



UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

Master i tilpassa opplæring
med fordypning i norsk

ST305L

60 stp

Forskende lærerblikk på forsøk med
færre karakterer i norsk

Kandidatnr. 1

Caroline Martha Torrissen



Til Sigve og Ellisiv

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært veldig lærerikt for meg. Jeg anser det som et privilegium at jeg har fått anledning til å fordype meg i et tema som på den ene siden er viktig for norskfaget og som på den andre siden er både interessant og nyttig for meg personlig.

Denne studien hadde ikke vært gjennomførbar uten en rekke medspillere:

Først vil jeg takke skolene og lærerne som sa ja til å delta i studien og som satte av tid i en hektisk hverdag til å snakke med meg. De har gitt sentrale bidrag til å belyse forskningsspørsmålene i studien, men har i tillegg gitt meg innspill, idéer og inspirasjon som jeg vil ta med meg i min egen undervisning.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke alle de dyktige foreleserne på masterutdanningsløpet i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland. En spesiell takk går til Marit Krogtoft for alle lærerike og hyggelige stunder. Som eneste student på to fordypningsemner var jeg så heldig å ha henne helt for meg selv.

En stor takk til veilederen min, Jostein Greibrokk, som har latt meg *erfare* Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen. Gjennom kyndig veiledning og oppmuntring har også læreren gitt et viktig bidrag til denne masteroppgaven.

Til slutt vil jeg takke mine nærmeste, store og små, som tålmodig har støttet og heiet på meg gjennom hele skriveprosessen. Det betyr mer enn jeg kan sette ord på. Men jeg må takke henne som ved kyndig korrekturlesing hjalp meg å nå målet i tide, Wenche Skar. Uten dere hadde dette vært umulig.

Bodø, november 2015

Caroline Martha Torrissen

Sammendrag

Følgende problemstilling var utgangspunktet for denne studien: **Hva kjennetegner forsøkskonteksten og hvordan opplever lærerne at forsøket påvirker opplæringen i norskfaget?**

Som metodisk fremgangsmåte valgte jeg kvalitative forskningsintervjuer av åtte lærere ved to ulike skoler som deltar i forsøk med to karakterer i norsk. Studien står i en pedagogisk fagtradisjonen. Innledningsvis belyses problemstillingen gjennom studier av styringsdokumenter og politiske dokumenter. Empiriske data fra praksisfeltet utgjør hoveddelen av undersøkelsen.

Alle lærerne i denne studien har gitt uttrykk for at norskfaget er et krevende og omfattende fag å undervise i. Blant de mange begrunnelsene de oppgir for å delta i forsøket, trekker de fleste frem det høye arbeids- og vurderingspresset som en viktig årsak.

Noen lærere sa at de hadde hatt forsøket hadde hatt liten betydning for deres undervisning. Andre fortalte om bevisste prioriteringer i forbindelse med forsøket, som for eksempel tettere samarbeid mellom lærerne, mer skriving på skolen og mer prosessarbeid i skriveopplæringen, mer lesing og mer jevnlig sidemålsundervisning.

Lærerne beskrev flere fordeler ved å redusere antallet karakterer i norskfaget og konkluderte med at antallet burde reduseres. Blant fordelene nevnes endret arbeidsbelastning for lærerne og derav høyere trivsel og motivasjon og muligens bedre rekruttering til yrket. Fordeler for elevene som ble trukket frem var at de endrede prioriteringene i undervisningen, for eksempel mer prosessarbeid, kunne føre til mer læring. På den andre siden trakk noen lærere fram at færre karakterer på vitnemålet kunne svekke fagets posisjon, og at dette kunne være et uheldig signal som førte til at elevenes innsats ble redusert. Én lærer gav uttrykk for bekymring på vegne av det nynorske språket.

Denne undersøkelsen har styrket mitt syn på behovet for å ha en egen sidemålskarakter i norskfaget. Den viktigste årsaken til det er at det er et generelt trekk at all undervisning i stor grad styres av vurdering og evaluering. Jeg er fremdeles positiv til forsøket, og jeg har tiltro til at det må være mulig å ivareta både hensynet til elevenes læring, lærerens arbeidsforhold og de to likestilte målformene våre.

Abstract

The following thesis question is the basis of this study: what characterizes the trial with fewer grades in Norwegian and how does this, from the teacher's point of view, affect the education in the Norwegian subject?

I chose qualitative research interviews as the methodical approach to this question. I interviewed eight teachers from two schools who participated in the trial with two grades (instead of three) in the Norwegian subject. By combining the study of political documents and empirical data, I attempt to answer the question stated above.

The majority of the teachers in this study has expressed that the Norwegian subject is a demanding and comprehensive subject, and they use this as an explanation for participating in the trial. They describe several advantages from reducing the number of grades, and their conclusion is that the number of grades should be permanently reduced. On the other hand, there were two teachers who expressed concerns regarding this matter. The first teacher was afraid that a reduction in the number of grades would lead to the decline of students' efforts. One teacher expressed concerns regarding the status of Nynorsk.

This study has strengthened my personal point of view in terms of whether or not there should be a separate grade for Nynorsk, which is the secondary form language for the majority of Norwegian students. I am still positive to the trial, and I believe that it is possible to pay attention to the necessary considerations when it comes to learning, working conditions and the two equal Norwegian language forms.

Innhold

Forord	1
Sammendrag.....	2
Abstract	3
Innledning	6
Valg av tema og problemstilling.....	7
Noen innledende betraktninger om skole- og språkpolitikk	9
Avhandlingens oppbygning.....	11
Forsøket	13
Forsøkets utforming og omfang	13
Styrende prinsipper for vurdering.....	15
Situasjonen under NOR1-04.....	17
Norsklærernes holdning til eget fag	17
Evaluering av Kunnskapsløftet	19
Forum for norskfaget.....	19
Styrking av hovedmål og avgrensing av sidemål.....	20
Flere utkast til høringsnotat	22
Ny læreplan på høring	26
Ingen ny vurderingsordning, men	31
Hva ble nytt i NOR1-05?	33
Metode	35
Forskerens forforståelse	35
Design	38
Kasusstudie	39
Om evalueringsforskning.....	40
Det kvalitative forskningsintervju	42
Utvalgskriterier	42
Operasjonalisering	43
Intervjusituasjonen	43
Om transkriberingen	44
Om analyseprosessen	45
Intervjuanalysen	45
Dokumentanalysen	46
Reliabilitet og validitet	46

Presentasjon og drøfting av funn.....	48
Hvordan beskriver lærerne sitt eget syn på forsøket og hvordan begrunner de behovet for forsøket?	48
Hvordan opplever lærerne at forsøket har påvirket undervisningen?.....	52
Samarbeid mellom lærerne	52
Lærernes individuelle prioriteringer.....	58
Leseopplæring	59
Skriveopplæring	60
Prosesskriving.....	60
Skrive- og veiledningsprosesser på skolen.....	64
Skriving som forberedelse til eksamen	68
Oppsummering	69
Nynorsk som sidemål	70
Sidemålsopplæring som integrert del av undervisningen	70
Endringer i vurderingen	73
Motiverende sidemålsundervisning	74
Digitale verktøy i sidemålsopplæringen	75
Holdninger til sidemål.....	76
Vurdering	78
Antall vurderinger.....	78
Oppgavetyper	84
Ulike former for vurdering	86
Hvilke konsekvenser mener lærerne at forsøket bør få norskfaget?.....	89
Hva lærerne ville gjort annerledes i forsøket.....	89
Arbeids- og vurderingspress	90
Elevenes holdninger og motivasjon	91
Elevenes læringsutbytte.....	92
Språkpolitiske utfordringer	93
Læreplanens omfang og vurderingsordning	94
Konklusjon.....	97
Litteraturliste.....	102
Vedlegg	

Innledning

I innledninger som dette er det et mål for forfatteren å forsøke å få frem hvorfor temaet man har skrevet om er viktig. Derfor vil jeg starte med en påstand – «Norskfaget er skolens viktigste fag». Leseren står fritt til å være enig eller uenig i denne påstanden, men kan gå ut fra at dette er et standpunkt som forfatteren inntar. Og skulle leseren være uenig kan vi kanskje enes om at mange nordmenn synes å engasjere seg i spørsmål som relaterer seg til norskfaget, og kanskje særlig når det kommer til den språklige siden av faget.

I perioden fra 2010 til 2013 pågikk debatten om innholdet og vurderingsordningen i norskfaget i forbindelse med at læreplanen var under revisjon. Lenge hadde norsklærere rapportert om at målene i læreplanen var for ambisiøse, arbeidsmengden var for stor og dokumentasjonspresset var for høyt. Her ligger noe av grunnlaget for den overnevnte påstanden: folk engasjerer seg i saker som er viktige for dem. Det som gjør norskfaget spesielt i denne sammenhengen, var ikke at revisjonen av læreplanen engasjerte norsklærerne - det skulle bare mangle. Revisjonen av læreplanen i norsk engasjerte langt utover de mange arbeidsrom og lærerværelser i landet. Spørsmålet det var mest stridighet om var spørsmålet om antall karakterer i faget, og det var særlig representantene med interesse av å bevare og styrke nynorskens posisjon i samfunnet som var kritiske til å redusere antall karakterer i norskfaget. Norsklærerne, på sin side, argumenterte for at det var behov for en mer realistisk og overkommelig læreplan, og flertallet av lærerne ønsket en ny vurderingsordning i faget og en reduksjon i antallet karakterer. Til gjengjeld ble lærerne av enkelte meningsmotstandere beskyldt for å være motivert av et ønske om å ville jobbe mindre, som for øvrig er en type retorikk jeg har inntrykk av at det ofte tys til (Hoel, 2012).

Resultatet av revisjonen forelå sommeren 2013. Lærerne fikk sitt nye plandokument, men til skuffelse for dem som hadde ønsket en reduksjon i antall karakterer, forble vurderingsordningen uendret. I stedet valgte Kunnskapsdepartementet, samtidig som de vedtok den nye læreplanen, å initiere et tidsavgrenset forsøk som alle videregående skoler kunne søke om å delta i.

Valg av tema og problemstilling

Temaet for denne studien er forsøket med færre karakterer i norskfaget. Ved å delta i dette forsøket kunne de videregående skolene prøve ut en ordning med én eller to karakterer i stedet for tre. Formålet med forsøket var «å få erfaring med og kunnskap om hvordan endringer i undervisvurderingen i norskfaget kan påvirke opplæringen» (Udir, 2014a). Jeg har undersøkt hva som kjennetegner forsøkskonteksten og hvilke erfaringer lærere gjør seg gjennom deltakelsen i forsøket. Problemstillingen som styrte undersøkelsen var:

Hva kjennetegner forsøkskonteksten og hvordan opplever lærerne at forsøket påvirker opplæringen i norskfaget?

Herunder formulerte jeg fire forskningsspørsmål som jeg ville søke svar på gjennom datainnsamlingen.

1. Hvordan var prosessen som lå til grunn for forsøket og som bestemte dets utforming?
2. Hvordan beskriver lærerne sitt eget syn på forsøket og hvordan begrunner de behovet for forsøket?
3. Hvordan opplever lærerne at forsøket har påvirket norskundervisningen?
4. Hvilke konsekvenser mener lærerne at forsøket bør få?

Forskningsobjektet i denne avhandlingen er derfor norskfaget i en forsøkskontekst. Gjennom denne avhandlingen vil jeg først presentere hva jeg har funnet ut gjennom å studere de offentlige dokumentene som belyser bakgrunnen for at forsøket kom i gang. Deretter vil jeg presentere hva jeg har funnet ut gjennom å intervjuer åtte norsklærere ved to ulike skoler som deltar i forsøket. Alle lærerne jobber ved skoler som valgte forsøksmodellen med to karakterer.

Siden jeg både har kartlagt den prosessen som ledet opp til forsøket og intervjuet lærere som deltar i forsøket, vil denne avhandlingen veksle mellom å se forsøket fra to ulike plan; et makroplan og et mikroplan. Makroplanet er et overliggende plan. Det er her beslutningene om skolens målsetninger fattes, på bakgrunn av arbeid i komitéer, høringer, utredninger og forhandlinger. Siden det er mange ulike interessegrupper og instanser som forsøker å få gjennomslag for sine interesser, vil beslutningene som tas ofte baseres på kompromisser (Engelsen, 2014, s. 22). Det var for eksempel her beslutningen om å iverksette forsøket ble tatt. Dette planet virker med andre ord styrende på norskfaget i forsøkskonteksten. Ved å studere ulike styringsdokumenter (læreplaner, lovverk og forskrifter) og andre politiske

dokumenter (meldinger til Stortinget og brevkommunikasjon mellom direktorat og departement) har jeg sett på hvordan målsetningene for opplæringen kommer til uttrykk. I neste kapittel vil jeg gi en nærmere beskrivelse av makroplanet i forsøkskonteksten.

Det andre planet vi skal se forsøket fra er mikroplanet. Det kan best beskrives som et underliggende plan og et praksisplan der de daglige møtene mellom lærere og elever finner sted. Det er også her lærerne, ved hjelp av de ressursene som er tilgjengelig, skal legge til rette for at elevene når skolens målsetninger. I beskrivelsen av den norske læreplanssituasjonen anno 2014 har man med K06 forsøkt å balansere målstyring med fleksibilitet og frihet til å velge innhold og arbeidsmåter, og ifølge Engelsen (Ibid.) kan man se tilløp til «såkalt ansvarsstyring (...), der lærerne blir gitt ansvaret for at elevene mestrer den kompetansen som er angitt i målene for opplæringen» (s. 21). Lærernes rapporter om mengdetrengsel og et overlesset norskfag stammer fra dette planet¹. Det empiriske grunnlaget for denne studien er også rapporter fra mikroplanet og utgjør dermed hoveddelen av denne masteroppgaven.

Utgangspunkt for denne studien var at jeg mener vi bare kan forstå hva som kjennetegner forsøkskonteksten ved å analysere forsøket fra både makro- og mikroplanet. For å illustrere dette kan jeg bruke meg selv som eksempel. Dersom jeg skulle analysere forsøket kun fra det underliggende planet, som jeg selv er en del av, ville ikke perspektivet mitt favne lengre enn det som gjelder lærernes virkelighetsforståelse. Som en konsekvens ville jeg da gått glipp av den innsikten jeg har fått ved å studere prosessen som ledet opp til forsøket fra makroplanet. Fra mikroplanet kunne det ved første øyekast for eksempel se ut til at forsøket vokste frem som en konsekvens av at lærerne rapporterte om en problematisk situasjon og for høyt arbeidspress. Basert på tidligere rapporter fra forsøk med færre karakterer i norskfaget, som kom i stand på grunnlag av lokale initiativ med bestemte målsetninger, kunne man kanskje forvente at erfaringene ville bli de samme også i dette forsøket. Ved å inkludere en utforsking av makroplanet i prosessen som ledet opp til forsøket, har jeg fått en større forståelse for hvordan utarbeiding av nye læreplaner foregår, hvilke hensyn politikerne må balansere i slike situasjoner og at det er et komplisert samspill mellom skole og språkpolitikk.

¹ Fjørtoft (2014a.) viser til at rapporter om stofftrengsel ikke er noe nytt fenomen i norskfaget, og at det har kjennetegner mormålsfagene i Skandinavia. Dette illustreres med henvisning til en offisiell beretning fra 1881, henvist fra Ruge, 1933, s. 25: «Grammatikk og analyse, lesning (heri innbefattet forfatterlesning), deklamasjon, friere muntlig foredrag, stil, litteraturhistoriske opplysninger, troper og figurer, diktarter og verslære, mytologi, samt endelig øvelse i å lese svensk. Det er lett begripelig at det er umulig å få gjennomgått alt dette stoff på en tilfredsstillende måte, hvorfor også undervisningen her blir en stadig forsering og et flyktig jag over disse mange felter. (s. 46).

Basert på læreplanforskeren Goodlad definerer Engelsen (2014) fem ulike læreplannivåer: Ideenes læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen. Disse begrepene kan være nyttige forståelseskategorier når vi vil forstå samspillet mellom makro- og mikroplanet i forsøkskonteksten. Gjennom beskrivelsene fra makroplanet kan vi belyse de to øverste læreplannivåene, mens beskrivelsene fra mikroplanet belyser læreplanen slik den oppfattes og operasjonaliseres av lærerne.²

Noen innledende betraktninger om skole- og språkpolitikk

Helt siden Stortinget vedtok Jamstillingsvedtaket i 1885 har det vært offisiell norsk språkpolitikk at vi har to likestilte målformer her i landet. Som nevnt i forbindelse med beskrivelsen av makroplanet, har jeg sett på hvordan målsetningene for opplæringen kommer til uttrykk. Her vil jeg gjøre rede for noen motsetninger jeg mener å ha funnet mellom den skole- og språkpolitikken som kom til uttrykk i meldinger til Stortinget i perioden 2008-2013, og som kan være med på å belyse forsøkskonteksten i et språkpolitisk perspektiv.

Det ble gitt ut to språkmeldinger i 2008 under den første Stoltenberg-regjeringen. I St.meld. nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer* la Kunnskapsdepartementet vekt på at det ligger en egenverdi i bred språkkompetanse, og at det å møte et språk i mange ulike sammenhenger var en viktig forutsetning for å lære seg språket. Videre peker de på at elevene får daglig stimulans til å lære seg bokmål, men at elevene ikke får samme stimulans gjennom media til å lære seg nynorsk (s. 40-41). I tillegg kommer utfordringen med at mange elever skifter hovedmål fra nynorsk til bokmål i løpet av videregående opplæring. (s. 40). Samme år kom Kultur- og kyrkjedepartementet med sin store språkmelding, St.meld nr. 35 (2007-2008) *Mål og mening*. Her vektlegges to begrunnelser for at alle nordmenn bør ha kjennskap til og kompetanse i begge formene av det norske fellesspråket, bokmål og nynorsk. Den første begrunnelsen ser det som en «nødvendig og sjølvsagd del av norsk allmenndanning som alle nordmenn i utgangspunktet bør ha rett og plikt til å få del i» (s. 197). Den andre begrunnelsen legger vekt på at et slikt alminnelig krav er en måte å sikre at nynorskbrukere får innfridd sine språklige rettigheter og «for at nynorsk skal vera godt synleg som brukspråk på så mange bruksarenaer som råd er» (ibid.).

² Den erfarte læreplanen (elevenes erfaringer) faller utenfor denne undersøkelsen.

Det kom også to meldinger om skolen i løpet av 2011-2013. Den første, som hadde fokus på ungdomstrinnet, var Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – mestring – muligheter*. Her trekker de blant annet frem elevenes negative oppfatninger knyttet til sidemålsopplæringen:

Mange elever har problemer med å forstå nytteverdien av å mestre nynorsk skriftlig. En del av forklaringen kan være at formålet med opplæringen i sidemål ikke er klart definert, og at det i hovedsak synes å være det språkpolitiske perspektivet som har definert formålet med sidemålsopplæringen. Det argumentet som oftest blir brukt, er at elevene må beherske begge målformer for visse stillinger i offentlig sektor. Helt fra ungdomstrinnet tillegges følgelig skolen en stor del av ansvaret for å oppfylle norsk språkpolitikk på dette området (s. 53-54).

Etter min oppfatning er det interessant at meldingen i så stor grad vektlegger hva elevene synes og mener om dette temaet. Det er ingen hemmelighet at det er mange elever som er kritiske til at de må lære seg nynorsk, men det er kanskje mer fruktbart å stille spørsmål med hvordan man kan endre denne oppfatningen, enn å stille spørsmål ved hvordan man kan gjøre det lettere for dem å slippe noe som de umiddelbart ikke ser nytten av. Når det i samme resonnement påpekes at skolen har blitt tillagt store deler av ansvaret for å oppfylle språkpolitiske målsetninger, så fristes man til å spørre hvem som ellers skulle tatt dette ansvaret, om ikke skolen gjorde det? Da Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei* kom fra Kunnskapsdepartementet i 2013 viste departementet til den jevnt svake nedgangen i antall elever med nynorsk som hovedmål, og de slo fast at de ville vurdere tiltak som styrket nynorsk som hovedmål. Meldingen omtaler også revisjonen av læreplanen i norsk, som foregikk på samme tid, og her mener jeg vi kan se en nedtoning i forhold til prioriteringen av opplæring i nynorsk som skriftlig sidemål:

I revideringen av læreplaner i de gjennomgående fagene er en sentral del av gjennomgangen av norskfaget å vurdere hvilken språkkompetanse elevene skal oppnå i hovedmål og sidemål. Slik læreplanen er formulert i dag, kan det tolkes som at eleven skal beherske skriftlig hovedmål og skriftlig sidemål like godt. Høringen av læreplanene har blant annet berørt spørsmål som gjelder å klargjøre forholdet mellom hovedmål og sidemål og begrunne hva som er formålet med den skriftlige sidemålsopplæringen. Det blir også vurdert om kompetansemålene i skriftlig hovedmål og sidemål kan være forskjellige (s. 69).

Her ser vi at departementet åpner for en differensiering mellom kompetansemålene i skriftlig hovedmål og sidemål, og siden dette ikke nevnes i språkmeldingene fra 2008, mener jeg at dette kan tolkes som en nedtoning. For ordens skyld slo departementet likevel fast at de mente det fortsatt skulle være opplæring i skriftlig sidemål både på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, og at alle elever skulle lese et økt omfang nynorske tekster gjennom hele grunnopplæringen.

Tatt i betraktning min egen bakgrunn som norsklærer, behøver det ikke å overraske noen at jeg mener at norskfaget er skolens viktigste fag. Gjennom læreplanens beskrivelse av formålet med norskfaget befestes dets viktige målsetninger blant annet slik:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (NOR1-05).

Ved inngangen til denne avhandlingen vil jeg derfor holde fast ved påstanden om at ingen andre fag i skolen omhandler så mange viktige sider ved skolens oppdrag som nettopp norskfaget. I lys av den spesielle norske språksituasjonen forstår vi at spørsmål i skjæringspunktet mellom skole- og språkpolitikk engasjerer mange nordmenn. Min personlige oppfatning i spørsmålet om antallet karakterer i norskfaget har alltid vært at det burde være en egen karakter i skriftlig sidemål, men at det på grunn av omfanget og arbeidsmengden i faget burde gjøres noe med vurderingsordningen i norskfaget.

Avhandlingens oppbygning

I den første del av avhandlingen, «Forsøket», forsøker jeg å svare på det første forskningsspørsmålet; «Hvordan var prosessen som lå til grunn for forsøket og som bestemte dets utforming?». Kapitlet omhandler perioden 2010-2013 og beskriver forsøkets utforming og omfang og sentrale styrende prinsipper for vurdering. Disse prinsippene hører til makroplanet og skal derfor fungere i samspill med mikroplanet. Deretter følger vi en relativt kronologisk prosess fra språkrådets undersøkelse i 2011 frem til den nye læreplanen, NOR1-05, forelå sommeren 2013. I denne første delen vil jeg gjøre rede for og sammenligne sentrale dokumenter som det er viktig å kjenne til for å forstå bakgrunnen for forsøket.

Andre del av avhandlingen, kapitlet «Metode», er en grundig beskrivelse av det som dreier seg om den vitenskapelige og metodiske fremgangsmåten som ligger til grunn for undersøkelsen. Denne delen starter med en beskrivelse av forskerens forforståelse. Deretter drøftes designet og datainnsamlingsmetoden. Senere beskrives intervjusituasjonen, transkriberingsprosessen og analyseprosessen. Til slutt drøftes spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet.

Hoveddelen av avhandlingen, kapitlet «Presentasjon og drøfting av funn», presenterer og drøfter de sentrale funnene i undersøkelsen. Her følger inndelingen de tre siste forskningsspørsmålene som får hvert sitt underkapittel: «Hvordan beskriver lærerne sitt eget

syn på forsøket og hvordan begrunner de behovet for forsøket», «Hvordan opplever lærerne at forsøket har påvirket norskundervisningen?» og «Hvilke konsekvenser mener lærerne at forsøket bør få?». De to siste er også inndelt i en rekke delkapitler.

I den siste og avsluttende delen, «Konklusjon», vil jeg oppsummere de viktigste funnene i denne studien og forsøke å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene som var utgangspunktet for undersøkelsen.

Forsøket

Denne innledende delen har som formål å svare på det første forskningsspørsmålet:

Hvordan var prosessen som lå til grunn for forsøket og som bestemte dets utforming?

Første delkapittel handler om selve utformingen av forsøket, hva det gikk ut på og hvilke krav som ble stilt til deltakerskolene. Neste delkapittel beskriver de prinsippene som er styrende for vurdering i skolen og norskfaget. Deretter vil leseren bli tatt med tilbake til 2010, hvor vi vil følge prosessen fra Kunnskapsdepartementet initierte revisjonen av læreplan NOR1-04 helt frem til dagens læreplan forelå sommeren 2013. Blant kildene er offentlige brev mellom departementet og Utdanningsdirektoratet, høringsnotater, en spørreundersøkelse i regi av Språkrådet og en rapport om tidligere karakterforsøk i den videregående skole.

Forsøkets utforming og omfang

I oppdragsbrev 22-13 åpnet Kunnskapsdepartementet for at alle videregående skoler kunne gå i gang med et tidsavgrensede forsøk med én eller to karakterer i norsk på Vg1 og Vg2 med oppstart høsten 2013 eller 2014. Forsøket skulle imidlertid ikke innebære noen endringer i hva elevene skulle lære eller av sluttvurderingen i faget. Elever som deltok i forsøket skulle likevel ha tre standpunkt karakterer i norsk (skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig) ved slutten av opplæringen. Formelt ble forsøket hjemlet i opplæringslovens § 1-4 og for å delta i forsøket måtte skolene søke fritak fra opplæringslovens § 3-13 som «er tolket slik at elevene skal ha like mange halvårsvurderinger med karakter som de har standpunkt karakterer» (KD, 2013a). Deltakerskolene kunne velge mellom to forsøksmodeller. Den første modellen innebar en sammenslåing av de tre karakterene til én: skriftlig hovedmål, skriftlig sidemål og muntlig, mens den andre modellen innebar en ordning med to karakterer: én skriftlig (hovedmål og sidemål) og én muntlig (Ibid.).

Det fulgte visse krav for at skolene skulle få delta i forsøket. Blant annet skulle det være frivillig for elevene å delta i forsøket, og skolene var derfor pliktige til å informere elever og foresatte om innholdet i forsøket og konsekvensene av å delta. På Utdanningsdirektoratets nettsider kan vi også lese at skolene måtte: «ha en plan for hvordan forsøket kan gi bedre læring for elevene. Vi forutsetter også at skolene har en plan for å undersøke om det lokale forsøket gjennomføres som forutsatt, og om det faktisk fører til bedre læring» (Udir, 2015a).

Det ble ikke lagt noen metodiske føringer for forsøket fra sentralt hold, og direktoratet lot det være opp til skoleeierne å vurdere om de ville pålegge skolene felles faglige føringer eller om det skulle være opp til skolene selv å lage en plan for hvordan forsøket kunne føre til bedre læring. I tillegg fikk skoleeierne ansvaret for å avgjøre hvordan erfaringene fra forsøket skulle dokumenteres, og skolene ble opplyst om at de kunne bli gjort til gjenstand for nærmere forskning (Udir, 2014a). Den nasjonale evalueringen utføres av NIFU, som vil legge frem første delrapport i desember 2015 (Seland, 2015).³

Tabell 1 – Oversikt over deltakerskoler i karakterforsøket

Forsøksmodell	Videregående skoler			
	Antall høst 2013		Antall høst 2014	
Skoletype	Offentlig	Privat	Offentlig	Privat
Én samlet karakter	63	7	73	7
To karakterer	69	9	80	10
Kombinasjon	8	0	13	
Totalt antall	140	16	166	17
Total prosentandel	> 32%		> 39%	

Tabellen over viser en oversikt over hvor mange skoler som gikk i gang med forsøket i henholdsvis 2013 og 2014 og hvilken modell de valgte. Til sammen gikk altså 156 videregående skoler i gang med forsøket høsten 2013, mens tallet økte til 183 videregående skoler høsten 2014. I prosent tilsvarer dette mer enn 39 prosent av alle landets videregående skoler høsten 2014⁴ Vi ser også at noen flere av skolene valgte forsøksmodellen med to karakterer, og lærerne i denne undersøkelsen tilhører denne gruppen.

Forsøket, som opprinnelig skulle gjelde for kullene som startet på Vg1 i 2013 og 2014, ble forlenget med ett år høsten 2015 etter søknad fra Skrivesenteret og Nynorsksenteret (Dimmen & Aasen, 2015). Med bakgrunn i kontakten og oppfølgingen de nasjonale sentrene hadde hatt med 25 videregående skoler som deltar i forsøket, begrunnet de behovet for forlengelse med at det ville være uheldig å avbryte en positiv utviklingsprosess etter så kort tid⁵. I søknaden

³ Idunn Seland presenterte innholdet i NIFUs evaluering av forsøket for en gruppe forsøksskoler på seminar med nynorsksenteret, 9.4.2015, Gardermoen. Studien som beskrives i denne masteroppgaven er uavhengig av NIFUs evaluering.

⁴ Tabellen viser antallet deltakerskoler i videregående opplæring (Udir, 2014b). Opprinnelig skulle 50 ungdomsskoler gå i gang med forsøket, deretter ble det utvidet slik at alle som søkte kunne delta. Ingen startet opp høsten 2013. Skoleåret 2014-2015 gikk seks offentlige og én privat ungdomsskole i gang. For utregning av prosentandel har jeg lagt til grunn statistikk fra Utdanningsspeilet, som sier at det var 433 videregående skoler i 2013 og 424 i 2014 (Udir, 2014c og 2015b). Tabellen sier ikke noe om hvilke skoler som utvidet forsøksperioden med ytterligere ett kull, da denne infoen ikke er offentliggjort pr. nov. 2015.

⁵ Jeg har selv vært blant deltakerne i denne oppfølgingen.

om forlengelse av forsøket viste sentrene til at dokumentasjonspresset i norskfaget hadde vært en viktig begrunnelse for at skolene ønsket å delta i forsøket:

Det ble brukt mye tid på summativ vurdering gjennom prosesser som i liten grad fremmer læring. (...) Forsøksskolene melder at forsøket har gjort det mulig å gi underveisvurdering en betraktelig større rolle i opplæringa. Elevene produserer færre lange tekster, men de får mer veiledning og respons underveis i skriveprosessen fra både lærere og medelever. Det settes dessuten av tid til at elevene får revidere tekstene etter respons (Ibid.).

Det fremgikk også av søknaden om forlengelse at ikke alle skolene hadde kommet like langt i utviklingen, men at flere gjennom oppfølgingen fra sentrene hadde fått med seg innspill fra andre skoler som de ønsket å prøve ut på nye klasser. Blant annet ble det trukket frem at flere skoler hadde hatt positiv erfaring med å la elevene fordype seg i én målform en hel termin (såkalt plogging), og at dette særlig hadde styrket sidemålsopplæringa. Utdanningsdirektoratet anbefalte utvidelse av forsøket, og Kunnskapsdepartementet støttet deres tilråding (KD, 2015).

Nynorsksenteret publiserte en FoU-rapport om oppfølgingen av forsøksskolene, og noen av konklusjonene i rapporten er at 1) lærerne opplevde at det tok lang tid før de gjorde endringer, fordi de opplevde at de fikk for lite informasjon i starten og 2) endringene som har blitt gjort har vært positive for elevenes læring, blant annet har de måttet tenke nytt om metodikken i sidemålsopplæringa. (Eiksund og Fiskerstrand, 2015, s. 12). Rapporten vektlegger også betydningen av tilrettelegging fra skoleledelsen for å kunne gjennomføre større endringer i faget:

Samtlege lærarar peikar på at dei må ha skuleleiinga med seg for å makte å gjere større endringar i norskfaget. Dette handlar om så enkle grep som å setje av fast tid til samarbeid og å sørge for at norskteamet har planleggingstid samtidig. (Eit anna viktig grep er blokk-dagane der lærarar og elever arbeider heile dagen med same emne) (s. 13).

I den neste delen vil jeg gjøre rede for de prinsippene for vurdering som slås fast i vurderingsforskriften og som dermed er styrende for lærernes virksomhet.

Styrende prinsipper for vurdering

I informasjonsbrevet om forsøket skilte direktoratet tydelig mellom sluttvurdering og underveisvurdering, og understreket at vurderingen elevene fikk på Vg1 og Vg2 var å regne som underveisvurdering. Med tre karakterer også i underveisvurderingen må skolene hele tiden jobbe parallelt med de tre disiplinene i faget, men for skolene i forsøket ble det altså gitt: «større lokal frihet til å organisere arbeidet med læreplanen slik skolene finner det

formålstjenlig. Elevene får opplæring i alle kompetansemålene, men det kan variere i løpet av skoleåret hva som blir mest vektlagt» (Udir, 2014a).

I sammenheng med kravet om å ha en faglig plan for forsøket henviste direktoratet til at skolene kunne finne mer informasjon om læringsfremmende vurdering eller vurdering for læring (VFL) på nettsidene som direktoratet har utviklet gjennom satsingen på vurdering gjennom de siste årene.⁶ I Grunnlagsdokumentet kan vi lese at satsingen tok utgangspunkt i fire prinsipper for god undervisvurdering, som slår fast at elever og læringer lærer best når de:

- Forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem
- Får tilbakemeldinger som forteller dem 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 (Udir, 2014d).

Grunnlagsdokumentet påpeker at de fire prinsippene er nedfelt i forskrift til opplæringsloven. I følge forskrift til Opplæringslova er formålet med vurdering både å fremme læring og gi uttrykk for elevens kompetanse (§ 3-2). Om undervisvurdering sier forskriften følgende:

Underevgsvurdering i fag skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven (...) aukar kompetansen sin i fag. Underevgsvurderinga i fag (...) skal givast løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg. Underevgsvurderinga skal innehalde informasjon om kompetansen til eleven (...) og gi rettleiing om korleis ho eller læreren kan utvikle kompetansen sin i faget (§ 3-11).

Hensikten med sluttvurderingen, derimot, er å gi informasjon om elevenes kompetanse ved slutten av opplæringen (§ 3-17). Her ser vi at skillet mellom undervisvurdering og sluttvurdering har sammenheng med de ulike formålene ved vurdering, som direktoratet også påpekte i informasjonsbrevet til forsøksskolene. Mens standpunktkarakterer og eksamenskarakterer, som er sluttvurderinger, har som hensikt å gi informasjon om elevens kompetanse, skal vurderingene elevene får frem til da både gi uttrykk for elevens kompetanse og fremme læring.

Etter min vurdering kommer prinsippene for god undervisvurdering tydeligere frem i grunnlagsdokumentet, kanskje fordi ordlyden er enklere der. Det første prinsippet, at elevene lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, kommer ikke like tydelig frem i forskriften som for eksempel prinsippet om at elevene lærer best når de er involvert i eget læringsarbeid og vurderer sitt eget arbeid og sin egen utvikling.

⁶ Her finnes veiledninger og råd for hvordan skoler og lærere kan utvikle vurderingspraksisen sin (Udir, 2015c).

Forskriften har vært justert ved behov, og nylig ble § 3-12 justert slik at den slår fast formålet med at elevene skal vurdere seg selv: «Eigenvurdering er ein del av undervegsvurderinga, og formålet med eigenvurderinga er at eleven (...) reflekterer over og blir bevisst på eiga læring. Eleven (...) skal delta aktivt i vurderinga av eiga arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling». En annen endring som har relevans for dette emnet er fjerningen av kravet om at det skal dokumenteres at underveisvurdering er gitt (tidligere § 3-16). Direktoratet vedtok å fjerne denne paragrafen på bakgrunn av at «den skapte ekstra byråkrati for skolene. Bestemmelsen hadde kun en kontrollfunksjon (...). Mange oppfattet imidlertid dette som et krav om skriftlig utredning av elevens måloppnåelse». Skolene kan fremdeles kreve at lærerne dokumenterer underveisvurderingen skriftlig ut over kravene som settes av forskriften, men direktoratet oppfordrer til at det tas hensyn både til lærernes tidsbruk og elevenes læring i slike bestemmelser (Udir, 2015d).

Dersom vi ser tilbake på begrunnelsen Dimmen og Aasen (2015) brukte da søkte om forlengelse av forsøket, så henviste de til at skolene tidligere hadde brukt mye tid på summativ vurdering som i liten grad fremmet læring. Med summativ vurdering menes en produktevaluering eller kontroll av elevens læringsresultat. Motsatt gjelder formativ vurdering den type vurdering som brukes som hjelpemiddel i læringen og som fokuserer på elevens læringsprosess (Engelsen, 2014, s. 126).

Situasjonen under NOR1-04

Den påfølgende fremstillingen vil beskrive forhold rundt norskfaget fra perioden 2010 og helt til vi har kommet frem til 2013 og iverksettingen av forsøket med færre karakterer i norskfaget. Læreplanen som gjaldt denne perioden var NOR1-04 og vi kommer blant annet til å få høre om lærere som rapporterer om altfor stor arbeidsmengde.

Norsklærernes holdning til eget fag

En kilde til informasjon om norsklærernes holdninger til eget fag og arbeidssituasjonen deres under NOR1-04, er undersøkelsen Synovate gjorde på oppdrag fra Språkrådet en om

norsklæreres holdninger til eget fag (Pran, K. R. & Ukkelberg, Å., 2011)⁷. Her kom det frem at det var generelt høy trivsel blant lærerne; de trivdes både med å undervise i faget og sammen med elevene sine. Dersom man ser på resultatene for norsklærere i ungdomsskolen og videregående skole hver for seg, viser det seg at det var høyest trivsel blant dem som underviste på ungdomsskolen, og dette gjelder «også lærernes vurderinger av elevenes interesse for faget og arbeidsinnsats» (s. 6). I begge skoleslag svarer 99 prosent av lærerne at de liker å undervise i norsk meget godt eller ganske godt. Dog var nyansforskjellene større i videregående for der svarte 74 prosent at de liker det meget godt, mot 25 prosent ganske godt og for ungdomsskolen var andelene i tilsvarende kategorier 81 prosent og 18 prosent (s. 7).

Lærerne ble også spurt om hvordan de opplevde arbeidsbelastningen, forstått som omfanget av undervisningstimer og vurderingsarbeid, og også der kom det frem at det var forskjell mellom ungdomsskolen og videregående og at dette trolig hadde sammenheng med variasjonen i trivsel også: «Lærere i videregående skole opplever et generelt høyere arbeidspress enn lærere i ungdomsskolen, noe som kan bidra til å forklare hvorfor trivselen i denne gruppen også er noe lavere» (s. 5). Men tallene for begge skoleslagene samlet er likevel oppsiktsvekkende høye - 9 av 10 mente at arbeidsmengden var for stor (49 prosent mente den var altfor stor og 40 prosent mente den var litt for stor). Tallene for videregående viste et markant bilde: 74 prosent av norsklærerne på studieforbereidende mente at arbeidsmengden var altfor stor. I tillegg oppgav 37 prosent av norsklærerne på studieforbereidende at de aldri rakk å gjennomføre arbeidsoppgavene sine innenfor avsatt arbeidstid. For ungdomsskolen var det tilsvarende andelen på 17 prosent (s. 32-34). I en kommentar til resultatet av undersøkelsen sa lederen i Norsk Lektorlag følgende:

Ekstra arbeidskrevende blir det for norsklærerne som skal sette tre karakterer på hver elev. Når samtlige karakterer skal begrunnes, og det også skal dokumenteres at elevene har fått slik begrunnelse, blir det et tidkrevende arbeid. Økende formalisering og byråkratisering rammer norsklærerne hardt, både fordi de har mange elever og fordi faget i seg selv krever mange skriftlige arbeider av elevene (Norsk Lektorlag, 2011).

Her viste læreren til at lærerne bruker en del tid på dokumentasjon. I kapitlet «Styrende prinsipper for vurdering» så vi at dokumentasjonskravet ble tonet ned i en nylig endring av vurderingsforskriften, men at arbeidsgiver fremdeles kan kreve at lærerne dokumenterer undervisvurderingen skriftlig.

⁷ Til sammen svarte 1594 norsklærere på undersøkelsen (1131 fra videregående og 463 fra ungdomsskolen). Svarprosent: 20 prosent for ungdomstrinnet (245 av 1210 skoler) og 64 prosent for videregående skole (280 av 435).

Den resterende delen av dette kapitlet vil beskrive hvordan revisjonen av læreplanen i norsk ble initiert og deretter skal vi følge prosessen gjennom nærlesing av sentrale politiske dokument.

Evaluering av Kunnskapsløftet

Parallelt med revisjonen av læreplanen i norsk foregikk det også revisjoner av læreplanene i fagene engelsk, samfunnsfag, naturfag og matematikk. Disse revisjonene ble initiert av Kunnskapsdepartementet i oppdragsbrev 42-10 (2010) og hadde som siktemål å tydeliggjøre progresjonen og styrke arbeidet med grunnleggende ferdigheter i gjennomgående fellesfag. Departementet begrunnet behovet for revisjonen blant annet ved å henvise til evalueringen av K06, *Kunnskapsløftet – Tung bør å bære*, som slo fast at skolene ikke hadde tatt arbeidet med de grunnleggende ferdighetene tilstrekkelig på alvor eller at de ikke hadde forstått intensjonen med de grunnleggende ferdighetene (Møller, Prøitz & Aasen, 2009, s. 14). I samme oppdragsbrev ba derfor departementet om at det også ble utarbeidet et rammeverk for grunnleggende ferdigheter og at arbeidet med revideringen av læreplanene skulle sees i sammenheng med dette rammeverket (KD, 2010b).

Forum for norskfaget

I 2010 ble det satt ned et utvalg kalt Forum for norskfaget som i løpet av en toårsperiode skulle fungere som et verktøy og en kilde til kunnskap om bruk og implementering av læreplanen i norskfaget. Utvalget besto av 19 personer med erfaring fra norskfaget fra grunnopplæring til lærerutdanning og de leverte sin sluttrapport i februar 2012.⁸ Deres målsetning var å videreutvikle norskfaget som et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling og sikre helhet i faget. Videre skulle forumet gi råd, foreslå tiltak, peke på utfordringer og identifisere behov for kompetanseutvikling (s. 2). Om vurderingsordningen i norskfaget på VGS sier sluttrapporten følgende:

Det å stadig skaffa karaktergrunnlag i tre disiplinær tek mykje tid og merksemd frå både elevar og lærarar. Først og fremst er dette problematisk i firetimarsfaget på studieførebuande Vg1 og Vg2. Situasjonen må endrast – anten ved å gje høve til å slå saman karakterar, eller ved å utvida rammene for undervisningstida (s. 6).

⁸ I epost fra Udir v/ B. Heian har jeg fått opplyst at rapporten var tilgjengelig på direktoratets nettside, men at den ble fjernet et år etter publisering.

Oppsummert anbefalte utvalget en endring av vurderingsordningen til én sammenslått karakter på Vg1 og Vg2, i tillegg til obligatorisk sidemålsksamen på Vg2, eventuelt også med egen standpunkt-karakter på Vg2, siden noen deler av opplæringen da hadde blitt avsluttet i forbindelse med eksamen. Som sluttvurdering på Vg3 anbefalte de én sammenslått standpunkt-karakter (muntlig og skriftlig), obligatorisk eksamen i skriftlig hovedmål og muntlig eksamen som trekkfag (ibid.). Deres anbefaling, med obligatorisk skriftlig eksamen i sidemål, ville være en styrking av sluttvurderingen i denne disiplinen, siden den da, slik som nå, er en trekkfagseksamen.

Styrking av hovedmål og avgrensning av sidemål

Før prosessen med å revidere læreplanen i norsk kunne gå videre, måtte noen prinsipielle faglige spørsmål vedrørende sentrale sider ved norskfaget avklares, slik som Kunnskapsdepartementet ba om i det tidligere nevnte oppdragsbrev 42-10. Herunder var forholdet mellom skriftlig hovedmål og sidemål og samsvaret mellom ambisjonsnivået, opplæringen og vurderingsordningen viktige temaer. I brevet, som fikk den beskrivende overskriften «Styrking av skriftleg hovudmål, avgrensning av skriftleg sidemål og endring av vurderingsordninga i norskfaget i samband med revisjonen av læreplanen i norsk», gikk direktoratet blant annet inn på konsekvensene av å holde fast ved målet om reell likestilling mellom målformene:

Dersom målet framleis skal vere at alle elevar blir like gode i skriftleg nynorsk som i skriftleg bokmål, må ein gå inn for å styrke lese- og skriveopplæringa på ein slik måte at elevane som har bokmål som hovudmål oppnår høgare meistring i sidemålet sitt. Det medfører eit høgare ambisjonsnivå for sidemålsopplæringa enn i dag. (...) Dersom den viktigaste prioriteringa er å styrke elevane si evne til å uttrykkje seg skriftleg på hovudmålet sitt, uttrykkje seg munnleg og bli gode lesarar, kan ein ikkje samtidig gi sidemålet mykje større plass i skriveopplæringa. Vi må også spørje om det er realistisk at ein i norskfaget skal kunne oppnå ei språkleg jamvekt som vi ikkje ser i samfunnet elles (Udir, 2012a, s. 10).

Her ser vi at direktoratet gir uttrykk for at dersom man vil holde fast ved målet om at elevene skal bli like gode i begge målformene, så må man gå inn for å styrke lese- og skriveopplæringen slik at bokmåls-elevne blir flinkere i sidemålet sitt. De mener også at det i så fall ville medføre et høyere ambisjonsnivå, og at det ikke er tid til å prioritere styrke opplæringen både i hovedmålet og sidemålet. Direktoratet anbefalte derfor at man gikk vekk fra målet om lik mestring av begge målformene og at man tydeliggjorde i læreplanen at opplæringen i skriftlig hovedmål skulle prioriteres:

Direktoratet tilrår at elevane framleis skal lære å skrive både bokmål og nynorsk, men at det blir ei tydeleg prioritering av hovudmålet til eleven i skriveopplæringa. Vi tilrår også at ein i den reviderte læreplanen styrkar leseopplæringa slik at det blir tydelege krav til lesing av tekstar på nynorsk på alle nivå, og tydeleggjer krav om allmenn kjennskap til målformene og annan språkleg variasjon. I grunnskolen bør danningperspektivet leggjast til grunn for opplæringa, og ein bør gå bort frå ambisjonen om at elevane skal meistre hovudmålet og sidemålet like godt skriftleg. Hovudmålet bør prioriterast i skriveopplæringa, medan lesing på begge målformer blir styrka (Ibid., s. 15).

Dersom jeg skulle tillate meg å kommentere disse utdragene fra direktoratets drøftinger, ville jeg stilt spørsmål ved hvorfor man på den ene siden argumenterer for å redusere ambisjonene knyttet til opplæringen i skriftlig sidemål, samtidig som man går inn for å styrke lesing på begge målformer. Direktoratet poengterte jo selv at det å holde fast ved målet om at elevene skulle bli like gode i begge målformene krevde at man styrket leseopplæringen. Dermed skulle jo en stor del av forutsetningene for å holde fast ved målet om lik måloppnåelse i begge målformer være lagt.

Videre gjør direktoratet rede for konsekvensene av noen andre tiltak knyttet til sidemålet. Å fjerne opplæringen i skriftlig sidemål ville for eksempel vært i strid mot både vedtatt språkpolitikk og opplæringslovens § 2-5. Det ville også vært problematisk for sluttvurderingen dersom man innførte valgfritt skriftlig sidemål innenfor rammene av norskfaget, siden standpunktkarakterer fastsettes på bakgrunn av de samlede kompetansemålene. Vurderingsordningen i faget drøftes også i brevet, og der henviser direktoratet til debatten blant fagmiljøene ved de studieforberevende utdanningsprogram om den totale arbeidsmengden i faget og antallet karakterer. Temaene i diskusjonen dreide seg om samsvaret mellom læreplanens hovedområder og karakterene i faget fungerte godt og om dette fremmet god skriveopplæring og vurdering. At målformene fungerte som en overordnet kategori i vurderingen, siden det er de samme kompetansemålene som ble prøvd i begge målformene, var også et tema i debatten. Videre drøftet direktoratet under punkt 5 «To modeller for å redusere omfanget av sidemålsopplæringa», der den ene av modellene lignet på forslaget til Forum for norskfaget (én samlet karakter) og den andre modellen holdt fast ved sluttvurdering og eksamen på vg3, med flere muligheter når det gjelder antallet standpunktkarakterer, enten én eller to.⁹ Som anbefaling fremmet direktoratet forslaget om to karakterer, en muntlig og én samlet karakter i norsk skriftlig (hovedmål og sidemål).

⁹ S. 12. Formuleringen om å « redusere omfanget av sidemålsopplæringa » kan oppfattes som uheldig. Jeg deler den oppfatningen av flere årsaker, men også fordi jeg mener at den er misvisende. Når et av forslagene under overskriften gjelder innføring av obligatorisk sidemåls eksamen på Vg2, så vil jeg påstå at det i så fall ville vært en styrking av sidemålet, sammenlignet med ordningen med eksamen i sidemål som trekkfag.

Eksamensordningen foreslo de å beholde uendret, med obligatorisk eksamen i norsk hovedmål og trekkfageksamen i norsk muntlig og skriftlig sidemål (Ibid., s. 15).

Da Kunnskapsdepartementet svarte på dette brevet fra direktoratet, la de vekt på formålet med norskfaget som et sentralt danningsfag og viktigheten av at faget fremdeles ivaretok kulturarv, språkhistorie og identitet. Det ble også slått fast at opplæring i skriftlig sidemål fremdeles skulle være en del av norskfaget på ungdomstrinnet og på studieforberevende utdanningsprogram i den videregående opplæringen, og at revisjonen av læreplanen ikke skulle innebære en svekkelse av det faglige nivået. De åpnet likevel for at man kunne vurdere hvorvidt kompetansekravene til skriftlig hovedmål og sidemål kunne være ulike, og at de ville ta stilling til forslagene som kom fram under høringen. Avslutningsvis trakk de frem behovet for å styrke nynorsk som hovedmål, med henvisning til at stadig flere elever skifter fra nynorsk til bokmål som hovedmål (KD, 2012). Jeg vil gjøre leseren oppmerksom på det jeg oppfatter som problematiske formuleringer: Hvordan kan man unngå å svekke det faglige nivået, samtidig som man vil vurdere ulike kompetansekrav til hovedmål og sidemål? Engelsen (2014) kaller slike formuleringer for «pluralistiske formuleringer», og at planmakere ofte velger slike for å gi inntrykk av enighet (s. 23).

Av brevvekslingen mellom direktoratet og departementet i denne saken, forstår vi at noe av bakgrunnen for revisjonen var meldingene om at omfanget i læreplanen i norsk ble oppfattet som uforholdsmessig stort. I tillegg la læreplangruppas mandat vekt på at revisjonen skulle fokuseres mot «språklærings- og språkutviklingsperspektivet for å auke lese- og skrivekompetansen til elevane og styrkje dei grunnleggjande munnlege og skriftlege dugleikane» (Ibid.). Etter hvert vil se at disse sidene ved behovet for endring i norskfaget fremdeles har betydning når departementet initierer forsøket med færre karakterer. Først skal vi se hvordan revisjonsprosessen utviklet seg videre i forbindelse med at direktoratet skulle legge frem høringsnotat og forslag til ny læreplan i norsk.

Flere utkast til høringsnotat

Det er interessant å se utviklingen fra utkast til høringsnotat, datert 2.10.12, til det ferdige høringsnotatet datert 5.12.12, siden det dreier seg om hvordan direktoratet fremstiller endringsforslagene til læreplanen. Dersom man sammenligner disse dokumentene vil man nemlig oppdage at det ble gjort en rekke justeringer underveis. Noe handlet om språklige

presiseringer, og det var kanskje for å gi mottakerne et best mulig utgangspunkt til å svare på høringen. Men jeg mener i tillegg å finne eksempler på en nedtoning av det som dreide seg om reduksjonen i omfanget av sidemålsopplæringen (jf. delkapitlet om «Styrking av hovedmål og avgrensning av sidemål»). For eksempel skrev direktoratet dette i førsteutkastet om tydeliggjøringen av kravene til hovedmål og sidemål:

Eit av dei viktigaste måla med revisjonsarbeidet er å styrkje skrivekompetansen i hovudmålet for alle elevane. Både i formålsteksten, dei innleiande tekstane og kompetansemåla foreslår vi endringar som tydeleggjer at ein bør vente høgare kompetanse i hovudmålet enn i sidemålet. Bakgrunnen er at elevane har lengst opplæringstid i hovudmålet, og det er rimeleg at dei meistrar best den målforma dei har valt som hovudmål. Vi meiner endringane fører til at læreplanen blir tydelegare og meir realistisk. Ei styrking av hovudmålet i læreplanen er viktig for alle elevar, uansett kva målform dei har som hovudmål (Udir, 2012b, s. 3).

Denne delen ble utelatt fra det endelige høringsnotatet. Der hadde de derimot føyd til henvisninger til relevante Stortingsmeldinger som omhandlet norsk språkpolitikk, blant annet *St.meld. nr. 35 (2007-2008) Mål og mening – ein heilskapleg norsk språkpolitikk*, som ifølge høringsnotatet «har som ei sentral målsetjing at nynorsk skal bli meir reelt likestilt med bokmål». (Udir, 2012c, s. 3). Med henvisning til *St.meld. nr. 23 (2007-2008) Språk bygger broer* slås det fast at opplæring i begge målformene er en viktig del av skolens dannelsingsoppdrag. Til slutt nevnes *Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – mestring – muligheter*, om ungdomstrinnet, der departementet varslet at formålet med og kravene til mestring av hovedmål og sidemål skulle klargjøres. I det endelige høringsnotatet ble målet med revisjonen og opplæringen i hovedmål og sidemål formulert slik (endringene fra førsteutkast er kursivert):

Eit av dei viktigaste måla med revisjonsarbeidet er å styrkje skrivekompetansen i hovudmålet for alle elevane. Både i formålsteksten, dei innleiande tekstane og kompetansemåla foreslår vi endringar som tydeleggjer dette. *Bakgrunnen er at skrivning som grunnleggjande ferdigheit skal styrkjast, samtidig som læreplanen skal ha eit realistisk omfang og ambisjonsnivå (...). Elevane skal framleis kunne skrive både kreativ og saklege tekstar på sidemålet, men ein ventar ikkje nøyaktig like god meistring som i hovudmålet* (Udir, 2012c, s. 3-4).

De gikk altså bort fra å si at man «burde» forvente og at det var rimelig at elevene mestrer hovedmålet sitt best, til å si at man ikke forventet at elevene mestret sidemålet sitt «nøyaktig like godt» som hovedmålet. Formålet med opplæringen i hovedmål og sidemål ble isolert sett formulert på samme måte i de to versjonene av dokumentet, men differensiert i hovedmålets favør:

Verdien av å kjenne det norske språkmangfaldet er understreka i gjeldande formålstekst, men det står lite om bokmål og nynorsk. Endringsforslaget presiserer at det norske språkmangfaldet er ein ressurs for elevane, og at formålet med opplæringa i hovudmålet er å styrkje den språklege tryggleiken og identiteten til elevane. Formålet med opplæringa i sidemålet er å styrkje språkforståinga til elevane og gi dei eit grunnlag for å meistre begge målformene i samfunnsliv og yrkesliv (Udir, 2012b og 2012c, s. 4).

Når man i Meld. St. 22 (2010-2011) la til grunn at noe av forklaringen på elevenes manglende forståelse av verdien av å mestre skriftlig nynorsk, kunne være at formålet med sidemålsopplæringen var uklart definert, kan man samtidig stille spørsmål ved hvor sannsynlig det er at en endring i formålsteksten, slik direktoratet foreslår, skulle gjøre dem mer medvitne om nytten av å lære seg nynorsk. Det er en slutning som jeg stusser over. Jeg tror heller at en endring i retning av å senke ambisjonsnivået ville ført til mindre sidemålsundervisning. Det kunne igjen føre til at de negative holdningene ble mindre synlige, men det er ikke ensbetydende med at elevene får en klarere forståelse av nytteverdien av å mestre skriftlig nynorsk. Dermed ser det fra mitt ståsted ut til at verdigrunnlaget for endringene som foreslås er mer basert på kost- og nytteprinsipper fremfor verdiprinsipper. Alternativt kunne man i formålsteksten valgt å vektlegge verdistandpunktene fra St. Meld. 35 (2007-2008) *Mål og mening* (jf. delkapitlet «Noen innledende betraktninger om skole- og språkpolitikk»), nemlig at kompetanse i begge målformer er 1) en nødvendig forutsetning for å sikre nynorskbrukere deres språklige rettigheter og 2) «en nødvendig og sjølvsgd del av norsk allmenndanning som alle nordmenn i utgangspunktet bør ha rett og plikt til å få del i» (s. 197).

En annen endring mellom utkastet og høringsnotatet er at direktoratet gikk fra særskilt å be om innspill på om det var rimelig å presisere at hovedmålet skulle styrkes, til kun å be om innspill på hvorvidt formålet med opplæringen kom godt fram i revisjonsforslaget. Da kan man spørre seg om hensikten med dette var å tone ned fokuset på prioriteringen av å styrke hovedmålet fremfor sidemålet, eller om hensikten var å gjøre nedtoningen mindre fremtredende. Uansett årsak holdt direktoratet fast ved forslaget om ulike formål for opplæringen i hovedmål og sidemål.

Fra beskrivelsen av endringene knyttet til grunnleggende ferdigheter kan vi i førsteutkastet lese at «Når det gjeld teksten om å kunne skrive, er det lagt til ei presisering om at *ein kan vente noko høgare* skrivekompetanse i hovudmål enn i sidemål» (Udir, 2012b, s. 5, min kursivering). I høringsnotatet er dette endret til «Det er lagt til ei presisering av *forventa* skrivekompetanse i hovudmål og sidemål» (Udir, 2012c, s. 5, min kursivering). Setningen

«(...) men på Vg2/Vg3 er nokre av dei lengre og meir krevjande sjangrane berre for hovudmålet» er også fjerna i overgangen fra utkast til endelig versjon av høringsnotatet (Udir, 2012b, s. 8). Selv om dette ikke er en uuttømmelig liste over de endringene som er gjort, vil jeg påstå at eksemplene på endringer som ble gjort mellom utkastet og det endelige høringsnotatet er oppsiktsvekkende. Fra mitt ståsted kan alt dette tyde på en systematisk nedtoning av «avgrensningen» av sidemålet.

Den største innholdsmessige endringen mellom utkastene er i beskrivelsen av alternativene til ny vurderingsordning i faget. I begge versjonene er det skissert opp tre modeller, men forskjellen er at innholdet i alternativ 1 er byttet ut, slik at det endelige notatet har med en modell som førsteutkastet ikke tok høyde for, nemlig en *videreføring* av den gjeldende sluttvurderingsordningen. I tillegg er alternativ 2 i det endelige utkastet justert med to underalternativ til skriftlig eksamen etter Vg3 og påbygg. I alternativ 3 har et av underalternativene til skriftlig eksamen etter 10. trinn blitt fjernet. Tabellen under viser de foreslåtte vurderingsordningene i det endelige høringsutkastet.

Tabell 2: Alternativer til ny vurderingsordning

Alternativ 1 – Ingen endring	Alternativ 2 – To standpunkt karakterer	Alternativ 3 – Én standpunkt karakter
Videreføring av vurderingsordningen fra NOR1-04 med tre standpunkt karakterer etter u.trinnet og studieforberedende utdanningsprogram. To standpunkt karakterer på yrkesfaglige utdanningsprogram. To-dagers trekkeksamen u.trinn (hovedmål og sidemål) og skriftlig hovedmålseksamen vg3, trekkeksamen skriftlig sidemål og norsk muntlig.	To standpunkt karakterer (skriftlig og muntlig) på u.trinnet og alle utdanningsprogram. En dags trekkeksamen u.trinn med oppgave på begge målformer og felles karakter. To alternative eksamensordninger på Vg3/påbygg: enten lik eksamen som på u.trinnet eller én eksamen for hovedmål og én eksamen for sidemål.	Én standpunkt karakter på alle trinn og utdanningsprogram. En dags trekkeksamen i skriftlig hovedmål på u.trinnet. Eksamen i skriftlig sidemål Vg2 og eksamen i skriftlig hovedmål.

Årsaken til de endringene som vi har sett at direktoratet gjorde, er ukjent for meg, men siden det fremgår datoer for når dokumentene ble sendt som brev til Kunnskapsdepartementet og disse kan tidfestes til perioden like før forslaget ble sendt ut på høring, så antar jeg at endringene har kommet som følge av en dialog mellom direktoratet og departementet.

Ny læreplan på høring

Forslaget til revidert læreplan var ute på høring i tre måneder, og i løpet av høringsrunden kom det innspill fra mange grupper, herunder grunnskoler, videregående skoler, kommuner, fylkeskommuner, universiteter, høyskoler, nasjonale sentre, interesseorganisasjoner og privatpersoner. Med bakgrunn i innspillene fra høringen gav direktoratet sine anbefalinger til endringer i læreplanene til Kunnskapsdepartementet i brev datert april 2013 (Udir, 2013a).¹⁰ I høringen ble instansene bedt om å ta stilling til hvor enige eller uenige de var i påstander knyttet til høringsforslaget, i tillegg til at de kunne legge inn kommentarer. Ca. 340 instanser svarte på høringen, og 115 av disse var videregående skoler (Udir, 2013b, s. 19). På generelt grunnlag skriver direktoratet at høringsutkastet fikk bred støtte under høringen, men at de valgte å justere enkelte deler på bakgrunn av innspillene de fikk inn. Størst oppslutning fikk forslagene knyttet til formålet med faget, inndelingen i hovedområder og beskrivelsen av de grunnleggende ferdighetene; gjennomsnittlig 80-90 prosent av instansene støttet disse (Udir, 2013b, s. 1). De fleste forslagene fikk over 55 prosent støtte, foruten om flere av forslagene knyttet til ny vurderingsordning. Om de oppgitte prosentandelene som støttet forslagene, understreket direktoratet at disse i noen tilfeller nyanseres av kommentarer eller innspill som ble gitt uten at høringsinstansene hadde krysset av for om de var enige eller uenige. Et annet viktig poeng er at prosentene er beregnet på bakgrunn av antallet innspill som ble sendt inn. Det betyr med andre ord at siden det også kom innspill fra enkeltpersoner, og én person i prosentangivelsen teller like mye som for eksempel LNU, er det vanskelig å vite hvor mange som støttet forslagene og ikke. Sist, men ikke minst, er det interessant hvor mange som svarte på høringen. Angivelsen av antallet svar fra videregående skoler varierte fra 115-118. Basert på statistikk over antall videregående skoler i Norge i 2010 tilsvarte dette 27 prosent av alle skolene i landet.¹¹

Endringsforslagene knyttet til hovedmål og sidemål utpeker seg som den delen der det var størst uenighet mellom høringsinstansene. Språkrådet og nynorske interesseorganisasjoner var oftest uenige med direktoratets forslag. Når det gjelder de spesifikke forslagene kan vi lese at direktoratet etter høringen gikk bort fra forslaget om at det skulle være ulike formål med

¹⁰ Høringsperioden var fra 5. desember 2012 til 5. mars 2013. Det angis omtrentlige tall for hvor mange høringsuttalelser de mottok: nesten 900 sammenlagt for alle fag, mens ca. 340 av disse gjaldt norskfaget (37,7 prosent av det totale antallet)

¹¹ Flertallet av lærerne har med andre ord ikke deltatt i høringen gjennom svar fra egen skole, men kan tenkes å være representert gjennom høringsinstanser som for eksempel Utdanningsforbundet, Landslaget for norskundervisning og Norsk Lektorlag. Prosentandelen er beregnet på grunnlag av statistikk fra Utdanningsspeilet 2011 (Udir, 2011)

opplæringen for skriftlig hovedmål og sidemål, selv om forslaget fikk helt eller delvis støtte hos 82 prosent av instansene. Grunnskolene var mer positive enn de videregående skolene, og fra Landslaget for norskundervisning (LNU), Utdanningsforbundet (UDF) og Lektorlaget kom det forslag om justeringer. 11 prosent av instansene rettet imidlertid kritikk mot ulike formålstekster til opplæringen i skriftlig hovedmål og sidemål (UDir 2013b, s. 2).

Vi husker at det var et forslag ute på høring om ulike forventninger til elevenes skrivekompetanse i hovedmål og sidemål i formuleringen av skriving som grunnleggende ferdighet i norsk. Her holdt imidlertid direktoratet fast ved «formuleringen om ulike forventninger til skrivekompetanse i hovedmål og sidemål», selv om høringsinstansene var delte i dette spørsmålet også:

Språkrådet og tunge språkpolitiske aktører på nynorsksiden går inn for like forventninger til skrivekompetanse i begge målformer og begrunner det med at vi har to likestilte målformer i Norge. (...) Likevel støtter det store flertallet av instansene som representerer skolesektoren (...) differensieringen med den begrunnelsen at det er rimelig å forvente noe lavere skrivekompetanse når elevene har kortere opplæringstid i sidemål enn i hovedmål. (Udir, 2013b, s. 9).

Et annet forslag til justering etter innspill fra skolesektoren dreide seg om kompetansemålene som omhandlet hovedmål og sidemål. Fra flere instanser ble det påpekt at det opprinnelige forslaget om å skille mellom det å mestre regler i formverket på hovedmål versus det å mestre de fleste sentrale regler i formverket på sidemål var uklare og at det ble for komplisert å differensiere mellom disse i praksis. Både Nynorsksenteret og LNU trakk fram at dersom man ønsket det, var det mulig å differensiere på mer hensiktsmessige måter ved å knytte ulike krav til kompleksitet og lengde i tekster på hovedmål og sidemål (Udir 2013b, s. 14). I sammenheng med disse innspillene, og det faktum at direktoratet også gikk inn for å innføre obligatorisk skriftlig eksamen i sidemål (som vi vil komme tilbake til senere), foreslo de at det skulle: «stilles samme formkrav til de to målformene ved sidemålsopplæringens slutt på Vg2. Vi foreslår også at det på hvert årstrinn skilles mellom både teksttype og tekstlengde slik at de lengste og mest komplekse teksttypene forbeholdes hovedmålet» (Udir 2013b, s. 14-15). Dette var forslag som også ble fremmet av Nynorsksenteret og Landslaget for norskundervisning.

Direktoratet kategoriserte innspillene i to hovedkategorier. Den ene kategorien rommet de aktørene som støttet endringsforslagene og som begrunnet støtten med påstander om «hva som er bra for elevene og opplæringen». Til den andre kategorien hørte de kritiske kommentarene, og disse ble begrunnet ut fra hensynet til den språkpolitiske likestillingen.

Aktørene på denne siden var blant annet Språkrådet og Noregs Mållag. Disse begrunnet ofte sine innspill med det som er viktig for elever som har nynorsk som sitt hovedmål (Udir 2013b, s. 1). Med bakgrunn i innspillene direktoratet mottok i høringsperioden, gikk de inn for følgende: like formkrav til målformene på Vg2 og at man skilte «mellom både teksttype og tekstlengde slik at de lengste og mest komplekse teksttypene forbeholdes hovedmålet» på hvert årstrinn (Udir 2013b, s. 15).

Alle endringsforslagene knyttet til kompetansemålene fikk generelt stor oppslutning (over 50 prosent). Blant annet gav Elevorganisasjonen tilbakemelding på at det var svært positivt at læreplanen hadde blitt forenklet, fordi de så for seg at elevene kunne bli mer motiverte av det og at de resterende kompetansemålene kunne gjennomgås bedre som følge av reduksjonen (Udir 2013b, s. 17). Utdanningsforbundet var også positive til å avgrense faget mot fagområder som kunst- og kulturfag, men mente at revisjonen kunne redusert omfanget av kompetansemålene enda mer «i retning av eit tydelegare norskfag og ein meir realistisk læreplan» (ibid.). Til dette svarte direktoratet i sin oppsummering at de var enige i at planen kunne justeres noe fremdeles, men at det også var viktig å ha en balanse mellom læreplanen i norsk og førstespråksplanene i land Norge sammenlignet seg med. I tråd med dette hensynet og på bakgrunn av innspillene, gikk direktoratet inn for følgende justeringer med tanke på fagets *innhold*:

- Tydeliggjøring av progresjonen i kompetansemål for skriveferdigheter
- Tydeliggjøring av hvilke teksttyper elevene skulle beherske
- Tydeliggjøring av krav til grammatikk- og tekstkunnskap
- Fjerning av mål som befinner seg lengst fra kjernen i faget
- Nedjustering av svært tidkrevende kompetansemål
- Flytting av mål mellom trinn¹²

Når det gjelder endringsforslagene knyttet til vurderingsordningen, kan vi se av tabell 3 at det ikke var noen av alternativene som fikk entydig oppslutning fra alle instansene.

¹² Innholdet er presentert i punkter basert på en sammenfatning av Udir 2013b, s 12-18.

Tabell 3 – Oppslutning om de alternative vurderingsordningene¹³

Alternativ 1 – Ingen endring		Alternativ 2 – To standpunkt karakterer		Alternativ 3 – Én standpunkt karakter	
Enig - 33%	Uenig - 62%	Enig - 51%	Uenig - 38%	Enig - 30%	Uenig - 48%
Språkrådet, Noregs Mållag, Norsk Målungdom, Nynorsk- senteret, Nynorsklaget, Nynorsk kultursentrum, HiOA, HiB, HiVolda, HSF, LNK, Oslo kommune.	Utdannings- forbundet, Norsk lektorlag, LNU, EO, Skivesenteret, Lesesenteret, ILS, NTNU, UiN, HiST, flertallet av skolene	ILS, 4 Høgskoler, NAFO, Norsk lektorlag EO.	Språkrådet, Noregs Mållag, Nynorsk- senteret, HiVolda, HSF.	Utdannings- forbundet, Norsk lektorlag, LNU, Skivesenteret, Lesesenteret.	Språkrådet, Noregs Mållag, andre mållag, LNK

Dersom man ser nærmere på prosentoppslutningene til de ulike alternativene, ser vi at motstanden var størst mot alternativ 1, (videreføring av gjeldende vurderingsordning).

Språkrådet var blant dem som imidlertid som støttet forslaget, og de begrunnet støtten sin slik: «Egne karakterer markerer at nynorsk og bokmål er likestilte skriftspråk» (Udir 2013b, s. 19).

På den andre siden svarte 74 prosent av de videregående skolene at de var helt eller delvis uenige i dette alternativet. Også LNU og Skivesenteret argumenterte for at ordningen burde endres, med henvisning til at det førte til en summativ vurderingskultur:

Dagens ordning fungerer dårlig, og det er et stort behov for forandring. Særlig medfører de tre standpunkt karakterene at alt for mye oppmerksomhet rettes mot summativ vurdering, noe som er uheldig for både elevenes lærings situasjon og norsklærernes arbeidsforhold. *LNU*

Tre karakterer i norskfaget fører til prøvepress og en summativ vurderingskultur som er lite læringsfremmende. Norskfaget trenger fornying og meir ro til fordypning og utvikling av de grunnleggende språkferdighetene. *Skivesenteret* (Ibid.).

Skillet mellom alternativ 2 (to standpunkt karakterer) og alternativ 3 (én standpunkt karakter) er ikke like markant i den retning. Flere av skolene som gikk inn for alternativ 2 understrekte at retningslinjer for vektingen mellom hovedmål og sidemål var en nødvendig forutsetning for at det skulle fungere. Av det foregående så vi at blant andre LNU argumenterte sterkt for at vurderingsordningen burde endres, og de sluttet seg til alternativ 3 med den begrunnelsen at

¹³ Kolonnene «enig» og «uenig» inneholder en beskrivelse av de mest sentrale aktørene som har sagt seg helt eller delvis enig/uenig. Prosenssatsen er angitt av direktoratet. Tabellen inkluderer ikke dem som svarte verken- eller. Grunnskolene og de videregående skolene var mest delt i spørsmålet om alternativ 2 og 3, men flertallet av dem var uenige i at gjeldende vurderingsordning burde videreføres (Udir 2013b). Tabellen er basert på en sammenfatning av direktoratets fremstilling.

det å skille mellom muntlig og skriftlig kompetanse i form av egne karakterer ikke var i «overensstemmelse med fagets egenart». Utdanningsforbundet gikk også inn for alternativ 3, men med den forutsetningen at det ble retningslinjer for vekting mellom hovedmål og sidemål og at sidemålet skulle vektlegges på Vg2 (Udir 2013b, s. 21-27). På den andre siden avviste Norsk Målungdom alternativ 2 og 3, og argumenterte for at faget burde ha tre standpunktkarakterer fordi disse «er mer robuste enn eksamenskarakterer, sikrer status og trykker sidemålsundervisningen» (Udir 2013b, s. 21). En videregående skole, som hadde prøvd ut forsøk med én karakter i norsk, sa følgende om mulige konsekvenser for sidemålet av en sammenslått karakter: «Vi har vært forsøksskole og ser at elevene må jobbe mer med sidemålet (nynorsk) for å opprettholde en god karakter i faget. Sidemålet blir absolutt ikke skadelidende av en felles karakter, tvert imot.» (Udir 2013b, s. 29).

På den ene siden var det ikke entydig oppslutning om noen av alternativene, men på den andre siden gav skolene, lærerorganisasjonene og LNU sterke signaler om at vurderingsordningen ikke fungerte. Derfor konkluderte direktoratet med følgende «Høringsuttalelsene åpner samlet sett for å tilrå endringer i vurderingsordningene, og å se etter løsninger som kombinerer elementer fra de tre hovedmodellene for å ivareta både fagdidaktiske og språkpolitiske hensyn». (Udir 2013b, s. 21). I tillegg trakk de frem det at det fantes både fagdidaktiske og språkpolitiske argumenter for faktisk å synliggjøre sidemålskompetansen og den muntlige kompetansen med egne karakterer (ibid.). I sin begrunnelse og oppsummering skrev direktoratet at de hadde vektlagt rapportene om behovet for en reduksjon i dokumentasjonskravene i faget og det faktum at sluttvurderingen preger opplæringen gjennom at elevene forberedes til standpunkt og eksamen, men også at en eventuell løsning måtte ivareta flere hensyn: «Direktoratet har i denne sammenheng også vektlagt argumentene for å konsentrere opplæringen i sidemålet til Vg2, og mulighetene for å konsentrere opplæringen i hovedmålet på Vg3» (Udir 2013b, s. 30-31). På bakgrunn av dette foreslo direktoratet følgende vurderingsordning og tiltak (Udir 2013a, s. 3-4):

- To standpunktkarakterer etter 10. årstrinn (skriftlig og muntlig)
- Én felles standpunktkarakter i norsk på yrkesfaglige utdanningsprogram
- Én standpunktkarakter i norsk skriftlig etter Vg2 på studieforbereende utdanningsprogram
- To standpunktkarakterer etter Vg3 på studieforbereende utdanningsprogram (skriftlig og muntlig)
- Videreføring av gjeldende eksamensordning på ungdomstrinnet
- Obligatorisk eksamen i skriftlig sidemål etter Vg2
 - Nødvendige tiltak som følge av dette:
 - Tiltak for oppfølging av nynorskelever i språkdelte områder
 - Tiltak for å skaffe tilstrekkelig antall sensorer til eksamen

I oversendelsesbrevet til Kunnskapsdepartementet vektla direktoratet de positive konsekvensene av å redusere antallet standpunktkarakterer for lærernes arbeidssituasjon. Med den nye vurderingsordningen mente de at det ble «mer rom for å prioritere opplæring i grunnleggende ferdigheter, større muligheter for konsentrasjon om emner, og mindre fokus på skriftlige arbeider og dokumentasjon for å sikre et godt nok grunnlag for standpunktvurdering» (Ibid., s. 6). De så altså for seg at lærerne fikk en bedre arbeidssituasjon og at det igjen vil gjøre det lettere å rekruttere norsklærere¹⁴. På grunn av innføringen av skriftlig sidemåls eksamen på Vg2 trakk de også frem at mange mente at elevene ville få større motivasjon til å jobbe med faget og sidemålet på dette trinnet. (ibid.)

Ingen ny vurderingsordning, men ...

Den første delrapporten i FIVIS-prosjektet viste at norsklærerne i videregående skole hadde stor bevissthet om at tilbakemeldinger som elevene får mens de er i skriveprosessen har stor betydning for utviklingen av elevenes skrivekompetanse. Problemet er at lærerne synes dette er vanskelig å gjennomføre i praksis: «De sliter med nok tid til å drive den skriveopplæringen de forstår har god effekt på elevenes læring fordi de opplever et sterkt press i forhold til dokumentasjonskrav og at de skal gi tre standpunktkarakterer i faget» (Sandvik et al., 2012, s. 137).

I informasjonsbrevet om forsøket som skolene mottok fra Utdanningsdirektoratet, ble det ikke lagt vekt på at vurderingsordningen i faget kunne være strevsom for lærere og elever, selv om det, blant annet av direktoratet (Udir, 2013a), var dokumentert at mange lærere opplevde det slik. Det rapporteres altså om et misforhold mellom undervisvurderingens læringsfremmende

¹⁴ Det nevnes ikke at tiltak for økt rekruttering av norsklærere også kan tenkes å fungere positivt med tanke på å beholde lærere i yrket lengre.

hensikt og konsekvensen av dokumentasjonskrav og antallet halvårsvurderinger, eller sagt på en annen måte: mellom hva lærerne ønsker å oppnå og det de oppfatter som praktisk gjennomførbart innenfor rammene av faget. Dette har vi nå sett dokumentert gjennom en rekke kilder.

Et annen kilde som dokumenterer det samme fenomenet, og som er særlig relevant i forhold til igangsettelsen av karakterforsøket, er rapporten fra Nordlandsforskning om forsøk med én karakter i norsk ved Fana Gymnas i Bergen og Kongsbakken videregående skole i Tromsø. Denne rapporten fikk tittelen «Fra karakterjag til læring – fra dommer til trener» og kom ut i 2012. Fana Gymnas startet med forsøket høsten 2009 og Kongsbakken året etter. Fana gikk med andre ord i gang med karakterforsøk under læreplan NOR1-03, mens Kongsbakken gikk i gang med forsøk etter NOR1-04. I rapporten redegjøres det blant annet for begrunnelsene skolene la til grunn for å søke å få sette i gang med forsøket. Begge skolene gav i søknaden til direktoratet flere begrunnelser for hvorfor de ønsket å prøve ut én karakter på Vg1 og Vg2. Noen av begrunnelsene var felles for begge skolene; sammenlignet med R94 hadde norskfaget én time mindre i uken og én karakter, behovet for karaktergrunnlag styrte undervisningen og utfordrende å vurdere sammensatte tekster – muntlig eller skriftlig, men Kongsbakken hadde flere i tillegg, blant annet «knytting av forsøket til arbeidet med å realisere skolens strategi for bedret læringsmiljø» og «et ønske om å få bedre tid til skriveopplæring og utvikle bedre undervisvurdering generelt» (Rønning, 2012a, s. 4-5). Rønning intervjuet lærere og elever ved de to skolene, og i rapporten kan vi lese eksempler på hva lærerne så som begrunnelse for å delta i forsøket. Da den enkelte lærer ble bedt om å beskrive hva de så som begrunnelse for forsøket. De fleste svarte (12 av 14) at «Vurdering virket styrende for undervisningen». På andre og tredjeplass ble «Manglende sammenheng mellom læreplan og vurderingssystem» og «Elevenes og lærernes arbeidsbyrde» nevnt (s. 12). I rapportens oppsummering og konklusjonen kan vi lese at lærere og elever hadde positive erfaringer med forsøket «og at der er klare indikasjoner på at elevenes læringsmiljø er styrket som følge av forsøket» (s. 41). Særlig ved Kongsbakken mente Rønning at de positive vurderingene av forsøket var tydelige. Dette ble sett i sammenheng med systematisk lærersamarbeid og andre utviklingsarbeid ved skolen. Også for sidemålet ble det rapportert om positive erfaringer:

Frykten som kritikerne av forsøket hadde, om at det kunne skje en svekking av sidemålet, finnes det ikke noe grunnlag for å hevde har slått til. I stedet beskriver lærerne ved begge skolene positive erfaringer med periodeundervisning i sidemål (...). Ved begge skolene trekker lærerne fram at dette er en mulighet de mener framtidige vurderingssystemer bør legge til rette for. (s. 40).

Hva ble nytt i NOR1-05?

20. juni 2013, litt over to måneder etter at direktoratet oversendte sine anbefalinger, forelå det endelige resultatet av læreplanrevisjonen. Resultatet av revisjonen var at det blant annet ble en endring i antall hovedområder slik som fremstilt i tabellen under.¹⁵

Tabell 4 – Nye hovedområder

Før	Muntlige tekster	Skriftlige tekster	Sammensatte tekster	Språk og kultur
Etter	Muntlig kommunikasjon	Skriftlig kommunikasjon	Språk, litteratur og kultur	

I tillegg ble en rekke kompetansemål endret, flyttet, fjernet og lagt til. Vurderingsordningen ble imidlertid ikke endret, foruten at elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram ikke lenger skulle ha to standpunkt karakterer, men én. Det betydde med andre ord at

Kunnskapsdepartementet gikk for alternativ 1, altså en videreføring av den da gjeldende vurderingsordningen, med unntak av på yrkesfag. Å videreføre gjeldende vurderingsordning var da også det sekundære forslaget Utdanningsdirektoratet tilrådte (2013b, s. 34). Dersom høringsnotatet ikke hadde tatt inn en videreføring av gjeldende vurderingsordning som et alternativ, hadde det kanskje vært tyngre å akseptere.¹⁶

Kunnskapsdepartementet valgte heller ikke å innføre ulike krav til elevenes kompetanse på hovedmål og sidemål, verken i forhold til hvilke teksttyper de skulle skrive, hvor lang tekstene skulle være eller til formelle språkferdigheter. Blant de punktene som Utdanningsdirektoratet fremhevet i omtalen av endringene i læreplanen, finner vi tvert imot målsetninger om å styrke kunnskapen om de to målformene uttrykt i planen gjennom «tidligere start med lesing på bokmål og nynorsk», «flere mål som skal øke kunnskapen om de to målformene» og «skrivning av enkle tekster på sidemålet fra 5.-7. årstrinn» (Udir,

¹⁵ Det ble også navneendring på noen av de grunnleggende ferdighetene, for eksempel fra «å kunne uttrykke seg skriftlig» til «Å kunne skrive», og i tillegg ble det lagt til beskrivelser av hvordan ferdighetene utvikles. (KD, 2013b).

¹⁶ Elevene på yrkesfaglige utdanningsprogram har siden læreplanrevisjonen i 2010 kun skrevet på hovedmålet sitt (KD, 2010b). Trolig var det politisk sett enklere å innføre en reduksjon i antallet standpunkt karakterer på yrkesfaglige utdanningsprogram i sin tid, enn på studieforberedende utdanningsprogram.

2013c). I sin pressemelding i forbindelse med den reviderte læreplanen valgte Kunnskapsdepartementet å trekke frem hovedmålet: «Den reviderte norskplanen styrker språkopplæringen i hovedmålet og progresjonen er blitt enda mer vektlagt» (KD; 2013c). I samme pressemelding annonserer departementet forsøksordningen med én eller to karakterer:

«For å redusere dokumentasjonskravet i norskfaget, blir det nå åpnet for at alle skoler kan få innvilget forsøk med å sette én eller to karakterer i norsk, i stedet for tre karakterer som i dag, på studieforbereende utdanningsprogram det første og andre året på videregående» (ibid.).

Metode

Forskerens forforståelse

Johannessen m.fl. (2010) beskriver hvordan førforståelsen styrer alle menneskers møte med verden, da også forskerens møte med forskningsfeltet: «Forskerens forforståelse – eller forståelseshorisont, vil kunne påvirke hva forskeren observerer, og hvordan disse observasjonene vektlegges og tolkes» (s. 38). Derfor vil jeg bruke litt plass på å gjøre rede for det ståstedet jeg hadde da jeg gikk i gang med undersøkelsen, før jeg går inn i beskrivelsen av designet og metodene jeg valgte for undersøkelsen.

Jeg vil starte med min egen erfaringsbakgrunn. Som adjunkt med tillegg gikk jeg ut i jobb som norsk- og kontaktlærer skoleåret 2010-2011.¹⁷ I den grad man kan si at jeg hadde tid til å kjenne etter, opplevdes det både for meg som et «praksissjokk» og som å være på nøyaktig rett sted. Som sikkert de fleste andre gjør i løpet av studietiden, tenkte også jeg mye på om jeg hadde tatt riktig utdanningsvalg og hvordan overgangen ville bli når man kom ut i «den virkelige verden». Oppdagelsen av at det bare var ett fag, norsk, jeg kunne tenke meg å undervise i, var både en god og litt skremmende følelse. Kunne jeg få jobb i videregående skole med bare ett undervisningsfag? Burde jeg ha valgt et annet utdanningsløp?¹⁸ Og hvordan ville det gå med meg, dersom jeg fikk jobb, og det viste seg at det virkelig var slik som så mange fortalte meg, at det på grunn av den store arbeidsmengden ikke var mulig å jobbe i full stilling som norsklærer? I løpet av det første skoleåret fikk jeg kjenne litt på arbeidsmengden, og hvordan arbeidsmengden vokste raskt av at jeg la ned så mange timer i å planlegge spennende undervisningsopplegg. Forberedelsene tok tid, men var veldig lystbetonte. Det som imidlertid tok mest tid var de berømte «rettebunkene». Jeg trøstet meg med at det nok ville gå seg til etter hvert som jeg fikk mer erfaring.

Fokuset mitt skiftet da jeg og samboeren min fikk vårt første barn sommeren 2011, og jeg gikk ut i foreldrepermisjon. Men jeg fikk stadige påminnelser fra avisene når jeg leste om norsklærere som mente at nok var nok og sluttet i det yrket de hadde drømt om og sett for seg.

¹⁷ Jeg fullførte 4-års allmennlærerutdanning i 2009, med norsk 1, norsk 2 og nordisk litteratur i fagkretsen av norskrelaterte fag. Året etter studerte jeg nordisk språk og historie. Da jeg gikk ut i jobb som lærer etter fem års studier hadde jeg 120 studiepoeng i rent norskrelaterte fag. Det første året jeg jobbet som lærer underviste jeg i norsk på en videregående skole i Bodø og ved forkurs til ingeniørstudiet i totalt ca. 75 prosent stilling.

¹⁸ I utdanningen min hadde jeg ingen andre fag med 60 stp. fordypning, men flere andre fag jeg ev. kunne bygge på. «Problemet» var at det bare var norsk jeg ønsket å undervise i.

Ville det samme skje med meg? Siden jeg ikke hadde noen planer om å gi fra meg yrket jeg følte at jeg hadde studert så lenge for å utdanne meg til, bestemte jeg meg for å gå i gang med masterstudiet høsten 2012, for på den måten å stå sterkere på arbeidsmarkedet med tanke på fast ansettelse. Gjennom det første studieåret pågikk det en nasjonal debatt om behovet for en revidert læreplan i norsk, og jeg planla å skrive en masteroppgave som skulle handle om motivasjon og god vurderingspraksis. På forsommeren fikk vi vårt barn nummer to, og små og store ble med på togturen ned til Trondheim den påfølgende høsten, siden «mamma skulle på kurs» om endringene i den nye læreplanen.¹⁹ Der fikk jeg høre mer om de erfaringene jeg hittil bare hadde lest om hos Rønning (2012) vedrørende forsøket ved Kongsbakken videregående skole. Det gjorde inntrykk på meg. Jeg la merke til alt som var positivt.²⁰ Slik beskrev jeg det i prosjektbeskrivelsen (?):

Det gjorde særlig inntrykk på meg da de beskrev hvordan de gjennom å delta i forsøket opplevde at de fikk tid og rom til å jobbe på en måte som de ikke hadde hatt mulighet til tidligere. Nå var det ikke lenger jaget etter karaktergrunnlag som styrte planleggingen og undervisningen, men kompetansemålene i læreplanen. De opplevde spesielt at de fikk større mulighet til å arbeide med skriving på skolen. Elevene skrev flere og kortere tekster, de fikk støtte i modelltekster, de fikk mer respons underveis og skriveundervisningen ble generelt basert på en annen skrivepedagogikk enn tidligere. I følge Sonja Arnesen (lærer ved Kongsbakken) hadde de før forsøket i større grad testet om elevene allerede kunne skrive. Nå opplevde lærerne at de arbeidet på en slik måte at de lærte elevene hvordan de skulle skrive og at forsøket hadde åpnet opp tid som gjorde dette arbeidet mulig (Arnesen, 2012).

Inntrykket av historiene fra Kongsbakken harmonerte med mine egne erfaringer fra klasserommet. Jeg hadde selv erfart at karaktergrunnlaget jeg måtte ha ved terminslutt styrte undervisningen i stor grad. Vi har også sett under kapitlet om forsøket at lignende erfaringer ble rapportert i forbindelse med høringsrunden, for eksempel som denne, fra Skrivesenteret: «Tre karakterer i norskfaget fører til prøvepress og en summativ vurderingskultur som er lite læringsfremmende. Norskfaget trenger fornying og mer ro til fordypning og utvikling av de grunnleggende ferdighetene» (Udir, 2013b, s. 19).

Det ble enda et kurs mens jeg var i permisjon, og denne gangen i selskap med en gruppe norsklærere som alle jobbet ved skoler som hadde gått i gang med forsøk med én eller to karakterer i norsk.²¹ På den samlingen la flere skoler frem sine erfaringer og igjen gjorde det inntrykk. Man kan si at gnisten var tent, og jeg lyttet med stor interesse. Dette ville jeg prøve

¹⁹ Kurset ble arrangert av Landslaget for norskundervisning og Utdanningsforbundet.

²⁰ Det vet jeg fordi jeg ikke kan huske at det ble lagt frem noen negative erfaringer, annet enn i forhold til kritikken i media. Man kan trekke flere slutninger av dette, enten av jeg har selektiv oppmerksomhet og/eller hukommelse, eller at presentasjonen nettopp bare la frem positive erfaringer. (Jeg husker jeg tenkte om medieoppmerksomheten at det var typisk og urettferdig at man gikk til angrep på lærerne).

²¹ Kurset/arbeidsseminaret, ble ledet av Skrivesenteret. Nynorsksenteret deltok også på seminaret.

selv, jeg ville undersøke det nærmere og jeg ville skrive om det. Hvordan løste lærerne det, hvordan endret vurderingspraksisen deres seg, hvordan påvirket det læringsutbyttet til elevene og hvordan opplevde de at det påvirker arbeidssituasjonen deres? Jeg oppfattet også at Nynorsksenteret hadde sine bekymringer. Disse lyttet jeg også til. I spørsmålet om sidemålets posisjon i revisjonen av læreplanen hadde jeg personlig vært for en reduksjon av antallet karakterer, så lenge sidemålet ble ivaretatt med en egen eksamenskarakter. Mitt inntrykk av forsøket var altså positivt, og at det kunne åpne for spennende muligheter for skriveopplæringen i begge målformer.²² Generelt tenker jeg at det viktigste aspektet ved min forforståelse var at jeg hadde en grunnleggende positiv holdning til forsøket. Jeg tenkte at det ville være positivt både for elevene og lærerne at man så på den vurderingen elevene skulle få i løpet av Vg1 og Vg2 som underveisvurdering og at det kunne frigjøre en tidsressurs i faget som man kunne utnytte på mer hensiktsmessige måter. Spesielt trodde jeg at det ville ha gunstig effekt på elevenes skriveutvikling dersom de fikk skrive mer på skolen og fikk mer formativ vurdering i form av respons underveis i skriveprosessen. Jeg har selv erfart at respons som gis på tekster det ikke arbeides videre med, tilsynelatende har liten effekt fordi mange elever gjør de samme feilene gang på gang. Kvithyld og Aasen (2011) beskriver fem teser for funksjonell respons på elevtekster, og etter min mening er *tid* et av de viktigste premissene for å oppfylle kravet om at 1) respons må gis underveis i skriveprosessen og 2) respons må være en dialog mellom skriver og respons giver.

Senere ble jeg selv initiativtaker til og deltaker i forsøket ved skolen jeg jobber ved. I forbindelse med forsøket har jeg altså vært en formidler, en utøver og en forsker. For å bevisstgjøre både meg selv og leserne av denne avhandlingen, formulerte jeg allerede før jeg gikk i gang med datainnsamlingen hva jeg forventet å finne spor av i datamaterialet:

- Lærerne opplevde at antallet karakterer, som de måtte skaffe seg tilstrekkelig vurderingsgrunnlag for å sette, styrte sterkest i undervisningsplanleggingen før de deltok i forsøket.
- Lærerne opplever at kompetansemålene i læreplanen styrer sterkere i undervisningsplanleggingen etter at de ble med i forsøket.
- Læreren opplever mer tid til å jobbe med tekster over tid, jobbe prosessorientert og revidere tekster underveis etter at de ble med i forsøket.
- Noen lærere opplever kanskje at det skriftlige aspektet ved faget får større fokus under forsøket, og at dette kan gå på bekostning av det muntlige aspektet ved faget.

²² Etter hvert ble det flere samlinger i regi av Skrivesenteret og Nynorsksenteret. Totalt arrangerte de fire seminar i perioden desember 2013 til april 2015.

Kort sagt forventet jeg altså å kjenne igjen mye av det jeg allerede kjente til, men jeg var spent på om det ville vise seg å være forskjeller på grunn av ulike forsøksmodeller. Som det fremkommer av denne beskrivelsen var forventningene basert på det jeg både hadde lest, hørt og erfart, selv om mine egne erfaringer på dette tidspunktet var begrenset til oppstarten av forsøket ved skolen jeg jobbet på.²³ I metodeboken *Intervju som forskningsmetode* (2011), sier Monica Dalen at det å forske på et felt man har førstehåndserfaring med kan være både en fordel og en ulempe:

(...) felles erfaringer førte til at informantene ble mer åpne og meddelsomme i intervjusituasjonen. Selvfølgelig vil også den felles livssituasjonen kunne forblinde og farge ens syn, kanskje uten at dette alltid er bevisst for forskeren. (...) Å oppnå forståelse er iblant bare mulig dersom forskeren har en «innenforforståelse» av lignende virkeligheter (...) Det sentrale blir å trekke inn sin førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser. (...) Bevissthet om egen førforståelse gjør forskeren mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale. (s. 16)

Her understreker Dalen at det er viktig at forskeren er bevisst sin egen forforståelse, slik som jeg har forsøkt å være. Etter min oppfatning har det vært en styrke å være så delaktig i forsøket selv, og det å dele samme yrkesbakgrunn som lærerne, men siden det er den eneste virkeligheten jeg kjenner, kan jeg heller ikke si hvordan det hadde fungert dersom det var annerledes. Siden kasusstudier er så komplekse, har Skogen (2006) lagt vekt på at kvaliteten i denne typen studier avhenger av at man er bevisst sin egen førforståelse. Bare da kan man unngå å la seg binde for mye av forventningene sine og legge merke til det som står i motsetning til sine «egne ønsker og antakelser» (s. 59). Siden førforståelsen er så styrende for møtet med forskningsfeltet, var det avgjørende for kvaliteten på studien at jeg var oppmerksom på min egen førforståelse i flere faser; mens jeg utformet intervju spørsmålene, mens jeg utførte intervjuene og transkriberte dem, mens jeg tolket og analyserte dem - og til slutt når jeg nå rapporterer funnene.

Design

Denne studien hører inn under kategorien kvalitativ forskning, fordi den dreier seg om egenskaper og kjennetegn ved et fenomen, i motsetning til det kvantitative, som har med antall å gjøre (Johannessen m.fl., 2010, s. 31-32). Jeg valgte lærerperspektivet som hovedfokus, siden det først og fremst var disse lærerne som kunne si noe om hvordan

²³ Skolen startet forsøk med én karakter i norsk høsten 2014.

undervisvurderingen deres hadde vært tidligere og hvordan den eventuelt hadde endret seg under forsøket. Det er også lærerne som hele tiden må ta de faglige og pedagogiske vurderingene, og siden vi deler dette ansvaret, og jeg i tillegg kunne lære noe av dem som jeg kunne bruke i min egen undervisning, valgte jeg lærere som mine informanter. Formålet med undersøkelsen var altså å søke svar på og deretter *beskrive* hvordan lærere opplever at endringer i undervisvurderingen påvirker opplæringen i faget. I følge Johannessen m.fl. (2010) karakteriseres forskning som har som hensikt å beskrive et fenomen som underbyggende og dokumenterende forskning (s. 56).

Kasusstudie

I utformingen av designet til studien har jeg støttet meg til blant annet Johannessen m.fl. (2010), Yin (2014), Kvale og Brinkmann (2009) og Dalen (2011). Yin (2014) beskriver casestudier, eller kasusstudier, som et hensiktsmessig forskningsdesign i tilfeller der: « (1) the main research questions are «how» or «why» questions; (2) a researcher has little or no control over behavioral events; and (3) the focus of study is a contemporary (as opposed to entirely historical) phenomenon». Siden jeg kan krysse av ved alle tre punktene, valgte jeg å utforme undersøkelsen min etter kasusstudiedesignet.

Yin beskriver kasusstudier som utfordrende på grunn av de høye kravene til konsekvent metodebruk. Johannessen m.fl. (2010) beskriver da også Yins fremgangsmåte som svært metodisk sammenlignet med andre forskere som har satt sitt preg på kasusdesign. Videre beskriver de kjennetegn ved kasusstudier slik: «forskeren henter inn mye informasjon fra noen få enheter eller caser over kortere eller lengre tid (uker, måneder eller år) gjennom detaljert og omfattende datainnsamling. Det benyttes flere ulike datakilder, men felles for dem er at kildene er tid- og stedavhengige» (s. 86). I tilfellet med mitt forskningsprosjekt har lærerne, med sine erfaringer og opplevelser, vært tid- og stedavhengige datakilder. Eilertsen (2013) omtaler denne kontekstavhengigheten som kasusstudienes viktigste fortrinn: «mulighetene for situasjonsbestemt, eller kontekstuell, forståelse av det som undersøkes» (s. 173). Min oppgave har vært å se etter mønstre og sammenhenger og vise dem frem. Det er interessant å belyse hvilke endringer i opplæringen lærerne mener at forsøket fører med seg og hvordan lærerne reflekterer rundt disse.

Denne studien er en enkeltkasusstudie med flere analyseenheter, der forsøket tilsvarer kasuset som studeres, og der lærerne er analyseenhetene (Johannessen m.fl., 2010, s. 88). Utover dette

anser jeg også den store mengden dokumenter med relevans for forsøket som analyseenheter. Yin anbefaler at man har et klart teoretisk utgangspunkt før man går i gang med datainnsamlingen, fordi denne teorien da kan styre analyse- og tolkningsfasen av arbeidet. Jeg vil argumentere for at den dokumentasjonen som forelå om lignende forsøk kan regnes som det teoretiske utgangspunktet for denne studien, men jeg vil også påpeke en viss ubalanse i metodelitteraturen på dette punktet, med henvisning til Johannessen m.fl. (2010):

De kvalitative oppgavene ikke har noen omfattende litteraturgjennomgang før undersøkelsen gjennomføres. I kvalitative studier vil forskeren i stedet bruke mye tid på å gå igjennom aktuell litteratur på slutten av prosessen og sammenlikne egne funn med tidligere bidrag på området (s. 380).

Siden studien benytter data fra «et bestemt tidspunkt eller en avgrenset og kort periode» er det en tverrsnittsundersøkelse (Johannessen m.fl., 2010, s. 74). Gjennom denne typen undersøkelser kan man si noe om «hvordan fenomener varierer på det aktuelle tidspunktet» (ibid.) Ressursmessige hensyn la føringene for at undersøkelsen måtte bli en tverrsnittsundersøkelse. Jeg har med andre ord samlet inn data som beskriver en her-og-nå-situasjon på et sted midtveis i forsøksperioden, og vil dermed ikke kunne si noe sikkert om hvordan utviklingen vil se ut til ved forsøkets slutt.

Om evalueringsforskning

Vi har sett at direktoratet forutsatte at forsøkene skulle evalueres ved den enkelte skole. Mine undersøkelser kan bidra som en del av denne evalueringen, men i den sammenheng vil jeg presentere noen nødvendige forbehold. Det synes å være diskusjon i forskningsmiljøer knyttet til hva som kvalifiserer som god evaluerende forskning. Fokuset i denne studien har vært lærernes *opplevelse av endring*, og mitt siktemål med studien har vært å la nettopp lærernes stemmer komme til uttrykk for å innhente kunnskaper om deres erfaringer fra praksisfeltet. Oppgaven min har vært å se etter mønstre og vise dem frem. Johannessen m.fl. (2010) påpeker at tverrsnittsundersøkelser er problematiske når det kommer til å si noe om årsakssammenhenger. Dersom det var slike jeg ønsket å avdekke, burde jeg lagt opp til forskning basert på eksperimenter eller kvasieksemperimenter (s. 75). Undersøkelsen jeg har gjort kvalifiserer ikke som evalueringsforskning i streng forstand, og den ikke ble designet for å måle effekten av en eventuell styrket opplæring i norskfaget som følge av forsøket. Det henger blant annet sammen med at jeg ikke hadde tilstrekkelige ressurser til rådighet for å følge opp undersøkelsene på den måten et slikt design krever. Og med bakgrunn i debatten

rundt evalueringen av det tidligere forsøket ved Kongsbakken og Fana, synes det å være delte oppfatninger rundt hvorvidt evaluerende forskning må innebære eksperiment som metode. Rønning (2012a) ble kritisert av enkelte, deriblant Hoel (2012), for at undersøkelsene som rapporten bygger på gav seg ut for å være en effektstudie, og ikke inkluderte kontrollgrupper. Rønning (2012b) avviste kritikken og poengterte at lærerens rapport ikke var en effektstudie, samtidig som hun holdt fast ved begrepet *evaluering*: «Det er en avgrenset evaluering av et forsøk ved to skoler som først og fremst oppsummerer lærernes erfaringer med forsøket, gir eksempler på tiltak som er utviklet som en del av forsøket, og gir elevenes her – og – nå opplevelse av norskfaget».²⁴

Selv om jeg i omtalen av forskningsdesignet definerte formålet med undersøkelsen som å *beskrive* hvordan lærerne opplevde at endringene i undervisvurderingen påvirket opplæringen i faget, vil jeg selvsagt gå lengre enn å bare beskrive det lærerne har fortalt meg. Det er naturlig å se på funnene i denne studien i lyset av den redegjørelsen vi så i forrige kapittel. Yin (2014) viser til at metodebøker innen feltet evaluerende forskning har gitt svært varierende oppmerksomhet til casestudier, og argumenterer selv sterkt for bruken av casedesign i evaluerende forskning, enten som eneste metode eller som en del av en større evaluering (s. 219). Mitt utvalg vil ikke være representativt for alle skolene som deltar i forsøket, men den kvalitative tilnærmingen gjør at jeg kan få fram verdifulle refleksjoner knyttet til opplæringen i norskfaget sett fra lærerens perspektiv. I tillegg er det viktig å supplere bildet med kunnskap om hvordan forsøk med to karakterer påvirker opplæringen i norskfaget. Hvordan er for eksempel forskjellene mellom forsøk med én eller to karakterer? Kunne man tenke seg at endringer i opplæringen kunne skjedd uten at skolene gikk i gang med forsøket? Dette er interessante spørsmål som det foreløpig ikke finnes forskningsbaserte svar på. Det siste spørsmålet har, som nevnt, også vært fremmet av kritikere av forsøket og rapporten fra Nordlandsforskning (Brunstad og Gujord, 2011). Jeg vil understreke at jeg er klar over at etablerte forskere synes å ha delte meninger i spørsmålet om hva som egner seg som evaluerende forskning.

²⁴ Dette eksempelet får stå som en illustrasjon på reaksjonene denne forsøksordningen har vekket. Brunstad & Gujord (2011) tar med i sin begrunnelse for å takke nei til å evaluere forsøket med en karakter i norsk ved Fana og Kongsbakken VGS, at det hefter «metodiske problem ved verdien av sjølvrapporteringar». Rønning (2012b) karakteriserer ordkrigen som mistenkeliggjøring av norsklærerne.

Det kvalitative forskningsintervju

Ut fra det temaet og den problemstillingen jeg valgte, mente jeg at den mest hensiktsmessige metoden for datainnsamling var semi-strukturerte kvalitative intervju. Gjennom denne metoden åpnet jeg for at lærerne kunne fortelle meg om sine tanker, erfaringer og opplevelser. Her støttet jeg meg til blant annet Dalen (2011, s. 13), som sier følgende: «Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i lærernes egne erfaringer, tanker og følelser».

Utvalgsriterier

Lærerne ble rekruttert fra skoler som gikk i gang med forsøket høsten 2013. Jeg bestemte meg for at jeg ville intervju lærere som jobbet ved skoler som hadde valgt forsøksmodellen med to karakterer. På den måten måtte jeg forholde meg til at de kunne ha andre erfaringer enn meg selv, siden mine erfaringer var knyttet til en annen modell. I tillegg ville det være en modell som det foreløpig ikke var rapportert fra. Invitasjonen gikk ut til et mindre antall skoler, og lærerne ble rekruttert fra skoler som godtok forespørselen. Skolene blir ikke identifisert i avhandlingen, siden det var et begrenset antall lærere ved hver skole som ble intervjuet og jeg vil bevare anonymiteten deres. Med invitasjonen til skolene la jeg ved et informasjonsskriv til skolens lærere, der jeg informerte om formålet med studien, hva deltakelse i studien innebar, at det var frivillig å delta og at personopplysningene om hver informant ville behandles konfidensielt og forsvarlig (se vedlegg 1).

I samråd med veileder anslo vi at et passende antall informanter ville være mellom seks og tolv. I tråd med kravene fra den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2006) måtte jeg innhente frivillig og informert samtykke fra lærerne. Da jeg fikk samtykke fra åtte lærere, sa jeg meg fornøyd. Utvalget ble dermed valgt ut delvis tilfeldig. Fordelingen mellom menn og kvinner var lik. Anonymiteten til informantene er bevart i denne fremstillingen gjennom at skolene ikke er navngitt og at lærerne omtales som «læreren». Antallet informanter måtte avhenge av hvor mye data jeg hadde plass til innenfor den tidsrammen jeg hadde, hvor mange jeg burde eller ha for å ivareta anonymiteten til den enkelte og når nye informanter ikke lenger tilførte datamaterialet noe vesentlig nytt. De første kriteriene anser jeg som oppfylte, mens jeg ikke har grunnlag for å avgjøre om jeg nådde det siste kriteriet. Dersom jeg skal vurdere dette ut fra analysene jeg gjorde, der utsagnene ble

kategorisert basert på det tematiske innholdet, bidro alle lærerne med viktige innspill til nye eller allerede etablerte kategorier.

Operasjonalisering

Om valg av begreper som fundament i forskningen sier Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) at «Det er viktig å velge begreper eller definere begreper slik at de har et generalitetsnivå som passer til undersøkelsen» (s. 49). Der for eksempel begrepet *undervisning* kunne tolkes slik at det kun omhandlet lærerens praksis i klasserommet, opplever jeg at begrepet opplæring også rommer det viktige arbeidet som skjer utenfor klasserommet. Vel så viktig som selve undervisningen, er den planleggingen, tilretteleggingen og vurderingen norsklæreren gjør før, under og etter undervisningen. Dette er viktige sider ved norsklærernes praksis som jeg ville undersøke nærmere. For undersøkelsen som her beskrives, vurderte jeg det derfor slik at begrepet opplæring har et generalitetsnivå som passet for undersøkelsen på det overordnede planet.

Før jeg gjennomførte intervjuene utformet jeg en intervjuguide (se vedlegg 2) basert på forskningsspørsmålene. Sistnevnte ble revidert etter innspill fra veiledere og medstudenter. For eksempel gikk jeg bort fra å bruke formuleringer som «*I hvilken grad* har deltakelsen i forsøket ...» Kommentaren fra medstudentene gikk på at det kunne være vanskelig å svare på spørsmålet, og at det hadde som premiss at det skulle være mulig å kvantifisere eller angi størrelsen på en opplevelse. Innledningen på disse spørsmålene ble endret til «På hvilken måte».

Intervjusituasjonen

Intervjuene ble gjennomført i forbindelse med at jeg reiste på besøk til skolene. Jeg intervjuet fire lærere, en og en, ved begge skolene, til sammen åtte lærere, og på hver skole ble intervjuene gjennomført samme dag. Avdelingsleder ved skolene la til rette for at vi kunne gjennomføre intervjuene i løpet av arbeidstiden og satte av passende lokaliteter for dagen. Før selve intervjuet gjorde vi de nødvendige avklaringene, for eksempel avklarte vi tidsrammen for intervjuet og jeg gjentok viktig informasjonen om hvordan dataene i prosjektet ville bli behandlet og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Lærerne godtok også at intervjuene med dem ble tatt opp med diktafon (mer om transkriberingen av disse senere).

Intervjuene ble planlagt og gjennomført som semi-strukturerte intervju. Intervjuguiden (vedlegg 2) ble utarbeidet på forhånd, men ikke fulgt slavisk. Målet var å la samtalen gå i naturlig retning ut fra det lærerne tematiserte. Innledningsvis spurte jeg om de kunne fortelle meg om hvordan skolen kom i gang med forsøket, og det ble et fast mønster for alle intervjuene. Alle intervjuene ble også avrundet med de samme spørsmålene (spm. 12-14 i intervjuguiden). Intervjuene varte mellom 50-90 minutt. Et av intervjuene måtte kortes ned på grunn av lærerens timeplan. Siden strukturen på midtdelen av intervjuet var såpass løselig, rakk jeg ikke å stille alle spørsmålene til hver informant. Et av spørsmålene ble aldri stilt (spørsmål 11). Jeg hadde satt parentes rundt det og nærmest bestemt på forhånd at det ikke var særlig aktuelt.

Før intervjuene hadde jeg kopiert opp spørsmålene i lærer-versjonen av intervjuguiden (se vedlegg), og jeg viste den til lærerne innledningsvis. Noen av lærerne fulgte med på guiden underveis og tok noen ganger initiativ til å svare på et spørsmål som vi fremdeles ikke hadde snakket om. Jeg opplevde at lærerne var ganske ulike på hvor lange svar de typisk gav på et spørsmål. Noen lærere gav generelt korte og enkle svar, og dette forsterket seg i de tilfellene jeg stilte ja/nei-spørsmål. Andre informanter var ikke like sensitive for dette og gav fyldige svar uansett hva slags type spørsmål som ble stilt. Man kan tenke seg flere årsaker til denne forskjellen. Om det skyldes fortrolighet med intervjusituasjonen, personkjemi eller andre årsaker, kan vi ikke vite sikkert, men intervjusituasjonen opplevdes mye lettere for meg i intervjuene med de mest «velvillige» lærerne. For å opprette god kontakt med informanten forsøkte jeg å være vennlig, holde øyekontakt og vise at jeg fulgte med ved å svare med nikk, ja og følge opp på det de fortalte om. Å unngå å avbryte ble også viktig og det tror jeg at jeg lyktes ganske godt med. Det fremkommer av transkripsjonene at det ble avbrytelser noen ganger fordi jeg ikke gav informanten lang nok tid når læreren eller læreren tok en pause i resonnementet sitt. At både jeg og informanten er deltakere i forsøket gjorde nok også sitt for at jeg noen ganger ble fristet til å komme med innspill og kommentarer.

Om transkriberingen

Intervjuene ble i sin helhet transkribert av meg, og det var et tidkrevende arbeid som foregikk i perioden januar til april 2015. Materialet er på totalt 8 timer og 45 minutt og utgjør 124 transkriberte tekstsider med skriftstørrelse 11, nummererte linjer og 1,15 linjeavstand. Den muntlige talen ble omformet til et talemålsnært bokmål. De fleste nølende utsagn, pauser,

ufullstendige formuleringer og avbrytelser er gjengitt i transkripsjonen. Transkripsjonene er også kontrollert ved gjennomlytting før endelig ferdigstilling. For å klargjøre intervjuene til analyse omformet jeg strukturen i dokumentene, slik at de enkelte utsagnene ble plassert i en løpende kolonne og deretter gruppert i rader etter om det var jeg eller informanten som snakket. I kolonnen ved siden av ble det satt av plass til å notere kommentarer, spørsmål og refleksjoner til innholdet.

Om analyseprosessen

Intervjuanalysen

Man kan si at analyseprosessen av intervjuene til en viss grad startet allerede mens intervjuene foregikk. Etter hvert som lærerne svarte på spørsmålene mine og jeg formulerte nye spørsmål, måtte jeg ta høyde for det de allerede hadde sagt og forsøke å følge dette opp på en god måte. Mye av fokuset i den prosessen lå for meg i å formulere gode spørsmål. Så gikk prosessen et steg videre med transkriberingen. Når jeg satte meg ned med de ferdige transkripsjonene hadde jeg allerede hørt igjennom intervjuet flere ganger. Da startet nærlesingsprosessen, og også da ble intervjuene gjennomgått flere ganger. Jeg noterte kommentarer, spørsmål og refleksjoner i marginen underveis. For eksempel markerte jeg sitater som jeg opplevde som sentrale. Underveis kommenterte jeg også de stedene der jeg kjente igjen tematikk og oppfatninger på tvers av lærerne og om det kunne kategoriseres som paralleller eller kontraster. I denne prosessen var jeg også selvkritisk med tanke på spørsmålene jeg stilte og måten jeg stilte dem på.²⁵ Det gjorde jeg for hvert enkelt intervju. Deretter startet jeg en systematisk gjennomgang av intervju for intervju som resulterte i et sett med tematiske kategorier, for eksempel «Lærerens syn på forsøket». For hver kategori noterte jeg hva informanten sa om temaet og hvilke refleksjoner jeg gjorde meg over hva lærerne hadde sagt.²⁶ På den måten fikk jeg en oversikt over hva intervjuene hadde dreid seg om og hvilke oppfatninger lærerne hadde om de ulike temaene, i tillegg til mine egne refleksjoner

²⁵ Her ble forskjellen mellom informantene tydelig ved at de som gav fyldige svar ikke fikk like mange sider som dem som svarte i kortere setninger, for i de sistnevnte tilfellene måtte jeg følge opp med nye spørsmål og da ble det i dokumentet hyppige linjeskift.

²⁶ Siden intervjusamtalene gikk i ulike retninger, viser dette dokumentet en rekke kategorier og hvem som har uttalt seg om det. Informantene ble anonymisert ved at de fikk hver sin kode. Noen kategorier uttalte alle informantene seg om, mens andre kategorier var det tilsynelatende bare noen av informantene som var opptatt av.

underveis. Navnet på kategoriene forandret seg underveis, ettersom at innspill fra neste informant nyanserte innholdet. Listen over kategorier ble selvsagt lengre etter hvert som jeg jobbet meg gjennom intervjuene, og hele dokumentet endte på 70 sider til slutt. Oversikt over kategoriene er vedlagt (vedlegg nr. 4).

Dokumentanalysen

Etter den første inngående analysen av intervjuene, der jeg kategoriserte utsagnene etter tematisk innhold, gikk jeg i gang med teorigjennomgangen som resulterte i kapittelet om forsøket. En rekke dokumenter har på ulike vis hatt relevans for formålet med forsøket og problemstillingen i denne studien. Disse dokumentene har jeg analysert ved hjelp av gjentatt nærlesing og underveis har jeg særlig sett på hvordan dokumentene og diskursen har utviklet seg over tid. Hva ble for eksempel føyd til eller fjernet i prosessen fram mot det ferdige høringsnotatet til revidert læreplan? Drøftingene har i hovedsak handlet om forholdet mellom hovedmål og sidemål på den ene siden, og skriveopplæring og vurderingsordningen på den andre.

Reliabilitet og validitet

I følge Johannessen m.fl. (2010) dreier reliabilitet seg om «hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides» (s. 229). Et annet og mer hverdagslig begrep de bruker om dette er pålitelighet. Videre understreker de at for å sikre reliabilitet i kvalitative forskningsopplegg bør man i kvalitativ forskning gi leserne en inngående og detaljert beskrivelse av hele forskningsprosessen. Gjennom den detaljerte framstillingen i denne avhandlingen håper jeg leseren har fått de nødvendige forsikringer i så måte.

I likhet med spørsmålet om reliabilitet, mener Johannessen m.fl. (2010) at det er en forskjell mellom kvalitativ og kvantitativ forskning når man vurderer spørsmålet om validitet. I kvalitativ forskning må man vurdere om metoden man har valgt undersøker det den har til hensikt å undersøke. Forskjellen ligger med andre ord i at man ikke *måler* i streng forstand i kvalitativ forskning: «Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (s. 230). Denne formen for validitet kaller de begrepsvaliditet, eller troverdighet. Når det gjelder denne studien føler jeg meg trygg på at resultatene er valide

i betydningen troverdige, fordi jeg valgte metoder som reflekterte formålet med undersøkelsen og funnene representerer lærernes virkelighet. Skogen (2006) sier at når det gjelder validitet i kasusstudier er det «meget viktig å etablere gode operasjonaliseringer av sentrale begreper» (s. 58).

Dette skiller seg fra det de kaller ekstern validitet, eller overførbarhet, som handler om «hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres» (s. 231). Ulike former for triangulering, både metode- og datatriangulering, er idealet hos Yin (2014), siden det er med på å styrke validitetsaspektet ved undersøkelsen. Læreren sier blant annet at «any case finding or conclusion is likely to be more convincing and accurate if its based on several different sources of information, following a similar convergence» (s. 120). Som et minimum mener læreren at man burde gjøre flere intervjuer med samme informant, fordi man slik sett kan sikre en form for triangulering i undersøkelser av relativistisk art, som min:

The phenomenon of interest may be a participant's distinctive meaning or perspective – because you have adopted a relativist orientation to appreciate the possibility of *multiple realities*. Triangulation would still be important, to ensure that the case study had rendered the participant's perspective accurately. If nothing else, you should at a minimum have queried the same participant several times or on several occasions (s. 122).

Mot denne studien er det en legitim innvending at den ikke oppfyller disse forventningene. Det kunne latt seg gjøre, men forklaringen på at det ikke ble realisert ligger etter min mening i de begrensede ressursene jeg har hatt til rådighet. Arbeidet med denne masteroppgaven har foregått parallelt med jobb og familieliv, og jeg har ikke hatt noen ekstern finansiering. Jeg vil også legge til at datamaterialet slik det foreligger må sies å være av et akseptabelt omfang.

Presentasjon og drøfting av funn

Som nevnt innledningsvis valgte jeg å formulere problemstillingen på følgende måte:

Hva kjennetegner forsøkskonteksten og hvordan opplever lærerne at forsøket påvirker opplæringen i norskfaget?

Forskningsspørsmålene jeg søkte svar på var:

1. Hvordan var prosessen som lå til grunn for forsøket og som bestemte dets utforming?
2. Hvordan beskriver lærerne sitt eget syn på forsøket og hvordan begrunner de behovet for forsøket?
3. Hvordan opplever lærerne at forsøket har påvirket norskundervisningen?
4. Hvilke konsekvenser mener lærerne at forsøket bør få?

Det første forskningsspørsmålet ble forsøkt besvart i forrige del, dermed vil jeg i denne delen av avhandlingen svare på de resterende tre forskningsspørsmålene og presentere og drøfte de mest sentrale funnene i den empiriske delen av undersøkelsen. Strukturen følger forskningsspørsmålene og fremstillingen blir i tillegg delt inn i underkapitler der det er naturlig. Sistnevnte gjelder særlig spørsmål 3 og 4. Siden spørsmålene og delkapitlene styrer fremstillingen, vil lærernes synspunkter nevnes samlet.

Hvordan beskriver lærerne sitt eget syn på forsøket og hvordan begrunner de behovet for forsøket?

De fleste intervjuene ble innledet med et spørsmål om hvordan skolene kom i gang med forsøket. Alle lærerne jeg har intervjuet beskrev seg selv som positive til forsøket. De fortalte at de i starten hadde en kortere diskusjon om hvorvidt de skulle gå i gang med forsøket eller ikke. En lærer beskrev beslutningen som at «det var ingen som stemte ned forslaget», og en annen sa at de hadde avstemning og at flertallet stemte for, men gikk ikke inn på om det var noen som hadde motforestillinger. Begge skolene valgte forsøksmodellen med to karakterer. Vi husker fra teorikapitlet at det var flere modeller for ny vurderingsordning i læreplanforslaget som var ute på høring, og forsøksordningen åpnet også for at skolene kunne velge mellom to modeller. Derfor var jeg interessert i om det hadde vært en diskusjon på skolene om hvilken forsøksmodell de ville prøve ut før de gikk i gang.

Det var imidlertid ingen lærerne som gav uttrykk for at det hadde vært noen diskusjon om valg av forsøksmodell. En av lærerne gav uttrykk for at man ikke hadde fått mulighet til å velge mellom forsøksmodellene, mens en annen beskrev det slik at man hadde blitt enige om å prøve seg frem, og «ta det et skritt av gangen». En tredje ved samme skole gav uttrykk for at man burde ha to karakterer i faget som fast ordning.²⁷ Dersom beskrivelsene er korrekte, så kunne man tenke seg at det berodde på at man allerede hadde en felles oppfatning eller enighet i spørsmålet blant norsklærerne på skolene, eller at de som presenterte forsøket la det frem med ett alternativ. På den andre siden vet vi at skolene fikk informasjon sent, og kanskje bidro det til at man måtte ta en rask beslutning, og at man av den grunn hadde liten tid til å gå inn i den type diskusjoner. Men jeg tror jo også at et forsøk har en bedre forankring/et bedre utgangspunkt dersom man starter med en grunnleggende og metodisk diskusjon. Kanskje kan man da unngå den opplevelsen av uklarhet om hvor vidt det er et forsøk eller om det er noe annet. En av lærerne forklarte nemlig at det opplevdes mer som noe de fikk tilbud om å være med på eller prøve ut, enn et forsøk.

Alle lærerne beskrev seg selv som positive til forsøket. Dette kom eksempelvis til uttrykk ved at en av lærerne sa at læreren var positiv til forsøket fordi læreren var positiv til en samlet skriftlig karakter. På den ene siden mente læreren derfor at det var unødvendig med et forsøk, fordi læreren var uenig med politikerne som hadde besluttet å beholde vurderingsordningen uendret. Men selv om læreren forventet at forsøket ville vise positive resultater, så syntes læreren likevel at det var et greit prinsipp å prøve det ut gjennom et forsøk, dersom man var usikker på konsekvensene. En annen lærer beskrev seg som positiv og mente det ville bli interessant å se om det fikk noen betydning.

Når det gjaldt begrunnelser for forsøket, så varierte det fra lærer til lærer hva de la vekt på under intervjuet. Likevel synes det som om alle lærerne delte oppfatningen av at faget var for omfattende, og at man ikke fikk tid til alt man måtte eller burde eller ville. I tillegg mente de fleste at dette ikke ble bedre av at man samtidig skulle sette tre karakterer. Her må det legges til at dette er et tema som lærerne fremstilte på ulike måter. På den ene siden beskrev flertallet av lærerne sin egen arbeidssituasjon som stressende på grunn av et høyt arbeids- og vurderingspress. Noen av lærerne trakk også frem presset på elevene som uheldig. På den andre siden var det en lærer som, selv om læreren mente at det i alle år hadde vært et tema at norskfaget var så omfattende og at man slet med å få tid til alt, avviste at lærernes

²⁷ Siden antallet karakterer var en så stor del av debatten i revisjonsfasen, kan vi anta at temaet hadde vært diskutert blant lærerne på et tidligere tidspunkt.

arbeidsbyrde burde være et avgjørende moment i spørsmål som omhandlet elevenes læring. Denne læreren mente også at vurderingspresset avtok etter hvert som man fikk bedre rutiner når det kom til retting²⁸. Dermed står det frem en tydelig motsetning mellom dette synet og beskrivelsen til andre lærere som, til tross for sin lange erfaring, likevel opplever vurderingspresset som tungt. Antall års erfaring er med andre ord ikke den avgjørende faktoren for hvor godt man takler høyt vurderingspress.²⁹ Dersom man kategoriserer begrunnelsene etter type argument, kan man liste dem opp for å få inntrykk av spennet i argumentasjonen:

- Begrunnet med for høyt arbeid- og vurderingspress på lærerne
- Begrunnet med at det er krevende å gi elevene gode tilbake- og fremovermeldinger
- Begrunnet med for høyt arbeids- og vurderingspress på elevene
- Begrunnet med for dårlig tid - manglende samsvar mellom omfang og timetall
- Begrunnet med hva man heller ville brukt tiden til
 - Eks: Prosesskriving, lese bøker
- Begrunnet med misforhold mellom læreplan og vurderingsordning:
 - Unødvendig å vurdere de samme kompetansemålene to ganger
- Begrunnet med mål om videre utvikling:
 - Eks: Gjøre elevene bedre, bli en bedre lærer, kollegialt utviklingsarbeid
- Begrunnet med prinsippet om utprøving *før* innføring av ny ordning:
 - Ok med forsøk dersom man er usikker på konsekvensene
- Begrunnet med behovet for en annerledes struktur:
 - Før: antallet karakterer virket styrende for planleggingen. Ustrukturert med tre parallelle løp

Listen med begrunnelser er forsøkt sortert slik at de begrunnelsene som de fleste gav uttrykk for nevnes først, og deretter kommer andre begrunnelser i tur og orden. Vi ser av denne listen at lærerne ikke manglet begrunnelser for å ønske å delta i forsøket. Vi kan også legge merke til at lærerne ikke bare har fokusert på egen arbeidssituasjon, men også trakk frem en rekke begrunnelser som omhandlet undervisningen. Blant de begrunnelsene som det så ut til å være enighet om blant lærerne ved en av skolene, var det å bruke mer tid til prosesskriving. Andre lærere trakk frem forholdet mellom læreplanen og vurderingsordningen, fordi de mente det var unødvendig å vurdere det samme kompetansemålet to ganger, en gang i hver målform. Noen lærere vektla mål om videre utvikling som begrunnelse for forsøket. To av lærerne trakk frem muligheten til å bli bedre og utvikle både seg selv, faget og elevene som begrunnelse for

²⁸ Som eksempler trakk læreren frem at man ikke behøvde å rette alt i en tekst, men kunne velge å fokusere tilbakemeldingen på enkelte områder.

²⁹ Læreren som trakk frem betydningen av å ha gode rutiner sa at hun ville ha jobbet på samme måte og hatt omtrent samme vurderingsgrunnlag med tre karakterer som med to.

forsøket. En annen begrunnelse som flere trakk frem var at arbeidspresset ble for høyt på elevene dersom man skulle sette tre karakterer.

At det varierte hva lærerne vektla da jeg spurte hva de så som begrunnelse for forsøket, kan også tolkes som et uttrykk for at lærerne også kunne ha individuelle tilnærminger til forsøket. Blant de begrunnelsene som det bare var enkeltlærere som trakk frem, var det særlig én lærer som sa at læreren ønsket å bruke mer tid på å lese bøker med elevene. En annen lærer begrunnet forsøket med behovet for en bedre struktur, der det ikke lenger var jaget etter et godt nok karaktergrunnlag som styrte planleggingen av undervisningen. Denne læreren mente også at tre karakterer førte til tre parallelle løp som kunne oppleves som ustrukturert.

En av skolene valgte å avbryte forsøket for et av kullene da det kullet startet på Vg2, og det innebar også at to av lærerne på intervjutidspunktet ikke lenger var deltakere i forsøket. Dette var ikke noe som lærerne la vekt på under intervjuene. Da jeg spurte dem hva som var bakgrunnen for at skolen valgte å avbryte forsøket for disse klassene svarte de at de ikke husket hva som var bakgrunnen for den beslutningen. En av lærerne gav generelt uttrykk for at læreren ikke var særlig opptatt av forsøket. En annen lærer ved skolen svarte at årsaken antageligvis var at de følte at de ikke kom helt i gang eller fikk det til å fungere helt som de ville, og at de heller ville starte på nytt med et nytt kull. Det er imidlertid vanskelig for meg å tolke det at to av informantene svarte at de ikke husket bakgrunnen for at forsøket ble avbrutt, og derfor vil jeg avstå fra å spekulere videre i den saken. Ingen av lærerne gav uttrykk for at de var misfornøyde med eller enige i beslutningen om å avbryte forsøket, og derfor oppfattet jeg det slik at deres engasjement kanskje var knyttet til noe annet enn spørsmålet om antall karakterer i vurderingen. Siden dette i tillegg var en skole som hadde valgt forsøksmodellen med to karakterer, så ble ikke overgangen tilbake til tre karakterer like stor som den kanskje ville vært om skolen hadde valgt modellen med én karakter. Det at skolen likevel valgte å starte på nytt med et nytt kull, tyder for meg på at erfaringene og forventningene til forsøket ikke kan ha vært utelukkende negative.

Hvordan opplever lærerne at forsøket har påvirket undervisningen?

Når jeg nå skal drøfte de funnene i undersøkelsen som omhandler lærernes opplevelse av forsøkets påvirkning på undervisningen, så har vi kommet til det jeg kanskje synes er mest interessant. Samtidig vil jeg minne om den metodiske distinksjonen mellom det å stille spørsmål ved *lærernes opplevelse av forsøkets påvirkning* og det å spørre om *hvordan forsøket har påvirket undervisningen*. Det siste har jeg avstått fra, fordi det metodisk sett ble for komplisert for meg å gå inn i på en god nok måte (jf. drøfting i metodekapittelet). Drøftingen av forsøkets betydning for undervisningen er dermed basert på lærernes opplevelse av dette. Et annet aspekt ved denne delen er at jeg vil drøfte hvorvidt det lærerne forteller om undervisnings- og vurderingspraksisen sin kan tenkes å ha sammenheng med forsøket, selv om lærerne ikke nødvendigvis selv gir direkte uttrykk for at det ene skyldes det andre. Med det mener jeg ikke at jeg står i en posisjon der jeg kan slå fast at det ene skyldes det andre, men basert på sammenligning og kontrastering av intervjuene og på basis av teorigrunnlaget mitt, mener jeg at jeg kan gjøre en vurdering av sammenhengene i materialet og slik sett si noe om forsøkets mulige påvirkninger på undervisningen.

Når det gjelder oppbyggingen av denne delen av avhandlingen, så er den delt inn i en rekke delkapitler og underkapitler, herunder følgende delkapitler i nevnte rekkefølge:

- *Samarbeid mellom lærerne*
- *Lærernes individuelle prioriteringer*
- *Leseopplæring*
- *Skriveopplæring*
- *Nynorsk som sidemål*
- *Vurdering*

Samarbeid mellom lærerne

Dette delkapitlet handler om side ved forsøket som jeg ikke klarte å forutse betydningen av på forhånd, og derfor finner man heller ikke igjen spørsmål om dette emnet i intervjuguiden. Det dreide seg om samarbeidet mellom lærerne, og det ble et naturlig tema under intervjuene ved at jeg for eksempel ba lærerne svare på hvordan *de* kom i gang med forsøket, eller ved at jeg fulgte opp noe læreren hadde svart i forbindelse med et annet spørsmål, for eksempel om

vurdering. Vurdering var nemlig noe som lærerne drøftet seg imellom.³⁰ Derfor ble «Samarbeidet mellom lærerne» en egen analysekategori som jeg vil beskrive i dette delkapitlet.

Ved begge skolene hadde hele norskseksjonen fast møtetid med jevne mellomrom. Det varierte hvordan møtetiden var lagt opp med tanke på tidspunkt, varighet og hyppighet. Ved den ene skolen var det noen trinn der lærerne hadde undervisningsfri på samme tidspunkt, slik at de kunne benytte noen timer til å møtes utenom den fastsatte møtetiden til seksjonen. Ved den andre skolen kom det frem fra en av lærerne at det på et trinn var timeplanfestet møtetid to timer annenhver uke. Denne læreren mente at det var «alfa og omega» i en oppstartsfase der man hadde som mål å skape et fellesskap.³¹ Vi har sett av Rønning (2012a) og FoU-rapporten fra Nynorsksenteret (Eiksund og Fiskerstrand, 2015) at tilrettelegging for timeplanfestet møtetid for lærerne ble trukket frem som en forutsetning for varig praksisendring og utviklingsarbeid i forbindelse med forsøket.

De virket som de fleste lærerne var opptatt av samarbeidet innad i seksjonen, men det varierte hva de uttrykte behov for eller ønske om og i tillegg hvor sterk grad de gav uttrykk for dette. For eksempel var det en av lærerne som sammenlignet samarbeidet blant norsklærerne med samarbeidet mellom lærere i en annen fagseksjon, og mente at norsklærerne ikke fikk samarbeidet til å fungere like godt som de andre. Læreren trakk frem at man i den andre seksjonen for eksempel hadde detaljerte planer med bestemmelser for oppgavetyper som elevene skulle gjøre på det aktuelle trinnet og tidspunkt for når disse skulle være gjort. Læreren mente at det var viktig å få dette på plass i norskfaget også. Som begrunnelse for dette la læreren vekt på at det ville gjøre det mer rettferdig og lettere for elevene å forholde seg til, dersom lærerne gav de samme type oppgavene. Dersom man inkluderte hvilke tekster elevene skulle jobbe med, ville man også vite, dersom klassen for eksempel fikk ny lærer, hva elevene hadde jobbet med.

En annen lærer la i sin beskrivelse av samarbeidet mellom lærerne vekt på at lærerne måtte få lov til å gjøre ting på sine egne måter: «(...) vi er litt forskjellige vi lærere, vi gjør ting på litt forskjellige måter. Hvis vi skulle gjøre absolutt alt likt, (...) så blir det ikke min undervisning

³⁰ Det er altså en sammenheng mellom denne kategorien og temaet vurdering, som vil få en inngående beskrivelse i underkapittelet på s. 77-86)

³¹ Ulempen var at selv om man hadde slik timeplanfestet møtetid, så hendte det ofte ting som gjorde at møtene gikk ut og at det ble en måned til neste gang. Deres møtetid var lagt til fredager, som kanskje oftere rammes av fri- og planleggingsdager. Som eksempel trakk den nevnte læreren frem at det forrige møtet de skulle ha gikk ut på grunn av en planleggingsdag.

da». Videre kom det frem fra denne læreren at de hadde jobbet lite felles og at de gjorde ting på hver sin måte etter at klarsignalet fra Utdanningsdirektoratet kom, og at samarbeidet i forsøksperioden hadde gått ut på å lage en felles årsplan/emneplan på høsten. Dersom vi sammenligner den forrige lærerens beskrivelse med denne, så er det tydelig at denne læreren tydeligere gav uttrykk for behovet for å få lov til å gjøre det som gjorde undervisningen til sin. Skillet mellom ståstedet til de to lærerne som her er beskrevet er altså hvor detaljert og forpliktende en plan burde være. Av totalt åtte lærere gav seks av disse eksplisitt uttrykk for at de verdsatte prinsippet om lærerens autonomi og at samarbeid mellom lærerne ikke måtte føre til at alt ble likt, og at det ikke lenger var mulighet for å trekke frem egne favoritt-tekster eller metoder. En av lærerne uttrykte poenget på følgende måte: «Man kan ikke tvinge lærerne til å synge».

Når lærerne snakket om samarbeidet seg imellom, var det også lærere som kom inn på momenter som de mente man burde gjort annerledes. Det var blant annet en lærer som gav uttrykk for at lærerne kunne ha etablert et enda tettere samarbeid i forbindelse med forsøket og at planleggingen i oppstarten av forsøket hadde vært for dårlig. Denne læreren mente for eksempel at det burde vært utviklet en plan for forsøket fra starten av med begrunnelser for valg av metoder, antall vurderingsarbeid og fordelingen mellom hovedmål og sidemål. Senere la læreren til at de etter hvert hadde fått mer forståelse for at de burde utarbeide skisser til mer detaljerte felles årsplaner for trinnene, men at de ikke hadde kommet så langt i dette arbeidet foreløpig.³² Dette sitatet illustrerer hvordan én av lærerne oppfattet forsøket og samarbeidet mellom lærerne i forbindelse med forsøket:

(...) men det er fordi at det her forsøket som vi har hatt, jeg har liksom ikke, eller kanskje vi, da snakker, jeg kan både snakke om meg selv, men jeg tror også vi. Vi har ikke hatt så stort fokus på det, vi har ikke oppfattet det som et forsøk, og det er jo først nå de siste ukene at vi har laget en plan og tenkt igjennom hva, hvordan skal vi endre undervisningen, og jeg tror nok at de aller flere lærerne opplever det sånn som jeg opplever det.

Denne læreren la også vekt på at på skolen bekreftelsen fra Utdanningsdirektoratet om at de var med i forsøket kom sent på høsten 2013. En annen lærer la ikke vekt på det at skolen fikk bekreftelsen fra direktoratet sent, men deltok heller ikke i det første året med forsøket. Om planleggingen i oppstarten sa denne læreren følgende:

³² En annen ting som denne læreren trakk frem som er viktig å nevne i denne sammenhengen, var at skolen gikk i gang med å lage en plan for arbeidet med sidemål på samme tid som jeg sendte forespørselen til skolen om å delta i undersøkelsen. Det er et eksempel på hvordan min rolle kan ha påvirket arbeidet ved skolene. Det kan selvsagt tenkes at skolen ville ha utarbeidet en slik plan uavhengig av kontakten med meg, men ut fra det læreren fortalte fikk jeg forståelsen av at det at jeg tok kontakt med skolen var en utløsende årsak på det tidspunktet.

Det var i stor grad ønske om å delta, alle norsklærerne ønsket å ta del i forsøket, men det var ikke gjort noe (...) faglig fundamentert arbeid for hvorfor vi ønsket å ta del i det forsøket eller hvordan vi ønsket å jobbe innenfor det forsøket.

Etter mitt syn er det denne læreren beskriver et bilde på flere ting. Både på det at lærerne sjeldent får tid til den grundige felles planleggingen som skal til for å komme frem til et faglig fundamentert arbeid for undervisningens hva, hvorfor og hvordan. Jeg mener imidlertid at det er et bilde på noe enda viktigere, nemlig at lærerne ønsker å gjøre det og mener det har stor betydning. Da må man etter min mening snarere se på rammefaktorene enn å peke på lærerne, dersom man vil sette et kritikk søkelys på forsøket.

Lærerne ved den andre skolen fortalte at flertallet av lærerne på Vg1 prøvde ut prosessorientert skriving i forbindelse med forsøket. Det kom ikke frem av intervjuene om dette var noe de hadde bestemt seg for i fellesskap eller om det tilfeldigvis ble slik. På dette trinnet hadde lærerne ved skolen timeplanfestet møtetid. Lærerne fortalte at samarbeidet på dette trinnet eksempelvis hadde resultert i utarbeidelsen av en skriveøkt der lærerne gikk sammen om å se på et utvalg elevtekster (førsteutkast) og diskuterte hvordan best kunne gi elevene læringsfremmende tilbake- og fremovermeldinger.

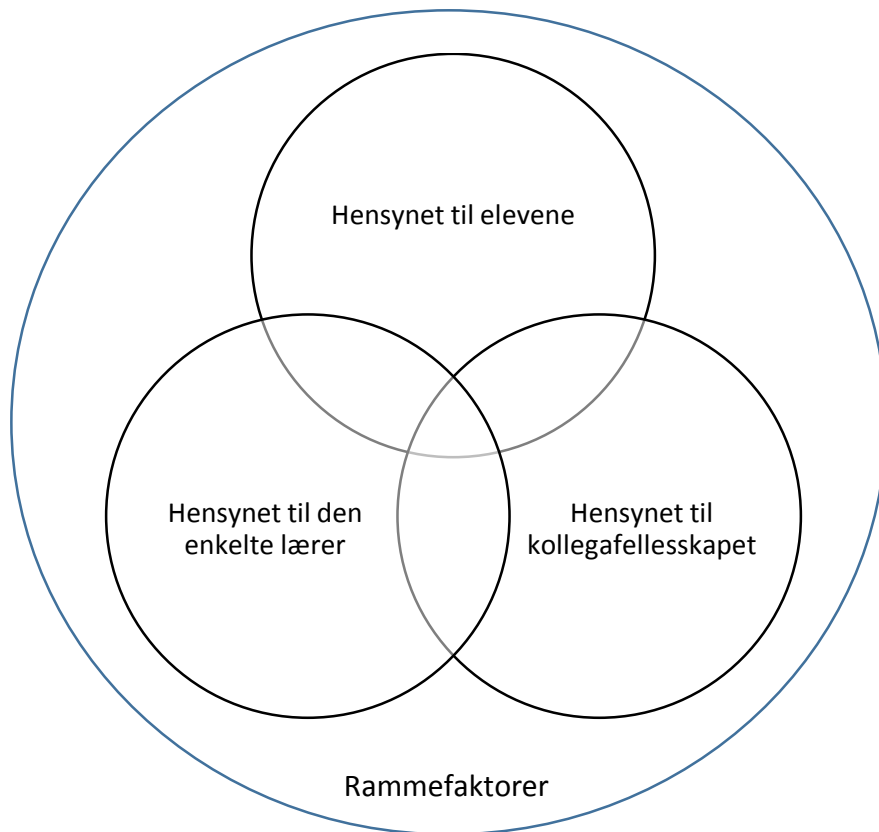
En av lærerne som ikke lenger deltok i forsøket uttrykte opplevelsen av to begrensninger for samarbeidet mellom lærerne. Det ene var knyttet til mangelen på tid; læreren mente at lærerne fikk for lite tid til å diskutere og dele konkrete undervisningsopplegg. Det andre var knyttet til en mental sperre; denne lærerens oppfatning var at lærerne hadde en mental sperre mot deling som gjorde det vanskelig å få til erfaringsutveksling. Og på de møtene der man skulle gjøre det, ble det etter denne lærerens oppfatning ikke så mye deling som det burde vært. Læreren trodde at årsaken til dette var at de hadde for liten trening i det. Inntrykket fra denne lærerens beskrivelse befester seg ytterligere dersom man legger til beskrivelsen fra to av de andre lærerne. En av dem beskrev delingskulturen som svak på den måten at det ikke var noen direkte motvilje mot deling dersom man spurte kolleger direkte, men at det heller ikke var «etablert en tradisjon for å dele så masse».

Bildet som vokser frem når man ser på svarene til lærerne i sammenheng, er at lærerne ved de to skolene både jobbet selvstendig og i samarbeid med hverandre. Tett samarbeid ble trukket frem som en fordel for elevene av særlig en av lærerne. For denne læreren kan man tenke seg at rettferdighet var en viktig verdi eller målsetning, slik at alle elevene ble stilt overfor de samme forventningene og kravene. Det er også fristende å tolke dette i retning av noe som også kunne vært positivt for lærerne, selv om det ikke var det denne læreren la vekt på i

intervjuet. Dersom elevene klagde over forskjeller mellom klasser eller lærerne, så ville man ved tettere samarbeid kunne redusere dette noe. I tillegg var det en av lærerne som beskrev det som betryggende med tett samarbeid og åpen delingskultur når man kom inn som nyutdannet lærer, og særlig med tanke på vurdering.

For meg tyder svarene fra lærerne på at det, naturlig nok, var ulike kulturer for samarbeid og deling ved skolene. Det kom frem at lærerne forsøkte å balansere flere hensyn i samarbeidet, samtidig som dette samarbeidet også var avhengig av den tiden lærerne fikk til å møtes. I figur 1 har jeg forsøkt å illustrere hvordan jeg ser for meg at disse hensynene kan være både konvergerende og divergerende. Den ytre sirkelen er tenkt å representere rammefaktorene:

Figur 1. Tolkingsfellesskap



Som nevnt innledningsvis om samarbeidet mellom lærerne, vektla lærerne ulike elementer da de beskrev samarbeidet seg imellom, noe som jeg har tolket som uttrykk for ulike behov og ønsker hos den enkelte, og ovenfor er disse behovene omgjort til en figur der hver av de tre sirklene representerer følgende hensyn:

- Hensynet til elevene
 - Hva er viktig for elevene?
- Hensynet til den enkelte lærer
 - Hva passer for meg?
- Hensynet til kollegafellesskapet
 - Hva kan lærerne bli enige om?

I skjæringspunktet mellom de tre midterste sirklene alle hensynene sammenfallende, og slik jeg ser det kan dette området være en illustrasjon på det som kalles tolkningsfellesskap.

Tolkningsfellesskap defineres av Utdanningsdirektoratet som «å utvikle felles forståelse for læreplan og vurdering av kompetanse gjennom dialog og diskusjon mellom kollegaer på egen skole, mellom skoler lokalt og nasjonalt, og mellom lærer og elev» (Udir, 2015e).

Tolkningsfellesskapet er det sammenfallende området der alle hensynene overlapper hverandre – det er det man kan enes om og som alle drar nytte av.³³

Det er viktig for meg å påpeke at figuren ikke er ment å illustrere det faktiske forholdet og balansen mellom hensynene ved de to skolene jeg har besøkt, ei heller en idealtilstand. En idealtilstand ville være der hensynene overlappet hverandre totalt. På den andre siden kunne man også forestille seg omforminger av figuren der et eller flere av hensynene tar for stor plass i forhold til de andre og at de sammenfallende områdene dermed blir mindre. For eksempel kunne hensynet til lærerens autonomi ta for stor plass, slik at dette gikk på bekostning av fellesskapet. Ifølge Utdanningsdirektoratet utvikles tolkningsfellesskapet gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. En grunnleggende forutsetning i denne sammenhengen blir da at lærerne og elevene får avsatt tid til dette. Med tanke på det vi har sett av rapporter om norskfaget før forsøket, er det vel heller det motsatte som har blitt rapportert. En lærer hadde følgende å si om hvordan samarbeidet hadde fungert under forsøket, og her er stikkordene refleksjon, dialog og diskusjon:

men vi har jo sånn som jeg sa i stad fått det inn i litt mer fastere former og vet nå hva vi hverandre holder på med på en litt annen måte. Og særlig siden vi fant ut at vi må gjøre flere ting felles. Ikke for at du skal styre helt og holdent hva lærerne skal gjøre, slik at de blir som roboter, men at vi har diskutert ting slik at vi har en mening, «Hva er en god måte å gjøre dette på?», «Hvilke tekster skal vi velge?» og «Hvordan skal vi få nynorsken implementert?». For det er jo vanskelig.

³³ Figuren illustrerer ikke det andre leddet i definisjonen til direktoratet, om tolkningsfellesskap mellom skoler på lokalt og nasjonalt nivå. Man kan tenke seg at den type tolkningsfellesskap kan forsikre mot en subversiv praksis der lærere og skoler gjør slik som de selv mener er best.

Som en avsluttende kommentar synes jeg det var interessant at ingen av lærerne i løpet av intervjuene trakk frem at samarbeid i noen tilfeller også kan fungere som tidsbesparende, for det ville jeg ha vektlagt i det spørsmålet, siden man slipper å klare alt alene. Men her kan det innvendes at det tidsbesparende elementet og nytteelementet for den enkelte er avhengig av en subjektiv opplevelse. Man kan altså vurdere spørsmålet ulikt avhengig av hvorvidt man ser det i et individuelt eller kollektivt perspektiv, og om man ser det i et kortsiktig eller langsiktig perspektiv.

Lærernes individuelle prioriteringer

Man kan kanskje si at denne kategorien omhandler to av de tre små sirklene i figuren på side 58; hensynet til den enkelte lærer og hensynet til elevene. I forkant av intervjuene så jeg for meg at lærerne kanskje hadde en idé eller plan for noe de hadde lyst til å prøve ut eller gjøre mer av når skolen gikk i gang med forsøket. Siden det var en mulighet for at slike eventuelle målsetninger ikke nødvendigvis ble gjennomført slik som man hadde tenkt eller planlagt, forsøkte jeg å skille mellom disse dimensjonene i intervjuguiden ved å både ha et spørsmål som handlet om forsøket hadde påvirket måten lærerne planla arbeidet og et spørsmål som handlet om forsøket hadde påvirket selve undervisningen.

Ved den ene skolen var lærerne tilbakeholdne med å beskrive endringer i deres egen planlegging som følge av forsøket. To av lærerne vektløste at deres planlegging ble styrt av eller var i tråd med det seksjonen var blitt enige om. Men alle beskrev at de følte de hadde en større bevissthet om at sidemålsundervisningen måtte integreres mer med resten av faget.

Ved den andre skolen var det tre lærere som gav uttrykk for at de hadde hatt et bevisst fokus på å justere sin egen undervisningen i forsøksperioden. Samlet sett var områdene de ville fokusere på prosesskriving, skiving på skolen og sidemålsundervisningen. Dette fordelte seg blant lærerne slik at en av lærerne ville fokusere på prosesskriving og skiving på skolen, en annen på prosesskriving og mer lesing og den siste ville prøve ut nye metoder i sidemålsundervisningen. I tillegg gav denne læreren uttrykk for å være opptatt av mengdetrening, og derfor ble det viktig at elevene i forsøket ikke skrev mindre enn tidligere. Den fjerde læreren gav uttrykk for at den undervisningen læreren praktiserte ikke bar preg av detaljplanlegging i forkant, men at det heller ble gjort justeringer underveis ved behov, og at dette bestandig var avhengig av elevenes faglige ståsted.

Når det er et skille mellom lærerne i utvalget der noen bevisst hadde planlagt å prøve noe nytt og andre ikke hadde det, så henger det trolig sammen med flere ting. Noen av de eldre lærerne med mye erfaring følte at de hadde en god praksis og fikk gode resultater, mens noen av de yngre sa at de fremdeles utviklet seg og gjorde nye ting for hvert år, uten at de kunne si at det var forsøket som var årsaken til det. Men den læreren som ville prøve å gå nye veier i sidemålsundervisningen var også opptatt av å utvikle seg selv og undervisningen sin, selv om læreren var nært pensjonsalder.

Leseopplæring

En av lærerne i utvalget hadde som uttalt prioritering helt fra starten av forsøket at elevene skulle lese mer. I løpet av Vg1 skulle de lese to romaner, én på bokmål og én på nynorsk. På bokmål fikk elevene velge selv, men måtte få godkjenning hos læreren for valget. På nynorsk skulle læreren velge en bok av Carl Frode Tiller. Som begrunnelse trakk læreren blant annet frem at elevene ble testet i leseferdighet og lesekompetanse på eksamen. Læreren slo fast at det bare var en måte å bli en god leser på og det var ved å lese mye. I beskrivelsen av dette opplegget kom det frem at en elev hadde sagt at læreren aldri hadde lest en bok før, og da hadde læreren svart at da var det på tide. Spennet i elevenes leseerfaringer var stort, for andre elveer i klassen leste like gjerne tre bind av Ringenes herre-trilogien i forbindelse med dette prosjektet. En annen lærer ved samme skole (skole 2) beskriver et undervisningsopplegg knyttet til episke tekster hvor elevene fikk lese en selvvalgt roman. Læreren registrerte at de svakeste guttene falt litt ut og slet med motivasjonen for lesingen. I tillegg gav læreren uttrykk for at det var utfordrende å følge dem opp når de leste selvvalgte bøker og læreren ikke hadde lest de samme bøkene selv.

Selv om det bare var en lærer som gav uttrykk for at mer lesing var en bevisst prioritering i undervisningen i forbindelse med forsøket, gav nær sagt alle lærerne eksempler på arbeid med lesing, litteratur og forfattere de likte å trekke inn i undervisningen. Uten at jeg stilte lærerne direkte spørsmål om dette, var det flere som nevnte Carl Frode Tiller. Andre navn som ble trukket frem var Knut Hamsun, Kolbein Falkeid, Einar Økland og Bjarte Breiteig. Det er nærliggende å anta at lærerne både trekker frem egne favoritter og tekster de tror kan fenge elevene.

Skriveopplæring

Vi husker fra kapitlet om «Forsøket» at revisjonen av læreplanen for norskfaget kom samtidig med oppdraget om å tydeliggjøre og styrke arbeidet og progresjonen i de grunnleggende ferdigheter. I omtalen av den grunnleggende ferdigheten *å kunne skrive* i NOR1-05 slås det fast at: «Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker». Vi husker også at *Skriftlig kommunikasjon* ble ett av de tre hovedområdene etter revisjonen.³⁴ I alle intervjuene ble skriveopplæring et sentralt tema, og i dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for den praksisen som lærerne gav uttrykk for. Et sentralt spørsmål vil være hva lærerne rapporterer om av eventuelle endringer i skriveopplæringen som følge av forsøket.

Prosesskriving

Som vi så i delkapittel «Lærernes individuelle prioriteringer» var det to av lærerne ved den ene skolen som uttrykte det som en bevisst prioritering å prøve ut mer prosesskriving under forsøket. Til tross for at det bare var disse to som gav uttrykk for dette som en bevisst prioritering i planleggingsfasen, ble prosesskriving likevel et tydelig gjennomgangstema i beskrivelsen av undervisningen hos alle lærerne ved den ene skolen.

Den ene læreren trakk frem at prosesskriving ble prioritert fordi måling kunne komme senere. Læreren trakk også frem heldagsprøver som eksempel på måling. Læringsteorien til denne læreren innebar at læring foregikk i prosessen mot innlevering og mellom innleveringer dersom elevene fikk kontinuerlige fremovermeldinger. Prosessen læreren la opp til foregikk slik at elevene leverte samme tekst to ganger og fikk tilbake- og fremovermelding på begge i løpet av en to-tre-ukers periode. Oppgavene utformet læreren på en slik måte at elevene måtte gå til kildene og tilegne seg mye av det fagstoffet de skulle lære, slik at det ikke var like stort behov for at læreren foreleste om emnet. Gjennom å arbeide på denne måten, der læreren veiledet elevene i prosessen, merket læreren en dramatisk forbedring i strukturen i tekstene deres: «20 av 24 elever har tatt et kvantesprang i struktur, fordi du har fått lov til å sitte og peke og vise frem, sånn og sånn må du gjøre det, sånn skal en tekst se ut!».

³⁴ De grunnleggende ferdighetene er i tillegg integrert i kompetansemålene, slik at man både jobber med å utvikle den enkelte ferdighet og fagkompetansen i faget. (KD, 2013b).

Den andre læreren som trakk frem at prosesskriving hadde vært en bevisst prioritering i forbindelse med forsøket, fortalte at elevene hadde levert de fleste tekstene i flere runder. Læreren gav også uttrykk for at elevene, selv om ingen hadde gitt direkte uttrykk for det, opplevde denne metoden som mer slitsom enn det å bare få en oppgave, skrive en tekst og så kunne si seg ferdige. Derimot var det en mor som i en foreldresamtale hadde beklaget seg på sønnens vegne og stilt spørsmål ved om det var nødvendig å skrive på den samme teksten flere ganger. Læreren beskrev det slik at elevene antagelig ville valgt en metode dersom de kunne valgt det som var mest behagelig for dem der og da, men at det også var noen som hadde gitt uttrykk for at de forsto betydningen av å jobbe med de samme tekstene flere ganger:

Det krever noe av elevene å, å jobbe på den her måten. De kan ikke bare kjøpe en oppgave på studienettet og levere den og håpe at den ikke slår ut på plagiatkontrollen. Men de flinkeste elevene, de som er motivert for å lære, det finnes jo heldigvis noen av dem også, responderer godt på, på sånn prosess. Det er spesielt én, (...) Og den eleven sier «åja, ja, det var lurt, men da lærer vi kanskje bedre av det.

Som vi kan av lærerens refleksjon over betydningen av prosesskrivingen, trekkes også et annet poeng frem, nemlig at metoden bidrar til at det blir vanskeligere å plagiere.³⁵

En av lærerne gav uttrykk for å ha vært positiv til forsøket, blant annet fordi det åpnet opp muligheten for at man kunne jobbe over lengre tid med de samme tekstene. Og selv om læreren ikke uttrykte det som en bevisst prioritering for undervisningen sin i oppstarten med forsøket, oppgav læreren at klassen i løpet av de to siste årene hadde hatt flere arbeid der elevene skrev på samme tekst i to runder enn det læreren hadde hatt med andre klasser årene før. Det kom også frem at denne læreren hadde jobbet mye med prosessorientert skriving (POS) på 80-90-tallet, og at læreren slik sett vendte tilbake til en metode som var kjent. Erfaringene med de nyeste prosessarbeidene hadde vært gode, og læreren fortalte om elever som var seriøse og positive og som hadde lagt ned mye arbeid i de to fasene. Læreren sa at man også kunne se at arbeidet hadde satt spor i tekstene deres og forbedret dem.

Denne læreren beskrev i tillegg en fremgangsmåte til prosesskriving som skilte seg fra de andre lærernes beskrivelser, nemlig at muligheten og behovet for bearbeiding ble vurdert underveis og på bakgrunn av kvaliteten på tekstene elevene hadde skrevet. Det var med andre ord ikke noe læreren bestemte på forhånd. Læreren unnlot bevisst å fortelle elevene at dette

³⁵ Plagieringsmessige hensyn blir også nevnt i neste underkapittel, «Skriving på skolen», og i delkapitlet «Nynorsk som sidemål».

arbeidet skulle være et prosessarbeid. Filosofien bak, ved siden av at det var avhengig av kvaliteten på tekstene de leverte, var å unngå at elevene la lista lavere på første innlevering. Denne læreren tok i tillegg elevene med på råd i spørsmålet om og når de eventuelt skulle ha en ny runde med tekstene. Som eksempel på dette nevnte læreren at en ny runde hadde blitt utsatt en ukes tid på grunn av innspill fra elevene, som var slitne og ikke var klare for en ny skriverunde **ennå**. Innleveringene foregikk for øvrig slik at elevene fikk tekstene tilbake på papir med kommentarer og leverte førsteutkastet sammen med andreutkastet, slik at læreren kunne se endringene de hadde gjort og utviklingen mellom de to utkastene. Lærerens mente imidlertid at prosessarbeidene ikke skyldtes forsøket eller antallet karakterer, men at det skyldtes den vurderingen læreren til enhver tid gjorde for å komme frem til hva som ville være den beste undervisningen.

En lærer som ikke hadde gitt uttrykk for å ha prosesskriving som en bevisst prioritering i forbindelse med forsøket, beskrev også en utstrakt praksis med prosesskriving. I tillegg var praksisen som denne læreren beskrev den mest omstendelige: Elevene skrev førsteutkast som de fikk tilbakemelding på, uten karakter. Tilbakemeldingen var formulert som spørsmål og hint/forslag/råd om hva de kunne utvikle ved teksten. Deretter skrev de et andreutkast som de også fikk tilbakemelding på, før de til slutt måtte skrive det siste utkastet. Læreren beskrev selv prosessen som vanvittig arbeidsom, og det inntrykket ble forsterket av beskrivelsen av varigheten på prosessen: fjorten dager.³⁶ I prosessen fikk elevene anledning til å skrive både på skolen og hjemme, og de fikk veiledning underveis, både ved at læreren svarte dem som hadde spørsmål og at læreren gikk rundt i klassen mens elevene skrev.

Bildet ved den andre skolen så annerledes ut, for det var ingen lærere ved denne skolen som gav uttrykk for at de hadde hatt prosesskriving som prioritering i undervisningen i forbindelse med forsøket. En av lærerne fortalte at prosessorientert skriving var vanligere i fremmedspråk, men at det i liten grad var noe læreren benyttet seg av i undervisningen i norskfaget:

³⁶ Informanten gav ikke uttrykk for hvor mange elever det var i denne klassen, men vi forstår at det krever en del tid når hver elev skal få tilbakemelding på to utkast i løpet av to uker, pluss vurdering på siste utkast. Dersom læreren må legge så mye arbeid i noe som i dokumentasjonen bare teller som én karakter, og man fremdeles skal dekke opp flere karakterpunkter, forstår jeg godt at læreren beskriver dette som vanvittig arbeidsomt. En annen lærer beskrev en praksis der elevene fikk delkarakterer på utkastene. Slik kan man lettere dekke behovet for dokumentasjon.

Kanskje mer i fremmedspråk jobber vi prosessorientert, fordi at de skal lære av prosessen, enn i norsk, hvor det, hvor det i større grad er en vurdering av det de kan, og, enn. Men der er jo også selvfølgelig læringsaspekter i prosessen, så kanskje skulle man jobbe litt mer prosessorientert.

Metodisk sett er dette et interessant tilfelle, dersom læreren reflekterte over mulige endringer i undervisningen sin på grunn av spørsmålet jeg stilte. Forklaringen på hvorfor det var mindre prosessorientert skrivning i lærerens norskundervisningen kan muligens være at det ble opplevd som for tidkrevende. Læreren fortalte nemlig at når elevene skrev på skolen fikk de heller veiledning «der og da, arbeidsmessig». Læreren svarte også at læreren mente at det burde vært mer tid til prosessorientert skrivning, så trolig balanserte læreren ulike hensyn i metodevalget og forsøkte å dekke både elevenes behov for veiledning og lærerens begrensede tid ved å legge opp til skrivning på skolen. Også en annen lærer ved skolen trakk frem tidsdimensjonen i spørsmålet om prosessskrivning med elevene. Denne læreren fortalte at det ikke var noe læreren praktiserte og sa kort og godt at de ikke hadde tid til å la elevene levere tekster om igjen.

Det var likevel to lærere ved skolen som beskrev en praksis som lå nærmere prosessskrivning enn de to foregående. Den ene læreren var litt uklar på hvor ofte denne metoden for skriveopplæring ble benyttet. Læreren beskrev det som at elevene noen ganger skrev og satt i grupper og gav hverandre tilbakemelding, eller at læreren tok det inn for å gi respons og at elevene fikk anledning til å levere teksten en gang til. Dette var ifølge denne læreren en tidkrevende metode og derfor gjorde de det i så fall på de større arbeidene. Læreren lot oppgavetyper være bestemmende for om elevene leverte inn tekster med eller uten å ha fått tilbakemelding fra medelever eller lærer i forkant. I sammenheng med oppgavetyper kortsvarte læreren at det ikke var like mye behov for en slik prosess, men også der hadde de gjort unntak og hatt ny innlevering. Læreren trakk frem at elevene kunne ha stor nytte av å lese for eksempel artikler de hadde skrevet for hverandre, slik at de kunne få inspirasjon til sin egen tekst på denne måten. Da brukte læreren å si til elevene at: «Det er jo lov til å stjele, det blir jo uansett ikke det samme når det kommer på papiret. Poenget er at dere, det er et poeng, og dere bruker det og finner argumentene for det». Den andre læreren som beskrev en praksis med en viss nærhet til prosessskrivning, fortalte om et opplegg knyttet til fordypningsemnet på Vg3. Dette opplegget var strukturert med flere innleveringer underveis og dette var ifølge læreren veldig arbeidskrevende. Utenom dette arbeidet hadde ikke læreren noen praksis for å ta inn arbeid, gi tilbakemelding og la elevene levere på nytt, og siden prosessarbeidet var knyttet til et trinn som var utenfor forsøket, var denne praksisen uavhengig av forsøket. Denne læreren

hadde imidlertid valgt en annen metode for å nå elevene mens de var i skriveprosessen, nemlig skriving på skolen. Ved å la dem skrive på skolen kunne læreren veilede elevene individuelt og i grupper eller hel klasse, og slik sett hadde denne læreren balansert mellom metodevalg og tilgjengelige ressurser på en måte som ivaretok både hensynet til elevenes læring og lærerens arbeidsmengde.

Dersom vi nå ser tilbake på lærernes beskrivelser knyttet til prosessskriving, kan vi konkludere med at lærerne ved den ene skolen rapporterte at de brukte denne metoden i relativt stor grad, mens lærerne ved den andre skolen brukte den relativt sjeldent. Vi så også at praksisen på dette området varierte mellom lærerne, men kanskje mer interessant, at den var lik praksisen til lærerne ved samme skole – det var nemlig ingen av lærerne som skilte seg ut ved å ha en praksis som avvek markant fra de andres. Dette har jeg tolket som et uttrykk for at lærerne ved disse to skolene har utviklet to ulike former for tolkningsfellesskap (jf. delkapitlet «Samarbeid mellom lærerne»). Antagelsen min er at tolkningsfellesskapet fungerer slik at lærerne både lar seg inspirere av kollegene sine, men at tolkningsfellesskapet også legitimerer bestemte former for undervisningspraksiser basert på det som synes å være felles oppfatninger i kollegiet. Med henvisning til figur 1, kunne man forestille seg at hensynet til den enkelte lærer og hensynet til kollegafellesskapet i disse tilfellene har konvergert, med ulike utfall for praksis ved den enkelte skole.³⁷ Et nødvendig forbehold for denne tolkningen er imidlertid at den baserer seg på et begrenset antall lærere ved skolen, og derfor kan jeg ikke generalisere eller slå fast at de andre lærerne har praksiser som ligner informantenes.

Vi har i forbindelse med prosessskriving også hørt om lærere som la opp til at elevene fikk skrive mest mulig på skolen, og i neste delkapittel vil jeg gi en nærmere beskrivelse av denne siden ved skriveopplæringen.

Skrive- og veiledningsprosesser på skolen

De fleste intervjuene tematiserte spørsmålet om hvorvidt lærerne la opp til at elevene fikk skriveoppgaver på skolen eller som hjemmeoppgaver. Flere av lærerne jeg intervjuet la vekt på fordelene ved å legge opp til at elevene fikk skrive på skolen fremfor å gi dem hjemmearbeid. Her vil jeg gjøre rede for og sammenligne de ulike begrunnelsene lærerne

³⁷ Her har jeg ikke tatt stilling til hvilke konsekvenser dette har for hensynet til elevene.

vektla for praksisene de gav uttrykk for knyttet til dette temaet. Ofte gav lærerne uttrykk for en kombinasjon av begrunnelser. Jeg har valgt å kategorisere begrunnelsene de la frem i to hovedtyper: administrative og pedagogiske.

Ved den ene skolen var det noen lærere som trakk frem plagieringsmessige hensyn som en av begrunnelsene for at mer av skrivingen foregikk på skolen deres nå. Det var imidlertid ikke forsøket som var årsak til dette, det var heller den teknologiske utviklingen som hadde ført til at lærerne måtte ha mer oversikt eller kontroll over elevenes skriveprosesser. Det var særlig i forbindelse med skriveoppgaver der elevene skulle skrive på sidemålet sitt at en av lærerne trakk frem plagieringsmessige hensyn som årsak til at elevene skulle skrive disse tekstene på skolen. Det kom også frem at lærerne hadde blitt enige om at elevene skulle skrive disse tekstene for hånd, for å unngå at de brukte oversettelsesprogrammer på PC-en. Fordelene læreren trakk frem ved denne praksisen var at de unngikk at elevene jukset, samtidig som de fikk en reell vurdering av hva slags nivå elevene befant på. Denne typen vil jeg kategorisere som en administrativ begrunnelse, siden den ikke først og fremst handler om hensynet til eleven, men heller det å unngå plagiat, som krever en del administrering i form av kontroll, sanksjonstiltak og konsekvenser for elevens vurderingsgrunnlag.

En annen lærer trakk frem begrunnelser som jeg i hovedsak vil kategorisere som pedagogiske begrunnelser for å legge opp til skriving på skolen. Denne læreren la opp til mye skriving på skolen, fordi læreren på den måten kunne hjelpe dem i gang og veilede dem underveis.³⁸

Hjelpen læreren gav elevene til å komme i gang kunne ta form som klassediskusjoner, samarbeid eller diskusjoner mellom grupper av elever som innledning til skriving.

Veiledningen underveis kunne for eksempel bestå i snakke om hva som er en god oppgave, lære dem å tenke strukturert eller å svare på spørsmål. Læreren så det også som en fordel for elevene at de fikk muligheten til å skrive på skolen, og dermed slapp å ta så arbeidet med seg hjem, siden mange hadde mye lekser. Om det å hjelpe elevene underveis, sa læreren følgende:

Ja, da går jeg rundt og hjelper. Ser ikke noe problem med det. Fordi at jeg tenker at de lærer hele tiden, og da er det bedre at de får svar på spørsmålene sine og får hjelp mens de jobber. Enn at du skal ta det inn og så skal du gi den hjelpen i etterkant.

En annen lærer gav sa under intervjuet at elevene fikk mulighet til veiledning og underveisvurdering i skriveprosessen, så fremst det ikke dreide seg om skivedager, fordi disse var ment å fungere som eksamenstrening. Hvor vidt den læreren som syntes det var

³⁸ I tillegg mente denne læreren at det var positivt å legge litt press på elevene, slik at man unngikk at elevene ikke leverte tekstene sine, enten innen fristen eller overhodet.

bedre at elevene fikk svar på spørsmålene sine mens de jobbet også ville veiledet elevene på skrive dager, fremkommer ikke av dette intervjuet. Det som derimot ble avkreftet av læreren selv var at praksisen med å la elevene skrive mye på skolen og gi dem veiledning underveis ikke var noe læreren startet med på grunn av forsøket. I følge lærerens egne ord, var det en praksis læreren hadde hatt «nesten bestandig».

På den andre siden var det en av lærerne som gav uttrykk for at dårlig tid kunne føre til at læreren ofte gav elevene skriveoppgaver der det var lagt opp til at elevene måtte skrive hjemme. Læreren fulgte opp med å si at dersom elevene hadde mange spørsmål og trengte mye veiledning, så la læreren til rette for at de fikk skrive på skolen, slik at de kunne få hjelp underveis. Under intervjuet vektla denne læreren i tillegg en side ved tekstproduksjon som de andre lærerne ikke vektla, og det var at teksten måtte få tid til å modnes og at skriveprosesser som regel trengte mer tid enn læreren kunne gi dem av undervisningen:

Stoffet må modnes, og det får ikke modnes på to timer. Du må legge det bort og så må du gjøre noe annet en dag, og så må du ta det opp igjen. Så derfor har jeg jo, jeg har jo mer enn minimum, men jeg har ikke så veldig mye mer men det er jo også for at jeg gir dem bedre tid. At de får tenkt seg og om reflektert, for det er jo det som er poenget, det er jo at de skal lære å reflektere og tenke og diskutere med seg selv og få det ned på papiret på en sånn måte at det er OK.

Av det foregående delkapitlet så vi at lærerne ved en av skolene rapporterte om en utstrakt praksis med prosessskrivning. Til dette så det også ut til å være knyttet et premiss for flere av lærerne om at skrivingen helst burde foregå på skolen. En av lærerne fortalte under intervjuet at all skriving foregikk på skolen og at de hadde gått helt bort fra å gi elevene hjemmearbeid med lange frister. Dette ble gjentatt av en annen lærer, som mente at elevene bare utsatte disse oppgavene til kvelden før og at de ikke fungerte som skriveopplæring. Som læreren sa - det ble bare «gjør en oppgave og bli ferdig med den». Den ene læreren så dette i sammenheng med det læreren mente kom fram i et innlegg av Henning Fjørtoft på et seminar læreren deltok på. Der viste Fjørtoft blant annet til funn i FIVIS-undersøkelsen som tilsa at få lærere gav elevene mulighet til å revidere tekstene sine (Fjørtoft, 2014b).

Deretter gikk læreren videre til å beskrive et undervisningsforløp der læreren, ved å bytte timer med en annen lærer, fikk gjennomført flere lengre skriveøkter, hver på fire skoletimer.³⁹ Skriveprosessen ble lagt opp i tre faser: en lesefase, en skrivefase og en rettefase. Ved neste

³⁹ En forutsetning for at dette byttet var mulig, var at klassen hadde timer i andre fellesfag, slik at lærerne kunne bytte timer innbyrdes. På Vg1 har klassene på studieforberedende utdanningsprogram flere fellesfagstimer sammen som klasse enn de har på Vg2. Lærerne har altså teoretisk sett flere muligheter til bytter på Vg1-nivå. Siden dette var skriveøkter der elevene skrev på sidemål, vil opplegget beskrives nærmere under kategoriene «Nynorsk som sidemål» og «Vurdering».

skriveøkt fikk elevene bearbeide det utkastet de hadde skrevet i løpet av den første og som læreren hadde gitt tilbake- og fremovermeldinger på. Læreren beskrev også et annet undervisningsforløp der læreren hadde tatt i bruk alle norsktimene i en periode på to uker til å omforme klasserommet til et «skriveverksted», slik at elevene kunne skrive, stille spørsmål og få veiledning av læreren i prosessen.⁴⁰ På spørsmål om en reduksjon i antall karakterer var en forutsetning for den praksisen læreren hadde hatt med skriving på skolen og veiledning i prosessen, svarte læreren at anledningen som åpnet seg da skolen kom med i forsøket hadde ført til nytenkning, og at læreren trodde at det hadde fungert «som en vitamininnsprøytning i gamle kropper» å få prøve noe nytt. Denne læreren begrunnet valget med å la elevene skrive tekstene på skolen med det jeg vil kategorisere som en pedagogisk begrunnelse; læreren mente at elevene ble gode skrivere dersom læreren var sammen med dem i skriveprosessen.

Også andre lærere ved denne skolen beskrev praksiser der elevene skrev på skolen enten deler av teksten eller hele teksten som skulle vurderes. En av lærerne lot elevene skrive det meste av førsteutkastet på skolen, og læreren fortalte at elevene både fikk svar på spørsmål og at læreren kom innom dem mens de skrev. En annen lærer la opp skrivingen på den måten at elevene skrev innledning den første timen, to avsnitt neste time og fullførte teksten timen etter.⁴¹ Denne læreren veiledet også elevene mens de skrev, men trakk i tillegg frem at en av fordelene med skriving på skolen var at man lettere både unngikk og avdekket plagiering. Denne læreren vektla med andre ord både administrative og pedagogiske begrunnelser for valget sitt.

Dersom vi nå ser tilbake på praksisen ved de to skolene knyttet til skriving på skolen kontra skriving hjemme, gav de fleste lærerne uttrykk for at de lot elevene skrive en god del eller det meste på skolen. Det som varierte mellom lærerne var begrunnelsene for hvorfor de valgte å gjøre det. Blant de pedagogiske begrunnelsene har vi for eksempel sett lærere som vektla hensynet til elevenes arbeidsmengde ble. Blant de administrative begrunnelsene ble forsikring mot og avdekking av plagiering nevnt, men også det å sikre at elevene faktisk leverte arbeidet sitt, slik at læreren slapp å bruke tid på mas for å få vurderingsgrunnlag på dem. På den andre siden så vi hvordan en av lærerne mente at teksten måtte modnes over tid, og som en følge av det fikk elevene en del skriveoppgaver som hjemmearbeid.

⁴⁰ Selv om skrivingen foregikk på skolen, åpnet læreren også for at elevene kunne fullføre tekstene hjemme dersom de hadde behov for det, siden innleveringsfristen ble satt ved midnatt.

⁴¹ Det fremgår ikke av intervjutranskripsjonen om hun mente enkelttimer eller dobbeltimer.

Dersom vi ser skolenes praksis for skriving på skolen i sammenheng med deres praksis for prosessskriving, så synes praksisen å være noe tydeligere begrunnet av skrivepedagogiske hensyn ved den skolen som hadde mest utstrakt bruk av prosessskriving. En av lærerne ved den andre skolen gav likevel tydelig uttrykk for det jeg har tolket som pedagogiske begrunnelser – målet med skriving på skolen var å hjelpe elevene i gang og veilede dem. Denne læreren nevnte til forskjell fra andre lærere ved skolen ikke behovet for å unngå plagiering som begrunnelse.

Skriving som forberedelse til eksamen

Lærerne jeg intervjuet gav på ulike måter uttrykk for skriveopplæring som forberedelse til eksamen. En av lærerne fortalte for eksempel at elevene ikke fikk veiledning eller mulighet for underveisvurdering under skrivedagene, fordi det skulle være eksamenstrening. En annen lærer beskrev i intervjuet hvordan elevene jobbet med tidligere eksamensoppgaver i kombinasjon med prosessarbeid og at elevene på den måten fikk trening i eksamensformen.

I de fleste intervjuene var det lærere som beskrev skriveoppgaver som var utformet slik som kortsvarsoppgavene til eksamen. De mente det var flere fordeler med en slik oppgavetype. Den viktigste fordelene var at elevene fikk viktig trening i denne teksttypen, som kanskje er mer krevende for elevene enn andre oppgavetyper, siden man bare har 250 ord på å få frem både det som er viktig for å svare på oppgaven, samtidig som teksten skal være sammenhengende og ha en formålstjenlig struktur. En lærer mente de største fordelene var kombinasjonen av at kortsvarsoppgavene både var faglig relaterte oppgaver og som det i tillegg gikk raskere å rette og gi tilbakemelding på. Siden det alltid var tekstvedlegg til oppgavene, fikk elevene også vist tekstforståelse og sjangerkunnskap. En annen lærer beskrev det som en fordel at oppgavene egnet seg til 90-minutters skriveøkter. Elevene kunne da skrive på skolen og få veiledning underveis.⁴²

Jeg har tolket disse beskrivelsene av hvordan lærerne kombinerte behovet for å forberede elevene til eksamen med andre hensyn i undervisningen sin som eksempler på hvordan eksamen kan virke styrende på undervisningen. I eksempelet med kortsvarsoppgavene så vi at lærerne bare beskrev fordeler ved oppgavetyper, og da forstår vi bakgrunnen for at den ble mye brukt. Samtidig er det interessant at en eksamenssjanger som dette, som ikke finnes

⁴² Vanlig timefordeling for norsk på Vg1 og Vg2 er 2+2 eller 1+1+2.

utenfor skolens virkelighet, får såpass mye plass i undervisningen. Kanskje fyller den også et annet behov, som lærerne jeg intervjuet ikke trekker frem direkte, men som jeg tolker i sammenheng med dokumentasjonspresset norsklærere har rapportert om: at man med kortere tekster lettere samler inn et bredt vurderingsgrunnlag i form av et bestemt antall karakterer.

Oppsummering

Som nevnt innledningsvis ville et sentralt spørsmål i dette delkapitlet være hva lærerne beskrev av eventuelle endringer i skriveopplæringen som følge av forsøket. Vi har sett at lærerne har hatt ulike undervisningspraksiser knyttet til skriveopplæring. Noen gav uttrykk for at det hadde vært en bevisst prioritering å ha mer prosessarbeid enn tidligere, og beskrev også undervisningsforløp der muntlige og/eller skriftlige tilbake- og fremovermeldinger inngikk som en sentral del av dette forløpet. Ut fra intervjuene så det også ut til at disse lærerne hadde lagt opp til at elevene skulle skrive det meste på skolen. Deretter så vi at en del av de lærerne som ikke brukte den tradisjonelle formen for prosessarbeid, der man tar inn utkast underveis, likevel hadde prioritert å la elevene skrive mye på skolen, slik at de på den måten kunne veilede elevene i skriveprosessen. Dersom vi så går tilbake den formelle læreplanen, for å låne et begrep fra Goodlad (Goodlad i Engelsen, 2014, s. 28), husker vi at den slo fast at norskfaget hadde et særlig ansvar for å utvikle elevenes skriveferdighet, som innebærer «evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier». Vi har sett at lærerne i utvalget beskrev hvordan de balanserte ulike hensyn med tanke på metodevalg. Jeg mener at både prosesskriving og skriving på skolen er mer egnede metoder for å utvikle elevenes skriveferdigheter enn det å gi elevene en oppgave som de må skrive hjemme uten veiledning (jf. beskrivelsen av *å kunne skrive* som grunnleggende ferdighet i norsk). Spørsmålet er om læreplanen legger noen føringer i retning for bestemte metodevalg? Under er to eksempler på kompetansemål for hovedområdet skriftlig kommunikasjon:

- Vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier (Vg1)
- Bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklige virkemidler til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster med klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon (Vg3)

Med vekt på uttrykk som *revidere* og *bearbeide* er det i alle fall klart at elevene må bevisstgjøres og trenes opp til å i det minste *se* på skriving som en prosess. Dersom eleven

skriver teksten som skal vurderes kvelden i forveien, får en karakter og ikke jobber mer med teksten er det lite fokus på revisjon og bearbeiding.

Nynorsk som sidemål

Sidemålsopplæring ble blant de mest sentralt emnene i flere av intervjuene, og i dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for den undervisningspraksisen lærerne beskrev knyttet til sidemålsopplæring. Ved de to skolene jeg har gjort denne undersøkelsen hadde alle elevene nynorsk som sidemål.⁴³ En sentralt spørsmål i fremstillingen vil være hva lærerne rapporterer av endringer i sidemålsundervisningen som følge av forsøket.

Denne delen består av følgende underkapitler:

- *Sidemålsopplæring som integrert del av undervisningen*
- *Endringer i vurderingen*
- *Motiverende sidemålsundervisning*
- *Digitale verktøy i sidemålsopplæringen*
- *Holdninger til sidemål*

Sidemålsopplæring som integrert del av undervisningen

Ved den ene skolen så det ut til at spørsmålet om hvordan man kunne ivareta sidemålet hadde vært det mest sentrale temaet i diskusjonen blant lærerne i forbindelse med forsøket. Under intervjuene var det flere lærere som trakk frem at de hadde utarbeidet en plan som fokuserte på arbeidet med sidemål.⁴⁴ En lærer beskrev at målsettingen med planen var at lærerne skulle bli mer bevisste på å bruke nynorsk mer jevnlig for å implementere nynorsken i norskfaget.⁴⁵ En annen beskrev at formålet med planen var å formalisere at sidemålet skulle bli ivaretatt på bestemte måter. På den måten kunne lærerne bevisstgjøre hverandre på hvordan de skulle

⁴³ Begrepsbruken vil variere i dette delkapitlet. Prinsipielt ønsker jeg å holde fast ved begrepet sidemål, selv om vi kan slå fast at elevenes sidemål i denne undersøkelsen var nynorsk. Når jeg gjengir innholdet i lærernes uttalelser går imidlertid begrepet nynorsk igjen i fremstillingen. Jeg mener det er viktig å skille mellom disse begrepene, siden det like gjerne kunne vært bokmål som var sidemålet. I tillegg handler dette delkapitlet i stor grad om skriveopplæring, og i kompetansemålene knyttet til skriving benytter læreplanen begrepene hovedmål og sidemål.

⁴⁴ Vi har sett tidligere, under delkapitlet om «Samarbeid mellom lærerne», at dette var en plan som lærerne utarbeidet i det andre året av forsøket, etter at de hadde fått forespørsel om å delta i intervjuundersøkelsen.

⁴⁵ Vi har tidligere sett i delkapitlet «Hvordan beskriver lærerne sitt eget syn på forsøket og hvordan begrunner de behovet for forsøket» at noen begrunnet forsøket med bakgrunn i at det å ha tre parallelle løp i undervisningen var en ustrukturert form for organisering.

jobbe med sidemålet og hva slags skriftlig arbeid elevene skulle gjøre på sidemål. Læreren fortalte også at de ikke hadde vært bekymret for at det skulle bli for lite nynorsk, men at de hadde behov for å dokumentere praksis: «(...) fordi det ligger i oss alle at vi skal ivareta alle sidene av norskfaget. Vi er opptatt av det». I kapitlet om «Forsøket» så vi at det var en forutsetning for å delta i forsøket at skolene utarbeidet en plan for «hvordan forsøket kan gi bedre læring for elevene» (Udir, 2015a). Det var også lærere som gav uttrykk for at de for lenge siden burde hatt diskusjon om hvordan de skulle arbeide med sidemål. Flere lærere la i tillegg vekt på at det var et mål at nynorskundervisningen ble mer enn bare grammatikkøvelser, som for eksempel bøyning av substantiv og verb, og at man brukte nynorsk i skriftlige sammenhenger når elevene jobbet med andre typer oppgaver også. Men siden planen ble laget to uker før møtet vårt, sa læreren at det foreløpig var for tidlig å si noe om eventuelle endringer i undervisningen på grunn av planen eller forsøket. Selv om det er snakk om et enklere plandokument, kan dette stå som illustrerende eksempler på spriket mellom den formelle læreplan og den operasjonaliserte læreplan, jf. Goodlad (i Engelsen, 2014). På intervju tidspunktet trodde læreren ikke at sidemålsundervisningen lærerens hadde endret seg noe særlig på grunn av forsøket. I følge læreren selv hadde sidemålsundervisningen alltid foregått i økter eller perioder, og ikke fast hver uke. På bakgrunn av dette kan man, i alle fall på et målsettingsplan, si at forsøket førte til noe positivt for sidemålsundervisningen ved skolen ved at man ønsket å ha et mer jevnlig fokus på sidemålsundervisningen i norskfaget.

En lærer beskrev utfordringen ved å måtte balansere mellom to idealer i sidemålsundervisningen. Disse velger jeg å betegne som *klarhet* og *sømløshet*, og jeg vil gjengi lærerens beskrivelse av dette problemet. På den ene siden opplevde læreren at det var nødvendig å markere at det var nynorsk de holdt på med når de jobbet med noe som var relatert til elevenes sidemål, og på den andre siden ønsket læreren å integrere sidemålsundervisningen som en naturlig del av undervisningen for øvrig. Gjennom samtalen med denne læreren oppfattet jeg at målet var å unngå at elevene senere ville si at de hadde fått for lite sidemålsundervisning.⁴⁶ På den andre siden ønsket man, jf. forrige avsnitt, å ha et mer jevnlig fokus på nynorsk i undervisningen, og at det skulle være noe mer enn bare grammatikkøvelser. Dette momentet har jeg, på bakgrunn av utfordringene denne læreren beskrev, valgt å betegne som et ideal om sømløshet. Læreren gav ikke direkte uttrykk for

⁴⁶ Læreren beskrev også utsagn fra elever som gav gjenklang i mine ører, nemlig at de kunne påstå at de ikke hadde hatt hverken nynorsk, matte eller fremmedspråk på ungdomsskolen. Derfor forstod jeg lærerens forsøk på unngå de samme påstandene om sin egen undervisning.

hvorfor det kunne oppleves som vanskelig å balansere disse hensynene, men basert på det som ellers var fremtredende i intervjuene, har jeg antatt en sammenheng med elevenes holdninger til sidemålet. En annen lærer sa nemlig at elevene syntes det var en pest og en plage, og da kunne man tenke seg at det var noe som kunne gjøre at lærerne kanskje ønsket å minske elevenes motvilje ved for eksempel å unngå poengteringer av typen «nå skal vi ha nynorsk!». En annen årsak kunne være at læreren opplevde hensynene som generelt motstridende – at implementeringen av sidemålsundervisningen i norskfaget for øvrig skulle forde en form for sømløshet, men at ulempen ved dette var at elevene kanskje ikke fikk med seg at det var sidemålsundervisning de hadde hatt. Hele problemstillingen henger sammen med den praksisen vi kan anta har vært, og kanskje fremdeles er, ganske vanlig, nemlig at sidemålsundervisning tradisjonelt har vært terping av grammatikk og/eller skriving. Om sidemålsundervisningen sin før forsøket sa nemlig læreren følgende:

På den andre siden så tror jeg når vi ikke var med i det forsøket så var det litt sånn der skippertak, plutselig masse timer, for å få inn grammatikken. For grammatikken må du jo ha nært opp til hverandre, du kan ikke ta fjorten dager i mellom.

Da jeg spurte denne læreren hvordan forsøket hadde endret måten læreren planla undervisningen på, var svaret at det hadde blitt enklere å plassere nynorsken inn i norsktimene. Elevene kunne for eksempel svare på oppgaver på nynorsk eller at læreren kunne velge en nynorsk tekst i forbindelse med et tema. Læreren hadde også lagt opp til at en time hver uke skulle være nynorsktime. Ulempen med slike timer var at de ofte ble sårbare fordi timer falt bort på grunn av andre aktiviteter ved skolen.

Siden en del av tekstkompetansen elevene skal trenes opp i er den samme enten det gjelder hovedmål eller sidemål, så hadde en av lærerne valgt å bruke den kompetansen elevene hadde i sidemålet på å jobbe med for eksempel hvordan man bygger opp en tekst, hvordan man lager gode avsnitt og korrekt kildebruk. Interessant nok var dette noe læreren gjennomførte i en av de andre klassene læreren hadde, som ikke deltok i forsøket. På den måten kunne læreren prioritere arbeidet med sidemål i kombinasjon annet faglig arbeid i undervisningen.

I noen av intervjuene ble spørsmålet om vekting mellom hovedmål og sidemål i skriveopplæringen tematisert. En lærer sa for eksempel at lærerne hadde diskutert seg frem til at jevn vekting mellom hovedmål og sidemål var et ideal, men at dette ikke lot seg måle med millimetermål. Dermed hadde de konkludert med at om det i praksis ble 60-40 i hovedmållets favør: «så var ikke det noen stor sak, for å si det sånn». I praksis mente læreren også at resultatet for den undervisningen læreren hadde gitt var mer i retning av 60-40, særlig når det

gjald tekstlengde. De hadde kanskje skrevet flere, men kortere tekster på sidemål. En annen lærer beskrev en praksis med overvekt av den ene målformen første termin, men at dette skulle balanseres på vårterminen.⁴⁷

Avslutningsvis i dette underkapitlet må det nevnes at en av lærerne var veldig rask med å avvise at forsøket hadde hatt noen betydning for undervisningen i sidemål. Denne læreren sa at undervisning i det som ble regnet som ferdigheter ikke ble detaljplanlagt. I stedet tok læreren bestandig utgangspunkt i elevenes faglige nivå og hva de syntes om nynorsk og så tok ble undervisningen lagt opp slik at de jobbet videre med det dem ikke kunne.

Endringer i vurderingen

En lærer sa at det var positivt at forsøket hadde ført til at elevene følte et mindre press på sidemålet. Det var uklart for meg hvorfor læreren mente at dette var positivt. Da jeg spurte læreren hvordan elevene følte at presset var lavere, om det var fordi at det var færre eller mindre arbeid som skulle vurderes, svarte læreren følgende:

Nei, det er rett og slett en, en opplevelse av at, læreren har lavere skuldre når det gjelder innsamlingen av vurderingsgrunnlag i begge målformene. Sånn at det gir et rom for friere undervisning, det gir et rom for å kunne jobbe med sidemålet uten å nødvendigvis føle det presset til å må ha en prøve, en test, eller at man må skrive en innlevering, et vurderingsarbeid, (...) jeg tror at hele arbeidssituasjonen til elevene blir, blir enklere. Det er ikke mindre nynorsk, men læreren har en større frihet til å planlegge når skal man, hva slags arbeid skal man ha inn på sidemålet, hva skal man ha på hovedmålet, og hvis læreren er mindre, hvis læreren har lavere skuldre på det, så har også elevene det. Jeg opplever det.

Læreren mente at det ikke hadde blitt mindre nynorsk i undervisningen sammenlignet med tidligere, men at det hadde skjedd en positiv endring både for læreren og elevene, noe som igjen hadde ført til opplevelsen av lavere skuldre. Læreren fortalte at det ikke var færre vurderingsarbeid på sidemål enn tidligere, og som eksempel på forsøkets betydning for sidemålsopplæringen trakk læreren frem at man kunne lese en nynorsk novelle uten «å gjøre noe nummer ut av det». Dette tolker jeg som et bilde på den situasjonen vi har sett rapportert – at behovet for vurderingsgrunnlag har styrt undervisningen, og at det har vært liten plass til for eksempel lystbetont lesing.

⁴⁷ Dette hadde blant annet sammenheng med at elevene i denne klassen leste roman på bokmål første halvår, og skulle lese roman på nynorsk halvåret etter.

En annen lærer hevdet at det hadde skjedd en endring i vurderingen av hvilke typer tekster elevene skulle skrive på sidemål. Mens elevene tidligere hadde skrevet samme type oppgaver på hovedmål og sidemål, valgte lærerne i forsøket å gi elevene flere kortsvarsoppgaver på sidemål. En lærer beskrev strategien slik:

Vi jobber mye med kortsvarsoppgaver, i fra begynnelsen av, og at tidligere, at vi da kanskje tenkte mere at, når du skal ha en egen karakter, så var vi mere på, altså de skrev på en måte samme type oppgave enten på bokmål eller nynorsk, nå velger vi, i hvert fall på Vg1 og Vg2 å konsentrere oss om kortere tekster, flere tekster.

I følge denne læreren hadde de altså redusert tekstlengden på sidemålstekster på Vg1 og Vg2 og heller økt antallet tekster. Det var flere fordeler ved dette, blant annet at lærerne fikk mulighet til en kort repetisjon av grammatikk for elevene før de begynte med skrivingen. Andre fordeler læreren trakk frem var at læreren trodde det følte mer overkommelig for elevene, siden de fikk bedre tid til å jobbe med språket i tekstene og tid til å sjekke ulike ordformer. Dette gjorde elevene mer positive.⁴⁸ Læreren begrunnet også valget om å gå over til flere kortsvarsoppgaver på sidemålet med en type argumentasjon vi har sett i spørsmålet om antall karakterer i faget; at det var unødvendig å vurdere den samme kompetansemålet to ganger⁴⁹: «(...) hvis du kan skrive en analyse på bokmål så kan du det og på nynorsk. Da er det nynorsken som gjør at det her blir en dårligere besvarelse eller at du ikke oppnår den samme gode karakteren».

Motiverende sidemålsundervisning

Lærerne slo fast at sidemålet hadde lavest status hos elevene, og på bakgrunn av dette var det også flere lærere som gav uttrykk for at de på ulike måter hadde gått inn for å gjøre sidemålsundervisningen mer spennende, og da særlig grammatikkdelen. En lærer valgte å brukte Kahoot, som er en type digital quiz der elevene konkurrerer mot hverandre og svarer på spørsmål ved hjelp av PC eller mobiltelefon.⁵⁰ Læreren fortalte at dette engasjerte elevene voldsomt og læreren hadde i tillegg registrert at en del av elevene som ellers ikke engasjerte seg nevneverdig i timene satte ekstra pris på disse og etterlyste dem daglig. Læreren teori var at engasjementet skyldtes elementet av konkurranse, det åpnet muligheter for å hevde seg overfor de andre i klassen og man kunne oppleve mestring på den måten. Programmet

⁴⁸ I delkapitlet om «Skriving på skolen» leste vi om flere fordeler ved skriving på skolen uavhengig av målform.

⁴⁹ Jf. delkapitlet «Ny læreplan på høring».

⁵⁰ Programmet er per i dag et gratis, nettbasert program som jeg har forstått brukes en del i norske klasserom. Se nettsiden for mer informasjon om tjenesten: <http://kahoot.it>

fungerer nemlig slik at man kan velge å vise listen over deltakerne med flest poeng mens quizen pågår. Læreren fortalte at programmet kunne brukes til flere typer emner og oppgaver, også for å teste elevenes leseforståelse.

En annen lærer uttrykte det slik at i jakten på å vekke elevenes positive holdninger til nynorsk skulle ingen ting være uprøvd. Dermed hadde læreren tatt i bruk flere lek- og konkurransepregede aktiviteter i sidemålsundervisningen for å motivere elevene, blant annet språkbingo. Inspirasjonen hadde læreren funnet i boken «Nynorsk på nytt» av Askeland og Falck-Ytter (2009). Læreren mente det var en bonus at det også ble artigere for læreren å undervise, enn det det ville vært dersom læreren bare fortsatte med «det samme gamle».

En tredje lærer beskrev et undervisningsopplegg der læreren, ved å ta i bruk skolens gymsal, kunne arrangere stafett med a- og e-verb: «Så om de ikke husker a-verb og e-verb, vil de forhåpentligvis huske den timen, at det var noe med verb, at det får et mystisk grep, (...) jeg har lyst til, i alle fall lyst til å gjøre noe litt morsomt og litt praktisk».

For meg står disse eksemplene frem som diamanter i sidemålsundervisningen. Det formelig skinner av dem og etter min oppfatning viser det lærere som nettopp ikke har benyttet forsøket som en anledning til å begrense sidemålsundervisningen.

Digitale verktøy i sidemålsopplæringen

Vi har tidligere i avhandlingen, under delkapitlet «Skriving på skolen», sett at lærerne ved den ene skolen fortalte at de hadde blitt enige om at all skriving på sidemål skulle skje på skolen og på papir, med ordbok som eneste hjelpemiddel.⁵¹ Basert på uttalelsene fra lærerne oppfattet jeg at hensiktene med dette var å unngå plagiat og juks ved bruk av oversettelsesprogram og dermed få en mer reell vurdering og forståelse av elevenes faglige nivå. Andre var opptatt av andre behov, og det kom også fram argumenter mot denne ordningen, for eksempel at det var for dårlig tid og for mye som måtte gjennomgås til at elevene kunne skrive alle tekstene i løpet av norsktimene. Det ble også stilt spørsmål ved om elevene egentlig fikk så mye hjelp av pc-en at kunne bli problematisk. Ved den andre skolen var det særlig en lærer som beskrev en ganske annerledes taktikk knyttet til sidemålsundervisningen og bruk av PC. Denne læreren beskrev hvordan såkalt «språkvask» inngikk som en planlagt del av skriveøktene på

⁵¹ Jf. beskrivelsen i delkapitlet «Skrive- og veiledningsprosesser på skolen» ble denne ordningen ikke satt i gang på grunn av forsøket.

sidemål, der elevene fikk instruksjon i hvordan de kunne utnytte tekstbehandleren til å rette opp i nynorskfeil i tekstene sine. Ved hjelp av en «Søk og erstatt» funksjon i Microsoft Word kunne elevene søke opp ord som ofte skrives feil og erstatte dem med det tilsvarende riktige ordet, for eksempel erstatte alle «man» med «ein». Lærerens teori var at det var vanskelig for elevene å rette på seg selv, og derfor måtte de få en slags fasit til å begynne med. Målet med dette var å lære elevene disse formene på sikt gjennom repetisjon.

Holdninger til sidemål

En lærer sa det slik at læreren ikke trodde at forsøket ville medføre at elevene skrev mer eller flere tekster på nynorsk, fordi de var så umotiverte – for dem var nynorsk en pest og en plage. Læreren svarte ærlig at dette på mange måter påvirket undervisningen og at læreren kanskje hadde hørt litt for mye på elevene. Læreren hevdet at selv om man hadde i bakhodet at man burde vært strengere og tvunget elevene til å både å lese mer nynorsk og skrive mer på sidemålet, så hadde det nok, til tross for dette, vært mindre fokus på sidemålet enn det burde. Dette er et eksempel på at elevenes negative holdninger til nynorsk kan påvirke undervisningen. Det kan være en utfordring for læreren å undervise i emner som elevene gir så tydelig uttrykk for at de misliker.

En annen lærer, som selv hadde nynorsk som hovedmål, reflekterte under intervjuet over at elevene hadde en skapt eller tillært dårlig holdning til nynorsk. Læreren trodde at det gjorde det vanskeligere enn nødvendig for dem å lære seg nynorsk. Det forundret denne læreren at de på den ene siden strevde med nynorsk og på mange måter oppfattet det som et fremmedspråk, og at de på den andre siden ikke hadde motforestillinger mot å lære seg fremmedspråk som fransk, tysk og spansk. Læreren mente at dersom elevene hadde fått møte en holdning fra skolen, foreldre, media og samfunnet om at Norge har to skriftspråk som er veldig like og som det forventes at man behersker, ville elevene vært mer positive til nynorsk. Læreren nyanserte deretter utsagnet sitt ved å legge til at det kanskje var vanskelig for en med nynorsk som hovedmål å forstå utfordringen med lære nynorsk som sidemål.⁵²

Det var et spenn i lærernes oppfatninger om nødvendigheten av sidemålsopplæring som overrasket meg. Til tross for at jeg ikke hadde lagt inn spørsmål i intervjuguiden om lærernes

⁵² Jeg var interessert i hvordan læreren opplevde det å bli møtt med negative holdninger til sitt skriftspråk. Læreren svarte at det var ubehagelig, men at det var tyngst når det negative kom fra andre voksne.

eget forhold til nynorsk, så gikk noen av samtalene i en slik retning at synet til flere av lærerne likevel framkom ganske tydelig. Blant lærerne i utvalget var det både eksempler på lærere som beskrev seg selv som motstandere av nynorsk og lærere som hadde nynorsk som hovedmål og derfor hadde et nært og kjært forhold til det. En lærer gav uttrykk for følgende syn: «(...) jeg synes når fjorten prosent er brukere av nynorsk, så synes jeg det er unødvendig at alle skal drive å late som om de skriver det».⁵³ Andre gav uttrykk for et mer diplomatisk ståsted et sted på midten. En sa for eksempel at læreren hverken var for eller mot den ene eller den andre målformen, mens en annen sa at i en bisetning at læreren ikke var sidemålsforkjemper, «(...) men dog, kulturhistorie og alt det her er viktig». En tredje lærer sa at læreren syntes det var et nydelig språk og at det fortjente sin plass i skolen.

Disse motsetningsfulle oppfatningene (blant lærerne) gjenspeiler i så måte spennet i holdningene til nynorsk i befolkningen generelt. Jeg hadde nok ikke forventet at jeg skulle oppleve norsklærere si at de mente det var unødvendig med sidemålsopplæring, og det har selvsagt sammenheng med mitt egen syn og mine oppfatninger. Selv om nynorsk ikke er hovedmålet mitt, har jeg sett det som en selvfølge at jeg som norsklærer bidrar til å bevare det nynorske språket. Min oppfatning er at språkpolitiske diskusjoner er svært lite konstruktive dersom utgangspunktet går på tvers av lovverk og forskrifter. Å bruke krefter på å diskutere hvor vidt man burde ha sidemålsopplæring eller ikke tjener etter mitt syn ikke elevene eller skolens formål. Siden dette temaet dukker opp i forbindelse med forsøket, mener jeg det er viktig å sette et skille et sted. Sidene ved den prinsipielle diskusjonen er ikke nødvendigvis sammenfallende med sidene i spørsmålet om vurderingsordningen i norskfaget. For meg ble dette et tydelig eksempel på hvordan forskerens forforståelse påvirker forskerens møte med forskningsfeltet, og det førte også til at jeg på noen måter så på forsøket med et mer kritisk blikk enn jeg hadde gjort til å begynne med.

Når det gjelder spørsmålet om endring i lærernes praksis er det generelt problematisk for meg, metodisk sett, å konkludere om eventuelle endringer kun på bakgrunn av det lærerne svarer i intervjuene. Jeg mangler både observasjoner og data knyttet til før-situasjonen for å kunne svare på dette, men på den andre siden har jeg heller ikke grunnlag for å påstå at lærerne har gjort noe annet enn det de sier de har gjort. Teoretisk sett kunne man tenke seg at lærerne var oppsatt på å rapportere at forsøket ikke hadde hatt noen negativ betydning for sidemålet, på

⁵³ Denne læreren avviste imidlertid at dette påvirket opplæringen elevene fikk. Læreren sa at det var en spennende utfordring å lære elevene nynorsk, og sa også at det ikke var aktuelt å nedprioritere det ikke på grunn av sine personlige oppfatninger.

grunn av kritikken som har vært rettet mot tidligere forsøk (jf. Hoel, 2012). Siden flere lærere gikk inn på sider ved sidemålsundervisningen sin som de strevde med, har jeg oppfattet lærerne som ærlige og samvittighetsfulle. Disse lærerne demonstrerte på den måten det overvåkende og kritiske blikket på egen praksis som er så viktig for kvalitetssikringen i skolen.⁵⁴

Vurdering

Dersom vi nå ser tilbake til kapitlet «Hvordan beskriver lærerne sitt eget syn på forsøket ...» som tok for seg hva lærerne så som begrunnelse for forsøket, så blir vi minnet om at sju av åtte lærere i utvalget anså «Høyt arbeids- og vurderingspress på lærerne» som begrunnelse for forsøket. Da var det også naturlig at temaet vurdering ble et sentralt emne i alle intervjuene. Når ønsket om ny vurderingsordning var så sterk, og det høye arbeids- og vurderingspresset var den begrunnelsen de fleste fremholdt, blir det naturlig å spørre seg hva som skjer når lærerne får anledning til å prøve ut en ny vurderingsordning. I dette delkapitlet vil jeg svare på det spørsmålet ved å gjøre rede for de ulike vurderingspraksisene som lærerne beskrev under intervjuene. Et sentralt spørsmål vil være hvor vidt lærerne rapporterer om endringer i vurderingspraksisen sin.

Antall vurderinger

Spørsmålet om hvor mange vurderinger man minimum burde eller måtte ha ble et av gjennomgangstemaene når temaet i intervjuet var vurdering. Ved den ene skolen kom det frem under alle intervjuene at lærerne hadde blitt enige om at man som et minimum måtte ha to arbeid per disiplin per termin. En av lærerne gav i tillegg uttrykk for at det var enighet mellom lærerne om tidspunkt for vurderingsarbeid av en viss størrelse, slik som skrive dager, mens antall og type arbeid av mindre omfang var opp til den enkelte lærer. Denne læreren fortalte også at læreren langt på vei likestilte minimumsantallet med et maksimumsantall, fordi læreren mente at det å presse inn flere enn to + to + muntlig arbeid ble det ikke tid til. I

⁵⁴ Selv erfarte jeg etter det første året av forsøket at det hadde blitt mindre nynorsk enn jeg hadde tenkt og ønsket. Da jobbet vi for å ta det igjen året etter, og prioriterte sidemålet fremfor hovedmålet første halvdel av Vg2.

følge læreren trengte man resten av tiden til å undervise og legge grunnlaget for å ha disse vurderingsarbeidene.

En annen lærer hadde en lignende oppfatning: Læreren hadde flere enn minimum, men ikke så mye mer, og begrunnet dette med at det var viktig at elevene fikk tid at tankene og tekstene kunne modnes. En tredje lærer sa at lærerne hadde snakket om at elevene hadde mange fag og det måtte de ta hensyn til: «Og jeg lever etter det, jeg underviser etter det at jeg vil ikke drepe dem». Læreren anslo at læreren nå hadde fire skriftlige arbeid som ble vurdert med karakter og noen arbeidsoppgaver hvor elevene fikk «Godkjent» eller «Ikke godkjent».⁵⁵

Det høyeste anslaget for antallet vurderinger var ti vurderinger per termin, og det kom fra en lærer ved samme skole. I det høye antallet inngikk det riktignok en del arbeid som ble vurdert som «Godkjent» eller «Ikke godkjent».

Ved den andre skolen var det en læreren som fortalte om gjennomslag for forslaget sitt om at alle lærere burde ha to vurderinger per elev per karakter ved midt-i-terminen i slutten av oktober og at dette hadde blitt et krav fra ledelsen. Læreren utdypet videre at dette for norsken sitt tilfelle, i forsøkskonteksten, ville bety fire karaktervurderinger ved utgangen av oktober, og la til at det selvsagt måtte være noe etter oktober også. For øvrig varierte beskrivelsene av hvor mange vurderinger lærerne la opp til, og dette hang sammen med de metodene de valgte i skriveopplæringen. For eksempel var det en lærer som gav uttrykk for at læreren hadde færre vurderingspunkter enn tidligere. Før hadde denne læreren tre til fire vurderingssituasjoner per disiplin per termin, totalt elleve, men i forbindelse med forsøket var dette redusert til totalt sju per termin.⁵⁶

En annen lærer ville ikke si at det var et redusert antall skrivearbeid i forsøket sammenlignet med tidligere, men at det kanskje var redusert ved at det var færre arbeid som fikk karakter. Uten å presisere nøyaktig hvor mange arbeid som fikk enten karakter eller godkjenning, anslo læreren at det var lagt opp til tre-fire arbeid i hver målform per termin.⁵⁷ Under forsøket hadde læreren tenkt at elevene burde skrive mer for øvingens skyld, og trakk fram begrepet «learning by doing». Læreren mente også at det var mindre krevende for læreren å vurdere slike arbeid enn å vurdere arbeid med karakter. I sistnevnte tilfelle måtte man også føre

⁵⁵ Det fremkom ikke under intervjuet hvor mange muntlige arbeid læreren la opp til.

⁵⁶ Den samme læreren hadde lagt opp til mye prosessarbeid, og i sammenheng med antall vurderinger, telte ett utkast som én vurdering i det totale antallet.

⁵⁷ Antall muntlige arbeid ble ikke nevnt under intervjuet.

karakterene og skrive begrunnelser. Denne læreren underviste en klasse som ikke deltok i forsøket på Vg2, og der hadde læreren bestemt seg for at læreren minimum måtte ha to arbeid per disiplin som vurderingsgrunnlag. Læreren anslo da at antallet arbeid var likt som når klassen var med i forsøk, men at tekstene kanskje var kortere under forsøket.

En annen lærer fortalte at det ikke hadde blitt færre vurderingspunkter i forsøket sammenlignet med tidligere, det var heller tvert imot, siden læreren hadde hatt flere prosessarbeid disse to siste årene enn årene før. Det var også en lærer som mente at læreren heller hadde økt sin egen arbeidsmengde i forsøket fremfor å redusere den, på grunn av alle rundene med prosessarbeid. Læreren reflekterte over at motivasjonen hadde vært å tenke mer på elevene enn på seg selv. Derfor hadde læreren forsøkt å endre undervisningen for å øke elevenes læringsutbytte, med det resultatet at det ble mer arbeid for læreren med tanke på det arbeidsomme prosessvurderingene.

For å oppsummere kan vi stille opp i en liste de ulike overveielsene lærerne må ta når de bestemmer antallet vurderingsarbeid, basert på det lærerne selv gav uttrykk for:

- At elevene får tid til å la tankene og teksten modnes
- At elevene har arbeid i andre fag og at det ikke må bli for mye å gjøre for dem
- At de oppfyller det lærerne har blitt enige om eller ledelsens krav
- At man i undervisningen får gjennomgått det elevene trenger før de kan skrive
- At elevene får gjort arbeid som de har nytte av på eksamen
- At elevenes innsats i mange tilfeller avhenger av presset som legges på dem i form av hva slags vurdering som skal gis på arbeidet

Vi har sett at lærerne beskriver ulike praksiser med tanke på antall vurderingsarbeid. Noen lærere gav uttrykk for at det var viktig å ha mange vurderingsarbeid, og begrunnelsene var både knyttet til teorien om at de ble bedre skrivere av å skrive mye og behovet for et bredt vurderingsgrunnlag. Det var også lærere som la vekt på at elevenes innsats ofte var avhengig av hvor vidt arbeidet skulle vurderes med karakter eller ikke.⁵⁸ Andre lærere gav uttrykk for at de under forsøket hadde færre vurderingsarbeid eller at de bevisst valgte å ikke ha så mange vurderingsarbeid. Dette ble begrunnet i blant annet hensynet til elevene, som trengte tid til å la stoffet modnes og som i tillegg hadde mange andre fag.

Antallet elevarbeid lærerne skal vurdere har stor påvirkning på lærernes totale arbeidsmengde. Lærerne gav også på ulike måter uttrykk for hvordan de opplevde arbeidsmengden.

⁵⁸ En lærer sa at når de fikk en oppgave var elevene bestandig raske med å spørre om de fikk karakter på den.

Gjennomgangstonen var at lærerne som hadde flest vurderinger også gav uttrykk for at de ikke «har noe problem med å rette mye». Men også lærere som gav uttrykk for at vurderingsarbeidet var tidkrevende, hadde i forsøket lagt opp til flere prosessarbeid med tilsvarende økt arbeidsmengde for læreren. Kanskje var målet for disse lærerne å forsøke å oppnå en større læringseffekt for elevene av vurderingen som ble gitt. Dersom man går ut i fra at elevene ikke lærer noe særlig av vurderinger de får på arbeid som de er ferdige med, så driver lærerne med en del meningsløs retting dersom de har mange tekster som de vurderer og gir tilbakemelding på, men som elevene ikke får bearbeidet. Enda verre hvis den tilbakemeldingen som er gitt ikke har blitt forstått (jf. Kvithyld og Aasen, 2011, s. 14).

Tabellen nedenfor viser hvordan antallet vurderinger får utslag i økt arbeidsmengde for norsklæreren på høstterminen. Her er det tatt utgangspunkt i en norsklærer som underviser fire Vg1-klasser a 28 elever på studieforberedende utdanningsprogram.⁵⁹ Det er tatt utgangspunkt i at høstterminen varer 18 uker.⁶⁰

Tabell 5 – Gjennomsnittlig antall vurderinger per dag

Antall vurderinger per elev	(Antall vurderinger x antall elever) x antall klasser	Antall vurderinger totalt antall arb.dager	Antall vurderinger per dag
9	(9 x 28) x 4	1008 : 90	11,2
8	(8 x 28) x 4	896 : 90	9,95
6	(6 x 28) x 4	672 : 90	7,46
4	(4 x 28) x 4	448 : 90	4,97

Denne tabellen sier ingen ting om hvor mange timer av lærerens arbeidstid som går med til vurderingsarbeidet, siden det selvsagt avhenger av hvor raskt læreren jobber og av hva det er som skal vurderes. Man kan anta at læreren bruker lengre tid på å vurdere tekster som elever har skrevet på en skrive dag eller heldagsprøve, enn det han ville brukt på en kortere tekst skrevet på en to-timers skriveøkt. Det denne tabellen imidlertid viser er de forholdsmessige forskjellene i den gjennomsnittlige arbeidsmengden per dag knyttet til vurdering. Den viser at

⁵⁹ Ved å dele antallet årssrammetimer (661) for undervisning i norsk på Vg1 på skoleårets 38 uker finner vi hvor mange undervisningstimer en lærer må undervise i full stilling med gjeldende årssramme. Ved å dele antall undervisningstimer per uke (4) på antallet timer i full stilling, finner vi at én vg1-klasse i norsk tilsvarer 22,99 prosent stilling. Fire Vg1 klasser tilsvarer dermed omtrent 92 prosent stilling. Ved å kombinere stillingen med en kontaktlærerfunksjon på seks prosent vil man være oppe i tilnærmet full stilling i videregående skole. Ulike kombinasjoner kan tenkes dersom læreren underviser på flere trinn. Årsammen for undervisning i norsk på Vg2 og Vg3 er 622, med henholdsvis 4 og 6 undervisningstimer per uke.

⁶⁰ Her er det tatt utgangspunkt i 90 arbeidsdager. Dvs. ingen fratrukk for fridager eller planleggingsdager lagt til denne perioden. Skoleåret 2015-2016 var det tre dagers høstferie i uke 41 og én planleggingsdag uke 47.

det er forskjell på å ha fire vurderinger per elev per termin kontra ni vurderinger per elev per termin. Et nøkternt anslag av tidsbruk kunne kanskje vært tjue minutter per vurdering. Dersom det man skal vurdere er en skriftlig tekst, skal man i løpet av de tjue minuttene laste ned eller skrive ut teksten, lese elevteksten, vurdere den, notere kommentarer i teksten, i et vurderingsskjema, og kanskje gi en sluttkommentar, og til slutt registrere karakteren i skolens datasystem(er). Spennet i tidsbruk ville da tilsvare 1 time og 39 minutters retting per dag med fire karakterer per elev per termin, og 3 timer og 44 minutters retting per dag med ni karakterer per elev per termin.⁶¹ Lærerne i dette utvalget har gitt uttrykk for et minimumsantall vurderinger fra seks og oppover, og dersom man legger til grunn tjue minutters arbeid per vurdering tilsvarer det omtrent to og en halv times vurderingsarbeid per dag.⁶² Med bakgrunn disse tallene har vi et eksempel på hvordan antallet vurderinger får betydning for lærerens tidsbruk.

Diskusjonen om *antallet* vurderinger som er nødvendig for å ha et godt nok karaktergrunnlag kan raskt overskygge den prinsipielt viktigere diskusjonen som gjelder læringsarbeidet som ligger til grunn for den enkelte karakter. Trolig vil de fleste være enige i at det ikke er noe entydig samsvar mellom hvor mange vurderingsarbeid elevene får og kvaliteten på opplæringen eller hvor mye elevene lærer. Tvert imot mener jeg at det finnes en grense for hvor mange arbeid man kan pålegge elevene før det vil gå ut over kvaliteten på det arbeidet de får gjort. Lignende tanker kom til uttrykk hos lærerne som sa at stoffet trengte tid til å modnes eller at de underviste etter at de ikke ville «drepe» elevene med arbeid, siden de tross alt har mange fag. Ved å summere antall vurderinger i norsk for den enkelte elev vil man komme frem til et betydelig antall arbeid: dersom man har ni vurderinger per termin som vurderes med karakter, vil hver elev i løpet av videregående skole ha 54 vurderinger før de standpunkt karakterene sine på slutten av Vg3. I et rettferdighetsperspektiv kan det også innvendes at arbeidsmengden for elevene kan variere mye dersom lærerne ikke har samme praksis på dette området.

Dersom antallet vurderinger fikk styre undervisningen, kunne man se for seg lærere som tvinges til å omgå den høye arbeidsmengden ved å ty til enklere måter å sikre et tilsynelatende

⁶¹ Her menes 60-minutters enheter.

⁶² Det er ingen ting som tyder på at lærerne i utvalget i denne undersøkelsen har redusert antallet vurderinger til fire, men skoler som Kongsbakken Videregående skole, som har vært i forsøk med én karakter, har rapportert om en slik praksis. Der inngår det riktignok, slik jeg har forstått, flere utkast per vurdering, og disse utkastene skal selvsagt gis en form for vurdering og tilbakemelding.

bredt vurderingsgrunnlag på.⁶³ I et intervju fra Norsk Pedagogisk tidsskrift hadde professor Steinar Kvale følgende å si om forholdet mellom vurderinger *av* læring og vurdering *for* læring:

Ved krav om hyppige og sammenlignbare vurderinger av læring kan de ulike former for vurdering for læring lett bli for tidkrevende og usammenlignbare; de enklere computervurderte multiple choice tester vil kunne vinne frem som vurderingsform ved den økonomiske kontroll av den kunnskapsproduksjon som er så vesentlig i et kunnskapssamfunn. Vi ser her en motsigelse i en kunnskapsøkonomi mellom evaluering som kontrollmiddel for den økonomiske styringen av kunnskapsproduksjonen og evaluering for å fremme en mest mulig effektiv kunnskapstilegnelse (Smith, 2009, s. 98).

Vi ser at Kvale her peker på hvordan større samfunnsmessige mekanismer virker styrende på skolens praksis, og at disse kan ha uheldige konsekvenser. Jeg tolker dette dit hen at dersom man legger for mye vekt på måling og kontroll kan man undergrave vurderingens læringsfremmende hensikt. I norskfaget er trolig dette en større utfordring enn i andre fag, siden det har et høyt antall karakterer og kanskje i større grad preges av usammenlignbare vurderinger enn andre fag.

I grunnlagsdokumentet for videreføringen av satsningen på vurdering for læring skriver direktoratet at det er et prinsipp i satsningen at vurdering skal inngå som et integrert element i opplæringen. Videre presiserer de at dette ikke betyr at elevene må utsettes for stadige vurderingssituasjoner fordi det kan oppleves som tyngende og demotiverende. Målet er at læreren skal være bevisst på hva det er som bidrar til at elevene lærer, opplever mestring og blir motiverte, og justere undervisningen deretter (Udir, 2014, s. 4). De viser også til at satsningen på vurdering for læring bygger på skolens formålsparagraf som blant annet sier at «Skolen (...) skal møte elevane (...) med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (opplæringslovens § 1-1). Direktoratet mener at lærerne må innrette vurderingspraksisen sin etter formålsparagrafen:

Vurderingsarbeidet må bygge opp under elevenes lærelyst og motivasjon (...). En slik praksis kan bare utspille seg i læringsmiljøer preget av tillit, gjensidig respekt og tydelige forventninger, og i et klima der det er trygt å prøve og feile (Udir, 2015, s. 3).

Jeg tør påstå at dersom man har mer fokus på resultat (produkt og karakter) fremfor prosess (veiledning og revidering), så blir det vanskeligere å skape et klima der det er trygt å prøve og

⁶³ Ved hjelp av læringsplattformer, som for eksempel It's Learning, kan man lage multiple choice-tester med automatisk retting eller kombinasjon av manuell og automatisk retting. Ved å legge inn poengangivelser og skalaer kan læringsplattformen deretter regne ut karakteren, og det ville da være en tidsbesparende vurderingsform.

feile. Ved å ha mange vurderinger med karakter underveis, vil læreren sikre seg et bredt vurderingsgrunnlag, men da står man i fare for å fungere mer som dommer enn som trener, for å låne et språklig bilde fra Rønning (2012).

I neste delkapittel vil jeg forlate spørsmålet om antall vurderinger og ta for meg noen av de oppgavetyperne lærerne i utvalget beskrev.

Oppgavetyper

Ved den ene skolen hadde lærerne under forsøket prioritert kortsvarsoppgaver til å vurdere elevene i norsk sidemål. Flere lærere gav uttrykk for at de tidligere, da det var en egen sidemålskarakter, hadde følt at elevene måtte skrive lengre tekster på sidemål enn i forsøket. En lærer sa det slik: «(...) når du skal ha en egen karakter, så var vi mere på, altså de skrev på en måte samme type oppgave enten på bokmål eller nynorsk, nå velger vi, i hvert fall på Vg1 og Vg2 å konsentrere oss om kortere tekster, flere tekster». Kortsvarsoppgavene ble gjerne gitt på 90 minutters skriveøkter (en dobbelttime), mens til litt større oppgaver, som novelle eller sakprosaanalyser, kunne elevene få to dobbeltimer til skriving på skolen. Det så ut til at praksisen med skriving på skolen varierte litt fra lærer til lærer, for noen lærere nevnte at de også gav elevene hjemmeoppgaver. Lærerne gav uttrykk for at skriveoppgavene de gav elevene var knyttet til de temaene de til enhver tid jobbet med på skolen.

Foruten om disse kortere skriveøktene rapporterte lærerne også om femtimers skrivedager for hele trinnet med samme form som eksamen, én obligatorisk kortsvarsoppgave og fire valgfrie langvarsoppgaver. Lærerne samarbeidet om å lage oppgaver til skrivedagene, men det ble også nevnt unntak for klasser som hadde jobbet med litt andre tema. I intervjuene med lærerne ved en av skolene var prosessskriving et gjennomgangstema. En av lærerne beskrev en slik praksis i forbindelse med at elevene skrev lyrikkanalyser, der all skrivingen foregikk på skolen i løpet av en to-ukers periode, og klasserommet ble omgjort til et skriveverksted, med vurdering på første- og sisteutkastet. Den samme læreren beskrev i tillegg til prosessskrivingen flere parallelle opplegg med skriveøkter og individuelle muntlige høringer. Disse undervisningsoppleggene ble gjennomført i løpet av firetimersøkter som kom i stand på grunn av timebytter med en annen lærer. Slike timebytter er enklere å få til på Vg1 enn på Vg2 på studieforberedende utdanningsprogram, på grunn av at klassene har flere timer fellesfag på Vg1.

Andre forsøksskoler jeg har fått kjennskap til, har et blokkbasert timeplanssystem, der man ved å ha færre timer i fellesfagene annenhver uke, samler opp til en fagdag hver femte uke. Dermed har man en hel dag til disposisjon. Dette muliggjør at lærerne kan planlegge større undervisningsopplegg, a la det eksempelet som ble gjengitt ovenfor. Dette viser hvordan rammefaktorene på den ene siden kan legge begrensninger, men også åpne for nye muligheter. I de ovennevnte muntlige høringene kunne elevene for eksempel trekke et dikt eller en novelle som de skulle gi en kort tolkning av løpet fem minutter inne hos læreren. Noen dager i forveien fikk elevene trekke fra bestefars hatt en tilfeldig tekst fra et utvalg læreren hadde satt sammen, og på den måten fikk de litt forberedelsestid. Til lyrikkopp-gaven fikk de en liste med sju punkter de skulle gjøre rede for, som for eksempel motiv, virkemidler og tema. Tidligere hadde elevene skrevet både lyrikk- og novelleanalyser, og på den måten fungerte de muntlige høringene som en repetisjon av disse sjangrene. På denne måten kunne læreren gå bort fra de tradisjonelle foredragsrekkene lærerne ofte tyr til for å vurdere elevenes muntlige ferdigheter. Læreren mente det var flere problematiske sider ved disse, for eksempel hadde lærerens erfart at elevene ofte var motvillige til dem, ikke fikk til å samarbeide og ikke ble ferdige. I tillegg mente læreren at man heller ikke kunne være trygg på hvem sin kompetanse det var man faktisk vurderte når elevene jobbet sammen i grupper.

En lærer avviste at forsøket hadde påvirket underveisvurderingen læreren gav elevene:

Men det har ikke påvirket underveisvurderingen min, fordi (...) de får en vurdering på det arbeidet som er gjort i forhold til kompetansemålene og vurderingskriterier som er gitt, (...) da får man vurdere det som man har sagt man skal vurdere og gi de fremovermeldingene man skal gi, og fortelle hvordan arbeidet er, og hvordan det kan bli bedre, og hva som skal til for å løfte seg og alt det her. Det er jo det samme, det har ikke blitt noe mer eller mindre eller annerledes, tenker jeg.

Læreren svarte imidlertid ja på spørsmålet om forsøket hadde åpnet et større rom for å jobbe etter prinsippene i vurdering for læring i norskfaget. Dette begrunnet læreren med at det var lettere å ha tydelige vurderingskriterier i forsøket når man hadde slått sammen de to skriftlige karakterene til én:

Og grunnen til at jeg mener det, det ligger i det å ha helt tydelige vurderingskriterier. Hva er det som skal vurderes i arbeidet som gjøres? For det er jo faktisk sånn (...) om du skriver en analyse av en episk tekst på hovedmålet eller sidemålet, så er det mange elementer som skal vurderes, uavhengig av om det, hvilken målform den er skrevet på. Og så kommer det da inn ett vurderingskriterium som går på grammatikk og formverk (...). Og det er jo en av grunnene til at det er meningsløst å ha to karakterer i skriftlig norsk, synes, jeg, (...) fordi det er så mange overlappende vurderingskriterier i begge målformene.

Når det gjelder lærernes beskrivelser av oppgavetyper, kan vi oppsummere med at lærerne på dette tidspunktet i forsøket til en viss grad hadde gitt elevene andre typer oppgaver å jobbe med. Blant disse oppgavene var det både prosesskriving, kortsvar på nynorsk og muntlige høringer. Det er grunn til å anta at noen av disse endringene, for eksempel muntlige høringer, enten forutsatte eller ble enklere å gjennomføre på grunn av en annen organisering av norsktimene (jf. Eiksund og Fiskerstrand, 2015).

Ulike former for vurdering

Gjennom dette kapitlet skal vi se på noen spesifikke former for vurdering som lærerne har beskrevet. Vurderingsforskriften slår fast at elevene skal ha undervisvurdering med og uten karakter, og dette kapitlet handler først og fremst om den vurderingen som gis istedenfor eller gis sammen med karakter. Også på dette området var det variasjoner i hvordan lærerne beskrev at de vanligvis gav vurdering, og stikkordene er med eller uten karakter, muntlig og/eller skriftlig, digital vurdering, egenvurdering (og begrepsbruk).

Vurderingsformen godkjent/ikke godkjent så ut til å være i bruk av de fleste lærerne. Denne vurderingsformen ble blant annet brukt for å unngå at elevene sluntret unna, for å kontrollere at oppgavene ble gjort eller som et alternativ til vikar. En lærer beskrev at læreren kunne vurdere oppgaver som godkjent/ikke godkjent dersom elevene senere ble testet i samme type oppgave i forbindelse med skriveøkter eller skrive dager. En tredje lærer sa at godkjent/ikke godkjent gjerne ble brukt i forbindelse med oppgaver der elevene ble bedt om i si noe om innhold og form ved det læreren omtalte som «krevende tekster», og at læreren var fornøyd dersom de klarte å gi uttrykk for at de hadde fått med seg noe. Til disse arbeidene kunne læreren gjerne skrive en kort kommentar, men læreren påpekte at det tok mye tid.

I tilknytning til prosess-arbeidene beskrev lærerne ulike praksiser når det gjaldt formen på vurderingene. En lærer fortalte hvordan elevene fikk skriftlig tilbakemelding og muntlig framovermelding på førsteutkastet, i tillegg til en vurdering av hvorvidt måloppnåelsen var lav, middels eller høy.⁶⁴ Til slutt, på den bearbejdede teksten, fikk de vurdering med karakter.

⁶⁴ To av åtte lærere brukte begrepet framovermelding i løpet av intervjuet. Det var ikke et tema å drøfte bruken av begrepene tilbake- og framovermelding med lærerne, og i denne fremstillingen har jeg antatt at også de lærerne som ikke brukte begrepet framovermelding har forståelse for at undervisvurderingen elevene får både skal fortelle noe om kvaliteten på arbeidet de har gjort (tilbakemelding) og gi råd om hva de bør jobbe videre med (framovermelding), jf. prinsippene for god undervisvurdering (Udir, 2014d).

En annen lærer hadde prøvd ulike varianter, og i den ene varianten fikk elevene delkarakter og tilbakemelding på de ulike delene av teksten som de skrev i etapper, først innledning, så hoveddel og så sluttprodukt. Delkarakterene til de første to delene utgjorde en fjerdedel hver, mens delkarakteren til de siste utkastet utgjorde to fjerdedeler. I en annen variant fikk elevene vurderingen godkjent/ikke godkjent i tillegg til muntlig tilbakemelding mens de skrev innledningen og hoveddelen. Vurdering med karakter ble gitt til slutt. Ifølge læreren var dette ordninger som fungerte «greit nok» og «ganske greit». For å gi alle elevene muntlig tilbakemelding underveis trengte læreren to dobbeltimer. Fordelen med denne vurderingsformen var at læreren følte at det var enklere å forklare for elevene hva læreren mente når læreren fikk snakket med dem, og i tillegg ble det mindre vurderingsarbeid hjemme. Ulempen ved denne formen for vurdering var at det var tidkrevende, og læreren kunne ikke se at det var mulig å gjennomføre mer enn en gang per termin.

Fagsamtaler ble nevnt av flere lærere som en fastsatt form for muntlig vurdering. Inntrykket mitt var at dette også gjaldt samtaler med faglærere, som er utover den samtalen elevene har rett til med kontaktlæreren sin etter vurderingsforskriftens § 3-11. Fagsamtalene elevene fikk av en av lærerne jeg intervjuet, ble bestandig gjennomført når det fremdeles gjenstod én vurdering gjeldende termin. Da opplevde nemlig læreren at elevene fikk en ekstra motivasjon til å gjøre en god innsats og forsøke å heve karakteren sin.

En av lærerne beskrev en utstrakt bruk av egenvurdering og hverandrevurdering. Dette harmonerer med styringsdokumentene læreren er underlagt. Det er fastsatt i vurderingsforskriftens § 3-12 at elevene skal vurdere seg selv. I tillegg er det kompetansemål i NOR1-05 etter Vg1 og Vg2 som understreker at elevene skal kunne:

- Vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier (Vg1)
- Lytte til, vurdere og gi veiledende tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner (Vg2)

Vi husker også at et av de fire prinsippene for god underveisvurdering sier at elevene lærer best når de «er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling» (Udir, 2014d). Læreren lot elevene vurdere sine egne tekster ved å bruke samme vurderingsskjemaet som ved eksamen. Etter at læreren hadde gjort sin vurdering av tekstene snakket læreren med elevene om vurderingen de hadde fått og sammenligne vurderingsskjemaet med deres. Hverandrevurdering brukte læreren i forbindelse med muntlige gruppepresentasjoner som læreren la opp til etter temaene elevene jobbet med, for eksempel middelalderen. Her jobbet 2-3 elever sammen, lagde seg en problemstilling og

presenterte to kunstuttrykk fra middelalderen der minst ett skulle være litteratur. Så vurderte de andre elevene presentasjonen, fylte ut vurderingsskjema og foreslo karakter. Læreren kommenterte vurderingene som gruppene fikk. Det viste seg ofte at elevene var strengere enn henne, og da påpekte læreren dette for dem og viste alt gruppene hadde fått til som var bra. Læreren mente at dette også gjorde elevene flinkere til å presentere selv, fordi alle ble aktivisert: «(...) de kan ikke bare sitte å dingle på en stol».

Avslutningsvis må vi gå tilbake til spørsmålet vi stilte ved inngangen til dette kapitlet, nemlig hva ved lærernes vurderingspraksis som eventuelt kan sies å ha endret seg i forbindelse med forsøket. Først så vi hvordan lærerne forsøker å balansere ulike hensyn når de bestemmer antallet vurderingsarbeid. Deretter så vi hvilke oppgavetyper lærerne fortalte at de benyttet og beskrivelsen av disse. Her var det flere nye oppgavetyper eller nye måter å bruke oppgavetyperne på som lærerne hadde prioritert i forbindelse med at de deltok i forsøket. De ulike formene for vurdering var delvis knyttet til disse oppgavetyperne, men når det gjaldt disse var det bare vurderingspraksisen knyttet til prosesskriving som jeg går ut i ra hadde sammenheng med forsøksdeltakelsen.

For å oppsummere dette kan vi, (med forbehold om at lærerne rapporterte om et sannferdig bilde), konkludere at det varierte i hvor stor grad forsøket førte til endringer i lærernes vurderingspraksis. Noen mente de hadde flere vurderingsarbeid enn tidligere og noen mente de hadde like mange som før. Andre mente de hadde færre med karakter, men at disse ble erstattet gjennom at elevene skrev flere utkast underveis. Basert på disse eksemplene mener jeg vi kan avvise at noe mål om å redusere egen arbeidsmengde har fått styre opplæringen under forsøket. Det er et interessant funn med tanke på at de fleste lærerne så det høye arbeids- og vurderingspresset som begrunnelse for forsøket.

Hvilke konsekvenser mener lærerne at forsøket bør få norskfaget?

Det fjerde forskningsspørsmålet jeg søkte svar på i denne undersøkelsen var «Hvilke konsekvenser mener lærerne at forsøket bør få for norskfaget?». I denne delen vil jeg, med utgangspunkt i intervjuene, gjøre rede for og drøfte ulike sider ved forsøkets betydning for norskfaget. Denne delen av avhandlingen er delt inn i følgende delkapitler i nevnte rekkefølge:

- *Hva lærerne ville gjort annerledes i forsøket*
- *Arbeids- og vurderingspress*
- *Elevenes holdninger og motivasjon*
- *Elevenes læringsutbytte*
- *Språkpolitiske utfordringer*
- *Læreplanens omfang og vurderingsordning*

Hva lærerne ville gjort annerledes i forsøket

Intervjuene fant sted midtveis ut i det andre året av forsøket. Da hadde lærerne fått tid til å samle noen erfaringer, og flere lærere gav uttrykk for hva de mente de burde gjort annerledes i forsøket. Flere lærere gav uttrykk for at de mente at samarbeidet mellom lærerne i forsøket kunne vært bedre og at de burde gjort mer under planleggingen i oppstarten av forsøket. Blant annet ble det av en lærer trukket frem, som vi så i delkapitlet «Samarbeid mellom lærerne», at planleggingen i oppstarten av forsøket hadde vært for dårlig, og at skolen burde utarbeidet en plan for forsøket allerede fra starten. Denne ble imidlertid utarbeidet sent, og det at det var på plass etter at skolen fikk forespørsel om å delta i denne undersøkelsen tyder på at en ytre evaluering av slike forsøk kan virke skjerpene og bidra til fortgang i saken. Når det er sagt har det også kommet frem under intervjuene at skolen fikk svaret fra Utdanningsdirektoratet sent. Det kan bidra til å forklare hvorfor planen ikke forelå tidligere. Når det er sagt deler jeg oppfatningen om at lærerne ideelt sett burde utarbeidet en plan i oppstarten. Hvis ikke øker trolig sannsynligheten for at lærerne fortsetter som før, uten større endringer og utvikling. Samtidig er det viktig å spørre seg hvilke muligheter lærerne har fått til å legge ned det arbeidet som skal til for å utarbeide en grundig og systematisk plan.⁶⁵ Dersom lærerne ikke får

⁶⁵ Ved min egen skole erfarte jeg det første året i forsøket at lærerne som deltok i forsøket ikke hadde noen åpninger på timeplanen der alle hadde undervisningsfri på samme tid. Derfor ble det vanskelig å få til jevnlig samarbeidsmøter.

tid til å tenke igjennom og diskutere hvordan de kan gjøre noe nytt eller annerledes, så kan man regne med at de vil fortsette på samme måte som de har gjort tidligere.

Skoleeiere kunne også spille en viktig rolle som oppfølgingsinstans i dette forsøket. For eksempel kunne de etablert nettverk på tvers av deltakerskolene i fylket og på den måten gi lærerne mulighet til erfaringsutveksling og læring. Ingen lærere gav uttrykk for noe slikt, men de ble heller ikke spurt direkte om det i denne undersøkelsen.⁶⁶

Arbeids- og vurderingspress

En av lærerne fortalte om opplevelsen av mindre press på sin egen arbeidssituasjon under forsøket. Læreren opplevde å få inn det vurderingsgrunnlaget læreren trengte og at elevene gjorde det de skulle. Læreren syntes det var vanskelig å gi et konkret svar på hva det var som gjorde at læreren opplevde «å ha lavere skuldre» nå, enn før, men når læreren forsøkte å svare hørtes det slik ut:

Det er vanskelig for meg å si noe konkret om det, men det er, jeg opplever det i alle fall. Det har sikkert noe å gjøre med min egen, min egen psyke, eller mitt eget forhold til det her med sidemål, eller forhold til norskfaget og det å ta inn arbeids. Det er, jeg opplever i alle fall et mindre trykk, et mindre jag for, for å få inn vurderingsgrunnlaget, det er mindre stress i min arbeidssituasjon. Men jeg jobber ikke mindre, jeg retter ikke noe mindre eller færre antall oppgaver, arbeid. Eller, jeg gjør ikke noe kvalitativt dårligere underveisvurdering av den grunn allikevel.

Her ser vi at læreren selv mener at underveisvurderingen, altså kvaliteten på oppgavene, tilbakemeldingene og fremovermeldingene elevene fikk, ikke hadde blitt kvalitativt dårligere i forbindelse med forsøket. Slik som jeg ser det gir læreren her uttrykk for den viktige balansen mellom antall vurderinger, oppgavetyper og formen på vurderingene. Hvis kjernediskusjonen i forsøket dreier seg om hvor viktig antallet karakterer er, illustrerer sitatet over et viktig poeng i forhold til lærernes *underveisvurdering*. Læreren trakk også frem at det er arbeidskrevende å undervise i fag som norsk, og at leseplikten burde vært redusert slik at man kunne få bedre tid til å følge opp vurdering for læring.

En annen lærer beskrev opplevelsen i forsøket som å ha mer senkede skuldre og mente at det muliggjorde at læreren kunne ta seg tid til det læreren syntes var viktig, som

⁶⁶ Som lærer ved en skole som deltar i forsøket har jeg ikke kjennskap til at skoleeieren vår har tatt slike initiativ. Oppfølgingsseminarene jeg har deltatt på har vært etter eget initiativ og invitasjon fra Skrive- og Nynorsksenteret, og disse har vært svært lærerrike.

fremovermeldinger og å gi elevene anledning til å ta dem i bruk. Læreren trodde forsøket var et viktig premiss for å få til en slik praksis, på grunn av tidsdimensjonen ved rammefaktorene: «Det hadde sikkert kunne gått an med tre karakterer også, men det hadde blitt mer stressende».

Så var det også en lærer som snakket om at lærere har ulik «kapasitet til å rette». Selv hadde læreren stor kapasitet og kunne rette mye. Lærerens teori var at det var viktig at elevene gjorde mye, noe som innebar at også læreren måtte gjøre mye. I tillegg mente læreren det var viktig at det var et seriøst nivå på elevenes arbeid og at det gav resultater i form av karakterer. Læreren opplevde at det presset karakterene førte med seg, var positivt fordi elevene la mer innsats i arbeidet sitt da. Vi kan tenke oss at forskjellene i lærernes kapasitet til retting, kan være en grobunn for diskusjon. Generelt vet vi at det er knyttet diskusjon til lærernes arbeidstid. Vi forstår at lærerne kan ha ulik kapasitet for å vurdere elevarbeid, men jeg mener at det ikke burde være slik at det blir opp til den enkelte lærer å strekke seg slik at de jobber langt utover arbeidstiden sin.⁶⁷ Dersom man legger opp til en slik praksis tror jeg det vil ha en rekke negative konsekvenser, og for å nevne noen vil jeg trekke frem 1) den enkelte lærerens trivsel, overskudd og helse, 2) kvaliteten på undervisningen og 3) vanskeligere rekruttering til yrket.

Ved å redusere kravene til vurderingen i norsk (på Vg1 og Vg2), der det er snakk om undervisvurdering, i form av antallet karakterer i halvårsvurderingen, har vi her sett at lærerne beskriver situasjonen i forsøket som mindre stressende enn før.

Elevenes holdninger og motivasjon

Det kom frem under et av intervjuene at en av lærerne mente at det var vanskelig å svare på om forsøket hadde påvirket elevenes holdninger til norskfaget, fordi læreren bare hadde deltatt i forsøket i en kort periode. Læreren mente at holdningene deres til skolearbeid generelt var gode, og at elevene hverken hadde blitt mer eller mindre glade i nynorsk eller bokmål. Læreren mente likevel at det hadde vært mindre mas og negative ytringer fra elevene enn det læreren hadde vært vitne til tidligere, og læreren trodde at det skyldtes mindre stress i

⁶⁷ Det er også uheldig om lærerne ikke kan gi uttrykk for at de har for høy arbeidsmengde, for eksempel av frykt for å fremstå som mindre attraktive for arbeidsgivere.

undervisningssituasjonen. Læreren trakk selv i tvil hvor vidt dette var en konsekvens av én skriftlig karakter:

Det er nok heller en følge av at læringstrykket blir litt flyttet på, på et vis, med det mindre fokuset på, mindre stress i undervisningssituasjonen, opplever jeg, når det gjelder sidemål. For vi underviser jo i nynorsk, vi har hatt nynorskinnløyper og, og dem har fått tilbakemelding og. Det er rett og slett mindre mas rundt det, det slår meg nå når jeg tenker etter, og det synes jo jeg er bra.

En annen lærer trodde at elevenes holdninger til faget ble bedre på grunn av forsøket, siden de fikk oppleve mestring, lære og forstå ting gjennom mer veiledning i forbindelse med skriveprosessene. Generelt hadde læreren inntrykk av at elevene likte norsk og variasjonen i faget. Læreren trodde at elevenes holdninger til faget ble påvirket positivt av at det ikke var så mange vurderingssituasjoner. Videre mente læreren at det at de hadde fått bedre tid i faget og kunne holde på med ting over lengre perioder, hadde hatt en positiv effekt på elevenes holdninger. Da fikk de mulighet til å konsentrere seg. Her ser vi hvordan læreren tolker forsøket ut fra sin egen praksisteori.

Elevenes læringsutbytte

Jeg spurte også lærerne om de trodde at elevene hadde lært mer av å delta i forsøket enn det de ville gjort dersom de ikke hadde vært med på det. Inntrykket mitt av svarene deres var at lærerne generelt var positive etter å ha «prøvd det ut», men gav også forbehold på ulike måter. En av lærerne nølte med å svare, men læreren trodde det. Tvilen virket å være mest knyttet til hvorvidt elevene ville gitt uttrykk for det. En annen lærer svarte at læreren håpet at vektleggingen av prosesskriving og tilbakemelding underveis hadde ført til mer læring for elevene, men mente at det var en del igjen for å kartlegge at det faktisk var slik. Læreren la også til at elevene hadde gitt uttrykk for at de hadde lært mye av det.

En lærer gav uttrykk for opplevelsen av en annen hverdag med større handlefrihet og mer fokus på læring. Denne læreren trodde at høyt tidspresst førte til at lærerne oftere benyttet tradisjonelle undervisningsmetoder. Det positive med å redusere tidspresst var at lærerne fikk bedre tid til å eksperimentere mer i undervisningen, og dette kunne være positivt både for elevenes læringsutbytte og motivasjon.

En lærer var veldig tydelig på at forsøkets konsekvenser for elevens læringsutbytte kom an på hva forsøket førte til i undervisningen. Selv trakk læreren frem at prosesskriving hadde en

positiv effekt på læring og at en tekst alltid blir bedre dersom man får lov til å tenke to ganger over den. Men siden det ikke var lagt noen føringer i forsøket i forhold til for eksempel prosesskriving, ble det opp til hver enkelt lærer eller skole å legge opp undervisningen slik de ønsker. Læreren mente at det var ingen gitt å si hvilke utslag det ville få, og lærerens erfaring var at reformer kom og gikk, men at lærere hadde en tendens til å gjenta seg selv uansett.

Personlig deler jeg dette synspunktet. Konsekvensene av forsøket i form av eventuelt økt læringsutbytte for elevene vil i stor grad være avhengig av hva den enkelte lærer eller skole gjør. I kapitlet «Forsøkets utforming og omfang» så vi at det er riktig slik som læreren ovenfor beskriver. Det lå ingen metodiske bestemmelser i forsøket, kun en forutsetning om at skolene utarbeidet en plan for hvordan forsøket kunne føre til mer læring (Udir, 2015a). Avslutningsvis vil jeg kommentere at lærerne vanskelig kunne gi sikre svar på dette spørsmålet. Som pedagoger mener jeg likevel at deres opplevelse kan være en viktig indikator på forsøkets eventuelle betydning for elevenes læringsutbytte.

Språkpolitiske utfordringer

Jeg spurte alle lærerne om hvilke muligheter og utfordringer de så for seg dersom ordningen fra forsøket ble gjeldende praksis fremover. En læreren så bare positive sider ved det. Denne læreren hadde flere ganger gitt uttrykk for at det var unødvendig å vurdere de samme kompetansemålene to ganger på ulike målformer. Læreren trodde heller ikke det var en ordning som ville være en trussel mot den ene eller andre målformen og mente at de retningslinjene som allerede lå i læreplanen burde være forsikringer gode nok for å bevare sidemålet. Hvis lærere sluttet å undervise i nynorsk, så gjorde de ikke jobben sin: «Vi er såpass nært opp til den todelte tradisjonen, at det vil gå mange år før, før vi vil se at, at skoler eller lærere vil, vil nedprioritere det ene, den ene målformen». En annen lærer mente at det ble feil å trekke en automatisk slutning om at forsøket ville være til skade for nynorsken. For å illustrere dette snudde han saken opp ned og mente det var like mye et angrep på bokmål, siden begge mistet en egen karakter.

Flere lærere gav uttrykk for eksamensordningens store påvirkning på lærernes prioriteringer. En lærer mente at dersom eksamensordningen forble slik den var nå, så ville det ikke spille noen særlig rolle om forsøket gikk over til å bli fast praksis og at antallet standpunkt-karakterer

eventuelt ble redusert. En annen lærer trodde det fantes lærere som ville nedprioritere sidemålet dersom karakterene ble slått sammen, men trakk også frem eksamen som en avgjørende kontrollfunksjon. Det ville være dumt å nedprioritere noe som elevene blir testet i på eksamen.

En lærer var spent på hva forsøket ville ha si for sidemålet. Læreren mente at det å fjerne sidemålskarakteren ble en form for nedgradering og at det ikke var noen vei tilbake dersom den først ble fjernet. Generelt trodde læreren at dersom man reduserte fra tre karakterer til én karakter, så ville elevene se det som mindre viktig å gjøre det godt i norskfaget. Samtidig så læreren behovet for en reduksjon i faget:

(...) jeg tror at sidemålet får enda mindre fokus hvis vi baker det inn i én karakter, samtidig så ser jeg at hvis skal drive god pedagogisk undervisning så er det veldig dumt å ha tre karakterer, fordi at da får jeg ikke jobbet grundig med noe som helst, da blir det bare sånn svisj, svisj, fra et tema til det neste, sånn at pedagogisk sett bør det være maks to karakterer, men kompetansemålene bør på en måte være mer fornuftig.

Sitatet ovenfor illustrerer at læreren opplevde det som et dilemma at reduksjonen på den ene siden kunne føre til at elevene så det som mindre viktig å gjøre det godt i norskfaget, samtidig som det var nødvendig å redusere noe av omfanget i faget for å få tid til å jobbe grundig med temaene. Læreren gikk videre i å kommentere prioriteringene i læreplanen og hadde etter min oppfatning et treffende bilde på situasjonen i faget:

Og så synes jeg jo at kompetansemålene er jo enorme og jeg føler jo på at alt skal inn i norskfaget bortsett fra nynorsken. Ja, det er liksom, det er det eneste vi prøver å skvise ut her, det er nynorsken, men jeg som norsklærer med 60 studiepoeng skal stå her å undervise elevene i europeisk kulturhistorie i middelalderen, og det er det ekstremt lite av i min fagutdanning,

Vi tar med oss denne lærerens refleksjoner når vi i den neste og avsluttende delen av dette kapitlet skal se hva lærerne mente om omfanget og vurderingsordningen i NOR1-05.

Læreplanens omfang og vurderingsordning

En av lærerne gav uttrykk for at det var frustrerende at læreplanen var så omfattende:

(...) altså vi må kunne så mye om livet og sette det inn i norsken sånn at, på en måte, det språktekniske blir nedgradert, bare et verktøy som (...) vi i større grad forventer at de kan fra

ungdomsskolen, men som de ikke har fra ungdomsskolen, og så, jeg skjønner jo at elevene blir frustrerte i norskfaget, fordi at det er jo store forventninger

En annen lærer gav uttrykk for en lignende oppfatning. Han hevdet det var så mye som hadde sneket seg inn i norskfaget, noe som igjen hadde ført til at læreren stadig måtte sette seg inn i og lære noe nytt. Denne læreren mente det var positivt at lærerne fornyet seg, men problemet var at det følte ikke som det var noe som gikk ut i den andre enden. Det kom bare nye ting inn. Som innspill til kompetansemålene i læreplanen, var det en annen lærer som ønsket å stille spørsmål om når fokuset ville komme tilbake til det norske språket og den norske litteraturen.

Flere lærere gav uttrykk for at det var en utfordring å motivere elevene til å jobbe med norskfaget på Vg2 og at de ønsket en vurderingsordning som stimulerte elevene til å jobbe mer med faget på dette trinnet. Lærerne hadde inntrykk av at elevene lett kunne dovne av på dette trinnet, men skjerpe seg igjen på Vg3. Flere trakk frem at de kunne tenke seg en obligatorisk sidemålsksamen på Vg2, som ble foreslått av Forum for norskfaget og i høringsrunden til den nye læreplanen (Udir, 2012c).

En lærer mente det ville være bedre dersom vurderingsordningen ble slik at man hadde avsluttende vurdering på alle trinn og at det var viktig for elevenes del. Lærerens oppfatning var at det var uheldig at mange elever lente seg tilbake på Vg1 og Vg2 og tenkte at de skulle hente det inn igjen på Vg3, siden elevene ikke innså hvor vanskelig det var: «Det vet jo vi, det gjør dem jo ikke». Siden vi mener at norskfaget er så viktig, mente denne læreren at vi burde markere dette i vurderingsordningen ved å si at: «Vi synes det er viktig at dere gjør en god jobb i norsk på Vg1, akkurat like god jobb som du gjør i engelsk på Vg1». Slik jeg ser det var denne læreren blant dem som klarest argumenterte for en ny vurderingsordning på elevenes vegne. Læreren mente ordningen der man så tre år under ett var en dårlig løsning for elevene. Som et ledd i argumentasjonen trakk læreren også inn den typiske formen på studieløpene de skulle videre i, der man avslutter fag med eksamen etter kort tid. Dette forslaget skiller seg ut ved at det er mer en økning i tallet på sluttvurderinger, enn en reduksjon.

De fleste lærerne i utvalget mente at to karakterer i norskfaget ville være en god løsning, også de av lærerne som sa at de hadde stor arbeidskapasitet når det kom til vurdering. To av lærerne kan sies å ha gitt uttrykk for tvil eller innvendinger under intervjuene. Den ene av dem var spesielt bekymret på sidemålets vegne, og fryktet at en sammenslåing av de to skriftlige karakterene til én ville føre til en svekkelse for sidemålet. Den andre læreren var i

tvil om en reduksjon i karakterer var veien å gå dersom målet var at elevene skulle lære mer, siden lærerens erfaring var at motivasjonen og konsentrasjonen deres dalte når arbeidet ikke skulle vurderes med karakter. Til dette synet kunne man tilføye at det er det samme argumentet som av læreren i forrige avsnitt ble brukt til å foreslå innføring av sluttvurderinger på alle trinn. I tillegg er det, slik jeg ser, forskjell på å redusere antallet karakterer i sluttvurderingen på den ene siden, og det å redusere arbeidsmengde eller vurderingsarbeid underveis i forløpet. Det viste også eksemplene i kapitlet «Vurdering».

Konklusjon

Vi husker fra innledningen at Utdanningsdirektoratet hadde definert formålet med forsøket som «å få erfaring med og kunnskap om hvordan endringer i undervisvurderingen i norskfaget kan påvirke opplæringen». I denne undersøkelsen var jeg opptatt av å undersøke hvilke erfaringer lærerne gjorde seg gjennom deltakelsen i forsøket, og derfor formulerte jeg problemstillingen med utgangspunkt i formålet med forsøket og lærernes opplevelse:

Hva kjennetegner forsøkskonteksten og hvordan opplever lærerne at forsøket påvirker opplæringen i norskfaget?

Forskningsspørsmålene jeg har forsøkt å svare på var:

1. Hvordan var prosessen som lå til grunn for forsøket og som bestemte dets utforming?
2. Hvordan beskriver lærerne sitt eget syn på forsøket og hvordan begrunner de behovet for forsøket?
3. Hvordan opplever lærerne at forsøket har påvirket norskundervisningen?
4. Hvilke konsekvenser mener lærerne at forsøket bør få?

Gjennom denne avhandlingen har leseren blitt ledet gjennom beskrivelser av to dimensjoner ved forsøkskonteksten. Først det politiske og teoretiske makroplanet der særlig beskrivelsen av *ideenes læreplan* og *den formelle læreplan* var viktig. Neste del fokuserte på det metodiske grunnlaget for undersøkelsen og vurderingene jeg gjorde underveis i prosessen, fra forberedelser til ferdigstillelse av denne fremstillingen. Deretter fulgte det en lengre redegjørelse fra mikroplanet – det empiriske grunnlaget for undersøkelsen. Her har *den oppfattede læreplan* og *den operasjonaliserte læreplan* vært i fokus. Hoveddelen ble delt inn etter de tre forskningsspørsmålene og herunder inngikk beskrivelser av åtte læreres undervisningspraksiser knyttet til delområder som *skriveopplæring*, *sidemålsopplæring* og *vurdering*, men også temaer som *samarbeid mellom lærerne* ble belyst her, fordi tid til samarbeid i flere sammenhenger blir trukket frem som forutsetning for utviklingsarbeid (jf. Rønning, 2012 og Eiksund og Fiskarstrand, 2015). Siste del av hoveddelen tok for seg hvilke konsekvenser lærerne mente at forsøket burde få. I denne avsluttende delen av avhandlingen vil jeg oppsummere de viktigste funnene fra undersøkelsen og avgjøre hvorvidt undersøkelsen har ført til at forskningsspørsmålene ble besvart.

Det første forskningsspørsmålet var «Hvordan var prosessen som lå til grunn for forsøket og som bestemte dets utforming?». Dette spørsmålet ble belyst i kapittelet «Forsøket», og sporet tilbake til oppdragsbrev 42-10 der Utdanningsdirektoratet ble bedt om å utarbeide et rammeverk for de grunnleggende ferdighetene og starte revisjonen av læreplanene i en rekke fellesfag, deriblant norsk. Fra perioden 2010-2013 har vi sett at norsklærerne rapporterte om behov for å redusere omfanget i læreplanen, fordi lærernes arbeidsmengde var altfor stor. Flere forslag til alternative vurderingsordninger ble en del av Utdanningsdirektoratets revisjonsforslag, men da resultatet forelå i 2013 forble den uendret. Vi har også sett at direktoratet gikk langt i å foreslå avgrensning av sidemålet i høringsutkastet, men heller ikke dette ble vedtatt. Alt dette inngikk i prosessen som lå til grunn for forsøket og bestemte forsøkets utforming. Skoleåret 2013-2014 gikk dermed 156 av landets videregående skoler i gang med forsøket, og her var skolene delt omtrent på midten i valget av forsøksmodell.

Det andre forskningsspørsmålet var «Hvordan beskriver lærerne sitt eget syn på forsøket og hvordan begrunner de behovet for forsøket?». I denne undersøkelsen fant jeg at alle lærerne var positive til forsøket. De gav forskjellige begrunnelser, men for de fleste var det klart at *høyt arbeids- og vurderingspress* var en av hovedbegrunnelsene. Dette rimet altså med det vi husker fra det innledende kapitlet «Forsøket». Dernest ble arbeids- og vurderingspresset på elevene trukket frem, men lærerne begrunnet også forsøket med *ulike pedagogiske målsettinger*, for eksempel at man ville ha mer tid til *prosesskriving* og *lesing* av bøker.

Det neste delkapitlet tok for seg aktuelle kategorier knyttet til det tredje forskningsspørsmålet, som var «Hvordan opplever lærerne at forsøket har påvirket norskundervisningen?». Her så vi at forsøket på ulike måter hadde hatt betydning for *samarbeidet mellom lærerne, lærernes individuelle prioriteringer, skriveopplæringen, sidemålsundervisningen* og *vurderingspraksisen* deres. Generelt var det et stort spenn i lærernes beskrivelser av forsøkets påvirkning på norskundervisningen deres. På den ene siden var det lærere som mente at forsøket hadde hatt lite eller ingenting å si for undervisningen, og på den andre siden var det lærere som beskrev at forsøket for dem personlig hadde ført med seg en ny hverdag med mindre stress og lavere skuldre. Ut fra den siste beskrivelsen skulle man tro at lærerne bare hadde latt ting skure og gå sin vante gang, men nå med mindre retting. Om det kanskje var tilfelle for noen få, så var det også klare eksempler på endringer knyttet til *skriveopplæring* og *vurdering*, da spesielt knyttet til prosesskriving og skriving på skolen med veiledning underveis i prosessen.

Det siste forskningsspørsmålet var «Hvilke konsekvenser mener lærerne at forsøket bør få?». Her presenterte jeg funn i undersøkelsen knyttet til kategoriene: hva lærerne ville gjort annerledes i forsøket, arbeids- og vurderingspress, elevenes holdninger og motivasjon, elevenes læringsutbytte, språkpolitiske utfordringer og til slutt, læreplanens omfang og vurderingsordning. Generelt var inntrykket mitt at flere lærere mente at forsøket burde få positive konsekvenser i form av en *varig endring i vurderingsordningen*. Det var få som ytret tvil i så måte, men de som gjorde det begrunnet dette med politisk og pedagogisk. Etter min vurdering er det viktig å lytte til kritiske stemmer for ikke å ta overilte beslutninger i en så viktig sak. Det var lærere som mente at forsøket hadde bidratt positivt i deres arbeidshverdag gjennom *reduisert arbeids- og vurderingspress*. For elevene mente de at forsøket både kunne ha positiv innvirkning på *motivasjon og læringsutbytte*. Undersøkelsen min når imidlertid ikke opp til å kunne dokumentere at dette faktisk er tilfelle, siden den er basert på disse lærernes opplevelser alene.

Min *forforståelse* har utviklet seg gjennom arbeidet med denne masteroppgaven. Det var en forutsetning for den vitenskapelige kvaliteten at jeg klarte å være bevisst på hvordan den spilte inn og påvirket mitt møte med forskningsfeltet. Jeg startet med et ønske om å finne ut hvordan forsøket hadde påvirket undervisningen i norskfaget, men ble litt forundret over at lærere som fortalte at forsøket bare hadde vært et bakteppe for dem. Hva betydde i så fall det for undersøkelsen min? Etter hvert forsto jeg at kunnskapen min, som i stor grad var basert på det jeg hadde lest og hørt om fra skoler som Kongsbakken, hadde gjort at jeg hadde visse forventninger til møtet med lærerne i undersøkelsen. Ettersom jeg hadde deltatt på seminarer i regi av Skrivesenteret og Nynorsksenteret, hadde jeg også der fått høre mange eksempler på skoler som gikk inn i forsøket med *klare mål for gjennomføringen*. Men også gjennom disse samlingene var det eksempler på at skolene hadde kommet ulikt og prioritert ulike ting. I denne undersøkelsen kom det frem at det ved den enkelte skole *i noen grad var bestemte mål knyttet til gjennomføringen av forsøket*. Det *varierte i tillegg fra lærer til lærer* hvor vidt forsøket var forbundet med bestemte målsettinger for undervisningen.

På en måte jeg ikke klarte å forutse på forhånd opplevde jeg at det var forskjell mellom de lærerne jeg intervjuet, som deltok i forsøk med to karakterer, og det som jeg hadde lest og hørt om fra skoler som Kongsbakken, som deltok i forsøk med en karakter. I tillegg jobber jeg selv på en skole som deltar i forsøk med én karakter. Opplevelsen min var at det var forskjeller i hvordan disse lærerne snakket om forsøket. Det var mitt gjennomgående inntrykk at lærerne jeg intervjuet forventet at intervjuet ville handle om *skriveopplæring generelt* og

sidemålsundervisning spesielt, for det var i hovedsak det lærerne trakk frem og fokuserte på i svarene sine. Det mener jeg er helt naturlig, i og med at den største forskjellen forsøket hadde ført til hos dem var at man vurderte norsk skriftlig i én sammenslått karakter og at muntlig fremdeles ble vurdert med en egen karakter. Dermed ble det kanskje generelt mindre fokus på muntlige arbeid og vurderinger, men siden jeg spurte om dette spesifikt fikk jeg også høre om spennende vurderingspraksiser i denne disiplinen.

Med den forståelsen og erfaringen jeg har nå ville jeg, dersom jeg kunne gjort undersøkelsen om igjen, revidert intervjuguiden og spørsmål 3 og 5 (se vedlegg 2, s. 116). Jeg ville endret disse slik at ordlyden ble mer i tråd med det tredje forskningsspørsmålet og ikke foregrev den kategoriseringen jeg så for meg at jeg ville gjøre etter hvert, med skille mellom planlegging og gjennomføring av undervisningen. Spørsmål 3 ville jeg justert til slik: «Hvordan har forsøket påvirket undervisningen din?». På den måten ville dette spørsmålet representert et mer overordnet nivå. Spørsmål 5 burde vært «Har forsøket påvirket (medført endringer i) vurderingspraksisen din? I så fall: på hvilken måte?». At jeg brukte begrepet «undervisvurdering» førte til noe forvirring hos noen av lærerne. Og siden det i min forståelse er all vurdering man gjør før man setter sluttvurderingen, så kunne «vurderingspraksis» vært et bedre begrep i denne sammenhengen.

Med tanke på kritikken som, i alle fall tidligere, har vært rettet mot forsøket på grunn av frykt for sidemålets situasjon i en slik kontekst, mener jeg at det faktum at forsøket bare gjaldt for Vg1 og Vg2 var en klok beslutning. Denne undersøkelsen har styrket mitt syn på behovet for å ha *en egen sidemålskarakter i norskfaget*. Det er flere grunner til at jeg mener dette er viktig, og den aller viktigste årsaken er at det er *et generelt trekk at all undervisning i stor grad styres av vurdering og evaluering*. Det har jeg også sett gjennom denne undersøkelsen, med kortsvarsoppgavene som et eksempel. Når man i tillegg har en *ambisiøs læreplan og rammefaktorer* som setter sine begrensninger i form av antall undervisningstimer og antall elever per klasse/lærer, så tror jeg at nynorsk trenger den forsikringen som ligger i at elevene får en egen karakter på vitnemålet. Hvor vidt denne bør legges til et eget trinn eller om det finnes andre gode løsninger, har jeg ikke forutsetninger for å bedømme. Jeg har sett at Utdanningsdirektoratet har drøftet ulike konsekvenser og at vurderingsordningen er komplisert å endre.

Når det er sagt er jeg fremdeles positiv til forsøket, og etter mitt syn har denne undersøkelsen vist at mange lærere har stått på for å gi elevene en best mulig undervisning, innenfor

rammene av forsøket, i alle tre disipliner. Mye av det jeg har fått formidlet har vært til inspirasjon. Når det gjelder arbeids- og vurderingsmengden i norsk har jeg tiltro til at det må være mulig å ivareta både hensynet til *elevens læring, lærerens arbeidsforhold* og *de to likestilte målformene våre*. Det står klarere for meg enn før at dette til syvende og sist er et viktig verdispørsmål. Norsk = bokmål og nynorsk.

Dersom jeg avslutningsvis får vende blikket fremover vil jeg nevne Ludvigsen-utvalgets utredning om *Fremtidens skole*. Ludvigsen-utvalget har hatt fokus på balansen mellom bredde og dybde i opplæringen, og delutredningen (NOU 2014:7) tar opp spenningen mellom bredde og dybde i norskfaget. For norskfaget sin del har det vært flere interessante kommentarer etter publiseringen av utredningen. Blant annet har Språkrådet rettet innspill mot utvalgets behandling av norskfaglige spørsmål. I *Norsklæreren* nr. 3 2015 hadde Språkrådet et innlegg med tittelen «Er språkpolitikk utdanningspolitikk?». Der stilte de spørsmål ved fraværet av omtale av det språkpolitiske perspektivet i NOU 2015:8 og delutredningen denne bygger på. Språkrådet viste til at en eventuell svekking av sidemålet ikke er «i tråd med den språkpolitikken Stortinget har slutta seg til», med henvisning til språkmeldingene *Språk bygger broer* og *Mål og mening* (Ims, 2015, s. 15). Landslaget for norskundervisning har rettet sterke advarsler mot utvalgets forståelse av norskfaget og plasseringen av norskfaget i fagområdet *språkfag*. LNU har uttrykt bekymring for at norskfaget skal bli omgjort til et språk- og kommunikasjonsfag i snever forstand. I den utfordrende balansen mellom bredde og dybde er det eneste kuttforslaget Ludvigsen-utvalget gir et som angår særlig norskfaget: «Samtidig kan noen av kultur- og litteraturdelenene i fagene gjøres noe mindre omfattende» (NOU 2015:8, s. 52). Om dette punktet svarte LNU under høringen følgende:

Forslaget i seg selv virker udramatisk og tentativt. Det som gjør det mer dramatisk, er at dette a) er utvalgets eneste forslag til breddekutt og b) at dette er det eneste utvalget skriver om kultur og litteratur i språkfagene, inkludert norsk. Utvalget går altså ikke inn på hva kultur- og litteraturdelen i språkfagene er, hvilke kompetanser de fremmer, eller hvilken legitimitet de har (LNU, 2015, s. 3).

Lars August Fodstad, styreleder i LNU, henviste til formålet med norskfaget da han skrev følgende i en kronikk i *Dagsavisen* 31. august 2015: «Norsk hører altså hjemme i tre av Ludvigsen-utvalgets fire fag-områder: språkfag, samfunns- og etikkfag og estetiske fag. Men dette velger utvalget å overse».

Det er nettopp dette som gjør norskfaget til skolens viktigste fag.

Litteraturliste

- Arnesen, S. (2013). Forsøk med en karakter i norsk. Presentasjon for forsøksskoler, Trondheim 2.12.2013. Hentet fra www.skrivesenteret.no/uploads/files/ny_vurderingsordning/Sonja_om_Fors%C3%B8k_med_%C3%A9n_karakter_i_norsk.pptx
- Askeland, N. & Falck-Ytter, C. (2009). *Nynorsk på nytt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brunstad, E. & Gujord, H. (2011). Evaluering av forsøk med ein karakter i norsk. Svarbrev til Fana gymnas og Kongsbakken videregående skole angående forespørsel om å evaluere forsøket ved skolene. Hentet fra <http://www.krundalen.no/blogg/wp-content/uploads/2012/10/Evaluering-av-fors%C3%B8k-med-ein-karakter-i-norsk.pdf>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Dimmen, T. & Aasen, A. J. (2015). Notat om forlengelse av forsøksordning med en og to karakterer på Vg1 og Vg2. Nynorsksenteret og Skrivesenteret på vegne av kompetansenettverk for skoler i forsøket. Hentet fra <http://www.nynorsksenteret.no/neted/modules/archive/front/file.php?data=a76b2ee3af64246a22d60b33bdd319e0>
- Eiksund, H. & Fiskerstrand, P. (2015). *Forsøk med ein eller to karakterar i norskfaget på videregående trinn*. FoU-rapport 1/2015. Nynorsksenteret. Hentet fra <http://nynorsksenteret.no/neted/modules/archive/front/file.php?data=37698a0d111b1a9c3bc54c58ab5f757d>
- Eilertsen, T. V. (2013). Eksempelets makt – casestudier som lærings- og forskningsredskap. I M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 173-188). Oslo: Universitetsforlaget
- Engelsen, B. U. (2014). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* 7. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk
- Fjørtoft, H. (2014a). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014b, 3.11.). «Lese, skrive, reflektere. Om vurdering i norskfaget». Forelesning på seminar i regi av Nynorsksenteret. Hentet fra <http://www.nynorsksenteret.no/neted/modules/archive/front/file.php?data=a17f4bcd06910c546670c6fbdee0cb0f>
- Fodstad, L. A. (2015, 31.8.). Norskfaget i fremtidens skole. *Dagsavisen*. Hentet fra <http://fagsnakk.no/norsk/2015/09/01/norskfaget-i-fremtidens-skole/>

- Forskrift til opplæringslova. (2006). Kunnskapsdepartementet. Hentet 28.9.2015 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Forum for norskfaget. (2012). *Sluttrapport. Forum for norskfaget*. Tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettside ut 2013. Tilgjengeliggjort for forfatteren via epost fra B. Heian, Utdanningsdirektoratet
- Hoel, O. L. (2012, 11.10). Verdiløus forskning om ein karakter i norsk. *Bergens Tidende*. Hentet fra http://www.krundalen.no/blogg/wp-content/uploads/2012/10/2012-10-11_Hoel-nordlandsforskning_Bt-kronikk.pdf
- Ims, I. I. (2015). Er språkpolitikk utdanningspolitikk? *Norsklæreren*, 39(3), 14-15.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læreplan i norsk (NOR1-04)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra www.udir.no/kl06/NOR1-04
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Oppdragsbrev nr. 42-10. Utarbeiding av rammeverk for grunnleggende ferdigheter og revidering av læreplaner i norsk, samfunnsfag, naturfag, matematikk og engelsk. Hentet 10.10..2015 fra www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Oppdragsbrev_42-10.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Revidering av norskfaget. Hentet fra www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/brev/03-12_vedlegg_sidemaal_udir.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). Oppdragsbrev nr. 22-13. Forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk. Hentet 28.9.2015 fra http://www.udir.no/PageFiles/76431/oppdragsbrev_forsok_en-to_karakterer_norsk.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013c). Tydeligere læreplan i norsk. Hentet 10.10.2015 fra www.regjeringen.no/no/aktuelt/tydeligere-lareplan-i-norsk/id731197/
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Svarbrev. Søknad om forlengelse av karakterforsøket i norsk med ett årskull for 2015-2016. Hentet fra <http://www.nynorsksenteret.no/neted/modules/archive/front/file.php?data=edf00558951782adf967e7b6d98e3a>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Tidsskriftet Viden om læsning*, 5(9), 10-16.

- Landslaget for norskundervisning (2015). Høringssvar fra Landslaget for norskundervisning. NOU 2015:8. Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/hoeringer/hoeringsdok/2015/horing---nou-2015-8-fremtidens-skole.-fornyelse-av-fag-og-kompetanser/Download/?vedleggId=7445734e-3f97-4bfd-91e0-2623cddc5010>
- Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Møller, J., Prøitz, T. & Aasen, P. (red.). (2009). *Kunnskapsløftet – Tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Rapport 42/2009. Oslo: NIFU STEP
- Norsk Lektorlag. (2011). *Rapporterer om for stor arbeidsmengde i norskfaget*. Hentet 11.10.2015 fra www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2011/rapporterer-om-for-stor-arbeidsmengde-i-norskfaget-article563-227.html
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rønning, W. (2012a). *Fra karakterjag til læring – fra dommer til trener. Rapport fra et forsøk med én karakter i norsk ved to videregående skoler*. NF-notat nr. 1005/2012. Nordlandsforskning. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/forsok%20en%20karakter.pdf?epslanguage=no>
- Rønning, W. (2012b). Kritikk som skyter over mål. *Avisa Nordland*, oktober 2012. Hentet fra <http://nordlandsforskning.no/publikasjoner/annet/1565-kronikk-kritikk-som-skyter-over-mal>
- 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 Skole og læringsforskning. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/fivis.pdf?epslanguage=no>
- Seland, I. (2015). Evaluering av forsøk med halvårsvurdering med én eller to karakterer i norsk. Presentasjon på seminar 9.4.2015, Gardermoen. Hentet fra <http://www.nynorsksenteret.no/neted/modules/archive/front/file.php?data=9e76b2d4ad1b413295beede7a7fe3632>
- Skogen, K. (2006). Case-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. (52-65). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

- Smith, K. (2007). Om eksamensforskning – intervju med Steinar Kvale. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(2), 94-99. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2007/02/om_eksamensforskning_-_intervju_med_steinar_kvale
- St.meld. nr. 23 (2007-2008). (2008). *Språk bygger broer*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr. 35 (2007-2008). (2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Oslo: Kultur- og kyrkjedepartementet
- Pran, K. R. & Ukkelberg, Å. (2011). *Norsklæreres [sic!] holdning til eget fag*. Utført på oppdrag for Språkrådet av Synovate. Hentet fra <http://www.sprakradet.no/upload/Norsklæreres%20holdning%20til%20eget%20fag.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Utdanningsspeilet 2011*. Hentet 11.11.2015 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/utdanningsspeilet-2011/utdanningsspeilet_2011.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). Styrking av skriftleg hovudmål, avgrensing av skriftleg sidemål og endring av vurderingsordningane i norskfaget i samband med revisjonen av læreplanen i norsk. Hentet 1.10.2012 fra www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/norskbrev.pdf?eslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). Vedlegg 4. Høyringsnotat om endringar i læreplanen i norsk. Utkast. Hentet 7.10.2015 fra www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/Forslag_hoeyringsnotat_norsk.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2012c). Vedlegg 4. Høyringsnotat om endringar i læreplan i norsk. Hentet 7.10.2015 fra www3.bergen.kommune.no/BKSAK_filer/bksak%5C0%5CVEDLEGG%5C2013019328-3722633.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). Utdanningsdirektoratets anbefalinger til endringer i læreplaner for gjennomgående fag – oppdrag 42-10. Hentet fra www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag_KD_100413/Oversend_elsesbrev_forslag_til_KD-42-10.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). Oppsummering av høringsuttalelsene og tilråding til endringer i læreplanen i norsk. Hentet 14.9.2014 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag_KD_100413/Vedlegg_4-norsk_oppsummering.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). Reviderte læreplaner. Hentet 10.10.2015 fra www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/endringer/Reviderte-lareplaner/
- Utdanningsdirektoratet (2014a). Informasjon om karakterforsøket i norsk på Vg1 og Vg2 i studieforberedende utdanningsprogram og 8. og 9. trinn i grunnskolen. Hentet

- 28.9.2015 fra
<http://www.udir.no/globalassets/upload/forsok/2013/informasjonskrivbm-150914.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Liste over skoler som deltar i forsøk med én eller to karakterer i norsk. Oppdatert pr. 13.10.2014*. Hentet 4.10.2015 fra
<http://www.udir.no/globalassets/upload/forsok/2013/liste-deltakerskoler-2014-2015.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014c). *Utdanningsspeilet 2014*. Hentet 8.11.2015 fra
<http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/utdanningsspeilet-2014-utskriftsversjon.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014d). *Grunnlagsdokument. Videreføring av satsingen Vurdering for Læring 2014-2017*. Hentet 5.11.2015 fra
www.udir.no/Upload/Vurdering/Grunnlagsdokument-2014-2017.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Forsøk med én eller to karakterer i norsk*. Hentet 28.9.2015 fra
<http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Forsoksordning-med-en-eller-to-karakterer-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Utdanningsspeilet 2015*. Hentet fra
<http://utdanningsspeilet.udir.no/innhold/kapittel-3/3-2-vidaregaande-skular/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Vurdering for læring*. Hentet fra
<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Endringer i regelverket om vurdering*. Hentet 8.11.2015 fra
<http://www.udir.no/Vurdering/Innhold-vurdering/Endringer-i-regelverket-om-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015e). *Tolkningsfellesskap – en vei mot rettferdig vurdering*. Hentet 23.10.2015 fra
www.udir.no/Vurdering-for-laring/rettferdig-vurdering/Tolkningsfellesskap/Tolkningsfellesskap/
- Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods*. 5th ed. Los Angeles: SAGE

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Forsøk med færre karakterer i norsk på VG1 og VG2”

Du mottar denne forespørselen i forbindelse med at skolen deltar i et forsøk med to karakterer i norsk. Som en del av et masterstudium gjennomfører jeg en undersøkelse blant lærere som deltar i dette forsøket.

Bakgrunnen for forsøket

Kunnskapsdepartementet åpnet høsten 2013 for at alle videregående skoler kunne søke om å gå i gang med forsøk med én eller to karakterer i norsk. Dette kom i kjølvannet av den reviderte læreplanen for norskfaget, der vurderingsordningen forble uendret. Oversikten under viser antallet skoler som gikk i gang med forsøket høsten 2013⁶⁸:

- Forsøk med én karakter: 70 videregående skoler, inkludert 7 private.
- Forsøk med to karakterer: 78 videregående skoler, inkludert 9 private.
- Forsøk med en kombinasjon av én og to karakterer: 8 videregående skoler

Til sammen gikk altså 156 videregående skoler i gang med forsøket, og basert på statistikk fra Utdanningsspeilet 2013 tilsvarer dette mer enn 36 prosent av landets skoler. Tallet på deltakende skoler vil trolig øke med de skolene som ønsker å delta fra og med høsten 2014.

Forsøket innebærer ingen endring i hva elevene skal lære og elevene skal fremdeles ha tre standpunkt-karakterer i norsk etter VG3. Gjennom forsøket åpnes det imidlertid for å gi den enkelte skole større frihet i forhold til hvordan det gis undervisvurdering og halvårsvurderinger på VG1 og VG2. Formålet med forsøket formuleres slik: «å få erfaring med og kunnskap om hvordan endringer i undervisvurderingen i norskfaget kan påvirke opplæringen».⁶⁹

Formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å beskrive hvordan lærerne opplever at endringer i undervisvurderingen påvirker opplæringen i norskfaget. Jeg vil undersøke hvilke erfaringer lærerne gjør seg gjennom deltakelsen i forsøket. Problemstillingen som skal analyseres er: **«Hvordan opplever lærerne at endringer i undervisvurderingen påvirker opplæringen i norskfaget?»**.

Forskningsprosjektet inngår som en del av studiet master i tilpassa opplæring i norsk ved Universitetet

⁶⁸ <http://www.udir.no/Upload/Forsok/2013/Deltakere-offentlig-private-skoler-forsok-liste-2013-2014-jan.pdf?epslanguage=no>

⁶⁹ <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Forsoksordning-med-en-eller-to-karakterer-i-norsk/>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skolens lærere

i Nordland. Ved siden av studiet er jeg ansatt som adjunkt med tilleggsutdanning ved Bodin videregående skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil foregå i perioden november 2014. Nærmere tidspunkt avtales med den enkelte. Metode for datainnsamling vil være semi-strukturerte intervju. Spørsmålene vil være forholdsvis åpne og omhandle hvordan forsøket har påvirket undervisningen i norskfaget, blant annet med hensyn til arbeidsmåter og vurderingsformer. Tidsrammen for intervjuene anslås å være mellom 1-2 timer. Dataene vil registreres gjennom lydopptak og transkriberes i etterkant. Dersom skolen/lærerne har dokumenter som kan belyse hvordan arbeidet med forsøket har påvirket opplæringen i norskfaget, vil det også være av interesse for studien. Dette kan for eksempel være ulike typer planer eller undervisningsopplegg.

Jeg vil oppfordre deg til å bidra med dine verdifulle kunnskaper og erfaringer som informant i denne studien. På den måten kan disse gjøres kjent og bli en del av evalueringen av forsøket.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ingen utenforstående vil ha tilgang til personopplysningene som samles inn. Navneliste/koblingsnøkkel lagres adskilt fra øvrige data, og alle data lagres lokalt og med passordbeskyttelse. Prosjektet skal etter planen avsluttes med innlevering av masteroppgaven 15. mai 2015. Alle personopplysninger og ev. opptak vil da slettes. Dataene anonymiseres og ingen informanter vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Dersom du ønsker det, kan du trekke tilbake samtykket underveis, uten å oppgi begrunnelse. I så fall vil alle opplysninger som er innhentet fra deg slettes.

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

Dersom du har spørsmål til denne studien, kan du ta kontakt med:

Student: Caroline Torrissen – Tlf: 95 52 94 74 – epost: cmtbodin@nfk.no

Veileder: Jostein Greibrokk – Tlf: 75 51 72 58 – epost: jostein.greibrokk@uin.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide – lærere

Først vil jeg gjerne takke deg for at du tar deg tid til å delta i dette intervjuet. Jeg har satt av inntil 90 minutter til dette intervjuet. Passer det for deg?

Siden det først og fremst er **dine** tanker om dette forsøket jeg vil ha tak i, kommer jeg til å stille forholdsvis åpne spørsmål og så heller komme inn og be deg utdype eller presisere dersom jeg er usikker på om jeg har forstått eller fått med meg det du mener. Jeg håper derfor det er greit for deg at jeg gjør lydopptak av intervjuet, fordi det gjør meg mye friere til å følge med og stille oppfølgingsspørsmål?

Alle data fra prosjektet vil bli behandlet konfidensielt, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg som lærer i rapporten fra prosjektet. Før vi starter vil jeg minne deg om at det er helt frivillig å delta og at du på ethvert tidspunkt kan trekke deg fra deltakelsen og be om at data som er samlet inn blir slettet. Har du noen spørsmål til prosjektet eller til hva som skal foregå mens jeg er på besøk hos dere? Hvis ikke, håper jeg det er greit at vi starter?

1. Hva synes du om forsøket og hva ser du som begrunnelse for forsøket?
2. I hvilken grad har du opplevd at elevene har vært positive til forsøket?
3. Hvordan har forsøket påvirket (medført endringer i) måten du planlegger arbeidet?
 - (a) Prioritering av de tre områdene – hovedmål, sidemål og muntlig?
 - (b) Utvalg og vekting av lærestoff?
 - (c) Valg av arbeidsmåter?
 - (d) Valg av læringsressurser/læremidler?
 - (e) Elevmedvirkning?
 - (f) Annet?
4. Har forsøket påvirket (medført endringer i) selve undervisningen? I så fall; på hvilken måte?
 - (a) Prioritering av de tre områdene – hovedmål, sidemål og muntlig?
 - (b) Utvalg og vekting av lærestoff?
 - (c) Valg av arbeidsmåter?
 - (d) Valg av læringsressurser/læremidler?
 - (e) Elevmedvirkning?
 - (f) Annet?
5. Har forsøket påvirket (medført endringer i) underveisvurderingen? I så fall; på hvilken måte?
 - (a) Bruk og omfang av ulike vurderingsmåter?
 - (b) Utfordringer i underveisvurderingen?
 - (c) Kontakt mellom lærer og elev?
 - (d) Tilrettelegging og oppfølging?
6. Har du opplevd at forsøket har påvirket elevenes holdninger til norskfaget? I så fall; på hvilken måte?
 - (a) Generelt?
 - (b) Hovedmål, sidemål og muntlig?
7. Har du opplevd at forsøket har påvirket elevenes motivasjon for norskfaget? I så fall; på hvilken måte?
 - (a) Generelt?
 - (b) Hovedmål, sidemål og muntlig?
8. Har du opplevd at forsøket har påvirket elevenes læringsutbytte? I så fall, på hvilken måte?

- (a) Generelt?
 - (b) Hovedmål, sidemål og muntlig?
9. Hvordan tror du at elevene vil oppleve overgangen til vurdering på VG3?
 10. Har erfaringene med forsøket så langt svart til forventningene dine?
 11. (I hvilken grad opplever du at du når målene dine som norsklærer?)
 12. Hvilke muligheter og utfordringer ser du for deg dersom forsøket blir gjeldende praksis fremover?
 13. Hva mener du at nasjonale myndigheter bør ta med seg fra dette forsøket?
 14. Er det noe du ønsker å legge til helt til slutt?

Bakgrunnsinformasjon:

Navn:

Alder:

Utdanningsbakgrunn:

Yrkeserfaring fra skoleverket:

Tusen takk for at du tok deg tid til å delta i dette intervjuet!

Intervjuguide – lærere

1. Hva synes du om forsøket og hva ser du som begrunnelse for forsøket?
2. I hvilken grad har du opplevd at elevene har vært positive til forsøket?
3. Hvordan har forsøket påvirket (medført endringer i) måten du planlegger arbeidet?
4. Har forsøket påvirket (medført endringer i) selve undervisningen? I så fall; på hvilken måte?
5. Har forsøket påvirket (medført endringer i) underveisvurderingen? I så fall; på hvilken måte?
6. Har du opplevd at forsøket har påvirket elevenes holdninger til norskfaget? I så fall; på hvilken måte?
7. Har du opplevd at forsøket har påvirket elevenes motivasjon for norskfaget? I så fall; på hvilken måte?
8. Har du opplevd at forsøket har påvirket elevenes læringsutbytte? I så fall, på hvilken måte?
9. Hvordan tror du at elevene vil oppleve overgangen til vurdering på VG3?
10. Har erfaringene med forsøket så langt svart til forventningene dine?
11. (I hvilken grad opplever du at du når målene dine som norsklærer?)
12. Hvilke muligheter og utfordringer ser du for deg dersom forsøket blir gjeldende praksis fremover?
13. Hva mener du at nasjonale myndigheter bør ta med seg fra dette forsøket?
14. Er det noe du ønsker å legge til helt til slutt?

Vedlegg 3: Faktaark om informantene

Faktaark om informantene i Caroline Torrissens studie. <u>All informasjon blir anonymisert.</u>	Forsøk med færre karakterer i norsk	
Informantkode		
Dato		
		Fyll ut her:
Bakgrunn		
	Kjønn:	
	Alder:	
	Gymnas/videregående hvor:	
Utdanning		
Hva slags lærerutdanning?	Allmennlærer:	
	Faglærer med faggrad – hvilken grad:	
	Annen type lærerutdanning:	
Utdannet når?	Påbegynt:	
	Avsluttet:	
Norskfaglig:	Hvilken/hvor mye:	
Andre fag – årsenhet (grunnfag) eller mer	Hvilke:	
Undervisning		
	Hvor lenge har du arbeidet som lærer:	
	Hvilke(t) skoleslag:	
	Hvor lenge norsk på allmenn/studiespes. el. tilsv:	
	Andre undervisningsfag:	
	Stillingsprosent (undervisning i norskfaget):	

Vedlegg 4: Analysekategorier

1. Bakgrunn og begrunnelse for forsøket
 - 1.1. Hvordan skolen kom i gang med forsøket
 - 1.2. Lærerens syn på forsøket/begrunnelse for forsøket
2. Iverksettelse av forsøket ved skolen
 - 2.1. Elevenes syn på forsøket (lærerens inntrykk av)
 - 2.2. Elevenes motivasjon (lærerens inntrykk av)
 - 2.3. Samarbeid i norskseksjonen
 - 2.3.1. Hvordan samarbeider lærerne?
 - 2.3.2. Om møtetid
 - 2.3.3. Endringer i samarbeidet pga. forsøket?
 - 2.3.4. Tverrfaglig samarbeid
 - 2.3.5. Erfaringsoverføring mellom vg1 og vg2 i forsøket
 - 2.4. Kurs for lærerne
 - 2.5. Endringer i lærernes planlegging og undervisningen
 - 2.6. Skriveopplæring
 - 2.6.1. Elevenes skriveferdighetsnivå i hovedmål og sidemål
 - 2.6.2. Innholdet i skriveopplæringen
 - 2.6.3. Hvordan motivere til skriving?
 - 2.6.4. Skriving på skolen versus skriving hjemme
 - 2.6.5. Prosessorientert skriving
 - 2.6.6. Skriving som forberedelse til eksamen.
 - 2.6.7. Bruk av modelltekster/mønstertekster
 - 2.6.8. Par og gruppearbeid/Samarbeid mellom elevene
 - 2.7. Sidemål/Nynorsk
 - 2.7.1. Endringer i sidemålsundervisningen under forsøket
 - 2.7.2. Endringer i vurderingspraksisen knyttet til sidemål
 - 2.7.3. Elevenes syn på sidemålsundervisning og hva læreren gjør for å motivere elevene
 - 2.7.4. Balansen mellom integrasjon og avgrensning i sidemålsundervisningen
 - 2.7.5. Lærerens eget forhold til nynorsk
 - 2.7.6. Vekting mellom hovedmål og sidemål

Vedlegg 4: Analysekategorier

- 2.7.7. Tiltak for å redusere/hindre plagiat/fusk
- 2.8. Leseopplæring
 - 2.8.1. Innholdet i leseopplæringen
 - 2.8.2. Elevenes motivasjon for lesing
- 2.9. Vurdering
 - 2.9.1. Lærernes vurderingspraksis
 - 2.9.2. Endringer i undervisningsvurderingen pga. forsøket
 - 2.9.3. Mulighet til oppfølging av enkeltelever
 - 2.9.4. Formen på tilbake- og fremovermeldinger
 - 2.9.5. Kontroll og dokumentasjon
- 2.10. Tilpasset opplæring og differensiering
- 2.11. Elevmedvirkning
- 2.12. Digitale verktøy i undervisningen
- 3. Refleksjoner over forhold knyttet til undervisningen og fremtiden for norskfaget
 - 3.1. Forsøkets påvirkning på elevenes holdninger til norskfaget
 - 3.2. Hvordan elevene vil oppleve overgangen mellom vg2 og vg3
 - 3.3. Økt læringsutbytte som følge av forsøket?
 - 3.4. Lærerens kritiske blikk på egen undervisning
 - 3.5. Lærernes opplevelse av arbeids- og tidspress
 - 3.6. Konsekvenser av forsøket for norskfaget i fremtiden
 - 3.7. Ønsket vurderingsordning i norskfaget
 - 3.8. Hva bør nasjonale myndigheter ta med seg fra forsøket?



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

Jostein Greibrokk
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 21.10.2014

Vår ref: 39981 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39981</i>	<i>Forsøk med færre karakterer i norsk på VG1 og VG2</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jostein Greibrokk</i>
<i>Student</i>	<i>Caroline Martha Torrissen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

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

7

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Caroline Martha Torrissen ctoorrissen@Hotmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39981

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Nordland sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak