

Vurdering av sammensatte tekster i norskfaget?

Lene Marie Sønvisen



Masteroppgave i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Vurdering av sammensatte tekster i norskfaget?

© Lene Marie Sønvisen

2015

Vurdering av sammensatte tekster
i norskfaget?

Lene Marie Sønvisen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg gjennomført en studie i om det finnes kriterier for vurdering av sammensatte elevtekster innenfor norskfaget på tre videregående skoler. Mine grunner for å undersøke dette var basert på egen erfaring fra videregående skoler, der jeg opplevde at det fantes lite systematisk vurdering av sammensatte elevtekster. Læreplanen i norsk legger opp til at elever både skal produsere og analysere sammensatte tekster, noe som forutsetter en bred forståelse og kompetanse. Vurdering *for* læring vil ha en sentral plass i et slikt arbeid med et utvidet tekstbegrep. Derfor har det vært interessant å undersøke norsklæreres vurderingspraksis når det kommer til sammensatte tekster. Forskningsspørsmålene for denne studien var følgende: Hvilke sammensatte tekster får elevene mulighet til å produsere i norskundervisningen? På hvilket grunnlag foregår vurderingen av sammensatte elevtekster? Hvilke kunnskaper har lærerne om sammensatte tekster? Hvilken betydning har læreplanen og eksamensordningene i norskfaget for lærernes vurdering av sammensatte elevtekster? For å svare på disse spørsmålene har jeg foretatt tre kvalitative forskningsintervjuer med totalt åtte lærere, fordelt på tre videregående skoler i Oslo og Akershus.

Mine funn tyder på at det er lite konsekvent/ planmessig utførelse når det gjelder vurdering av sammensatte elevtekster i norskfaget på de tre skolene. Jeg har sett at de viktigste grunnene til dette er manglende kompetanse om vurdering av multimodale tekster, og manglende begreper, eller kriterier for vurdering av en sammensatt tekst. Det er også lite lokalt samarbeid om vurdering av sammensatte tekster på skolene, noe som kanskje kunne ha styrket lærernes individuelle praksis. Til slutt har jeg sett at både læreplanen og eksamensordningene for norskfaget kan ha en effekt på hvordan lærerne praktiserer undervisningen. Sammenlagt tyder mine funn på at det er behov for en styrkning av lærernes multimodale kompetanse for at en vurdering skal kunne bli gjort skikkelig. I et stadig mer multimodalt samfunn vil det være behov for at også norskfaget endrer seg i tråd med samfunnsutviklingen.

Forord

Endelig leverer jeg min masteroppgave som har vært en stor del av livet den siste tiden. Jeg har hatt en bratt læringskurve disse siste seks årene som lektorstudent ved Universitetet i Oslo. Ikke bare akademisk, men også på det personlige plan. Både gleder og sorger har preget mitt liv disse årene. En herlig glede i min datter, som heldigvis bestemte seg for å komme *etter* eksamen for snart fire år siden, og sorger rundt et vondt brudd som snudde livet opp ned. Når en dør lukkes, åpnes en ny, og jeg ser utrolig frem til å starte i min aller første faste lærerstilling til høsten.

Jeg har funnet stor glede i å arbeide med denne masteroppgave. Det har vært både utfordrende, spennende og veldig læringsrikt på samme tid. Å tilegne seg kunnskap er et livslangt prosjekt og ingen av oss vil noen gang bli ferdig utlært. Denne prosessen har fått meg til å innse viktigheten i holde seg faglig oppdatert, uansett hvor mange år som lærer man har bak seg, og uansett hvor god man tror man er.

Jeg vil gi en stor takk til min kjære familie som har hjulpet til med barnepass og støtte. Til mine tålmodige venner som har forstått at jeg har måttet sette alt av sosialt liv på vent noen måneder. Spesielt takk til Elsa, Ida og Herborg som har tatt seg tid til gjennomlesing av oppgaven. Og til min dyktige veileder Jonas Bakken som har hjulpet meg videre på vei, når det så umulig ut.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Tema for oppgaven	1
1.2	Hvorfor?	1
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.4	Læreplanen om sammensatte tekster	4
1.4.1	Grunnleggende ferdigheter	5
1.4.2	Kompetansemål	5
1.5	Tidligere forskning	7
1.5.1	Mot et moderne norskfag?	8
1.5.2	Læreres multimodale kompetanse	10
1.5.3	Læreres vurderingspraksis	12
1.5.4	Oppsummert	14
2	Teori	16
2.1	Innledning	16
2.2	Den sammensatte tekst	16
2.2.1	Tekstbegrepet	16
2.2.2	Multimodalitet	17
2.2.3	Sammensatte tekster i skolen	18
2.3	Vurdering	19
2.3.1	Vurdering for læring	19
2.3.2	Elevmedvirkning	21
2.3.3	Vurdering av læring	21
2.3.4	Kriterier for læring	22
2.4	Sammensatte tekster til eksamen	24
2.5	Washback-effekten	26
2.6	Vurdering av sammensatte tekster i norskfaget	30
3	Metode	33
3.1	Innledning	33
3.2	Kvalitativ metode	33
3.2.1	Forskerrollen	34
3.2.2	Semistrukturert intervju	35
3.2.3	Gruppeintervju	35
3.3	Datamateriale	36
3.3.1	Utvalg	36
3.3.2	Kontakten med skolene	37
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene	37
3.3.4	Anonymisering og transkribering	38
3.3.5	Reliabilitet og validitet	38
3.4	Gjennomføring av analysen	40
3.5	Presentasjon av skolene og lærerne	40
3.5.1	Skole 1	40
3.5.2	Skole 2	41
3.5.3	Skole 3	41
3.6	Oversikt	42
4	Analyse	43

4.1	Innledning	43
4.2	Sammensatte elevtekster i norskfaget	43
4.3	Grunnlag for vurdering av sammensatte elevtekster	45
4.3.1	Felles forståelse?	46
4.3.2	Felles nedskreven plan?	47
4.3.3	Hvor kommer vurderingskriteriene fra?	49
4.3.4	Problemer med vurdering.....	50
4.4	Elevmedvirkning i skolene	53
4.5	Kjennskap til kompetansemålene	56
4.6	Lærernes kunnskaper om sammensatte tekster	57
4.7	Læreplanen og eksamens betydning	64
4.7.1	Læreplanen	64
4.7.2	Eksamen	66
5	Drøfting og oppsummering	71
5.1	Innledning	71
5.2	Hovedtendenser	72
5.2.1	Samarbeid.....	72
5.2.2	Vurdering for læring og vurdering av sammensatte tekster.....	73
5.2.1	Kompetanse	75
5.2.2	Læreplan og eksamensform	76
5.3	Oppsummering.....	77
5.4	Begrensning og holdbarhet	78
5.5	Implikasjoner for praksis.....	79
5.6	Videre forskning.....	80
	Litteraturliste	82
	Vedlegg / Appendiks	86

1 Innledning

1.1 Tema for oppgaven

Temaet for denne masteroppgaven er norsklærers vurdering av sammensatte tekster på tre videregående skoler. Jeg ønsker å undersøke om lærerkollegiet av norsklærere på en skole samarbeider om å lage vurderingskriterier for sammensatte elevtekster, om lærerne opplever at de har en felles forståelse for vurdering av sammensatte tekster, og om de selv mener at de har nok kompetanse innenfor dette emnet. Til slutt ønsker jeg å undersøke om læreplanen eller eksamen har betydning for lærernes vurderingspraksis.

Sammensatte tekster i norskfaget innebærer gjerne alt fra en veggavis til en muntlig presentasjon, det mest gjennomgående på videregående skoler er fremføringer der elevene lager en type digital fortelling, med lyd, bilde, film og tekst. Selv om elevene ifølge Dagrun Sjøhelle (2010) har en intuitiv måte å skape gode sammensatte tekster på, trenger de imidlertid begreper eller innsikt i hvorfor de er gode, hvordan det kunne ha vært annerledes eller hvorfor de er mindre gode. Det er her læreren bør komme inn, og jeg vil derfor undersøke hvilken plass vurdering av sammensatte tekster har i norskundervisningen.

1.2 Hvorfor?

Unge i dag har som nevnt gjerne en intuitiv forståelse for hvordan man skaper en sammensatt tekst. De vokser opp med et hav av modaliteter som kanskje roper ut, eller skjuler et budskap. Dette får de gjennom tv, aviser, reklame, bøker, blader, video, internett, Facebook, Instagram, Snapchat, spill og mye, mye mer. ”Alle tekster er sammensatte” hevder Johan Tønneson i tidsskriftet *Norsklæreren* (2006). Sammensatte tekster kommer i en rekke former og formater, og en kan spørre seg om det i det hele tatt finnes noen ”tekst” som ikke kvalifiserer seg som en sammensatt tekst. Spørsmålet er bare hvordan vi *forklarer* de ulike modalitetene i teksten, hvordan er de uttrykt og hvorfor, hvordan vurderer vi dem? I dagens multimodale samfunn er det viktig å kunne vurdere en sammensatt tekst kritisk. Anne Løvland (2007) poengterer at ”Skolen har heilt klart eit ansvar for å utvikle elevanes tolkningskompetanse slik at dei kan

utvikle seg som aktører i den kommunikative handlinga til å bli reflekterte og kritiske lesarar” (Løvland, 2007, s. 41). Det er blant annet nyttig å kunne gjenkjenne og forklare ulike uttryksmåter, for ikke å ta alt for god fisk og bli blendet av et pent ytre, eller for å kunne gjennomskue maktspill.

Elever blir møtt med oppgaver der de skal produsere sammensatte tekster så tidlig som 1. klasse på barneskolen, om det er å lage en tegning til en tekst de har skrevet, eller å tolke bilder ut ifra et tema. Elevene får større krav til å produsere etter hvert som de blir eldre, og på ungdomsskolen forventes det at de skal presentere med PowerPoint, dramatisere, analysere og i noen tilfeller filmatisere. På videregående skole blir elevene møtt med enda høyere krav til å produsere multimodale presentasjoner og til å tolke sammensatte tekster kritisk.

Hvor er det så lærernes vurdering kommer inn i bildet? Og hvorfor er det viktig at lærerne samarbeider om kriterier? I mine praksisdager i lærerutdanningen observerte jeg flere ulike situasjoner hvor læreren ikke hadde klare kriterier for hva elevene skulle oppnå. Kompetansemålene i læreplanen ble ofte referert til, men det ble sjeldent diskutert hva disse kompetansemålene egentlig betydde. Det som imidlertid som traff meg mest, var den magre kunnskapen lærerne hadde om sammensatte tekster, noe som fikk meg til å lure på om lærere vurderer multimodale elevtekster skikkelig. Ofte var vurderingskriteriene fokusert på elementer som stemmebruk, fri fra manus, blikk-kontakt osv. Norsklærere har alle ulik erfaring og ulike fag i tillegg til norskfaget, og de vil naturlig vektlegge bruken av sammensatte tekster forskjellig. En felles norskfaglig tilnærming til denne verden, og et større fokus på vurdering av multimodalt samspill i tekstene, kan kanskje være med på å gi lærere en felles tekstkompetanse som skal til for å vurdere en sammensatt tekst.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne oppgaven er å belyse norsklæreres syn på og praktisering av vurdering av sammensatte tekster i den videregående skole. Det sentrale vil være å se på hvilken kompetanse lærerne har, om de har faste kriterier for vurdering, og om lærerne samarbeider om vurdering av sammensatte tekster, eller om dette blir tilsidesatt på bekostning av noe annet. Problemstillingen for denne masteroppgaven lyder slik:

Finnes det kriterier for vurdering av sammensatte elevtekster innenfor norskfaget på tre videregående skoler?

Denne overordnede problemstillingen skal undersøkes gjennom en utforskning av fire forskningsspørsmål, for å kunne belyse lærernes praksis fra flere vinkler, og få et mer nyansert bilde.

1. Hvilke sammensatte tekster får elevene mulighet til å produsere i norskundervisningen?

Her ønsker jeg å finne ut av hvilke sammensatte tekster elevene får mulighet til å produsere i norskfaget, for å få et inntrykk av lærernes bevissthet om sammensatte elevtekster. Det vil også være interessant å se hvilke sammensatte tekster som dominerer i norskundervisningen.

2. På hvilket grunnlag foregår vurderingen av sammensatte elevtekster?

Jeg vil undersøke om lærere på en skole har en felles forståelse av kvalitet i sammensatte tekster, om de har felles nedskrevne kriterier, hvor disse kriteriene eventuelt kommer fra, og om elevene inkluderes i utforming av kriterier og gjennomføring av vurderingen.

3. Hvilke kunnskaper har lærerne om sammensatte tekster?

For å kunne vurdere sammensatte tekster, er det nødvendig med en viss kompetanse på området. Jeg vil derfor undersøke hvilke kunnskaper lærerne har om sammensatte tekster, og hvor kompetente de selv føler seg i vurderingssituasjonen.

4. Hvilken betydning har læreplanen og eksamensordningene i norskfaget for lærernes vurdering av sammensatte elevtekster?

Til sist vil jeg undersøke om den reviderte læreplanen i norsk har hatt noen betydning for hvilket fokus sammensatte tekster skal ha i undervisningen, og om eksamensordningene i norskfaget er med på å påvirke hvordan lærerne vurderer elevenes sammensatte tekster.

I denne oppgaven vil jeg forsøke å besvare disse spørsmålene gjennom kvalitative forskningsintervjuer med grupper av norsklærere ved tre videregående skoler.

1.4 Læreplanen om sammensatte tekster

Den nye reviderte læreplanen i norsk trådte i kraft 1.8.2013, og her er ”sammensatte tekster” fjernet som et av hovedområdene. Utdanningsdirektoratets forutsetning for dette var at:

(...) denne typen tekster er en del av et utvidet tekstbegrep og derfor noe elevene skal arbeide med på alle årstrinn. Dette innebærer at både reseptive og produktive element må synliggjøres i kompetansemålene for denne typen tekster. Tilbakemeldingen på kompetansemålene tyder på at produksjon av sammensatte tekster kan styrkes på videregående nivå, men tilbakemeldingen på forslaget om å fjerne sammensatte tekster som eget hovedområde er positiv.

(UD, 2013a)

Tilbakemeldinger tilsier altså at produksjon av sammensatte tekster kan styrkes på videregående skoler, men at Utdanningsdirektoratet allikevel ser det som hensiktsmessig å fjerne hovedområdet. Men selv om sammensatte tekster ikke lenger er et av hovedområdene, er kompetansemålene fortsatt en like stor del av planen. Per dags dato er de tre hovedområdene i norsk ”muntlig kommunikasjon”, ”skriftlig kommunikasjon” og ”språk, litteratur og kultur”. Sammensatte tekster er allikevel en implisitt del av disse tre områdene og kommer direkte til uttrykk under skriftlig kommunikasjon:

Skrijving innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere. Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal lese og utforme. God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker.

(UD, 2015)

Utdanningsdirektoratet beskriver her sammensatte tekster som en naturlig del av norskfaget og de tekstene elever skal utforme og lese. Dette forutsetter at sammensatte tekster er godt integrert i norskundervisningen, at lærerne er klar over formålet med at elever produserer sammensatte tekster, og at de har kompetanse, samt retningslinjer til vurdering av en sammensatt tekst.

1.4.1 Grunnleggende ferdigheter

Ifølge Utdanningsdirektoratet er grunnleggende ferdigheter "(...) integrert i kompetansemålene, der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen" (UD, 2006). I norskfaget forstås grunnleggende ferdigheter slik; "muntlige ferdigheter" som betyr at eleven skal kunne skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker. Under muntlige ferdigheter kommer sammensatte tekster inn som en muntlig presentasjon, der elevene skal tilpasse teksten til mottakeren. Her handler det også om å lytte og tolke andre sammensatte tekster. Muntlige ferdigheter handler blant annet om kroppsspråk, stemmebruk og retoriske virkemidler, men også om de multimodale elementene i en presentasjon. Den grunnleggende ferdigheten "Å kunne skrive", handler om å skrive teksttyper som er relevante for faget og å uttrykke seg i norskfaglige sjangre. Slike sjangre kan bestå av ulike tekstsjangre fra novelle til kåseri, men også produksjon av sammensatte tekster som reklameplakater, veggaviser, tegneserier, bildeserier, nettsider med mer. "Å kunne lese" er en grunnleggende ferdighet som går ut på å skape mening ut av et bredt utvalg sjangere fra fortid til nåtid. Dette betyr at elevene blant annet skal analysere og tolke forskjellige typer sammensatte tekster. "Å kunne regne", handler om å vurdere og reflektere over og kommunisere om sammensatte tekster som inneholder grafiske framstillinger, tabeller og statistikk. "Digitale ferdigheter" er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget og innebærer å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre.

1.4.2 Kompetansemål

Kompetansemålene jeg legger frem her er mål som handler eksplisitt eller implisitt om analyse, produksjon eller vurdering av sammensatte tekster.

Kompetansemål etter Vg1:

- kombinere auditive, skriftlige og visuelle uttrykksformer og bruke ulike digitale verktøy i presentasjoner

<ul style="list-style-type: none"> - bruke kunnskap om retoriske appellformer i presentasjoner - mestre ulike roller i samtaler, diskusjoner, dramatiseringer og presentasjoner - bruke ulike estetiske uttrykksformer i sammensatte tekster - tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster
<p>Kompetansemål etter Vg2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lytte til, vurdere og gi veiledende tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner - bruke kunnskap om retoriske appellformer i diskusjoner og presentasjoner - formidle faginnhold presist og bruke digitale medier og verktøy i formidlingen - analysere innhold og vurdere bruk av virkemidler i tekster som er hentet fra ulike digitale medier
<p>Kompetansemål etter Vg3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster. - sette sammen og framføre et avgrenset litterært program - tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster - gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov

(LK06, 2013a)

Vi kan se at kompetansemålene fra Vg1 til Vg3 viser en tenkt progresjon, da målene går fra å presentere enklere til mer avanserte sjangre. Etter Vg1 skal elevene både presentere og tolke sammensatte tekster. Det er et krav til å kombinere ulike uttrykksmåter med forskjellige digitale verktøy, og elevene skal i tillegg bruke kunnskap om retoriske virkemidler i fremføringene. Hovedfokuset her ser ut til å være på presentasjonen og de sammensatte tekstene der det er den muntlige fremføringen som er i fokus. Slike fremføringer kan blant

annet bestå av PowerPoint-presentasjoner, filmsnutter, bildeserier med muntlig fremføring osv.

Etter Vg2 skal elevene kunne analysere, diskutere og vurdere ulike sammensatte tekster, samt gi tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner. Da det etter Vg1 var mest fokus på elevenes egne presentasjoner, ser det nå ut til at fokuset har flyttet seg til at de skal reflektere over andres sammensatte tekster, for kanskje å bli mer bevisste på hva de gjør selv. Elevene skal fortsatt bruke digitale medier og verktøy i egne fremføringer, men det er krav til at det faglige innholdet må fremstå presist, noe som ikke ble nevnt etter Vg1.

Kompetansemålene for Vg3 legger opp til at elevene skal ta i bruk enda mer komplekse former for sammensatte tekster, både når det gjelder å skape tekstene selv, og når det gjelder å tolke og vurdere andres. Fokuset her ser igjen ut til å være på den muntlige fremføringen, da elevene skal sette sammen og fremføre et avgrenset skjønnlitterært program, og velge kommunikasjonsverktøy til å gjennomføre en selvvalgt fordypningsoppgave.

Fra Vg1 til Vg3 ser det altså ut til at kompetansemålene er ment for å fremme en progresjon innenfor elevenes multimodale kompetanse. Fra å bli kjent med og bruke ulike sammensatte sjangre, til mer fokus på innhold og å analysere og reflektere over andres sammensatte tekster, til å skape avanserte sammensatte tekster som et skjønnlitterært program, der både innhold og fremføring skal telle sterkt. En slik progresjon viser et tydelig behov for vurdering for læring som hjelper elevene på vei til å bli bedre tekstskapere. Om elever skal få et bevisst forhold til hva som er kvalitet i en sammensatt tekst og i en multimodal fremføring, må læreren aktivt gå inn i undervisningen og hjelpe elevene på vei der de er, for at de skal få en bevissthet over egen læring innenfor dette emnet. Og ikke minst en bevissthet over viktigheten av å produsere gode sammensatte tekster.

1.5 Tidligere forskning

Jeg har ikke funnet noen tidligere studier som ser spesifikt på det jeg undersøker i denne masteroppgaven, men jeg vil allikevel knytte oppgaven til tidligere forskning som er blitt gjort rundt emnet sammensatte tekster i skolen. Her vil jeg trekke frem Magne Rognes (2008)

studie i norskfagets tekstbegrep for å belyse hvordan tidligere læreplaner har fokusert på sammensatte tekster. Jeg vil også se på noe av den tidligere forskningen som er blitt gjort av læreres multimodale kompetanse, da dette er relevant for denne oppgaven som dreier seg om hvordan lærere vurderer elevenes sammensatte tekster. Undersøkelsene av lærernes kompetanse er fra 2006 og 2007, like etter innføring av Kunnskapsløftet og med sammensatte tekster som et nytt hovedområde. Derfor kan det være interessant å se om noe har endret seg når det gjelder hvor kompetente lærerne føler at de er i dag, når jeg senere skal diskutere funnene i analysedelen.

1.5.1 Mot et moderne norskfag?

I ”Mot eit moderne norskfag” (2008) tar Magne Rogne for seg tekstbegrepet i norskfaget gjennom læreplananalyser og gjør en faghistorisk gjennomgang med vekt på spørsmålet om norskfaget kan sies å være dynamisk i den forstand at det tar til seg tekstkulturelle endringer i samfunnet, særlig knyttet til medie- og kommunikasjonsutviklingen. I sin studie kommer han med to hovedproblemstillinger. Den første tar for seg om norskfaget kan sies å være dynamisk i den forstand at det tar opp i seg tekstkulturelle endringer i samfunnet. Den andre har som mål å finne ut om dagens norskfag har et tekstbegrep som tjener formålet i forhold til den funksjonen faget skal ha i dagens skole.

Ifølge Rogne (2008) har tekstbegrepet i norskfaget tradisjonelt sett vært knyttet til litteraturvitenskapen og lingvistikken, der man i all hovedsak har sett på tekst som et verbalspråklig fenomen. ”Særlig i møte med den digitale tekstkulturen kan dette tekstomgrepet verke snevert, sidan ein her ofte kan finne til dømes skrift, lyd, bilete og animasjonar i den same ytringa” (Rogne, 2008, s. 1). Dette kommer klart til uttrykk i gymnaset slik det var formet etter loven i 1935, der en bare skulle lese skjønnlitteratur og skrive sakprosa. Tekstbegrepet omfattet her altså bare verbalspråklige, skriftlige tekster.

Etter 1969 ble læreplanens tekstbegrep gradvis endret. En skulle nå fokusere på det språkfunksjonelle i en helt annen grad. Sakprosaetekster skulle benyttes i undervisningen med mål om at elevene skulle læres opp til å ha en kritisk holdning til det de leste. Rogne forteller at konturene av et nytt norskfag gradvis begynte å ta form, med sjangre som benyttet andre

modaliteter for å kommunisere. Med fokus på demonstrasjon og presentasjon, beveget norskfaget seg i takt med samfunnets politiske og faglige utvikling. Meningen var at elevene skulle bli selvstendige kritikere, og det var et ønske om å finne frem til en metode som kunne avsløre språklig manipulering i ulike massemedium. Det var lenge fokus på at elever skulle analysere sammensatte tekster, men produksjonen av det har det vært mindre av.

Med Kunnskapsløftet LK06 blir for første gang begrepet ”sammensatte tekster” presentert i læreplanen, og her som et av fire hovedområder. Sammensatte tekster er en fornorskning av termen ”multimodale tekster”. Mens de foregående læreplanene la vekt på tekstresepsjon (Rogne, 2008), står det eksplisitt i LK06 at elevens egen tekstproduksjon også skal inngå i arbeidet med sammensatte tekster. Ifølge Rogne kan sammensatte tekster i dette tilfellet ses på som en ren videreføring av målområdet ”massemedium”, slik at LK06 er med på å videreføre et tekstsyn der multimodale tekster blir sett på som et rent krydder eller tilskudd til norskfaget.

Rognes artikkel konkluderer med at tekster det er viktig å arbeide med i norskfaget har endret seg i tråd med samfunnsutviklingen, men at de svake kravene til det å mestre tekstproduksjon i LK06 ikke var i samsvar med de overordnede målene for faget.

Etter Rognes artikkel skjedde det enda en endring i læreplanen. I 2013 ble altså en ny revidert læreplan for norskfaget lagt frem, og her var ikke sammensatte tekster lenger et av hovedområdene. Hovedområdene i dag er ”muntlig kommunikasjon”, ”skriftlig kommunikasjon” og ”språk, litteratur og kultur”. Selv om sammensatte tekster er fjernet som hovedområde, er dette en like stor del av læreplanen som før og kompetansemålene har så vidt endret seg. Den utgåtte læreplanen LK06 i norsk begynner allerede i ”Formål med faget” å beskrive tekstbegrepet på videregående skole:

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene.

(UD, 2006a)

I den reviderte læreplanen, ble dette endret til:

I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon.

(LK06, 2013b)

En kan spørre seg om det å ta vekk sammensatte tekster som et hovedområde er med på å redusere fokuset på det. Skal norskfaget utvikle seg i takt med en stadig mer sammensatt og digital verden, tjener man lite på å undergrave det. En kan tolke planen slik Rogne (2008) trekker frem, som om at det sammensatte elementet mer er som et krydder eller tillegg til norskundervisningen og ikke et viktig punkt som lærere trenger å fokusere på. Har eleven laget en PowerPoint med bilde, tekst og lyd, så har vi fått det sammensatte inn i undervisningen, men blir dette da vurdert på en slik måte at elevene får tilbakemelding på det sammensatte, eller er det kun det faglige innholdet som skal telle i den endelige vurderingen?

1.5.2 Læreres multimodale kompetanse

Anne Løvland (2006) har forsket på multimodale prosjektarbeidstekster på mellom- og ungdomstrinnet. I sin doktoravhandling skriver hun om: *Samansette elevtekstar. Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. Et av hovedfunnene til Løvland (2006) er at de fleste lærere er positive til at elevene skal arbeide med sammensatte tekster, men at det er de skriftspråklige sidene ved de multimodale tekstene som får størst oppmerksomhet, og at skolekulturen i mange tilfeller overser andre meningspotensialer. Hun forteller at det å utvikle tekstkompetanse kan være en kompleks og omfattende aktivitet, som ikke minst tar tid å innarbeide i skolen. Med bakgrunn i sin doktoravhandling skrev Løvland også boken *På mange måter. Samansette tekstar i skolen* (Løvland, 2007). Her fremhever hun at lærerens rolle er den viktigste nøkkelen til vellykket arbeid med sammensatte tekster i klasserommet. Løvland erfarte at alle lærerne hun møtte uttrykte stor multimodal velvilje, men at deres praksis ikke alltid vitnet om kunnskap til hvordan elevene skal produsere meningsfulle sammensatte tekster. ”Det verka mange gonger som om ein rekna med at dersom ein opna opp for multimodale uttrykk, vil elevane utvikle multimodal kompetanse av seg sjølv” (Løvland, 2007, s. 142). Løvland (2007) ser at elevene må få tydelige signaler om

hva som er vurderingsgrunnlaget, hvis de skal klare å vektlegge det å skape gode sammensatte tekster.

Ifølge Wenche Foyn og Stig Andreas Foyn (2006) avviser sensorer at deres nåværende tekstkompetanse strekker til, når det gjelder å vurdere elevers multimodale tekster. I sin masteroppgave i IKT i læring beskriver de hvordan sensorenes tradisjonelle tekstkompetanse er utilstrekkelig når det gjelder å vurdere multimodale tekstuttrykk. Dette gir videre utslag som et stort sprik når det kommer til vurderingen av sammensatte elevtekster. De trekker frem at områder som tidligere lå under mediefag og kunst og håndverk, har fått en sentral plass i norskfaget (Foyn & Foyn, 2006, s. 153), men at det allikevel er en usikkerhet rundt bruk og vurdering av dem. Sensorene i denne undersøkelsen snakker åpent om egen vurderingspraksis og etterlyser retningslinjer for vurdering da de føler at de skyter i blinde under en vurderingssituasjon ” (...) det er vanskelig, det var en vurdering delvis i blinde. Vi må lære oss et begrepsapparat og vi må lære oss et språk (...) (Foyn & Foyn, 2006, s. 106). Sensorene i Foyn og Foyns undersøkelse ble satt til å vurdere elevers sammensatte tekster i en 1.klasse på en videregående skole. Sensorene endte opp med å gi forskjellige karakterer, fra 2 til 5 på noen av de multimodale tekstene. De mener selv at grunnen til dette er at de ikke har nok kompetanse innenfor emnet og at det derfor er vanskelig å skulle bedømme en sammensatt tekst.

Disse erfarne sensorene gir uttrykk for at den vanlige tekstkompetansen ikke er tilstrekkelig når de skal vurdere multimodale tekster. Samsvarsanalysen viser fra middels til dårlig korrelasjon, et resultat som bekrefter sensorenes opplevelse av usikkerhet i forhold til å gjøre en pålitelig vurdering av de multimodale tekstene. Dette funnet støtter opp under det behovet for kompetanseheving innen nye fagområder i læreplanen som sensorene etterspør.

(Foyn & Foyn, 2006, s. 3)

Foyn og Foyn (2006) trekker frem at sensorene ikke forstår den multimodale grammatikken til de tekstene de er satt til å vurdere, og at de derfor heller ikke oppfatter alle meningene som elevene har skapt. Sensorene er helt åpne om at dette er et område de er usikre på og at det ikke er rettferdig overfor elevene når lærerne ikke har nok kompetanse til å kunne vurdere korrekt.

Disse erfarne lærerne vet at skal eleven ha læringsutbytte må læreren ha god kompetanse, og de etterlyser derfor kompetanse innen nye fagområder som tidligere lå under andre fag for eksempel mediefag og kunst- og håndverkfag i tillegg til teknisk og didaktisk skoling for å gjenerobre sin faglige autoritet og posisjon. De erfarte i bedømmeroppdraget sitt at deres tradisjonelle tekstkompetanse ikke holdt mål slik at det ble et motsetningsforhold mellom elevenes multimodale tekstskapning og deres tekstkompetanse.

(Foyn & Foyn, 2006, s. 148)

Med dette er det liten tvil om at det kreves mer enn en generell tekstkompetanse for å kunne vurdere en sammensatt tekst. Det tradisjonelle tekstsynet henger som tidligere nevnt mest sammen med det verbalspråklige, og et multimodalt tekstsyn er noe relativt nytt i den store sammenhengen. I sin undersøkelse intervjuet de også elevene som hadde produsert de multimodale tekstene, og det kommer tydelig fram at elevene også er usikre på hva som blir vurdert som bra. For å produsere en god sammensatt tekst trenger selvsagt elevene også kompetanse og trening i å vurdere både egne og andres multimodale tekster, og her er det lærerne som skal komme med de gode retningslinjene.

1.5.3 Læreres vurderingspraksis

Jeg har ikke funnet studier om hvordan norsklærere vurderer sammensatte elevtekster, men det finnes derimot en del forskning om læreres vurderingspraksis når det gjelder andre emner. Frøydis Hertzberg (2003) har undersøkt læreres praksis når det gjelder veiledning av elevers muntlige ferdigheter i *Arbeid med muntlige ferdigheter. Evaluering av Reform 97*, og kommer med problemstillingen: ”I hvilken grad undervises det i muntlige ferdigheter etter L97, og i hvilken grad innbefatter denne undervisningen konkret, tekstspesifikk veiledning?” (Hertzberg, 2003, s. 137). Denne undersøkelsen er gjort i 2003, før Kunnskapsløftet og før sammensatte tekster ble et hovedområde i læreplanen, men det kan allikevel være interessant å sammenlikne disse funnene med mine egne. Hertzberg påpeker at fremføringer er nesten bare det som utgjør systematisk arbeid med muntlig i klasserommet, og at det da som oftest er innholdet i elevens fremføring som blir vurdert. I denne undersøkelsen er det ikke blitt funnet noen systematisk veiledning av fremføringene, samt lite systematisk arbeid med muntlige ferdigheter. Det skjer også lite elevmedvirkning, da det ikke ser ut til å være vanlig at elevene

er med på vurderingen eller veiledningen. Hertzberg (2003) har oppdaget at lærerne kanskje ikke gir riktig respons til elevenes fremføringer, fordi det kan være vanskelig å kommentere mer personlige egenskaper negativt. Hertzberg mener derfor at et fast kriterieskjema for vurdering av fremføringer kan være en løsning på dette.

Når vi ser at lærerne vegrer seg for å gi noe annet enn entusiastisk respons, er det selvsagt nettopp fordi de vet dette. Har man derimot erfaring med å bruke et fast kriterieskjema ved hver framføring, vil det hele få et preg av rutine som i stor grad avdramatiserer sårbarheten i situasjonen. Eksempel på slike kriterier kan være stemmebruk, grad av avhengighet av et ev. manus, kontakt med publikum, plassering i rommet, bruk av hjelpemidler, evne til å strukturere stoffet slik at det er lett å oppfatte osv. Denne typen kriteriesett kan med fordel utvikles i samarbeid med elevene og også brukes av elevene når de skal gi respons.

(Hertzberg, 2003, s. 164)

Lærerne på en av skolene som ble undersøkt, ytret ønsket om kompetanseutvikling og et bredere faglig fortolkningsfellesskap (Hertzberg, 2003). Det at lærerne ikke føler seg rustet nok til å vurdere muntlige fremføringer, er ifølge Hertzberg en avspeiling av svakheter ved det norske utdanningssystemet, og hun er ikke i tvil om at det trengs en større satsning, både når det gjelder lærerutdanningen og de ferdig utdannede lærerne.

Hjørdis Hjukse (2007) har forsket på vurderingskriterier for sammensatte elevtekster i sin masteroppgave: *Hva generere kvalitet i multimodalitet? - Kan vi enes om noen kriterier.* Problemstillingen i denne masteroppgaven er som følger: ”Hva er det ulike faglærere framhever som kvalitative egenskaper i vurderingen av multimodale elevtekster? Hva beskriver elevene selv som kvalitet i de samme tekstene? Er det mulig å antyde noen felles kriterier?” (Hjukse, 2007, s. 5). I dette prosjektet ble et utvalg av lærere med forskjellig bakgrunn, samt elever, satt til å vurdere utvalgte sammensatte tekster. Hjukse peker her på problemområdet rundt vurdering av sammensatte tekster, og trekker frem at lærernes kompetanse er sterkest når det gjelder vurdering av skriftlige tekster i norsk. Her har lærerne er vurderingstradisjon å støtte seg til, og de har mange oppfatninger om kriterier og om kvalitet. Når det gjelder vurdering av sammensatte tekster, er ikke Hjukse (2007) overrasket over at lærerne føler stor usikkerhet, da erfaringer har vist at det å utvikle et tolkningsfellesskap er en tidkrevende og kontinuerlig prosess. Hennes erfaring er at det er

gjennomgående lite veiledning og læringsstøttende tilbakemeldinger på de ikke-verbale sidene ved de sammensatte tekstene.

Både elever og lærere synes å være fornøyd med at de har fått til det tekniske. Dermed ser det ut til at arbeidet i liten grad blir fulgt opp med konkrete tilbakemeldinger hvor elevene blir utfordret til å videreutvikle teksten kvalitativt på et innholdsmessig og uttrykksmessig nivå.

(Hjukse, 2007, s. 5)

For å kunne veilede en elevene i prosessen frem til et ferdig produkt, må vi vite hva vi skal veilede dem mot. Vurderingen til forskningsdeltagerne i dette prosjektet var enige om at helheten i produktet var viktig og at det multimodale samspillet måtte fungere. Det de ikke var like enige om, var oppfatning av kvalitet, og festet seg ved forskjellige sider ved de sammensatte tekstene, dermed opplevde de også det samme uttrykket ulikt (Hjukse, 2007). Forståelsen for bruk av kriterier som omhandler multimodalitet, syntes ifølge Hjukse å være avhengig av kompetansen til den som vurderte. Hun så også at kategoriene som betydde mest for helhetsoppfatningen av teksten, var i stor grad preget av egen smak og subjektive oppfatninger, altså hvordan teksten ”rører oss”. Det byr på en utfordring når en lærer vurderer i forhold til egen preferansebakgrunn, personlig smak eller ”magefølelsen”. Ikke bare fordi de fleste lærere da vil vurdere ulikt, men også fordi det skaper en urettferdighet overfor de tekstene som kanskje teknisk sett er like gode, men som ikke falt i smak hos læreren.

1.5.4 Oppsummert

Jeg har pekt på tidligere forskning som tar for seg aspekter ved sammensatte tekster i norskfaget. Rogne (2008) trakk fram at LK06 kunne være med på å vurdereføre et tekstsyn der multimodale tekster blir sett på som et rent krydder eller tilskudd til norskfaget, blant annet på grunn av de svake kravene til det å mestre tekstproduksjon. Løvland (2007), samt Foyn og Foyn (2006), har pekt på at lærernes kunnskap til å kunne vurdere elevers sammensatte tekster har vist seg i flere tilfeller å være mangelfull. Ifølge Hertzberg (2003) har det tidligere vært lite systematisk veiledning av elevers fremføringer, blant annet på grunn av mangel på faste kriterier. Hjukse (2007) trekker frem at det finnes en usikkerhet blant lærerne når det gjelder vurdering av sammensatte tekster og multimodale fremføringer. Hun

mener grunnene til dette er læreres manglende kompetanse, og at det ikke har blitt utviklet et tolkningsfellesskap på dette området.

På bakgrunn av disse tidligere funnene vil det bli interessant å se hva som kommer frem under min undersøkelse. Er det slik at sammensatte tekster blir sett på som et krydder til faget, eller er det et godt etablert område i norskfaget, der både lærere og elever vet hva en god vurdering av en sammensatt tekst vil innebære? Det vil være interessant å undersøke om læreres sammensatte tekstkompetanse endret seg siden Foyn og Foyn (2006) undersøkte sensorer, som avviste at deres daværende tekstkompetanse strakk til når det kom til å vurdere elevenes multimodal tekster. Det blir også interessant å se om lærere har utviklet et større tolkningsfellesskap rundt sammensatte tekster i norskfaget, eller begynt å skape faste kriterier for vurdering av elevers sammensatte tekster.

2 Teori

2.1 Innledning

For å kunne si noe om vurdering av sammensatte tekster er det nødvendig å nevne hva det grunnleggende ved en sammensatt tekst er. Siden min hovedproblemstilling handler om vurdering av sammensatte tekster, blir det også naturlig å diskutere hva vurdering er, og hvordan ulike former for vurdering kan fungere i skolen. Jeg kommer også til å trekke frem kriterier for vurdering og hvordan vurderingskriterier kan oppstå fra skole til skole. Fraværet av vurdering av sammensatte tekster til eksamen er også et interessant tema, og jeg vil se på hvordan eksamen kan påvirke hva lærere gjør i klasserommet, den såkalte washback-effekten. Til slutt vil jeg diskutere viktigheten av kriterier for vurdering av sammensatte tekster i norskfaget.

2.2 Den sammensatte tekst

2.2.1 Tekstbegrepet

Hva er en ”tekst”? Innenfor kommunikasjons- og tekstteori definerer man gjerne tekst som noe som er satt sammen av språklige tegn, altså skrift eller tale, samtidig som man åpner for at disse språklige tegnene kan kombineres med tegn fra andre tegnsystem (Svennevig, 2001, s. 108). Før jeg tar videre fatt på teorien er det nødvendig å diskutere: Hva er egentlig en sammensatt tekst? Eller rettere sagt, hva er ikke en sammensatt tekst? Noen ville gå så langt som til å si at selv en ren tekst på papir er sammensatt. Selv denne teksten er satt sammen av ulike modaliteter, teksten har en font og en farge, og er skrevet i et program som vises på en dataskjerm, eller på papir. Når vi hører på radioen, kan også lyden være satt sammen av forskjellige type modaliteter som ulike stemmer, ulikt stemmeleie og musikk (jamfør Tønneson, 2006). Semiotiker Gunther Kress (2003) beskriver tekstbegrepet:

Communication – whatever the mode – always happens as a *text*. The ”stuff” of our communication needs to be fixed (...) in a mode: knowledge or information has no

outward existence other than in such modal fixing. The fixing provides the material resource through which or in which it is to be materialised. It does not provide the shape that it is to have. That shape is textual. Text is the result of social action, of work; it is work with representational resources which realise social matters.

(Kress, 2003, s. 47)

I denne sammenhengen er altså en tekst, uansett modalitet, en fysisk og materiell substans der kommunikasjon skjer. Ifølge Kress (2003) vil en tekst alltid representere en sosial handling, og hva denne handlingen kommuniserer, vil ikke kunne eksistere uten en modalitet.

2.2.2 Multimodalitet

Ifølge Anne Løvland (2006) er en multimodal tekst en tekst som skaper mening gjennom å kombinere ulike modaliteter. ”Ein multimodal tekst er det same som samansett tekst, medan multimodaliteten er trekk ved teksten som oppstår på grunn av samspelet mellom ulike uttrykksmåtar eller modalitetar” (Løvland, 2006, s. 21). Multimodale tekster er vår tids sentrale kommunikasjonsform. Kress har definert modalitet på denne måten:

Mode is the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication. Mode has material aspect, and it bears everywhere the stamp of past cultural work, among other things the stamp of regularities of organisation.

(Kress, 2003, s. 45)

Kress (2003) ser den materielle formen og den kulturskapte organiseringsmåten som sentrale sider ved modalitetene som kan gjøre det mulig å skille modalitetene fra hverandre. Enkelt sagt er materiell form de materialene vi bruker for å uttrykke oss, som for eksempel digitale punkter, lyd, fargestifter, eller kroppen vår. Den kulturskapte organiseringsmåten er ulike former for meningsskapende system som er kjent innenfor en kultur, for eksempel skriftspråksystemet, eller systemet av gester som gir mening for dem som er en del av kulturen. Både den materielle formen og den kulturskapte formen endrer seg over tid.

2.2.3 Sammensatte tekster i skolen

I skolen har lærere og elever lenge både produsert og analysert sammensatte tekster, uten at de kanskje selv har vært klar over det. Ved Kunnskapsløftet 2006 ble det endelig fokus på at sammensatte tekster skal være en naturlig integrert del av skolehverdagen. Løvland (2007) trekker frem noe av de multimodale handlingene som skjer i et klasserom:

Klasserommet har lenge vore ein arena for å skape samansette tekstar. Elevar dramatiserer, skriv, teiknar, formar, syng og spelar inn film for å skape meining. Det multimodale har ikke minst blitt ein del av arbeidsforma prosjektarbeid. Multimodale presentasjonar av gruppearbeid om alt frå hobbyar til geografi og matematikk er eit tilbakevendande innslag i skolekvardagen.

(Løvland, 2007, s. 90)

Det jeg skal fokusere på i denne masteroppgaven, er først og fremst sammensatte tekster som elever produserer i norskfaget på videregående skole som er knyttet til læreplanen i norsk. De tekstene jeg derfor ser for meg, kan være veggaviser med tekst og bilde, eventuelt knyttet til en muntlig presentasjon. Spesielt tenker jeg på digitale fortellinger i form av PowerPoint knyttet til eventuell muntlig presentasjon, film eller radioprogram med ulike elementer. Dette fordi jeg har erfart at slike presentasjoner ser ut til å være noen av de vanligste sammensatte elevtekstene i norskfaget.

Elevene har krav på at alt arbeid som er en del av kompetansemålene skal bli vurdert, enten i form av en formativ vurdering, eller en summativ vurdering i faget. Løvland (2007) forteller at lærere gjerne har en intuitiv følelse av hvorfor en sammensatt tekst er god, men at de ikke alltid er like flinke til å sette ord på hvorfor. Tekstkompetanse innebærer både det å kunne forstå og fortolke tekster andre har utformet og å kunne skape tekster selv. Ikke bare tekstens budskap, men som en del av mellommenneskelig kommunikasjon i en kulturkontekst. Et viktig aspekt i skolen er også å gjøre elevene i stand til å avsløre ideologiske og retoriske sider ved en verden av tekster, både i og utenfor skolen.

2.3 Vurdering

Vurdering kan skje på mange ulike måter, og hver enkelt lærer vil ha sin egen måte å vurdere på. Det man kan være enige om, er ”at tilbakemelding og respons er en viktig forutsetning for læring, og at vurdering er blant de forhold som i praksis viser seg å ha størst innvirkning på arbeidsmåter, og hvilke læringsresultater en får” (Læringscenteret, 2003, s. 11).

For å kunne vurdere en sammensatt tekst er det nyttig å ha noen kjøreregler, eller et sett med kriterier. Slike kriterier kan være nyttig for både vurdering *for* læring og vurdering *av* læring. Ifølge Lisbeth M. Brevik og Marte Blikstad-Balas (2013) skal vurdering ha læring og utvikling som mål, og bør derfor gi elevene informasjon om sin faglige utvikling underveis i opplæringen. Dersom elevene og lærerne hele tiden er klar over hvilke mål de skal strekke seg etter, kan det være mye enklere for alle faktisk å nå målene, ved hele tiden å se tilbake på de overnevnte kriteriene. Vurdering for og av læring bør ses i sammenheng og kan knyttes tettere sammen ved for eksempel at elevene er med på å utforme vurderingskriterier. Dette kan blant annet fungere som et bindeledd mellom undervisningen og den endelige delen av oppgaven.

Ifølge Utdanningsdirektoratets prinsipper for vurderingsarbeid i fag har flere studier om vurdering og læring vist at elever lærer best når de:

- forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
- får tilbakemeldinger som forteller de om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- får råd om hvordan de kan forbedre seg
- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

(UD, u.å.)

2.3.1 Vurdering for læring

”Med vurdering i dagens skole menes betydelig mer enn bare en karakter som peker tilbake på hva eleven kan om et avsluttet tema” (Brevik & Blikstad-Balas, 2013, s. 193). Vurdering er en prosess eller aktiviteter som skjer underveis i læringsarbeidet der man samler inn informasjon om elevenes kompetanse og ferdigheter. Vi kan derfor si at formålet med

vurdering er å hente inn informasjon om elevens kompetanse, og bruke denne informasjonen til å oppnå målet, som er læring. Ifølge Black og William (1998, 2009) er elementer som elevmedvirkning, egenvurdering, tilbakemeldinger, tilpasset opplæring, jevn dialog med elevene og samarbeid med hjemmet, alle viktige elementer i et klasserom som vektlegger vurdering *for* læring. Vurderingsforskriften for norsk skole understreker at:

Elevene lærer bedre når de forstår hva de skal lære, og hva som forventes av dem. Det er derfor viktig at lærere utvikler og kommuniserer tydelige mål for opplæringen og kjennetegn på måloppnåelse, legger til rette for elevens egenvurdering og gir tilbakemeldinger som elevene kan lære av.

(KD, 2008 – 2009, s. 13)

Et viktig prinsipp er derfor at elevene må få tilbakemeldinger mens de er i lærings situasjonen, istedenfor i en sluttvurdering når det er for sent å forbedre seg. Slike vurderingssituasjoner kan være alt fra hva eleven har lært i en enkelt time, til kunnskap eleven har tilegnet seg over flere år. Ifølge Brevik og Blikstad-Balas (2013) skal vurdering for læring sies å oppfylle tre kriterier:

For det første skal den ha læring og utvikling som mål. Det betyr at den skal gi elevene informasjon som de kan bruke i eget læringsarbeid underveis i opplæringen. For det andre skal VfL være løpende og systematisk. Det betyr at elevene har krav på jevnlig vurderinger av den faglige utviklingen sin. For det tredje skal VfL være et grunnlag for å tilpasse opplæringen, og hva de må jobbe videre med for å øke kompetansen sin.

(Brevik & Blikstad-Balas, 2013, s. 195-196)

I en nylig rapport om vurderingskulturen i norsk skole fremmer forskere at vurdering ”handler om å samle bevis for læring og å tolke og anvende denne informasjonen i beslutninger om undervisning og læring” (Sandvik et al., 2012, s. 38). Brevik og Blikstad-Balas (2013) belyser at lærernes vurdering har en direkte påvirkning på hvilke praksiser elevene legger opp til i skolerelaterte aktiviteter, og at elevene legger mer inn i arbeidet sitt om det vil bli vurdert av læreren.

I forskningsprosjektet PISA+ har forskere imidlertid registrert at det i mange tilfeller er mangel på retning og fokus i de klasserommene som er undersøkt. Lærernes aktive og systematiske introduksjon og oppsummering av aktiviteten er også i flere tilfeller mangelfull (Klette et al., 2008). Evalueringen viser en tilbakemeldingskultur som er lite systematisk, der oppsummerende tilbakemeldinger virket tilfeldige og korrigerende tilbakemeldinger var sjeldne (Klette, 2003 & Haug, 2004). Ifølge Brevik og Blikstad-Balas er en konstruktiv tilbakemelding først og fremst en kriteriebasert vurdering av elevens faglige prestasjon og råd for videre arbeid. Istedenfor å si ”Flott!”, eller ”Dette likte jeg godt”, er det mer nyttig for elevene å få vite *hvorfor* prestasjonen var flott, og *hvorfor* læreren likte det godt.

2.3.2 Elevmedvirkning

Elevmedvirkning i klasserommet kan være en god kilde til læring. Ifølge utdanningsdepartementets prinsipper for opplæring skal skolen og lærerne forberede barn og unge til å kunne delta i felleskap med andre i et demokratisk samfunn. Opplæringen skal bidra til at elevene utvikler egne valg og skape mening i livet sitt. I tillegg er elevmedvirkning nyttig for læringsprosessen.

Elevmedverknad inneber deltaking i avgjerder som gjeld læring, både for kvar einskild og for gruppa. I eit inkluderande læringsmiljø er elevmedverknad positivt for utviklinga av sosiale relasjonar og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringa. I arbeidet med faga er elevmedverknad med på å gjere elevane meir medvitne om eigne læringsprosessar, og det gir større innverknad på eiga læring.

(UD, 2006b)

Men analyser av elevundersøkelser de siste årene har vist at ikke alle elever alltid er informert om de vurderingskriteriene som er knyttet til det arbeidet de jobber med (jamfør Danielsen et al., 2009, Skaar et al., 2008). Dersom elevene bidrar i prosessen med å utvikle vurderingskriterier og identifisere mål, forstår de mer og føler seg mer forpliktet til å lære.

2.3.3 Vurdering av læring

Vi skiller gjerne mellom *sluttvurdering* og *vurdering av læring*.

Sluttvurderingen kan beskrives som vurdering av læring, men er ikke helt det samme. I underveisvurderingen vil det også være prøver og oppsummerende vurderinger (vurdering av læring) som gir informasjon om kompetanse på et gitt tidspunkt. Det vil si at det er hvordan informasjonen fra en prøve brukes som avgjør hvilken hensikt prøven får.

(UD, 2014)

Vurdering av læring kan skje når som helst i et undervisningsforløp, og skjer som regel ved at eleven får en karakter eller ”godkjent” / ”ikke godkjent” og da med en begrunnelse av resultatet. Vi kan også snakke om vurdering *av* læring som vurdering *for* læring hvis læreren går aktivt inn i samtale med eleven, muntlig eller skriftlig, om hva som var bra eller hva som kan gjøres annerledes neste gang. For at en slik samtale skal være nyttig, bør både læreren og eleven ha et sett med kriterier å se tilbake på. Her kommer kriterier inn som et nyttig redskap, både for lærere og elever. Kriterierelatert vurdering er relevant både i vurdering for læring og vurdering av læring, og kriterier er like nødvendig i veiledningsarbeidet som i vurderingsarbeidet.

2.3.4 Kriterier for læring

Som tidligere nevnt viser analyser av elevundersøkelser de siste årene har vist at ikke alle elever alltid er informert om de vurderingskriteriene som er knyttet til det arbeidet de jobber med. I en rapport fra Dansk Clearinghouse ved Universitetet i Århus i Danmark (2008), har man utarbeidet en systematisk kunnskapsoversikt over hvilke kompetanser hos lærere som fører til læring hos barn og unge. Rapporten peker på at elevenes læring kan styrkes dersom læreren har klare mål og eksplisitt formulerer regler for undervisningen, samt fremstår som en synlig leder (Nordenbo et al., 2008). Når læringsmålene og kriteriene blir synlige for elevene og de har fått forståelse for hva som skal læres, blir det enklere å skjønne hva de faktisk lærer og hvorfor de arbeider slik som de gjør. Dette kan tenkes å bidra til motivasjon for arbeidet elevene skal ta fatt på.

Utformingen av vurderingskriterier kan skje på mange måter. Elevene kan være med på å diskutere samt utforme sine egne kriterier med læreren som aktiv medspiller, eller læreren

kan utforme selv og presentere dem for elevene. Når læreren skal utforme kriterier selv, er det nyttig å samarbeide med kolleger om et felles vurderingsgrunnlag for å hente inspirasjon og idéer. Planlagte erfaringsdelinger innad eller på tvers av skoler kan være en konstruktiv strategi for å få lærere til å reflektere over sin egen vurderingspraksis (Roberts & Pruitt, 2003).

Læreplanen for Kunnskapsløftet inneholder prinsipper for opplæringen som er formulert ved hjelp av kompetansemål. For å vite hva du skal vurdere, må du først vite hva elevene skal lære. I dag har vi en målrelatert vurdering i den norske skolen, noe som vil si at all vurdering skal knyttes til mål som er forankret i læreplanene for Kunnskapsløftet. Når læreren skal kommunisere læringsmålene til elevene, må de formidles på en slik måte at elevene forstår hva de skal gjøre, og skjønner den læringen som er knyttet til de aktivitetene de skal gjennomføre (Clarke, 2005). Læreplanen inneholder ikke faste kriterier eller standarder for måloppnåelse på de ulike årstrinn, og lærerne har i tillegg metodefrihet i hvordan de skal undervise i kompetansemålene. I Norge er det slik at vurderingskriterier utvikles lokalt på en skole, og skoler rundt om i landet har ulike vurderingssystemer og vurderingspraksis. Det vil si at det er lærerne som arbeider med å analysere og konkretisere målene i læreplanen. Dette er på grunn av at den norske læreplanen tar utgangspunkt i lokalt læreplanarbeid: ”LK06 gir et lokalt handlingsrom som skal bidra til å fremme tilpasset opplæring, og derfor krever LK06 lokalt arbeid med læreplaner” (UD, 2006c, s. 5). Det er lærerne som fortolker kompetansemålene i læreplanen og legger til delmål av måloppnåelse som bryter kompetansemålene ned og blir enklere for elevene å forstå. Siden det er lærerne på skolene som bestemmer dette, vil vurderingskriterier også være forskjellige fra skole til skole. Dersom elevene har et eierskap til målene de skal nå, vil det være enklere for dem å nå dem (Hattie & Timberley, 2007).

Ifølge Utdanningsdirektoratets sider viser forskning at det er utydelige styringssignaler, uklar ansvarsfordeling og varierende grad av systematikk i det lokale arbeidet med læreplaner:

- Nasjonale myndigheter har ikke vært tydelige på hva lokalt arbeid med læreplaner etter LK06 skal innebære.
- Det har vært utydelige forventninger til roller og ansvar knyttet til det lokale arbeidet med læreplaner på ulike nivåer i utdanningssektoren.

- Det har vært varierende grad av oppfølging og systematikk i det lokale arbeidet med læreplaner.

Funnene tyder på at det er behov for å tydeliggjøre lokalt handlingsrom og hva lokalt arbeid etter LK06 kan innebære.

(Dale et al., 2011)

Sølvi Mausestaden og Christina Elde Mølstad (2013) har diskutert hvordan grunnskolelærere synes å se på seg selv som at de primært iverksetter læreplanen, heller enn at de utvikler den. Mausestaden og Elde Mølstad har intervjuet lærerne og funnet ut at de ikke anser læreplananalyse spesielt viktig for å lykkes i arbeidet i skolen.

I så fall vil dette ha noen implikasjoner med hensyn til hvordan lærere og grunnskolelærerstudenter reflekterer over endringer i eget arbeid, og i hvilken grad av arbeid med innholdskomponenten også bør være en sentral del av arbeidet og av egen utvikling som lærer og som del av et lærerkollegium.

(Mausestaden & Elde Mølstad, 2013, s. 168)

Når det gjelder vurderingskriterier, ønsker noen av lærerne på barneskolene at de kommer fra sentralt hold, og de ønsker seg sterkere styring når det gjelder innholdet i undervisningen, men at læreplanen fortsatt ikke styrer metoder og arbeidsformer.

2.4 Sammensatte tekster til eksamen

Jeg vil nå se på hvordan produksjon av sammensatte tekster prøves til eksamen. Eksamen er et endelig mål som alle elever og lærere strekker seg mot under opplæringen, og en sluttvurdering som eksamen kan derfor ha mye å si på læringspraksisen i et klasserom. Derfor vil jeg først undersøke eksamenspraksisen innenfor muntlig og skriftlig eksamen, deretter diskutere hvordan denne praksisen kan ha en tilbakevirkende effekt på hvordan lærerne vurderer elevenes sammensatte tekster i norskfaget, altså washback-effekten.

Utdanningsdirektoratets regler for muntlig eksamen som gjelder for både grunnskolen og videregående opplæring, sier at elevene skal få mulighet til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig under en presentasjonstid og fagsamtale der:

- Eleven presenterer temaet eller problemstillingen (bør ikke utgjøre mer enn 1/3 av tiden).
- Sensorene bruker presentasjonen som et utgangspunkt for en fagsamtale med eleven (bør utgjøre minst 2/3 av tiden).

(UD, 2013d)

I vurderingsgrunnlaget i sensorveiledningene for muntlig eksamen i norsk på videregående skole, står det skrevet at:

Det er den kompetansen eleven viser under selve eksamenen som sensorene skal vurdere. De notatene som eleven har produsert i forberedelsesdelen, for eksempel presentasjonen, er ikke en del av vurderingsgrunnlaget.

(UD, 2013d)

”Eksempler på notater kan være digitale presentasjonsverktøy og andre digitale verktøy som regneark, graftegner og CAS. Listen er ikke uttømmende” (UD, 2013d). Elevenes presentasjon under muntlig eksamen som kan bestå av en sammensatt tekst, for eksempel PowerPoint, filmsnutt, dramatisering, muntlig foredrag osv., vil altså ikke bli vurdert av sensor på eksamen. En kan spørre seg om grunnen for dette når produksjon av sammensatte tekster blant annet er en del av læreplanen og kompetansemålene i norskfaget. De tekstene elevene produserer, muntlige, skriftlige og sammensatte, blir ikke vurdert på samme grunnlag.

Til skriftlig eksamen blir heller ikke elevene oppfordret til å produsere sammensatte tekster. Oppgaveformuleringene inneholder stort sett ordet "skriv", og vurderingsskjemaene tar ikke for seg andre modaliteter enn den skriftlige utformingen. Dette kommer også frem i eksamensveiledningen for norsk Vg3:

Det overordnede formålet med eksamen er at elevene skal vise den norskfaglige kompetansen sin. De skal lese ulike tekster og kunne sette dem inn i en faglig sammenheng, og de skal skrive en kort og en lengre tekst.

(UD, 2015)

Eksamensveiledningen for skriftlig eksamen Vg3 viser at kompetansemålene som er lagt til grunn for oppgavene, også er rent skriftlige:

Kompetansemålene fra hovedområdene Skriftlig kommunikasjon og Språk, litteratur og kultur på Vg2 og Vg3 ligger til grunn for oppgavene. Oppgavene prøver et utvalg av kompetansemålene, men elevene kan likevel vise bred kompetanse i faget. Sensor skal alltid vurdere helheten i svaret.

(UD, 2015)

Elevene blir oppfordret til å vise *bred* kompetanse i faget, og elevene kan få muligheten til å analysere en sammensatt tekst, men det står ingenting om hva som vil skje dersom eleven selv produserer en sammensatt tekst.

Vi kan altså konkludere med at det ikke gjøres en sluttvurdering av elevenes kompetanse i produksjon av sammensatte tekster, verken ved muntlig eller skriftlig eksamen, selv om produksjon av sammensatte tekster er en relativt stor del av læreplanmålene for norskfaget. Da er spørsmålet om en slik eksamensform kan påvirke lærernes vurderingspraksis av sammensatte tekster i norskfaget?

2.5 Washback-effekten

Det er lite forskning på ”washback-effekten”, og det som finnes lener seg mest på den klassiske studien av J. Charles Alderson og Dianne Wall (1993) *Does washback exist?*. Washback eller også ”backwash” er ifølge Alderson og Wall et fenomen som beskriver at tester eller eksamener har innflytelse på hva som skjer i klasserommet, hvordan lærere underviser og hvordan elevene lærer. ”It is generally accepted that public examinations influences the attitudes, behaviour, and motivation of teachers, learners, and parents” (Alderson & Wall, 1993).

The term "washback" is itself a neutral one, and can be related to "influence". If the test is "poor", then the washback may be felt to be negative. But if the washback hypothesis holds, then good tests should have good effects (as yet undefined) rather than negative effects."

(Alderson & Wall, 1993, s. 117)

Tanken bak dette er at en "god" test, er en test som kan føre til målrettet og god undervisning i forkant av testen, og på en måte som gjør at det ikke blir noen forskjell mellom læreplanen, undervisningen og testen. Washback vil derfor bli positiv. Om testen derimot mangler noe, som for eksempel at elevene ikke vil bli vurdert i et emne som er en del av læreplanen, kan washback bli negativ, altså at man velger bort eller nedprioriterer dette emnet fordi testen signaliserer at det ikke er like viktig. Hvis for eksempel eksamen altså virker innsnevrende på en undervisningspraksis som er en del av læreplanen, blir washback negativ.

G. F. Madaus (1988) snakker om at washback kan være spesielt tydelig når det gjelder såkalte "High-stakes tests".

Tests whose results are seen – rightly or wrongly – by students, teachers, administrators, parents or the general public, as being used to make important decisions that immediately and directly affect them.

(Madaus, 1988, s. 87)

Slike tester er altså tester der mye står på spill, og kan for eksempel være eksamen, tentamen, eller nasjonale prøver, som alle er viktige mål å strekke seg mot for både lærere, elever, foreldre og skolen. Når vi jobber mot et viktig mål, er det naturlig å jobbe på en måte som forbereder oss akkurat til det vi skal klare, da kan andre ting, som ikke er relevant for målet, bli irrelevant eller ikke like viktig. Ifølge washback teorien vil negativ eller positiv washback da ha konsekvenser for en hel rekke elementer i undervisningen, blant annet *hva* lærere underviser, *hvordan* lærere underviser og *intensiteten* i hva lærere underviser i. Alderson og Wall (1993) kommer med en rekke washback-hypoteser som gjelder akkurat dette:

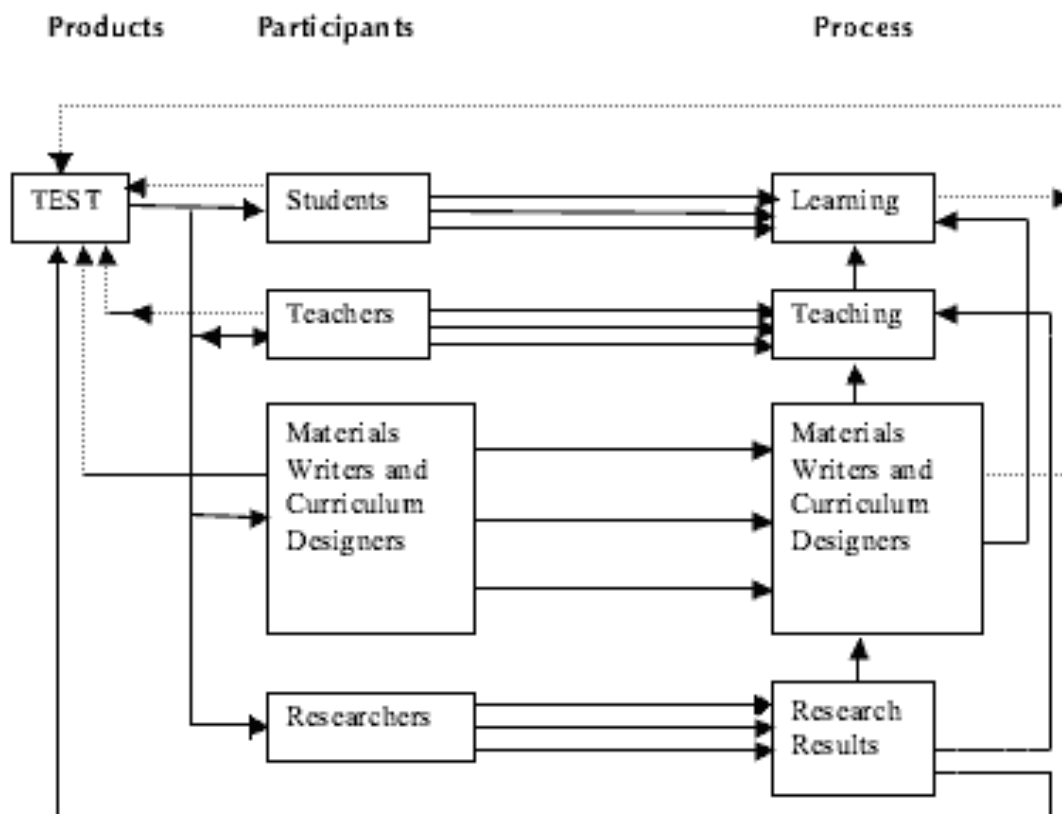
- (1) A test will influence teaching.
- (2) A test will influence learning.
- (3) A test will influence **what** teachers teach.
- (4) A test will influence **how** teachers teach.
- (5) A test will influence **what** learners learn.
- (6) A test will influence **how** learners learn.
- (7) A test will influence the **rate** and **sequence** of teaching.
- (8) A test will influence the **rate** and **sequence** of learning.
- (9) A test will influence the **degree** and **depth** of teaching.
- (10) A test will influence the **degree** and **depth** of learning.
- (11) A test will influence attitudes to the content, method, etc. of teaching and learning.
- (12) Tests that have important consequences will have washback.
- (13) Tests that do not have important consequences will have no washback
- (14) Tests will have washback on **all** learners and teachers.
- (15) Tests will have washback effects for **some** learners and **some** teachers, but **not** for others.

(Alderson & Wall, 1993, s. 120-121)

De to første hypotesene handler om at en test vil ha innflytelse på undervisning og læring, men disse hypotesene er mer generelle, for de beskriver ikke hvilke sider ved undervisning eller hvilke sider ved læring som vil bli berørt, om det er alle sider, eller bare enkelte. De neste hypotesene tar for seg mer eksplisitt hvilke sider ved undervisning og læring som kan påvirkes av en test. Hvis jeg tar for meg undervisningen, som er det jeg hovedsakelig undersøker i denne oppgave, tar de neste hypotesene høyde for at en test vil påvirke både hva og hvordan lærere underviser. Om dette er sant vil en test igjen påvirke både hastigheten og sekvensen på undervisningen, samt graden av og dybden av undervisningen. Hypotese (11) beskriver at en test vil ha innflytelse på aktørens holdninger til undervisning av et emne, eller holdninger til metoden som brukes i undervisningen. En negativ eller positiv holdning til et emne kan igjen påvirke det overnevnte, både hva og hvordan lærere underviser og så videre. Videre tar hypotese (12) for seg at om en test har viktige konsekvenser, som for

eksempel en avsluttende eksamen eller nasjonale prøver, vil den alltid ha en washback-effekt. Om testen derimot ikke får store følger for lærere eller elever (hypotese 13), vil den heller ikke skape en washback.

I Bailey's Basic Model of Washback (1996: 264) kan vi få en enkel oversikt over washback-effekten. Denne viser hvordan produktet/ testen, deltakerne og undervisningen/ læringsprosessen har tilbakeførende effekt og hele tiden påvirker hverandre.



Etter denne modellen ser vi, fra venstre til høyre, at innholdet av testen kan påvirke oppfatninger og holdninger til lærere og elever (deltakere) mot deres arbeid og læring. Følgelig kan også disse oppfatningene og holdningene påvirke hva deltakerne gjør. En test kan ifølge denne modellen påvirke ikke bare lærere og elever, men de som utformer læreplaner og undervisningsmaterialer i skolen. I min masteroppgave har jeg fokusert på

lærernes praksis. Spørsmålet er da om vi for eksempel bare skal undervise eller lære hva vi tror vil være på testen (prosess), som igjen vil påvirke læringsutbytte (produktet) av arbeidet. Hvis en test har effekt på hva lærere gjør, kan det tenkes at den til slutt har effekt på hva elevene gjør.

2.6 Vurdering av sammensatte tekster i norskfaget

Her vil jeg komme med en enkel oversikt over hva som skal til for at det blir en god vurdering av en sammensatt tekst. Dette er fordi jeg i analysedelen vil undersøke hvordan lærerne praktiserer sin vurdering av sammensatte tekster, om de blant annet bruker multimodale begreper, og kanskje få et inntrykk av deres multimodale kompetanse. Som nevnt tidligere er opphavet til vurderingskriterier ofte fra et lokalt samarbeid på skolene, der det er lærerne som tolker kompetansemålene i læreplanen. For å kunne skape slike kriterier er det også nødvendig å ha noe kjennskap til vurdering av sammensatte tekster. Hvis læreren ikke vet hva hun skal se etter i en vurderingssituasjon, vil heller ikke vurderingen være produktiv for eleven. Ifølge Dreyfus (2001) har ekspertene den mer intuitive forståelsen, og han stiller spørsmål om det er mulig å uttrykke ekspertens forståelse i novisens språk. Det er en utfordring å veilede elever selv for en erfaren lærer, for den intuitive kunnskapen må omsettes til mer konkrete regler. Ifølge Dreyfus trenger novisen derfor regler som kan fungere som stillas i startfasen. Lærerne og elevene trenger derfor et sett med kriterier og et språk som kan sikre kvalitet i analysen av sammensatte tekster.

For å vurdere en sammensatt tekst er det nødvendig å både se på innholdet, det multimodale samspillet i teksten og hvordan teksten kommuniserer. Dette kan vurderes enten som vurdering for læring eller vurdering av læring. ”Å vurdere ein tekst er inga enkel oppgåve. Kva skal ein vurdere, og kva slags normer skal ein vurdere på grunnlag av?” (Løvland, 2007, s. 88). For å kunne vurdere en sammensatt tekst, må man først vite hva man skal analysere. Det er viktig med klare vurderingskriterier for at vurderingen ikke skal stå på personlig smak eller preferanse, men at vurderingen faktisk forklarer spesifikke områder ved teksten. Ikke minst handler dette også om redelighet overfor elevene. Jeg vil derfor presentere Løvlands (2007) prinsipper for analyse av sammensatte tekster.

ANALYSE AV MULTIMODALE TEKSTAR

<p>Kva modalitetar er teksten sett saman av?</p>	
<p>Kva handlar teksten om?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kva handlingar presenterer dei ulike modalitetane? - Kva for aktørar er uttrykt gjennom ulike modalitetar? Er aktørane framstilt som individ, strukturar eller noko midt i mellom? - Er handlingane plassert i tid og rom? - Kva for relevante handlingar og aktørar finn vi ikkje i teksten? - Finn vi funksjonell spesialisering av innhaldselementa? - Har det multimodale samspelet noko å seie for korleis vi oppfattar innhaldet i teksten?
<p>Korleis skjer samhandlinga i teksten?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kva slags kommunikasjonssituasjon kan ein tenke seg at teksten er ein del av? - Kva slags kommunikative handlingar uttrykker dei ulike modalitetane? tilby informasjon kreve/ forvente informasjon tilby varer og tenestar (aktivitet) - Finn ein spor av makt- eller nærleiksrelasjonar mellom sendar og mottakar i dei ulike modalitetane? - Finn ein funksjonell spesialisering av kommunikasjonshandlingane? - Har det multimodale samspelet noko å seie for korleis vi oppfattar kommunikasjonen i teksten?
<p>Kva stil bygger tekstskaparen gjennom teksten?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uttrykker dei ulike modalitetane korleis sendaren vil at vi skal oppfatte han? - Uttrykker dei ulike modalitetane kva sosiale grupper ein tilhøyrer/ vil assosierast med? - Uttrykker dei ulike modalitetane verdiar og haldningar som kan koplast til trendar eller

	kommersielle krefter? - Finn ein funksjonell spesialisering av stiltrekka?
Skal vi oppfatte teksten som sann?	- Opplever vi teksten som sann? - Kva trekk ved modalitetsvalet påverkar om vi oppfattar teksten som sann?

(Løvland, 2007, s. 87-88)

Når jeg skal ta fatt på min undersøkelse som går ut på å undersøke norsklæreres vurderingspraksis rundt sammensatte elevtekster, vil det være interessant å finne ut av om lærerne bruker begreper slik som de overnevnte når de snakker om vurdering av sammensatte tekster. Ved å undersøke lærernes begrepsapparat til dette emnet, kan jeg kanskje finne ut av om hvor mye kunnskap de har på området. Om det viser seg at lærerne bruker samme begreper for å forklare ulike fenomen, er det kanskje et tegn på at dette er et diskutert emne blant lærerne. Om det viser seg at norsklærerne ikke er i besittelse av prinsipper for analyse av sammensatte tekster, kan jeg se for meg mulige konsekvenser som blant annet lite konsekvent/ planlagt vurdering, eller vurdering som gjelder andre sider enn det multimodale samspillet.

Hertzberg (2003) har som tidligere nevnt, pekt på viktigheten av et fast kriteriesett som kan hjelpe lærere og elever på vei i en vurderingssituasjon. Hvordan vi vurderer tekster, er essensielt med tanke på at vi skal veilede elevene i prosessen mot det ferdige produktet. Løvland (2007) skriver at det å utvikle tekstkompetanse kan være en omfattende og kompleks aktivitet, derfor er lærerens rolle desto viktig. Omtrent som en utvikler lese-og skrivekompetanse gjennom å stegvis tilnærme seg skriftkulturen, må en som lærer guide elevene gjennom det multimodale landskapet slik at de får en grunnleggende forståelse for multimodalitet (Løvland, 2007).

Vurdering for læring handler som nevnt om å ha tydelige mål for læring, ved å vite hva vi skal lære og hvorfor, kan vi blant annet bli mer motiverte til å lære. Vurderingskriterier kan her være en rettesnor for hva vi skal lære om, og hvorfor. Ikke minst kan vurderingskriterier være en trygghet for både lærere og elever i vurderingsarbeidet.

3 Metode

3.1 Innledning

I dette kapitlet er formålet å beskrive bakgrunnen for de metodiske valg jeg har foretatt i denne oppgaven, og å beskrive hvilket materiale jeg har tatt i bruk. Som forsker må man ta stilling til en hel rekke spørsmål, blant annet hvilken metode som vil belyse min problemstilling på best mulig måte. For å undersøke min problemstilling har jeg i denne oppgaven derfor valgt å gjennomføre tre gruppeintervjuer på tre forskjellige videregående skoler i regionen Oslo og Akershus. Gruppeintervjuene ble gjennomført med to-tre norsklærere som frivillig stilte til intervju.

3.2 Kvalitativ metode

”Svært forenklet kan vi si at kvalitative metoder forholder seg til data i form av tekster og legger vekt på fortolkning av dataene, mens kvantitative metoder forholder seg til data i form av kategoriserte fenomener og legger vekt på opptelling og utbredelse av fenomenene” (Johannessen et al., 2005, s. 101). Jeg kunne ha valgt en kvantitativ metode og for eksempel gått ut med et spørreskjema og stilt spørsmål om i hvor stor grad norsklærere vurderer elevenes sammensatte tekster, eller hvor kompetente de føler seg til dette. Men ved et slikt spørreskjema måtte jeg ha vært veldig nøye med å operasjonalisere alle emnene og hatt kontroll på mange variabler. Det er for eksempel ikke sikkert at alle lærere legger det samme i hva en sammensatt tekst er, og det er heller ikke sikkert alle lærere praktiserer vurdering på samme måte. Dette måtte derfor blitt grundig operasjonalisert. Ved å bruke en kvalitativ metode, slik som gruppeintervju, har jeg derimot muligheten til å gå rett på sak, og forsikre meg om at alle snakker om det samme. Eventuelle misforståelser kan også rettes på underveis, og jeg har også muligheten til å bekrefte mine funn med informantene på slutten av intervjuet. I stedet for å finne antall og mengde ved en kvantitativ metode, kan jeg undersøke hvorfor ting er som de er, og komme tettere inn på min problemstilling.

I denne studien var det lærernes egne erfaringer jeg var ute etter å analysere. Ifølge Steinar

Kvale (1997) søker det kvalitative forskningsintervju å forstå verden fra den intervjuedes synsvinkel, utvikle meningen av menneskers erfaringer og legge frem deres verden for vitenskapelige forklaringer. Om jeg for eksempel hadde valgt et kvantitativt spørreskjema, ville jeg ha begrenset svarene til de spørsmålene jeg stilte, og om ikke spørsmålene er absolutt nøyaktige, er det ikke sikkert jeg ville fått de svarene jeg trengte. Kvantitative undersøkelser egner seg altså best til å finne ut av mengde eller omfang, men siden jeg er ute etter å gå i dybden på norsklæreres erfaringer, har jeg valgt en kvalitativ metode. Ved et kvalitativt gruppeintervju har jeg muligheten til å stille åpne spørsmål som gir informantene rom til å komme med egen tanker, og rom for uventede funn. Det er også mulig å rette opp eventuelle misforståelser der og da, noe som kan være vanskelig når man arbeider med kvantitativ metode.

3.2.1 Forskerrollen

Den første kontakten med informantene skjedde via epost der jeg presenterte meg selv og mitt prosjekt. Jeg har hele tiden vært opptatt av å holde meg så anonym som mulig, slik at jeg ikke påvirker informantene i noen retning. Ifølge Kvale (1997) handler objektivitet om den kunnskap som frembringes gjennom samspillet i intervjuet, en kunnskap som er undersøkt, kontrollert og ikke besudlet av personlige fordommer. Det har derfor vært viktig for meg å fremstå vennlig, slik at lærerne ikke tror jeg er ute etter å ”ta” dem på noe, men generelt er ute etter informasjon. Det siste jeg vil, er at lærerne skal sette seg selv i et annet lys enn det som er tilfellet. Hitchcock og Hughes (1989, i Cohen et.al 2011, s. 204) argumenterer for at siden intervju handler om menneskelig interaksjon er det ”...inevitable that the researcher will have some influence on the interviewee and, thereby, on the data”. Uunngåelig er det kanskje, men derfor er det spesielt viktig at jeg som forsker hele tiden er observant på hvordan jeg uttrykker meg og hvordan jeg forholder meg overfor informantene mine, for å kunne få så oppriktige svar som mulig.

Blant annet kan det tenkes at i og med at jeg presenterte mitt prosjekt som ”Vurdering av sammensatte tekster i norskfaget?”, gjorde kanskje lærerne seg noen tanker om hvilke spørsmål jeg kom til å stille og tanker om hvordan de selv handlet rundt dette temaet. Kanskje var de også mer oppmerksomme på hvordan de la frem kriterier eller vurderte elevenes sammensatte tekster i tiden frem mot intervjuet.

Spesielt viktig er det også å få bekreftet at jeg og mine informanter snakker om de samme tingene og har forståelse for de samme begrepene, siden dette er et tema lærerne kan ha lav kompetanse innenfor.

3.2.2 Semistrukturert intervju

Jeg valgte å gjennomføre gruppeintervjuene ved hjelp av et semistrukturert intervju fordi denne intervjumetoden er særlig godt egnet til å studere temaer fra dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). En semistrukturert form gir retning på intervjuet, samtidig som det åpner for å følge opp det som opptar informantene (Thagaard, 2009), noe som vil si at jeg hadde relativt åpne spørsmål, med alternative oppfølgingsspørsmål (se intervjuguide). Grunnen til at jeg valgte et semistrukturert intervju, var at jeg kunne tenke meg hvilke svar jeg kunne komme til å få, men lot likevel spørsmålene være åpne for hva informantene ville svare. Siden jeg nettopp ønsket å komme i dybden på lærernes erfaringer med vurdering av sammensatte tekster, var et semistrukturert intervjuoppsett best egnet til å få svar på mine problemstillinger i denne sammenhengen, spesielt også siden jeg gjennomførte gruppeintervjuer. Spørsmålene mine var lagt opp på en slik måte at informantene hadde muligheten til å diskutere med hverandre for å komme frem til et svar, som også var noe av poenget. Oppfølgingsspørsmålene fulgte opp de eventuelle svar jeg fikk, og var mer stikkord for å kunne utdype nærmere.

3.2.3 Gruppeintervju

Jeg har som nevnt valgt å gjennomføre tre kvalitative gruppeintervjuer for å få svar på problemstillingen i denne studien. Kvale har beskrevet det kvalitative forskningsintervjuet på denne måten: ”Et intervju hvis formål er å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på kvalitativ tolkning av meningen i de beskrevne fenomener” (Kvale, 1997, s. 21). Gruppeintervju, eller fokusgruppe som det også blir kalt, er en metode som er spesielt godt egnet til å belyse mine forskningsspørsmål. Dette også fordi jeg er interessert i forholdet mellom lærerne på skolene, og vil få god anledning til å observere samspillet mellom dem under et gruppeintervju. Samtidig er det gjerne lettere å huske

tidligere situasjoner i samtale med hverandre i et gruppeintervju, enn man kanskje ville ha gjort ved et individuelt intervju. Ved å gjennomføre et gruppeintervju har lærerne muligheten til å agere med hverandre når de svarer på spørsmålene jeg stiller. Dette samspillet kan gi meg et innblikk i hvordan de samarbeider, og samtidig antyde områder hvor de er samkjørte og hvor de ikke er det.

En slik interaksjon kan være både positiv og negativ. Kvale (1997) forteller at intervjuets innhold i aller høyeste grad er avhengig av intervjuerens sensitivitet for dybde og følsomhet i de intervjuedes verbale utsagn. Faren med det sosiale samspillet innad i gruppen kan være at kanskje noen ikke ønsker å ”gå imot” flertallet selv om de mener noe annet. Om gruppen faktisk viser uenighet om mange av spørsmålene jeg stiller, kan dette være et interessant tema i min undersøkelse. Derfor vil jeg eksplisitt følge opp dette gjennom intervjuene for å forsikre meg om at informantene mine sier det de faktisk ønsker å si. Jeg regner med at det vil være forskjell når det kommer til at noen uttrykker seg mer en andre. De som sier minst, føler seg kanskje mer usikre på området, eller de er stille fordi de er enige, eller så er de ikke like komfortable i gruppen. Det kan være vanskelig å vite grunnen, og jeg vil da forsøke å åpne opp for at de som snakker minst også får uttrykt sin mening.

En annen utfordring med å gjennomføre et gruppeintervju kan være at informantene snakker så mye om og rundt temaet at det blir for mye og irrelevant informasjon. Derfor er det viktig at jeg hele tiden er oppmerksom på hva jeg er ute etter og trekker samtalen tilbake til spørsmålene når det er nødvendig.

3.3 Datamateriale

3.3.1 Utvalg

Jeg ønsket å ha et variert utvalg av informanter og skoler i min forskning, dette for å kunne oppnå et så nyansert og bredt bilde som mulig. Jeg ville derfor intervjuere lærere på skoler i både Akershus og Oslo. Jeg valgte å intervjuere norsklærere på videregående skoler fordi det var her jeg etter min praktisk-pedagogiske utdanning fikk erfart på en videregående skole at det var lite eller tilfeldig vurdering av sammensatte tekster i norskfaget.

Mitt utvalg av informanter endte opp med å være svært sammensatt. Jeg fikk til sammen åtte lærerinformanter som var i alderen 26–60 år, like mange menn som kvinner, med ulik arbeidserfaring og ulike fag ved siden av norskfaget. Utvalget av skoler er også forskjellige. De tre skolene jeg endte opp med, er videregående skoler der to av skolene ligger i Akershus og en i Oslo. Skolene har ganske store forskjeller når det gjelder beliggenhet, utforming av skolebygg og historie, samt forskjeller i hvilke studietilbud som tilbys på hver enkelt skole. Dette utvalget gir derfor et så nyansert og bredt bilde som mulig innenfor begrensningene til denne masterstudien.

3.3.2 Kontakten med skolene

Jeg kontaktet flere videregående skoler i Oslo og Akershus og endte opp med å bruke de tre som svarte ja. Det var viktig for meg å ha minst én skole fra en annen kommune enn de andre, for å få litt bredde på materialet. Første kontakt skjedde per mail der jeg sendte ut et generelt skriv til skolene. Etter at skolene hadde takket ja, fortsatte kontakten per mail eller telefon. Et samtykke i henhold til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjenestes (NSD) regler ble underskrevet av lærerne og sendt til meg per mail.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Gjennomføringen av intervjuene startet med at jeg la frem hvorfor jeg var kommet, og hvilket tema jeg skulle stille spørsmål om. Jeg informerte igjen om at samtalen ville bli tatt opp og at alt som ble sagt, ville anonymiseres. Jeg forklarte informantene at jeg kom til å sitte så passiv som mulig under intervjuet for ikke å påvirke på noen måte. Intervjuene varte i ca. 50 minutter, og alle lærerne ga uttrykk for noe, noen mer enn andre. Dette hadde blant annet sammenheng med hvor lang erfaring de hadde som norsklærer, og hvor mye kunnskap de hadde om sammensatte tekster fra før av. De fleste lærerne var ivrige etter å fortelle om sine erfaringer med elevene, og samtalen sporet av noen ganger til å handle mer om hva elevene gjorde, enn hva læreren gjorde. Når dette skjedde, stilte jeg oppfølgingsspørsmål til temaet som dreide seg om hva læreren gjorde i forhold til dette, slik at samtalen ble trukket tilbake til min problemstilling.

3.3.4 Anonymisering og transkribering

Dette prosjektet er meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og jeg har overholdt alle prinsipper i henhold til personvern. Alle lærerne og skolene de jobber på, er anonymisert på en slik måte at det er umulig å spore dem tilbake til virkelige personer eller arbeidsplasser. Norskklærerne omtales som informanter, samt lærer A–H. Skolene vil bli kalt skole 1, skole 2 og skole 3 (se tabell s. 38).

Jeg har valgt ikke å transkribere lærenes dialekt fordi det kan være med på å røpe deres identitet. Dialekt er heller ikke meningsbærende i denne oppgaven og kan i tillegg virke forstyrrende på selve innholdet. Derfor har jeg transkribert nær bokmålsvarianten på en slik måte at meningen i utsagnene blir ivaretatt. Jeg har transkribert uttalelsene i sin helhet for at intervjusitatene skal fremstå så ærlig som mulig. Det er en del muntlig språk i de transkriberte sitatene, men jeg har valgt å la det være slik, fordi det kan være med på å markere et manglende begrepsapparat innenfor emnet som diskuteres. Pauser i denne sammenhengen er en del av tankeprosessen under intervjuet, og jeg ser det ikke hensiktsmessig å markere disse dersom pausen ikke er av markant betydning. Derimot vil trykk på spesielle ord bli markert med *kursiv*. Utelatte sekvenser er markert slik: (...).

3.3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet kan sies å være påliteligheten av det du gjør, og om metodene du velger virkelig måler det du ønsker å måle. ”In qualitative research reliability can be regarded as a fit between what researchers record as data and what actually occurs in the natural setting that is being researched...” (Bagdan & Biklen, 1992, s. 48, i Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 202). Reliabilitet i denne sammenheng hvor jeg har intervjuet informantene, har både dreid seg om min evne til å hente inn riktige data, ved lydopptak, transkribering og notater, samt om spørsmålene jeg har stilt. Spørsmålene mine burde ikke være ledende eller truende på den måten at informantene svarer det de tror de bør svare.

Validitet omhandler troverdigheten i din argumentasjon som forsker. Ifølge Agar (1993, i Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 181) får vi i kvalitativ forskning en høy grad av validitet og reliabilitet på grunn av en sterkere personlig involvering, som gjør det mulig å komme ”til dybden” i spørsmålene. Andre forskere derimot, som blant annet Silverman (1993, s. 153, i Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 181), mener at denne personlige involveringen er nettopp det som kan skape problemer for validitet. Ifølge Joseph A. Maxwell (2013) handler validitet om de slutningene du trekker ut fra undersøkelsen, og forholdene mellom dine konklusjoner og den reelle virkeligheten. Maxwell fremhever også forskerens rolle som den største trusselen på validitet. Som tidligere nevnt har det vært viktig for meg som forsker ikke å påvirke svarene. Dette er komplisert, fordi det er umulig og ikke påvirke informantene på en eller annen måte, når man er i en slik kunstig situasjon.

Siden jeg gjennomførte gruppeintervjuer, var jeg klar over at norsklærerne også kom til å påvirke hverandre. Dette var noe av poenget for at det skulle være lettere å se samspillet dem imellom. Det var allikevel ingen som var uenige med hverandre under intervjuene. Det skal noe til før man sier hverandre imot i et gruppeintervju når man blir stilt rett overfor hverandre. Noen kan også være redd for å ta for stor plass, trække andre på tærne eller såre noen ved å si imot.

I denne studien vurderer jeg reliabiliteten som god fordi jeg har fremstått som en rolig og anonym forsker. Jeg har bare stilt spørsmål, og jeg har ikke tatt noens side eller uttrykt noen egne meninger. Lærerne har fått fritt spillerom til å uttrykke seg rundt spørsmålene, og det har ikke virket som at de har tenkt på intervjuet som en kunstig situasjon, men mer som en samtale mellom kolleger. Jeg har presentert bekreftelse på at undersøkelsen er innmeldt til NSD og informantene har skrevet under. Lydopptakene har blitt transkribert nøyaktig med unntak av pauser eller uttrykk som ikke har noe å si for denne studien.

Når det gjelder validiteten av min analyse, har jeg gjengitt sitater direkte og trukket slutninger ut ifra hva informantene har sagt. Eventuell usikkerhet om jeg har forstått informantene riktig, har blitt oppklart der og da. Jeg har ikke gjort personlige vurderinger eller spekulert rundt hvorfor de sier som de gjør, men diskutert utsagnene i kombinasjon med teori og tidligere forskning.

3.4 Gjennomføring av analysen

Det finnes flere måter å gjennomføre en kvalitativ analyse på. Kvalitativ dataanalyse handler først og fremst om å forstå, fortolke og teoretisere over datamaterialet, og i denne masteroppgaven er jeg ute etter å belyse problemstillingen min, som er : ”Finnes det kriterier for vurdering av sammensatte elevtekster innenfor norskfaget på tre videregående skoler?”. I denne oppgaven har jeg derfor valgt å analysere funnene ved å bruke Kvaales (2001) *meningskategorisering og meningsfortolkning*. Dette vil si at jeg deler inn det transkriberte intervjuet i sentrale temaer og diskutert funnene ut i fra hvordan de belyser mine forskningsspørsmål. Jeg kommer til å presentere en og en skole og vil forsøke å gi en tolkning av funnene ut i fra informantenes egne beskrivelser.

Resultatene vil bli strukturert ved at jeg trekker frem hovedtendensene i funnene fra analysen. Her vil jeg peke på hvor de ulike skolene er forskjellige eller like, og om informantene er enige eller uenige. Resultatene vil bli diskutert i forhold til teori og tidligere forskning. Tilslutt vil jeg diskutere funnene i forhold til problemstillingen.

3.5 Presentasjon av skolene og lærerne

3.5.1 Skole 1

Skole 1 er en nyere etablert videregående skole i Akershus som legger vekt på at de er fremtidsrettede og nytenkende. Skole 1 tilbyr studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer samt idrettsfag. Gruppeintervjuet av lærere på skole 1 besto av tre norsklærere: en nyutdannet kvinnelig norsklærer samt en mannlig og en kvinnelig norsklærer med ca. 10 års arbeidserfaring. Første spontane uttalelse var at lærerkollegiet jobbet aktivt med felles vurderingskriterier i alle sjangre, inkludert sammensatte tekster. Lærerne på skole 1 jobber aktivt i team innenfor alle seksjoner og innenfor norsk. De holder teammøte en gang i uken hvor de jobber med alt fra fagplaner og årsplaner til vurderingskriterier. Dette teamet kan bestå av ulike norsklærere fra år til år, ettersom lærerne omrokeres eller nye lærere

begynner, slik at det hele tiden tilføres nye ideer og endringer. Planer og ressurser som blant annet opplegg, PowerPoint, kriterier, osv. blir bevart i en ressursbank på lærernes nettplattform. Dette er ifølge informantene en god måte å bevare og fornye arbeidet på skolen. Vurderingsskjemaer konstrueres også i teamet, enten ved at en lærer får hovedansvaret eller at de arbeider sammen om det. Disse skjemaene blir gjerne gjenbrukt fra år til år, med noen endringer og tilpasninger slik at det skal passe til formålet. Lærerne fyller ut og kommenterer på vurderingsskjemaene knyttet til elevenes produkt og elevene får dette tilbake med karakter.

3.5.2 Skole 2

Skole 2 er en noe eldre, etablert videregående skole i Akershus med studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer i tillegg til mediefag. Gruppeintervjuet av lærerne på skole 2 besto av en kvinnelig og en mannlig nyutdannet norsklærer samt en mannlig norsklærer med ca. 35 års arbeidserfaring på ulike ungdomsskoler og videregående skoler. Lærerne på skole 2 jobber slik som skole 1 mye i team med teammøte en gang i uken. Noen tar ofte initiativ til å lagre planer eller skjemaer for til bruk for resten av gruppen.

3.5.3 Skole 3

Skole 3 er en gammel, etablert videregående skole i Oslo kommune som tilbyr studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Dette gruppeintervjuet bestod av en kvinnelig norskkoordinator i norsk, med norsk og historie som sine fag og en mannlig lærer med norsk og historie som sine fag. Begge har fungert som lærere i over ti år. Som norskkoordinator er den kvinnelige læreren spesielt opptatt av norskfagets utvikling og fungerer som en leder for kollegene i norskfaget. Dette fordi hun ofte tar initiativ til å skrive ned vurderingskriterier, planer etc.

3.6 Oversikt

I tabellen under følger en oversikt over lærerne ved de tre skolene. Informantene står oppført med alder, hvor lang arbeidserfaring de har og hvilke fag de har i tillegg til norskfaget. Dette er for å vise spredningen i utvalget i denne undersøkelsen. To av skolene befinner seg i Akershus og en skole i Oslo kommune. Jeg har som tidligere nevnt valgt å navngi skolene som skole 1, 2 og 3. Og jeg har valgt å navngi lærerne som lærer A-H.

Skole 1 Akershus

Lærer A	Kvinne, 26 år. Norsk, historie og samfunnsfag. Jobbet i 1 år.
Lærer B	Kvinne, 34 år. Norsk og historie. Jobbet i 8 år.
Lærer C	Mann, 36 år. Norsk, samfunnsfag og mediefag. Jobbet i 10 år.

Skole 2 Akershus

Lærer D	Kvinne, 27 år. Norsk, religion og engelsk. Jobbet i 1 år.
Lærer E	Mann, 27 år. Norsk og religion. Jobbet i 2 år.
Lærer F	Mann, 60 år. Norsk, engelsk og historie. Jobbet i 35 år.

Skole 3, Oslo

Lærer G	Kvinne, 54 år. Norsk og historie. Jobbet i 25 år.
Lærer H	Mann, 42 år. Norsk og historie. Jobbet i 16 år.

4 Analyse

4.1 Innledning

Jeg har valgt å analysere intervjuene ved å sammenlikne svarene fra de tre skolene for å se hvor de har likheter, og hvor de har forskjeller. Jeg bruker intervjuguiden som rettesnor i analysen, og svarene fra de ulike informantene blir diskutert og belyst i henhold til teori og forskningsspørsmål. Jeg har strukturert analysen ved å dele den opp i enkelttemaer der jeg presenterer temaet og hva informantene på skolene har svart.

4.2 Sammensatte elevtekster i norskfaget

Dette første temaet dreier seg om hvilke sammensatte tekster elevene produserer i norskfaget. Her var jeg ute etter lærernes bevissthet om hva elevene faktisk produserer som er av det sammensatte. Jeg ønsket å finne ut av hvilke tekster lærerne fokuserte mest på i undervisningen, og i det hele tatt hvilken bevissthet lærerne hadde rundt sammensatte tekster.

Skole 1 og skole 3 virker som at de har samme oppfatning av hvilke sammensatte tekster elevene produserer selv i norskfaget. Dette er alt fra powerpointer til presentasjoner, diktanalyse kombinert med musikk og bilder, filmpresentasjoner av tekster, Photostory, tidslinjeverktøy, reklameprosjekter, radio, plakater, veggavis både digitalt og på plakat. Til tross for dette mangfoldet av sammensatte tekster viser det seg at det er PowerPoint-presentasjoner som dominerer i norskfaget. ”Vi har ofte hatt alternativer, slik at du kan levere noe skriftlig, en presentasjon eller at du har en PowerPoint” (Skole 1, Lærer B). På skole 1 er lærerne samstemte i at PowerPoint er det mest brukte på deres skole. ”Den mest hyppige brukte formen for sammensatte tekster er jo PowerPoint, uten tvil” (Lærer C). Begge lærerne på skole 3 er også enige i at de sammensatte tekstene elevene produserer mest av i norskfaget, er presentasjoner og foredrag med PowerPoint. ”Det er nok vanligst at elevene våre holder en presentasjon med en tilhørende PowerPoint, som de bruker til å vise stikkord, hovedpunkter, osv.” (Lærer H). Innenfor skjønnlitterært program forteller de at elevene kan velge mellom ulike former for presentasjoner, slik som bruk av talkshow, intervju, dramatisering, film,

foredrag med bilder og musikk, digitale fortellinger, Photostory, diktopplesning med bilder og musikk, eller hendelsesforløp med bilder. De forteller allikevel at elevene på skolen ikke er storprodusenter av sammensatte tekster utenom det som er en obligatorisk del av læreplanen. ”Noen av disse fremføringene er obligatoriske slik som skjønnlitterært program. Når det gjelder digitale fortellinger, er det mange som har det, men det er ikke obligatorisk” (Lærer G).

Skole 2 svarte noe ulikt fra de andre to skolene. Lærerne her fokuserte mest på at en sammensatt tekst var en tekst som inneholdt verbaltekst i kombinasjon med et bilde, for eksempel diktanalyse der elevene skal presentere et bilde som passer til temaet. De var allikevel enige om at en presentasjon med PowerPoint nok er den vanligste formen for sammensatt tekst som elevene produserer i norskfaget. Det viste seg derimot at det var en uenighet mellom lærerne om bruken av sammensatte tekster. De yngre nyutdannede lærerne (Lærer D og Lærer E) ga oftere oppgaver som presentasjoner med PowerPoint, bilder, dramatiseringer, reklameanalyser med mer. Dette var ifølge lærerne mer naturlig integrerte arbeidsformer for å skape variasjon i undervisningen enn et bevisst tiltak for å styrke elevenes multimodale kompetanse. Lærer F virket overhodet ikke opptatt av å integrere sammensatte tekster inn i undervisningen og konkluderte: ”Jeg er ikke så veldig opptatt av sammensatte tekster i det hele tatt (...) Elevene mine produserer ingenting av sammensatte tekster, bortsett fra at noen tegner en blomst eller noe i marginen noen ganger”. Lærer F var mer opptatt av at en sammensatt tekst er noe som tilhører mediefaget og ikke som en naturlig del av noe elevene skaper i norskfaget. ”Media driver jo ofte med dette her, de flyr rundt med kamera og tar bilder og sånn hele tiden, men det gjør ikke vi altså” (Lærer F). Lærer F, som hadde jobbet som lærer i 35 år, kan være sosialisert inn i et annet syn på sammensatte tekster enn spesielt de lærerne som begynte etter Kunnskapsløftet. Slik Rogne (2008) presenterer i sin artikkel, har norskfagets tekstbegrep tradisjonelt sett vært knyttet til å se en tekst som et rent verbalspråklig fenomen, og at hovedfokuset har vært på å analysere sammensatte tekster kritisk, heller enn at elevene skal produsere dem selv.

Fokuset ser ut til å ligge på produksjon av muntlige fremføringer innenfor disse tre skolene og alle nevner at PowerPoint presentasjoner er det det arbeides mest med, og som er en vanlig presentasjonsform. Oversikten under beskriver de sammensatte tekstene lærerne forteller at

elevene produserer selv i norskfaget. Her har jeg skilt mellom tekster der det muntlige står sentralt og tekster der det skriftlige står sentralt.

Muntlige sammensatte tekster	Skriftlige sammensatte tekster
<ul style="list-style-type: none">- PowerPoint presentasjoner- Foredrag med bilder og musikk- Diktanalyse, presentasjon kombinert med musikk og bilder- Filmpresentasjoner- Reklameprosjekt- Radio- Dramatiseringer- Talkshow- Intervju- Hendelsesforløp med bilder- Tidslinjeverktøy- Photostory	<ul style="list-style-type: none">- Veggavis (digital eller plakat)- Diktanalyse med bilder- Plakater- Reklameplakater

Av denne oversikten kan vi altså se at det er de muntlige tekstene som dominerer i norskundervisningen. Elevenes sammensatte tekster ser oftest ut til å være en del av en muntlig presentasjon, der elevene skal formidle informasjon eller et budskap gjennom ulike modaliteter.

4.3 Grunnlag for vurdering av sammensatte elevtekster

Her ville jeg undersøke hva som ligger til grunn når norsklærerne skal vurdere elevenes sammensatte tekster. Jeg ønsket å finne ut av om lærerne mener de har en felles forståelse for vurdering av en sammensatt tekst, samt få en idé om hvor diskutert dette emnet var blant kollegene, eventuelt lokalt på skolen. Føler norsklærerne at de arbeidet med emnet på en relativt lik måte, eller finnes det store sprik?

Jeg ville i tillegg undersøke om norsklærere hadde faste kriterier for vurdering av sammensatte tekster, og om elevene var kjent med disse. Om det viste seg å være slik, ville jeg finne ut av hvem som hadde tatt initiativet til slike kriterier, og hvordan de ble skapt.

4.3.1 Felles forståelse?

På skole 1 var informantene usikre på hvor samstemte lærerne på skolen var når det gjaldt forståelse av sammensatte tekster. De tre informantene som ble intervjuet, mente at de hadde ganske lik forståelse, men at de kanskje praktiserte det forskjellig. ”Det er nok litt forskjellig fra team til team og litt forskjellig fra klasse til klasse, tenker jeg. Vi er relativt enige her, men vi vekter det nok litt forskjellig” (Lærer C). Siden vurderingskriterier ikke kommer fra sentralt hold, men det er de enkelte lærerne som konkretiserer kompetansemålene og vurderingskriteriene, er det ikke vanskelig å innbilde seg at det kan oppstå forskjeller i vurderingspraksisen. Forskjeller vil ikke bare være innenfor ulike skoler, men også innenfor praksisen på selve skolene, spesielt hvis det er slik lærerne ikke diskuterer emnet.

Informantene på skole 2 visste ikke om de andre lærerne på skolen hadde en felles oppfattelse om sammensatte tekster fordi det ble lite diskutert på skolen. Da den eldre lærer F uttrykte sine meninger rundt bruk av sammensatte tekster i norskfaget, ble de andre to overrasket over hans holdninger, noe som er med på å understreke hvor lite diskutert dette emnet er i lærerkollegiet på skolen.

Skole 3 forteller at det blir holdt møter om vurdering av sammensatte tekster i alle fall et par ganger i året, da spesielt om skjønnlitterært program, fagsamtaler og før muntlig eksamen. De har også faste møter for alle som underviser i norsk på hvert trinn hvor de avtaler felles vurderingssituasjoner og felles vurderingskriterier. Informantene var allikevel usikre når det gjaldt de andre kollegenes forståelse for sammensatte tekster, fordi dette var det vanskelig å få oversikt over da det ikke ble diskutert i like stor grad som andre emner. ”Vi har nok en mistanke om at vi ikke er helt ens” (Lærer G). Informantene fortalte derimot at i løpet av året vil lærerne bli tildelt seks timer som de skal bruke på kollegasamarbeid. Dette blir gjort for å fokusere mer på samarbeid om vurdering, og da spesielt på muntlig vurdering eller det sammensatte. Dette ville handle om at lærerne er med inn i hverandres vurderingssituasjoner, slik at man er to om å vurdere, eller at man observerer en annens vurderingspraksis. (De var usikre på om dette gjaldt for hele kommunen, eller om det bare er et satsningsområde på denne skolen).

Vi vil få seks timer som vi skal bruke på kollegasamarbeid, og da har de aller fleste valgt å gjøre det i forbindelse med vurdering, særlig vurdering av muntlige tekster, eller sammensatte. Det vil da handle om å være med inn i hverandres vurderingssituasjoner, og å være to stykker som vurderer rett og slett. Da blir man jo i større grad klar over eventuelle forskjeller. Normalt så er ikke det mulig, man kan kanskje gå rundt å innbille seg at man har en lik praksis, men å vite om man har det, er jo vanskelig å få oversikt over.

(Lærer G)

Informantene forteller altså at det normalt er svært vanskelig å få oversikt over om kolleger tenker likt uansett hvilken vurderingssituasjon det gjelder, men at de håper at dette vil endre seg med det nye tiltaket. Dette viser at på tross av at nasjonale myndigheter ikke har vært tydelige på hva lokalt arbeid med læreplaner etter LK06 skal innebære, så er dette et satsningsområde som er i fremgang, i alle fall på denne skolen. Det virker også som om det begynner å gå opp for lærere på denne skolen at de må ta i noen tak på området lokalt samarbeid, og da spesielt om muntlige og multimodale vurderingskriterier.

4.3.2 Felles nedskreven plan?

Informantene på skole 1 svarte straks at norsklærerne på skolen hadde en felles nedskrevet plan for vurdering av sammensatte tekster: ”Svaret er vel ja, avhengig av hvilket team som er fra år til år. Så det blir gjenbruk og litt sånn flikking og forbedring og endring på det som vi har brukt før, men det blir brukt ja” (Lærer C). Lærer B legger til at de har en database der alle lærerne på skolen legger ut skjemaer og opplegg for vurdering. ”Og som vi tilpasser til der det trengs (...) Vi tar ut det viktigste til hver enkelt vurdering” (Lærer B). De forteller at gode vurderingskriterier kan sirkulere fra år til år, og at det er opp til hver enkelt lærer hvordan de vil bruke disse. Lærerne på skole 1 tar frem et vurderingsskjema på pc-skjermen. Det viste seg at de ikke hadde et spesifikt skjema som er konstruert til den sammensatte teksten direkte, men til en presentasjon som helhet, for eksempel: ”godt gjennomtenkt og hensiktsmessig bruk av hjelpemidler, utfyllende samspill mellom ulike teksttyper osv.” (Lærer C). Skjemaet er delt i to på innhold og form, og det sammensatte går inn under dette igjen. Det kom etter hvert frem at dette var et skjema for kriterier i samfunnsfag og ikke i norskfaget. Informantene forteller at det er vanlig å ta i bruk tidligere skjemaer for vurdering,

men at de forandrer litt på det, etter formålet med vurderingen. ”Som regel så bruker alle på samme trinn det samme vurderingsdokumentet det året, også blir det gjerne enten å finne opp hjulet på nytt, eller flikke på det gamle hjulet. Fra år til år da” (Lærer C).

Skole 2 sin spontane uttalelse til spørsmålet om de hadde en felles nedskreven plan med kriterier for sammensatte tekster, var at ”Nei det har vi ikke, men vi jobber mye med det underveis” (Lærer D). Lærerne på skole 2 har altså ikke har en nedskreven plan eller noen database hvor de samler vurderingsskjemaer, men lærerne uttrykker at de snakker om vurderingskriterier veldig ofte, og at de finner dette nyttig for egen vurderingspraksis å samarbeidet med de andre kollegiene.

Når vi diskuterer vurderingskriteriene, synes jeg det er lettere for meg å be deg om å vurdere denne teksten for eksempel, hvis vi har samme kriterier. Også synes jeg det er bra for meg selv også, hva er det vi skal her, hvor er det vi vil med denne oppgaven.

(Lærer D)

Selv om analyser av elevundersøkelser viser at ikke alle elever er informert om vurderingskriteriene som er knyttet til det de jobber med, ser det ut til at dette er en vanlig praksis i norskfaget på skole 2. Elevene pleier vanligvis å få utdelt vurderingskriterier sammen med en oppgave. Det er som regel en av lærerne på teamet som har tatt ansvar for å utforme disse, og disse blir brukt på hele trinnet. Lærer F ser derimot ikke nytten av å kommunisere vurderingskriteriene med elevene for at de skal forstå læringen som er knyttet til aktivitetene de skal gjøre:

Hver gang elevene får utdelt en oppgave, så har de alltid vurderingskriterier med, noe jeg synes ser veldig rart ut. Det er sikkert viktig å bruke vurderingskriterier, men det er også viktig å bruke hodet, for du klarer ikke å bruke disse slavisk.

(Lærer F)

Det kommer tydelig frem at disse informantene har ulik vurderingspraksis, når lærer E svarer imot det lærer F har uttrykt. ”Jeg synes det er fint jeg, fordi at da, de fleste leser jo de ikke likevel, men for meg så handler det om renspekke redelighet altså, overfor de, at det er dette vi faktisk vurderer, det står der og det vet du, det har du fått beskjed om” (Lærer E). Lærer E

mener altså, i motsetning til lærer F, at det å kommunisere vurderingskriterier til elevene er nyttig, blant annet fordi det handler om å være åpen og ærlig om hva som vil bli vurdert.

Lærerne på skole 3 forteller at lærerkollegiet har en felles nedskrevet plan for vurdering av sammensatte tekster på noen oppgavetyper, men ikke på alle de nevnte formene for sammensatte tekster. Spesielt på skjønnlitterært program hadde det blitt laget felles vurderingskriterier og kjennetegn for måloppnåelse. Norsklærerne laget denne planen sammen på initiativ fra fagkoordinator i norsk. Denne planen trenger ikke norsklærerne å forplikte seg til å bruke, så det er usikkert hvor mange av lærerne som faktisk praktiserte den. Informantene forteller at elevene gjøres kjent med vurderingskriteriene før en oppgave. ”Ja de får de utdelt på forhånd skriftlig. Enten er det bare kriterier eller så er det kriterier pluss kjennetegn på måloppnåelse, så det kommer sammen med oppgaven, så det vet de” (Lærer G). Lærer G forteller at elevene tar i bruk vurderingskriteriene, men at de jobber mest intuitivt. ”Elevene fokuserer mest på det tekniske og det som har med det kreative å gjøre og mindre fornuftig med det som for eksempel har å gjøre med oppbygging av tekstnivåer og indre sammenheng i det hele tatt, det kan det av og til skorte lite grann på” (Lærer G). Det ser med dette ut til at elever på skole 3 ikke har stor bevissthet om hva som er kvalitet i sammensatte tekster. Det at lærer G kommenterer det, viser en viss forståelse for hva som er viktig, men det kom ikke frem om lærerne hadde forsøkt å formidle det til elevene.

4.3.3 Hvor kommer vurderingskriteriene fra?

Informantene på skolene var ikke helt sikre på hvordan vurderingskriteriene hadde oppstått, men at det var vanligst at de ble konkretisert ut ifra læreplanmålene. De nevnte lite om kriterier for vurdering av sammensatte tekster, men at de pleier å diskutere vurderingskriterier i forkant av fordypningsemnet, eller muntlig eksamen.

Hehe, det er ikke så godt å si, men jeg tror en del av det har blitt inspirert av, både av sånn kursing, men at det har kommet litt fra sånne vurderingsskjemaer til muntlig eksamen og litt sånn workshops i regionen og litt sånn. Spesielt innenfor muntlig eksamen, for da har vi sittet og snakket om det og her kommer jo inn bruker av for eksempel presentasjonsverktøy, PowerPoint eller Prezi eller hva det nå enn er de bruker.

(Lærer B, Skole 1)

På skole 2 svarer informantene at de utformer kriterier etter læreplanmålene, og at de diskuterer i kollegiet hva som bør være viktigst for hver enkelt oppgave.

Vi er jo ganske flinke til å diskutere sammen her, også tar som regel en av oss initiativ til å skrive ned etter hvert som vi finner ut av kriterier for vurdering. Noe tar vi direkte ut i fra læreplanen, mens andre kommer liksom mer ut av sunn fornuft, hva som bør fokuseres på her, hva som kanskje ikke er like viktig, og hva som skal telle mest liksom.

(Lærer E)

Lærerne nevner at det som pleier å telle mest, er helheten av presentasjonen og om hvordan teksten kommuniserer eller får fram budskapet. De nevner ingenting om at de har vurderingskriterier for noe konkret ved multimodalt samspill, eller hva som vil skape kvalitet i en sammensatt tekst.

Lærerne på skole 3 forteller kort at de henter sine vurderingskriterier ut fra kompetansemålene i læreplanen, men formulerer dem selv med utgangspunkt i de retoriske begrepene og appellformene. De har hatt møter om vurderingskriterier internt på skolen, men er usikre på om de har diskutert sammensatte tekster direkte, eller om dette har falt under generelle prinsipper for vurdering.

Vi har hatt internmøter med vurderingskriterier som tema, kanskje ikke akkurat om sammensatte tekster, det er jeg ikke helt sikker på, men om prinsipper for å sette opp vurderingsskjema og det å faktisk beskrive positive kvaliteter framfor mangler for eksempel.

(Lærer H)

4.3.4 Problemer med vurdering

Det kom frem av de tre intervjuene har lærerne har støtt på noen problemer med vurdering av de sammensatte elevtekstene. Gjentatte ganger ble de rent tekniske sidene ved en sammensatt presentasjon nevnt. Lærerne er usikre på hvor mye det tekniske eventuelt skal telle i vurderingen. Et annet interessant moment er at de fleste lærerne bruker dagligdagse begreper

for å beskriver kvaliteten på en sammensatt tekst. Dette kan tyde på at lærerne mangler et begrepsapparat når de går inn i en multimodal vurderingssituasjon.

En av lærerne på skole 1 fortalte om en fremføring som hadde et greit innhold, men der fremføringen var som hun selv uttrykker det, ”totalt mislykket, flåsete og uten sammenheng” (Lærer B). Disse elevene fikk derfor laveste karakter selv om innholdet i presentasjonen lå på middels nivå. Det virker som at lærer B vurderte den sammensatte teksten mer intuitivt ut fra at den ikke hang godt sammen. Hun så at teksten var mindre vellykket, men bruker dagligdagse ord som ”mislykket” og ”flåsete” for å beskrive hvorfor, og hun nevner ikke direkte på hvilken måte teksten ikke hadde sammenheng. Dette kunne ha blitt gjort ved å peke direkte på hva det var med det multimodale samspillet som ikke hang sammen, eller hvorfor modalitetene ikke uttrykte det senderen ville at publikum skulle oppfatte. Dette kan tyde på lite kunnskap rundt teoretiske begreper, noe som også kan gi problemer med å gi en tydelig vurdering, samt videre skape problemer for eleven som ikke får nøyaktig vite hvorfor den sammensatte presentasjonen var ”mislykket”.

Lærer C på skole 1 er inne på det multimodale samspillet i elevenes presentasjon av skjønnlitterært program.

Innenfor det skjønnlitterære program så er det veldig mye den formidlingen og opplevelsen som teller mye da. Men vi prøver å få dem vekk fra å overdramatisere presentasjonen, de skal jo få frem innholdet i de tekstene de arbeider med, altså det skal jo være en form for analyse og tolkning. Vi prøver jo å få til at det skal være en helhet i det da. Også at de skal liksom analysere gjennom måten de tolker på, eller opplesninga og virkemidler viser at de har forstått teksten på den måten da.

(Lærer C)

Lærer C forteller om samspillet mellom analysen og virkemidler i presentasjonen og at de må henge sammen på en måte som gjør at de får frem innholdet i teksten. Her snakker han altså direkte om det multimodale samspillet. Han trekker frem at det kan være en tendens til at tekstene blir overdramatisert, slik at man mister fokus på innholdet, som han mener er det viktigste i forhold til vurderingen. Han forteller at han derfor velger å se bort i fra den rent tekniske delen ved teksten fordi dette ikke er like relevant, men at det likevel trekker ned om det er store feil, eller tekniske problemer under presentasjonen.

På skole 2 forteller en av lærerne at elevene ”de kan jo dette fra før, rent intuitivt” (Lærer B). Lærerne har ikke like mye digital kunnskap og unngår å gå dypere inn på det tekniske. De forteller at det derfor er lett bare å fokusere på innholdet i teksten uten at det sammensatte blir vurdert.

Mange av elevene er jo litt sånn dataeksperter som er flinke med redigeringsprogrammer og til å ta bilder og så videre. Det er ikke alltid like lett å skulle rakke ned på hvordan bildet ser ut eller si noe om klippingen av en film, når vi selv ikke aner noe som helst om dette. Da er det liksom enklere å vurdere innholdet i teksten, for det er jo det som liksom er det viktigste, også blir det rundt litt for show.

(Lærer B)

På skole 3 hadde man også støtt på problemer rundt vurdering av sammensatte tekster og da også spesielt ved vurderingen av den tekniske utførelsen.

Akkurat når det gjelder Photostory, der har vi nok støtt på problemer når det gjelder vurdering. Og der er det flere som har uttrykt at det er så vanskelig å vurdere på en hensiktsmessig måte, at det er nok heller oppgaver som de nok mer og mer går over til å gjøre uten formell vurdering. At man mer ser på dette her som en oppgave for læring, en måte å komme seg inn i et nytt stoffområde på, eventuelt også som en ren variasjon i undervisningen. Der ligger det ganske mye på teknisk utførelse, for at det skal bli stilig så må en bruke en del tid på det og den tekniske utførelsen, føler nok mange at det blir veldig *rart* å vurdere i tråd med læreplanen, da det ikke finnes noe om det tekniske, lyd kvalitet, evnen til å redigere og klippe og så videre.

(Lærer G)

Lærerne hadde i dette tilfellet planlagt å diskutere hvordan de skulle løse dette på en god måte, men dette hadde enda ikke blitt gjort. De var allikevel klar over at vurderingskriteriene kanskje burde vært gjort enda mer klare for elevene på forhånd, slik at de hadde hatt en tydelig rettesnor å gå etter.

Her var det veldig mye som er så stilig, men kom det *egentlig* god norskfaglig produksjon ut av det. Det er nok en oppgavetype som krever en forberedelse som skal hindre at elevene går ut i blindgater da. Det er fort gjort å bruke mye tid på noe som de ikke får så mye igjen for, også sitter læreren der etterpå og skammer seg lite grann fordi man kanskje ikke var tydelig nok på det på forhånd.

(Lærer H)

Informantene forteller at i ”vanlige” presentasjoner har de en vurderingsnorm på skolen som handler om å ta i bruk retoriske begreper og appellformene som kriterier for kjennetegn på måloppnåelse. Med ”vanlige” presentasjoner mener de situasjoner hvor en eller flere elever står foran klassen og presenterer et emne muntlig med en utfyllende PowerPoint i bakgrunn. Det virker dermed ikke ut til at de multimodale sidene ved disse presentasjonene pleier å bli vurdert.

4.4 Elevmedvirkning i skolene

Ifølge prinsipper for vurdering for læring er elevmedvirkning et nyttig grep i skolen. Dersom elevene deltar i prosessen med å utvikle kriterier og mål, kan de føle seg mer forpliktet til å lære, og de forstår mer. I intervjuene kommer det frem at elevene har lite innvirkning på utforming av og refleksjon rundt kriterier. Det virker ikke som om elevene på verken skole 1, skole 2 eller skole 3 har noen innflytelse på vurderingskriteriene i faget, og at dette er på grunn av at lærerne ikke ønsker å bruke unødvendig tid på det. Kriterier blir derimot diskutert i større grad spesielt i forkant av mer omfattende prosjekter.

Skole 1 forteller at de bruker vurderingsskjemaer aktivt, og at elevene får disse skjemaene på forhånd, slik at de kan bruke dem som rettesnor. En annen praksis er at elevene kan få vurderingsskjemaer og vurdere hverandre eller seg selv etter de kriteriene som står.

Det kommer igjen frem at under skjønnlitterært program har det vært mer fokus enn vanlig på multimodalitet, den sammensatte teksten som helhet og vurderingskriterier. Disse kriteriene blir diskutert i klassen, men er ifølge lærer B mer uformelle vurderingskriterier.

De spiller musikk og har masse bilder, de slukker lyset og tenner stearinlys og sånn ikke sant. Så da er det mye mer om de ulike kanalene og hvordan de kommuniserer gjennom dem da. Hvordan det passer sammen og, så vi fokuserer en god del mer på

det da. Uavhengig av hvor mye det står om det på vurderingsskjemaet, så opplever jeg at vi snakker mye mer om det med vurderingskriteriene med klassen i forkant av prosjektet og at vi snakker om det når de blir vurdert da. Men at dette kanskje ikke er like formelt.

(Lærer B)

Skole 1 forteller at de ikke vil bruke tid på å diskutere vurderingskriterier med elevene fordi det uansett er gitt hva elevene skal lære. Men dette er allikevel den skolen som uttrykker at de trekker elevene inn i samtale om kriterier. ”Når vi liksom spør hva som bør være med i en sånn presentasjon, kan en elev si at man skal ha en god PowerPoint, også ja, kan man spørre hva vil det si, hva skal til for å ha en god PowerPoint” (Lærer A).

Lærerne fortalte også at elevene noen ganger er med på å diskutere kriteriene før et prosjekt, men at læreren allerede har et ferdigstilt skjema som uansett vil bli brukt, og elevene har liten sjanse til å endre på denne. Når læreren diskuterer vurderingskriteriene med elevene, er det for å komme i gang med en selvstendig tankegang, slik at elevene skal reflektere rundt arbeidet de skal ta fatt på. Lærerne på skole 1 forteller at elevene ikke har mye medbestemmelse, eller som en av norsklærerne kalte det: ”Liksomedbestemmelse”. ”Noen lærere orker kanskje ikke å late som at de skal være med på å bestemme, men heller si sånn er det” (Lærer C). De andre to lærerinformantene er enige i dette og den ene konkluderer med at: ”Det er jo vi som sitter og deler ut karakterer, og det er jo vi som sitter med makta da” (Lærer B). Vi kan altså se at lærerne tar i bruk vurdering for læring når de involverer elevene inn i refleksjon rundt kriteriene, men elevene har imidlertid liten innvirkning på hvilke kriterier som ender opp som vurderingskriterier under arbeidet.

Ifølge lærerne skal elevene i prinsippet bli presentert for vurderingskriteriene på forhånd av arbeidet, og de tror dette stort sett skjer. Lærerne opplever likevel at de trenger å snakke om kriteriene underveis, når det for eksempel viser seg at flere av elevene ikke har forstått hvordan de kan ta i bruk bilder og tekst sammen for å lage et multimodalt samspill som kommuniserer. For eksempel forteller lærerne på skole 1 at bruken av PowerPoint kan være forskjellig, der noen elever bruker PowerPoint-presentasjonen mer som et manus for seg selv heller enn en formidling til publikum, og de ser derfor at de kanskje bør være flinkere til å fremheve ”at de i alle fall skal kunne det da, og at det også blir vurdert” (Lærer A).

Lærer D på skole 2 fortalte at elevene hadde problemer med å se sammenhengen mellom bilde og tekst i reklamen, derfor analyserte hun ofte sammen med elevene. Alle lærerne er enige om at elevene ikke er så gode til å tolke sammensatte tekster, og at de synes det er vanskelig: ”De syns det er vanskelig å verbalisere hva de ser” (Lærer D). Jeg spurte derfor hva lærerne gjorde når dette skjer, og det spontane svaret var at ”da prøver vi å se på det sammen da, gjøre det i fellesskap og se hva vi kan få ut av det. Det hjelper jo noe, absolutt” (Lærer E). Her praktiserer også lærerne på skole 2 elevmedvirkning, ved at de går inn i en utforskende samtale med elevene, om de merker at elevene ikke forstår. Lærer D og lærer E fortalt at de gjerne lot elevene komme opp med eksempler på kriterier før et prosjekt, men slik som skole 1, hadde de uansett et ferdigstilt kriterieskjema i bakhånd. ”Joda det hjelper å spørre elevene om hva som kan være lurt å tenke på her. Det er fint for å komme i gang når vi begynner på et nytt prosjekt” (Lærer D). Lærer F mente at han ikke praktiserte dette, fordi han ikke så nødvendigheten av det.

Skole 3 ser det ikke som nødvendig å trekke elevene inn i arbeidet med å utforme vurderingskriterier: ”Nei i liten grad, vi har kanskje noen ganger diskutert dem, men” (Lærer G). Lærer G forteller at elevene ikke er opptatt av å utforme vurderingskriterier, men at de heller synes det er interessant å vurdere seg selv og hvordan de er i stand til å møte disse kriteriene. ”De er opptatte av å vite hva de skal kunne, hvorfor det ikke er bra, og hva de kan gjøre for å gjøre det bedre” (Lærer G). Hun forteller videre at dette kanskje er spesielt for denne skolen. ”Våre elever er ganske ambisiøse og målrettede, og da syns de det er litt bortkastet å skulle sitte å bruke tid på noe de kanskje synes er opplagt. Da synes de at de kaster bort tid som de egentlig kunne bruke på å lære” (Lærer G). Ifølge vurdering for læring er jo nettopp å reflektere over hvorfor en gjør som en gjør, et viktig prinsipp. Ved å bli satt i en posisjon der elevene selv faktisk må finne ut av hva som er viktigst med det arbeidet de gjør, og hva som kunne vært viktig i ulike sammenhenger, kan være med på å oppnå høyere forståelse og læring.

Det viste seg dog at lærerne på skole 3 var aktive i å analysere sammensatte tekster sammen med elevene. ”Ja, det er jo en viktig del av undervisningen. Både det at vi går gjennom det sammen (...) og vi ser på eksempeltekster og andre analyser og tolkninger av sammensatte tekster” (Lærer H). Lærerne på skole 3 bruker altså ikke elevmedvirkning i den forstand at

elevene er med på å utforme eller reflektere over vurderingskriteriene og ser ikke på dette som vurdering for læring. Derimot bruker de vurdering for læring når de vurderer tekstene og diskuterer tekstene sammen med elevene.

4.5 Kjennskap til kompetansemålene

Det varierte hvor mye kjennskap lærerne på de tre skolene hadde til kompetansemålene som omhandlet sammensatte tekster i norskfaget. Elevene på skolene var også ifølge lærerne i mer eller mindre grad kjent med kompetansemålene for sammensatte tekster.

De nyutdannede lærerne på skole 2, lærer D og lærer E, fortalte at de hadde god oversikt over kompetansemålene og ga uttrykk for at de fulgte dem godt. I begynnelsen av intervjuet virket det imidlertid som om de måtte sette seg inn i hva omfanget av sammensatte tekster egentlig var. Bilder ble ofte nevnt som eneste eksempel, men underveis i intervjuet ble de mer og mer bevisste på hvilke sammensatte tekster elevene faktisk arbeidet med, for eksempel at de skulle tolke og analysere reklameplakater. Den ene informanten hadde sin pc foran seg med kompetansemålene og leste opp noen av målene etter hvert, blant annet: ”Kombinere auditive og visuelle uttrykksformer og bruke ulike digitale verktøy i presentasjoner” og ”dramatiseringer”, og bekreftet samtidig at dette gjør vi. ”Men at det som skal leveres på papir, der bruker vi det ikke, for der står det heller ikke at vi skal gjøre det” (Lærer E). Han leser videre på kompetansemålene og oppdager at det ikke er tilfellet. ”Jammen gjør det det jo. Da har vi noe å gjøre” (Lærer E). Lærer F var tilsynelatende ikke klar over hvor mange kompetansemål som inneholder bruk av sammensatte tekster i norskfaget, og uttrykte overraskelse da en av de andre lærerne leste høyt fra læreplanen.

Informantene på skole 3 gav uttrykk for at de var godt kjent med læreplanmålene som inneholdt arbeid med sammensatte tekster. De mente at læreplanmålene i faget er ganske vage, og at de ofte utformer oppgaver etter hva de mener passer best til temaet. Lærerne bruker derfor ikke aktivt kompetansemålene direkte fra læreplanen når de skal vurdere en sammensatt tekst.

Ikke så ofte, noen ganger, men det er mer en nedbrutt eller tolket versjon som er forståelig for elevene. Mange av læreplanmålene er enten veldig vage eller veldig generelle. (...) Sånn når det står for det står jo bare gjennomfør eller sette opp et skjønnlitterært program og det er jo ganske generelt, det kan jo gjøres på mange forskjellige måter.

(Lærer H)

På skole 3 er altså lærerne aktive med å fortolke læreplanmålene i kollegiet, og bryter de ned i mindre kriterier. Lærer G forteller at elevene ikke er så kjent med kompetansemålene i faget fordi de stoler på at lærerne kan dette, men at det er viktig å diskutere læreplanen kollegialt. Hun mener at hun ser en trend som er i ferd med å snu, der det ikke lenger blir sett på som like viktig å dele kompetansemålene med elevene for at de skal forstå hva de skal lære og hvorfor.

Der kan man også snakke om trender, for noen år siden så var man veldig nøye med å gjøre det, vi var jo instruert de fleste av oss, i begynnelsen av skoleåret måtte man passe på å presentere alle for alle kompetansemål også skulle man gjøre dette underveis jevnlig. Og det man så, var jo at fraværet av interesse for disse tingene hos elevene var påtagelig, og at det opplevdes helt drepende og unødvendig. Dels på grunn av språket og dels på grunn av at det var så selvsagt. De har en ganske stor tillitt i utgangspunktet til at vi gjør jobben vår. Det er nok heller viktig for vår egen del og som kolleger at vi diskuterer læreplanen og ser at det vi driver med, er i intensjon med hva vi gjør.

(Lærer G)

Ifølge lærer G er heller ikke elevene på skolen interessert i å få presentert kompetansemålene, fordi de stoler på det læreren forteller. At det opplevdes av elevene som både ”drepende” og ”unødvendig”, er relativt sterke uttrykk, og det virker som dette er grunnen til at lærerne i større grad har gått bort ifra å presentere kompetansemål.

4.6 Lærernes kunnskaper om sammensatte tekster

Her vil jeg undersøke hvor norsklærerne har sin kunnskap om sammensatte tekster fra, og hvor kompetente de selv føler at de er rundt dette. Om man skal kunne klare å vurdere en

tekst eller et arbeid, uansett type, vil det være naturlig å ha en viss kjennskap til, eller kompetanse innenfor dette området. For å kunne analysere og ikke minst vurdere en sammensatt tekst kreves det noenlunde multimodal kompetanse på området, som ifølge Løvland (2007) blant annet er hva de enkelte modalitetene uttrykker og hvordan, og hvordan modalitetene samspiller med hverandre (jamfør s. 31-32). Det kom frem av intervjuene at informantene på alle de tre skolene ikke hadde like god kompetanse rundt emnet som de kanskje kunne ønske.

Den nyutdannede lærer A på skole1 hadde sine kunnskaper om sammensatte tekster fra fag ved Universitetet i Oslo. De to lærerne med 10 års arbeidserfaring meddeler at det var fint lite om temaet sammensatte tekster, da de tok sin utdanning. Den ene norsklæreren uttrykker at ”Jeg var så å si helt blank før jeg begynte å jobbe” (Lærer B). Hun har videre lært seg det meste på egenhånd eller av andre kolleger, samtidig forteller lærer B at hun definitivt ikke er en ekspert på området. Det virker altså ikke som om det har blitt tatt noen spesielle grep for å styrke læreres multimodale vurderingspraksis, i alle fall ikke på denne skolen, siden 2006. De lærerne som føler seg mest kompetente innenfor multimodalitet er ifølge lærer C lærere med mediebakgrunn.

Produksjon er en veldig viktig del av det vi driver med, det er en tredjedel av faget nesten. Og der også er det egentlig veldig tilfeldig vurderingspraksis, med det er mange av oss som har en del fagbakgrunn på det da, sånn at det, for min del har jeg fått masse tilskudd til norsken gjennom nettverksmøter i mediefaget. De lærerne som har for eksempel mediefagbakgrunn er mer kompetente i bruk og vurdering av ulike modaliteter og et multimodalt samspill.

(Lærer C)

Lærer B nevner et par teoretiske begreper som audiovisuelle uttrykk og forankring, men er usikker på hvordan dette skal vurderes i praksis. Hun forteller at det som blir fokusert mest på, er kroppsspråk og stemmebruk, eller retoriske virkemidler. Det eneste som blir nevnt om den sammensatte teksten i vurderingsskjemaet, er under bruk av hjelpemidler, men det blir ikke spesifisert nærmere enn at teksten som helhet skal kommunisere.

Når det gjelder ting som audiovisuelle uttrykk og forankring av bilde til tekst, der er vi nok litt mer sånn ulne og uklare når det gjelder hva vi skal vurdere, når det gjelder for

eksempel struktur i en artikkel eller rent sånn kroppsspråk og stemmebruk, eller det som går på kommunikasjonsevne da. Det eneste som står i skjemaet er vel bare en linje, bruk av hjelpemidler: manus, PowerPoint, rekvisitter osv. Det er innunder der liksom.

(Lærer B)

Lærer B nevner at elevene skjønner ting av seg selv, for eksempel at det kan legge inn et venndiagram som illustrasjon i en presentasjon. Det nevnes ikke om læreren er med på å fremme slike idéer, bortsett fra å være en inspirasjon selv når de tar i bruk multimodalitet i sine forelesninger. Lærernes modellering er viktig for elevene når de selv skal arbeide med sammensatte tekster. Ved å gi elevene erfaring med semiotiske ressurser og ulike former for multimodalt samspill, vil de lettere kunne forstå og arbeide med sammensatte tekster (Løvland, 2007). På denne skolen det ser ikke ut til at det blir forklart for elevene hvorfor de har satt opp teksten i så måte.

De ser jo hvordan vi gjør det da, også blir de sikkert inspirert av det. Vi bruker jo PowerPoint-presentasjoner selv i undervisningen, og da hender det at vi har lagt en god del arbeid i en sånn PowerPoint, med effekter og (...) også ser vi jo senere at de har tatt etter oss. De fleste skjønner jo også av seg selv og er litt mer kreative.

(Lærer B)

Det kan virke som om lærerne er flinke til å ta i bruk sammensatte tekster i undervisningen, men at de mangler den kompetansen som skal til å forklare hvorfor de har gjort som de har gjort, eller at de heller ikke ser nødvendigheten av å prøve å forklare. Lærerne har kanskje også en intuitiv forståelse for hva som skaper en god sammensatt tekst, men må lære seg å sette ord på hvorfor, slik at de kan sette ord på hva som fungerer og ikke fungerer i en vurderingssituasjon.

Lærerne på skole 2 fokuserer veldig mye på bilder når de snakker om hva en sammensatt tekst innebærer, og det virker som at de tenker på bilde og tekst som den mest relevante formen for en sammensatt tekst. Dette kan kanskje tyde på at de ikke er fullt klar over når de tar i bruk multimodalitet i klasserommet.

Vi forventer nok at de bare skal komme å ha en presentasjon da, som vi på en måte bare forventer at de kan, og det er det jo ikke sikkert at de kan, nei (..) De bruker vel den mest som manus de fleste ganger. Det kan føles litt nærgående å si at ”du har så monoton stemme så det er kjedelig å høre på deg”.

(Lærer D)

Ved at lærer D forventer at elevene kan presentere sammensatte tekster fra før, kan vi anta at dette er et emne som de ikke fokuserer mye på. En PowerPoint blir oftest brukt som et manus med stikkord og kanskje bilder ”for å gjøre det pent” (Lærer D). Lærer D bruker uttrykk som ”monoton stemme”, noe som dreier seg om selve elevens egenskaper og ikke nødvendigvis det multimodale samspillet i den sammensatte teksten.

Når jeg spurte informantene på skole 3 om de følte seg kompetente innenfor sammensatte tekster, forteller Lærer G at:

Jeg har jo fått erfaring etter hvert, men det finnes nok områder der man har hatt kunnet mer, som å analysere bilder er man jo ikke akkurat noen ekspert på, men det er kanskje ikke målet at man skal være heller men. Men det kunne kanskje være enkelte deler som man kunne ha hatt mer kompetanse i kanskje.

(Lærer G)

Det ser ut til at lærer G føler seg relativt trygg innenfor sammensatte tekster fordi hun har mange års erfaring i skolen, men føler allikevel at hun kunne trengt enda mer kompetanse. Hun forteller at hun føler seg tryggest når det kommer til vurdering av verbaltekster, eller når det gjelder retoriske virkemidler i sammensatte presentasjoner.

Jeg er åpenbart best på å vurdere verbaltekster, helt åpenbart, det er der de fleste norsklærere vil ha styrken sin, men så lenge vi vurderer dette her med et retorisk perspektiv, hvis man ser på virkning, så synes jeg at jeg føler meg ganske trygg i vurderingssituasjonen. Jeg tror at den enkelte lærer vil lære bort litt ulike ting når vi er på innholdssiden, for eksempel i analyse av bilder, at noen har et mer omfattende materiale der som de bruker. Andre kan være mer opptatt av lyd, lydeffekter og den type ting, hva slags stemninger det gir. Noen trekker veksel på markedsføring, mange av våre elever bruker det som fag, og da har de lært ganske mye om reklameanalyse i det faget.

(Lærer G)

Det at lærerne vektlegger forskjellige elementer ved vurdering av elevenes sammensatte tekster, kan tyde på at lærerne på skolen ikke har en felles arena for en slik vurdering. Lærer G nevner at lærerne har ulik bakgrunn og bruker den erfaringen de har i vurderingssituasjonen, noe som kan tyde på at det er et språk i den multimodal kompetansen til lærerne på denne skolen.

På skole 1 er lærerne veldig opptatte av å snakke om hva elevene gjør i sine presentasjoner, men de bruker dagligdagse begreper på å forklare det multimodale samspillet, noe som tyder på lite erfaring rundt multimodale begreper.

Jeg tror mange av elevene er veldig opptatte av at det skal se flott og fint ut, men at det mange ganger blir veldig rotete, føler jeg da. Det skal være så stilig og fancy og det skal være lyder når det kommer inn, og det skal være (...) og det skal være svart bakgrunn med rosa bord rundt, og det er veldig sånn kreativt, og det er også litt sånn eh, det gir jeg veldig mye tilbakemeldinger på da.

(Lærer B)

Lærer B er inne på noe med at hun ser hva som kan føre til en ”rotete” presentasjon, men mangler altså de rette begrepene for hvorfor det er sånn, og peker direkte på noe i teksten som kan oppleves som mer personlig enn faglig. Elevene oppnår kanskje derfor heller ikke en større bevissthet om de kommunikative handlingene i det de skaper.

En av lærerne på skole 2 forteller at det er mange ganger man må bruke skjønn i vurderingssituasjoner, og at det til tider kan være vanskelig å vise tilbake til vurderingskriteriene.

Det kan være en del i kommunikasjon og tekst som ikke lar seg definere så tydelig. Det totalinntrykket av en tekst, sammensatt eller ei, om den funker, om den kommuniserer, det er jo et skjønsspørsmål da, som vi som på en måte kvalifiserte og utdannede lesere har et grunnlag for å vurdere.

(Lærer E)

Lærer E uttrykker at det er vanskelig å definere hvorfor en sammensatt tekst er god eller ikke og må derfor bruke skjønn, eller personlig oppfatning, på om teksten kommuniserer. Lærer D forteller også: ”Vi har kanskje bare en magefølelse da ofte, som kanskje ikke alltid stemmer like bra i forhold til vurderingskriteriene. Også leser vi også for hverandre og ser på hverandres vurderinger hvis vi er usikre” (Lærer D). Informantene forteller altså at det som oftest er magefølelsen som avgjør utfallet av vurderingen, selv om dette ikke nødvendigvis stemmer overens med vurderingskriteriene som er gitt. Det ble ikke nevnt hvordan de i tilfellet forsvarer avgjørelsen overfor elevene.

For å finne ut hvor lærerne har sin kompetanse fra, er det også interessant å se om de noen gang har vært på et kurs innenfor sammensatte tekster, eller et kurs der sammensatte tekster har vært en mindre del. Lærerne på skole 1 er ikke sikre på om de noen gang har blitt kurset direkte i bruk og vurdering av sammensatte tekster, men de har hatt en del diskusjon i forhold til den generelle vurderingsmetodikken i alle fag. ”Det har vært en del kursing innenfor norskfaget angående vurdering, men jeg kan ikke huske altså den sammensatte tekst delen av det. Det har vært berørt, absolutt, men om det er en egen bolk eller, ja...” (Lærer C). Den andre læreren meddeler at hun har vært på ett kurs om sammensatte tekster i tilknytning til muntlig eksamen. To av dem husker også at de har blitt kurset innenfor film og adaptasjon, men ikke noe spesielt innenfor vurdering av dette.

Jeg kan ikke huske å ha blitt kurset innenfor sammensatte tekster, men at det kunne ha vært noe ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Det er synd at det har vært så lite fokus på emnet og at lærerne ikke har blitt bedre rustet i vurdering av en sammensatt tekst når det i 2006 ble en så stor del av læreplanen.

(Lærer B)

Det er tydelig at sammensatte tekster er en liten del av kurstilbudet ved skolen, og ingen av lærerne kan huske å ha hørt om vurdering av sammensatte tekster. De finner det vanskelig å se hvilken plass sammensatte tekster skal ha i faget, når de føler at det har vært så lite fokus på å styrke lærernes kompetanse. ”De kan jo egentlig ikke bare forvente at dette er noe vi kan” (Lærer A).

På skole 2 forteller også lærerne at de absolutt ikke er eksperter på området. Lærer D som er nyutdannet, har hatt flere fag ved Universitetet i Oslo der temaer kunne knyttes til sammensatte tekster, men hun forteller at hun har vært dårlig på å bruke det i praksis. Verken lærer D og lærer E har blitt kurset i regi av skolen eller fylkeskommunen, men begge er enige om at de ønsker seg mer kursing om emnet, og at de kunne tenke seg å arbeide med flere sammensatte tekster i sin undervisning. Her er det et klart skille mellom den eldre og de yngre lærerne, men alle lærerne forteller at det har vært lite fokus på temaet på denne skolen, og at de burde ha sett mer på emnet sammen.

Lærer F hadde vært på ett kurs som dreide seg om temaer rundt sammensatte tekster, men dette var i 1978, og han kan ikke huske å ha blitt kurset i emnet siden. Han tror ikke at han hadde brukt det noe mer i sin undervisning hvis han hadde hatt mer kunnskap om emnet heller. Lærer F virker usikker på hvor sammensatte tekster hører inn i norskfaget, selv om han blant annet trekker frem tegneserier som en sammensatt tekst.

Jeg er opptatt av å undervise, og så vil jeg ha dramatikk, lyrikk og epikk og såne ting. Men jeg går jo mer på kino enn de fleste og jeg har lest flere tegneserier enn noen av dere til sammen. Og bruker mye tid til å se på kunst og sånt noe, men faget er ikke sammensatt, det er noe annet.

(Lærer F)

Det virker ikke som at lærer F har fått mer innføring i sammensatte tekster etter at det ble et hovedområde i norskfaget i 2006. Om dette er tilfelle flere steder, kan det kanskje være flere lærere som sitter med slike holdninger til sammensatte tekster, som lærer F.

På spørsmålet om de har blitt kurset noen gang, forteller lærer G på skole 3 at: ”Jeg tror mange en eller annen gang har vært med på et kurs som har handler om sammensatte tekster, eller hvor sammensatte tekster har vært en del av kurset, eller hvor det i alle fall har blitt tatt opp” (Lærer G). Informantene forteller at det spesielt var mye kursing rundt år 2006 da den nye læreplanen kom, og multimodale tekster, samt sammensatte tekster ble et begrep. Meningen med disse kursene var at det skulle bli en felles oppfatning for lærere og elever om hva begrepet innebar. Den ene informant forteller at det var fokus rundt emnet i noen år, mens at det nå åpenbart er i retur.

4.7 Læreplanen og eksamens betydning

Det er tydelige indikasjoner i intervjuene på at ved å fjerne sammensatte tekster som hovedområde i læreplanen for norskfaget har lærerne blitt mindre opptatt av emnet. Ikke minst føler de det unødvendig å fokusere på vurdering av sammensatte tekster når elevenes sammensatte tekster ikke vil bli vurdert av sensor på muntlig eller skriftlig eksamen. Med sammensatte tekster borte som et av hovedområdene, i tillegg til eksamensformen for norsk, signaliseres det fra sentralt hold at dette emnet ikke er like viktig som andre emner. Dette kommer til uttrykk hos lærerne som synes det er vanskelig å vite hvor mye fokus emnet skal ha, og hvilken plass det skal få i undervisningen i norskfaget.

4.7.1 Læreplanen

De fleste lærerne på de tre skolene ga uttrykk for at etter at sammensatte tekster ble borte som hovedområde og blitt integrert i læreplanen, har det vært vanskeligere å forstå helt konkret hvor og når det skal brukes. Det kan ifølge lærerne virke som at sammensatte tekster har falt litt ut siden det ikke lenger står helt eksplisitt i læreplanen.

Før så var vi jo mer klar over at dette er et emne som vi må prøve å integrere, det er naturlig integrert noen steder, men det er ikke et emne vi fokuserer mest på nei. Spesielt ikke nå som de har fjernet det som hovedområde, så tror jeg det vil bli enda mindre fokus på det, og da spesielt vurderingen av det sammensatte også.

(Lærer H, skole 3)

Skole 1 er klar over at selv om sammensatte tekster har blitt borte som hovedområde, er det en like stor del av læreplanen for det. De uttrykte at det kunne være vanskeligere å holde fokus på det nå som de følte at det hadde blitt mer implisitt.

Vi vet jo at det er en del av planen, men det kommer ikke like viktig frem som alt det andre. Det blir på en måte sånn at, ja de skal ha en presentasjon, men det er liksom ikke hovedfokuset i vurderingen. Mye av det skjer jo kanskje helt naturlig, uten at vi tenker på at det er akkurat dette her vi driver med. Da blir spesielt vurderingen av det litt glemt også og at det er heller andre ting vi fokuserer på når vi vurderer.

(Lærer B)

Norsklærerne på skole 2 forteller at det ikke har blitt en stor forskjell i praktiseringen av sammensatte tekster etter at det forsvant som et av hovedområdene, men at det kanskje kan bli enda mer glemt i fremtiden. De mener at emnet nå er litt underforstått og ikke naturlig integrert på deres skole. En av lærerne påpeker at skolen kanskje er mer ”tradisjonell”. I tillegg til dette ble det nevnt at ”Dette emnet er noe vi føler at vi kan minst om selv da kanskje, at det speiles litt der (.). Også det rent tekniske, det krever kanskje at vi må legge mer til rette det tekniske der, det er lettere å be dem om å skrive en ren verbaltekst ” (Lærer D). En annen spontan uttalelse var at ”Det er ingen av oss som har den derre evnen til å analysere kunst” (Lærer F). Noe som kan tyde på at Lærer F ikke ser at sammensatte tekster også er en del av norskfaget, men at det er noe som tilhører noe ”annet” enn norsk, slik som kunst eller mediefaget.

Lærer G på skole 3 tror at da sammensatte tekster forsvant som hovedområde i læreplanen ble det samtidig mindre fokus på emnet. Lærer H tror at det kanskje kan være en årsak, men at det henger mest sammen med at det har blitt større fokus på andre områder som skriving som grunnleggende ferdighet. Hun forteller at elevene i like stor grad må analysere sammensatte tekster, men at det å produsere selv ikke lenger er like viktig.

Kanskje, ja kanskje litt. Men kanskje også like mye at det er andre ting som man synes er viktig kanskje, med skriving som grunnleggende ferdighet, og sannsynligvis er det kanskje det at de lager sammensatte tekster selv som kanskje er på retur. Det at de forholder seg til, analyserer, skriver om sammensatte tekster, det tror jeg er like mye til stede. Det ser vi jo også på eksamen, at da får du jo sammensatte tekster, men det å produsere selv har det blitt mindre fokus på, også på grunn av en eksamensform som har det skrivefokuset.

(Lærer H)

Det kommer altså frem at det faktum at sammensatte tekster er borte som hovedområde, *kan* være en medvirkende årsak til at det har blitt mindre fokus på elevenes sammensatte tekster i skolen, men at eksamensformene også kan være en årsak til et nytt fokusområde.

4.7.2 Eksamen

Alle informantene på de tre skolene uttrykker tydelig at de ser det som lite nødvendig og ikke minst tidkrevende å skulle vurdere en sammensatt presentasjon eller et sammensatt produkt, når dette ikke blir tatt i betraktning i vurderingen under eksamen. Selv om elevene på muntlig eksamen for eksempel holder en muntlig PowerPoint-presentasjon, som tilsvarer ca. 1/3 av eksamenstiden, vil dette altså ikke bli vurdert. En kan derfor spørre seg hvor nødvendig det er å legge ned arbeid i en slik presentasjon, som ikke vil ha noe å si for eksamenskarakteren, eller i det hele tatt hvorfor det er nødvendig at elevene skal holde en sammensatt presentasjon på muntlig eksamen, hvis de multimodale sidene ved denne ikke vil bli vurdert, eller tatt hensyn til. I denne analysen hvor jeg har fokusert på lærernes praksis, har jeg funnet tegn på noen av Alderson og Wall (1993) sine washback-hypoteser, både 1, 3, 4, 7, 9, 11 og 12.

- (1) A test will influence teaching.
- (3) A test will influence **what** teachers teach.
- (4) A test will influence **how** teachers teach.
- (7) A test will influence the **rate** and **sequence** of teaching.
- (9) A test will influence the **degree** and **depth** of teaching.
- (11) A test will influence attitudes to the content, method, etc. of teaching and learning.
- (12) Tests that have important consequences will have washback

(Alderson & Wall, 1993)

Skole 1 mener at den muntlige presentasjonen alltid skal telle i en vurderingssituasjon, spesielt siden så mange av kompetansemålene i norskfaget omhandler dette, og fordi en muntlig presentasjon er noe elevene gjør relativt ofte på skolen. Men lærerne føler at de blir møtt med motstand når det gjelder eksamen.

Mange ganger kan man møte sensorer på muntlig som har et helt annet syn på dette enn oss, hvis for eksempel sensoren står fast på at sammensetningen med PowerPoint og innholdet ikke skal telle fordi det er det faglige innholdet som skal telle. Men vi er veldig enige her at den muntlige fremføringen og kommunikasjonen av det skal telle,

spesielt i norsk som har mange sånne læreplanmål, men det er ikke alle gamle lektorer som er helt enige når de er ute i felten tror jeg. Mange av sensorene følger heller ikke med på presentasjonen, for det er etterpå den virkelige eksamen begynner, når elevene skal besvare eksamensspørsmål.

(Lærer C)

Ifølge lærer B fører dette til at det blir mindre fokus på presentasjonen og mer fokus på innhold. ”Det blir jo til at vi må gå bort fra å se så mye på presentasjonen, men heller fokusere på det faglige, når det er dette som signaliseres som det viktigste” (Lærer B). Lærer C forteller at det var mye mer fokus på den muntlige presentasjonen før, og at elevene da la mye arbeid i denne før eksamen. Lærerne trekker fram at det er mer tidkrevende for elevene å skulle lage en avansert, sammensatt presentasjon, og at elevene ser det også som lite nødvendig om den heller ikke vil bli vurdert.

De skjønner heller ikke hvorfor de skal legge vekt på presentasjonen, utenom det faglige innholdet, for det er det som blir vurdert. Det blir litt sånn tilbakevirkende effekt. Hvorfor bruke tid på noe som ikke blir vurdert. Noen sensorer gjør det kanskje, men det er det litt vanskelig å ”gamble” på.

(Lærer A)

På skole 1 ser vi klare indikasjoner på at det har blitt en washback-effekt. Både lærerne og elevene velger å bruke mindre tid på vurdering av sammensatte tekster, nettopp fordi elevenes produksjon av sammensatte tekster ikke vil bli vurdert på eksamen. Selv om jeg har fokusert på lærerne i denne oppgaven, kommer det frem at også elevene blir påvirket av eksamen, noe som er med på å bekrefte washbackhypotese (10) ”A test will influence the degree and depth of learning”. Elevene bruker ikke like mye tid på presentasjonen som på innholdet, og dette er med på å påvirke læringen av å produsere en sammensatt presentasjon. Og vi kan også se tegn til hypotese (11) ”A test will influence attitudes to the content, method, etc. of teaching and learning.” Elever på skole 1 ser ut til å ha endret sin holdning til sammensatte presentasjoner på grunn av eksamensformen. Lærerne derimot virker fortsatt som om de ser viktigheten i en muntlig presentasjon.

Lærerne på skole 2 er enige om at de synes det er rart at presentasjonen elevene skal ha på muntlig eksamen, ikke blir vurdert av sensor, og de ser derfor ikke noen grunn til at elevene da skal holde en muntlig presentasjon hvis den ikke blir vurdert.

Hvis da våre elever ikke skal testes i sammensatte tekster til eksamen, så vil jo ikke da presentasjoner, eller da sammensatte tekster være en vesentlig del av faget (...)
Sensorene bryr seg ikke om det sammensatte under eksamen, derfor blir det mindre fokus på det.

(Lærer E)

Det ser ut til at det også har skjedd en washback-effekt på skole 2, når lærerne forteller at sammensatte tekster ikke vil være en vesentlig del av norskfaget, når elevenes sammensatte tekster ikke blir testet på eksamen. Det virker som at lærer F ser nytten av å analysere sammensatte tekster, for at elever skal reflektere over samfunnet og verden, men at det er liten hensikt å produsere egne sammensatte tekster når det ikke er en del av eksamen.

”Hvis du skal lære elevene å tolke verden rundt seg, så er det interessant å bruke dette herre her, men hvis oppgaven din er å forberede elevene til eksamen og å få så god som mulig karakter, så er det ikke noe vesentlig” (Lærer F). Vi kan se at dette kommer til uttrykk i washback-hypotese (1) ”A test will influence teaching”, noe som igjen innebærer at (3) ”A test will influence **what** teachers teach”, og (4) “A test will influence **how** teachers teach.”

På skole 3 er også informantene usikre på hvor stor plass elevenes sammensatte produksjoner skal ha i norskfaget, når det er vanskelig å vite om sensorene på eksamen i det hele tatt vil ta dette til betraktning i vurderingen. De forteller at de ikke lenger oppfordrer elevene til å ta i bruk PowerPoint presentasjoner, fordi det er lite hensiktsmessig i forhold til eksamen.

Den problemstillingen som har kommet opp på grunn av muntlig eksamen, er jo det at vi ikke lenger oppfordrer elevene til å bruke PowerPoint presentasjoner, fordi de kan risikere at de legger ned veldig mye arbeid i ting som de egentlig ikke får noe som helst uttelling for senere.

(Lærer G)

Skole 3 har også indikasjoner på washback-hypotese (1) ”A test will influence teaching” og (9) ”A test will influence the **degree** and **depth** of teaching”, fordi eksamensformen har direkte påvirket lærernes undervisning ved at de velger å tone ned elevenes bruk av PowerPoint presentasjoner.

Lærer G, som er norskkordinator på skole 3, mener at sammensatte tekster, og spesielt sammensatte presentasjoner i norskfaget, kanskje er på retur.

Presentasjonen den er det mye av, men den er på retur, og dels skyldes det at muntlig eksamen er under en sterk debatt og de siste par årene så har det vært slik at presentasjonen, om den skal telle som en del av muntlig eksamen, det har vært høyst diskutert og det har skapt en så stor usikkerhet i sensorcorpset at selv om det etter vår oppfatning burde være helt i orden, så har det vist seg at det ikke er grunn til å forvente at sensorer nødvendigvis aksepterer det. Da føler du at du lurer elevene dine til å legge ned masse arbeid i noe som ikke blir tatt med i vurderingen. Og det har jo gjort da at vi må trene elevene opp til å ha presentasjoner som strengt talt ikke blir sammensatte. Fordi at de da ikke bruker noe presentasjonsprogram, så alt skal sitte i hukommelsen, og de har ikke noen bilder, og de har ingenting.

(Lærer G)

Lærer H forteller at muntlig eksamen har endret seg på en måte som ikke gir elevene mulighet til å vise sin kompetanse innenfor muntlige presentasjoner. Både bruk av retoriske virkemidler og kompetanse innenfor multimodale uttrykksformer har blitt lagt til side til fordel for det rent innholdsmessige. ”Det blir mer en faglig samtale der man bare snakker sammen og stiller spørsmål” (Lærer H). Også på skriftlig eksamen synes informantene det er vanskelig å se hvor produksjon av sammensatte tekster skal passe inn. ”Det har blitt mer fokus på skriving, skriving for å lære, skriving i alle fag, som kanskje går på bekostning av fremføringer og det elevene lager selv av sammensatte tekster” (Lærer G). Lærerne er allikevel enige om at de ønsker å prioritere sammensatte tekster som en presentasjonsform, spesielt fordi dette kommer til å bli viktig for elevene når de senere skal ut i arbeidslivet. Lærerne opplever at det helt klart er en usikkerhet rundt emnet for tiden, men som de håper vil løse seg i nærmeste fremtid. Det ser derimot ikke ut til å ha blitt en washback når det gjelder holdningene til disse lærerne, altså hypotese (11) ”A test will influence attitudes to the content, method, etc. of teaching and learning”. De ønsker at sammensatte tekster skal prioriteres, fordi de anser det som viktig for elevenes læring. De opplever allikevel en

usikkerhet rundt bruken av sammensatte tekster, noe som har innflytelse på hvor mye dette emnet blir prioritert, og da kommer spesielt vurdering av sammensatte tekster på siste plass.

5 Drøfting og oppsummering

5.1 Innledning

Før jeg begynner med å drøfte hovedfunnene fra analysen, vil jeg gjerne repetere min problemstilling.

Finnes det kriterier for vurdering av sammensatte elevtekster innenfor norskfaget på tre videregående skoler?

For å undersøke min problemstilling i denne masteroppgaven har jeg valgt å stille spørsmålene:

1. Hvilke sammensatte tekster får elevene mulighet til å produsere i norskundervisningen?
2. På hvilket grunnlag foregår vurderingen av sammensatte elevtekster?
3. Hvilke kunnskaper har lærerne om sammensatte tekster?
4. Hvilken betydning har læreplanen og eksamensordningene i norskfaget for lærernes vurdering av sammensatte elevtekster?

Det var på bakgrunn av disse forskningsspørsmålene jeg stilte spørsmål når jeg intervjuet informantene på de tre skolene (se intervjuguide), og jeg har delt opp analysen tematisk etter de svarene jeg fikk. Noen steder svarer de tre skolene påfallende likt, mens andre steder ser det ut til å være forskjeller i norsklærernes praksis. Noe som dukket opp under intervjuene på alle de tre skolene kom faktisk frem på informantenes eget initiativ. Dette var at det fantes en usikkerhet rundt bruken av sammensatte tekster i norskfaget, nå som eksamensformen er slik at den ikke tar elevenes sammensatte tekster i betraktning under vurderingen. Dette fikk meg til å stille spørsmål om også læreplanens nye endring av hovedområdene var en kilde til usikkerhet rundt fokus på sammensatte tekster.

Videre vil jeg trekke frem hovedtendensene i denne undersøkelsen og drøfte funnene i forhold til teori og tidligere forskning.

5.2 Hovedtendenser

5.2.1 Samarbeid

Vurderingen av tradisjonelle skriftlige tekster har vært en lang tradisjon i norskfaget, og her har det etter hvert blitt en form for tolkningsfellesskap blant lærere. Når det kommer til den sammensatte teksten ser vi imidlertid større utfordringer. Mye tyder på at lærerne har manglende teoretiske begreper innenfor vurdering av sammensatte tekster, og at de ikke har opparbeidet en felles arena for tolkning. Dette fordi vi blant annet ikke har begreper for å sette ord på hva vi ser, men også fordi dette er et område som ikke ser ut til å ha vært prioritert i norskundervisningen.

Informantene på skole 1 antok at de var enige når det gjaldt vurdering av sammensatte tekster, men som skole 3 uttrykte det, så er det vanskelig å få oversikt over en annen kollegas vurderingspraksis. Man kan gjerne gå rundt å innbille seg at man tenker likt, men dette trenger nødvendigvis ikke å være tilfelle. Dette kommer til uttrykk på skole 2, der lærerne fortalte at sammensatte tekster blir lite diskutert på skolen, og de ante derfor ikke om kollegene tenkte eller vurderte likt. To av lærerne ble overrasket under intervjuet over den siste lærerens negative holdninger til sammensatte tekster i norskfaget. Det ser ut til at emnet er lite diskutert blant norsklærerne på alle de tre skolene. Det kan tenkes å styrke lærerens egen praksis hvis lærerne diskuterer kollegialt. Dette trenger nødvendigvis ikke bare å skje innenfor kollegiet i norskfaget, men et tverrfaglig samarbeid kan også være relevant for en slik praksis. Noen lærere har mediebakgrunn, andre har erfaringer med hva som er vurderingspraksis andre steder, og så videre. Samlet er lærerkollegiet i besittelse av en mengde kunnskap, og bare ved å diskutere i fellesskap, kan denne kunnskapen bli aktivert.

Når det gjelder vurderingskriterier, forteller skole 1 at de ofte samarbeider om dette. De har flere skjemaer for vurdering, og gode kriterier sirkulerer fra år til år. Skole 2 hadde ikke faste skjemaer for vurdering, men de forteller at de ofte diskuterer vurderingskriterier før et prosjekt. Her ser det altså ut til at lærerne på skole 1 og 2 samarbeider med kolleger om et felles vurderingsgrunnlag for å hente inspirasjon og ideer, noe som kan være en konstruktiv

strategi for at lærere også kan reflektere over egen vurderingspraksis (jamfør Roberts & Pruitt, 2003). Det nevnes dog lite om vurderingskriterier rundt sammensatte tekster eller multimodalt samspill i elevenes presentasjoner. Det kan virke som om presentasjonene vurderes mer ut i fra retoriske virkemidler eller om teksten i sin helhet kommuniserer. Skole 3 har en felles nedskreven plan for vurdering av noen større oppgavetyper, slik som skjønnlitterært program, men ikke alle former for sammensatte tekster. Dette er derimot en plan lærerne ikke trenger å bruke, så det er usikkert i hvilken grad den blir praktisert. De forteller at de er flinke til å diskutere og utforme vurderingskriterier ut i fra læreplanmål, men det er usikkert om sammensatte tekster er blitt berørt. Alt i alt virker det som om lokalt samarbeid rundt vurdering av sammensatte tekster på de tre skolene er usystematisk og ikke blir prioritert i like stor grad som vurdering av elevenes verbaltekster. Dette ser ut til å stemme overens med tidligere forskning som har vist at det er en uklar ansvarsfordeling og varierende grad av systematikk i det lokale arbeidet med læreplaner (jamfør Dale et al., 2011).

5.2.2 Vurdering for læring og vurdering av sammensatte tekster

Vurderingskriterier på skole 1 er ifølge lærerne delt inn i form og innhold, hvor det sammensatte kommer inn under her. Lærerne på skole 1 ser ikke grunn til at elevene skal bidra til å komme opp med vurderingskriterier, men de forteller likevel at elevene får utdelt disse på forhånd av en oppgave, slik at de kan bruke dem som rettesnor. Det hender også at lærerne diskuterer kriteriene med elevene, for at elevene skal reflektere rundt arbeidet de skal ta fatt på, men at elevene ofte opplever en usikkerhet underveis når det gjelder multimodale tekster. Hadde lærerne gått inn i en mer aktiv samtale om kriterier med elevene i forkant, hadde de kanskje sluppet å snakke om vurderingskriteriene underveis. Samtale rundt kriterier kan ifølge Utdanningsdirektoratet gjøre elevene klar over egne læringsprosesser, noe som har større innvirkning på læring (jamfør s. 21). Det virker som at skole 1 er en skole som bruker vurdering for læring i undervisningen, men at det kan oppstå problemer rundt den sammensatte delen, kanskje fordi lærerne ikke har klare kriterier for dette.

Det kommer ikke frem i intervjuet hvordan norsklærerne på skole 2 gir tilbakemelding på elevenes arbeid og presentasjoner, om de går direkte inn og peker på de ulike modalitetene

eller hvordan de kommenterer det multimodale samspillet. Lærerne er opptatte av at det skal være en sammenheng mellom tekst og kontekst, dette nevner alle tre norsklærerne flere ganger gjennom intervjuet. Det som derimot ikke blir nevnt er om de bruker å gå gjennom den sammensatte delen rent teoretisk med elevene. Det virker som om de tar det for gitt at dette er noe elevene kan fra før. Oppdager lærerne at elevene ikke forstår formålet med den sammensatte teksten underveis, går de derimot igjennom dette med elevene, men det nevnes ikke på hvilken måte dette skjer.

Informantene på skole 3 forteller at det ikke er nødvendig å trekke elevene inn i utformingen av vurderingskriterier, og de ser ikke på dette som vurdering for læring, men at det hender at de noen ganger diskuterer kriterier med elevene. Norsklærerne er aktive med å analysere sammensatte tekster sammen med elevene, for at elevene skal reflektere rundt form og innhold, og kanskje ta i bruk dette selv i egne multimodale tekster.

Det kan se ut til at når det kommer til vurdering av sammensatte tekster, er det muntlighet som stemmebruk, kroppsspråk eller retoriske virkemidler som får mest fokus, uten at skolene går spesielt inn på det multimodale samspillet i teksten. Det er selve fremføringen som blir vurdert, og det virker som at lærerne vurderer helheten av teksten basert på skjønn, eller personlige preferanser. Magefølelse eller skjønn på grunnlag av man er en utdannet leser, er ikke tilstrekkelig for vurdering av en sammensatt tekst i lys av kriterier for vurdering av multimodale tekster (jamfør Løvland, 2007). Hjukse (2007) oppdaget som tidligere nevnt også at kategoriene som betydde mest for helhetsoppfatningen av teksten lærere vurderte, var i stor grad preget av egen smak og subjektive oppfatninger, altså hvordan teksten ”rører oss”. Dette er ikke bare urettferdig overfor elevene, som har krav på en velbegrunnet tilbakemelding, men det er også en ulempe når elevene skal lære av tilbakemeldingene. For at elevene skal forstå hva som gjør en tekst god, trenger de veiledning og begreper de kan bruke i egen tekstskaping. Ifølge Brevik og Blikstad-Balas (2013) er det grunnleggende innenfor vurdering for læring at læring og utvikling forutsetter informasjon som de kan bruke i eget læringsarbeid og underveis i opplæringen.

5.2.1 Kompetanse

Norsklærerne på de tre skolene forteller samtlige at de ikke har den kompetansen som de skulle ønske, innenfor sammensatte tekster. Flere av lærerne visste lite eller ingenting om emnet før de begynte å jobbe som lærer, og har deretter plukket opp ting underveis. De nyutdannede lærerne har hatt fag på Universitetet i Oslo som har involvert sammensatte tekster. Ellers ser det ikke ut til at noen har blitt kurset spesielt om sammensatte tekster, eller om vurderingen av det. Noen av lærerne nevner at det kan hende emnet har blitt berørt innunder andre kurs, kanskje spesielt rundt innføringen av Kunnskapsløftet i 2006.

Skole 1 og skole 3 var relativt like på dette området, men det viste seg å være en forskjell blant lærerne på skole 2. Spesielt virket lærer D og E på skole 2 mer opptatt av å ta i bruk multimodale tekster i undervisningen enn lærer F. Lærer F antydte at han var en motstander av dette, fordi han så på emnet som noe annet enn en del av norskfaget. Lærer F hadde tilsynelatende lite bevissthet om hvor mange kompetansemål i læreplanen som omfattet bruk av sammensatte tekster. Det kan virke som at den eldste læreren ikke var like oppdatert på læreplanen som de yngre lærerne. Dessverre så det også ut til at lærer D og E heller ikke visste omfanget av sammensatte tekster i læreplanen, når de underveis i intervjuet oppdaget kompetansemål som de ikke hadde lagt merke til før. Dette tyder på en liten bevissthet rundt emnet, og at det kanskje er nedprioritert på denne skolen, noe de også selv nevner under intervjuet.

I gruppeintervjuet på skole 1 gled diskusjonen mer over i hva elevene gjorde i sitt arbeid med den sammensatte teksten, enn hva læreren gjorde i vurderingsarbeidet. I intervjuene med skole 2 og skole 3 var lærerne også opptatt av hva elevene gjorde. Jeg var nå oppmerksom på dette og forsøkte derfor å trekke samtalen inn igjen på hvordan læreren reagerte og arbeidet videre i forhold til vurderingen. Jeg fant det allikevel relevant at det var her lærernes fokus lå, altså på hva elevene gjør, og ikke hvordan lærerne selv lærer bort. Det kom frem at lærerne brukte dagligdagse ord som rotete, flåsete, kreativt og fiffige tegninger og bilder. Når de snakket om elevenes sammensatte tekster, brukte de sjelden eller aldri begreper som kontrastering, forankring osv. noe som kan tyde på at de har mindre kompetanse på området.

Den ene av norsklærerne som også hadde medievitenskap i tillegg til norskfaget, var den eneste som nærmet seg å bruke slike begreper.

Mye tyder også på at lærerne på skole 2 hadde manglende kunnskap om emnet. De fortalte at elevene gjerne bruker en PowerPoint presentasjon som manus, med stikkord og bilder for å gjøre det pent. Her ble det heller ikke nevnt om modalitetene i en tekst samspiller, hvordan modalitetene for eksempel uttrykker en mening, eller hvordan de er plassert i tid og rom. Norsklærerne syntes det var vanskelig å definere hvorfor en sammensatt tekst er god eller ikke. Det kom frem at de slet med å sette ord på det de gjenkjenner som kvalitet, og må ofte ty til personlig oppfatning når det gjelder å vurdere om teksten kommuniserer. De nevner også at det er vanskelig å kritisere elevenes mer personlige egenskaper under en presentasjon. Hertzberg (2003) har ment at om man har erfaring med å bruke et fast kriterieskjema ved hver fremføring, kan det avdramatisere sårbarheten i situasjonen. Ved å bruke faste vurderingskriterier kan det kanskje bli enklere for lærere å peke på konkrete ting ved den sammensatte teksten, og enklere for elevene til å forvente hva som skal til, fra gang til gang.

Informantene på skole 3 mener at de føler seg trygge i en vurderingssituasjon der de skal vurdere fra et retorisk perspektiv, men at de åpenbart er best til å vurdere verbaltekster. Lærer G forteller at man gjerne ser på bruk av sammensatte tekster som en måte å komme seg inn i et nytt stoffområde på, eventuelt også som en ren variasjon i undervisningen. Dette er i tråd med Rognes (2008) utsagn om at sammensatte tekster kan bli sett på som en ren videreføring av målområdet ”massemedium”, slik at LK06 er med på å videreføre et tekstsyn der multimodale tekster blir sett på som et krydder eller tilskudd til norskfaget.

Det synes med dette som vesentlig at lærere utvikler sin egen multimodale tekstkompetanse, slik at de lettere kan utvikle elevenes kompetanse på området.

5.2.2 Læreplan og eksamensform

Norsklærerne på de tre skolene forteller at det er vanskelig å vite hvor mye fokus sammensatte tekster skal ha, og hvilken plass det skal ha i undervisningen. De nevner at grunnen til dette blant annet er at sammensatte tekster ikke lenger er et av hovedområdene.

Vurdering av sammensatte tekster var ikke godt etablert blant lærerne fra før, og de er redde for at det vil bli enda mindre fokus på dette området nå, når det ikke er et eksplisitt emne i læreplanen. På skole 3 forteller de at dette kanskje er en del av en trend som er på vei til å snu, og at det har blitt mer fokus på skriving i alle fag. Da kan en spørre seg om sammensatte tekster som et av hovedområdene er tatt ut av læreplanen fordi en ny trend er på vei, eller om det har blitt mindre fokus på sammensatte tekster fordi det ble fjernet som et av hovedområdene i læreplanen. Det er norskfagets oppgave å gi elevene en bred tekstkompetanse og forberede dem på en verden av ulike tekster. Dette er mer viktig enn noen gang i et stadig mer multimodalt samfunn. Unge i dag blir nesten bombardert av sammensatte tekster, og det er en økende bruk av ulike multimodale presentasjoner når ute i arbeidslivet.

Produksjon av sammensatte tekster virker nå nedtonet i skolen, både på grunn av at det ikke lenger er et hovedområde, og på grunn av eksamensformen. Dermed kan det også bli mindre fokus på vurderingen av det. I denne undersøkelsen har jeg oppdaget indikasjoner på washback. Eksamensformen i både muntlig og skriftlig eksamen signaliserer at produksjon av sammensatte tekster ikke er viktig, fordi elevenes sammensatte tekster ikke blir vurdert. Lærerne velger derfor ikke å ruste elevene i den sammensatte presentasjonen til eksamen, og innunder her kommer også vurderingen av det. Lærerne uttrykker at det er lite nødvendig å forberede elevene på noe de ikke får noe igjen for på eksamen. De synes dette er frustrerende da flere av lærerne mener den muntlige presentasjonen er viktig, for blant annet å forberede elevene til arbeidslivet. Det ser altså ut til å ha blitt en washback når det gjelder (1) ”A test will influence teaching” (Foyen & Foyen, 2006). En test, spesielt en viktig test som eksamen, har innflytelse på hvordan lærerne underviser, som igjen har konsekvens for andre aspekter ved undervisningen. Det ser ikke ut til at lærernes holdninger til sammensatte presentasjoner er påvirket i like stor grad, siden flere av lærerne uttrykker at dette fortsatt er viktig.

5.3 Oppsummering

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt om lærere har kriterier for vurdering av elevers sammensatte tekster i norskfaget. Mine funn tyder på at norsklærerne på de tre videregående skolene jeg har intervjuet, ikke bare har få kriterier for vurdering av sammensatte tekster, men også er lite konsekvente i vurderingsarbeidet. Det ser videre ut til at det er lite samarbeid på

skolene rundt vurdering av sammensatte tekster. Grunnene til dette kan for det første være at lærerne har en lavere kompetanse innenfor sammensatte tekster enn de har innenfor skriftlige tekster, og at de derfor er usikre på hvordan de skal gå frem i en vurderingssituasjon. Lærerne forteller at de samarbeider mye om kriterier for vurdering innenfor andre emner, men de mangler retningslinjer for vurdering av sammensatte tekster. Det kan også synes å mangle et felles begrepsapparat på området. For det andre uttrykker lærerne en usikkerhet rundt hvor mye de skal vektlegge en slik vurdering, både på grunn av at eksamensformen ikke tar hensyn til elevenes sammensatte tekster, og at sammensatte tekster har forsvunnet som hovedområde. Det virker derfor som om vurdering av sammensatte tekster i norskfaget, er et område det blir fokusert lite på, på bakgrunn av flere elementer. Lærernes kompetanse ser helt klart ut til å spille en rolle, og kanskje blir ikke sammensatte tekster sett på som like viktig som andre emner i norskfaget.

5.4 Begrensning og holdbarhet

Denne masteroppgaven har vært en kvalitativ undersøkelse av læreres vurderingspraksis på tre videregående skoler i Oslo og Akershus, totalt 8 lærere. Oppgaven begrenser seg til å undersøke disse lærernes erfaringer med vurdering av sammensatte elevtekster i norskfaget, og jeg har ikke grunnlag for å si at mine funn er representative for alle norsklærere, eller alle skoler i Norge. Samtidig kan vi merke oss at dette er tre forskjellige skoler, ulike lærere, både erfarne og nyutdannede menn og kvinner. På tross av disse forskjellene er det interessant å merke seg at norsklærerne opplever de samme utfordringene når det kommer til vurdering av sammensatte elevtekster. Jeg har i denne undersøkelsen gjort mitt ytterste for å få en stor spredning blant informantene, men det er allikevel ikke mulig å generalisere funnene, da andre skoler kan ha en annen vurderingspraksis.

Til tross for at lærerne er ganske forskjellige, er tendensen altså ganske enhetlig. Noe som også er interessant er at tidligere studier peker på noe av de samme tendensene som kommer frem i min undersøkelse. Her vil jeg relatere til Foyn og Foyns (2006) beskrivelser av hvordan læreres tradisjonelle tekstkompetanse ikke er tilstrekkelig når det gjelder å vurdere multimodale tekstuttrykk. Det ser ikke ut til at det har vært noen progresjon når det gjelder informantenes multimodale kompetanse siden denne undersøkelsen. Lite kursing ved

innføring av kunnskapsløftet og et nytt hovedområde, har ikke akkurat hjulpet lærerne på vei når det gjelder å oppnå en multimodal tekstkompetanse. Universitetet i Oslo har tilbudt studenter fag som omhandler sammensatte tekster og multimodal analyse, men det har ifølge lærerne vært lite om vurdering av kvalitet. Det har også kommet frem av analysen at lærerne har lite eller ingen kriterier for vurdering av sammensatte tekster, derfor bruker de også mye dagligdagse ord til å forklare det de ser. Løvland (2007) har sett at elevene må få tydelige signaler om hva som er vurderingsgrunnlaget, hvis de skal kunne skape gode sammensatte tekster. Jeg har imidlertid ikke funnet noe som tyder på et bestemt vurderingsgrunnlag for sammensatte tekster på disse skolene. Her vil jeg også relatere mine funn til Hjukses (2007) erfaring med at det er gjennomgående lite veiledning og læringsstøttende tilbakemeldinger på de ikke-verbale sidene ved de sammensatte tekstene (Jamfør s. 14).

Rogne (2008) har sett på utviklingen av læreplanen i norsk og pekt på at norskfaget gradvis nærmer seg en mer forståelse for sammensatte tekster, og har åpnet opp for produksjon av sammensatte elevtekster. Rogne fryktet at sammensatte tekster ville bli en videreføring av begrepet massemedium, og at sammensatte tekster ville bli sett på som et krydder i undervisningen. I analysen har vi sett at dette kan være tilfellet. Noen av lærerne uttrykker direkte at det hender elevene produserer sammensatte tekster for å komme inn i et nytt område, eller som en ren variasjon i undervisningen.

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å gjøre analysen så transparent som mulig ved å underbygge med sitater der jeg har beskrevet et fenomen. Jeg har på denne måten besvart de ulike spørsmålene jeg har stilt for å kunne svare på problemstillingen.

5.5 Implikasjoner for praksis

De didaktiske implikasjonene jeg vil peke på kan forhåpentligvis være med på å belyse lærernes praksis på et område som kanskje ikke anses som like viktig i norskfaget. Mye tyder på at funnene mine viser en lite konsekvent vurderingspraksis når det kommer til elevenes sammensatte tekster. Jeg har pekt på at selv om lærerne uttrykker at de ofte diskuterer vurderingskriterier, ser det ut til at det er lite samarbeid om vurdering av sammensatte tekster. Et felles vurderingsgrunnlag ville muligens kunne ha styrket lærernes

praksis og usikkerheten rundt vurderingen. Da blir spørsmålet hvem som skal ta initiativ til dette, om det blir gjort lokalt på skolene, eller om det tilrettelegges for vurderingskriterier fra sentralt hold.

I analysen har jeg også påpekt at eksamensformen skaper en forvirring om hvor stor plass elevenes sammensatte tekster skal ha i en vurderingssituasjon. Lærerne ønsker ikke å bruke mye tid på noe som ender opp med ikke å bli vurdert på eksamen, og eksamensformen ser derfor ut til å ha direkte implikasjoner for lærernes praksis. Dette i tillegg til at sammensatte tekster ikke lenger er et av hovedområdene gjør at lærerne er forvirret og usikre på viktigheten av dette emnet.

Til slutt vil jeg understreke betydningen av lærernes kompetanse. Uten kompetanse innenfor noe som skal vurderes, vil man ikke kunne vurdere skikkelig. Faren er da at lærerne ender opp med å vurdere etter personlige preferanser eller magefølelse, noe som ikke minst er urettferdig overfor elevene. Norskfaget trenger å endre seg i takt med samfunnet og norsklæreres kompetanse må derfor styrkes på flere områder enn tidligere. Det er ikke lenge siden sammensatte tekster var et relativt nytt fenomen i norskfaget, og det ser ut til at lite ble gjort for å forberede lærerne på multimodale vurderingssituasjoner. Det at sammensatte tekster nå ser ut til å være ”på retur”, kan vel heller ikke sies å gjøre sitt til at norskfaget utvikler seg til å bli et ”moderne norskfag”.

5.6 Videre forskning

Jeg håper denne oppgaven kan bidra til å fremheve noen mangler i skolen når det kommer til vurdering av sammensatte tekster i norskfaget. I forbindelse med denne studien har jeg gjort meg noen tanker rundt hvordan vurdering av sammensatte tekster blir praktisert på skoler rundt om i landet, og det kan være interessant å finne flere innfallsvinkler til dette temaet. Under kommer noen forslag til videre forskning:

- Kvantitativ undersøkelse av vurdering av sammensatte tekster i norskfaget for å se om disse fenomenene er likt på flere skoler i landet.

- Se nærmere på hvordan elevene blir møtt av læreren i en vurderingssituasjon når de har produsert en sammensatt tekst. Blir elevene møtt med tydelige vurderingskriterier? Finnes det et overordnet mål fra start til slutt i arbeidsprosessen?
- Undersøke Utdanningsdirektoratets holdninger til sammensatte elevtekster i norskfaget, og hvorfor elevenes sammensatte tekster ikke blir vurdert til eksamen. Er dette et signal om at emnet ikke er like viktig? Er de klar over de mulige konsekvensene av en slik eksamensform?
- Undersøke skoleeieres holdninger. Skoleeier har ansvaret for at elevens, lærlingens eller lærekandidatens rett til vurdering blir oppfylt (Forskrift til opplæringsloven §3-1, jf. opplæringslova §13-10). Hvor mye blir sammensatte tekster prioritert diskutert blant ledelsen. Er skoleeiere klar over lærernes vurderingspraksis når det kommer til sammensatte tekster?

Litteraturliste

- Alderson, J. Charles & Wall, Dianne. (1993). *Does Washback Exist?* Lancaster University.
- Bailey, K. M. (1996). *Working for washback: A review of the washback concept in language testing*. *Language Testing* 13(3), 257-279.
- Brevik, Lisbeth & Blikstad-Balas, Marte. (2013). *Blir dette vurdert lærer?: Vurdering for læring i klasserommet*. I E. Elstad & K. Helstad (red.), ”Profesjonsutvikling i skolen” (s. 191-206). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith. (2011). *Research methods in education*. 7.opplag. Routledge.
- Dale, E. L, Engelsen, B.U & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform: Sluttrapport*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Danielsen, I.J, E.M. Skaalvik & T.E. Viblemoen. (2009). *Elevene svarer: Analyse av elevundersøkelsen 2009*.
Link:
http://www.udir.no/Upload/Brukerundersokelser/V09/5/Elevundersokelsen_2009_analyse.pdf?epslanguage=no hentet: 9.02.15
- Dreyfus, H. L. (2001). *On the internet: Thinking in action*. London: Routledge Press.
- Foyn, Wenche Og Foyn, Stig Andreas. (2006). *Multimodal skrivning i et komparativt perspektiv: En sammenligning mellom multimodal og tradisjonell skrivning i videregående skole*. Masteravhandling i IKT i læring. Høgskolen Stord/ Haugesund, juni.2006.
Link:
<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152321/Foyn.pdf?sequence=1&isAllowed=y> hentet: 27.03.15
- Hattie, J. Og H. Timberley. (2007). *The Power of Feedback: I review of educational research*. nr. 1 mars 2007 s.81-112.
- Haug,P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 94*. Oslo: Norges forskningsråd.

- Hertzberg, Frøydis. (2003). *Arbeid med muntlige ferdigheter*. i ”Klasserommets praksisformer etter reform 97”. Del III: Utvalgte innholdsaspekter: Arbeid med muntlige ferdigheter og skriftspråkstimulering. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hjukse, Hjørdis. (2007). *Hva genererer kvalitet i multimodalitet? Kan vi enes om noen kriterier?: Vurdering av sammensatte elevtekster*. Masteroppgave - IKT i Læring. Høgskolen Stord/ Haugesund.
Link: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152323/HHMaster%5D.pdf?sequence=1&isAllowed=y> hentet: 2.2.2015
- Johannessen, Tuft og Kristoffersen. (2005). Asbjørn, Per Arne og Line. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet (KD). St. Meld. Nr. 11 (2008-2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Oslo: kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (KD). (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Klette, K., S. Lie, M. Ødegaard, Ø. Anmarksrud, N. Arnesen, O.K. Bergem, A. Roe (2008). *Rapport om forskningsprosjektet PISA+*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Klette, K. (2003). *Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97*. I K. Klette (red.): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Kress, Gunther. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge. London and New York.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitative forskningsintervju*. Studentlitteratur, Lund. Svensk oversetning.
- LK06. (2013a). *Læreplan i norsk: Nor1-05: Kompetansemål*.
Link: <http://www.udir.no/k106/NOR1-05/> hentet: 3.10.13
- LK06. (2013b). *Læreplan i norsk: Nor1-05: Formål*.
Link: <http://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Formaal/?read=1> hentet: 24.11.14
- Løvland, Anne 2006: *Samansette elevtekstar: Klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Avhandling for dr. art graden. Høgskolen i Agder.

- Madaus, G.F., (1988). *The influence of testing on the curriculum*. In: Tanner, L.N. (Ed.), "Critical issues in curriculum: Eighty-seventh yearbook of the national society for the study of education" (Del 1). University of Chicago Press, Chicago, s. 83-121.
- Mausethagen, Sølvi., Elde Mølstad, Christina. (2013). *Licence to teach?: Læreplananalyse og profesjonsutvikling*. Kapittel 8 i "Profesjonsutvikling i skolen". Eyvind Elstad, Kristin Helstad (red.)
- Maxwell, Joseph A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. 3.opplag. USA. SAGE publications, Inc.
- Roberts, S.M og E.Z. Pruitt. (2003). *Schools as professional learning communities*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Rogne, Magne. (2008). *Mot eit moderne norskfag: Tekstomgrepet i norskplanane*. Acta Didactica Norge.
- Sandvik, L.V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I.D., Aaslid, B.E, Mordal, S. & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen: Intensjoner og forståelser*. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU.
- Skaar, K., T.E. Viblemoe og E.M. Skaalvik. (2008). *Sen den enkelte: Analyse av elevundersøkelsen 2008*. Kristiansand: Oxford Research.
- Store norske leksikon. (2005 - 2007). *Kvalitativ*.
Link: <http://snl.no/kvalitativ> hentet: 9.10.13
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlag.
- Tønnesson, Johan. (2006). *Norsklæreren: Alle tekster er sammensatte*. 4.2006, s 9-14.
- Utdanningsdirektoratet (UD). (2015). *Eksamensveiledninger for videregående: Norsk Vg3 bokmål*.
Link: <https://dok.udir.no/DokumenterAndre kataloger.aspx?proveType=Ev> hentet: 7.04.15
- Utdanningsdirektoratet (UD). (2014). *Vurdering for læring: Hva er vurdering for læring?*.
Link: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Hva-er-Vurdering-for-laring/Hva-er-vurdering-for-laring/> hentet: 30.9.14

Utdanningsdirektoratet (UD). (2013a). *Oppsummering av høringsuttalelsene og tilråding til endringer i læreplanen i norsk*. Vedlegg 4. 10.04.2013.

Link:

http://www.udir.no/Upload/lareplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag_KD_100413/Vedlegg_4-norsk_oppsummering.pdf?epslanguage=no hentet: 1.10.13

Utdanningsdirektoratet (UD). (u.å.). *Vurdering for læring*.

Link: <http://www.udir.no/Vurdering/Vurdering-for-laring/> hentet: 1.10.13

Utdanningsdirektoratet (UD). (2013b). *Muntlig eksamen*.

Link: <http://www.udir.no/Vurdering/Eksamen/Muntlig-eksamen/> hentet: 9.03.15

Utdanningsdirektoratet (UD). (2006a). *Utgått læreplan i norsk: Formål*.

Link: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Formaal/?read=1> hentet: 4.2.15

Utdanningsdirektoratet (UD). (2006b). *Prinsipp for opplæringa: Elevmedverknad*.

Link: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/?depth=0&read=1#a5> hentet: 3.3.15

Utdanningsdirektoratet (UD). (2006c). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*.

Link: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/2-Lareplanverket-for-Kunnskapsloftet-LK06-og-LK06S/Lokalt-arbeid-med-lareplaner-etter-LK06/> hentet: 9.03.15

Van Leeuwen, Theo & Kress, Gunther. (2006). *The grammar of visual design*. Routledge. London and New York.

Vedlegg / Appendiks

Intervjuguide Gruppeintervju

”Kriterier for vurdering av sammensatte tekster?”

1. Hva slags sammensatte tekster produserer elevene i norskfaget?
2. Har lærerkollegiet en felles nedskreven plan for vurdering av sammensatte tekster?

(Oppfølgingsspørsmål:)

- a. Hvem tok initiativ til å lage den og hvorfor?
- b. Hvor henter dere eventuelt kriterier fra når dere vurderer en sammensatt tekst?

3. Har lærerkollegiet en felles forståelse for vurdering av sammensatte tekster?

(oppfølgingsspørsmål:)

- a. Vil dere si at dere vurderer ut i fra relativt like kriterier?
- b. Har dere noen gang holdt et møte om vurdering av sammensatte tekster?

4. Hvor har du dine kunnskaper om sammensatte tekster fra?

5. Har dere blitt kurset innenfor sammensatte tekster?

(Oppfølgingsspørsmål:)

- a. Vet dere om noen andre som har blitt kurset innenfor sammensatte tekster?
- b. Vet dere om det var fylket eller skolen som tok initiativ til et slikt tiltak?

6. Får elevene vite vurderingskriteriene før de produserer en sammensatt tekst?

(oppfølgingsspørsmål:)

- a. På hvilken måte?
- b. Virker det som at elevene tar vurderingskriteriene i bruk i sine presentasjoner?

7. Er elevene selv med på utformingen av kriterier?

8. Bruker dere aktivt kompetansemålene i læreplanen når dere vurderer?

(Oppfølgingsspørsmål:)

a. Er elevene godt kjent med disse?

