerbare, men ikke mindre gjennomgripende målsettingene ved norskfaget, som dannelse og identitetsskaping (se kapittel 3) omtales så langt vi kjenner til ikke i den vurderingsfaglige litteraturen. Vi har avgrenset den vurderingsfaglige litteraturen til studier av vurdering med karakter og/eller studier av vurdering på ungdomstrinnet. Studier av vurdering på barnetrinnet uten karakter er utelatt fra våre referanser.

Fra oppdragsgiver har vi blitt gjort kjent med at Danmark har fire karakterer i morsmålsfaget (dansk), mens Sverige opererer med én karakter i det som heter fagämne svenska. Disse to landene utgjør derfor et interessant sammenligningsgrunnlag med Norge. Litteratursøk innrettet mot disse landene ga ingen relevante treff på søkeord «karaktergivning i danskfaget» med unntak av et studentarbeid (profesjonsbachelor, Danielsen 2015), eller «bedömning + betyg + svenska». For begge lands vedkommende finnes det et rikt utvalg av litteratur i det vurderingsfaglige feltet, men vi har altså ikke funnet bidrag som i tittel eller abstract gir inntrykk av å drøfte vurdering i morsmålsfag på grunnlag av antall karakterer i faget. Forsberg og Lindbergs (2010) kunnskapsstatus over svenske bidrag på vurderingsfeltet er riktignok fem år gammel, men nevner ikke vurdering i morsmålsfaget som et særskilt tema.

Danielsen (2015) skriver om dansklæreres syn på og arbeid med vurdering etter Folkeskolereformen i Danmark av 2014, og har på denne måten helt oppdatert informasjon fra sine to informanter. I teksten nevnes ikke de fire karakterene som elevene skal ha i dansk (lesing, rettskriving, skriftlig dansk og muntlig dansk), mens oppgavens problemstilling og analyse omhandler utvikling av vurderingskultur blant danske lærere. Her bruker forfatteren et perspektiv på linje med Nyen m.fl. (2009) og Ballet & Keltchtermans (2009) analyser (se over), hvor reformer i skolen påvirker lærernes arbeid med undervisning og vurdering. Danielsen anskueliggjør i sin oppgave at det ikke har vært gjennomgående praksis for lærere å arbeide med tydelige læringsmål i undervisningen. «Fælles mål [ny læreplan] anerkendes, men anvendes ikke konsekvent i praksis,» skriver Danielsen (2015: 19). En av hennes informanter (dansk lærer) beskriver også sin lærergjerning som «at vise under» fremfor å «undervise» (bemerk ordspill), idet han knytter en forbindelse mellom det første til et grundtvigiansk dannelses- og erkjennelsesideal, og sistnevnte til å gi elevene opplæring etter en fastlagt plan.

Avsluttende kommentar om vår bruk av metode

Alt i alt fremstår litteraturfeltet for norskfaget og vurdering i norskfagets vedkommende som hovedsaklig fagdidaktisk basert og med utspring i en læreboktradisjon, fremfor artikler i fagfelleverderte tidsskrifter. I tillegg kommer forskningsrapporter initiert av nasjonale utdanningsmyndigheter, enkelte mastergradsoppgaver og PhD-avhandlinger. Selv om studier i disse tre sistnevnte kategoriene bygger på forskning, er de ikke fagfelleverderte, og omtales som «grå litteratur» (grey literature) i det fagfeltet som beskjeftiger seg med litteraturgjennomgang og kunnskapsstatus. Også herværende rapport med inngår i dette feltet. Vi presenterer og sammenstiller påstander, premisser og funn fra en rekke arbeider, men vi gjør ikke funnene eller premissene i seg selv til gjenstand for egne, validerende undersøkelser slik man ville gjort i en formell systematisk gjennomgang av feltet. En slik formalisert gjennomgang representerer et eget fagfelt med egne fremgangsmåter, som særlig egner seg til kvantitativt baserte effektstudier. Vi har ikke funnet noen slike effektstudier som kan knyttes til vurdering i norskfaget gjennom våre søk.

En systematisk gjennomgang av litteratur (systematic review) vil derfor angi såkalt protokoll for søk, utvalg og kategorisering av forskningsmessige bidrag. I denne litteraturstudien har vi benyttet oss av et eget klassifiseringsskjema under den første gjennomlesningen av bidrag, med kategorier for blant annet land, hovedproblemstilling og hovedfunn i studiene. Etter hvert så vi imidlertid at dette fungerte mer som en huskeliste for forskerne enn et egentlig redskap i analysen. Derfor har vi utelatt slike klassifiseringsskjema fra dette metodekapittelet, og vi har heller ikke utført noe systematisk arbeid på grunnlag av skjemaet.

Det er derfor sentralt for denne litteraturstudien at den *ikke* utgjør en systematisk gjennomgang av feltet, og at den heller ikke sikter mot et slik ideal. Vi tror at dersom man i tråd med slike målsettinger gjorde litteratursøk i databaser, ville resultatene være så få at det knapt ville være mulig å gi noen faglig basert bakgrunn for å forstå og diskutere vurdering i norskfaget. Vi har istedenfor brukt forskningsbibliotekarens og forskergruppens samlede kunnskap og assosiasjonsevner for å favne så bredt som mulig i feltet, og finne frem til arbeider som på best mulig måte kan dekke de problemstillinger vi har vært ute etter å favne. Vi regner oss i dette som inspirert av metoder for konfigurativ review, en iterativ tilnærming som søker metning av perspektiv fremfor å være uttømmende. Videre vil forskerne gjennom denne tilnærmingen samle inn og legge frem ulike perspektiver og funn presentert som en «mosaikk» fremfor å syntetisere dem aggregert (Gough m.fl. 2012). I dette har vi brukt internettbaserte søk, men vel så viktig og fruktbart har det vært å gjennomgå litteraturlister i artikler og bøker, delvis som resultat av slike innledende søk.

Vår litteraturgjennomgang kan derfor karakteriseres som utforskende og assosiativ i et felt som synes svært oppdelt i enkeltarbeider og –forskningsspørsmål, og som ikke er preget av et avgrenset sett med teoretiske tradisjoner. Vi understreker at dette gjelder søk på «norskfag», «norsklærer», «dannelsesfag» og «ferdighetsfag» og ikke på stikkordene «undervisning» og «vurdering». Disse stikkordene leder til et felt som absolutt er definert av teoretiske tradisjoner, som til en viss grad kan sies å strukturere de ulike arbeidene. Gjennom litteraturreferanser om norskfaget vi ellers har funnet frem til, fremtrer feltet og faget som fragmentert og mangestemmig. Vi har i denne rapporten sett det som vår primære oppgave å vise til litteratur, premisser, påstander og diskusjoner som kan illustrere denne flerstemmigheten. Vi tror også at denne fragmenteringen av feltet, som gjenspeiles i våre litteratursøk, er med på å forme norsklærernes egen oppfatning av faget de forvalter, og gjøre dette til et mer komplekst og mindre strukturert fag enn de fleste øvrige fag i grunnopplæringen.

1.6 Oppbygning av rapporten

Tidligere i dette kapittelet viste vi en figur (figur 1.1) som illustrerer hva vi oppfatter som grenseflater mellom emnet «undervisning og vurdering i norskfaget» og de kategorier av litteratur vi selv har funnet frem til og konstruert gjennom våre søk. I denne rapporten behandler vi de ulike emnene i denne rekkefølgen: I kapittel 2 tar vi for oss policydokumenter og -satsinger initiert av norske utdanningsmyndigheter. Dokumentene favner det regelverk som henholdsvis bestemmer innhold i norskfaget og vurdering i opplæringen under læreplanreformen Kunnskapsløftet, og satsinger som legger til rette for at lærerne kan utvikle sitt eget arbeid og praksis med undervisning og vurdering. Eksempler på slike satsinger er Vurdering for læring. Kapittel 3 gjengir synspunkter på norskfagets formål og oppgaver i opplæringen, slik dette presenteres i vår utvalgte litteratur. Her presenterer vi utlegninger av de store begrepene i faget, som dannelse, demokratiopplæring og norskfaget som redskapsfag. Utlegningene viser et kontinuerlig meningsskapende arbeid knyttet til fagets utvikling og vektlegging av emner, men samtidig til motsetninger og diskusjoner som preger faget. Dette kapittelet legger etter vårt syn det nødvendige grunnlag for den mer empirisk orienterte presentasjonen av et utvalg arbeider som omhandler undervisning i norskfaget i kapittel 4. Her har vi basert oss på studier av hva som foregår i klasserommet i norskundervisningen, og intervjuer med norsklærere om deres undervisning. Kapittel 5 flytter fokus til det teoretisk baserte vurderingsfaglige feltet, og viser hvordan dette kommer til uttrykk i et mindre utvalg studier av vurdering i morsmålsfag generelt og i norskfaget spesielt. I kapittel 6 besvarer vi oppdragets problemstillinger på bakgrunn av de fire foregående temakapitlene, og utleder premisser for videre undersøkelse av forsøket i ungdomsskoler og videregående skoler.

2 Policydokumenter og -satsinger som former vurdering i norskfaget

I dette kapittelet vil vi konsentrere oss om politiske dokumenter og initiativ som gjennom de siste ti årene har hatt til hensikt å forme og utvikle norskfaget inkludert læreres vurderingspraksis. Tidsavgrensningen følger av utdanningsreformen Kunnskapsløftet, som trådte i kraft i 2006. Reformen omtales som en styrings- og læreplanreform (Møller m.fl. 2013; Aasen m.fl. 2012), og disse to aspektene virker sammen i hvordan alle lærere forventes å arbeide med undervisning og planlegging etter reformen. Vi kommer straks tilbake til dette.

Fremstillingen av politiske dokumenter og initiativ i dette kapittelet er ikke presist kronologisk. Den kan heller ikke sies å være presist juridisk hierarkisk, selv om flere av dokumentene står i et naturlig hierarkisk forhold til hverandre. Vi har istedenfor valgt en organisering av teksten som kan illustrere hvordan ulike dokumenter og satsinger i utdanningspolitikken kan sies å henge sammen og utfylle hverandre, med henblikk på å gi et inntrykk av bredden i disse kildene og ulike kilders samstemthet i budskap. Vi begynner derfor med en kort presentasjon av utdanningsreformen Kunnskapsløftet før vi fortsetter med gjeldende læreplan for norskfaget supplert av veiledning til læreplanen. Deretter ser vi nærmere på prosessen som førte frem mot denne læreplanen i perioden 2010-2013, fordi denne revisjonen resulterte i et vedtak om forsøk med én eller to karakterer i norsk. Deretter tar vi for oss vurderingsforskriften med tilhørende dokumenter og et kort blikk på satsingene Bedre vurderingspraksis og Vurdering for læring, og avrundet med OECDs rapport om blant annet elevvurdering i norsk skole fra 2011 for å få et internasjonalt perspektiv på myndighetenes arbeid med utvikling av vurderingsarbeidet i Norge. Helt til sist ser vi kort på nynorsk slik dette behandles i myndighetenes språkpolitiske dokumenter.

2.1 Kunnskapsløftet som styringsreform og læreplanreform

Utdanningsreformen Kunnskapsløftet endret styringsstrukturen i grunnsopplæringen ved å styrke skoleeierens beslutningsmyndighet og handlefrihet. Ansvar for beslutninger og gjennomføring av disse i forvaltningen av skolen skal foretas så lokalt som mulig, for å legge til rette for en kultur for læring og utvikling av skolen som lærende organisasjon (Møller m.fl. 2013: 24, 26). Stortingsmelding nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring* avgitt av Utdannings- og forskningsdepartementet begrunnet hovedlinjene i Kunnskapsløftet på følgende måte:

Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og – styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetninger for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004: 25)

Sentrale virkemidler i reformen var blant annet å innføre kompetansemål i læreplanene, vektlegging av resultat kvalitet og dokumentasjon av oppnådde resultater (Møller m.fl. 20013: 27). Reformen etablerte på denne måten læreplanene som en funksjon av målstyring, uttrykt av Møller m.fl. (2013: 26) som at «[p]olitikerne skulle stoppe ved skoleporten, men de skulle ha stor oppmerksomhet mot elevene som gikk ut av porten, og hvilke resultater som ble oppnådd.» Disse forskerne setter på denne måten Kunnskapsløftet i kontrast til læreplanreformene på 1990-tallet, som var mer opptatt av å skape et felles kunnskapsgrunnlag under sterk statlig styring i vern av en offentlig fellesskole (ibid.: 25). I den norske læreplanhistorien representerte dette et tydelig skifte, da læreplanene gikk fra å ha en hovedsakelig innholdsmessig orientering til å vektlegge kompetansemål fremfor innhold i undervisningen (NOU 2014: 7, s. 20; 71; Tveit 2013: 222). Endringen var forberedt ved læreplanene under Reform 94, som ble utformet under en begynnende utvikling av målstyring i forvaltningen av grunnopplæringen. Læreplanene skulle ikke være detaljerte, men kunnskapsmålene skulle suppleres med hovedmomenter som skulle bidra til presisering og oppfyllelse av målene. Ifølge NOU 2014: 7 var det å *forenkle* læreplanene en av intensjonene med Kunnskapsløftet (vår utheving). Dette fikk konsekvens gjennom vektlegging av metodefrihet for skoler og for lærere, underbygget av forventinger om lokalt læreplanarbeid (s. 70-71).

Aasen m.fl. (2012) understreker i sluttrapporten fra evalueringen av Kunnskapsløftet som styringsreform at skolers og læreres frihet har blitt strammet inn igjen etter innføringen av reformen. Dette har blant annet skjedd fordi internasjonale sammenligninger av elevenes læringsresultater har pekt på mulige feil og mangler ved opplæringen i norske skoler, og i tråd med hva Aasen m.fl. (2012) skriver, er det nasjonale myndigheter som må svare for svakheter ved opplæringssystemet. En forenklet beskrivelse av dette handlingsforløpet er at nasjonale myndigheter først tok to skritt tilbake fra lokalnivået i opplæringen ved innføringen av Kunnskapsløftet, og deretter et skritt frem for i sterkere grad å bygge opp under skolenes arbeid med nasjonale målsettinger i opplæringen. Følgen er at lærerne kan oppleve at den hierarkiske styringen av skolen har blitt sterkere og den lokale friheten mindre etter innføringen av Kunnskapsløftet. Dette inntrykket formidles også gjennom rapporten fra Nyen m.fl. (2009) om læreres tidsbruk før og etter innføringen av Kunnskapsløftet.

For å trekke en forbindelse til norskfaget slik det var ved overgangen til Kunnskapsløftet, vil vi vise til en arbeidsgruppe for norskfaget som leverte sin rapport *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn* (Utdanningsdirektoratet 2006). Arbeidsgruppen var satt ned av Utdannings- og forskningsdepartementet for å vurdere helheten i fremtidens norskfag. Gruppens mandat var først foreslått i St. meld. nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring* (se over). Arbeidsgruppen jobbet parallelt med at nye læreplaner for norskfaget ble utformet,⁴ og hadde således ikke direkte innvirkning på dette arbeidet. Vi skal likevel kort gjengi hvordan denne arbeidsgruppen karakteriserte norskfaget da Kunnskapsløftet ble innført, fordi det gir et inntrykk av hva faget er ment å favne. Gruppen nevner spesielt innføringen av begrepet grunnleggende ferdigheter og utvikling av digital kompetanse, som er skriftspråkintensiv og multimodal. Videre beskriver arbeidsgruppen norskfaget som et språk- og kulturfag, som skal forvalte og utvikle norske tekstkulturer i både samtidsperspektiv og historisk perspektiv. Faget skal sørge for lese- og skriveopplæring, som er grunnleggende for all læring, personlig utvikling og det å delta som aktiv samfunnsborger. Gruppen beskriver videre norskfaget som et dialogfag. Med dette mener de at elevene gjennom faget skal møte et stort spekter av tekster og ytringer, som skal tolkes. Faget beskrives også som et dannelsesfag, som knytter kunnskap til

⁴ Læreplaner i flertall viser her til at norskfaget i 2005 omfattet norsk for elever med samisk som morsmål, med minoritetsspråk som morsmål og norsk for hørselshemmede elever. Disse læreplanene og spørsmål eller problemstillinger knyttet til disse elevgruppene er ikke en del av forskningsspørsmålene som er angitt for evaluering av forsøk med én eller to karakterer i halvårsvurdering i norsk.

identitetsutvikling. Norsk er med andre ord et bredt og vidtfaenende fag med mange innholdsmessige elementer og fordringer på vegne av skolen og samfunnet. Dette utdypes videre i kapittel 3 i denne rapporten.

2.2 Læreplan for norskfaget

Læreplanen i norskfaget har status som forskrift fastsatt av Kunnskapsdepartementet, og er gjeldende fra 1. august 2013. Fagets formål slås fast med følgende formulering: «Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv.»

Formålsbeskrivelsen i planen bygger på innledende tekst som viser til at:

(n)orsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur- og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser.

Norskfaget skal ifølge formålsbeskrivelsen utvikle elevenes språkkompetanse med utgangspunkt i den enkeltes evner og forutsetninger. Det vises til at det å utvikle muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse både vil være et mål i seg selv og gi det nødvendige grunnlaget for elevens læring og forståelse i alle fag på alle trinn. Elevene skal lære å orientere seg i et bredt spekter av tekster, og skriftlig og muntlig være i stand til å sette ord på egne tanker og meninger. Formålsbestemmelsen omtaler også kulturarven, og fastslår at elevene gjennom norskfaget skal oppmuntres til å bli aktive bidragsytere i å utvikle kulturarven som en levende tradisjon i et spenningsfelt mellom norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og et internasjonalt perspektiv. Det språklige mangfoldet i Norge omtales som en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse, og med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få kjennskap til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både på bokmål og nynorsk.

Planen har tre hovedområder: muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og området språk, litteratur og kultur. Muntlig kommunikasjon er definert som både å lytte og tale, gjennom å oppfatte, fortolke og vurdere andres utsagn og selv å kunne uttrykke kunnskap, tanker og ideer. Skriftlig kommunikasjon er å kunne lese og skrive norsk gjennom systematisk opplæring som dekker hele opplæringsløpet. Språk, litteratur og kultur dekker både norsk og nordisk språk- og tekstkultur, og skal også innlemme internasjonale perspektiver. Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur og få innsikt over hvordan disse størrelsene har endret seg over tid.

Læreplanen i norsk angir kompetansemål for hvert av disse tre hovedområdene etter 2., 4, 7. og 10. trinn i ungdomsskolen og etter Vg1, Vg2 og Vg3 i studieforberedende utdanningsprogram i videregående skole.⁵ For ungdomsskoler som deltar i forsøk med én eller to karakterer i norsk på 8. og 9. trinn er det derfor undervisning frem mot kompetansemålene for 10. trinn som vil aktualiseres, mens for videregående skole vil det være kompetansemålene for Vg1 og Vg2 i det studieforberedende utdanningsprogrammet som skal dokumenteres med redusert antall karakterer. Vi gjengir ikke disse kompetansemålene her, men henviser til den punktvisse fremstillingen under hvert av de tre hovedområdene for faget på det relevante årstrinnet i selve læreplanen (Kunnskapsdepartementet 2013: 8-9; 10)

Læreplanen angir at elevene på 10. årstrinn i ungdomsskolen skal ha tre standpunkt-karakterer, én i norsk hovedmål skriftlig, én i norsk sidemål skriftlig og en i norsk muntlig. Det samme er tilfelle for Vg3 studieforberedende utdanningsprogram. På 10. årstrinn kan elevene trekkes ut til to dagers skriftlig eksamen som omfatter norsk hovedmål og norsk sidemål. Elevene kan også trekkes ut til muntlig

⁵ For yrkesfaglige utdanningsprogrammer angir læreplanen kompetansemål etter Vg2 og etter påbygging til studiekompetanse. Forsøk med én eller to karakterer i norsk gjennomføres ikke i yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående skole fordi faget der bare har én standpunkt-karakter. Vi utelater derfor slike utdanningsprogrammer i videre omtale av læreplanen i norsk.

eksamen i norsk. På Vg3 studieforbereidende utdanningsprogram skal elevene opp til skriftlig eksamen i norsk hovedmål, og elevene kan også trekkes ut til eksamen i norsk sidemål. Elevene kan i tillegg trekkes ut til muntlig eksamen i norsk. Ordinær ordning for halvårsvurdering i faget gjenspeiler med andre ord hovedinndelingen i fagets eksamensordning.

Utdanningsdirektoratet har gitt ut *Veiledning til læreplan i norsk*, gjeldende fra 20. august 2013. Veiledningen (Utdanningsdirektoratet 2013b) viser hvordan de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlige ferdigheter kan integreres i opplæringen, og hvordan kompetansemål kan utformes på lokalt plan. Med henvisning til formålet for faget slås det i veiledningens innledning fast at norskfaget både er et dannelsesfag som skal styrke språklig identitet og aktiv deltakelse i samfunnslivet, og et ferdighetsfag som gir grunnlag for læring i alle fag. Veiledningen er bygget opp av praktiske eksempler som viser hvordan læreren kan arbeide med kompetansemål på gitte årstrinn, fra refleksjon over hva eleven skal lære (kompetansemålene operasjonalisert til læringsmål), via elevens motivasjon og interesse for læringsarbeidet, det innhold, den metode og organisering som undervisningen krever, undervisvurdering, det å skape variasjon og legge til rette for progresjon. Vi kommer tilbake til veiledningens omtale av undervisvurdering når vi senere i dette kapittelet omtaler vurderingsforskriften som ramme for læreres arbeid med vurdering i norskfaget.

2.2.1 Arbeidet frem mot gjeldende læreplan i norsk

Den første læreplanen i norsk under Kunnskapsløftet, som nå er avløst av ny og gjeldende plan fra 1. august 2013, var den første eksponenten for vektleggingen av mål for elevenes kompetanse fremfor detaljerte pålegg om innholdet i dette faget. Denne bakgrunnen for den første læreplanen i norsk under Kunnskapsløftet og revisjonsprosessen som resulterte i ny plan fra 1. august 2013, er sentral for å forstå bakgrunnen for diskusjonen om antall karakterer i norsk. Vi refererer i det følgende noen hovedtrekk i debatten om denne læreplanrevisjonen.

Arbeidet med revisjon av den første læreplanen i norsk under Kunnskapsløftet⁶ startet formelt opp i 2010 ved oppdragsbrev fra Kunnskapsdirektoratet til Utdanningsdepartementet. Brevet inneholdt flere føringer for helhetlig gjennomgang av norskfaget, og departementet la til grunn at gjennomgangen skulle legge vekt på å utvikle elevenes grunnleggende språkferdigheter – å lese og å uttrykke seg muntlig og skriftlig. Departementet ba også om at gjennomgangen av faget skulle inkludere sluttvurderingsordningene for hovedmål og sidemål, og ba etter ny korrespondanse med direktoratet om at forslag til nye vurderingsordninger i faget ble sendt på høring sammen med forslag til ny læreplan. Direktoratet la deretter til rette for «Forum for norskfaget», som skulle komme med innspill til ny læreplan i norsk. Dette arbeidet resulterte i en rapport i 2012, og direktoratet kunngjorde forslag til hvordan faget kunne revideres (Søyland 2012: 6; Steinfeld 2012b: 84). Parallelt med den formelle revisjonsprosessen i en læreplangruppe foregikk en debatt i fagmiljøet, blant annet i (men ikke begrenset til) tidsskriftene *Norsklæreren*, *Syn og Segn* og *Ordet: kvartalsskrift for norsk språk og kultur*. Debatten illustrerer en forbindelse mellom innholdet i læreplanen sett i lys av planens kompetansemål og vurderingsordningene i faget.

Hovedargumentet i denne debatten, som de fleste av deltakerne bruker som utgangspunkt, er en påstand om at arbeidsbyrden for norsklærerne er for stor og at faget er for omfattende. Et utdrag fra en av debattartiklene i *Norsklæreren* gir denne bakgrunnen for argumentet om norsklærernes arbeidsbyrde:

Norsk har alltid hatt en stor rettebyrde, og selv om leseplikten er og har vært lavere enn for andre fag, oppveier den lave leseplikten på ingen måte merarbeidet. Med den nye læreplanen i Kunnskapsløftet ble likevel arbeidsbyrden enda tyngre enn den var før. Jeg tror at økningen i arbeidsbyrde i stor grad skyldes to forhold: tallet på karakterer og innholdet i læreplanen.

⁶ Den første læreplanen i norsk under Kunnskapsløftet ble fastsatt i 2005. Etter dette ble planen justert i 2008 og i 2010, første gang for å styrke leseopplæringen og andre gang for å gi planen økt relevans for Vg1 studieforbereidende utdanningsprogram og Vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram (kilde: Høringsbrev om endringer i læreplanen i norsk, sendt fra Utdanningsdirektoratet til høringsinstansene 5. desember 2012).

Tidligere var det på allmennfag to karakterer i 1. klasse og tre i 2. og 3. klasse, hvor faget i det minste hadde fem timer. Med Kunnskapsløftet ble det innført tre karakterer på alle trinn. Forskyvningen av timetallet fra 4-5-5 til 4-4-6 samtidig som vi skulle sette tre karakterer i faget på alle trinn, har ført til et betydelig merarbeid.

(Sannrud 2010: 74)

Flere debattanter bidrar i disse tidsskriftene med innlegg som støtter argumentet om at lærernes arbeidsbyrde er for stor og at norskfaget følgelig bør nedskaleres, dog med ulike tilnærminger. Stensby (2011) og Skirbekk (2013a) viser til at faget mangler tilstrekkelig avgrensning mot andre fag i skolen, så som historie og samfunnsfag. Dette fører ifølge disse innleggene til at norskfaget får ansvar for emner som kan sies å høre inn under andre fag i opplæringen. Stensby (2011) viser også til vektleggingen av muntlige vs. sammensatte tekster i faget, et eget hovedområde i den første læreplanen i norsk under Kunnskapsløftet. Hennes forslag er at disse hovedområdene kan slås sammen. Flere innlegg i debatten om norskfagets omfang og innhold viser også til vektingen mellom hovedmål og sidemål. De kontrasterende argumentene består av at hovedmålet må få større plass i undervisningen på bekostning av sidemålet (Nyheim 2011; 2012), motsatt at omfanget av undervisning i sidemålet må opprettholdes på dagens nivå (Stensby 2011; Eide 2012; Nygård og Sture 2013). Dette munner i flere av innleggene ut i argumenter for eller imot redusert antall karakterer i norsk. To slike innlegg fremmer et syn om at redusert antall karakterer i norsk vil svekke sidemålets stilling (Søyland 2012; Skirbekk 2013b), mens to innlegg for et redusert antall karakterer i norsk hevder at dette vil fremme sidemålets stilling (Eide 2012; Titlestad 2010).

Høringsutkastet til læreplan i norsk ble sendt fra Utdanningsdirektoratet til høringsinstansene 5. desember 2012 med frist 5. mars 2013 (Skirbekk 2013a: 53). Direktoratet ba høringsinstansene om å ta stilling til påstanden «Gjeldende vurderingsordninger for standpunkt-karakterer bør videreføres.» Blant høringsinstansene var det om lag to tredjedeler som ønsket en revisjon av vurderingsordningene med tre standpunkt-karakterer i norskfaget. Mindretallet som i høringsrunden argumenterte for å opprettholde tre standpunkt-karakterer i norsk, bygget i likhet med innlegg referert over på et behov for å støtte og markere den sidestilte status som er tildelt hovedmål og sidemål i opplæringen, og en bekymring for at elevers muntlige kompetanse ville bli nedprioritert til fordel for skriftlig kompetanse. Argumenter som støttet redusert antall karakterer i norsk, viste til at det å skaffe tilstrekkelig vurderingsgrunnlag skaper et prøvepress som går ut over undervisningskvaliteten i faget, og forringer lærernes arbeidssituasjon (Utdanningsdirektoratet 2013a).

Det var bare et mindretall i høringsrunden som støttet én karakter i norskfaget. Dette mindretallet viste i sine høringssvar blant annet til at skillet mellom muntlige og skriftlige arbeids- og presentasjonsformer i faget kan fremstå som kunstig, og at én karakter gir bedre tid til læring. Flere av de språkpolitiske organisasjonene som deltok i høringsrunden var sterkt kritisk til én karakter fordi de fryktet for sidemålets stilling. Argumenter for to standpunkt-karakterer i norsk fremkom i høringsrunden ved at norsk er det mest omfattende faget i opplæringen, noe som bør synliggjøres ved to standpunkt-karakterer. Flere av høringsinstansene fryktet dessuten at én karakter i norsk vil gi et mindre nyansert bilde av elevenes kompetanse, og at resultatet kan bli mange «middels» karakterer (Utdanningsdirektoratet 2013a). Vi ser her, som i debatten i fagtidsskriftene referert over, at endring av vurderingsordningen i norskfaget har språkpolitiske så vel som fagdidaktiske og fagpolitiske dimensjoner.

2.2.2 Arbeidet etter gjeldende læreplan i norsk

I NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole* tar utvalget blant annet for seg det de mener er et generelt behov for fagfornyelse i skolen, relatert til læreplaner og vurderingssystemer. Utredningen legger til grunn at mange av skolefagene har et omfattende innhold, noe som forutsetter at undervisningen må legge vekt på breddeforståelse. Dette kan komme i konflikt med elevenes behov for hva utvalget betegner som dybdelæring (NOU 2014: 7: 11).

Utvalget tar for seg gjeldende læreplan i skolefagene, herunder også norsk. Utvalget konkluderer på bakgrunn av en historisk sammenligning at denne planen er vinklet mer i retning av forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet enn det bredere mandat for kultur-, dannelsings- og identitetsutvikling som preget tilsvarende plan mot slutten av 1900-tallet. Med hensyn til bredden i norskfaget skriver utvalget:

Norskfaget har et omfattende formål og har mange timer i skolen og favner av den grunn bredt. Prinsippet om at begge målformer skal brukes i arbeidet for å nå kompetansemålene, bidrar også til at bredde ser ut til å prioriteres fremfor dybde. Riktignok ble bredden i norskplanen redusert da læreplanen ble revidert i 2013, særlig når det gjaldt mål som grenser opp mot andre fagdisipliner, for eksempel mediekunnskap, kunsthistorie eller samfunnskunnskap, eller mål som er særlig tid- eller ressurskrevende. Likevel er norsk fortsatt et omfattende fellesfag, og spenningen mellom bredden i emner og ønsket om fordypning i emnene er et tilbakevendende debatttema.

(NOU 2014: 7, s. 77)

I en sammenligning med opplæringen i morsmålsfag (nasjonalspråket) i Sverige, Danmark og Finland slår utvalget fast at når morsmålsfag både skal være et redskapsfag og et kultur-, litteratur- og dannelsingsfag, blir dette faget omfattende og får et bredt ansvar i skolen. Norskfaget, tilføyer utvalget, preges i tillegg av to sidestilte målformer (NOU 2014: 7, s. 78). Samlet sett kan dette ha som konsekvens, fremholdes det i utredningen, at det blir utfordrende å ivareta dybdelæring og god progresjon i det elevene skal lære i dybden (s. 82).

Utdanningsdirektoratet har arbeidet med å kartlegge og vurdere nytteverdien av læreplanenes kjennetegn på måloppnåelse. Vi omtaler dette arbeidet under avsnitt 2.4, i forlengelse av OECDs råd til norske myndigheter i utvikling av vurderingsarbeidet.

2.3 Forskrift om individuell vurdering

I forskrift til opplæringsloven kapittel 3 «Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring» slås det fast at elever i offentlig grunnskoleopplæring og elever, lærlinger og lære kandidater i offentlig vidaregåande opplæring har rett til vurdering. Formålet med vurdering i fag er ifølge forskriften «å fremje læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane.» I forskriften gjøres det vidare klart at eleven skal være kjent med målene for opplæringen og hva som vil bli vektlagt i vurderingen av elevens kompetanse. Grunnlaget for vurdering er kompetansemålene for faget slik disse er fastsatt i læreplanverket, og det er skoleeier som har ansvaret for at elevens rett til vurdering blir oppfylt. Med hensyn til vurdering med karakterer skal det i grunnskolen til og med 7. årstrinn bare gis vurdering uten karakterer. Fra 8. årstrinn og i vidaregåande opplæring skal vurdering også gis med tallkarakter i en skala fra 1-6.

I kapittel 1 viste vi til forskriftens beskrivelse av hensikten med vurdering og forskjellen mellom underveisvurdering og sluttvurdering. Læreres halvårsvurdering av elevene inngår i underveisvurderingen. Fra og med 8. årstrinn skal elevene ha halvårsvurdering i form av karakter.

I tillegg til disse bestemmelsene inneholder forskriften kapitler som regulerer fritak fra vurdering med karakterer, eksamen og dokumentasjon av opplæringen. Vurderingsforskriften i sin helhet ble sist endret 1. juli 2009 og trådte i kraft fra 1. august samme år. Krav til at underveisvurdering skal fremme elevens læring i faget, ble utdypet ved denne endringen (NOU 2014: 7, s. 74).

Utdanningsdirektoratet utga opprinnelig også Rundskriv om individuell vurdering (Udir-1-2010), et fylldig dokument med tolkninger av paragrafene i Vurderingsforskriften. Rundskrivet ble gjort ugyldig 11. august 2015, og vi omtaler derfor ikke rundskrivets innhold i denne rapporten. Fra Utdanningsdirektoratet får vi opplyst at det foreløpig ikke er avgjort hvorvidt det skal utvikles et nytt rundskriv til Vurderingsforskriften, eller om det skal utgis andre former for tolkningseksempler.

Dokumentet «Endringer i regelverket om vurdering» (Utdanningsdirektoratet 2015) gir oversikt over de siste endringene i vurderingsforskriften gjeldende fra 18. juni 2015.

Til sist i dette avsnittet skal vi tilbake til veiledningen til læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet 2013) og se kort på hvordan lærerne oppfordres til å arbeide med vurdering knyttet til kompetansemål i læreplanen. Dette må ses som en operasjonalisering av læreplanen i lys av regelverket om vurdering, som vi nettopp har referert. Veiledningen til læreplanen gir til sammen 11 eksempler på hvordan elevene kan arbeide med grunnleggende ferdigheter i faget, på måter som kombinerer kompetansemål fra hovedområdene i læreplanen. I veiledningen oppfordres læreren til å utforme læringsmål i samarbeid med elevene og selv utvikle kjennetegn på måloppnåelse der man mener det er nødvendig. Vurdering utledes i eksemplene via lærerens refleksjon over hva elevene skal lære og hvordan kompetansemål og hovedområder kan gjenspeiles i undervisningen, hvordan dette skal formidles til elevene, hvordan elevene skal motiveres for læring og hvilke metoder som skal brukes. Her skal læreren også i planleggingen reflektere over hva slags sluttprodukt opplegget skal gi som resultat. På dette grunnlaget må læreren bestemme hvordan man best kan vurdere hvorvidt elevene har lært noe, og hva de har lært. Denne fremgangsmåten illustrerer forarbeidet til selve vurderingen, som skal bygges over svar på følgende spørsmål som læreren stiller seg selv:

- Hvordan og av hvem får eleven læringsfremmende tilbakemeldinger underveis i læringsarbeidet?
- Hvordan formulerer vi eventuelle kjennetegn på måloppnåelse for dette læringsarbeidet?
- Hvordan viser sluttproduktet at målene er nådd?
- Hvordan oppsummerer og evaluerer lærer og elever opplegget og elevenes læringsutbytte?

Utdanningsdirektoratet (2013b: 3-4)

Tveit (2013) setter vurderingsforskriften og det følgende arbeidet med å utvikle regelverket i kontekst når han hevder at arbeidet med å utvikle læreres vurderingskompetanse var kommet kort ved innføringen av Kunnskapsløftet og kompetansemål i læreplanene. Dette setter han i forbindelse med forutgående tiårs holdnings- og verdidebatt i skolen, hvor han mener at forventninger til elevers læringsutbytte ble nedprioritert til fordel for det han betegner som et holistisk perspektiv på læring og utdanning (Tveit 2013: 230). Da reformen ga lærerne økt metodefrihet regulert av overordnede kompetansemål i bytte mot dokumenterte læringsresultater, skjedde dette i en situasjon som ifølge Tveit var preget av manglende forståelse av regelverket for vurdering, svak vurderingskompetanse blant lærerne og lærerutdannerne, og lite forskning på feltet (Tveit 2013: 223, se også St.meld. nr. 16 (2006-07)). Myndighetenes svar på dette har, i tillegg til å utvikle regelverket om vurdering, vært satsingen Bedre vurderingspraksis fulgt av satsingen Vurdering for læring samt økt satsing på forskning om vurdering i norsk skole. Vi skal se på innsatsen for å endre vurderingskulturen i skolen nedenfor, mens norsk forskning om vurdering etter Kunnskapsløftet behandles i kapittel 4.

2.3.1 Bedre vurderingspraksis og Vurdering for læring

Satsingen Bedre vurderingspraksis ble administrert av Utdanningsdirektoratet i perioden 2007-2009, og omfattet 77 skoler. Fra Utdanningsdirektoratet har vi fått opplyst at hensikten med Bedre vurderingspraksis var å prøve ut nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i fire fag over en periode på to år. Det ble prøvd ut flere modeller, hvorav to gikk ut på å prøve ut allerede utviklede kjennetegn, mens en modell gikk ut på at skolene selv skulle utvikle slike kjennetegn. Basert på disse erfaringene initierte Utdanningsdirektoratet satsingen Vurdering for læring med oppstart i 2010 (Hopfenbeck, Tolo, Florez og El Masri 2013: 28). Satsingen tar utgangspunkt i fire prinsipper for læring som formuleres på følgende måte av disse forskerne:

- Elevene må forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem

- Elevene må få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- Elevene må få råd om hvordan de skal forbedre seg
- Elevene må involveres i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

Satsingen Vurdering for læring bygger på en stor kunnskapsbase i det internasjonale forskningsfeltet *assessment for learning*. Begrepet understreker det formative aspektet ved vurdering. Vi skal ikke referere disse enkeltarbeidene her, men viser til «Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet», utgitt av Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (2012). Her skriver forfatterne at *assessment for learning*-feltet ikke utgjør noen avgrenset teori, men bygger på en rekke elementer som danner basis for formativ elevvurdering i pedagogikken. De understreker også at formativ praksis ikke må oppfattes som utførelse av på forhånd beskrevne metoder, men som verktøy som må tilpasses lærerpersonlighet, aldersgrupper, det formelle vurderingssystemet og læringens kontekst, slik at denne praksisen er i kontinuerlig utvikling. Denne utviklingen kan ikke drives av enkelte ildsjeler, men krever «en utviklingsorientert skoleledelse og et endringsvillig kollegium» (Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering 2012: 6-7).

I Norge har skoler og skoleeiere selv fått bestemme hvordan deltakelse i satsingen Vurdering for læring skal utformes og implementeres i skolene, med felles målsetting om å bruke satsingen til å videreutvikle skolenes vurderingskultur og derigjennom forbedre elevenes læringsresultater. Lokal implementering involverer alle ledd i skoleforvaltningen og skoleorganisasjonen, og med nettverk mellom skoler organisert av skoleeier. Nettverkene skal legge til rette for faglig utvikling, erfaringsdeling og refleksjon basert på praksiseksempler som knyttes til teori og foreliggende forskning. Utdanningsdirektoratet støtter lokal implementering gjennom nasjonale konferanser, nettbaserte ressurser for lærerne og skolelederne og økonomiske tilskudd til skoleeierne (Hopfenbeck et al. 2013: 31).

Tveit (2013: 231) mener Vurdering for læring representerer et skifte i norsk vurderingstradisjon, med fremheving og vektlegging av formativ vurdering. Sandvik (2014: 46) skriver at Vurdering for læring kan forstås som en dynamisk, interaktiv og læringsfokusert tilnærming til formativ vurdering, der elevene skal engasjeres i egen læringsprosess gjennom forståelse av læringsmålene, gjennomføre egenvurdering og også vurdere andres ferdigheter. Lærerne på sin side skal hjelpe elevene til å forstå læringsmålene og planlegge undervisningen på basis av dette, gi elevene tilbakemeldinger som er læringsfremmende og oppmuntre elevene til å delta i de nevnte aspektene ved vurderingsarbeidet. Buland (2014: 85) forstår Vurdering for læring som et paradigmeskifte for vurdering, som inneholder endret begrepsbruk og begrepsforståelse basert på et nytt og felles sett av skrevne og uskrevne teorier og metoder med henblikk på å samle profesjonsutøverne i feltet om en bestemt praksis.

2.3.2 *Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*

Prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen» (FIVIS) ble utført ved NTNU Program for lærerutdanning i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn i perioden 2011 til 2014. Hensikten med prosjektet var å gi et bilde av hvordan vurderingspraksis i norske skoler utvikler seg i et samspill mellom sentrale bestemmelser og føringer om vurdering, teori og kunnskap om vurdering og læreres fortolkninger og forståelser av vurderingsarbeidet de skal utføre. Rapporten bygger på spørreundersøkelser blant lærere ved 630 skoler (grunnskoler og videregående skoler), intervjuer med et utvalg skoleeiere, skoleledere, lærere, elever og foreldre, observasjoner av undervisning i fagene engelsk, matematikk, norsk og kroppsøving ved et utvalg skoler samt dokumentanalyse av ulike styringsdokumenter og plandokumenter.

Vurdering i norskfaget er analysert i en egen delrapport fra prosjektet, som vi omtaler i denne rapportens kapittel 3. Hovedfunn oppsummert i sluttrapporten fra FIVIS-prosjektet (Sandvik og Buland 2014) er at det finnes et mangfold av vurderingspraksiser i norsk skole, ikke bare når man sammenligner skoler, men også blant lærere som arbeider innenfor samme skole. Forskerne

konkluderer at ved mange av skolene var det på undersøkelsestidspunktet ikke etablert en vurderingskultur, altså tilrettelegging for og oppslutning om et faglig utviklingsarbeid ved skolen som fikk gjennomslag i såkalte tolkningsfellesskaper blant lærerne. Dette knytter forskerne blant annet til ulikheter i skolens organisering av lærerstaben i team eller fagteam, og skoleeiers og skoleleders forståelse for vurdering med hensikt om å fremme læring og operasjonalisering av arbeidet for å styrke skolens vurderingspraksis.

Sandvik og Fjørtoft (2014) diskuterer i samme rapport hva som kan bidra til å skape god vurderingskultur i skolen. Her peker de på forskjeller i den formelle organiseringen av lærersamarbeid i skoler. På ungdomstrinnet er det vanligst at trinnteam av lærere styrer praktisk organisering av undervisning og aktiviteter. Lærere på ungdomstrinnet ønsker ifølge disse forskerne mer faglig samarbeid. På videregående skole er det vanlig med fagteam, men Sandvik og Fjørtoft (2014: 117) hevder at det likevel er mindre vanlig at disse fagteamene samarbeider om selve undervisningen. På videregående skoler og på 1-10-skoler er det ifølge disse forskerne mer individuelt orienterte lærere enn på andre typer skoler i opplæringssystemet, og dette påvirker forekomsten av tolkningsfellesskap på disse skolene. Sandvik og Buland (2014: 117) skriver også at videregående skoler har lang tradisjon for å vektlegge summativ vurdering. Slike overordnede og kollektive faktorer vil ifølge forskerne påvirke lærernes holdninger til og praksiser i vurdering, samtidig som lærernes utdanningsnivå og deres faglige kompetanse også vil ha betydning for slik praksis.

Sandvik og Buland (2014: 10-11) konkluderer også i denne sluttrapporten at skoler som deltar i satsingen Vurdering for læring, ikke nødvendigvis viser indikasjoner på å ha utviklet kjennetegn på felles vurderingskultur. Disse forskerne mener at norske myndigheters satsing på Vurdering for læring har blitt innrettet mot enkeltlæreres vurderingspraksis, og ikke mot kollektivt orienterte prosesser for å utvikle skolens vurderingskultur. Rapporten viser imidlertid også at det er stor interesse for vurdering blant lærere i den norske skolen.

Forskerne peker samtidig på at mens styring av skolevirksomhet har oppmerksomheten rettet mot reliabilitet i vurdering, er spørsmålet om validitet i vurdering delegert til lærernivå (Sandvik og Buland 2014: 13).⁷ Sandvik (2014: 49) skriver i et eget kapittel i samme rapport at læreres operasjonalisering fra læreplanmål til vurdering kan ses på som en lang kjede av forsøk på å skape mening av disse målene gjennom kriterier, lærebøker, arbeidsoppgaver, elevers prestasjoner og konsekvensene av disse prestasjonene. Hun slår ytterligere fast at det ser ut til å være et misforhold mellom hva som forventes av lærerne gjennom forskrifter og plandokumenter og hvordan lærerne fortolker og operasjonaliserer dette gjennom arbeidsplaner og undervisning (ibid.: 53). I rapportens siste kapittel viser Sandvik og Fjørtoft (2014) til at implementering av kompetansemål i læreplanen og vurderingsaktiviteten krever kontinuerlige fortolkningsprosesser i skolen.

Sandvik og Fjørtoft (2014: 118) fremmer to betingelser som sentrale for å utvikle vurderingskultur på skolen. Den første betingelsen viser til at arbeidet må være forankret i kollegiet. Det vil være et lederansvar å sørge for at kollegiet utvikler slik felles forståelse og praksis for samhandling. Den andre betingelsen blir derfor at ledelsen må ha forståelse og verktøy for å drive utviklingsprosjekter. Sandvik og Fjørtoft (2014) viser til Robinsons (2011) fem tegn på lærende skoleledelse, forstått som å etablere mål og kommunisere forventninger, strategisk ressursbruk, sikre kvalitet i undervisningen, å lede læreres læring og utvikling samt å sikre et velordnet og trygt miljø.

⁷ Reliabilitet viser til datas pålitelighet, mens validitet viser til relevansen av dataene som brukes for å komme frem til en konklusjon. (Hellevik, O. (1991). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, s. 103. 5. utgave. Oslo: Universitetsforlaget. Oversatt til det vurderingsfaglige feltet i skolen betyr reliabilitet derfor «at den samme prestasjon og ferdighet blir verdsatt likt, uavhengig av sted og hvem som gjennomfører vurderingen» (Dahl, T.; Grut, G. og Østerås, A. K. (2015). «Kan vi stole på karakterene? Innhold og vurdering i samfunnsfag i norsk skole.» Utdanningsnytt.no <http://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/oktober/kan-vi-stole-pa-karakterene-innhold-og-vurdering-i-samfunnsfag-i-norsk-skole/> Validitet i vurdering skal ifølge de samme forfatterne forstås som at «[p]røvene må også måle det som er fagets innhold. Resultatene av dem må være gyldige» (ibid.)

2.4 Et internasjonalt perspektiv på vurdering i norsk skole

Til slutt i dette kapittelet skal vi se kort på OECDs Norges-rapport i serien *Reviews of evaluation and Assessment for Improving School Outcomes* (Nusche et al. 2011). Denne rapporten ble skrevet mens den første læreplanen i norsk under Kunnskapsløftet ble revidert, og rundskriv om individuell vurdering (Udir-1-2010, se over) har blitt løpende oppdatert siden OECDs rapport ble offentliggjort. Det er likevel trekk ved det norske vurderingssystemet som nevnes i rapporten, som det kan være relevant å vise til i denne gjennomgangen av systemer som former vurdering i norskfaget. OECDs målsetting med rapporten var å gi en oversikt over gjeldende systemer, vurdere styrker og svakheter ved systemene og gi råd om forbedring.

Slik gir OECD ros til norske myndigheter for en gjennomgripende utvikling av det samlede vurderingssystemet i opplæringssektoren over en kort tidsperiode (oppstart ved St. meld. nr. 30 (2003-2004)). For å bedre elevvurderingen, som er et av tre elementer ved det totale nasjonale vurderingssystemet som OECD undersøker, anbefaler imidlertid forfatterne at norske myndigheter fortsetter arbeidet med å spesifisere kompetansemålene som skal være grunnlaget for vurdering. Videre råder OECD myndighetene til å utvikle læringsmål og vurderingskriterier i enkeltfag, samt støtte og veilede kommuner og skoler i arbeidet med å bearbeide kompetansemålene i det lokale læreplanarbeidet:

Many teachers find it difficult to translate these competence aims into concrete lesson plans, objectives and assessment activities. The broad competence goals have the advantage of giving teachers ownership in establishing their teaching programme, but there seems to be a need for more structure for a substantial number of teachers.

Nusche et al. (2011: 52)

OECD tilføyer at læringsmålene bør spesifisere sammenhengen mellom læreplan, undervisning og vurdering. Veiledning til læreplan i norsk (Utdanningsdirektoratet 2013b, se over) gir til sammen 11 eksempler på hvordan kompetansemål på ulike stadier i opplæringsløpet kan transformeres via læringsmål til metodebruk og vurderingskriterier. OECD etterlyser like fullt nasjonale vurderingskriterier, noe veiledning til læreplanen ikke gir. OECD fremholder at det å arbeide med å gi elevene vurdering underveis i opplæringen kan synes enkelt for norske lærere, fordi dette har mange fellestrekk med hva de «alltid» har vært vant til å gjøre og hva de forbinder med lærerprofesjonen. Formativ vurdering forstått som vurdering for læring er likevel noe annet enn hva mange norske lærere hittil har praktisert når de har gitt elevene tilbakemeldinger, skriver forfatterne, og derfor kan det likevel vise seg vanskelig for disse lærerne å tilegne seg slik tenkemåte og praksis. OECD mener nemlig at underveisvurdering i norske klasserom har hatt elementer av sluttvurdering, idet resultater fra mindre prøver har blitt samlet opp og påvirket sluttkarakteren i faget:

Teachers' classroom assessment were frequently used to track students' progress and provide practice for a final summative assessment. Similarly, self-assessment was often understood in a framework for self-marking, not reflection on learning. This represents a risk that formative assessment is being accepted by teachers as just another name for what they already do. It may reinforce the use of routine assessment in schools as preparation for more summative assessment.

Nusche et al. (2011: 56)

Kontinuerlig elevvurdering, fremholdes det i rapporten, kan inkludere både formative og summative aspekter, men disse kategoriene representerer fundamental ulike hensikter (ibid.). Mens norske myndigheter kan endre regelverk og læreplan og engasjere skoler i satsinger som Vurdering for læring, har myndighetene reelt sett liten mulighet til å påvirke lærernes praksis hvis lærerne selv ikke forstår eller ikke ønsker å endre sin vurderingsmåte. Slik kan ovenstående empiriske beskrivelse fra OECD vise seg å ha gyldighet i norske klasserom også i dag.

Utdanningsdirektoratet har arbeidet med å kartlegge og vurdere nytteverdien av læreplanenes kjennetegn på måloppnåelse. Dette arbeidet er utført på bakgrunn av oppdragsbrev fra Kunnskapsdepartementet, som ber direktoratet vurdere om det bør innføres nasjonale standarder/kriterier for vurdering. Direktoratet har innhentet synspunkter fra fylkesmannsembetene, skoleeiere, skoleledere og en referansegruppe bestående av ungdomsskolelærere, skoleledere, representanter for skoleeiere, representanter for organisasjonene og forskere. Resultatet av dette arbeidet kan leses i direktoratets svar på Kunnskapsdepartementets oppdragsbrev.⁸ Der skriver direktoratet at kjennetegnene på måloppnåelse er godt kjent, men brukes ulikt. Flertallet av fylkesmennene, skolelederne, skoleeierne og medlemmene av referansegruppen ønsker at kjennetegnene skal forbli veiledende fremfor obligatoriske, men ønsker samtidig at bruk av kjennetegnene får ytterligere støtte gjennom veiledningsmateriell. Utdanningsdirektoratets drøfting konkluderer likeledes med at kjennetegn på måloppnåelse bør forbli veiledende fremfor obligatoriske, men at det er behov for å utvikle eksempler på hvordan kjennetegnene kan brukes. Avslutningsvis slår direktoratet fast at selv om kjennetegn på måloppnåelse er godt kjent, er disse i seg selv utilstrekkelige for å sikre likeverdig og rettferdig standpunktvurdering av elever. Direktoratet foreslår derfor en egen satsing på standpunktvurdering i norsk skole, som inkluderer læreplanforståelse og lokalt arbeid med læreplaner.

2.5 Nynorskens stilling i norskfaget

Det finnes et stort tilfang av litteratur om bakgrunnen for sidestilling mellom nynorsk og bokmål i norsk språkpolitikk. Siden vi i denne rapporten avgrensar litteraturutvalget til tiden etter 2005 og vi i dette kapittelet tar for oss statlige dokumenter som styrer norskfaget, skal vi her kun kort vise til den siste stortingsmeldingen om norsk språkpolitikk. Dette gjør vi med bakgrunn i læreplanen for norskfaget, som fastslår at elevene skal få kjennskap til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både på bokmål og nynorsk.

Stortingsmelding nr. 35 (2007-2008) *Mål og mening – ein heilskapeleg norsk språkpolitikk* ble avgitt fra Kultur- og kirkedepartementet under regjeringen Stoltenberg II. I regjeringserklæringen ble det slått fast at siden nynorsk har vanskeligere rammevilkår enn bokmål, er det særlig viktig å sikre en god utvikling også for nynorsk. I meldingen omtaler departementet sidemålsundervisningen i grunnskolen som et av to sentrale virkemidler for sidestillingen av nynorsk og bokmål. Det andre virkemiddelet er reglene for bruk av begge målformer i offentlig forvaltning. De to virkemidlene har form av plikter i språkopplæringen og forvaltningen av det norske språket, og støtter hverandre i det departementet i meldingen betegner som norskspråklig grunnkompetanse. Departementet skriver:

Som verkemiddel i norsk språkpolitikk har dei lang tradisjon, og som grunnleggjande prinsipp er det viktig at dei blir liggjande fast også for framtida. Nødvendige unntak eller tilpassingar må utformast og praktiseras slik at dei ikkje rokkar ved sjølve det prinsipielle utgangspunktet.

St.meld. nr. 35 (2007-08), s. 197

I meldingen rammes dette inn av tiltak for et mer systematisk arbeid med tanke på å styrke nynorsk språk og den nynorske skriftkulturen i kulturlivet, i medier, i universitets- og høyskolesystemet og i forvaltningen.

2.6 Oppsummering

I dette kapittelet har vi tatt for oss policydokumenter og –satsinger som bestemmer og påvirker vurdering i norskfaget. Innledningsvis har vi gjort rede for noen hovedtrekk ved utdanningsreformen Kunnskapsløftet, som innførte nye læreplaner i alle fag. Disse læreplanene er bygget opp på en måte som skiller seg fra den tidligere norske læreplantradisjonen, med kompetansemål for hva elevene skal

⁸ Svar på oppdragsbrev 18-14 punkt 3, kartlegge og vurdere nytteverdien av kjennetegn på måloppnåelse. Brev fra Utdanningsdirektoratet til Kunnskapsdepartementet 30. september 2015.

mestre på bestemte årstrinn i opplæringen og uten nærmere angivelse av innholdet i opplæringen. Kunnskapsløftet ga i utgangspunktet skolen og lærerne økt frihet til å bestemme lokale læringsmål og utforme undervisningen i tråd med dette. I ettertid kan det hevdes at friheten har blitt strammet inn, mens krav til skolens innsats og lærernes ansvar for elevenes læringsresultater er opprettholdt (Aasen m.fl. 2012).

Gjeldende læreplan i norskfaget oppgir dermed kompetansemål for bestemte (ikke alle) årstrinn i grunnopplæringen. For elever i ungdomsskolen oppgis det for eksempel bare kompetansemål for 10. årstrinn. Dette betyr at lærerne må omsette disse kompetansemålene til læringsmål for opplæringen også på 8. og 9. årstrinn gjennom lokalt arbeid med læreplanene. Veiledning til læreplanen gir eksempler på hvordan kompetansemål kan omformes til læringsmål på lokalt plan. Norskfagets formål oppgis i læreplanen til å «styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformer i samfunns- og yrkesliv.» En arbeidsgruppe for norskfaget som leverte sin rapport i 2006, beskrev norskfaget som et språk- og kulturfag, et fag som skal sørge for lese- og skriveopplæring, et dialogfag og et dannelsesfag som skal knytte kunnskap til elevenes identitetsutvikling. Dette kan nøkternt oppsummeres som at norskfaget er ment å dekke en rekke gode formål i opplæringen og i samfunnet for øvrig.

Vi har i dette kapittelet også referert fra debatten som fulgte arbeidet med revisjon av den første læreplanen i norsk under Kunnskapsløftet. Denne debatten tok utgangspunkt i at mengden lærestoff i norskfaget måtte reduseres. I debatten ble det pekt på at faget mangler tilstrekkelig avgrensning mot andre skolefag, som historie og samfunnsfag. Vekting og prioritering av sidemål kontra hovedmål ble også diskutert i lys av såkalt «slanking» av norskfaget. Etter at gjeldende læreplan i norsk ble innført i august 2013, behandlet utvalget bak NOU 2014: 7 et overordnet behov for fagfornyelse i skolen relatert til læreplaner og vurderingssystemer. Utvalget mente at et omfattende innhold i fag, herunder også norskfaget etter læreplanen av 2013, kommer i konflikt med det utvalget betegner som dybdelæring. Norskfaget fremstår dermed fremdeles som omfattende etter læreplanrevisjonen i 2013.

I dag er det ett dokument som angir regelverket for individuell vurdering i grunnopplæringen, nemlig Forskrift til opplæringslova kapittel 3 Individuell vurdering i grunnskolen og vidaregåande opplæring. Inntil august i år var forskriften utfyllt av et rundskriv med tolkninger av paragrafene, hvorav flere er endret siden 2009. Utviklingen av regelverket om vurdering må ses i sammenheng med de nasjonale satsingene Bedre vurderingspraksis (2007-2009) og Vurdering for læring (2010-). Disse satsingene bygger på et internasjonalt teoretisk felt om betydningen av formativ vurderingspraksis, som settes i kontrast til at det å vurdere kan oppfattes som en bestemt metode. Lærernes vurderingspraksis må ifølge dette teoretiske grunnlaget være i kontinuerlig utvikling, og den må forankres i lærerkollegiet.

OECD knyttet seg i 2011 tett til Vurdering for læring i en rapport om vurderingssystemer i norsk skole. Her spurte forfatterne om norske lærere virkelig forstår og anvender formativ vurdering, ettersom de hadde erfart at mye formativ vurdering i norsk skole i realiteten var lærerens kontroll av elevers kompetanseoppnåelse underveis i opplæringen, det vil si et element av summativ vurdering. OECD anbefalte videre at norske myndigheter arbeider videre med å spesifisere kompetansemål, og utarbeider nasjonale læringsmål og vurderingskriterier. Etter at OECD-rapporten ble utgitt, er Vurderingsforskriften så vel som veiledning til læreplanen videreutviklet, men i læreplanen gis det kun et knippe eksempler på hvordan kompetansemål kan omformes til læringsmål og undervisningsopplegg. Ingen av disse dokumentene angir standardiserte vurderingskriterier. Med bakgrunn i en kartlegging og drøfting av ønsker og behov for standardiserte vurderingskriterier anbefaler direktoratet at kjennetegn på måloppnåelse i læreplanen fortsatt blir veiledende fremfor obligatoriske.

3 Synspunkter på norskfagets formål og oppgaver i opplæringen

Norskfaget er et ganske omfattende og komplekst fag som har hatt et skiftende innhold i nesten tre hundre år, hvis vi tillater oss å relatere norskfaget til den skolen som ble utformet som en skole for alle etter forordningen fra 1739 (Steinfeld 2012b). Hvis vi spør hvilke oppgaver faget til enhver tid har vært ment å ivareta, blir det også åpenbart at vektlegginger har skiftet samtidig som enkelte temaer ser ut til å være tilbakevendende. En kan gjennomgå faget historisk med oppmerksomhet om skiftende syn på eleven og hvilke ferdigheter og kapasiteter hos eleven en har villet utvikle eller stimulere. Likeledes kan en studere lærerens skiftende roller under de ulike læreplanene. Vårt hovedanliggende er å identifisere implikasjoner av norskfagets innhold for vurdering og vurderingspraksis. Dette er ikke noen enkel oppgave, ettersom litteraturen er sparsom når det gjelder dette spørsmålet.

Til forskjell fra foregående kapittel som setter systemene som former norskfaget i sentrum med en beskrivende tilnærming til læreplanen i Kunnskapsløftet, ser vi i dette kapitlet på *mottakelsen* av signaler fra myndighetene om hva norskfaget skal være. Det er tolkninger og forsøk på å forstå og ikke minst forsøk på å gjøre sin forståelse gjeldende, vi konsentrerer oss om her. Det er i første rekke bidrag fra lærere og lærerutdannere som gjennomgås.

Som det fremgår i omtalen av metode for denne litteraturgjennomgangen i kapittel 1, utgjør 2005 og fremover den *tidsrammen* som danner ett utgangspunkt for vår gjennomgang. Flere av publikasjonene vi omtaler i dette kapitlet er fra denne tiden midt på 2000-tallet da Kunnskapsløftet var på trappene. Arbeidet med å tolke og forstå signaler i Kunnskapsløftet, innebærer betoning av både kontraster og kontinuitet fra tidligere læreplaner, og det betyr at dersom vi skulle ha valgt en streng avgrensning til Kunnskapsløftet og den etterfølgende revideringen av læreplanen i 2013, ville det ha gitt et fordreid bilde av hva bidragene handler om. Flere av bidragsyterne presenterer historiske gjennomganger av hvordan norskfaget har vært forstått, og dette utgjør noe av meningsinnholdet når de formidler sin forståelse av hva som er viktig i norskfaget.

Norskfaget er både et dannelsesfag og et redskapsfag, som det fremgår i forrige kapittel. I dette kapitlet skal vi se at disse kategoriene vektles forskjellig av ulike bidragsytere. Vi skal se at det også finnes andre meningsbærende kategorier, blant dem kultur, kommunikasjon, identitet og kompetanse for demokratisk deltakelse som ofte brukes på litt forskjellig vis. Vi har å gjøre med faglige og personlige vurderinger og verdistandpunkt i et relativt komplekst felt med mangetydige begreper. For eksempel vil meningsinnholdet i hva dannelse er gjerne fremstå i kontrast til hva begrepet påstås ikke å omfatte. Vi har forsøkt å samle de ulike bidragene under overordnede overskrifter som også antyder konklusjoner i bidragene. Likevel vil en raskt se at bidragene peker i flere retninger.

Med denne kompleksiteten som utgangspunkt, har vi valgt å holde oss til en nokså tekstnær gjengivelse av argumentene i de ulike bidragene. Spørsmålet vi utforsker i gjennomgangen av bidragene er hva norskfaget skal være; hvilke oppgaver pekes ut som sentrale for faget?

3.1 Konturer av et norskfag

I foregående kapitler har dokumenter fra sentrale utdanningsmyndigheter vært utgangspunktet for beskrivelsen av dagens norskfag. Når vi her omtaler læreplanen i norskfaget etter Kunnskapsløftet, er det mottakelse, i betydningen tolkninger og vurderinger fra norsklærere og universitetsansatte, herunder lærerutdannere, vi undersøker.

Enkelte trekk må likevel repeteres. Målorienteringen med vekt på kompetansebeskrivelser representerer et betydelig brudd med tidligere læreplaner. Større frihet og ansvar på lokalt nivå og i det enkelte klasserom i valg av både innhold og arbeidsmåter er også helt sentralt i Kunnskapsløftet. Forståelsen av lesing, skriving og muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdigheter oppfordrer til samarbeid mellom ulike faglærere.

3.1.1 Danning som overordnet hensynet til nytte

Danning eller nytte, eventuelt begge deler inngår i begrunnelser for fag, som Aase (2005a) poengterer. I hennes omtale av begrepet danning, er det mye som minner om oppfatninger vi også finner i andre bidrag hvor det fremheves at elever skal utvikles til kunnskapsrike og aktive deltakere i samfunnet, det en gjerne forstår som et demokratisk prosjekt.

«Sann humanitet» anfører Aase som betegnelsen som gjaldt for to hundre år siden om «være- og tenkemåter (...) formet av grunnleggende verdier i kulturen basert på kunnskap og forståelse» (ibid.: 16). Denne oppfatning om danning ble revitalisert av pedagoger og fagdidaktikere på 70-tallet, som så danning som utdanningssystemets grunnleggende formål. I motsetning til dannelse som ytre manerer, var danning forstått som en indre prosess. Det var viktig at kunnskapsstoffet skulle ha betydning for elevene, for deres tekning og identitetsutvikling, påpeker hun. Det betydde også at det å huske og gjengi lærestoff ikke ble oppfattet som dekket av begrepet danning, samtidig som danning likevel er avhengig av kunnskap. Uten at hun vektlegger nytteaspektet i særlig grad, kan en likevel se skolekunnskapen som verktøy for å utvikle en persons tekning om verden og seg selv, slik at danning innebærer «en verdiforankret beredskap til å samhandle med andre» (ibid.: 17). Aase foreslår følgende generelle definisjon av danning (ibid.):

En sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt.

Hun peker på at det er et grunnleggende problem at det ikke er enighet om hva disse begrepene betyr, heller ikke hva som skal forstås med «oppvurderte kulturformer». Dette synes også i høyeste grad betegnende for norskfaget som dannelsesfag. Kanskje er norskfaget det fremste dannelsesfaget i skolen, foreslår Aase (2005b). Et av forholdene som legger grunnlag for fagets dannelsespotensial er at det tilbyr elevene en offentlig praksisarena, påpeker hun. I dette ligger også et stort ansvar som hviler på læreren i bevisstheten om at for mange av elevene kan klasserommet være den eneste arena med mulighet for utforskning, utvikling og fortolkning av skriftlige og muntlige tekster. En hovedoppgave for norskfaget er ifølge Aase å tilby elevene kjennskap til tenke- og skrivemåter som de ikke uten videre møter andre steder. Selv om det ligger et betydelig nytteaspekt i dette, er det stadig fagets dannelsespotensial Aase fremhever. Hun mener diskusjonene og refleksjonene som foregår i klassen utgjør «reelle språkhandlinger i en offentlighet som representerer en mulighet til å være deltaker i seriøse samhandlingssituasjoner» (ibid.: 75), og for noen er dette en unik arena for denne typen sosiale praksis.⁹ Et annet sted anfører hun at kvaliteten på samtaler om tekster er avgjørende

⁹ Etter fremveksten av sosiale medier, kan en diskutere om en slik beskrivelse kanskje er utdatert.

for fagets reelle dannelsingsfunksjon, og her er lærerens ansvar som kompetent samtalepartner igjen fremhevet.

Mot beskyldninger som ofte rettes mot faget norsk om at det mangler en indre sammenheng, fremholder Aase tekstene som fagets kjerne og at tekstene utgjør et stort spekter av språklige uttrykk, kunstneriske, informative og kommunikative. Tekstkompetanse er det sentrale for elevene for å kunne være deltakere i tekstkulturen, hvilket betyr: «å forstå andres tekster og selv kunne ytre seg og være deltaker i mange ulike tekstlige sammenhenger. Slik ligger det en demokratisk målsetting i dette dannelsingsoppdraget» (ibid.:70).

Lese- og skriveferdigheter forstås som redskap for andre fag og for utdanning, og dette er grunnlaget for å forstå norskfaget som et ferdighetsfag. Å kunne skrive krever mer enn ferdigheter, det kreves i tillegg kulturell kompetanse som utgjør en viktig del av danningen, poengterer Aase (ibid.: 72). I tråd med Dysthe (1995) forstås Aase skrijving som et redskap for læring, skrijvingen kan klargjøre tanken, strukturere kunnskapen og undersøke egne resonnementer, påpeker Aase. Også i denne sammenhengen ser hun at skrijving har et nytteaspekt, men hun fastholder likevel at det her ligger et dannelsingsargument. Den dannede skriver forstår hvilken funksjon teksten kan ha. Dette krever kunnskap om sjangre. Begrunnelsen for den brede sjangerorienteringen i norskfaget er at skrijving ikke bare er en generell ferdighet, men mange ulike ferdigheter knyttet til mange ulike typer tekster. Dette ble skrevet etter at forarbeidet til de nye læreplanene for Kunnskapsløftet var gjennomført. I den senere revisjonen er sjangerkunnskap tonet ned.

Viktig for at eleven skal lære av og gjennom tekstene, og ikke bare om tekstene, er lærerens perspektivering og kontekstualisering. Dette er avgjørende når en arbeider med eldre tekster, påpeker Aase.

3.1.2 Danning, kultur, kommunikasjon, identitet

Smidt (2009) trekker frem ikke mindre enn fire dimensjonsjoner ved norskfaget, som alle er omtalt i LK06, hvor det heter at det er «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling». Han utdyper disse fire dimensjonene etter tur. Kulturdimensjonen ser ut til å ha et annet meningsinnhold i Kunnskapsløftet enn det hadde i tiden da norskfagets oppgave var å bidra til nasjonsbygging, men også forskjellig fra det som gjaldt i L97, slik dette gjennomgås og drøftes av Smidt. For nasjonsbyggingsprosjektet fra midten av 1800-tallet gjaldt det å bygge et fellesskap på tvers av samfunnsklasser og geografiske forskjeller. I L97 var også fellesskap og brobygging viktig, mot oppsplitting og motsetninger. Ideen om «kulturarven» (i bestemt form entall) kom til syne gjennom «en lang rekke forfatternavn som kan eller bør leses på ulike årstrinn», noe Smidt forstår som «noe i retning av en norsk skjønnlitterær kanon» (ibid.: 17). I LK06 nevnes også «norsk kulturarv», men også kulturutveksling og kommunikasjon på tvers av språk og kulturer. En forskjell fra tidligere er at kulturarven beskrives som dynamisk, og noe som også elever kan være med på å nyskape.

Kommunikasjonsfaget norsk er eksemplifisert i LK06 i omtalen av elevers innlemming i kultur og samfunnsliv gjennom bruk av det norske språket i arbeid med tekster. Smidt anfører at kommunikasjon er et relativt nytt begrep brukt om språk, for femti år siden var det knyttet til samferdsel. Han viser til at da det dukket opp i læreplanen M87, varslet det nye oppgaver for norskfaget: å sette elevene i stand til å kunne dele tanker og kunnskap med andre (av latin *communicare*: gjøre noe felles). Fra LK06 siterer han: «Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og tekst» (ibid.:18). Dette minner mye om dannelsingsaspektet ved norskfaget og det demokratiske prosjektet slik dette er fremhevet av Aase (2005b). Smidt oppfatter dannelsingsfaget norsk som forenlig med det en i tidligere læreplaner kalte personlighetsutvikling: «det henger sammen med kunnskap og innsikt, med bevisste holdninger og evne til kritisk tenkning». Det flerkulturelle perspektivet er en ressurs, og dette gir «mulighet til viktige diskusjoner om forholdet mellom mangfold og fellesskap», skriver Smidt (ibid.: 20).

Identitetsaspektet er også gitt plass i LK06, hvor det heter: «Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom det 13-årige løpet er språklig selvtilitt og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring» (ibid.:21) Penne (2001) refereres av Smidt for et poeng om at skolen og samfunnet har beveget seg fra en ide om at elever skal dannes gjennom påvirkning utenfra til at de skal utvikle sitt eget individuelle jeg. Dette skjer gjennom møter med andre i forskjellige sosiale sammenhenger. Norskfaget gir elevene mulighet for å prøve ut ulike språklige roller, mener Smidt, disse kan være journalist, samfunnsdebattant, skjønnlitterær forfatter og underholder. Smidt er inne på tilhørighet til en større gruppe eller kategori som en identitetsskapende faktor, men peker også på at identitet er det som gjør en unik og forskjellig fra andre. Det kan synes som både tilhørighetsaspektet og kontrast er sentralt for de som forsvarer nynorskens plass. Dette skal vi komme tilbake til.

I gjennomgangen av disse forfatterens forståelse av hva norskfaget er, som kontrast til så vel som videreføring av hva det var tidligere, har begreper som danning, kultur, identitet og nytte et noe varierende meningsinnhold. Danningsbegrepet, slik Aase bruker det, er ganske omfattende ikke minst når det settes opp mot nytte-begrepet. Det er beslektet med, men også forskjellig fra det mer tradisjonelle dannelsesbegrepet; beslektet når det er tale om en verdiforankret beredskap, forskjellig når det er tale om ytre manerer eller kulturell smak. Samtidig synes danningsbegrepet ganske tøyelig. Det kan fint omfatte demokratiske ferdigheter.

3.2 Vekslede idealer

3.2.1 Skiftende vektlegginger

Hvordan forståelsen av norskfaget har endret seg over tid, behandles av Moslet (2009), som omtaler skiftningene som posisjonsforskyvninger fra tiår til tiår. Det han kaller «vakkernorsken» (som i orienteringen om kvalitetslitteratur) som rettesnor på 50-tallet ble avløst av «praktisknorsken» (for å gjøre et bredere sjikt av elever funksjonsdyktige i organisasjonsliv og yrkesliv) på 60-tallet, og «kritisknorsken» (preget av ideologikritikk) på 70-tallet. På 80-tallet vokste «kreativnorsken» frem. Til grunn for denne lå et elevsyn (barnets egenverd), et språksyn (sammenheng mellom språk og erfaring/handling) og et læringssyn (verdi av egenaktivitet og skapende virksomhet). Med forbehold om at tendensene går i flere retninger i den nære fortiden, kaller han 90- tallets norskfag for «her-og-nå-norsken». For 2000-tallet gjelder nye medier, utvidet tekstbegrep, flerkulturelle klasser, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. En nærmere gjengivelse av hvordan Moslet tolker de historiske skiftningene i faget er gitt i kapittel 4 i denne rapporten. Her vil vi bare nevne at denne forfatteren avslutningsvis peker på at det trengs en kulturdebat om norskfagets innhold og klargjøring av lærerens rolle som kulturformidler og kulturskaper. Han tar til orde for at det beste fra hver epoke bør videreføres. Hvis lærerrollen er klar, må vi for egen regning få legge til at elevrollen også er det, og ikke minst er det uklart hvordan de aktuelle ferdighetene og kompetansene skal vurderes.

3.2.2 Spørsmålet om en skjønnlitterær kanon

Vi skal gi et lite innblikk i debatten om en skjønnlitterær kanon før vi beveger oss til en mer generell diskusjon om en kulturarv og dens eventuelle plass i norskfaget. Spørsmålet om en skjønnlitterær kanon ser ut til å ha vært mye debattert i overgangen fra 90-tallsreformene til Kunnskapsløftet. Debatt om en kulturarv-kanon pågikk samtidig i Danmark. Gaare (2006) trekker først frem kanonbegrepet som forstått av Harold Bloom. Det var kvalitetskriterier og estetiske kriterier som var utgangspunkt for Blooms *The Western Canon* fra 1994. Disse vil ikke være sammenfallende med didaktiske kriterier, som er vesentlige for en læreplan, fremholder Gaare. Han mener begrepet kanon og debatten om den tilslører at det er bestemte ideologiske syn som gjør seg gjeldende, og i dette inkluderer han også Blooms kanon. Her tjener den danske debatten som et eksempel. Datidens konservative danske kulturminister «Brian Mikkelsens danske kanon er også et uttrykk for usikkerhet om hva det vil si å være dansk i det 21. århundret, og botemidlet er å vende seg til N.F.S. Grundtvig og det 19. århundrets romantisk-idealistiske tenkning.» (ibid.: 23) Videre peker Gaare på motsetningen mellom

nasjonal representativitet og litterær kvalitet i tenkningen om litteraturutvalg. Vi kan også se dette som en del av et større spørsmål om det nasjonales versus det globales plass, som vi kommer tilbake til senere.

Eide (2006) peker på betydningen av en litterær kanon i hvordan den virker formende. Ikke bare gir den innsikt i verdifull kulturarv, mener han, men den skaper også leseholdninger og forventninger til hvordan gode tekster ser ut og hvordan de skal leses. Han er kritisk til oppfatningen om at 90-tallsreformene hadde en formell litterær kanon; det var lister med navn å velge mellom, noe han mener knapt kan kalles en kanon. Derimot peker han på at det finnes en skjult reell kanon bygd på tradisjoner, erfaringer og læreverk, eller det som kan kalles en uskrevet litterær kanon. Han viser til Aamotsbakkens (2003) konklusjon etter analyse av læreverk etter R94. Hun finner at tyngdepunktet ligger i andre del av 1800-tallet, og forfatterne er menn. Konteksten, som var en politisk og nasjonal selvstendighetskamp i andre halvdel av 1800, preger disse tekstene. Eide viser hvordan Kunnskapsløftet innebærer et paradigmeskifte blant annet gjennom vektleggingen av literacy, eller det en på norsk gjerne kaller skriftkyndighet, hvilket vi skal komme tilbake til.

3.2.3 *Kulturarv for demokratisering*

Spørsmålet om kulturarv og hvilken rolle den skal spille i norskfaget er et omfattende tema. Steinfeld (2012a) etterlyser en ny debatt om kulturarven i norskfaget og i norsklærerutdanningen. Hun viser til at temaet har en tung tradisjon i norskfaget, fra den første planen for morsmålsfaget for Christiania katedralskole forelå i 1801. Der var læreren forventet å gjennomgå utvalgte tekster av såkalte «National-Skribenterere, Prosaister og Digtere». Utover en henvisning til «især i den danske Litteratur», var ikke forfattere eller tekster spesifisert. Dette førte til at skolen fikk en ny oppgave i kanonutvelgelse og –autorisering, påpeker Steinfeld. I læreplanen av 1899 ble også litteraturlesingen forstått å ha et kulturhistorisk formål, noe som holdt stand frem til 70-årene, da litteraturhistorien stadig var inkludert, men med noe svekket betydning, ifølge Steinfelds analyse. I læreplanene fra 90-tallet ble de nasjonale og kulturelle forpliktelsene igjen vektlagt, nå med begrunnelse i at «felles referanserammer» virker kulturbyggende og motvirker faren for at «samfunnet kan falle fra hverandre» (Gudmund Hernes sitert i Steinfeld 2012a: 31).

Med LK06 ble kulturarvforpliktelsene igjen myket opp og omformet. Steinfeld mener formuleringene om kulturarven ble flerstemmig. «Norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale» (ibid.: 31). Et interessant poeng er at kulturarven forventes å kunne få ny betydning, gjennom nye og utvidere perspektiver. Kulturarven blir en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt; elevene skal oppmuntres til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen, poengterer hun.

Det er likevel noen forutsetninger for at dette skal skje. Steinfeld viser blant annet til Sylvi Pennes doktorgradsarbeid om norskundervisningen på ungdomstrinnet. Penne (2010) fant at flere forhold spiller sammen og bidrar til økte kulturelle forskjeller mellom elever. Medieutviklingen er ett slikt forhold, et annet er skolens elev- og individsentring kombinert med frie arbeidsformer. Det synes å være prinsippet om elevers medvirkning i valg av innhold og arbeidsmåter som gir utslag. Steinfeld oppsummerer: «Elevenes evne til og interesse for å lese, tolke og reflektere over seriøs litteratur følger sosiale skillelinjer, og lærerne abdiserer overfor de mange elever som vegrer seg for annet enn opplevelseslesning av enkle, gjerne populærkulturelle tekster, med sviktende literacy-kompetanse som resultat» (ibid.: 32), hvorpå Penne siteres for følgende paradoks: «Slik kan en demokratisk motivering fra skolens side komme til å virke udemokratisk.»

Steinfeld fremholder at skjønnlitteratur, spesielt eldre skjønnlitteratur, synes å tape terreng overfor sakprosa i utdanningen av norsklærere. Hun identifiserer en forsterket samtidsorientering både i skolefaget norsk og i studiefaget nordisk, basert på gjennomgang av anbefalinger fra Nasjonalt fagråd for nordisk språk og litteratur.

3.2.4 Sakprosa for demokratisk deltakelse

Bystrøm (2011) undersøker hvordan utvikling av demokrati-kompetanse kommer til uttrykk innenfor norskfaget i en studie av hvordan sakprosa konstitueres i skolens norskfag, basert på analyser av læreplanen i norsk, veiledninger til læreplanen og en lærebok i norsk for Vg1 i studieforbereidende utdanningsprogram. Hun anvender hermeneutisk fortolkning og såkalt systemisk-funksjonell lingvistikk i analysene av dokumentene og identifiserer en reformdiskurs og en tradisjonsdiskurs. I reformdiskursen vektlegges sakprosaens funksjon i et literacy-prosjekt (nærmere forklart nedenfor), og dette er særlig tydelig i læreplanen og veiledningene til den. I tradisjonsdiskursen som er tydelig i læreboken, finner hun en underordning av sakprosaen i forhold til skjønnlitteratur som fremstilles som viktigere og med høyere status.

Bystrøm finner holdepunkter for at styrking av sakprosa i skolen inngår i et demokrati-prosjekt, et argument som også talspersonene for en sakprosakanon i skolen¹⁰ har fremholdt (Kalleberg & Kleiveland 2010). Hun ser dette også i forlengelsen av Kunnskapsløftet som en literacy-reform, hvilket også Berge (2005) har fremhevet. Poenget er ikke at elevene skal lære om sakprosa i seg selv og hva den består i, men at den primært utgjør et «sted for læring» (ibid.: 58). Bystrøm nevner også at det er et uttalt nytteperspektiv knyttet til sakprosa. Når dette knyttes til et mål om å utvikle kritiske lesere, blir det tydelig at elever skal forberedes til demokratisk samfunnsdeltakelse. Hun konkluderer: «Sakprosaens rolle ligger i den skriftkyndigheten som kreves for å kunne delta i samfunnsdebatten og påvirke den, [f]or å kunne påvirke eget liv, egen framtid, og egen tilværelse gjennom utdanning, men også gjennom å beherske dagliglivets tekster som søknader, klagebrev, referat, skjemaer osv. Det å mestre sakprosaens tekster, saklig argumentasjon og retorikk, vil da ofte være avgjørende for i hvilken grad man lykkes med de målene man setter seg.» (ibid.: 72).

3.2.5 Kunnskapsløftet som skriftkyndighetsreform

Berge er blant dem som slutter seg til at *skriftkyndighet* kan være en egnet oversettelse av begrepet *literacy*.¹¹ Han mener ordet har samme betydning som det tyske *Bildung* og det norsk-danske *dannelse*, men mener begrepet både er smalere og videre enn dannelsesbegrepet. Det angår spesielt skriftspråket, men omfatter også matematiske formler og visuelle fremstillinger, i tillegg til at alle meningsskapende aktiviteter er omfattet av begrepet, «det dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har på vår måte å tenke på» (Berge 2005: 165). Han tar til orde for å forstå Kunnskapsløftet som en literacy-reform, og lokaliserer bakgrunnen for dette i etablert internasjonal forskning som også er nært knyttet til utdanningspolitikk. Til grunn ligger en erkjennelse av at arbeidsmarkedet i alle postindustrielle land preges av store endringer med en «gjennomgripende skriftliggjøring» av samfunnet.

Et bilde som Berge tegner og som dessuten refereres av andre (Smidt 2009:19) er skolen som en dannelsesreise, nærmere bestemt en «tekstkulturell dannelsesreise fra det hjemlige, naive og naturlige til det fremmede, komplekse og kulturelle» (Berge 2005: 166). I en gjennomgang av hvordan skrivekompetanse er definert i læreplanverket, understreker Berge at skrivekompetanse er et komplekst fenomen som ikke kan generaliseres ut fra en type skrivekompetanse, noe vurderingskriteriene også må ta hensyn til, mener Berge.

3.3 Nynorsk og språklig mangfold

Det kan tenkes at ordningen med de to målformene hovedmål og sidemål er utsatt i en situasjon med stofftrengsel i norskfaget. Nærmere omtale av ordningen med de to målformene er gitt i kapittel 2.2 og i kapittel 4.5 settes søkelyset på vurdering i hovedmål og sidemål. Arbeidsgruppen som skulle vurdere fremtidens norskfag (Utdanningsdirektoratet 2006) mente at det har vært forsket lite på

¹⁰ <http://www.norskundervisning.no/images/stories/Sakprosakarving/sakprosakanon%20presse-web.pdf>

Lesedato: 14.10.15

¹¹ «Tekstkyndighet» er en annen oversettelse som synes å være relativt utbredt.

sammenhengen mellom metodikk, tidsbruk, motivasjon og læringsutbytte i sidemålsundervisningen, samt at det synes å være få institusjoner for lærerutdanning hvor nynorsk som sidemål tematiseres i et didaktisk perspektiv. I det følgende forholder vi oss til nynorsk uavhengig av hvorvidt det utgjør hovedmål eller sidemål, fordi det er nynorsk som tematiseres i en del bidrag om hva norskfaget skal være.

Steinfeld (2012a) bemerker at nynorsk har en svekket status i samfunnet, i sammenheng med observasjonen hun gjør om at språkhistorie blir borte fra norskfaget. Måseide (2013) mener produksjon av skriftlige tekster der elever viser at de behersker både bokmål og nynorsk, bidrar til danning. Han hevder dessuten at dersom ikke norskfaget fører til erkjennelse hos elevene om hva det innebærer kulturelt, sosialt, moralsk og personlig å ha to skriftspråk i Norge, blir norsk bare et redskapsfag. Dette bygger på et resonnementet om at den nevnte erkjennelsen er personlighetsdannende. Danningens verdi er ikke instrumentell, den har verdi i seg selv og er et mål i seg selv, fremholder han.

Mer utførlig går resonnementet ut på en forståelse av at kritisk refleksjon ikke kan foregå i et kulturelt-historisk og moralsk tomrom. Danning innebærer utvikling og omforming av måten en forstår og forholder seg til sine forutsetninger på, og personlig identitet vil med nødvendighet være sosiokulturelt situert. Hvis en ikke kjenner de sosiokulturelle sammenhengene en inngår i, vil en ikke kunne forholde seg kritisk og selvkritisk til dem og en vil derfor være «offer» for dem, mener han (ibid.: 39-41). Innenfor den norske språksituasjonen er historisk bevissthet (medvit) viktig. Årsaken til dette mener han ligger i de to målformenes ulike status. Mens riksmål er blitt oppfattet som herrens språk, er nynorsk tradisjonelt bøndernes og fiskernes språk, eller trellens, som han uttrykker det. Nynorskbrukere har vært tvunget til å forholde seg refleksivt til denne målformens sosiokulturelle og historiske bakgrunn på en måte som bokmålsbrukere ikke har vært vant til for egen del. I møte med engelsk vil bokmålsbrukeren gjøre den samme erfaringen, og uten refleksjon over vilkårene og bevissthet om det asymmetriske maktforholdet, blir et knefall for engelsk en selvforskyldt umyndiggjøring. Når Måseide fremhever kritisk granskning av sosiokulturelle og historiske forutsetninger for de to målformene som en del av norskfagets oppgave, er han langt inne i debatten om hva norskfagets innhold skal være.

En annen bidragsyter er inne på det samme: «Nynorskingar har alltid vore nøydd til å tenkje over tilhøvet mellom kven som har kontroll over skriften, over tilhøvet mellom sjølvkontroll og sosial kontroll» (Nicolaysen 2005:160). Om Jon Fosses internasjonale gjennomslagskraft kommenterer Nicolaysen om tradisjonen som Fosse refererer seg til og tar utgangspunkt i: «nemleg den nynorske tradisjonens vørnad for einskild-mennesket og kjensle for dei personlege, lokale, institusjonelle og kulturelle bindingane på menneske» (ibid.: 167). En mulig tolkning av dette utsagnet er at nynorsk ikke nødvendigvis utgjør noe essensielt annerledes eller enestående i seg selv, men at det å ha nynorsk som hovedmål gir en erfaring med underordning i et asymmetrisk språklig maktforhold som er av mer universell karakter.

Nicolaysen peker interessant nok på utviklingen av to målformer som et demokratiprojekt: «Nynorsken er uløyselig knytt til demokratiseringsarbeidet; det handlar nemleg om den naudsynte refleksjonen omkring deltaking og medansvar» (ibid.: 144). For øvrig stiller han seg positiv til orienteringen om grunnleggende ferdigheter og åpenhet mot internasjonale forhold som er nedfelt i Kunnskapsløftet. Prinsippet om elevmedvirkning og frihet i valg av fagemner mener han derimot er en risikabel strategi, når det åpnes for å måtte betrakte elevene som om de var kunder eller klienter. «Konkurranseutsetting av fagemner» antydes som et skrekksenario.

Flere av de bidragsyterne som tar til orde for betydningen av nynorsk, henviser til mangfold. Nicolaysen viser til «lange tradisjonar som vi har, med å tenkje på og leggje til rette for fleirkulturalitet, ulikskap, likeverd og like muligheter samstundes» (ibid.: 175). Han avlegger en liten visitt til læreplanen til norsk som andrespråk, som han bemerker var ønsket flyttet inn under tilpasset opplæring. Dette mener han vil gjøre det til en problemdefinisjon for den enkelte minoritetsspråklige eleven. Steinfeld (2012a) uttaler seg kritisk til at Nasjonalt fagråd for nordisk språk og litteratur foreslo

å la norsk som andrespråk være et ansvar for PPU. Hun mener planen for NORSK 2 viderefører norskfagets kulturhistoriske tradisjon, hvilket er «det mange vil oppfatte som det «egentlige» norskfaget» (ibid.: 33).

Læreplanen kan leses som et språkideologisk dokument, påpeker Sollid (2013). Hun mener at utgangspunktet for norskplanen er en forestilling om språklig enhet, og det er dette som anses som det viktigste redskapet til deltakelse i samfunn og yrkesliv. Varianter av norsk har betydelig lavere status både i samfunnet og i skolen, fremhever hun (ibid.: 36).¹² Sollid (2013) mener at språklig mangfold og flerspråklighet er knyttet til en annen ideologi som hun også identifiserer i læreplanen, og denne gir seg utslag i synet på språklig mangfold som en ressurs som elevene skal få bevissthet om. Hun finner at følgende språklige varianter nevnes eksplisitt: «bokmål, nynorsk, dialekter, sosiolekter, etnolekter, samisk, engelsk, nabospråk, minoritetsspråk». Ettersom dette er nevnt på et overordnet nivå, mener Sollid at det er lærerens oppgave å definere begrepene og å spørre hva som menes med «samisk» og om «nabospråk» inkluderer russisk og finsk (ibid.: 37). Læreren har en stor jobb å gjøre i å konkretisere og nyansere hva som menes med språklig mangfold, fremhever hun. Læreren har også en betydelig innflytelse på hvordan elevens språklige kreativitet kommer til uttrykk som en positiv ressurs. Grensene for hva som er kreativt og hva som er «språklige overtramp» må avgjøres i kontekst, men hun oppfordrer lærere til å ikke definere rammene unødige stramme for elevens språkvalg.

3.4 Det globale blikket

Gaare (2006) fremhevet om den første versjonen av læreplanen i norskfaget etter Kunnskapsløftet at denne var mer kulturelt utadvendt og nærmest kosmopolitisk i forhold til tidligere norsklæreplaner. Han merket seg også oppfordringer til lærere om å bruke langt flere sakprosaetekster og mer av samtidens skjønnlitteratur ved valg av tekst. «Slikt passerer ikke upåttalt i Henrik Ibsens rike, og det attpåtil hundre år etter hans død», bemerker Gaare (2006: 22). Hans forståelse av en litterær kanon som et ideologisk prosjekt, er gjengitt ovenfor. Ett svar på spørsmålet om hva norskfaget skal representere og hvem det skal tjene, er at faget skal gjenspeile samfunnsutviklingen, påpeker han og viser til Norges politiske tilslutning til EU-forvaltningen gjennom EØS-avtalen. Dette innebærer samarbeid om utdanningsstrategien som er rettet mot å gjøre EU til verdens mest kunnskapsbaserte og konkurransedyktige økonomi innen 2010, skrev Gaare i 2006 (side 23).

Utdanningsmålene betegner Gaare som en kosmopolitisk visjon som han kontrasterer med norskfagets tradisjon som dannelsesfag og verktøy for nasjonsbygging. Dette siste assosierer han med «en tilbakeskuende nasjonal gullalderbevissthet etter nasjonalstatens demontering, i globaliseringens tidsalder». I møte med et tenkt gjensvar om «dannelse», hevder han at elevene vil ha gode utsikter til å bli gagns mennesker gjennom arbeid med et bredt utvalg av sakprosa og samtidslitteratur. For læreplanens del foreslår han å drøfte norskfagets rolle i samfunnsutviklingen og hvilke veier som leder fremover. Andre veier leder ikke fremover, men til forlatte stadier i historien, hevder han. Hans appell til norsklærerne er at de «slår ring om den nye læreplanens tilpasninger til EU-landsbyen og den nyliberalistiske produksjonsmåten og forhindre[r] forsøk på å gjeninnføre læringsmål i norskfaget som forutsetter en forherligelse av fortiden, altså en falsk ideologi» (ibid.: 24).

Gaare anfører tidligere i artikkelen at uansett hva man måtte mene om samtidslitteraturen, forholder den seg ofte også til tradisjonen gjennom ståsted, perspektiv og problemorientering. Enkelte tekster vil ha større autoritet enn andre som språklige forbilder, det han kaller en «kanon av retorisk forbilledlig litteratur» (ibid.: 22). I en senere artikkel (Gaare 2009) utfordrer han antakelsen som synes å ligge til grunn for utvalget av sakprosa fra det han kaller kanoniseringsutvalget (se omtale ovenfor) i at norskhet skulle være et kvalitetskriterium. Han identifiserer elleve norskhetsmotiver i den foreslåtte

¹² Her kan det tilføyes at Weyergang (2009), som vi kommer tilbake til, peker på fraværet av talemålsnormering som et særtrekk ved norsk som språk.

sakprosakanonen, og ser dette som kontrast til forventninger i læreplanen om at det norske sees i internasjonalt perspektiv samt at det brukes nordiske, samiske og europeiske tekster.

Selv om han ikke skriver om norskfaget, synes vi Haalands (2009) problematisering av forholdet mellom dannelse og stedstilknytning er interessant i denne sammenhengen. Han stiller spørsmålet om det er mulig å gjenreise et dannelsesbegrep som er tilpasset den postmoderne samfunnstilstand. I utgangspunktet, mener han, eksisterer det et motsetningsforhold mellom dannelse og det postmoderne. Dannelse er assosiert med kontinuitet, sammenheng og innordning under et fellesskap. I det postmoderne vil alt være avvikende, det er kjennetegnet ved mangel på sammenheng. Han fremsetter dikotomien «den innfødte» versus «den utstøtte» i et forsøk på å utrede grunnlaget for en gjenreisning av dannelsesbegrepet som skissert. Den første figuren står for vane, stedstilknytning, inkludering, integrering, røtter og stabil identitet, mens den andre figuren representerer avvik, singularitet, frihet, revolt, mobilitet, skiftende identiteter og kreativitet. Han vil utforske motsatte syn på hva menneskelig verdighet er og kommer etter hvert til at den utstøtte kan oppvurderes, hvilket betinger at en tillegger det å være utstøtt positiv verdi. Dette skjer ved å benekte at rotfeste er en dyd. Han synes å mene at dette særlig er et problem for pedagogikken. I denne er den innfødte en målestokk for normalitetens idealtipe, og pedagogikken hører til en utstøttende instans. Han resonnerer seg frem til at den innfødtes rotfeste er en trussel mot et menneskeverdig liv.

I denne snuoperasjonen synes det som pedagogikken må settes ut av spill dersom en skal se blant annet singularitet og mangfold som betingelser for verdighet. «Etisk sett er alle forsøk på å låse individet fast som en fiksert enhet, et overgrep», påpeker han (ibid.: 421). Artikkelen setter spørsmålstegn ved en tradisjonell verdsetting av stedstilknytning og rotfeste. Argumentasjonen synes likevel ganske overordnet og rettet mot å utfordre forestillingen om det nasjonale som noe høyverdig. På den måten kan artikkelen sees som et bidrag til pedagogisk selvrefleksjon og overordnet debatten om hva som kjennetegner norskfaget.

En undring over hvor ofte elever oppfatter «det norske» som en objektiv størrelse og dermed viser en begrenset forståelse i eksamensbesvarelser hvor nettopp «det norske» tematiseres, kommer til uttrykk fra Longva (2012), som peker på et behov for å skape en felles vurderingspraksis. Hun stiller også spørsmål om hvordan en kan få til større grad av deling av oppgaver mellom fag, når et kompetansemål etter Vg2 i studieforberedende utdanningsprogram tilsier at «eleven skal kunne forklare hvordan ulike oppfatninger om det norske ble skapt i sentrale tekster fra 1800 til 1870». Dette fremstår også som et eksempel på hvordan læreplanen i norsk (LK06) er preget av komparative tenkemåter, om kulturmøter og likheter og forskjeller i språk, som et ytterligere tegn på paradigmeskiftet i norskfaget for Eide (2006: 12).

3.5 Avgrensning og arbeidsdeling, eksempel: grunnleggende ferdigheter

Med lanseringen av skriving, lesing og muntlige ferdigheter som grunnleggende og fagovergripende ferdigheter, kan det se ut til å ha oppstått usikkerhet om ansvarsdeling mellom norskfaget og andre fag. Arbeidsgruppen som skulle vurdere fremtidens norskfag (Utdanningsdirektoratet 2006) peker på at mens skriving tradisjonelt har vært betraktet som norskfaget og språkfagenes ansvar, har nå alle lærere fått ansvar for å gjøre elever oppmerksomme på hva som er særegent for tekster i de forskjellige fagene. Dette fører til en større vektlegging av retorisk bevissthet, påpeker arbeidsgruppen, som også mener det er behov for mer debatt og mer systematisk kunnskap om tekstnormer i de ulike fagene.

Melby og Kvithyld var rådgivere ved Skrivesenteret i 2011, da de publiserte en artikkel i *Norsklæraren* om hvordan ansvarsdeling mellom norsklærere og andre lærere kan arte seg. Med skriving som grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet, er lærere i alle fag skriveledere, påpeker de. Likevel tilsier resultater i evalueringen av reformen (Møller et al. 2009; Ottesen & Møller 2010) at dette budskapet

ikke har nådd fram (Melby & Kvithyld 2011: 22). Med utgangspunkt i arbeidet til Evensen (2006), foreslår Melby og Kvithyld en deling av ansvaret for både *generell* og *fagspesifikk* skrivekompetanse.

Den generelle skrivekompetansen omfatter et stort spekter, fra bokstavforming og ortografi, setningsoppbygging, tekstbinding, avsnittforståelse og disponering av tekstdeler. Mye av dette hører under den første skriveopplæringen som også tidligere har vært fagovergripende, påpeker de. Tradisjonelt har andre fag sluttet å ta ansvar etter at den første skriveopplæringen er gjennomført, men det er viktig at alle lærere, spesielt i ungdomsskolen, samarbeider om å utvikle elevenes helhetlige skrivekompetanse, fremholder de. Forståelse av konteksten for skrivingen (kronikk versus brev) er viktig og gjør at den generelle skrivekompetansen må utvikles hele livet (ibid.: 23).

Den fagspesifikke skrivekompetansen gjennomgås med skriving av forsøksrapport i naturfag som eksempel på hvordan det stilles fagspesifikke krav til struktur, innhold og form, med bruk av fagterminologi og sjanger. Struktur etter gitte normer, bruk av passivformer for å møte krav til objektivitet og samt bruk av nominalisering for høyere presisjonsnivå er alle kjennetegn ved denne typen rapport.

Forfatterne drøfter deretter hvorvidt lærerne bør samarbeide om å utvikle den fagspesifikke skrivekompetansen hos elever, og de fremholder at tverrfaglig samarbeid om skriveopplæring gjør lærerne mer bevisste på tekstnormer i eget og andres fag. Konklusjonen er at norsklærere fortsatt må ha et hovedansvar for utvikling av den generelle skrivekompetansen, og at de ulike faglærerne må ha ansvar for fagspesifikk skrivekompetanse. Samarbeid er like fullt å anbefale for større klarhet i innhold og retning i skriveopplæringen og fordi utvikling av det ene fremmer utvikling av det andre, mener Melby og Kvithyld (ibid.: 26). Vurdering er ikke tematisert i denne artikkelen, men forfatterne peker til sist på hva norsklæreren kan bidra med i tverrfaglig samarbeid om elevenes skriveopplæring. Å delegere «norskretting» til norsklærere, vil være en banalisering av disse lærernes kompetanse, fremholder de.

Vurdering er ikke et eksplisitt tema i en artikkel om utvikling av muntlige ferdigheter i norskfaget, skrevet av Weyergang (2009), men hun reiser spørsmålet om hva muntlig tekstkompetanse innebærer. Også hun fremhever at alle faglærere, ikke bare norsklæreren, er ansvarlige for å arbeide med muntlige tekster i klasserommet. «Muntlige tekster» avgrenser denne forfatteren til «elevfremføringer» og «samtalen». Også Weyergang trekker inn dannelses-begrepet, og peker på at arbeid med muntlige ferdigheter skal bidra til at elevene går ut som aktive samfunnsborgere (ibid.: 17).

Til forskjell fra skriftlighet er muntlighet flyktig, kompleks og vanskeligere både å analysere og vurdere. Dette fremstår som bakgrunnen for en mangel på didaktisk arbeid med muntlighet, som hun fremhever. Med støtte i Berge (2007) hevder hun at mangelen på diskusjon om produktiv skrive- og snakkekompetanse kan tyde på at feltet er dårlig utviklet faglig. I likhet med skriving, kan det være slik at muntlighet er nedprioritert fordi det ikke finnes noe nasjonalt eller internasjonalt målesystem for slike ferdigheter eller kompetanser. Retorikk er imidlertid sterkere inne i norskfaget etter Kunnskapsløftet, men bare som kompetansemål etter Vg3, formulert under skriftlige og sammensatte tekster. Selv tar hun til orde for at mer oppmerksomhet om retorikk kan gi større formfokusert undervisning. Mer underforstått kan dette kanskje ha betydning for vurdering.

Weyergang anbefaler at muntlighet utvides til å omfatte flere aktiviteter enn fremføringer. Elevfremføringer er det som ut fra Hertzbergs (2003) dokumentasjon dominerer som muntlighet innenfor flere fag. Retorikk, lytting og samtale kan være slike utvidelser. Mest implisitt påpeker denne forfatteren paradokset i at muntlighet er en grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet samtidig som det er lite bevissthet om hvordan en arbeider med det didaktisk.

I de kildene vi har referert her er det ikke bare et bemerkelsesverdig fravær av diskusjon om vurderingskriterier med hensyn til skriveferdigheter og muntlighet. Det ser ut til å finnes betydelig uklarhet om ansvarsfordeling mellom lærere når ferdighetene er å forstå som fagovergripende

ferdigheter, og dessuten uklarhet om didaktikken i oppøvingen av i alle fall muntlighet som grunnleggende ferdighet hos elevene.

3.6 Om elevmedvirkning i underveisvurdering av skriving

Vi har vært inne på skepsis til prinsippet om elevmedvirkning i valg av innhold og metoder. Nicolaysen (2005) nevnte «konkurransenutsetting av fagemner» som et skrekkscenario, mens Penne (som gjengitt av Steinfeld 2012a) var bekymret for at lærere kan abdisere når elever ønsker lettleste og opplevelserike tekster.

Michaelsen og Johansen (2011) tar for seg elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, nærmere bestemt for underveisvurdering i skriving på ungdomstrinnet. De fulgte elevene i tre år, fra oppstart i 8. klasse, og prosessen er undersøkt ved hjelp av spørreskjemaundersøkelse og et fokusgruppeintervju. Forfatterne sannsynliggjør at når elever får vurdere egen tekst ut fra omforente kriterier og etter hvert også plassering med hensyn til tallkarakterer, øker elevenes forståelse av hva som er en god tekst og hvordan den kan forbedres. Med dette har lærerne også imøtekommet det store behovet elever har for tilbakemelding på det arbeidet de gjør. Forfatterne legger også til grunn at slik tilbakemelding til elevene fremmer læring.

3.7 Oppsummering og drøfting

I knippet av nøkkelbegreper som ofte går igjen når norskfaget beskrives, finner vi *danning* eller *dannelse*. Det benyttes i sammenheng med skriftkyndighet eller literacy (Berge). Andre ser det som suverent overordnet en tanke om nytte (Aase). Sammen med språkhistorie utgjør nynorsk og det å ha erfaring som nynorsktalende et særlig grunnlag for danning (Måseide; Nicolaysen). Dette tilsier at danning er et romslig begrep og et prinsipp med stor legitimitet.

Kompetanse for deltakelse i et *demokrati* er en annen gjenganger. Utvikling av kompetanse for deltakelse i et demokratisk samfunn er gjennomgående i beskrivelser av hensikter med norskfaget. Et demokratiseringsarbeid er uløselig knyttet til fremveksten av de to målformene nynorsk og bokmål, er vi blitt gjort oppmerksomme på (Nicolaysen). At skolen tar ansvar for formidling av en skjønnlitterær kanon eller kulturarv, er et spørsmål om sosial og kulturell utjevning og dermed forenlig med demokratisering. Oppøvelse av skriftkyndighet eller literacy har demokratikompetanse som overordnet målsetning. Disse to posisjonene (vektlegging av kulturarv versus skriftkyndighet) minner om det Bystrøm kaller tradisjonsdiskurs versus reformdiskurs. Vi kan her observere at to hovedargumenter eller diskurser om hva norskfaget må ivareta som umiddelbart kan oppfattes å stå i motsetning til hverandre, benytter samme overordnede referanse: dyktiggjøring for deltakelse i et demokratisk samfunn, som begrunnelse og legitimering.

Identitet og personlighetsutvikling knyttes til dannelsesbegrepet (Måseide) enten en vektlegger tilhørighet eller unikhet, forskjell og erfaring med forskjellighet som vesentlig for identitetsutviklingen (Nicolaysen). Kontrasten innfødte og utstøtte (Haaland) og det kosmopolitiske som kontrast til nasjonsbyggingen (Gaare) berører også spørsmålet om hvilken selvforståelse norskfaget skal fremme.

Dette tilsier at vi har å gjøre med komplekse og mangetydige begreper, de ser ut til å bli gitt forskjellig meningsinnhold til forskjellige tider og for ulike formål. Uansett er det ikke tvil om at Kunnskapsløftet representerer noe ganske nytt sammenlignet med tidligere læreplaner. Overgangen er endog oppfattet som et paradigmeskifte, blant annet med vektleggingen av skriftkyndighet (literacy) og bruddet med nasjonsbyggingsprosjektet samt vekten på komparative tenkemåter. Vi ser bekymring for en enhetlig vurderingspraksis når elever tilkjennegir en oppfatning av «det norske» som noe objektivt fremfor som resultat av mer omfattende historisk betingede kulturelle og politiske strømninger. Med dette reises også spørsmålet om hvorvidt noen av oppgavene kunne legges til andre fag enn norskfaget.

Arbeid med grunnleggende ferdigheter er imidlertid et område hvor tverrfaglighet og samarbeid mellom lærere i flere fag er forutsatt, uten at dette budskapet ser ut til å være mottatt, bedømt ut fra evalueringen av Kunnskapsløftet. For muntlighet som grunnleggende ferdigheter, synes det å gjenstå en del arbeid for å avklare hvordan det skal behandles didaktisk. Arbeidsdeling mellom norsklærer og andre faglærere om oppøving av elevenes skrivekompetanse ser også ut til å være et underutviklet område.

Vi ser mange påpekninger av hvor viktig norskfaget er i de bidragene vi har gjennomgått. Det synes også maktpåliggende for mange bidragsytere å fremheve viktigheten av bestemte elementer, det være seg nynorsk, språkhistorie, kulturarv eller demokratikompetanse. En foreløpig konklusjon må bli at hver av disse elementene oppfattes som svært viktig og derfor fortjener stor plass. Vi har også sett at enkelte taler for at det beste fra hver epoke i norskfagets historie må videreføres. Selv om en skjønnlitterær kanon av noen oppfattes som et tilbakelagt nasjonsbyggingsprosjekt, ser vi at andre etterlyser en bredere debatt om kulturarv. Med så ulike oppfatninger av hva norskfagets kjerneoppgaver er, kan vi også forvente ulikhet i vurdering av elevers prestasjoner. Dette er et område ganske få av bidragsyterne ser ut til å være opptatt av.

4 Eksempler på undervisningspraksiser i norskfaget

I dette kapittelet tar vi for oss noen eksempler på undervisningspraksis i norskfaget. Slike studier er spredt på flere typer litteratur, men vi har i særlig grad forholdt oss til empiriske undersøkelser av undervisning gjengitt i mastergradsoppgaver. Arbeidene vi har valgt ut, omhandler aspekter ved undervisningspraksis i henholdsvis den muntlige og den skriftlige delen av norskfaget, samt sidemålsundervisningen. Strukturen er valgt for å gi et innblikk i undervisning som leder frem til de tre karakterene som ordinært skal gis i norskfaget ved halvårsvurdering. Vi må samtidig understreke at utvalget av litteratur om disse emnene ikke er gjort med tanke på å være uttømmende (se kapittel 1).

Før gjennomgangen av de empiriske arbeidene om undervisningspraksis vil vi omtale hvordan vektlegginger i norskfaget har skiftet over tid, slik Moslet (2009) tolker de historiske skiftningene. Dette gjelder innholdet i faget, men også tidstypiske trekk ved lærerrollen og elevrollen beskrives. Det er rimelig å anta at idealer fra én epoke kan fortsette å prege undervisningspraksis etter at nye vektlegginger har begynt å ta form. Som vi var inne på i kapittel 3, anbefaler også Moslet at det beste ved hver epoke videreføres.

4.1 Posisjonsforskyvninger over tid i fagets innhold og i lærer- og elevrollene

I kapittel 3 var vi innom betegnelsene Moslet har sett som karakteristiske for norskfaget: *vakkernorsken* på 50-tallet, etterfulgt av *praktisknorsken* på 60-tallet, *kritisknorsken* på 70-tallet, *kreativnorsken* på 80-tallet og tentativt *her-og-nå-norsken* på 90-tallet. Til hver av de nevnte betegnelsene på norskfaget gir Moslet også beskrivelser av lærerrollen og i noen grad også elevrollen. Det er også tydelig at skiftende tendenser og interesser i samfunnet har spilt inn.

Moslet bemerker at for de første par tiårene etter krigen syntes det unødvendig å problematisere hva som var godt, verdifullt, vakkert og riktig i norskfaget. Et utvalg tekster som elevene skulle lese samt et lite utvalg sjangrer for skriving forelå. Undervisningen i denne tiden betegner Moslet som på mange måter ritualisert: «Leseboktekstene og klassesettklassikerne vart framført i lese-etter-tur-ordninger eller plotta inn av læreren i litteraturhistoriske kronologier eller reproduert i lekse-høre-rutiner og 'prøver'». De elevproduserte tekstene vart kanalisert inn i sjangerfaste stilskrivingskonvensjoner – med uskreve lover for temavalg, oppbygging og format – og med streng klasseromsdramaturgi for tilbakelevering og «gjennomgåing» (Moslet 2009:25). Forholdet mellom lærer og elev betegner Moslet som et subjekt-objekt-forhold. Den myndige norsklæreren som «vandrer omkring på den opphøyde kateterplattan eller paraderer mellom pulttrekkene (...) utøver språklig-kulturell styring»

gjennom å styrke elevenes evne, utvide elevenes kjennskap, lære elevene å forstå, venne elevene til, øve elevene i, osv. Skoleautoritet, kulturbærer og språkeier er Moslets betegnelser på lærerrollen i denne tiden. Samtidig er læreren styrt ovenfra med kommandolinjer fra universitetet. Moslet mener at lesing og skriving skiller lag i denne tiden. Lesingen av tekster ble knyttet til restene av en borgerlig dannelsesfilosofi hvor målet var å rekruttere nye bærere av forfinet smak, mens stilskrivingen ble knyttet til restene av en embetsmannsdannelse. Sammenlignet med hva som kom senere, omtaler Moslet «vakkernorsken» som utvalgssnorsk i en utvalgsskole.

På 60-tallet ble grunnskolen niårig, og gymnaset ble mottaker av en langt større og mer heterogen del av ungdomskullene. Dette skjedde i en tid med vekstoptimisme og teknologisering. Norskfaget skulle være et redskap for elevene som igjen skulle være redskap for fortsatt industriell og samfunnsmessig vekst, fremhever Moslet (ibid.). Dette innebar å gjøre elevene funksjonsdyktige i organisasjonsliv og yrkesliv, med innøving av ferdigheter i møte- og diskusjonsteknikk, skriftlig referat og muntlig redegjørelse. Målet med nye undervisningsprosedyrer var rasjonalisering, effektivitet og produktivitet, og dette falt sammen med prosjekter som *Norsk i sammenholdte klasser* mot slutten av 60-tallet. Sammenlignet med tekstutvalget under «vakkernorsken» har kulturarvtekstene nå mistet noe av sin posisjon til fordel for «ungdomsnære opplevelsestekster og samtidsnære sosialrealistiske tilnærminger» (ibid.: 27). Læreren kunne nå «med samme eller større effekt og med samme eller mindre arbeidsbyrde ha et større antall elever», ifølge et intensjonsdokument som forfatteren viser til. Fagspesialist og pedagogisk arbeidsformann, er betegnelser Moslet mener er karakteristisk for 60-tallets lærerrolle.

Fra studentopprør, kvinnebevegelse, miljøbevegelse, anti-EF, marxisme og anarkisme kom antiautoritær ideologikritikk, som satte sitt preg på skolen og norskfaget under 70-tallets «kritisknorsk». Det ble åpnet for nye tekstformer: «triviallitteratur, kvinnelitteratur, medietekst, bilder», og nye og mer kritiske lese måter (ibid.:29). Triviallitteraturen omfattet for eksempel Donald, Hardyguttene og Morgan Kane. Dette var tekster som elever kunne ha et sterkt forhold til og som tidligere hadde vært stengt ute. Noe av hensikten var å vise elevene forskjeller i kvalitet mellom ulike typer tekster. Med dette fikk norskfaget et utvidet tekstbegrep, påpeker Moslet (ibid.: 30). Om lærerrollen i denne tiden mener han at den myndige tradisjonsformidleren overlevde, men mer innstilt på dialog og større intellektuell åpenhet. En nyhumanisert og nyradikalisert klasselærer trer frem. Moslet mener det på denne tiden ikke vokser frem noen ny og mer radikal skole, men derimot mer selvstendige og kritiske enkeltelever. Når kritisk vurdering blir et nøkkelbegrep, blir norsk et nøkkelfag.

Kreativnorsken, som karakteristisk for 80-tallets norskfag, gjorde seg gjeldende med et elevsyn hvor barnets egenverd ble fremhevet, et språksyn som betonte sammenhenger mellom språk og erfaring og språk og handling samt et læringssyn hvor egenaktivitet og skapende virksomhet hos elevene ble verdsatt. To metoder står sentralt i denne tiden: lesing på talens grunn (LTG) og «kreativ skriving». Moslet mener det særlig er på den skrivepedagogiske siden at kreativnorsken gjør seg gjeldene i 80-årene. Vi skal ikke gjengi beskrivelsene av disse to metodene, men det er interessant at i denne tiden ble det gjort banebrytende og samtidig omstridte forsøk med skriving på dialekt, i tråd med fremhevingen av sammenhengen mellom språk og erfaring og elevaktivitet. Sammenlignet med 70-tallet da det ble lagt en hovedvekt på sakprosa, ble sjangerrepertoaret utvidet gjennom 80-tallet. Kreativ skriving innebar personlige, skjønnlitterære skrivemønstre med rom for subjektiv innlevelse, følelser, fabulering og fantasi, med utløp for barnas eget «autentiske» barnespråk, påpeker Moslet. Om lærerrollen i denne epoken anfører Moslet at lærere omdefinerte sin rolle slik at de ble mottakere av innhold eller budskap (ibid.: 32). Rollen beskrives også som «språklig-kulturell støttekontakt, med ansvar for stimulering, mild rettleiing og terapi» (ibid.: 24). Kreativ skriving hadde mye til felles med det en senere har kalt kommunikativ skriving, mener Moslet, og fortsetter: «I sin ytterste konsekvens betyr det at norskfaget innvikles i en «klasseromsoffentlighet» og at norsktimene rammer inn et «kulturelt forum» der elevene kan bidra med sin «stemme»» (ibid.: 32). Dette kommer enda tydeligere frem i 90-årene.

Betegnelsen «her-og-nå-norsken» for 90-tallet tegnes som kontrast til norsk som utholdenhetsfag hvor belønningen i det tidligere norskfaget var å finne i nær eller fjern fremtid. Prosessorientert skriving (se nærmere beskrivelse senere i dette kapittelet) slo godt an for elever som ifølge forfatteren var innstilt på behovstilfredsstillelse og selvbekreftelse her og nå. Læringen ble omfattet av hendelsesrike sosiale prosesser, hvor også samtalen ble kraftig oppgradert som norskfaglig aktivitet. Om lærerrollen heter det nå: «samarbeidsorientert planlegger, organisator av prosesser og prosjekter» (ibid:24), og: «Læreren er blitt en nærere person, som gruppedeltaker, samtalepartner, konsulent, veileder og ikke minst som regissør av den livs levende, berikende, frustrerende, solidariske, konfliktfylte samhandlinga» (ibid.: 33). Samtidig understreker forfatteren at andre signaler pekte i andre retninger. Med vektlegging av «fellesstoff» og «felles mål» i 90-tallets læreplaner kan vi skimte en norsklærer som er gjenreist som tradisjonell kulturbærer og kulturformidler, påpeker han.

Han tar til orde for at det beste fra hver epoke lærerrollen har gjennomgått bør videreføres og antyder hva dette er: «stø faglig forankring og autoritet, sans for planlegging og organisering, evne til innlevelse og intensitet, bevissthet i forhold til verdier og kvaliteter, kyndighet som iscenesetter av språklig-kulturell samhandling» (ibid.: 35). Han uttrykker til sist en drøm om renessanse for norsklæreren som den velorienterte og engasjerte kulturpersonligheten.

Vi ser at det har foregått en tydelig dreining fra 50-tallets autoritative og kulturarvorienterte norsklærer som var forventet å forme og øve opp elevene, til læreren som samtalepartner, regissør og iscenesetter for samhandling som tegnes i nyere tid. Med forventninger om briljans hos en «velorientert og engasjert kulturpersonlighet» sammen med andre kapasiteter og kompetanser, fremstår lærerrollen etter denne gjennomgangen som mangetydig. Elevrollen har også endret seg betydelig fra mottaker og formbart objekt til meningsberettiget bidragsyter og skapende deltaker. Ikke minst har undervisningen fått noen omdreininger fra et monologorientert og hierarkisert til et dialogisk klasserom. Når læreplanen i norsk under Kunnskapsløftet peker mot en levende kulturarv som forandres og skapes på nytt, og med oppmuntring til elevene om å være aktive bidragsytere i denne prosessen (Steinfeld 2012a), fremstår dialogen og samhandlingen som tydelig aksentuert.

4.2 Undervisningspraksiser i litteraturdelen av norskfaget

I en PhD-avhandling intervjuer Kjelen (2013) i alt 13 norsklærere i ungdomsskolen om deres undervisningspraksis for å analysere deres forståelse av begrepene dannelselse, kanon og kompetanse i litteraturundervisningen. Kjelen legger til grunn at Kunnskapsløftet har endret rammene for norsklærernes arbeid med litteraturundervisningen sammenlignet med forrige læreplan, og gitt lærerne større frihet i for eksempel utvalg av tekster enn hva som var tilfelle i L97. Kjelen hevder i avhandlingen at norskfaget under Kunnskapsløftet ikke lenger kan forstås som et litteraturfag, men et kultur- og tekstfag. Der litteraturundervisningen til og med L97 hadde klarere og avgrensede formål i læreplanen, forstått som å utvikle elevenes forståelse for litteraturen og gi dem kjennskap til nasjonallitteraturen, har litteraturundervisningen i dag et langt bredere mandat. Enkeltlærere i Kjelenes undersøkelse hevder at litteraturen nå ikke lenger skal leses for sin egen del, men lede frem mot andre kompetansemål.

Kjelen (2013) beskriver tidlig i avhandlingen en av skolene som «læreplanvelvillig» og en annen skole som «læreplanskeptisk». Han diskuterer begrepet skolekultur, og foreslår at dette begrepet kan brukes til å kategorisere og forklare den kultur og diskurs (kontinuerlige fagsamtale og felles forståelse) som styrer (norsk)lærernes prioritering av fagstoff og foretrukne arbeidsmåter i undervisningen. Kjelen utvikler ikke skolekulturbegrepet i avhandlingen, men viser til at lærerne har oppfatninger om at de gjør det «på sin måte», mens naboskolen underviser i litteratur på en annen måte. Dette kan gjøre lærerne frustrert. Likevel er de trygge på at deres tolkning av mandatet i læreplanen er den riktige.

Undervisningspraksis blant lærerne på den «læreplanvelvillige» skolen i Kjelenes materiale var derfor preget av føringene i Kunnskapsløftet, med sterk tekst- og leserorientering organisert etter tekstenes

tematikk, lesestrategier og sammenlignende lesing fremfor kronologisk gjennomgang av litteraturhistorien. På den «læreplanskeptiske» skolen underviste norsklærerne i litteratur på en mer tradisjonell måte, med vekt på formidling av kulturarven, kronologisk presentasjon av epoker og verk, vektlegging av verkets og forfatterens samtidige kontekst, inkludert forfatterbiografi. Vi finner her en parallell til Moslets (2009, se over) beskrivelse av 90-tallets betoning av felles stoff og felles mål, med norsklæreren som tradisjonell kulturbærer og kulturformidler. På denne skolen arbeidet ikke lærerne med sammenligning av tekster eller tematisk organisering av tekstutvalg. Det er samtidig interessant at på disse to skolene valgte lærerne ut mange av de samme tekstene (romaner og noveller), men deres undervisning i tekstene fulgte svært ulike strategier. Tekstutvalget var i noen grad avhengig av læreverket som var i bruk på skolene.

En av lærerne på den «læreplanvelvillige» skolen forteller i intervju med Kjelen om et undervisningsopplegg for en nyere kortprosabok med såkalt førlesing av tekst (teksten presenteres for elevene som type eller sjanger, viktige ord og sentrale begreper blir forklart) fulgt av felles gjennomlesing med såkalt «lesestopp» for å stille elevene spørsmål om hva som skjer i teksten (observasjonsspørsmål). Når elevene på denne måten hadde blitt kjent med teksten, organiserte læreren tablåer eller «frys-situasjoner» i klasserommet der elevene skulle illustrere teksten ved hjelp av positurer. Elevene arbeidet også med teksten i grupper basert på oppgaver og spørsmål fra læreren. Dette opplegget strakk seg over flere norsktimer. Undervisningen i denne særskilte teksten ble avsluttet med «etterlesing» hvor elevene oppsummerte og evaluerte hva de hadde lært. Kjelen (2013) kommenterer at i dette metodemangfoldet kan oppmerksomheten lett gli fra teksten som er gjenstand for undervisningen over til elevenes egne følelser og reaksjoner. Referatene fra dette klasserommet klinger sammen med Moslets (2009) beskrivelse av den moderne elevrollen og læreren som konsulent og regissør av «hendelsesrike sosiale prosesser».

Ved den «læreplanskeptiske» skolen var det langt vanligere at læreren gjorde en kort «førlesing» som nevnt over, mens elevene brukte tiden på å lese selve tekstene. Lærerne ville deretter gjennom samtale legge til rette for elevenes økte forståelse ved å aktualisere tekstene i elevenes samtid og erfaringshorisont, for eksempel ved å få dem til å reflektere over skikken med arrangerte ekteskap eller kontrasten mellom mangel på/tilgang til moderne velferdsordninger når de leste 1800-tallets forfattere. Slik blir tekstene gjenstand for en sammenligning, skriver Kjelen (2013), men sammenligningen dreier seg om sosialhistoriske spørsmål fremfor tematiske sammenligninger av selve tekstene, slik Kunnskapsløftets norskplan foreskriver. Lærernes metodepreferanser var likevel ikke fullt ut konsistente mellom den «læreplanvelvillige» og den «læreplanskeptiske» skolen. På den førstnevnte skolen fantes det også et lite mindretall av lærere som helst ville la elevene lese gjennom hele verk og gjerne utfylle lesingen med å vise elevene filmatiseringer av de samme verkene. På den sistnevnte skolen var det også et par lærere som valgte langt mer moderne litteratur enn sine kolleger, og som søkte å styrke elevenes personlige utvikling gjennom litterære samtaler fremfor å sammenligne sosialhistoriske problemstillinger.

Et gjennomgående trekk ved Kjelenes lærerintervjuer er omtalen av emnetrengsel i norskfaget. Lærernes metodevalg og prioriteringer i henhold til læreplanen kan oppfattes som en strategi for å navigere i mangfoldet av emner og kompetansemål. Lærerne ved den «læreplanvelvillige» skolen var mest plaget av slik emnetrengsel. Konsekvensen var at de lot elevene lese kun *utdrag* av romaner (vår utheving), og de færreste av disse lærerne tok seg tid til å vise hele spillefilmer eller la elevene dramatisere større deler av et skuespill. På den «læreplanskeptiske» skolen fungerte den fag- og fagdidaktiske diskursen som en slags beskyttelse mot lærernes opplevelse av emnetrengsel. Ettersom lærerne ga høyest prioritert til tekster fra sent 1800- og tidlig 1900-tall, gjorde dette det mulig for dem å gi mindre oppmerksomhet til andre emner i litteraturundervisningen. Disse lærerne kunne dermed bruke mer langsomme og tidkrevende metoder i undervisningen, som visning av spillefilm og lesing gjennom dramatisering. Lærerne på den «læreplanvelvillige» skolen var frustrerte over læreplanens manglende prioritering av fagstoff i norsk, og lette foreløpig forgjeves etter noe de kunne kalle for fagets «kjerne». Denne «kjernen» hadde norsklærerne på den andre skolen funnet frem til gjennom sin diskurs, som på mange måter holdt fast ved forrige læreplan.

Kjelen (2013) viser at det er et mangfold av undervisningspraksiser i litteraturundervisningen i norskfaget. Inndelingen av skolene i en «læreplanvelvillig» og en «læreplanskeptisk» skole er tentativ, fordi enkeltlæreres praksis kan divergere innenfor samme skole. Samtidig gir denne inndelingen et bilde av en kultur eller felles forståelse som kan prege et lærerkollegium, og som gir retning til lærernes valg. Denne diskursen peker mot idealer for undervisningspraksis i norskfaget, og viser samtidig hvor ulike disse idealene kan være.

En mastergrad i norskdidaktikk (Lervaag 2010) gir en detaljert fremstilling av et undervisningsopplegg i retorikk brukt i forbindelse med litteraturdelen av norskfaget. Vi refererer dette arbeidet her, fordi det gir mange eksempler på hvordan lærerne integrerer underveisvurdering med henblikk både på gi umiddelbar tilbakemelding til elever og karaktersetting i norsk muntlig som halvårsvurdering.

Lervaag (2010) beskriver hvordan hun som masterstudent arbeidet sammen med faglærer i norsk om å forberede og gjennomføre et undervisningsopplegg i retorikk anvendt på muntlige presentasjoner i litteraturtolkning og –sammenligning i en Vg3 klasse på studiespesialiserende utdanningsprogram i videregående skole. Selve undervisningsopplegget bygger på metoder hentet fra boken *Muntlige tekster i norskfaget* (Penne og Hertzberg 2008), og består i hovedsak av lærerens forelesninger/innledninger, gruppearbeid, fremføringer av gruppearbeid i plenum, lærerens umiddelbare tilbakemeldinger til elevene og lærerens og masterstudentens etterarbeid med å vurdere hver enkelt elev individuelt med tanke på karakter. I dette arbeidet brukte Lervaag et spørreskjema til elevene (27 elever), et gruppeintervju med representanter fra de fem elevgruppene som ble etablert i forbindelse med undervisningsopplegget, et intervju med faglærer og observasjoner dokumentert med notater og videoopptak.

Lærerens og masterstudentens innledende forelesninger for elevene hadde repetisjon av litteraturanalyse og retorikkens grunnregler som tema. Elevene arbeidet deretter i grupper over flere dager med å analysere og sammenligne tekster fra litteraturdelen av norskfaget. Det går ikke frem av masteroppgaven hvordan tekstene var valgt ut. Av elevfremføringene som refereres av Lervaag, kan vi likevel se at to av gruppene arbeidet med samiske dikt, sagn og eventyr, to av gruppene arbeidet med nynorske forfatterskap, og den siste gruppen arbeidet mer helhetlig med et enkeltstående norsk forfatterskap fra 1990- og 2000-tallet. Elevene brukte powerpoint, musikkinnslag, filmsnutter og delvis kostymer for å fremheve eller illustrere presentasjonene. Presentasjonene ble gjennomført på en fagdag i slutten av undervisningsperioden.

Gjennom masterstudentens (Lervaag) forelesninger om retorikk ble elevene presentert for mulige vurderingskriterier av presentasjonene de selv skulle holde som avslutning av undervisningsopplegget. Elevene diskuterte forslagene til vurderingskriterier, og kom selv med tilføyelser og presiseringer. Elevenes forslag til kriterier ble deretter bearbeidet av Lervaag og faglæreren til et vurderingsskjema som elevene skulle benytte både under gruppearbeidet og som publikum ved elevpresentasjonene. Elevene førte også logg før og etter hver økt med gruppearbeid. Loggen ble lest av lærer, og ga pekepinn om delmål og fremdrift i elevenes bearbeiding av stoffet. Som ledd i forberedelse til å vurdere seg selv og hverandre ble elevene presentert for ulike aspekter ved talerollen og lytterrollen, det vil si å lytte etter informasjon, å lytte kritisk og å lytte empatisk (Penne og Hertzberg 2008). Flere elever ga uttrykk for at nettopp dette var til stor hjelp for dem når de selv skulle innta den saklige vurdererrollen overfor andre.

Under presentasjonene av gruppearbeidene fikk hver gruppe først vurdere sin egen innsats, hvor loggføringen åpenbart støttet elevene i å kunne beskrive og grunngi hvordan arbeidet med stoffet og gruppa hadde utviklet seg over tid. Medelevene som var publikum, brukte vurderingsskjemaene under fremføringene og deltok deretter i tilbakemeldingene. Også faglærer ga elevene umiddelbare tilbakemeldinger basert på skjema med vurderingskriterier. Igjen ser vi mange uttalte eksempler på Moslets (2009) beskrivelse av læreren som «samarbeidsorientert planlegger, organisator av prosjekter og prosesser» i «læring omfattet av hendelsesrik, sosial samhandling».

Lervaag (2010) har en slutsats i empirifremstillingen i masteroppgaven som er særlig interessant med tanke på vurdering. Når faglærer og masterstudent setter seg ned med egne vurderingsskjema for hver elev, er de i utgangspunktet ikke enige om hva slags karakterer elevene bør få. Lervaag beskriver denne situasjonen som at faglærer var mest opptatt av hvordan elevene hadde besvart de faktiske litteraturanalyseoppgavene, mens Lervaag selv, som ansvarlig for undervisningsopplegget i retorikk, var opptatt av hvordan elevene hadde brukt denne typen virkemidler under fremføringene. Leervaag tilføyer at de to likevel ble enige om karakterene. Vi synes imidlertid dette gir en interessant vinkel på vurdering av muntlige ferdigheter i norsk, og at to lærere kan bedømme prestasjoner ulikt til tross for at de bruker samme metode for å komme frem til sin vurdering (i dette tilfellet vurderingsskjema med faste kriterier).

Leervag (2010) skriver i begynnelsen av mastergradsoppgaven at vurdering av muntlige ferdigheter blir oppfattet som vanskelig, fordi situasjonen gjør elevene sårbare. Lervaag inkluderte spørsmål i spørreskjema og gruppeintervju for å undersøke elevenes opplevelse av å bli vurdert. I starten av undervisningsopplegget svarte en del av elevene at de ofte grudde seg til muntlige prestasjoner og fremføringer, og enkelte av dem sa også at det var vanskelig å vite hva prestasjonene burde inneholde. Ved ny spørreskjemaabesvarelse og gruppeintervju med elevene ved avslutningen av undervisningsopplegget, mente flere elever at kunnskap om retorikk hadde gitt dem gode redskaper til å strukturere og forme presentasjonene, og flere fortalte også at de hadde kjent seg komfortable under presentasjonene. Lervaags observasjonsnotater (gjengitt i masteroppgaven) viser imidlertid at på hver enkelt gruppe var det elever som viste uttrykk for sjanse og ubehag ved å stå foran medelevene under presentasjonen, og en eller to elever uteble konsekvent fra gruppearbeid og fremføring. Dette kan tolkes som at arbeids- og/eller presentasjons- og vurderingsformen ble for utfordrende for noen av elevene.

4.3 Undervisningspraksiser i skriveopplæringen

To bidrag fra *Norsklæreren* gir synspunkter på hvordan undervisningspraksis *bør* være i henhold til læreplanen i norsk. Kringstad og Kvithyld (2013) forholder seg til den siste revisjonen av norskplanen når de på et mer overordnet nivå skriver at undervisning i skriving som grunnleggende ferdighet i norskfaget utfordres av manglende begreper om hva faglighet i norskfaget innebærer. De sammenligner med læreplanen i naturfag og denne planens omtale av skriving som grunnleggende ferdighet. Her sier planen at skriveopplæringen skal støtte elevens faglige utvikling, begrepsbruk og forståelse av naturfag. En tilsvarende presisering finnes ikke i norskfaget.

Nåværende læreplan i norsk formulerer tekstenes formål («argumenterende», «fortellende») fremfor tidligere læreplaners omtale av tekster etter sjanger («kåseri», «debattinnlegg»). Kringstad og Kvithyld (2013) fremholder at formålene gir tekstene en funksjon, og at arbeidet for å oppnå dette formålet bør ses som skrivehandlinger. Det er også slik tekstene må vurderes, skriver disse, ikke som mer eller mindre gode uttrykk for bestemte sjangre. Lærerne må følgelig gi elevene formål for skrivehandlingene, og lærerne må skape meningsfylte skrivesituasjoner for elevene. Undervisningen må bygge på en forståelse av hva som begrunner relevant skriving i norskfaget, avslutter Kringstad og Kvithyld, og må legge til rette for elevenes bruk av fagbegreper, gjerne gjennom eksempeltekster.

Iversen og Otnes (2011) skriver med bakgrunn i 2010-planen i norsk når de kommenterer forekomsten av betegnelsen «grammatikk» i planen. Dette begrepet er nesten borte fra læreplanen i norsk, skriver disse to, mens det er en rekke henvisninger til «språk» og «tekst». De viser også at læreplanen er sentrert om språkets funksjon, altså å lage sammenheng, å nyansere, distansere, fremheve, fortelle, argumentere og beskrive.

Iversen og Otnes (2011) gir deretter skissemessige innspill til undervisningsopplegg eller –logikker som kan underbygge grammatikkens plass i arbeid med språkets funksjon. Valg av sjanger som fortelling, dramatisering, appeller og instruksjoner preges av ulike verbtider, idet eventyr foregår i fortiden, dramatiseringer bruker presens som virkemiddel og instruksjoner har verb i imperativform

(«skru av korken»). Iversen og Otnes viser deretter til hvordan nye ytringsformer som sms, blogg og chat kan bygge opp under forståelsen av grammatikk og setningsbygning. Disse kanalene har en aksentuert funksjon i å kommunisere et kort og presist budskap, og det er ifølge disse forfatterne underordnet at man for eksempel i sms ikke uttrykker seg i hele setninger.

Med hensyn til vurderingssituasjoner, som for eksempel samtale mellom lærer og elev om et skriftlig elevarbeid, viser Iversen og Otnes til betydningen av grammatikk for å gi innhold og retning til elevens forståelse av lærerens kommentarer. Ved bruk av grammatikalske grunnbegreper kan lærer og elev diskutere hvordan setninger er bygget opp, og hvordan ordvalg og derigjennom grammatikk underbygger eller tilslører et budskap i setningen.

Et mastergradsarbeid (Såheim 2012) i norskdidaktikk gir en spennende vinkling på undervisningspraksis gjennom å undersøke 10. trinnselevers forståelse av lærerens tilbakemelding i såkalt prosesskriving. Prosessorientert skriving som metode fikk innpass i norsk skole i løpet av 1980- og 1990-årene, og består av skriving i bestemte faser, hvor lærer leser teksten og kommenterer arbeidet mellom hver fase. Moslet (2009, se innledningen av dette kapittelet) omtaler prosessorientert skriving som et særlig medium for læreren som gruppedeltaker, samtalepartner og konsulent, med eleven som meningsberettiget bidragsyter og skapende deltaker i 90-tallets «her og nå»-norskfag. Prosesskriving er beskrevet som en helhetlig metode i litteraturen, men i dag vil svært mange norsklærere benytte seg av en variant av prosesskriving uten å ta med alle de foreskrevne fasene, skriver Såheim (2012). Til denne rapportens formål kan vi betrakte prosesskriving som et særlig prisme på sammenhenger mellom lærerens undervisningspraksis og vurderingspraksis i norsk. Gjennom bearbeidingen av lærerens «fremovermeldinger» forventes det at eleven skal utvikle sine skriveferdigheter. På denne måten glir vurdering og læring over i hverandre og aksentuerer undervisning som en gjensidig kommunikasjonshandling mellom lærer og elev.

Forut for selve skriveoppgaven hadde denne 10.-klassen arbeidet med sjangeren «fortelling» i to uker. Elevene kunne deretter velge mellom tre oppgavetitler, som alle anga en oppdiktet fortelling om en tur, gjerne holdt i en lett og humoristisk tone. Elevene leverte første utkast i den elektroniske læringsplattformen Fronter, og læreren ga skriftlige kommentarer på elevarbeidene ved å bruke den vanlige merknadsfunksjonen i Word-programmet. Elevene fikk også et ferdig utfylt vurderingsskjema sammen med besvarelsen, basert på kriterier som klassen hadde blitt enige om i fellesskap. (Vurderingsskjemaet var ikke gjenstand for Såheims analyse.)

Såheim (2012) kategoriserer først lærerkommentarene. Disse kan være kommentarer til tekstsegmenter, gjerne plassert i marginen, eller de kan være sluttkommentarer som står til slutt i elevens utkast. Kommentarer med tilbakeskuende vurderinger viser til noe som er bra i teksten, og som læreren vil at eleven skal beholde eller videreutvikle i neste utkast. Endringsforslag viser til mangler eller problemer ved teksten. Denne inndelingen henter Såheim fra Igland (2008) *Mens teksten blir til*. Norsklæreren som hadde ansvar for elevene som Såheim intervjuer i oppgaven, kjennetegnes ved at hun aldri påpekte skrivefeil eller manglende tegnsetting. Hun pekte heller ikke direkte på hva som skal endres.

Såheim (2012) intervjuer elevene mens de går gjennom besvarelsene etter at læreren har gitt dem sin første tilbakemelding. Såheim mener at de fleste kommentarene blir adekvat oppfattet og forstått av elevene. Særlig gjelder dette rosende kommentarer. Der elevene stusser eller mistolker lærerens kommentarer, kan dette ifølge Såheim bero på ulike forhold. En årsak er at de kan være ukjente med ord som læreren bruker i kommentaren, og derfor ikke forstår innholdet i tilbakemeldingen. Eksempler på slike ord som elevene ikke forsto, var «omstendelig» og «blasert». Elevene ønsket seg også mer konkrete kommentarer når lærer for eksempel skrev «gjentakelse». Elevene skjønnte ikke alltid hva det var læreren mente de hadde gjort.

Såheim viser også at lærerens kommentar ofte kan være ordknapp og utformet som et spørsmål, hvor eleven overlates til å tolke hvordan kommentaren kan brukes til å forbedre teksten. Eksempler på slike lærerkommentarer er «Her mangler det kanskje noe?» og «Se på setningen en gang til.» Et par

lærermerknader i teksten var også ekspressive men ufullstendige, som når læreren hadde skrevet «???!» etter elevens beskrivelse av hovedpersonens møte med en bjørn under en joggetur. I det siste tilfellet skjønnte ikke eleven hva læreren mente med merknaden. Vi kan her observere at denne læreren ikke utnyttet det vurderingsgrepet Iversen og Otnes (2011, se over) hevder ligger i samtale om grammatikk basert på elevers skriftlige arbeider. Elevenes løsning når de ikke forsto merknaden, var enten å avvise lærerens kommentar eller å si i intervjuet at de ville spørre læreren neste gang de skulle arbeide med teksten på skolen. Såheim kommenterer at i enkelte tilfeller trodde elevenes at de forsto lærerens kommentarer, mens Såheim tolket kommentaren annerledes. I praksis kan dette bety at noen av de kritiske kommentarene ble misforstått og tolket som lærers godkjenning eller ros. Såheim avslutter drøftingen ved å slå fast at elevene gjennomgående uttrykte tillit til læreren og hennes vurderinger, og mange av elevenes ytringer under forskningssamtalen om tilbakemeldingene viste at elevene syntes kommentarene var både rimelige og nyttige.

4.4 Undervisningspraksiser i sidemålsopplæringen

Vi viser her til to mastergradsoppgaver som undersøker elev- og lærerholdninger til nynorsk med bakgrunn i blant annet lærernes undervisningspraksis. I tillegg har vi gjennomgått en undersøkelse rapportert av TNS Norsk Gallup (2006) på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Vårt utvalg av litteratur om undervisningspraksis i sidemålsopplæring er lite, og viser i hovedsak til opplæring i nynorsk som sidemål (unntaket er Gallupundersøkelsen, som også undersøker bokmål som sidemål). Mastergradsarbeidene vi her har vist til, bygger også på svært små kvalitative utvalg, mens Gallupundersøkelsen har samlet data fra 587 lærere til statistisk analyse.

Gallupundersøkelsen fulgte opp situasjonsbeskrivelsen av sidemålsundervisningen i Stortingsmelding nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring*, som påpekte et behov for systematisk forsknings- og utviklingsarbeid innenfor nynorskopplæringen. Gallupundersøkelsen (2006: 16) viser at skoler med nynorsk som sidemål brukte om lag en time per uke på slik opplæring, mens skoler med nynorsk som hovedmål brukte om lag en halvtime per uke på sidemålsopplæring i bokmål.

Masteroppgavene undersøker nynorskundervisningen i henholdsvis to klasser i videregående skoler i Oslo og tre klasser i videregående skole fordelt på et såkalt bokmålsområde, et «grenseområde» med tradisjon for blandet tekstkultur (både bokmål og nynorsk) og et nynorskområde. Vi understreker her at siden begge masteroppgaver er skrevet med henblikk på å undersøke holdninger til nynorsk, er det denne termen og ikke betegnelsen «sidemål» som brukes i disse arbeidene. Begge arbeider er basert på spørreskjemaundersøkelse blant elever og intervjuer med henholdsvis lærere og elever. Her er det intervjumaterialet som har interesse, idet det kan fortelle om læreres undervisningspraksis i nynorsk.

Rise (2007) har intervjuet to norsklærere i Oslo om deres undervisningspraksis i nynorsk. Disse lærerne ble valgt ut til dybdeintervju av Rise fordi elevene ved i alt seks klasser svarte på spørsmål om egen motivasjon og oppfatninger av lærernes motivasjon for nynorsk gjennom en forutgående spørreskjemaundersøkelse. Rises utvalg på to norsklærere representerer derfor den læreren som ifølge elevene har sterkest motivasjon for nynorsk og den læreren som utviser minst motivasjon for å undervise i sidemålet. Begge lærerne forteller imidlertid selv i intervju med Rise at de setter pris på nynorsk og er stolte av målformen.

Rise (2007: 63) skriver at begge disse lærerne synes å legge vekt på tradisjonelle metoder når de underviser i sidemål. Dette utdypes som formlære, grammatikkinnlæring og lesing av tekster. Læreren som hadde de mest motiverte elevene sa han syntes det var vanskelig å skape situasjoner der sidemålet ble en naturlig del av norskfaget. Han oppfattet formverket for nynorsk som det styrende elementet for opplæringen, og sa at det var krevende å rette elevarbeider fordi nynorsk har så mange valgfrie former. I intervjuet sier denne læreren at han prøver å trekke inn kulturhistoriske perspektiver, legge vekt på det genuint norske og vise til at de fremste norske forfatterne skriver på nynorsk. «Men jeg når liksom ikke fram,» sa denne læreren (Rise 2007: 79).

Norsklæreren som ifølge Rises analyse hadde de minst motiverte elevene i sidemål, sa at hun organiserte undervisningen som forelesinger og lot elevene arbeide med oppgaver. Hun sa videre at hun forsøkte å gi elevene konstruktive tilbakemeldinger i faget, men på grunn av elevenes mange formfeil, returnerte hun elevarbeider med «rødt overalt» (Rise 2007: 81). Rise hevder på bakgrunn av analysen at det ikke er lærernes undervisningspraksis som kan forklare at elevene deres har ulik innstilling til sidemålsundervisning, men snarere lærernes egen innstilling til faget. Vi for vår del vil nysensere dette til at *lærernes tolkning av elevenes innstilling til faget* synes å være styrende for deres holdning til undervisningen. Tolkningen understreker refleksiviteten i kommunikasjonen som foregår i undervisningen.

Røed (2010) intervjuet til sammen 13 elever for å finne ut hva som kjennetegnet nynorskundervisningen i ulike deler av landet med ulik tradisjon for tekstkultur (bokmål og nynorsk). Elevene fra skoler i nynorskområdet og i «grenseområdet» var eksponert for nynorsk gjennom den ordinære norskundervisningen, og skilte i praksis ikke mellom hovedmål og sidemål. Elevene i bokmålsområdet så derimot på nynorsk som noe som kom «i tillegg» til den vanlige norskopplæringen. Ved denne videregående skolen fortalte elevene at undervisningen i nynorsk var preget av repetisjon av læringsstoff fra ungdomsskolen, mye tavleundervisning og oppgaveark med grammatikkoppgaver. Disse elevene ønsket seg bruk av alternative undervisningsopplegg som kunne gjøre nynorsk mer spennende, for eksempel ønsket de at de kunne se film eller oppleve målformen i et mer naturlig miljø (klassetur eller ekskursjon).

Begge mastergradsoppgaver bygger på funn om at undervisningspraksis i nynorsk bygger på tradisjonelle undervisningsmetoder. Gallupundersøkelsen (2006) fant at det var små forskjeller i hvordan skoler la opp undervisning i henholdsvis hovedmål og sidemål, og at stilskriving og oppgaveløsning var de mest brukte arbeidsformene i begge målføre. Samtidig oppga lærerne i Gallupundersøkelsen at de varierte hovedmålsopplæringen med noe flere metoder enn hva de gjorde i sidemålsopplæringen. I hovedmålsopplæringen kunne lærerne bruke mellom fem og sju ulike arbeidsmetoder, mens i sidemålsopplæringen brukte lærerne mellom én og fire arbeidsmetoder.

4.5 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett eksempler på læreres undervisningspraksis i norskfaget eksemplifisert ved forelesninger/innledninger, tilrettelegging for gruppeoppgaver og gjennomføring av slike oppgaver som kan strekke seg over lengre perioder, kortere illustrerende aktiviteter (tablåer), elevers lesing av tekster i utdrag eller hele originalverk, filmvisning, dramatisering, lærers "førlesing", læreres tilrettelegging av elevers lesing med såkalte observasjonsspørsmål underveis, læreres tilrettelegging av en samtale for ulike typer sammenligning av tekst, tema eller problemstilling, eller med henblikk på elevers personlige identitetsutvikling. Vi har også sett hvordan gruppearbeid og elevfremføringer benyttes i vurderingssituasjoner, vi har sett elevers loggføring i praksis og vi har fått et elevperspektiv på prosessorientert skriving. Her er det et mangfold av metoder og kommunikasjonsformer mellom lærer og elev og mellom elever, og læreren blir en tilrettelegger, en formidler, en faglig autoritet (på sjangertyper, på retorikkregler, på litteraturanalyse), en regissør, en samtalepartner, planlegger og organisator i «læring som hendelsesrike sosiale prosesser,» slik Moslet (2009) beskriver dette. I tillegg har vi sett flere eksempler på lærer som støtter elevers utvikling og mestring gjennom umiddelbare tilbakemeldinger (gruppearbeid, elevfremføringer) og gjennom prosessorientert skriving (særlig ved bruk av rosende kommentarer).

Gjennom eksemplene fremstår undervisningen som peker frem mot den muntlige karakteren i norskfaget som den mest hendelsesrike, og undervisningen i skriving som den mest vurderingsorienterte med et tilretteleggende og utviklende siktemål. Eksemplene på undervisningspraksis i nynorsk som sidemål skiller seg ut ved å være mindre «hendelsesrike», forstått som mer orientert mot innlæring av formverk og grammatikk og mindre orientert mot opplevelsesrik samhandling i klasserommet. Nynorskundervisningen representerer kanskje også de mest formaliserte tilbakemeldingsrutinene. Norsklæreren som drev prosessorientert skriving på 10. trinn i

elevenes hovedmål (Såheim 2012), rettet ikke elevers ortografi og grammatikk.

Nynorskundervisningen, slik denne refereres av Rise (2007) og Røed (2010) i videregående skole er preget av lærers retting av elevers formfeil. Dette kan naturligvis også bero på at elevene i disse eksemplene tilhører ulike klassetrinn.

En av problemstillingene i denne rapporten ber oss svare på hva som kjennetegner undervisningspraksis i norskfaget (se kapittel 1). Vårt utvalg av arbeider som undersøker undervisningspraksis empirisk, gir ikke noe enhetlig inntrykk av slik praksis. Dette kan naturligvis bero på våre utvalgsriterier eller andre mer skjulte mangler ved selve utvalget, men vi tror ikke dette er årsaken. Snarere trekker vi den slutning at vårt litteraturutvalg gir et bilde av undervisningspraksis i norskfaget som svært mangfoldig, i noen grad samkjørt innenfor den enkelte skole eller mellom kolleger som samarbeider mye, men også utformet og tolket av enkeltlærere i deres oppfatning av hva norskfaget er og skal være og hvordan det best kan gjøres levende for elevene i klasserommet. Professor Emeritus Jon Smidt ved Høgskolen i Sør-Trøndelag er sitert av Moe (2013, se også kapittel 1 i denne rapporten) for beskrivelsen av norskfaget «ikke som ett fag, men som mange fag, hvert klasserom har sitt norskfag.» Slik tror også vi at undervisning i norskfaget ikke lar seg favne av én beskrivelse, men først og fremst må forstås som resultat av ulike vektlegginger, tolkninger, preferanser og idealer holdt oppe og utviklet av norsklærerne selv.

5 Vurdering i norskfaget

Hvilken rolle spiller *vurderingsordningen*? Spørsmålet ble i 2004 stilt i en arbeidsrapport om vurdering og pedagogisk utviklingsarbeid i norskfaget fra 2004 (Hamre 2004). Med referanse til at eksamensordningen overstyrer målrikdom i fag- og læreplan og at mål som ikke blir vurdert blir impotente, konkluderes det med at det er umulig å endre læringsarbeid uten å samtidig endre vurderingsformene. Samtidig påpekes det at det likevel ikke ser ut til at endring i vurderingsordningen endrer læringsarbeidet i seg selv (Hamre 2004). Arbeidsrapportens studie hadde sitt utgangspunkt i L-97 og R-93 og altså en annen reformtid og læreplaner enn den vi har i dag. Likevel er spørsmålet det samme som for dette prosjektet: hvilken rolle spiller vurdering i norskfaget i dag?

I dette kapitlet presenteres et utvalg norske og internasjonale studier som berører vurdering i norskfaget. For internasjonale studier vil dette si studier som beskriver vurdering i morsmålsfag, enten som isolert studieobjekt eller i sammenlikning med vurdering i andre fag. Med morsmålsfag menes her majoritetselevenenes språkfag og ikke morsmålsopplæring for minoriteter, selv om dette også berøres kort i kapitlet. I det hele tatt er det å avgrense en litteraturgjennomgang av vurdering i norskfaget ikke enkelt. Dels handler dette om at faget er et hybridfag sammensatt av flere enkeltelementer som skal besvare mange formål. Norskfaget skal blant annet være kulturfag, danningsfag og ferdighetsfag og kan på denne måten betraktes å skulle betjene ulike interesser og en rekke samfunnsaktørers mange gode ønsker. Faget kan således karakteriseres som et mer kontekstuelet forankret skolefag enn som et mer konseptuelet forankret skolefag (Muller 2009). Dette teoretiske skillet referer til hva som danner helhet og sammenheng i skolefag sett i lys av disipliner i høyere utdanning. Tanken er at i fag som norsk er det den til enhver tid gjeldende kontekstuelle forankringen som skaper sammenheng i faget slik det trer frem i læreplaner, mens det i fag som matematikk i større grad er bestemte begreper og logikker i disiplinen som reflekteres i skolefaget matematikk. En direkte konsekvens av dette er for eksempel ulikhet i tilnærminger til vurdering. Skolefag med en mer entydig disiplinforankring kjennetegnes ofte av en tydeligere vertikal struktur, et sekvensielt organisert lærestoff og et strengt hierarkisk oppbygget begrepsapparat. Mer kontekstuelet oppbyggede fag kjennetegnes ofte av ulike segmenter som kan være satt i sammenheng men som er mindre vertikalt strukturert og sekvensielt organisert. Av dette følger det også at mens konseptuelet ordnede fag har tydelige retningsgivere og avgrensninger som angir hva som skal og bør bli underlagt vurdering blir dette mer utydelig og er i mindre grad gitt i mer kontekstuelle fag, slik som norskfaget (Prøitz 2013).

5.1 Generelt om vurdering i fag

Norsk forskning har vist at lærere i ulike fag har ulike praksiser for vurdering og karaktersetting (Fjørtoft m.fl. 2013; Prøitz og Borgen 2010; Prøitz 2013; Hovdhaugen, Seland, Lødding, Prøitz og Vibe 2014). Studiene viser også at disse variasjonene i stor grad synes å ha sitt utgangspunkt i bestemte

kjennetegn ved fagene og fagenes egenart. Dette er funn som i stor grad harmonerer med internasjonal forskning. Internasjonale studier viser for eksempel at læreres vurderingspraksiser og karaktersetting er forskjellig i ulike fag (Resh 2009; Duncan & Noonan 2007; Lekholm & Cliffordson 2009; McMillan 2001). Dette dreier seg dels om at lærere sosialiseres og utvikler ulike typer av profesjonalitet avhengig av fagtilknytning og fagets disiplinære tilknytning. Dels handler det om variasjoner i fagstruktur og fagstoff som påvirker beslutninger om innhold, undervisning og vurdering (Resh 2009). Fagenes rolle i vurdering og karaktersetting er studert og diskutert i en rekke studier (Eggen 2004; Lekholm & Cliffordson 2009; 2008; Duncan & Noonan 2007; Resh 2009).

Det er hevdet at en forklaring på ulikheter i praksis er å finne i ulike epistemologiske og ideologiske posisjoner lærere inntar i arbeidet med vurdering, og at dette påvirker lærernes syn på og holdninger til vurdering (Eggen 2004: 480). For eksempel er det ut fra sammenligninger av læreres praksiser i engelsk, naturfag og matematikk argumentert for at matematikk- og naturfaglærere anser sine fag å ha objektivt definerte mål, mens engelsklærere forholder seg til flere mål tilpasset den enkelte elev og undervisningssituasjon (Black, Harrison, Lee, Marshall et al. 2003: 68). Forskjeller mellom lærernes vurderingspraksiser i engelsk og matematikk basert på lærernes egne beskrivelser av egen praksis er også delt inn i ulike kategorier i forskningen. Praksiser i matematikk beskrives som basert på mer rasjonelle, analytiske, a-historiske, verdifrie og stabile standarder, mens tilsvarende i engelsk er beskrevet som basert på mer holistisk intuitive, ikke-numeriske og dialog- og observasjonsbaserte standarder (Wyatt-Smith & Klenowski 2013). Lignende betraktninger finnes også i en studie av norske læreres praksiser for standpunkt-karaktersetting i fem fag der norsklærere oppgir at standarder i faget er mer åpent for diskusjon og forhandling enn for eksempel matematikklærerne oppgir (Prøitz og Borgen 2010).

Når det gjelder norskfaget mer spesielt er det vist til at prosedyrer og dokumenter knyttet til standpunkt-vurdering, eksamenssensur og karaktersetting synes å ha mye å si, i tillegg til lærernes syn på vurdering (Sandvik, Engvik, Fjørtoft, Langseth m.fl. 2012; Prøitz og Borgen 2010). Sistnevnte studie av norsklæreres standpunkt-karaktersetting viste at norsklærere først og fremst baserte sin vurderingspraksis på skriftlige innleverte arbeider som særmenne, heldags- og halvdagsprøver og såkalt «tentamen» basert på eksempeloppgaver fra eksamen, mens muntlig fremføring ble brukt som supplement og grunnlag for vurdering til muntlig karakter. Sandvik m.fl. (2012) viser på sin side til bruk av mappevurdering i norsk som et eksempel på styrking av formativ vurdering, samtidig som elevpresentasjoner i kombinasjon med elevvurdering synes å være en viktig del både av det formative og det summative vurderingsarbeidet. Samtidig understrekes det i begge studier at norsklærerne generelt oppgir at det å ha nok tid til vurderingsarbeidet er en utfordring. Det er også vist til at det eksisterer ulike forståelser og praksiser i individuell vurdering og at det er en vei å gå for utvikling av et praksisfellesskap når det gjelder vurdering i norskfaget (Sandvik m.fl. 2012). Lærere i norskfaget viser til at dobbeltheten i faget som ferdighetsfag og danningsfag oppleves som en utfordring for organisering av undervisning og vurdering (Sandvik m.fl. 2012).

5.2 Kort om litteraturgjennomgangen

I det følgende presenteres et utvalg litteratur som berører temaet vurdering i norskfaget. Litteraturen som presenteres er et utvalg av akademisk litteratur publisert i fagfellelvurderte tidsskrifter, artikler som ikke er fagfellelvurdert, arbeidsrapporter og mer populærvitenskapelige publikasjoner. Kapitlet tar ikke sikte på å diskutere emnet uttømmende, men er et forsøk på å gi et bredt bilde av litteratur på feltet.

Av våre litteratursøk kommer det tydelig frem at det er skrevet mye om norskfaget generelt, på den måten at det er skrevet mye om lesing, skriving og muntlig kommunikasjon som delaspekter ved norskfaget. I våre søk har vi identifisert få empiriske forskningsbidrag om vurdering i norskfaget som helhet – det vil si som fag. Det finnes noen bidrag som berører vurdering i norskfaget mer generelt der det gjøres oppsummerende betraktninger (se for eksempel Hertzberg 2008; Hvistendahl og Roe 2014). I tillegg finnes det bidrag i Norsk Pedagogisk Tidsskrift og flere populærbidrag i tidsskriftet *Norsklæreren* som berører deltemaene skriving, lesing og muntlig kommunikasjon knyttet til vurdering,

karactersetting og særlig eksamen. I boken *Vurdering for læring i fag* blir behandlingen av vurdering i norsk inndelt i deltemaer ytterligere forsterket under overskriften «Vurdering i språkfag.» Der henvises det til hvordan norsk skriftlig kan oppsummeres i to hovedretninger – vurdering preget av 1) fokus på retting og språkstil og 2) prosessorientert skrivepedagogikk (Dobson og Engh 2010). Redaktørene mener at den første hovedretningen vektlegger produkt og har likhetstrekk med sluttvurdering, mens den andre er karakterisert som en form for vurdering for læring. I kapitlet om norsk skriftlig diskuterer Fjørtoft (2010) potensialet for et nytt blikk på prosessorientert skriving knyttet til et forsterket fokus på kriteriebasert vurdering i LK06. Videre henvises det til et kapittel om vurdering i muntlighet og hvordan muntlighet ikke bare er et tema for norskfaget, men at læreres kompetanse i vurdering av muntlighet må utvikles i alle fag (Bakke og Kverndokken 2010). Når vi ser på andre typer av bidrag, for eksempel publisert i rapporter, finner vi noen eksempler på studier med en mer generell tilnærming til vurdering og karactersetting orientert mot flere fag. I disse studiene er ikke norskfaget det hovedsakelige forskningsobjektet men behandles som ett fag blant flere andre. Ofte er dette studier som har til hensikt å gi et oversiktsbilde av vurdering og karactersetting, og der norsk inngår (Prøitz og Borgen 2010; Hovdhaugen m.fl. 2014; Sandvik m.fl. 2012). Vi har her valgt å trekke ut hovedmomenter fra noen av disse studiene for et mer konsentrert blikk på norskfaget spesielt.

5.3 KAL-prosjektet

Når forskningsarbeid med vurdering i norskfaget skal studeres, kommer man ikke utenom prosjektet "Kvalitetsvurdering av læringsutbyttet i norsk skriftlig" (KAL-prosjektet). Formålet med prosjektet var å vurdere læringsutbyttet i norsk skriftlig i grunnskolen, slik det kom til uttrykk gjennom avsluttende eksamen på tiende trinn. KAL-prosjektets hovedfokus - eksamen – ligger utenfor dette prosjektets overordnede ramme der vi i hovedsak ser på problemstillinger knyttet til halvårsvurdering. KAL-prosjektets fokus var også avgrenset til norsk skriftlig, en avgrensning som blir for smal for denne rapportens formål. For det tredje omhandlet KAL-prosjektet en annen reform, prosjektet samlet inn eksamensdata fra 1998,1999 knyttet til Mønsterplan av 1987 og eksamensdata fra 2000 og 2001 innenfor den nye Læreplanen av 1997. Likevel gjengir vi her noen hovedkonklusjoner fra studien fordi vi mener det er elementer i studien som fortsatt har aktualitet. Prosjektet har hatt stor betydning for arbeid med og utvikling av skriftlig eksamen i norsk og diskusjoner omkring sensur og betydningen av tolkningsfellesskap mellom lærere i vurdering.

I rapporten pekes det på at grunnskolen har en egen, sammensatt tekstkultur, med klare delkulturer. En spesifikk litterær form for fortellende skriving står særlig sterkt i denne kulturen. Videre vises det til at avgangsprøven hadde en bestemt skriveideologi karakterisert som en ekspressivistisk orientert modell for personlig vekst, og at modellen står nært den prosessorienterte tradisjonen for skriveopplæring. Videre beskrives hvordan «[d]en prosessorienterte modellen har fått avgjørende konsekvenser for forholdet mellom skriver og leser, for synet på kandidatens rettigheter og posisjoneringsarbeid i eksamenssituasjonen og for posisjonering av sensorenes vurderingsarbeid, for forholdet mellom situasjons- og kulturkontekst og for forståelsen av kulturelle kategorier som sjanger, tekst og språk» (Evensen 2003:16). Forskerne konkluderte med at prioriteringen av en fortellende skriving bunner i en underliggende skriveideologi og kommunikasjonskontrakt som tilstreber symmetri mellom skriver og leser, det er en ekspressiv ideologi som vektlegger privat erfaring fra intimsfæren og som fører til en eksamen hvor bredden av kulturelle skrivemåter blir liten. Prosjektet viste at reliabiliteten i læreres vurdering og karactersetting til eksamen etter 10. trinn var høyere enn funn i tilsvarende studier i videregående (Evensen 2014). En tolkning av dette funnet presentert senere er at sensorsamtaler om tekster og mer klart uttalte kriterier hadde bidratt til utvikling av tolkningsfellesskap (Evensen 2014).

5.4 Norsk litteratur som berører vurdering i norskfaget

Søk i basene Idunn og Bibsys kombinert med håndsøk i identifisert litteratur etter snøballmetoden gav treff på artikler som diskuterer ulike vurderingsspmåler knyttet til norskfaget. Noen av disse er

imidlertid først og fremst skrevet orientert mot forrige reform (Hertzberg 1994; 1999; Hoel 1995; 2000), og omhandler i første rekke vurdering av skrivning eller er spesielt knyttet til norsk skriftlig eksamen norsk (Berge m.fl. 2007; Hertzberg 2007; Hertzberg 2008; Fjørtoft 2010). Noen bidrag handler om opplæring i muntlige ferdigheter (Svenkerud m.fl. 2012; Svenkerud 2013).

Når det gjelder muntlige ferdigheter viser studiene at til tross for at muntlighet er en viktig ferdighet i dagens samfunn, finner forskerne at det i liten grad undervises i muntlighet i 9. klasserom. Sammenliknet med undervisning i skrivning blir dette funnet spesielt tydelig. Forskerne forklarer dette med at det er lange tradisjoner for undervisning i skrivning og grammatikk, rettskriving, tekststruktur og sjanger i norskfaget. Dette er også undervisning som er preget av omfattende bruk av tilbakemeldinger til elever. Forskerne ser dette i sammenheng med utvikling av en vurderingskultur forankret i det faktum at skriftlig har vært et eksamensfag i generasjoner i Norge, så vel som i Norden. Denne vurderingskulturen er i tillegg styrket av prosessskrivningens fokus på veiledning underveis. Dette er tradisjoner man ikke har i muntlig. Forskerne fremholder samtidig at eksamen i muntlig med KL06 har endret seg fra å være en prøve i pensum til å bli en forberedt framføring – der hjelpemidler for fremføringen har vært tatt i bruk, som for eksempel PowerPoint-presentasjon der retoriske grep kommer i forgrunnen og får større betydning. Til tross for endringer i læreplan og vektlegging av muntlig kommunikasjon som grunnleggende ferdighet, viser forskerne til at deres foreløpige resultater tyder på at det er eksamensform fremfor læreplan som gir status i norskfaget. De regner med at nye studier om noen år vil kunne avdekke mer bevisst arbeid med muntlighet (Svenkerud 2012). Svenkerud (2013) viser i sin avhandling om muntlige ferdigheter på 9. trinn at det er en generell mangel på fagspråk om muntlige ferdigheter. Hun peker også på at forskning viser at det gis gjennomgående lite veiledning, og at de tilbakemeldingene som gis til elevers arbeid med muntlig, er svake.

I den norske litteraturen vi har identifisert, tydeliggjøres det gjennomgående hvordan vurdering i norskfaget har vært og fortsatt «er» vurdering i skrivning. Dette ses som er tett sammenbundet med sentralt gitt skriftlig eksamen, eksamensveiledninger og det fokus som legges til grunn her. Tradisjonen i norskfaget har vært preget av at man vurderte med karakterer basert på prøver i stilskriving på tentamen og eksamensdager (Berge 2014). Litteraturen tyder også på at det har skjedd en utvikling som er dels knyttet til utvikling og endring i vurderingsfeltet internasjonalt, beskrevet som en bevegelse fra det summative og mer testorienterte til det formative og en mer sammensatt bruk av ulike vurderingsformer. I Norge, som i mange andre land, har denne utviklingen bragt med seg et sterkere fokus på det formative og vurdering for læring (Baird mfl. 2015), men også en introduksjon av tester og testing av elevferdigheter, som for eksempel de nye læringsstøttende prøvene i skrivning på femte og åttende trinn (Evensen 2014). Dels handler dette også om en utvikling og endring i Norge og i norske læreplaner med innføring av skrivning som grunnleggende ferdighet og som læringsstøttende element i LK06 (Berge 2014).

5.5 Studier av læreres arbeid med standpunkt-karaktersetting i norskfaget

NIFU har i tidligere studier undersøkt sider ved læreres arbeid med standpunkt-karaktersetting i flere fag, deriblant norsk. Her gjengir og sammenstiller vi de mest sentrale funnene knyttet til norskfaget fra to av disse rapportene (Prøitz og Borgen 2010; Hovdhaugen m.fl. 2014). Materialet vi presenterer her fokuserer på resultater basert på studienes intervjudata. Hver for seg omfatter studiene data fra intervjuer med henholdsvis 16 norsklærere i gruppeintervjuer (Hovdhaugen m.fl. 2014) og ni norsklærere i individuelle dybdeintervjuer (Prøitz og Borgen 2010).

5.5.1 Læreres arbeid med standpunkt-karaktersetting i norsk

Studien var en undersøkelse av læreres arbeid med vurdering spesielt knyttet til standpunkt-karakter. Intervjuene fokuserte på temaer og spørsmål som kunne bidra til å belyse hvordan lærere arbeider

med standpunktkarakterer og hvilke tanker lærere har om egen vurderingspraksis i fem fag, deriblant norskfaget (for nærmere beskrivelse av studien se Prøitz og Borgen 2010; Prøitz 2013).

De intervjuede norsklærerne viser til at de i arbeid med standpunktvurdering må skille mellom tre karakterer; skriftlig, muntlig og sidemål. I hovedsak er det skriftlige prøver og særlig eksempel-eksamensoppgaver gitt som heldagsprøve som utgjør grunnlaget for standpunktkaraktersettingen i norsk skriftlig. I muntlig peker informanter på at «hver time er en vurderingssituasjon». I tillegg kommer ulike former for forberedte fremføringer. Et poeng som blir fremhevet når det gjelder sidemål er at det er forskjell på hvordan man vurderer i hovedmål og sidemål. I sidemålet ser lærerne etter ortografiske og generelle språklige problemer elevene måtte ha i større grad enn i hovedmål, der innholdet er det som kommer i forgrunnen. Til tross for lærernes utsagn om vektlegging av vurdering inndelt i tre karakterer tyder intervjumaterialet på at det er et spørsmål om dette skillet opprettholdes når det er uklarhet omkring en elevs karakter.

I rapporten presenteres en oversikt over hvilke kilder lærerne i studien oppgir at de vektlegger når de vurderer for standpunktkaraktersetting i ungdomsskole og i videregående. Her har vi trukket ut resultatene for norskfaget spesielt.

Norsk	Viktigste kilde	Supplerende kilder
Ungdomsskole	1. Skriftlig: tentamen basert på eksamensoppgaver, skriftlige prøver 2. Muntlig: fremføringer og aktivitet i timen 3. Sidemål: skriftlige prøver	-Skriftlige prøver -Lærerens inntrykk av eleven
Videregående skole	1. Hovedmål skriftlig; skriftlige prøver, eksamensoppgaver, delprøver 2. Sidemål; skriftlige prøver, muntlig aktivitet 3. Muntlig; forberedt muntlig presentasjon	-Hver time er en vurderingssituasjon for muntlig karakter -Kjennskap til elevene over tre år (gjelder på studiespesialiserende utdanningsprogram)

Tabell 5.1: Kilder norsklærere vektlegger i arbeid med standpunktkaraktersetting (bearbeidet utdrag fra NIFU rapport 16-2010)

Faglærerne i norsk viser til at tolkningsfellesskap er viktig for rettferdig standpunktsetting. En informant viser til at etter at lærerne over tid hadde jobbet masse med tolkningsfellesskap, ble det mye klarere for alle parter at det finnes kriterier å forholde seg til. En annen lærer som underviser i norsk, mener at det ikke er mulig å få til rettferdig vurdering av elevene til tross for at han jobber i team med en annen lærer, og at de diskuterer og går gjennom oppgaver sammen. En av lærerne mener at det ikke er helt umulig, men at det alltid vil være snakk om skjønn. En annen lærer synes at det er vanskelig, men at det innenfor egen gruppe kan være forholdsvis rettferdig. Vedkommende ser frem til å få en ny kollega neste år slik at de kan få utvidet tolkningsfellesskapet med enda en lærer til. Lærerne tror imidlertid ikke at det er like rettferdig om man ser på standpunktkaraktersetting mellom skoler. Det bekymrer dem at de har manglende kjennskap til hvordan praksis på egen skole står i forhold til landet som helhet.

Typisk for norsklærerne er at de viser til at skjønn spiller inn når de setter karakter, men i dette inngår både eget og kollegaers skjønn. En lærer viser til at norskfaget er et fag med rom for tolkning; "(...) og det hender jo at man lurer litt selv, på hva som er 5 eller 6 (...)". Denne læreren viser også til at hun tror hun får til en vurdering som elevene oppfatter som rettferdig og at dette handler om hvorvidt elevene mener at læreren har autoritet i faget.

Standpunktkaraktersettingen i norsk fremstår som sterkt orientert mot terminprøve/heldagsprøve/tentamen. Informantene oppgir gjennomgående at tentamen utgjør en stor del av standpunktkarakteren i norsk. Informantene oppgir også at de i stor grad bruker eksamensveiledninger og eksempeloppgaver som er lagt ut på Utdanningsdirektoratets nettsider som tentamen på slutten av året. Det er derfor mye som tyder på at eksamen i stor grad styrer vurderingsgrunnlaget for arbeid med standpunkt i norskfaget.

5.5.2 Læreres arbeid med standpunktkaraktersetting i norsk i private og offentlige videregående skoler

«Norsk er et veldig komplekst fag,» sier en av norsklærerne, og fortsetter:

Elevene skal ha tre standpunktkarakterer i norsk. Vi opererer jo ikke med poeng, og bare det å sette karakter på heldagsprøver er et helt prosjekt. Der har vi stor nytte av fagmøter, hvor vi plukker ut oppgaver og diskuterer, alle lærerne på trinnet. Vi skal se på innhold, struktur, språk, hvorvidt de har gjort hensiktsmessige valg.

I rapporten vises det til at tredelingen mellom språk, struktur og innhold går igjen i norsklærernes svar på hvordan de går frem for å vurdere elevenes arbeid når de skal sette karakter på heldagsprøver. Helheten i tekster vurderes gjennom disse enkeltdelene og lærerne viser i denne forbindelse til vurderingskriterier utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. To norsklærere forklarer at tredelingen i norskfaget kan utfylle hverandre når de vurderes, på den måten at såfremt oppgaven er relevant besvart, kan en god struktur eksempelvis veies opp mot et svakt innhold.

De aller fleste norsklærerne anser det ikke som gjennomførbart å la en heldagsprøve måle alle kompetansemål ved avslutningen av Vg3. En norsklærer sier likevel at selv om han må «lukke» kompetansemål i norsk underveis gjennom året, kan eleven velge en oppgave til avsluttende heldagsprøve som prøver det samme kompetansemålet, og som i prinsippet kan vise elevens utvikling og fremgang. Slik forblir etter denne lærerens mening ikke kompetansemålene i norsk fullstendig «lukket», selv om de må avsluttes som del av undervisningen tidligere på året. Alle norsklærerne som ble intervjuet, forteller om bruk av vurderingskriterier i faget når de snakker om retting av heldagsprøven. Lærerne oppgir at de bruker kriterier i arbeidet sitt for å motvirke «synsing», samtidig som de understreker at det å sette karakter i norsk aldri kan bli en eksakt vitenskap. Ved å bruke vurderingskriterier basert på faglig enighet og gjennom samarbeid med fagfeller søker norsklærerne etter bredest mulig grunnlag for vurdering, og en tolkning etter så objektive kriterier som mulig. En norsklærer beskriver dette som at fagfellesskapet utøver og utvikler «det profesjonelle skjønnet.»

I rapporten vises det til at norsklærerne har utviklet praksiser som gjør at de foretar vurdering av elevenes sluttkompetanse over et lengre tidsrom og med en bredere innfallsvinkel enn hva matematikklærerne i samme studie gjør. Det vises til at på et overordnet nivå anser norsklærere seg som avhengig av flere vurderingssituasjoner over tid for å kunne sette en riktig standpunktkarakter. Dette er i kontrast til matematikklærerne, som mener at årets siste vurderingssituasjon vil være tilstrekkelig for å sette standpunktkarakter. Norsklærerne fremhever en gjennomgående og fortolkende bruk av vurderingskriterier i arbeidet. De tilstreber også at vurderingskriterier skal kunne brukes på et ensartet vis av kolleger som vurderer den samme elevbesvarelsen. På denne bakgrunnen fremtrer behovet for kollegasamarbeid i vurdering. Studien viser at hovedtyngden av kollegasamarbeid blant norsklærere ser ut til å ligge i etterkant av prøven, hvor rettellesarbeidet og det å skrive kommentarer til elever kan kreve lang tid. Her har norsklærerne, et utstrakt behov for å diskutere og sammenligne med kolleger.

5.5.3 Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser

I første delrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS) behandles vurdering i norskfaget i grunnskolen (Sandvik m.fl. 2012). Det er fremhevet i rapporten at det å være

kompetent skriveleærer og leseleærer også betyr å være en kompetent vurderer. For at vurderingen skal være gyldig må læreren ha forståelse for det som skal vurderes. Det vises til at fordi dagens virkelighet er preget av multimodalitet, skapes det utfordringer i å bestemme hva som skal ligge til grunn for lesekyndighet og skriftkyndighet. I forlengelse av dette fremmes problemstillinger om at dårlig forståelse for fagets kompleksitet kan resultere i vurderinger som ikke er valide, sett i lys av læreplan og norskfaget forstått i sin historiske og kulturelle kontekst.

Med utgangspunkt i materiale fra fokusgruppeintervjuer med lærere finner forskerne i studien tre sentrale aspekter ved lærernes vurderingspraksiser i norsk: 1) bruk av mappe som vurderingsform, 2) prosessorientert skriving for fremme av skrivekompetansen hos elever og 3) utstrakt bruk av muntlige presentasjoner. Den observerte bruken av mappevurdering og muntlig presentasjoner i denne undersøkelsen fremheves som en grunn til undersøkelsens høye skåre på medelevvurdering i norskfaget. Det vises til at informanter peker på at de hadde positive erfaringer med denne typen vurderingsformer fra lærerutdanningen da de studerte. I rapporten pekes det på at formative vurderingspraksiser fra lærerutdanningen synes å ha fungert som modellering for informanternes yrkespraksis.

Lærer på ungdomstrinnet fremhever forskjellige kriteriebaserte vurderingsverktøy for måloppnåelse og med kriterier. Informanter beskriver hvordan slike verktøy brukes i samtale med eleven for å snakke om gråsoner og nyanser som vurderingsverktøy alene ikke viser. I rapporten vises det også til at informanter beskriver at de har endret praksis. Mens de tidligere ikke ga elever tips til tentamen, anser de dette i dag ut fra et mer prosessuelt ståsted, der de gjerne gir hjelp og veiledning. Undersøkelsen viser også til at mappevurdering fremheves av informanter som kanskje den mest valide vurderingsformen for vurdering av elevenes samlede kompetanse mot slutten av året – men at dette er meget arbeidskrevende med tanke på retting. Informanten oppgir at dette er stressende. Lærerne i studien viser i intervju at det hersker uklarhet omkring hva slags kompetanse elever kan vise gjennom ulike oppgavetyper i norskfaget. Norskklærerne er opptatt av hva som må til for å få beste karakter og sikre reliabilitet. Det blir vist til at Utdanningsdirektoratets eksamensveiledninger er en kilde til informasjon som hjelper med inndeling i under og middels, og over middels prestasjon.

I FIVIS delrapporten pekes det også på at vurderingsprosedyrene, dokumenter knyttet til standpunktvurdering, eksamenssensur og karaktersetting former videregående læreres syn på vurdering i norskfaget, for eksempel vises det til at eksamensveiledningene anses som konkrete beskrivelser av måloppnåelse. I studien pekes det på at materialet viser at vurderingens formative effekt er i utvikling i skolens norskfag. Materialet får også frem kompleksiteten i forhandlingsfeltet som lærere forholder seg til. Mellom elevers ønsker, ytre stimuli og formativ vurdering, spenningen mellom tradisjoner og vaner knyttet til sluttvurdering og endring i vurderingsformer og funksjoner. Forskerne peker også på at de har observert ulike forståelser og praksiser av individuell vurdering i norskfaget og at de på dette grunnlag mener at det er en vei å gå mot praksisfellesskap i vurdering i norsk. I delrapporten reises det også et spørsmål om lesing, ettersom ingen av lærerne diskuterer lesekompetanse når det snakkes om vurdering. Dialogen de har hatt med informantene fra norskfaget handler i første rekke om inndelingen mellom muntlig og skriftlig, noe som de anser reflekterer eksamensveiledninger og ikke en kompetanseorientert forståelse av norsk som fag.

5.5.4 Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser

I FIVIS Delrapport 2 behandles vurderingspraksiser i norskfaget i et eget kapittel. Sentralt i kapitlet står spørsmål om hvordan nasjonal læreplan henger sammen med lokale operasjonaliseringer og vurderingsformer. Det fokuseres også på hvilke begreper lærere bruker i beskrivelser av egen og andres vurderingskompetanse og praksis og om læringsprosesser i undervisning og læring (Fjørtoft 2013). I studien ser forskerne spesielt på skriving og lesing på småskoletrinnet og ut videregående. I studien er det også lagt til grunn et perspektiv knyttet til begrepet "backwash"-effekt for å beskrive hvordan vurdering virker tilbake på undervisning og læring (Fjørtoft 2013). I rapporten peker forskerne på forskjeller mellom norskklærernes vurderingspraksiser på barnetrinnet og på trinn med karakterer. Blant annet viser rapporten at det synes å være en balanse mellom standardiserte vurderingsformer

og lærerdesignede vurderingspraksiser som sikrer reliabilitet og som bidrar til sterkere praksis- og fortolkningsfellesskap i vurdering av lesekompetanse på barnetrinnet. I ungdomsskolen og i videregående mangler lærerne denne typen kartleggingsverktøy i lesing. Studiens funn peker på at det mangler kunnskap og bevisstgjøring om lesedidaktikk i både ungdomstrinn og i videregående. Forskerne i prosjektet ser også en tendens til at det skjer en refortolkning av prosessorientert skriving som formativ praksis i faget, samtidig tyder studien på at dette er praksiser som det er vanskelig å forene med summativ vurdering. I studien vises det også til at lærere på ungdomstrinn og i videregående i mindre grad har en forståelse av lesing som er i tråd med læreplanens intensjoner og nyere forskning på leseforståelse. I FIVIS-prosjektets 2. delrapport pekes det spesielt på noen hovedbetyrninger knyttet til mangelen på sterke fortolkningsfellesskap blant lærerne og klare føringer på hvordan læreplanmål kan kobles til ulike karakterer noe som kan ha konsekvenser for både validitet og reliabilitet i vurderinger med karakter. Med utgangspunkt i prosjektets funn understrekes behovet for norskdidaktisk utvikling i vurdering og da først og fremst på de øverste trinnene i opplæringssystemet. Fjørtoft (2013) peker spesielt i denne sammenheng på problemstillingen om lærernes vansker med å "sortere" bevis for læring i fagets karakterer som også er en problemstilling av særlig relevans for det videre arbeidet i dette prosjektet.

5.5.5 Oppsummering av rapporter

Om vi ser på de fire rapportene samlet gir de et bilde av norsklæreres vurderingsarbeid som kjennetegnet av noen overordnede fellestrekk. Norsklærere beskriver norskfaget som preget av arbeidet med tre karakterer, skriftlig, muntlig og sidemål. Vurderingsgrunnlaget består av ulike typer av elevarbeider, men der skriftlige kilder ser ut til å dominere. Heldagsprøve er den vurderingsformen som gir det tyngste grunnlaget for å sette karakter, ofte er dette prøver som er inspirert av Utdanningsdirektoratets eksempeloppgaver for eksamen og tilhørende vurderingskriterier i eksamensveiledninger. Muntlig karakter settes på grunnlag av aktivitet i timer og særlig med utgangspunkt i forberedt muntlig presentasjon. Samtidig er det tydelig at skillene mellom skriftlig og muntlig ikke nødvendigvis alltid opprettholdes når det er tvil om elevens karakterer. Norsklærere har behov for flere vurderingssituasjoner gjennom året for å sette karakterer som oppleves som valide. Kriterier og kollegasamarbeid fremheves som viktige for å sikre reliabel og rettferdig vurdering. Det er behov for norskdidaktisk utvikling i vurdering i norskfaget, først og fremst orientert mot de øverste trinnene i opplæringsystemet.

5.6 Classroom assessment in writing

Med utgangspunkt i betraktninger i den norske litteraturen vi har sett på har vi søkt etter internasjonale bidrag som diskuterer vurdering i majoritetens morsmålsfag. På samme måte som for norske bidrag er det vanskelig å identifisere litteratur som fokuserer på vurdering i morsmåls-språkfag som helhet. Det vi derimot fant var en omfattende mengde litteratur om undervisning, læring og vurdering innenfor såkalt English Language Learning (ELL). Dette er forskning på ulike modeller for ulike typer av språkopplæring rettet mot ulike typer av større minoritetsgrupper med annet morsmål enn engelsk særlig i England og USA. Utgangspunktet for mange av disse studiene er at forskning og generell tenkning om undervisning og vurdering i majoritets-elevgruppens morsmålsopplæring ikke kan anvendes på minoritetselevgrupper, og et argument om at disse derfor har behov for egne/spesialiserte tilnærminger til vurdering (Bailey & Carroll 2015, Tellez & Mosqueda 2015). Paradoksalt nok er det vanskelig å identifisere hvilke «generelle» vurderingsformer rettet mot majoritetselevgruppen det henvises til i denne forskningen. Vi har utfordringer med å identifisere studier av vurdering i språkfag generelt. Det vi imidlertid identifiserte med våre søk, er at det på samme måte som i den norske litteraturen finnes bidrag innenfor spesielt delelementene lesing/literacy og skriving. Vi har her derfor valgt å konsentrere oss om et sentralt bidrag med en bred orientering på vurdering og skriving.

Parr (2013) konkluderer sitt kapittel om *Classroom assessment in Writing* i *SAGE Handbook of research on classroom assessment* med at det gjenstår mye arbeid på dette feltet fordi

forskningslitteraturen om vurdering i skriving er begrenset. Hun skriver at dagens klasseromsvurdering gir mange muligheter for å vurdere ulike former for skriftlig kommunikasjon under varierte forhold, men på grunn av mangel på empirisk forskning er det vanskelig å peke ut bestemte modeller som bedre enn andre for elevers utvikling av skriving. Generell uenighet omkring hva kvalitet er i skriving, gjør at lærere har behov for faglig støtte i valg av læringsaktiviteter og arbeid med elevers skrevne tekster. Sett fra et teoretisk ståsted og overordnet perspektiv har det skjedd en bevegelse fra å se på skriving som et produkt og som en fagovergripende og overførbar ferdighet som skulle undervises og vurderes, til å se på skriving som en sosial handling påvirket av formål, innhold og kontekst (Parr 2013). En sentral betraktning er at koblingene mellom dagens skriveteorier, pedagogikk og vurdering er utydelige. Parr hevder altså at vurdering av skriving er svakt koblet til gjeldende skriveteorier.

Internasjonal litteratur viser at selv om litteraturen om vurdering generelt har beveget seg i en mer formativ retning, domineres feltet fremdeles av vurderingsformer som summativt tester elevers skriveprestasjoner i henhold til standarder. Parr advarer mot at disse vurderingsformene påvirker valg av undervisningsform og skriveprosess i klasserom, og at tester har en tendens til å fremme uintendert læring, for eksempel et for smalt skrivebegrep (Luce-Kapler & Klinger 2005). Et svar på disse utfordringene har vært å ta i bruk såkalt autentisk vurdering, som kan representere elevers skriveprestasjoner fra varierte kontekster ved bruk av portfolio (ofte kalt mappevurdering i Norge). Portfolio komprimerer informasjon fra flere skrivesituasjoner samlet inn over tid og gir således rikere og mer sammensatt informasjon om elevers innsats, progresjon og skriveprestasjoner (Parr 2013). Bruk av portfolio i skriving er imidlertid omdiskutert, og det er stilt spørsmål om hvorvidt portfolio faktisk kan anses å være en vurderingsform. Det er for eksempel pekt på at portfolio kan betraktes som en pedagogisk hensiktsmessig prosedyre for samling tekster som har likhetstrekk med vurderingsprosedyrer, men som ikke nødvendigvis er det (White 1994). Portfolio-bevegelsen viste uansett at det var behov for flere vurderingssituasjoner og innsamling av elevarbeider over tid for å kunne gjøre mer solide vurderinger. Til tross for at portfolio-tilnærmingen så ut til å kunne skape en kobling mellom vurdering og aktiviteter i klasserommet, har forskning i liten grad klart å påvise en direkte kobling mellom undervisning og læring ved hjelp av portfolio. Samtidig blir det fremhevet som viktig at «literacy»-lærere driver systematisk og gjennomgående innsamling og observasjon av elevers lesing og skriving som en integrert del av undervisningen (Parr 2013).

Det finnes flere former for vurdering i skriving. En av disse er selvsagt knyttet til lærerens daglige observasjon, veiledning og diskusjon med elever om deres skriving. Dette er situasjoner der elevens skriveutvikling gis en umiddelbar reaksjon fra læreren. I mer formelle vurderingssituasjoner samles observasjoner (ofte nedskrevet) og beskrivelser av skrivesituasjoner, det være seg elevens autonome skriving, utholdenhet, ressursbruk og egne betraktninger om egen skriving som grunnlag for vurdering. I det hele tatt fremheves gjennomgående viktigheten av at elever får mulighet til å utvikle seg som skrivere, der de selv tar ansvar for egen skriving og refleksjon omkring skrivingen (Graves 2003). I denne sammenheng fremheves såkalt «conferencing» som en metode som gir muligheter for situasjonsbestemt vurdering og påfølgende beslutningstaking fra lærere om det videre arbeidet som kan bidra til å bringe elevers utvikling fremover. Dette krever imidlertid at læreren kjenner eleven godt, har fulgt elevens utvikling over tid, at eleven tar initiativ til interaksjon og gir informasjon om egen evne og mulighet til å følge sin egen utvikling, at eleven kan uttrykke hva han/hun har oppnådd og hvordan læreren bruker denne informasjonen og annen kunnskap til å identifisere og tas i bruk situasjoner som oppstår (Glasswell & Parr 2009). Dette er imidlertid ansett å være en kompleks og krevende undervisnings-/vurderingsform selv for dyktige lærere (Parr 2013).

Parr beskriver det hun kaller planlagt formativ skrivevurdering (planned formative writing assessment) med likhetstrekk til norsklæreres arbeid med vurdering knyttet til elevenes skriving. Dette er vurdering som i stor grad dreier seg om å studere utvalg og eller samlinger av skrivearbeider som utkast eller i endelig form. Parr understreker at det å lage oppgaver for slik vurdering krever at lærere utvikler evnen til å lage «rike» oppgaver for elever og kunne studere svarene på oppgavene på en nyansert måte slik at de bestemte skrivefunksjonene eller dimensjonene som skal vurderes, faktisk blir vurdert. Parr viser til at mange oppgaver ikke gir informasjon som er detaljert nok, enten det dreier seg om

setningsoppbygging, syntaks eller elevens evne til å organisere og strukturere informasjon og kunnskap.

5.7 Oppsummering og avslutning

Våre litteratursøk har identifisert en begrenset mengde litteratur om vurdering i norskfaget som helhet. Vi har imidlertid identifisert bidrag knyttet til særlig skrijving men også muntlig i norsk. Ofte berører disse bidragene eksamen og eksamensveiledning som tema mer eller mindre direkte. Vi har gjennom våre søk identifisert få empiriske studier av vurdering i norsk generelt, men også som delaspekter ved norskfaget som i skrijving og muntlig. Det ser ut til å være få empirisk forankrede studier av nyere dato, dette bekreftes blant annet når det gjelder muntlig av Svenkerud (2013), og gjennom søk i databaser som Oria, NorART og SkrivBiB. Vi har riktignok omtalt det toneangivende empiriske bidraget knyttet til arbeid med eksamenssensur i norsk skriftlig i KAL-prosjektet. Litteraturgjennomgangen tyder på et fravær av lesing som isolert tema i litteraturen knyttet til vurdering mot karakter. På den annen side er lesing en omfattende tematikk ofte knyttet til testing av lesing i bred forstand forstått som literacy. Ofte er dette vurdering med andre formål enn læreres vurdering for å sette karakter, som ved kartleggings- og diagnostiske formål eller for mer overordnede systemformål som i internasjonal sammenlikningsstudier. Ut fra disse observasjonene er det vanskelig å si noe veldig bestemt om vurdering i norskfaget generelt utover å peke på noen hovedtrekk og hovedtemaer som går igjen i faglitteraturen.

- Skrijving ser ut til å være hoved-vurderingsformen i norskfaget. Skrijving studeres og diskuteres sett i sammenheng med eksamen og/eller eksamensveiledninger. Eksamen og eksamensveiledninger i norsk skriftlig brukes også ofte som begrunnelse for ulike vurderingspraksiser i norsk.

- Muntlig beskrives ofte som et undervurdert delaspekt av norskfaget. Muntlighet i norskfaget og som element i alle fag gjennom Kunnskapsløftets grunnleggende ferdigheter er spådd en mer fremtredende rolle i både undervisning og i vurdering.

- Mappe som verktøy for vurdering i Norskfaget fremtrer i flere av bidragene vi har sett på. Dels som arbeids- og undervisningsmåte/metode, dels som vurderingsform. Samlet synes disse bidragene å peke på at det viktigste med denne måten å arbeide med vurdering på er betydningen av flere og varierte vurderingssituasjoner og vurderingsformer i norskfaget til nytte både for lærerens vurdering og for elevenes læring.

- Litteraturen fremhever også betydningen av tid og rom for muligheter for å utvikle og drive tolkningsfellesskap for å fremme reliabel og valid vurdering i norskfaget.

Det begrensede utvalget av litteratur vi har sett på kan ikke gi et fullstendig bilde av situasjonen. Gjennomgangen gir et grunnlag for å peke på mangelen på forskningsmessig oppdaterte og empirisk baserte studier av vurdering i norskfaget på et generelt grunnlag. Med innføringen av Kunnskapsløftet, utvikling av tester og nye ordninger for vurdering generelt med konsekvenser for undervisning og vurdering i norskfaget som helhet tydeliggjør et behov for å innhente ny kunnskap om vurdering i norskfaget.

6 Syntese: hvilke faktorer påvirker halvårsvurdering i norskfaget?

I dette avslutningskapittelet ser vi først kort tilbake på hovedtrekk og –tendenser fra litteraturgjennomgangen i de foregående kapitlene, kategorisert som henholdsvis dokumenter som former vurdering i norskfaget, litteratur om innholdet i norskfaget, eksempler på undervisningspraksis i norskfaget og litteratur om vurdering i norskfaget. Dette besvarer første problemstilling som ligger til grunn for denne delrapporten, nemlig hva som kjennetegner undervisning og vurdering i norskfaget, og hva som etter vårt syn representerer særlige utfordringer i faget. På dette grunnlaget utleder og drøfter vi et begrunnet spørsmål om hvilket problem forsøket med redusert antall karakterer i norsk kan sies å ville løse. Vi gir flere forslag til slike problemformuleringer basert på foreliggende teoretisk og/eller empirisk baserte litteraturbidrag. For delrapportens andre problemstilling, formulert som i hvilken grad og på hvilken måte dette forsøket kan ses som et svar på disse utfordringene, konkluderer vi derfor med at forsøket ikke uten videre fremstår som noe fyllestgjørende eller endelig svar på de utfordringer som vi mener finnes i undervisning og vurdering i norskfaget.

6.1 Undervisnings- og vurderingspraksis i norskfaget

I kapittel 2 i denne rapporten har vi gjort rede for sentrale dokumenter som angir nasjonale utdanningsmyndigheters bestemmelser og føringer for undervisning og vurdering i norsk. Undervisningen i norskfaget hjemles i den fagspesifikke læreplanen, som igjen springer ut av dokumentene og grunnlagsarbeidet for struktur- og læreplanreformen Kunnskapsløftet fra 2006. Kunnskapsløftet gir overordnede bestemmelser for hvordan undervisningen i hvert enkelt fag skal legges opp i tråd med nasjonalt fastsatte kompetansemål, og hvordan vurderingen i alle fag skal legges opp til kompetansemålene operasjonalisert i læringsmål. Hver enkelt skole har ansvaret for å konkretisere læringsmålene i fagene basert på læreplanens angivelse av kompetansemål. Hver enkelt skole, og i praksis hver enkelt lærer, har også stor grad av frihet til å legge opp undervisningen slik at læringsmålene oppfylles. Til gjengjeld skal elevenes læring følges opp, dokumenteres og vurderes i et stadig mer utbygd vurderingsregime, styrt av Vurderingsforskriften. Nasjonale utdanningsmyndigheter har de siste årene gjort en stadig større og mer omfattende innsats for å understreke sammenhengen mellom vurdering og læring.

Læreplanen angir rammene for undervisning og vurdering i norskfaget, men samtidig må læreplanen oppfattes som en politisk, ideologisk og pedagogisk konstruksjon av det samme faget. I kapittel 3 viser vi hvordan norskfaget har utviklet seg over tid, hvilke aspekter og målsettinger ved faget som har vært vektlagt og hvordan disse kan sies å stå delvis i opposisjon til hverandre, delvis bygge opp under og forsterke hverandre. Læreplanen søker å formalisere disse forståelsene og ta hensyn til de mulige motsetningene, men mange slike idealer og tolkninger av norskfaget vil likevel leve både innenfor og

utenfor rammene av læreplanen fordi de viser til større samfunnsmessige spørsmål som vanskelig kan uttømmes og formaliseres i et politisk dokument. Slik har norskfaget en *kontekst* som består av oppfatninger om dannelse som en overordnet verdi for opplæringen i seg selv (Aase 2005b), utfyllt av perspektiver på dannelse som grunnlag for tilegnelse av kulturelle verdier, identitet og derigjennom tilrettelegging for kommunikasjon og handling (Smidt 2009; Penne 2001). Her diskuterer Moslet (2009) et behov for å klargjøre lærerens rolle som kulturformidler og kulturskaper. Samfunnsdeltakelse skal også fremmes gjennom språklige ferdigheter, underbygget gjennom lesing av sakprosa (Bergstrøm 2011), som styrker den kritiske lesning, forståelsen av og kommunikasjonen om dagsaktuelle hendelser.

Kunnskapsløftet betones som en literacy-reform (Berge 2005), i beskrivelsen av en gjennomgripende skriftliggjøring av samfunnet og individenes behov for å tilegne seg kompetansene som gjør det mulig å navigere i dette samfunnet. Med mål om å forbedre elevenes grunnleggende ferdigheter forventes norsklærerne å samarbeide med skolens øvrige lærere i å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter (Melby og Kvithyld 2011) samt deres muntlige kompetanse (Weyergang 2009). Sidemålets status og stilling i det norske samfunnet generelt og i skolen spesielt er også omtalt i kapittel 3, hvor nynorsk knyttes både til dannelse (Måseide 2013) og til et demokratiprojekt (Nicolaysen 2005). Likeså det norske språket i en global og lokal verden preget av språklig mangfold, hvor norskfaget skal representere samfunnsutviklingen. Her får utdanningsmålene en kosmopolitisk dimensjon (Gaare 2006).

Hovedpoenget med vår fremstilling av norskfaget i kapittel 3 er at ingen av de refererte bidragene kan sies å være enerådende eller gi det fullstendige bildet av norskfaget. Dermed representerer de et mangfold av stemmer om hvordan faget skal forstås og hva faget skal gjøre for elevene og samfunnet. Fremstillingen viser hvordan norskfaget har representert forskjellig meningsinnhold til forskjellige tider, og med ulike hovedformål. Her reises spørsmålet om hva norskfaget skal være, som også volder norsklærerne i Kjælens (2013) undersøkelse om litteraturundervisningen problemer. I Kjælens beskrivelse av «den læreplanvelvillige» og «den læreplanskeptiske» skolen (se kapittel 4) illustreres også læreplanreformen Kunnskapsløftet som et paradigmeskifte i undervisningen med vekt på literacy, brudd med nasjonsbyggingsprosjektet fra L97 og vektlegging av komparative tenkemåter.

Våre eksempler på undervisningspraksis i norskfaget i kapittel 4 er alle hentet fra tiden etter Kunnskapsløftet, men viser med tydelighet at særlig litteraturundervisningen kan kjennetegnes av varierende forståelser og idealer om hva slik undervisning skal være og hva den skal brukes til i opplæringen. Her lever dannelsesidealer, formidling av kulturarven, literacy-forståelser, lesestrategier, identitetsutvikling, historisk forståelse og ønske om å skape engasjement, gjenkjennelse og glød side om side (Kjelen 2013). Vi har vist eksempler på opplæring i grunnleggende ferdigheter gjennom prosessorientert skriving (Såheim 2012) og ulike aspekter ved utvikling og øving av muntlige ferdigheter (Lervaag 2010). De mange gruppearbeidene og fremføringene som refereres av Lervaag skal gi elevene trening i å formulere informerte og faglig begrunnede meninger. Eksempelene i kapittel 4 viser samlet et mangfold av undervisningsmetoder og –praksiser i klasserommet, Undervisningen i nynorsk som sidemål fremstår i sammenligning som dominert av formverk og innlæring av grammatikk, uten det opplevelsesrike handlings- og samhandlingspreget som kjennetegner de øvrige beskrivelsene av undervisning i norskfaget (Rise 2007; Røed 2010).

I kapittel 4 skrev vi avslutningsvis at eksemplene på undervisningspraksis i norskfaget ikke gir noe enhetlig inntrykk av hva som kjennetegner undervisningspraksisen i faget. Hver enkelt lærers undervisningspraksis fremstår gjennom de ulike bidragene som godt gjennomtenkt, som oftest læreplanforankret og på den måten helhetlig i seg selv, men hvis alle disse praksisene stilles ved siden av hverandre og sammenlignes, blir det langt vanskeligere å finne fellestrekk. Vi mener at dette utgjør vårt hovedfunn av hva som kjennetegner undervisningspraksis i norsk, og vi mener at dette må forklares med norskfagets vide, åpne, mangesidige og til dels sterkt normative kontekst, knyttet til store samfunnsspørsmål og til opplæringens overordnede mandat med formuleringer om kulturarv, identitet og demokrati. Læreplanen i norsk gir et utvalg svar på slike overordnede spørsmål og

oppgaver, men eksemplene på undervisningspraksis har vist at hver enkelt lærer eller kanskje deler av kollegiet på en skole vil ha egne svar som mer eller mindre sammenfaller med læreplanens autoritative tolkning.

Skillet mellom kontekstuell og konseptuell forankrede skolefag er beskrevet av Muller (2009) og referert i kapittel 1 i denne rapporten. Som teoretisk inndeling kan disse betegnelse bidra til å beskrive og forklare hva som danner helhet og sammenheng i et skolefag, når man samtidig ser faget i lys av disipliner i høyere utdanning. Et eksempel på et konseptuelt forankret fag er matematikk, som har en entydig disiplinforankring i academia og som innbefatter et avgrenset og definert begrepsapparat. Matematikkfaget i skolen kjennetegnes av en tydelig vertikal struktur og et sekvensielt organisert lærestoff, fordi all læring og forståelse i faget bygger på tidligere innlærte begreper og oppøvde ferdigheter. Her fremstår matematikk som en kontrast til norskfaget. For norskfagets vedkommende er det fagets kulturelle, historiske, sosiale og politiske kontekst, og ikke utspringet i en akademisk disiplin som skaper forståelser av sammenhenger i faget. Ulike tolkninger eller vektlegging av fagets kontekst vil derfor ligge til grunn for utvalg av målsettinger, lærestoff og læremåter. Eksemplene fra studier av undervisningspraksis (kapittel 4) har vist at enkelte deler av norskfaget enklere lar seg konseptualisere som grunnlag for slikt utvalg, slik som grammatikkundervisningen (Iversen og Otnes 2011). Litteraturundervisningen lar seg derimot vanskelig konseptualisere på samme måte, slik Kjelen (2013) viser. Litteraturundervisningen er i høy grad kontekstuell forankret, blant annet i syn på dannelse, i kulturelle, økonomiske og sosiale skillelinjer i samfunnet og i spørsmål som omhandler identitet og kulturarv.

En direkte konsekvens av fags ulike forankring, skriver Prøitz (2013), er fagenes ulikhet i tilnærminger til vurdering. Mens konseptuelt ordnede fag har retningsgivere og avgrensninger som tydelig angir hva som skal og bør bli underlagt vurdering, blir dette mer utydelig og er i mindre grad gitt i mer kontekstuelle fag, som norskfaget. Dette tydeliggjøres i kapittel 5 i denne rapporten. Her blir det klart at de mest konseptualiserte vurderingsformene og –forståelsene av faget er knyttet til skrive (Svenkerud 2012), som også utgjør norskfagets eldste og mest etablerte eksamensform. Selv om muntlig eksamen også har lange tradisjoner i den norske skolen, har dette tradisjonelt vært knyttet til elevens totale oversikt over pensum. Vurdering til muntlig eksamen er nå knyttet til en forberedt elevpresentasjon. Norsk lærere oppfatter derfor «hver eneste norsktime» som en muntlig vurderingssituasjon med tanke på elevenes standpunktkarakter (Prøitz og Borgen 2010), og læreres tilbakemeldinger om elevers muntlige ferdigheter kan betegnes som svakt utviklet (Svenkerud 2013).

Disse eksemplene kan også illustrere hvor ulikt kriterier knyttet til vurdering i de ulike delene i norskfaget er formalisert. Lærere vurderer ofte skrive på bakgrunn av eksamensveiledninger, men utvikler også egne vurderingskriterier til bruk i det løpende arbeidet (Sandvik m.fl. 2012, Hovdhaugen m.fl. 2014). Mye av dette foregår i lærernes kollegiale tolkningsfellesskap, men lærere mener samtidig at til tross for slikt tolkningssamarbeid vil det være umulig å oppnå helt lik vurdering mellom lærere i norskfaget. Fjørtoft m.fl. (2013) påviser at norske lærere på barnetrinnet viser større kollegialt samsvar i vurdering av elevenes prestasjoner og ferdigheter sammenlignet med kolleger på ungdomstrinnet. Årsaken, mener disse forskerne, kan finnes i barnetrinnets bruk av kartleggingsverktøy med lærefremmende formål. I litteraturen fremheves betydningen av tid og rom for mulighet til å utvikle og drive tolkningsfellesskap for å fremme reliabel og valid vurdering i norskfaget.

6.2 Redusert antall karakterer i norsk: løsning søker problem?

Etter at gjeldende læreplan i norsk ble innført i august 2013, utledet utvalget bak NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole* et generelt behov for fagfornyelse i skolen relatert til læreplaner og vurderingssystemer. Utvalget mente at et omfattende innhold i fag, herunder også norskfaget etter læreplanen av 2013, kommer i konflikt med det utvalget betegner som dybdelæring. Norskfaget fremstår dermed fremdeles som omfattende etter læreplanrevisjonen i 2013. Samtidig finnes det få forslag til hvilke konsekvenser et gitt syn på norskfagets kjerneoppgaver vil ha for vurdering og vurderingspraksis. Vår litteraturgjennomgang gir grunnlag for å peke på mangelen på

forskningsmessig oppdaterte og empirisk baserte studier av vurdering i norskfaget på et generelt grunnlag. Med innføringen av Kunnskapsløftet, utvikling av tester og nye ordninger for vurdering generelt med konsekvenser for undervisning og vurdering i norskfaget, tydeliggjøres et behov for å innhente ny kunnskap om vurdering i norskfaget som helhet.

Utdanningsdirektoratet skriver i utlysningen av dette oppdraget at ordningen med tre karakterer i norsk styrer opplæringen i faget. Ifølge Forsberg og Lindberg (2010: 30) i en kartlegging av svensk forskning i vurderingsfeltet, er det å oppfatte som «att styra med svansen (...) när betygssystemet tar över på bekostnad av läroplaner och kursplaner och den syn på kunskap och lärande och mål som finns uttrycta i dessa.» Vår fortolkning av Forsberg og Lindberg er her at vurderingssystemet skal ses som en funksjon av læreplanene, som igjen forankres i mål for opplæringen. I norsk kontekst er disse målene og planenes utforming forankret i utdanningsreformen Kunnskapsløftet, som gjennom rasjonale hentet fra målstyring i offentlig forvaltning gir et konsistent uttrykk for hvordan lærere skal arbeide med undervisning og følgelig vurdering. Hvis vi legger denne forståelsen til grunn, åpner det seg et perspektiv på vurdering med tre karakterer i norsk som vi har introdusert i kapittel 1 i denne rapporten. Ballet & Kelchtermans (2009) viser til den såkalte intensifiseringshypotesen først formulert av Apple (1986) om hvordan økende krav til opplæringens effektivitet har satt lærerens yteevne under press. Apple knytter dette til samfunnsendringer fremmet gjennom krav som politikerne og det statlige utdanningsbyråkratiet stiller til skolene, som han mener springer ut av logikk hentet fra økonomisk teori. Ballet & Kelchtermans (2009: 1150-1151) legger til grunn at lærerprofesjonen er i endring, der lærere opplever større grad av krav om dokumentasjon og ansvarliggjøring i læringsprosesser så vel som resultater. Kravene kommer til uttrykk gjennom utdanningspolitiske reformer og tiltak i skolen, gjennom læreplanutvikling og i møte med foreldre.

Etter vårt syn er det derfor nødvendig å gå tilbake ikke bare til læreplanen hvis man skal diskutere vurderingsordningen i norskfaget, men også til grunnlaget og rasjonale for utdanningsreformen Kunnskapsløftet. Dette må ikke oppfattes som et partsinnlegg i en debatt for eller imot målstyring av grunnopplæringen, men en påpekning av det mest sentrale premiss for å forstå hva slags utfordringer og problemer lærere mener preger undervisning og vurdering i norskfaget, og som resulterer i ønsker og krav om endret vurderingsordning. Utdanningsdirektoratets (2013a) sammenfatning av høringsrunden forstått som at det er vurderingsordningene som styrer undervisningen i faget, skal ikke betraktes som en misforståelse av slike sammenhenger, men som en beskrivelse av hvordan mange lærere opplever og oppfatter dette. Dette underbygges, men utdypes også i større kompleksitet av utvalget bak NOU 2014: 7, som skriver at implementering av læreplanene delvis avhenger av hvordan vurderingssystemene er integrert i de samme planene. Slik implementering, det vil si omsetting av planene til undervisning og vurdering i norskfaget, vil imidlertid også være avhengig av læreplanens form og innhold, og hvordan planen blir forstått og fortolket av aktørene som er ansvarlig for opplæringen (NOU 2014: 7, s. 109).

Hvis ovenstående sammenfattes, kan vi først presentere sammenhengen mellom læreplan og vurdering på et ideelt og planmessig stringent vis der et visst kunnskapssyn og læringssyn utmyntes i nasjonale mål for opplæringen, i vårt tilfelle Kunnskapsløftet. Disse forståelsene, nedfelt i dokumenter og arbeidsprosesser hvor faglige og politiske interesser brynes, resulterer i læreplaner for fag, som legger grunnlag for undervisning og vurdering. Denne ideelle sammenhengen samsvarer med Forsberg og Lindbergs (2010) fremlegging av sammenhengen mellom læreplaner og vurdering, og kan skjematisk fremstilles slik:

1. Kunnskapssyn + læringssyn = Kunnskapsløftet innbefattet reformens nasjonale mål for opplæringen -> læreplaner -> undervisning -> vurdering.

Ballet og Kelchtermans (2009) videreutvikling av Apples intensifiseringshypotese ser imidlertid denne sammenhengen fra lærernes synspunkt. Da blir Kunnskapsløftets krav til vurdering en sentral variabel som påvirker undervisning og vurdering via lærernes arbeidssituasjon. Forenklet kan denne sammenhengen fremstilles som at utdanningsreformer (inkludert læreplanreformer) som i den senere tid har funnet sted sammen med en rekke tiltak for en mer effektiv skole, skaper en travel og presset

arbeidssituasjon for lærerne. Lærernes arbeidssituasjon vil påvirke deres arbeid med vurdering. Skjematisk kan denne sammenhengen eller virkelighetsforståelsen presenteres slik:

2. Utdanningsreform + læreplanendring + tiltak for en mer effektiv skole -> lærernes arbeidssituasjon -> lærernes arbeid med vurdering

En delvis empirisk forankret sammenheng mellom læreplan og vurdering er uttrykt i NOU 2014: 7, forstått som at læreplanens form og innhold inkludert vurderingssystem vil sammen med aktørenes forståelse og fortolkning av læreplanen påvirke implementeringen av de samme læreplanene. Her gjøres i praksis vurderingssystemet både til uavhengig og avhengig variabel, først i kombinasjon med læreplanens form og innhold, deretter som uttrykk for implementering av læreplanen. Sammenhengen kan uttrykkes slik:

3. Læreplanens form og innhold inkludert vurderingssystem + aktørenes forståelse og fortolkning av læreplanen -> implementering av læreplanene inkludert vurderingssystemet

I utlysning av dette oppdraget setter Utdanningsdirektoratet variablene i en forenklet og dessuten motsatt rekkefølge, da undervisning omtales som en funksjon av vurdering:

4. Vurdering -> undervisning

Slik vi har sagt i det foregående, refererer denne sammenhengen til høringssvar til siste læreplanrevisjon, og må tolkes som en reell, opplevd sammenheng. Likevel viser disse sammenstillingene hvor ulikt forbindelsene mellom læreplan, undervisning og vurdering kan fortolkes, alt ettersom hvilke variabler man setter først og antar som styrende og bestemmende for de øvrige. Siden vi i denne rapporten skal besvare i hvilken grad og på hvilken måte forsøket med redusert antall karakterer ved halvtårsvurdering i norsk kan ses som et svar på særlige utfordringer i faget, har vi vært nødt til å tenke nøye over ovenstående sammenstillinger av påvirkningsfaktor i læreres undervisning i dette faget. På bakgrunn av dette vil vi stille spørsmål om hvilket eller hvilke problemer forsøket med redusert antall karakterer i norsk kan sies å ville løse?

Utdanningsdirektoratet (2013a) skriver at en konsekvens av forslaget med reduksjon av antall karakterer ved halvårsvurdering i norsk vil være bedre rom for prioritering av opplæring i grunnleggende ferdigheter, større mulighet til konsentrasjon om emner samt mindre fokus på skriftlige innleveringer og dokumentasjon for å sikre godt nok grunnlag for vurdering. Vi oppfatter disse momentene som ønsker og mål for utvikling av undervisningen i faget. Spørsmålet er likevel hva som skal til for at lærerne opplever å ha slikt rom for å prioritere grunnleggende ferdigheter, til å konsentrere undervisningen om emner og legge mindre fokus på arbeid med å sikre skriftlig dokumentasjon. Er en formell og juridisk endring som reduserer antall karakterer tilstrekkelig? Må også læreplanen og kompetansemål for fagene endres? Er det endring av krav til lærerprofesjonen nedfelt i Kunnskapsløftet som hindrer lærerne å oppleve et slikt handlingsrom, det vil si krav som pålegger skolen å utføre lokalt læreplanarbeid og lærerne å legge opp undervisningen i tråd med kompetansemålene og oppfylle kravene i Vurderingsforskriften? Før vi har startet datainnsamlingen og snakket med lærerne som underviser i norsk med bare én eller to karakterer i kravet til halvårsvurdering, kan vi vanskelig svare på dette. Vi har allikevel grunnlag nok i denne rapporten til å sette spørsmålstegn ved om forsøket med redusert antall karakterer i norsk løser de angitte problemene, så lenge alle kompetansemålene i faget skal telle med i vurderingen og det ikke vil være forskjell mellom forsøksklasser og ordinære klasser i hva elevene skal lære. På denne måten gjenspeiler halvårsvurderingen med redusert antall karakterer fremdeles tredelingen av eksamenskarakterene i faget. Eksamen regnes som ha størst påvirkning på hva som vektlegges i undervisningen og i skolens praksis (NOU 2014: 7, s. 96, Hamre 2004)

Rapporten fra Nyen m.fl. (2009) blir interessant i denne sammenhengen, ikke bare fordi den peker på at læreres arbeidsbyrde eller –mengde ser ut til å ha økt etter Kunnskapsløftet, men også fordi lærerne i undersøkelsen skiller mellom det å bruke tid på skriftlig dokumentasjon av vurdering og det å

gi tilbakemeldinger til elever. Det første betegner lærerne som en uønsket tidstyv, det andre som en naturlig og foretrukket aktivitet integrert i undervisningen. Det paradoksale for en leser av denne rapporten er at begge disse aktivitetene beskriver aspekter ved vurderingsarbeidet. Sistnevnte vurderingshandling uttrykker dessuten idealet i underveisvurdering, slik dette omtales i Vurderingsforskriften og det teoretiske feltet som ligger til grunn for satsingen Vurdering for læring. Vi spør oss derfor om det kan være slik at lærerne er ivrige og samvittighetsfulle tilhengere av å gi elevene faglige vurderinger, herunder også underveisvurdering, men tilsvarende motvillige til å arbeide med dokumentasjon av slik vurdering? Apple (1986) fremholdt at lærere kan reagere på ytre krav og påfølgende økte arbeidsbyrde med å se seg nødt til å arbeide mindre kreativt med undervisningen, ved å redusere kollegasamarbeid og renonsere på egen fritid. Han hevdet at dette i sum førte til en de-profesjonalisering av lærerne. Er det her problemet med tre kontra to eller en karakterer i norsk ligger? Dokumentasjon av halvårsvurdering med tre karakterer krever skriftliggjøring og etterprøvnbarhet og kan oppleves som et krav «ovenfra». Det å gi tilbakemeldinger til elever er innvevd i undervisningen gjennom løpende kommunikasjon og dialog med eleven uten annen «dokumentasjon» enn den relasjon som vokser frem mellom lærer og elev, og elevens eventuelle faglige fremgang. Kan lærernes opplevde problem dermed spesifiseres til å være arbeid med dokumentasjon av halvårsvurdering, og ikke selve vurderingshandlingene som skal lede frem til slik halvårsvurdering?

Det er i denne rapportens mandat å stille slike spørsmål, men ikke å besvare dem. Vi må foreløpig nøye oss med å konstatere at forsøket med redusert antall karakterer i norsk ikke uten videre fremstår som noe fyllestgjørende eller endelig svar på de utfordringer som vi mener finnes i undervisning og vurdering i norskfaget. Fra utsiden kan det se ut til at forsøket er rettet inn mot symptomene som utfordringene skaper, mer enn å løse årsaker til lærerens erfarte problemer med faget.

6.3 Avslutning

Til denne evalueringens formål, når vi i det kommende året skal intervju norske lærere om implementeringen av forsøket med en eller to karakterer i norsk, er det flere momenter som vi vil inkludere i intervjuguide og analyse, og som kan gi svar på hvilke forhold, avveininger og problemer som redusert antall karakterer i norsk kan sies å relatere seg til. Alle de følgende momentene har vært berørt i litteraturgjennomgangen i denne rapporten:

- Lærernes syn på norskfaget og idealene for undervisningen i norsk (norsklærerens syn på fagets funksjon og egen rolle), herunder syn på utviklingen i faget etter innføringen av Kunnskapsløftet.
- Læreplanenes betydning for undervisningen og opplevelse av disponering av tid til emner i norskfaget, eventuelt mediert gjennom bruk av læreverk.
- Omfanget, graden og den opplevde verdien av lokalt læreplanarbeid med operasjonalisering av kompetansemål, utarbeidelse av læringsmål og vurderingskriterier.
- Hva lærerne legger i begrepet «halvårsvurdering» utdypet gjennom forståelse av begrepene «underveisvurdering» og «sluttvurdering», inkludert skolens og/eller skoleeiers bestemmelser for skriftlig dokumentasjon av halvårsvurderingen.
- Hvordan lærerne i forsøksordningene faktisk arbeider med undervisning og vurdering i norskfaget sammenlignet med hvordan de oppgir å ha arbeidet før forsøket startet (hvordan sikrer lærerne i forsøket at de gir undervisning og vurdering knyttet til alle kompetansemålene?) Her må de mulige motsetningene muntlig norsk – skriftlig norsk og hovedmål – sidemål behandles spesielt.
- Lærernes egne synspunkter og refleksjoner over hvorvidt det å redusere antall karakterer i halvårsvurdering i norskfaget bøter på uttalte problemer med disponering av undervisning

og/eller tid i og utenfor faget, og hvordan de begrunner dette. Her er det også viktig å få frem eventuelle ulemper eller problemer med redusert antall karakterer i faget.

Undersøkelse av slike spørsmål i den forestående datainnsamlingen må også ta hensyn til hvorvidt skolen har vært omfattet av følgende satsinger eller tiltak:

- Vurdering for læring (Bedre vurderingspraksis)
- Kompetansehevingstiltak i norsk og i vurdering (inkludert sensorskolering)
- Ungdomstrinn i utvikling

Vi må også inkludere spørsmål som kan bidra til å gi innblikk i det generelle arbeidet for å utvikle en vurderingskultur på skolen, herunder lærernes opplevelse av støtte fra overordnet, kultur for lærersamarbeid, støtte og tillit i kollegiet generelt.

Referanser

- Apple, M. V. (1986). *Teachers and Texts. A political economy of class and gender relations in educations*. London: Routledge.
- Baird, J. Hopfenbeck, T. Newton, P. Stobart, G. & A. Steen-Utheim (2014) *State of the Field Review Assessment and Learning*, Case nr. 13/4697, Norwegian Knowledge Centre for Education, Oslo
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2009). «Struggling with workload. Primary teachers' experience of intensification.» *Teaching and Teacher Education*, 25(2009), 1150-1157. DOI: 10.1016/j.tate.2009.02.012
- Berge, K. L. (2014) Fra eksamensskriving i norsk til skriving som grunnleggende ferdighet – to vurderingsutfordringer i Hvistendahl, R. E. & Roe, A. (2014). *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Oslo: Novus Forlag.
- Berge, K.L. (2005). Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideology og strategier, i: Aasen, A.J.& Nome, S. (red.) *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget og Landslaget for norskundervisning.
- Berge, K.L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene, i: Hølleland, H. (red.): *På vei mot Kunnskapsløftet: Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berge, K.L., Evensen, L.S. Hertzberg, F. og Vagle, W. (2007). Det umulige er nesten mulig. Om norskeksamen på ungdomsskolen og utvikling av vurderingsnormer. Tveit, S. (red.): *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget, 74-84.
- Black, P. J. (1998) *Testing: friend or foe? The theory and practice of assessment and testing*, London, Falmer Press.
- Black, P. J. & Wiliam, D. (2003) 'In praise of educational research': formative assessment, *British Educational Research Journal*, 29(5), 623–637.
- Black, P., & Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21, 1, 5-31
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7–74.
- Black, P.; Harrison, C.; Lee, C. S.; Marshall, B & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning, putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.
- Breivik, T. (2011). «Haldningar til eige fag – ei undersøking blant norsklærarar.» *Norsklæreren* nr. 1, s. 42-43.
- Buland, T. (2014). «Det avhenger mye av læreren – elevs opplevelse av vurdering og læring.» Sandvik, L. og Buland, T. (red.) *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Kapittel 5, s. 73-86. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning og SINTEF Teknologi og samfunn.
- Bystrøm, H.I. (2011). *Sakprosa i norskfaget. Reform og tradisjon*. Masteroppgave i nordisk, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.
- Bøyum, B. og Norendal, L. (2011). «Tre karakterer i norsk – en anakronisme?» *Norsklæreren*, nr. 1, s. 27-29.
- Danielsen, S. H. (2015). *Evalueringskulturen i danskfaget – når evaluering blir kvalitet*. Professionsbachelor ved Professionsskolen Metropol, Institut for Skole og Læring. Fredriksberg: Professionsskolen Metropol.
- Darling-Hammond, L. (2014) Policy Frameworks for New Assessments, in Griffin, P. McGaw, B. & Care, E. (Eds.) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer, Dordrecht.

- Dobson, S., Engh, R. Og Lied, S. (red.): *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Duncan, C. R. & Noonan, B. (2007). "Factors Affecting Teachers' Grading and Assessment Practices." *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(1), 1-21.
- Dysthe, O. (2006). «Mappevurdering som opplæringsform.» I: Tveit, S. (red.) *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2009): Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning? Haugaløkken m.fl., 35-43.
- Earl, L. & H. Timperley (2014) Challenging Conceptions of Assessment, in Wyatt-Smith, C. Klenowski, V. & Colbert, P. (2014) *Designing Assessment for Quality Learning*, Springer, Heidelberg New York Dordrecht London
- Engen, A. E. (2004). *Alfa and Omega in Student Assessment; Exploring Identities of Secondary School Science Teachers*. PhD thesis, Department of Teacher Education and School Research, University of Oslo. Oslo: University of Oslo.
- Eide, O. (2012). «Norskfaget = norsk språk i bruk. Om rammer for eit heilskapeleg norskfag.» *Norsklæreren*, nr. 1/2012, s. 60-64.
- Eide, O. (2006). Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. *Norsklæreren* 2006 (2), 6–13.
- Evensen, L. S. (2014) Men kan det komme noe godt fra lærerværelset? Om validitet i læreres vurdering i Hvistendahl, R. E. & Roe, A. (2014), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Oslo: Novus Forlag.
- Evensen, L.S. (2006). Hvordan ser vi på utviklingen av skrivekompetanser? I Matre, S. (red.): *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir.
- Evensen, L. S. (2003) *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig, KAL-prosjektet, Sammendragsrapport*, Trondheim: NTNU
- Forsberg, E. og Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning – en kartläggning*. Rapport 2: 2010. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fjørtoft, H. (2010): Vurdering og læring i norsk skriftlig. Mot en kriteriebasert skrivepedagogikk. Kap. 4, Dobson, S., Engh, R. Og Lied, S. (red.): *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høgskoleforlaget, s. 49-59.
- Gaare, O. (2006). Norskfaget og nasjonallitteraturen. *Norsklæreren* 2006 (2), 22–24.
- Gaare, O. (2009) Er norskhet en kanonisk kvalitet? *Norsklæreren* 2009 (2), s. 20–21.
- Gough, D., & Thomas, J. (2012). Commonality and diversity in reviews. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Eds.), *An introduction to systematic reviews* (35–65). London: Sage.
- Hamre, P. (2004) *Vurdering og pedagogisk utviklingsarbeid i norskfaget*, Rapport frå PLUTO-prosjektet ved Høgskulen i Volda, Volda: Arbeidsrapport 154.
- Harlen, W. (2005) Teachers' summative practices and assessment for learning—tensions and synergies, *The Curriculum Journal*, 16(2), 207–223.
- Harlen, W. (2007), Criteria for evaluating systems of student assessment, *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 33, pp. 15-28.
- Harlen, W. & James, M. (1997) Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment, *Assessment in Education: principles, policy and practice*, 4(3), 365–379.

- Hertzberg, F. (2008): Assessment of writing in Norway: A case of balancing dilemmas. Havnes, A. & McDowell, L. (eds.) *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education*. New York: Routledge, 51-60.
- Hertzberg, F. m. fl. (2007): Vurderingsprosjekt i norskfaget – Kommentar fra KAL-forskere. *Norsklæreren* 2, 12-23.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter, i: Klette, K. (red.): *Evaluering av Reform 97. Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hodgson, J.; Rønning, W.; Skogvold, A. S. og Tomlinson, P. (2010). *Vurdering under Kunnskapsløftet. Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis*. NF-rapport nr. 17/2010. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hopfenbeck, T.; Tolo, A.; Florez, T. & El Masri, Y. (2013). *Balancing Trust and Accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway. A Governing Complex Education Systems Case Study*. Paris: OECD.
- Hovdhaugen, E.; Seland, I.; Lødding, B., Prøitz, T. S. og Vibe, N. (2014). *Karakterer i offentlige og private videregående skoler. En analyse av eksamens- og standpunktkarakterer i norsk og matematikk og rutiner for standpunktvurdering i offentlige og private videregående skoler*. NIFU-rapport 24/2014. Oslo: NIFU.
- Hvistendahl, R. E. & Roe, A. (2014), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydís Hertzberg på 70-årsdagen*. Oslo: Novus Forlag.
- Haaland, Ø. (2009). Dannelsesbegrepet og den postmoderne erfaring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 93 (5), s. 415–421.
- Iversen, H. og Otnes, H. (2011). "Grammatikken i bruk – i arbeid med tekster." *Norsklæreren*, nr. 3/2011, s. 18-25.
- Kalleberg, K. & Kleiveland, A.E. (2010). *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. Avhandling PhD, Institutt for språk og litteratur, Det humanistiske fakultet, NTNU. Trondheim: Norges tekniske og naturvitenskapelige universitet (NTNU).
- Kringstad, T. og Kvithylid, T. (2013). "Kva er fagskriving i norskfaget?" *Norsklæreren*, 4/2013, s. 11-36.
- Kultur- og kirkedepartementet (2008). St.meld. nr. 35 (2007-2008) *Mål og mening – ein heilskapeleg norsk språkpolitikk*. Avgitt 27. juni 2008.
- Kunnskapsdepartementet (2013). «Læreplan i norsk. NOR1-05» Forskrift fastsatt av Kunnskapsdepartementet 20. juni 2013. <http://www.udir.no/kl06/nor1-05/> (lesedato: 12. august 2015).
- Kunnskapsdepartementet (2006). St. meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring*. Avgitt 15. desember 2006.
- Lekholm, A. K. & Cliffordson, C. (2009). «Effects of Student Characteristics on Grades in Compulsory School.» *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 1-23.
- Lekholm, A. K. & Cliffordson, C. (2008). "Discrepancies between School Grades in Compulsory School." *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 1-23.
- Lervaag, N. J. (2010). *Muntlige framføringer i et retorisk perspektiv. En undersøkelse om undervisning i retorikk og elevenes evne til å bruke retorikken i arbeid med muntlige framføringer*. Masteroppgave i norskdidaktikk. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Longva, I.C. (2012). Forestillinger om «det norske». *Norsklæreren* 2012 (4), 22–25.

- Mausethagen, S. og Kostøl, A. (2009). *Relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis. En casestudie av læreres forståelser, klasseromdiskurs og elevperspektivet i fire klasserom på 7. trinn*. Rapport nr. 18-2009. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- McMillan, J. H. (2003). "Understanding and Improving Teachers' Classroom Assessment Decision-Making: Implications for Theory and Practice." *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 34-43.
- Melby, G. & Kvithyld, T. (2011). Norsk lærerens rolle i skriveopplæringa. *Norsklæraren* 2011 (3), s. 22–27.
- Michaelsen, E. & Johansen, R.O. (2011). Om skriving på ungdomstrinnet – elevmedvirkning og undervisvurdering. *Norsklæraren* 2011 (4), 16–21.
- Mjåtveit, A. og Jakobsen, A. (2013). "Grunnskolelæreres undervisningspraksis." I: Reinertsen, A. B.; Groven, B.; Knutas, A. og Holm, A. (red.) *FoU i praksis. Artikkelsamling fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. Side 184-191. Oslo: Akademika forlag.
- Moe, T. O. (2013). *Norsklæreren om norskfaget. En kvalitativ diskursanalyse*. Masteroppgave i norskdidaktikk, Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærer- og tolkeutdanning. Trondheim: HiST.
- Moslet, I. (2009). Norsk lærer, i: *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. 3. utgave, Oslo: Universitetsforlaget.
- Muller, J. (2009). Forms of Knowledge and Curriculum Coherence. *Journal of Education and Work*, 22(4), 205–226.
- Møller, J.; Prøitz, T. S.; Rye, E. og Aasen, P. (2013). «Kunnskapsløftet som styringsreform.» Karseth, B.; Møller, J. og Aasen, P. (red.) *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Kapittel 2, 23-41. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Prøitz, T.S., Aasen, P. (red.) (2009). *Kunnskapsløftet – tung bær å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Oslo: ILS, UiO og NIFU Rapport 42/2009.
- Måseide, A. (2013). Norsk språk og danning. *Norsklæraren* 2013 (2), s. 39–44.
- Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (2012). «Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet.» Høgskolen i Vestfold, Høgskolen i Oslo og Akershus, Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Lillehammer, NTNU og Høgskulen i Volda. http://www.udir.no/PageFiles/35149/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_v edlegg_4.pdf
- Newton, P. E. (2007) Clarifying the purposes of educational assessment, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14:2, 149-170.
- Nicolaysen, B.K. (2005). Tilgang til deltaking. Nynorsken si rolle for norsk demokrati, i: Nordal, A.S. (red). *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring. Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa*. Nr. 1. Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa.
- NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Utredning fra offentlig utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013, avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014.
- Nusche, D.; Earl, L.; Maxwell, W. & Shewbridge (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway*. Paris: OECD.
- Nyen, T.; Jordfald, B. og Seip, Å. A. (2009). *Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon*. Fafo-rapport 2009: 23. Oslo: Fafo.
- Nygård, J. og Sture, V. (2012). «Kva skal vi med sidemål?» *Syn og segn*, nr. 1/2013, s. 40-46.

- Nyheim, I. L. (2012). «Norskfaget slankes.» *Ordet: kvartalsskrift for norsk språk og kultur*, nr. 3/2012, s. 5.
- Nyheim, I.-L. (2011). «Uro i norskfaget.» *Ordet: kvartalsskrift for norsk språk og kultur*, nr. 3/2011, s. 7.
- Ottesen, E. & Møller, J. (red.) (2010). Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsreform. Oslo: ILS, UiO og NIFU Rapport 37/2010.
- Parr, S. (2012) Classroom assessment in writing, in McMillan, J. H. (red.) *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment: SAGE Publications*, London: SAGE
- Penne, S. (2010). Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag. Norsk læreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S. (2013). «Variations in grading practice – subjects matter.» *Education Inquiry*, 4(3), 1-22.
- Prøitz, T. S. og Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktbedømming. Det (u)muliges kunst?* NIFU STEP rapport 16/2010. Oslo: NIFU STEP.
- Resh, N. (2009). «Justice in Grades Allocation: Teachers' Perspective.» *Social Psychology of Education*, 12(3), 315-325.
- Rise, S. E. (2007). *Motivasjon for nynorsk. En studie av klasseromslederes, skolelederes og elevers egen motivasjon for undervisning og læring i nynorsk*. Masteroppgave ved program for utdanningsledelse, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered Leadership*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Røed, D. F. (2010). *Mål og mening. Didaktiske perspektiv på nynorsk med fokus på elevhaldningar*. Masteroppgave i kultur- og språkfagenes didaktikk, fordypning i norsk. Høgskolen i Hedmark.
- Rønning, W. (2012). *Fra karakterjag til læring – fra dommer til trener. Rapport fra et forsøk med én karakter i norsk ved to videregående skoler*. Arbeidsnotat nr. 1005/2012. Bodø: Nordlandsforskning.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. doi:10.1007/BF00117714
- Sandvik, L. V. (2014). «Hva innebærer validitet i vurdering?» Sandvik, L. og Buland, T. (red.) *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Kapittel 3, s. 43-58. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning og SINTEF Teknologi og samfunn.
- Sandvik, L. V.; Engvik, G.; Fjørtoft, H.; Langseth, I. D.; Aaslid, B. E.; Mordal, S. og Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser*. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning og SINTEF Teknologi og samfunn.
- Sandvik, L. V. og Buland, T. (red.) (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning og SINTEF Teknologi og samfunn.
- Sandvik, L. V. og Fjørtoft, H. (2014). «Hvordan utvikle vurderingskulturer?» Sandvik, L. og Buland, T. (red.) *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Kapittel 8, s. 111-131. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning og SINTEF Teknologi og samfunn.
- Sannrud, A. W. (2010). «Norsk lektorlag og arbeidsbyrden i norskfaget.» *Norsklæreren*, nr. 2/2010, s. 74-75.
- Skedsmo, G. (2011). Formulation and realisation of evaluation policy: inconsistencies and problematic issues. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), 5–20.

- Skirbekk, G. (2013a). «Norskfaget – kva skal vi med det?» *Norsklæreren*, nr. 1/2013, s. 53-59.
- Skirbekk, G. (2013b). «»Eit norskfag i krise.» *Syn og segn*, nr. 1/2013, s. 51-58.
- Smidt, J. (2009). Norskfagets dimensjoner, i: Smidt. (red). *Norsksdidaktikk – ei grunnbok*. 3. utgave, Oslo: Universitetsforlaget.
- Sollid, H. (2013). Mellom språklig korrekthet og språklig mangfold. *Norsklæreren* 2013 (2), 34–38.
- Steinfeld, T. (2012a). Norskplanen som verneplan? Om kulturarv i norskfaget. *Norsklæreren* 2012 (2), s. 29–34.
- Steinfeld, T. (2012b). Umåtelig eller umistelig – norskfaget under revisjon. *Bedre Skole* nr. 3, 2012, s. 83–87.
- Stensby, M. (2011). «Hva skal ut?» *Norsklæreren*, nr. 1/2011, s. 18-19.
- Stobart, G. (2008). *Testing times. The uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Svenkerud, S. (2013) *Opplæring i muntlige ferdigheter på 9. trinn*, Avhandling for graden Ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Oslo, Universitetet i Oslo
- Svenkerud, Sigrun, Kirsti Klette og Frøydis Hertzberg: *Teaching oral skills. Studies in Education*, Vol. 32, pp. 35–49 Oslo. ISSN 1891-5914.
- Søyland, A. (2012). «Sidemål = språklig styrke». *Syn og segn*, nr. 1/2012, s. 4-9.
- Såheim, A. S. (2012). *Lærernes skriftlige prosessrespons, slik elevene forstår den. Verbale protokoller med elevreaksjoner på lærerkommentarer*. Masteroppgave i norsksdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Taras, M. (2005) Assessment—summative and formative—some theoretical reflections, *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478.
- Throndsen, I., Hopfenbeck, T., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). *Towards a standardized national assessment system? Results from a Norwegian evaluation study of teachers' development and use of assessment criteria in the classroom*.
- Throndsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. og Dale, E. L. (2009): *Bedre vurdering for læring. Rapport fra „Evaluerende av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag“*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Titlestad, A. (2010). «Hvorfor kan de ikke få velge?» *Norsklæreren*, nr. 2/2010.
- TNS Gallup (2006). Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VKI allmennfaglig studieretning – resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer. Oslo: TNS Gallup.
- Tveit, S. (2014). «Profiles of education assessment systems worldwide: Educational assessment in Norway.» *Assessment in Education*, 21(2), 221-237.
- Utdanningsdirektoratet. Forskrift til opplæringslova, kapittel 3. «Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring.» https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4 (lesedato: 13. august 2015).
- Utdanningsdirektoratet (2015). <http://www.udir.no/Vurdering/Innhold-vurdering/Endringer-i-regelverket-om-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet (2013a). «Oppsummering av høringsuttalelser og tilråding til endringer i læreplanen i norsk.» http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag_KD_100413/Vedlegg_4-norsk_oppsummering.pdf?epslanguage=no (lesedato: 23. oktober 2014).
- Utdanningsdirektoratet (2013b). «Norsk – veiledning til læreplan.» Publisert 20. august 2013. <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-norsk/> (lesedato: 12. august 2015).
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Norsk landrapport til OECD*.

- Utdanningsdirektoratet (2006). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Rapport. Arbeidsgruppe nedsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). St. meld. nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring*. Avgitt 2. april 2004.
- Weyergang, C. (2009). Ulike perspektiver på arbeid med muntlighet i norskfaget. *Norsklæraren* 2009 (4), 16–23.
- Wyatt-Smith, C. & Klenowski, V. (2012). Explicit, latent and meta-criteria: types of criteria at play in professional judgement practice. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 20(1), 35–52.
- Aamotsbakken, B. (2003). Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie omkring kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning. Høyskolen i Vestfold Rapport 9/2003.
- Aase, L. (2012a). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte, i: Bjørhaug, K., Fenner, A.-B., Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelse. Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2012b). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I: Bjørhaug, K., Fenner, A.-B., Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelse. Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, P.; Møller, J.; Rye, E.; Ottesen, E.; Prøitz, T. P.; Hertzberg, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåens og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. NIFU-rapport 20/2012. Oslo: NIFU og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Universitetet i Oslo.

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no