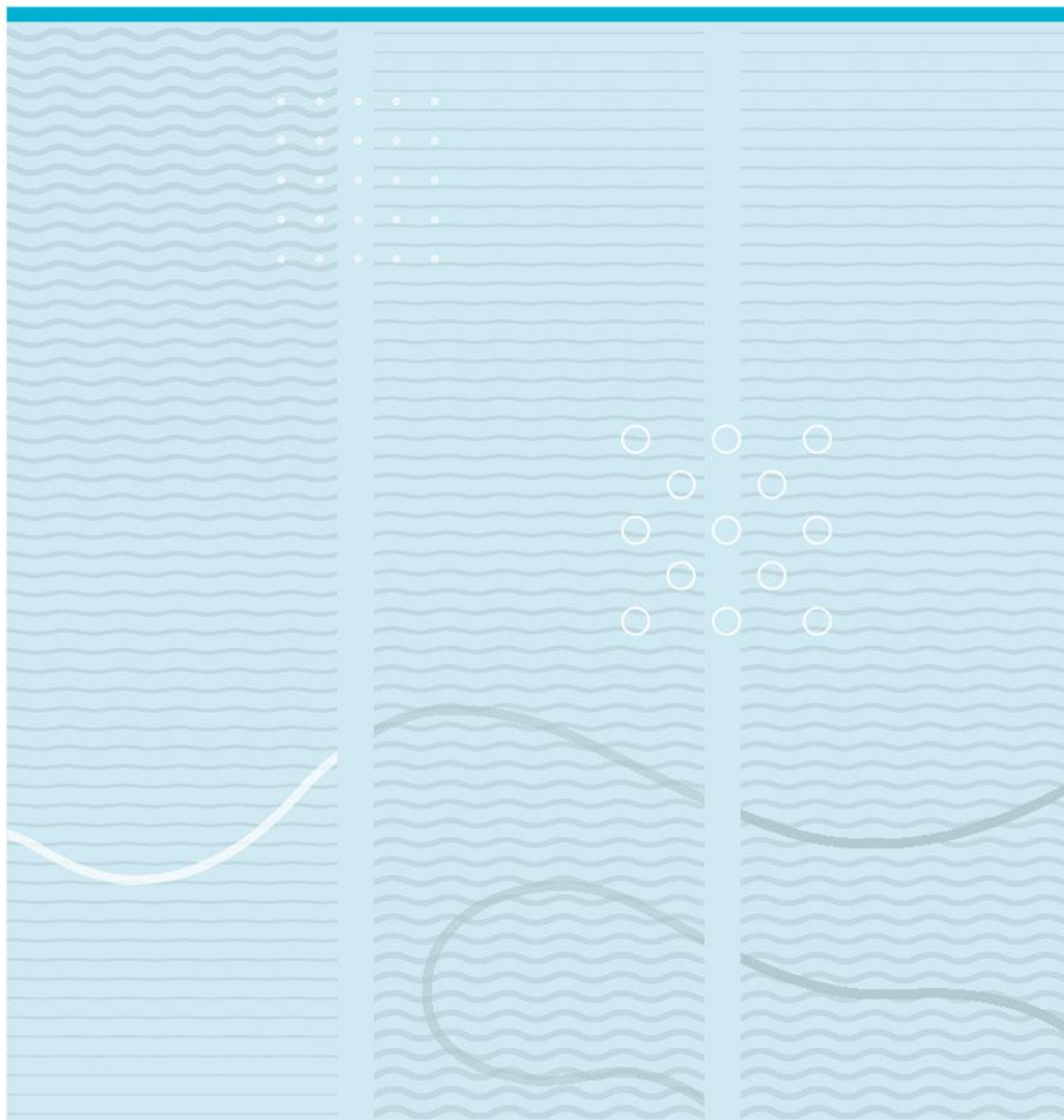


Vegard Thorsrud

## Vurdering av muntlighet

En kvalitativ studie av sensor og eksaminators vektlegging av muntlige aspekter under eksamen i norsk muntlig på 10. trinn





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts-og utdanningsfag  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Vegard Thorsrud

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Denne oppgaven er en kvalitativ innholdsanalyse av en lærer og sensor sine sensursamtaler og tilbakemeldinger til 6 ulike elever ved en muntlig eksamen i norsk på 10.trinn. Datamaterialet i denne studien er videoopptak av reelle muntlige eksamener i norsk på 10. trinn, og ved å ta i bruk dette datamaterialet, blir det gitt en innsikt i den faktiske vurderingspraksisen under en muntlig eksamen.

Oppgaven ser på hvilke muntlige aspekter en lærer og en sensor virker å vektlegge under en muntlig eksamen i norsk på 10. trinn. Gjennom analysen ser jeg på hvilke muntlige aspekter relatert til de retoriske kategoriene ethos, logos, actio og memoria, som læreren og sensoren virker å vektlegge, både under sensursamtalene om elevene, og i tilbakemeldingene som blir gitt til elevene.

Denne oppgaven kan bidra til å gi innsikt i hva den faktiske vurderingspraksisen er under en muntlig eksamen, som er et heller lite utforsket felt.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	6
1.2 Bakgrunn .....	7
1.2 Retningslinjer for muntlig eksamen.....	8
<b>2.0 Teori og tidligere forskning</b> .....	<b>9</b>
2.1 Vurderingskriterier og standarder .....	10
2.1.1 Tidligere forskning på vurdering av muntlige ferdigheter .....	12
2.1.2 Forskning på muntlig eksamen.....	13
2.1.3 Forskning på læreres tilbakemeldinger .....	16
2.2 Summativ vurdering.....	17
2.3 Retorikk .....	17
2.3.1 Ethos.....	18
2.3.2 Logos .....	19
2.3.3 Actio og memoria .....	19
2.3 Taus kunnskap .....	20
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>21</b>
3.1 Innhenting av datamaterialet.....	21
3.2 Analysetilnærming .....	22
3.2.1 Videoobservasjon .....	22
3.2.2 Transkripsjon.....	24
3.2.3 Utvalg .....	24
3.2.4 Innholdsanalyse.....	25
3.2.5 Valg av kategorier .....	27
3.3 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	30
3.4 Forskningsetiske hensyn.....	31
<b>4.0 Analyse av datamaterialet</b> .....	<b>32</b>
4.1 Vurdering fra sensor og eksaminator av Jente_01 .....	32
4.1.1 Sensursamtalen om Jente_01 .....	32
4.1.2 Tilbakemelding til Jente_01 .....	34
4.2 Vurdering fra sensor og eksaminator av Gutt_01 .....	36
4.2.1 Sensursamtalen om Gutt_01 .....	36

4.2.2 Tilbakemelding til Gutt_01 .....	37
4.3 Vurdering fra sensor og eksaminator av Jente_02 .....	<b>39</b>
4.3.1 Sensursamtalen om Jente_02 .....	39
4.3.2 Tilbakemelding til Jente_02 .....	40
4.4 Vurdering fra sensor og eksaminator av Gutt_02 .....	<b>41</b>
4.4.1 Sensursamtale om Gutt_02 .....	41
4.4.2 Tilbakemelding til Gutt_02 .....	43
4.5 Vurdering fra sensor og eksaminator av Gutt_03 .....	<b>45</b>
4.5.1 Sensursamtale om Gutt_03 .....	45
4.5.2 Tilbakemelding til Gutt_03 .....	47
4.6 Vurdering fra sensor og eksaminator av Jente_03 .....	<b>48</b>
4.6.1 Sensursamtale om Jente_03 .....	49
4.6.2 Tilbakemelding til Jente_03 .....	51
4.7 Oppsummering.....	<b>53</b>
<b>5.0 Drøfting av funn .....</b>	<b>53</b>
5.1 Hvilke vurderingskriterier kommer til uttrykk? .....	54
5.2 Taus kunnskap i vurderingene .....	58
<b>6.0 Konklusjon .....</b>	<b>60</b>
6.1 Implikasjoner for praksis.....	<b>61</b>
6.2 Forslag til videre forskning .....	<b>61</b>
6.3 Avsluttende refleksjoner .....	<b>62</b>
<b>7.0 Litteraturliste .....</b>	<b>63</b>
<b>Oversikt over tabeller og figurer .....</b>	<b>67</b>
<b>Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....</b>	<b>68</b>
<b>Vedlegg 2 Avtale for masterstudenter .....</b>	<b>71</b>
<b>Vedlegg 3 Eksamensoppgave 1 .....</b>	<b>73</b>
<b>Vedlegg 4 Eksamensoppgave 4 .....</b>	<b>74</b>
<b>Vedlegg 5 Eksamensoppgave 7 .....</b>	<b>75</b>

# Forord

Denne oppgaven har vært en stor utfordring, og har tidvis virket å være nesten umulig å få fullført. Det har vært harde tak å få skrevet denne oppgaven, og har krevd mye arbeid. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg likevel lært en hel del, og alt i alt har det vært en meget lærerik opplevelse.

Arbeidet med oppgaven kan på ingen måte sies å være helt selvstendig. Gjennom hele skriveprosessen har jeg fått tips, råd og god veiledning fra min veileder Marit Skarbø Solem. Ved hjelp av dine presise og konkrete tilbakemeldinger, har oppgaven vært oppnåelig, og jeg tviler sterkt på at denne oppgaven hadde blitt fullført hvis det ikke var for din veiledning. Tusen Takk!

Til slutt vil jeg takke min familie for å være en viktig støttespiller, som har gitt meg muligheten til å skrive denne masteroppgaven ved å gi meg oppmuntrende ord.

Lier, 29.05.2021

Vegard Thorsrud

## 1.0 Innledning

En persons evne til muntlig kommunikasjon er en sentral forutsetning for aktiv deltakelse i dagens samfunn (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012, s. 35). Derfor er det nok ikke overraskende at elevers muntlige ferdigheter blir en gjenstand for vurdering i den norske skolen. Gjennom elevens utdanning skal lærere vurdere elevens muntlige ferdigheter. Utdanningsdirektoratet påpeker at elevene skal kunne forstå og vurdere, de skal kunne utforme, de skal kunne kommunisere, i tillegg til å kunne reflektere og vurdere (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 8). Likevel gir ikke læreplanene noen tydelige nasjonale kriterier for vurdering av muntlige ferdigheter. Derimot blir vurdering av muntlighet veldig sentralt i det norske skolesystemet. I Norge er elever sitt vitnemål delvis basert på elevenes prestasjon ved muntlig eksamen (Kaldahl, 2019, s. 2). Dette innebærer at etter endt undervisning på 10. trinn, vil elevers karakter ved en muntlig eksamen være en del av elevers endelige snittkarakter. Derfor blir muntlig eksamen i den norske skolen en «high stakes» vurderingssituasjon (Kaldahl, 2019, s. 2).

Likevel peker forskning på muntlige ferdigheter, både nasjonalt og internasjonalt, til at det å vurdere en elevs muntlige kompetanse er svært utfordrende (Harding, 2017, s. 12). Ferdigheten er situasjonsbetinget og heller flyktig da den er fanget i nuet (Mjøen, 2013, s. 11). Hvordan en person uttrykker seg varierer fra person til person, og det kan dermed være vanskelig å vite hvilke muntlige ferdigheter som burde bli vektlagt ved en muntlig eksamen.

### 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne masteroppgaven ønsker jeg å få en bedre forståelse av hva lærere og eksterne sensorer legger vekt på i vurderingsarbeid under en muntlig eksamen. For å finne svar på hva sensorer og lærere vektlegger ved en muntlig eksamen, tar jeg i bruk videoopptak fra reelle muntlige eksamener i norsk på 10. trinn, som har blitt hentet inn som en del av forskningsprosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education). CAiTE sitt mål er å styrke kvaliteten på lærerutdanningen, og forbedre læreres vurderingspraksiser. Dermed blir studieobjektet i denne studien både interne og eksterne sensorer sitt vurderingsarbeid under en muntlig eksamen. Masteroppgaven tar dermed utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvilke aspekter ved muntlighet virker en eksaminator og en sensor å vektlegge under en muntlig eksamen i norsk på 10. trinn?*



Videre har jeg formulert følgende forskningsspørsmål for å videre belyse problemstillingen:

- 1. Hvilke aspekter ved muntlighet virker en eksaminator og en sensor å vurdere i sensursamtalene rundt elevprestasjonene under en muntlig eksamen i norsk?*
- 2. Hvilke aspekter ved muntlighet virker en eksaminator og en sensor å vurdere i tilbakemeldingene til elever ved en muntlig eksamen i norsk?*

Denne oppgaven søker å belyse et felt som er heller lite forsket på, nemlig muntlig eksamen. Ved å gjøre en empirisk analyse, vil denne oppgaven bidra til å skape et mer helhetlig bilde av den vurderingspraksisen som faktisk forekommer ved en muntlig eksamen i norskfaget på 10. trinn. Det empiriske materialet i denne oppgaven er hentet inn før fagfornyelsen 2020, og vil derfor være med på å muliggjøre en vurdering av de retningslinjene som var gjeldende for LK06 er fornuftige, eller om retningslinjene burde bli gjenstand for forandring og justering for å bedre skape en rettferdig vurdering. Forskning på sensursamtaler og tilbakemeldinger gitt ved en eksamen, vil kunne gi oss mer kunnskap om hvordan vurdering ved en muntlig eksamen faktisk skjer i praksis. For å videre kunne undersøke de vurderingene som blir gitt ved en muntlig eksamen, er det først viktig å forstå hvilke funn som er gjort i tidligere forskning på muntlige eksamener, samt hvilke retningslinjer som er gjeldene for muntlig eksamen i norsk.

## **1.2 Bakgrunn**

Forskningsfeltet relatert til muntlige eksamen i den norske skolen, er heller snevert og lite nyansert, likevel finnes det noe forskning som tar for seg muntlig eksamen. En særlig sentral forskningsartikkel for denne oppgaven vil være den følgende artikkelen. Anne-Grete Kaldahl utførte i 2019 en studie om hvilke muntlige aspekter lærere selv mener de vektlegger ved vurdering av muntlighet. I studien ser Kaldahl på hvilke retoriske elementer ved elevenes muntlige prestasjoner som lærere selv hevder de legger mest vekt på i ulike fag. Det var 495 lærere som deltok i studien ved å svare på et spørreskjema som ble gitt digitalt. Alle lærerne som deltok i studien var eksaminatorer for muntlig eksamen i ulike fag på 10. trinn. Et av hovedfunnene til Kaldahl (2019) pekte på at det var en vesentlig forskjell på hva lærerne vektla i fremmedspråklige fag (med unntak av engelsk), og hva lærerne virket å vektlegg mest i de andre fagene. I Fremmedspråklige fag, var tendensen at lærerne vektla logos lavere enn i andre fag, derimot ble appellformene pathos og ethos vektlagt en god del. Dette forklarer Kaldahl at kan være begrunnet den korte tidsperioden elever har fremmedspråklige fag på skolen. Siden de kun har fremmedspråklige fag fra 8. til 10. trinn, er det mulig at lærerne ikke forventer at elevene har det

nødvendige vokabularet til å diskutere og komme med faglig sterke resonnerer. Derimot blir det gitt større vekt til elevenes evne til å virke ivrige samt evne til å kommunisere via kroppsspråk og gestikulering, selv om de har et begrenset vokabular (Kaldahl, 2019, s. 15). På en annen side vil det bli tatt for gitt at elevene har et mindre begrenset vokabular i språk som norsk og engelsk, hvor de har hatt undervisning siden barneskolen. Når det kommer til fagene norsk og engelsk, peker studien til Kaldahl mot at fagene virker å ha ganske like tendenser. Det er her særlig vekt på logos, men lærerne la også en del vekt på ethos og pathos. Læreres vurdering av andre fag enn norsk, engelsk og fremmedspråk, virker å se elevenes evne til å forstå det faglige innholdet, altså logos som meget viktig. Derimot blir ikke appellformene pathos og ethos særlig vektlagt. I disse fagene er det altså et fokus på elevenes evne til kommunikasjon og evne til å legge frem og diskutere faglig innhold (Kaldahl, 2019, s.16). Kaldahl (2019) påpeker videre at selv om det er en forskjell mellom fagene, så er det fortsatt et mønster i hvilke aspekter ved vurdering av muntlige ferdigheter lærerne i studien virker å vektlegge mest. Dette er særlig interessant grunnet det heller lille omfanget av standardiserte, nasjonale retningslinjer som finnes for vurdering av muntlig eksamen i den norske skolen. Selv med mangelen på nasjonale standarder for vurdering under muntlig eksamen, virker altså lærerne å fortsatt danne en ganske konsekvent forståelse av muntlige ferdigheter, som blir tatt i bruk i lærernes hverdagspraksis (Kaldahl, 2019, s. 17). Selv om denne masteroppgaven tar for seg læreres vurdering under norskeksamen, er det også viktig å se på hvordan muntlige ferdigheter blir vektlagt i andre fag. Som studien til Kaldahl (2019) peker på, så er det en forskjell i hvilke muntlige aspekter lærerne ser på som en viktig del av faget, dermed kan læreres vektlegging av vurderingskriterier ved en muntlig eksamen, variere på tvers av fag. Kaldahl (2019) sin studie, ser på mange av de samme aspektene som denne masteroppgaven. I denne masteroppgaven ser jeg på hvilke aspekter ved muntlighet som blir vektlagt ved en muntlig eksamen i norsk. Der hvor Kaldahl (2019) studerer hva lærere selv mener er viktige muntlige aspekter ved en elevprestasjon under en muntlig eksamen, setter denne masteroppgaven søkelys på hvilke aspekter ved muntlighet som lærer og sensor vektlegger ved en faktisk eksamen. Med andre ord, der hvor Kaldahl (2019) ser på lærernes egne tanker, ser jeg på lærernes reelle praksis.

## **1.2 Retningslinjer for muntlig eksamen**

Muntlig eksamen i norsk tar utgangspunkt i de føringene som opplæringslova (1998) og forskrift til opplæringslova (2006) legger for selve gjennomføringen av muntlig eksamen, samt det ansvaret og de pliktene som lærer har i forbindelse med gjennomføringen av muntlig eksamen. I tillegg er det også blitt utformet «Regler for muntlig eksamen» av utdanningsdirektoratet (2019).

Utdanningsdirektoratet sine regler for muntlig eksamen, skal gi en nærmere presisering av muntlig

eksamens gjennomføring. Muntlig eksamen i norsk er todelt. Den første delen av eksamen, skal ta utgangspunkt i en forberedt fremføring, mens den andre delen av eksamen skal være en fagsamtale. Det er viktig å påpeke at fagfornyelsen 2020 fjerner kravet om en muntlig fremføring som en del av den forberedte delen (utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel tar denne oppgaven utgangspunkt for de føringer som ble gitt for muntlig eksamen under LK06, siden datamaterialet som ble innhentet, var av muntlige eksamener gjennomført under LK06. Muntlig eksamen har en tidsramme på 30 minutter per elev. Videre bør ikke den forberedte fremføringen overskride 1/3 av eksaminasjonen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-29; Utdanningsdirektoratet, 2019).

Den forberedte delen av muntlig eksamen, skal eleven presentere en eksamensoppgave, som eleven skal ha mottatt dagen før selve eksaminasjonen. Denne eksamensoppgaven skal være enten et tema, eller en problemstilling. Oppgavens formulering skal være såpass åpen, at det er mulig for eleven å gjøre egne valg, både til oppgavens form og innhold. Det er opp til faglærer å utforme en oppgaveformulering som legger til rette for at eleven kan vise sin samlede kunnskap i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Etter den forberedte delen skal det utføres en fagsamtale. Denne fagsamtalen skal ta utgangspunkt i elevens valg av form og innhold. Det er videre påpekt at fagsamtalen skal gi eleven mulighet til å vise en størst mulig bredde innenfor faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre er det kun den kunnskapen som eleven viser ved eksaminasjonen som skal vurderes. Det er til slutt også et viktig poeng at lærer og sensor skal se etter hva eleven kan, og ikke lete etter det eleven ikke kan (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I grunnskolen er det kommunen som er ansvarlig for gjennomføringen av muntlig eksamen. Dette betyr at muntlig eksamen er lokalt gitt, og det er opp til den enkelte kommune å utforme de mer spesifikke aspektene ved muntlig eksamen, enn de aspektene som har blitt nevnt over.

Utdanningsdirektoratet oppfordrer de enkelte kommunene til å opprette felles retningslinjer på tvers av skoler for å «bidra til å sikre forutsigbarhet, tydeliggjøre forventninger og gi en felles forståelse for ansvar og rammer for eksamenssituasjonen» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Likevel er dette kun en oppfordring, og ikke noe kommunen er pålagt.

## **2.0 Teori og tidligere forskning**

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere den teorien som denne oppgaven bruker som utgangspunkt, samt redegjøre for tidligere forskning på muntlig eksamen og vurdering som er

relevant for denne oppgaven. Jeg vil først presentere en begrepsavklaring av begrepene vurderingskriterier og standarder. Deretter presentere tidligere forskning på vurdering av muntlige ferdigheter, forskning på muntlig eksamen og forskning på læreres tilbakemeldinger. Videre presenterer jeg summativ vurdering, for så å presentere retorikk. Til slutt vil jeg presentere taus kunnskap, og forklare hvordan taus kunnskap virker å være gjeldende for denne oppgaven.

## 2.1 Vurderingskriterier og standarder

Muntlig eksamen i Norge, kan påpekes å ta utgangspunkt i målrelatert vurdering. Målrelatert vurdering refererer til vurdering som skjer på bakgrunn av mål som elevene blir gitt (Engelsen, 2012, s. 134-135). Kvaliteten på elevens prestasjon blir dermed sett opp mot hvorvidt eleven oppfyller de gitte målene. Det vil i den sammenheng bli viktig å avklare to sentrale begreper, nemlig *vurderingskriterier* og *standarder*. Kriterier og standarder blir ofte brukt om hverandre, men begrepenes betydning er ikke alltid den samme (Slemmen, 2010, s. 45). I denne oppgaven vil det bli dratt et skille mellom kriterier og standarder. I mange tilfeller vil man muligens si at man har oppnådd visse kriterier, når man egentlig mener at et arbeid har en kvalitet som møter en standard (Sadler, 1987). Standard begrepet er ganske omfattende, og kan bety alt fra en målestokk, mønster norm eller gjennomsnitt. Videre kan en standard brukes til å beskrive eller vurdere et nivå for kvalitet, gjennom et felles referansepunkt utarbeidet av sentrale myndigheter (Sadler, 1987, s. 194). Man kan dermed si at standarder gir en beskrivelse av ulike grader av måloppnåelse (Scriven, 1991, s. 335). I den norske skolen, kommer dette til uttrykk gjennom opplæringsloven, hvor det blir påpekt at elever på ungdomstrinnet skal få en standardbasert vurdering i form av tallkarakterer, knyttet til målene som fremkommer i læreplanen (Opplæringslova, 2006, § 3-3 og 3-4). Standardene som er gitt for karaktervurdering, er følgende:

karakteren 6 uttrykkjer at eleven har framifrå kompetanse i faget

karakteren 5 uttrykkjer at eleven har mykje god kompetanse i faget

karakteren 4 uttrykkjer at eleven har god kompetanse i faget

karakteren 3 uttrykkjer at eleven har nokså god kompetanse i faget

karakteren 2 uttrykkjer at eleven har låg kompetanse i faget

karakteren 1 uttrykkjer at eleven har svært låg kompetanse i faget.

(Opplæringslova, 2006, §3-4)

Selv om denne oversikten i opplæringsloven, forteller om de ulike nivåene som vurderingen skal ta utgangspunkt i, er det derimot ingen felles nasjonal referanse for hva som skiller «lav kompetanse» fra «høy kompetanse». Hver enkelt kommune, skole og lærer må dermed definere disse skillene, gjennom lokale gitte vurderingskriterier og kjennetegn (Slemmen, 2010, s. 46).

De standardene som opplæringsloven gir, må altså videre bli utformet til kriterier og kjennetegn for å være operasjonaliserbar. Vurderingskriterier kan forstås som kjennetegn på måloppnåelse i de ulike vurderingssituasjonene (Slemmen, 2010, s. 47). Et kriterium er med andre ord altså en karakteristikk ved noe, som skal gi grunnlag for å vurdere kvaliteten på et arbeid (Sadler, 1987, s. 194). Kriterier vil i denne oppgaven bli brukt både om hva en elev må gjøre for å nå et kompetansemål, samt hva som er grunnlaget for vurdering av elevens kompetanse. Likevel vil ikke analysen av datamaterialet i denne oppgaven ta i bruk noen fastsatte, klart definerte vurderingskriterier. Dette er grunnet at datamaterialet ikke inneholder noen dokumentasjon på hvilke vurderingskriterier sensor og lærer legger til grunn for sin vurdering. Derfor vil fokuset i analysedelen heller være på hvilke aspekter ved muntlighet sensor og lærer uttrykker å legge til grunn for sin vurdering. Disse aspektene vil komme til uttrykk gjennom retoriske kategorier, som vil bli presentert senere i oppgaven.

Under en muntlig eksamen vil det videre være særdeles viktig at vurderingen kan sees å være gyldig. David Nunan (1992, s. 184) påpeker at en vurdering alltid må ha forhåndsgitte kriterier, samt at vurderingen må skje på bakgrunn av disse kriteriene for at vurderingen skal være gyldig. Det betyr altså at en vurdering som skal kunne anses å være gyldig, må kun ta utgangspunkt i de kriteriene som er ytret å være gjeldende i den gitte vurderingssituasjonen. Videre er også et viktig aspekt ved en vurderingssituasjons relabilitet, er «intra-rater» relabilitet. Denne formen for relabilitet omhandler hvorvidt en person som vurderer en muntlig prestasjon, er enig med sine egne vurderinger over tid (Luoma, 2004). Per dags dato, har ikke læreplanene for fag noen fastsatte kriterier eller standarder for måloppnåelse. Dermed er ikke læreplanene i dag standard- eller kriteriebaserte (Tveit, 2009, s. 19). Utdanningsdirektoratet (2016) har imidlertid gitt ut en vurderingsveiledning som gir kjennetegn på måloppnåelse etter 10. trinn for standpunkt karakter i norsk muntlig. I denne vurderingsveiledningen kommer det frem at det forventes at eleven:

- bruker relevant kunnskap, utdyper og reflekterer på selvstendig grunnlag over tekster og faglige emner i varierte muntlige kommunikasjonssituasjoner.
- gjengir innhold, analyserer, tolker og sammenlikner tekster ut fra ulike innfallsvinkler, gjør rede for bruken av virkemidler og reflekterer over den funksjonen de har.

- presenterer relevant og variert fagstoff på en selvstendig måte tilpasset situasjon, mottaker og medium og kan bruke formålstjenlige presentasjonsverktøy.
- Finner, reflekterer over og bruker relevant informasjon fra et utvalg av kilder på en hensiktsmessig måte.
- Gir konstruktive tilbakemeldinger på andres arbeid og vurderer eget og andres arbeid ut fra kriterier og ut fra kunnskap om tekst og språk.
- Lytter kritisk, deltar i samtaler og diskusjoner, viser forståelse for andres argumenter og driver samtalen videre gjennom saklig og begrunnet argumentasjon
- Bruker et presist språk hvor begreper fra grammatikk og tekstkunnskap inngår i ulike kommunikasjonssituasjoner.

Ordlyden på kriteriene endres noe basert på hvilket karakternivå eleven ligger på. Presentert er de forventningene som stilles til en muntlig prestasjon som ligger på karakter 5-6. Likevel er det ingen offisielle vurderingsveiledninger som gir kjennetegn for karakter ved norsk muntlig eksamen. Dette medfører at det ikke er noen nasjonalt gitte vurderingskriterier som en muntlig eksamen i norsk skal ta utgangspunkt i. Dermed blir det opp til den enkelte skole, kommune og lærer å etablere vurderingskriterier ved en muntlig eksamen, og kommunisere disse med elevene.

### **2.1.1 Tidligere forskning på vurdering av muntlige ferdigheter**

Selv om det i de siste årene har vært en økt oppmerksomhet rundt muntlighet i norskfaget, finnes det heller lite forskning på vurdering av muntlige ferdigheter (Stieng, 2018, s. 13). Av den forskningen som eksisterer i dag, er det hovedsakelig utført forskning på muntlighet i klasserommet eller annen undervisning, der hvor samtalesjangeren og presentasjonssjangeren har fått stor oppmerksomhet (se for eksempel Christensen & Stokke, 2015; Hertzberg 2003, 2012; Svenkerud, 2013; Mjøen, 2013). Tidligere forskning på ungdomstrinnet har vist til at grunnlagene for hvordan vurderingen blir utført, og grunnlaget for tilbakemeldingene som blir gitt til elevene ved muntlige prøveformer, har en tendens til å være sterkt preget av individuelle forskjeller blant lærere. De tilbakemeldingene og vurderingene som blir gitt elevene kan dermed sies å være svært varierende, både når det kommer til kvalitet og hva som blir vurdert (Dale og Wærness, 2003, s. 75-78). Luoma (2004) påpeker også at vurdering av muntlig prestasjoner generelt er komplisert og noe utfordrende. Grunnen til dette er at det er mange utenomliggende faktorer som kan påvirke en lærers vurdering.

Når det kommer til hva som blir vurdert under muntlige prøveformer påpeker Svenkerud (2013) at elevers syn på muntlige ferdigheter så å si er synonyme med å arbeide med fremføringer. Mjøen (2013, s. 81) påpeker mye av det samme som Svenkerud: Ved vektlegging av muntlige ferdigheter, blir mest vekt lagt på muntlige fremføringer og presentasjoner. Det er samtidig med utgangspunkt i disse fremføringene at de fleste vurderingskriteriene blir oppgitt. I tillegg hevder Mjøen (2013, s. 81) at det er særlig det faglige innholdet som vektlegges. Derimot vektlegges ikke muntlige ferdigheter, eller andre faktorer, like mye. Bakgrunnen til denne tendensen kan være den forberedte delen ved en muntlig eksamen. Fokuset på muntlige presentasjoner i den norske skolen blir dermed begrunnet med at trening i denne formen for muntlighet er nødvendig for elevens prestasjon under den forberedte delen av muntlig eksamen (Hertzberg, 2016, s. 23). Svenkerud (2013) påpeker også at det foregår lite arbeid knyttet til et muntlig metaspråk, og at dette gjør det vanskelig for læreren å kommunisere mål og kriterier til elevene (Svenkerud, 2013, s. 62). Likevel er det ikke slik at muntlige ferdigheter er helt fraværende i vurderingskriteriene. Det er også et viktig poeng at disse studiene hadde et heller snevert utvalg informanter. Hvorvidt denne tendensen er gjeldende for alle lærere i den norske skolen, vil dermed være vanskelig å si. I tillegg var det individuelle forskjeller blant lærerne i Mjøen (2013) sin studie, så selv om hovedtendensen var at lærerne vektla faginnhold over muntlige ferdigheter, var ikke dette nødvendigvis tilfellet for alle lærerne.

### **2.1.2 Forskning på muntlig eksamen**

Som nevnt tidligere er det lite forskning rundt muntlig vurdering, og når det kommer til vurdering av muntlig eksamen, så er forskningsfeltet enda snevrere. Likevel er det bant annet noen masteroppgaver som tar for seg muntlig eksamen i ulike fag.

Den første masteroppgaven er en kvalitativ studie, som tar for seg muntlig eksamen i norsk på 10. trinn. Denne masteroppgaven er skrevet av Inger Lise Stieng (2018), og setter søkelys på andrespråkelever, og hvordan andrespråkelever sitt muntlige språk blir vurdert av lærere og sensorer under prøvemuntlig, samt muntlig eksamen i norskfaget. Datamaterialet i studien til Stieng var lydopptak av ni andrespråkelevers prøvemuntlig samt muntlig eksamen. Det ble i tillegg også utført intervjuer med eksaminatorene etter eksaminasjonen var fullført. Et av funnene i denne studien var at lærere og sensorer særlig vektla elevenes evne til refleksjon, og bruk av fagbegreper. Videre ble det funnet at elevenes syntaks, fonologi og morfologi, altså elevenes uttale og mer formelle sider ved norskspråket *ikke* ble vektlagt (Stieng, 2018, s. 88-91). Videre blir det påpekt at

lærere virker å ha et uklart forhold til vurderingskriterier under muntligeksamen. Det virket som at noen lærere ga karakterer i norsk muntlig, uten å ha et eksplisitt forhold mellom vurderingen og vurderingskriterier. I tillegg virket det som at andre lærere dro inn forhold ved elevene som var utenforliggende vurderingssituasjonen når de vurderte elevenes muntlige prestasjoner. Likevel var det også lærere som hadde klare faglige referanser, som skapte et grunnlag for karaktersetning (Stieng, 2018, s. 91). Muntlige ferdigheter ble av lærerne i denne studien ikke sett på som et mål som sådan, men heller et verktøy for formidling og forståelse.

Måten muntlig eksamen er utformet, samt hvilke vurderingskriterier som ligger til grunn for vurderingen av elevenes prestasjoner under vurderingssituasjonen er videre også sentral. I 2011 skrev Lill Mari Yildiz en masteroppgave som tok for seg hva som lå til grunn for muntlig eksamen i engelsk på første året av videregående skole. Studien var kvalitativ, og tok utgangspunkt i intervjuer utført med 16 forskjellige lærere, på 16 forskjellige skoler spredt over ulike fylker. Helt spesifikt så Yildiz (2011) på hvordan muntlig eksamen ble utformet, samt hvordan eksamen ble gjennomført, og hva som var vurderingsgrunnlaget til lærerne. Gjennom denne studien ble det funnet at selve eksamensformatet, samt vurderingsprosessen varierte stort blant informantene i studien. Vurderingskriteriene hadde særlig stor variasjon. Det var stor uenighet blant informantene i studien om bruken av vurderingskriterier, og hvilke elementer som burde vektlegges under en muntlig eksamen i engelsk. Yildiz (2011) påpeker at denne tendensen til stor variasjon, virker å svekke validiteten og reliabiliteten til muntlig eksamen som vurderingssituasjon.

I tillegg til Yildiz (2011), har også Karoline Borch-Nielsen (2014) skrevet en masteroppgave som tar for seg engelsk muntlig eksamen. Borch-Nielsen sin studie var en kvalitativ studie. Som metode brukte hun semistrukturert intervju, og hun intervjuet syv lærere fra forskjellige fylker. I likhet med Yildiz sin studie, tok Borch-Nielsen sin studie også utgangspunkt i muntlig eksamen i engelsk på første året av videregående skole. Studien satte søkelys på hvordan muntlig eksamen i engelsk blir vurdert. Gjennom studien ble det funnet at informantene ønsket et felles standardformat og vurderingskriterier for muntlig eksamen i engelsk. Det ble også funnet at måten eksamen ble utført på var noe forskjellig. Alle eksamensformen som ble tatt i bruk, inneholdt først en forberedt presentasjon, og deretter en uforberedt fagsamtale. I tillegg inkluderte noen av eksamenene en lyttetest. Informantene i studien påpeker at de syntes denne variasjonen i eksamensformatet er uheldig og ønsker dermed et fastsatt standardformat og retningslinjer. Dette begrunnes av informantene med at utdanning etter ungdomsskolen er kompetitiv i Norge. Elevene i norsk skole konkurrerer om studieplasser, og det er karakterene som blir brukt som utgangspunkt for hvem som



får innvilget studieplass og hvem som ikke får det. Borsch-Nielsen (2014, s. 76) påpeker videre at så lenge Norge har en nasjonal læreplan, vil det også være behov for nasjonale vurderingskriterier.

Som en del av CAiTE-prosjektet skrev Åse Marit Jorde (2020) en masteroppgave om norsk muntlig eksamen på 10. trinn og tredje året på videregående skole. Hun tok utgangspunkt i videoer av muntlig eksamen på 10. trinn og tredje året på videregående skole hentet inn av forskere på CAiTE-prosjektet. Det totale omfanget av datamaterialet var 32 forskjellige muntlige eksaminasjoner. Studien til Jorde (2020) fokuserer på når læreren lar eleven sette egen agenda for muntlig eksamen gjennom spørsmål av typen: «er det noe mer du ønsker å fortelle?». I studien finner Jorde at åpne spørsmål som inviterer eleven til å sette egen agenda, som oftest er brukt som en avslutningsinnleder. Elevene i studien indikerer også at det er utfordrende å sette egen agenda etter en åpen invitasjon (Jorde 2020, s. 61-62). Dette gir Jorde tre mulige forklaringer på. For det første er det mulig at eleven orienterer seg etter eksamenssituasjonens overordnede organisering, og dermed behandler lærerens invitasjon som en avslutningsinnleder. Den andre mulige forklaringen er at eleven orienterer seg mot lærerens autoritet. Gjennom fagsamtalen er det generelt sett læreren som setter agendaen, og da ser læreren etter et spesifikt svar. Det kan dermed bli problematisk for eleven å velge ut et tema, og vite hva læreren egentlig er ute etter, når det blir gitt liten til ingen støtte om hvilke temaer eleven kan snakke om. Til slutt påpeker Jorde (2020, s. 62) at en mulig forklaring er at rammene for eksamenssituasjonen setter begrensninger og føringer for samtalen gjennom tidsavgrensning, emneavgrensning og mål for samtalen. Det vises videre i studien til at spørsmålet hensikt bestemmer hvor mye interaksjonelt arbeid som må legges i designet av spørsmålet. Hvis hensikten er å få eleven til å komme med et siste innspill, kreves det et større interaksjonelt arbeid, enn hvis hensikten er å skape en avslutningsinnleder som kan avslutte samtalen med et positivt forhold mellom deltakerne.

Disse masteroppgavene gir oss blant annet innsikt i hvordan muntlig eksamen blir utført i norsk skole. Et punkt som flere av disse studiene poengterer er at utførelsen av muntlig eksamen, samt vurdering av muntlig eksamen kan variere fra skole til skole. I tillegg er det variasjon i hvorvidt informantene i studiene hadde tilgang til og tok i bruk ulike retningslinjer og vurderingskriterier. Ettersom at muntlig eksamen er lokalt gitt, var det noen informanter som fikk tilgang til vurderingskriterier og retningslinjer for eksamen gjennom fylket, mens andre informanter hadde tilgang til retningslinjer og vurderingskriterier fra skolen. Videre var det også noen få informanter som ikke hadde tilgang til vurderingskriterier eller retningslinjer fra hverken skolen eller kommunen/fylket de jobbet i. På bakgrunn av denne variasjonen i tilgjengelighet til vurderingskriterier og retningslinjer, konkluderer flere av forfatterne av masteroppgavene at

muntlig eksamen, per dags dato, ikke kan hevdes å være reliabel eller valid. Det ønskes også av flere av informantene i studiene at det blir gitt noen tydelig, nasjonale retningslinjer for utføring og vurdering av muntlig eksamen, slik at vurderingen blir mer valid samt reliabel, noe som dermed kan føre til en mer rettferdig vurdering på landsbasis.

### 2.1.3 Forskning på læreres tilbakemeldinger

I tillegg til hvilke vurderingskriterier som blir gitt, så er også måten læreren kommuniserer hvorvidt elevene har oppnådd disse kriteriene også sentralt. Hertzberg (2003) påpeker at de tilbakemeldingene lærere gir til elevene ofte er preget av mye ros, men er lite kritiske. Følgelig blir tilbakemeldingene tomme, og gir ikke elevene noe grunnlag til å forstå hva de gjorde bra og hva de må øve mer på. Hertzberg forklarer videre at det «virker som om holdningen er at det å stå frem, er så sårbart at man ikke skal gjøre noe som helst annet enn å støtte entusiastisk» (Hertzberg, 2003, s. 159). Det virker altså som at lærerne i denne studien bevisst prøver å ufarliggjøre det muntlige arbeidet, men at dette går på bekostning av tilbakemeldingens kvalitet. Mye av den samme tendensen er også å finne i Svenkerud (2013) sin doktorgradsavhandling, hvor hun påpeker at de tilbakemeldingene lærerne gir til elevene er generelt lite utfyllende, og at tilbakemeldingene ofte bare består av en karakter uten begrunnelse (Svenkerud, 2013, s. 60). Dermed blir realiteten at tilbakemeldingene ikke gir elevene den veiledningen og den begrunnelsen de trenger (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012, s. 46).

Erin Andersen Stjernvang (2019) skrev en masteroppgave som tok for seg vurderingskriteriene som lærere bruker i muntlige presentasjoner, samt hvordan lærere gir elevene tilbakemeldinger og fremovermeldinger etter en muntlig presentasjon er utført. Studien til Stjernvang er kvalitativ og bruker dokumentanalyse av lærernes skriftlige tilbakemeldinger til elevene, samt observasjon av fremføringene som metode. Et av hovedfunnene i denne studien var at hva lærerne valgte å vektlegge var noe ulikt. Likevel hadde alle lærerne et fellestrekk ved at det var det faglige innholdet som ble vektlagt mest (Stjernvang, 2019, s. 74). Videre var det lite til ingen kommentarer fra lærerne som omhandlet, kildebruk og bruk av presentasjonsverktøy som PowerPoint eller liknende. Det var derimot noen kommentarer som rettet seg mot manusbruk og stemmebruk, men ingen andre aspekter ved elevens muntlighet. Tilbakemeldingene som lærerne ga elevene, var generelt sett lite spesifikke, men graden av hvor spesifikke tilbakemeldingene var, varierte basert på kategori. Det faglige innholdet i framføringene var det aspektet som lærerne virket å gi de mest spesifikke tilbakemeldingene, og flest fremovermeldinger. Derimot var tilbakemeldingene rettet mot det muntlighetsaspektet ved framføringen heller lite spesifikke, og det ble gitt få fremovermeldinger

(Stjernvang, 2019, s. 74-75). Til slutt ble tilbakemeldingene gitt til elevene en god stund etter at fremføringene faktisk hadde funnet sted. I tillegg virket det ikke som at lærerne tilrettela for videre arbeid med vurderingene. Funnene i Stjernvang (2019) sin studie virker altså å samsvare med annen forskning på vurdering og tilbakemeldinger rettet mot elevenes muntlige ferdigheter: Vurderingskriteriene varierer fra lærere til lærer, og tilbakemeldingene er lite spesifikke, samt preget av et fokus på det faglige innholdet, mens muntlighetsaspektet blir lite vektlagt.

## 2.2 Summativ vurdering

Når en elevprestasjon skal bli vurdert, skiller man som regel mellom to former for vurdering. Den ene formen for vurdering blir vurdering av læring, også kjent som summativ vurdering, mens den andre formen for vurdering er vurdering av læring, også kjent som formativ vurdering (Slemmen, 2010, s. 29). I denne oppgaven vil det være vurdering av læring som blir analysert, altså summativ vurdering. Summativ vurdering er sett på som en vurdering etter endt arbeid. Vurderingen blir gitt på det tidspunktet og er ikke noe eleven kan endre (Black & William, 1998). Muntlig eksamen er et eksempel på denne formen for vurdering. Her vil eleven bli vurdert etter den kompetansen han eller hun besitter på det tidspunktet eksamenssituasjonen finner sted. Resultatene sees videre på som endelige, og kan ikke bli forbedret (Slemmen, 2010, s. 29). Hensikten med summativ vurdering er i hovedsak å måle læringsutbyttet til en elev, slik at de kan klassifisere eleven i form av nivåoppgåelse, noe som ved en muntlig eksamen skjer gjennom en karakter på en skala fra 1-6 (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 27).

## 2.3 Retorikk

For å gjøre en analyse av hvilke kriterier sensor og lærer legger til grunn for sin vurdering under muntlig eksamen, vil det være nødvendig å kategorisere vurderingskriteriene som kommer til uttrykk gjennom datamaterialet. I denne oppgaven vil denne kategoriseringen ta utgangspunkt i retoriske termer. Retorikk som sådan er noe vanskelig å klart definere. Likevel er et av kjernebetydningene til retorikk, å overbevise, eller overtale et publikum om en sak (Bakken, 2014, s. 15). Retorikken gir oss således begreper for å omtale de handlinger en person gjør for å overtale, eller overbevise noen andre, altså et rammeverk som forteller oss om muntlige prestasjoner, hvor målet er å overbevise publikum om sin sak. Dette virker å passe bra inn mot forskning på muntlig eksamen. En muntlig eksamen kan sees å være en situasjon der hvor eleven skal overbevise en

sensor og en lærer om sin faglige kompetanse. I retorisk terminologi blir ethvert fenomen som, på et eller annet vis, kan bidra til å overbevise mottakerne, betegnet som *bevismidler*. Videre blir de bevismidlene som selve teksten skaper, omtalt som tekniske bevismidler (Aristoteles, 1983, s. 14). Disse retoriske bevismidlene er kategorisert som *ethos*, *logos* og *pathos*. I denne oppgaven er det ethos og logos som vil bli brukt som analysekategorier. Grunnen til dette, er at bevismidlet pathos, virker å være såpass lite fremtredende i datamaterialet, at det i denne oppgaven blir sett på som lite hensiktsmessig å analysere i forhold til oppgavens omfang.

### 2.3.1 Ethos

Det første bevismidlet som danner grunnlaget for oppgavens analyse, er *ethos*. Begrepet ethos omhandler troverdigheten til talere, som i dette tilfellet vil være eleven (Aristoteles, 1983, s.34). De vurderingskriteriene som legger elevens troverdighet til grunn, blir dermed kategorisert som ethos. Det er flere ting som kan ligge til grunn til hvorvidt man ser på en person som troverdig (høy grad av ethos) eller ikke troverdig (lav grad av ethos). Aristoteles gir oss tre karaktertrekk for troverdighet: Forstandighet, dyd og velvilje (Bakken, 2014, s. 38). I denne oppgave er det i hovedsak avsenderens forstandighet som blir fokus. Forstandighet referer til hvorvidt avsenderens kompetanse på et område kommer til uttrykk. Hvis avsenderens kompetanse på noen måte virker å være lav, vil dette svekke avsenderens troverdighet, samtidig vil høy kompetanse styrke avsenderens troverdighet. Grunnen til at det er forstandighet som blir fokuset i denne oppgaven er, som det kommer frem i forskrift til opplæringsloven § 3-25 (2006), at «Eksamen skal organiserast slik at eleven eller privatisten kan få vist kompetansen sin i faget. Eksamenskarakteren skal [...] gi uttrykk for kompetansen til eleven eller privatisten slik denne kjem fram på eksamen». Dermed vil det være elevens troverdighet knyttet til kompetanse i faget som skal vurderes, og derfor blir forstandigheten det mest sentrale.

Det er videre en del måter karaktertrekkene for ethos kan komme til uttrykk i en tekst.

Troverdigheten kan komme til uttrykk både implisitt og eksplisitt. Eksplisitt kan avsenderen eksempelvis si: «Dette er noe jeg kan mye om», for å styrke avsenderens forstandighet, men det er i hovedsak de implisitte uttrykkene for troverdighet som er viktigst (Bakken, 2014, s. 41). Implisitte uttrykk for troverdighet kan komme til uttrykk gjennom alle aspekter ved en tekst. Eksempelvis kan utsagn som ikke er faglig korrekte (innhold), en uoversiktlig struktur (komposisjon), mangel på

fagbegreper (stil), og stor avhengighet av manus (fremføring), tyde på at avsenderen mangler forstandighet (Bakken, 2014, s. 41).

### 2.3.2 Logos

I tillegg til avsenderens troverdighet, kan også avsenderens evne til å resonere være et bevismiddel. Dette bevismidlet refereres til som logos, og er evnen til å fremstille sine resonnement som sanne eller sannsynlige (Andersen, 2006, s. 33). Enkelt fortalt er logos avsenderens fornuft.

Det er i all hovedsak to elementer i en tekst som er sentrale for at mottakeren skal oppleve noe som sant eller sannsynlig. For det første må *beskrivelsen* av fenomener, gjenstander, personer og verden generelt være noe mottakeren kan kjenne seg igjen i. For det andre må avsenderen være god til å argumentere påstandene sine. De påstandene som blir presentert og de argumentene som underbygger påstanden, samt relasjonen mellom påstanden og argumentasjonen er viktige aspekter for å fremme et utsagn som sant eller sannsynlig (Bakken, 2014, s. 51).

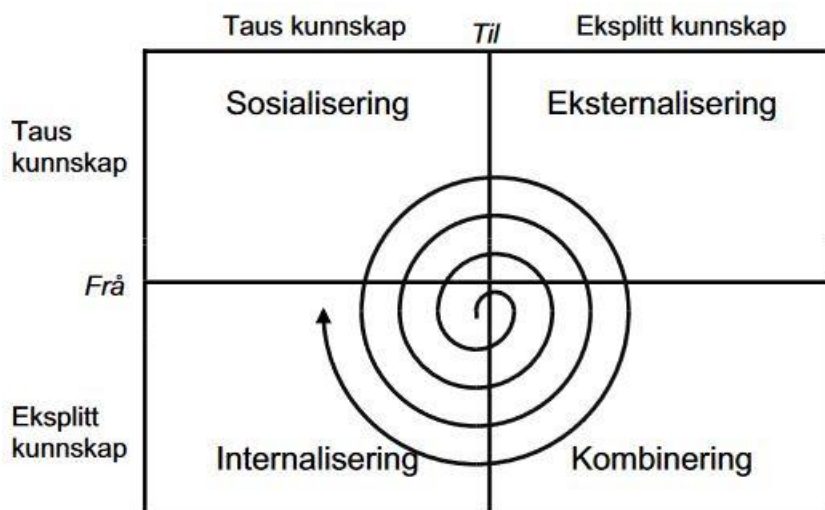
### 2.3.3 Actio og memoria

For å kunne analysere hvilke muntlige aspekter lærer og sensor legger til bakgrunn for sin vurdering så godt som mulig, vil denne oppgaven gjøre et skille mellom elevpresentasjonens *innhold* og *utførelse*. *ethos* og *logos* utgjør den tekniske delen av elevens prestasjon, det vil si bevismidlene i selve teksten. Teksten vil i dette tilfellet være det eleven sier. Videre vil denne oppgavens analyse av muntlige aspekter også bli knyttet til elevpresentasjonens *utførelse*. Utførelsen blir videre knyttet opp mot retorikkens begreper om *actio* samt *memoria*.

Actio begrepet blir i denne oppgaven forstått som elevens stemmebruk og kroppsspråk. Stemmebruk og kroppsspråk er i retorikken sett på som en viktig del for fremføringer, og er avgjørende for fremføringens suksess (Andersen, 1995, s. 127). De aspektene ved muntlighet som blir relatert til actio i oppgavens analyse vil i denne oppgaven videre bli inndelt i kategoriene *blikk/øyekontakt*, *gester* og *stemmebruk*. Videre er også begrepet memoria et viktig moment i analysen av lærerens og sensors vektlegging av muntlige aspekter. I denne oppgaven blir memoria forstått som memorering av den planlagte fremføringen (Andersen, 1995, s. 43). Muntlige aspekter relatert til memoria vil i denne oppgaven hovedsakelig bli kategorisert som *manusbruk*.

## 2.3 Taus kunnskap

På alle arbeidsplasser finnes det kunnskap som ikke er eksplisitt uttrykt. Denne formen for kunnskap blir av Nonaka og Takeuchi (1995) omtalt som *tacit knowledge* eller taus kunnskap, og blir knyttet opp mot organisasjonsutvikling. Taus kunnskap kan sies å være kontekstuell samt personlig. Personlige erfaringer blir flettet inn i personens arbeid, og basere slik et grunnlag for handling (Nonaka & Takeuchi, 1995). I denne oppgaven vil perspektivet på taus kunnskap bli knyttet opp mot selve vurderingsarbeidet, heller enn utviklingsarbeid. Videre tar Nonaka og Takeuchi en modell som viser hvordan taus kunnskap og eksplisitt kunnskap kan sies å være dynamisk ved at det er en konstant endring av hvilken kunnskap som er taus og hvilken kunnskap som er eksplisitt.



Figur 1.0 Kunnskapsspiralen - fire former for kommunikasjon i kunnskapsutvikling (Nonaka og Takeuchi 1995, s. 62-71). Oversettelse av Knut Roald, 2010, s. 59.

I figuren kan man se at taus kunnskap blir dannet ved at kunnskap blir eksternalisert, og gjennom dette blir til *eksplisitt kunnskap*. Videre blir ulike former for eksplisitt kunnskap fra ulike aktører *kombinert*. Deretter blir den nye kunnskapen som har skjedd gjennom eksternalisering og kombinering, *internalisert* hos aktørene. Dermed går denne kunnskapen fra å være eksplisitt til å bli taus, og en integrert del av lærerens praksis. Til slutt blir den tause kunnskapen hos en aktør overført til taus kunnskap hos andre aktører gjennom kommunikasjon og sosialisering. Disse prosessene gjentar seg over tid, noe som skaper en spiral. I forhold til muntlig eksamen, vil dette være sentralt ettersom at ekstern og intern sensor kommer fra ulike arbeidsplasser. Dermed vil intern og ekstern sensor besitte ulike former for taus kunnskap.

### 3.0 Metode

Mangelen på forskning på muntlige eksamen, har videre utslag for den metoden jeg tar i bruk. I det følgende kapittelet vil jeg legge frem min metodiske tilnærming, samt redegjøre og begrunne mine metodiske valg.

#### 3.1 Innhenting av datamaterialet

Gjennom lesing av tidligere forskning og refleksjon rundt min egen problemstilling, kom jeg frem til at denne masteroppgaven vil ha en eksplorerende tilnærming. Dette er grunnet en generell mangel på forskning som relaterer seg til min problemstilling, noe som kan gjøre det vanskelig å utvikle en forskningsbasert hypotese. På bakgrunn av dette vil oppgaven ta utgangspunkt i en eksplorerende tilnærming. En eksplorerende tilnærming innebærer at mange av valgene som blir gjort i forhold til studien, blir gjort underveis (Befring, 2015, s. 111). Med andre ord vil problemstillingen være flytende, og være i endring basert på de funnene som blir gjort gjennom analysearbeidet. I eksplorerende studier, kan kvalitative forskningsdesign være formålstjenlig (Befring, 2015, s. 111). Kvalitativ forskning er av Catherine Marshall og Gretchen B. Rossman (2016) påpekt å typisk sett være: utført i naturlige omgivelser, kontekstfokustert og fundamentalt tolkende (s. 2). Problemstillingen i denne masteroppgaven er «*Hvilke aspekter ved muntlighet virker en eksaminator og en sensor å vektlegge under en muntlig eksamen i norsk på 10. trinn? ?*». Sett opp mot kvalitativ forskning, passer denne problemstillingen godt inn, ettersom at problemstillingen tar utgangspunkt i muntlig eksamen som kontekst. Datainnsamlingen i denne studien vil dermed være utført under muntlige eksamener, slik at de beholder sin naturlige kontekst (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63).

Som nevnt tidligere i teksten er denne oppgaven en del av forskningsprosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education). I høsten 2019 uttrykket forskergruppa CAiTE at de var interessert i å tilknytte noen masteroppgaver til forskningsprosjektet. CAiTE hadde allerede samlet inn datamateriale relatert til muntlig eksamen i norsk, og det er dette datamaterialet som denne masteroppgaven bruker som innhentet empiri. Dermed er ikke datamaterialet innhentet av meg, men heller innhentet av andre forskere på CAiTE prosjektet. Grunnet en ønsket geografisk spredning på informanter, ble det i prosessen med å finne informanter sendt ut brev til rektorer rundt om i landet. Gjennom brevene fikk de potensielle informantene opplysninger om hva CAiTE prosjektet er, samt hvordan datainnsamlingen skulle gjennomføres. Videre informerte brevene også om etikk og personvern.

Etter en mengde informanter hadde sagt seg villige til å delta på forskningsprosjektet, ble det sendt ut et nytt brev til informantene. Dette brevet ga mer informasjon om forskningsprosjektet. Videre ble informantene bedt om å oppgi en del opplysninger om kontaktinformasjon, tidspunkt for eksamen og om skolene eventuelt trengte noe utstyr som eksempelvis videokamera. I tillegg mottok informantene en samtykkeerklæring som både lærere og eksterne sensorer, samt elver, måtte sende tilbake. I samtykkeerklæringen ble informantene opplyst om hva det innebar å delta i prosjektet, og hvordan datamaterialet vil bli behandlet og oppbevart.

Selve datamaterialet består av videoopptak med lyd, utført på flere skoler i Norge. Jeg har ikke tilgang til alle disse opptakene, og de opptakene som blir tatt i bruk i denne oppgaven er innhentet fra en skole og to klasser på ungdomstrinnet. Videoopptakene er av muntlige eksamener, og hele eksamensprosessen har blitt filmet (muntlig presentasjon, faglig samtale, diskusjon mellom lærer og sensor samt samtale hvor eleven får karakter og begrunnelse for karakter). Spesifikt for min masteroppgave, vil det være sensursamtalen mellom lærer og sensor, samt tilbakemeldingene som blir gitt til elevene som vil bli analysert. For å samle inn datamaterialet, ble det benyttet to kameraer og en mikrofon. Det første kameraet var plassert slik at både intern- og ekstern sensor, samt eleven og deres presentasjoner, var synlig på kameraet. Det andre kameraet var plassert sammen med en mikrofon på bordet der hvor sensorene satt. Dette kameraet hadde en 360 graders synsvinkel, og var dermed egnet til å fange opp ansiktsuttrykkene til alle deltakerne i eksamen.

## **3.2 Analysetilnærming**

For å besvare problemstillingen i denne oppgaven; «Hvilke aspekter ved muntlighet virker en eksaminator og en sensor å vektlegge under en muntlig eksamen i norsk på 10. trinn?», har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ forskning søker å utforske menneskelige prosesser og/eller problemer som finner sted i en virkelig setting (Postholm, 2010, s. 9). I den kvalitative forskningen vil det ofte være ord og tekst som er fokusområdet, heller enn tall som er avgjørende i en kvantitativ tilnærming (Bryman, 2016, s. 375). Eksempler på hva kvalitativ data kan eksempelvis bygge på, som er tilfellet i denne oppgaven, videoobservasjon, samt skriftlige registreringer (Befring, 2015, s. 113).

### **3.2.1 Videoobservasjon**

Observasjon kan sies å være den mest fundamentale formen for datainnsamling og forskning (Postholm, 2010, s. 56). Observasjon som metode egner seg godt når forskeren ønsker en direkte



tilgang til det fenomenet han forsker på. Grunnet den direkte tilgangen til forskningsfenomenet, er det vanlig at det er en mindre gruppe av mennesker som blir observert. I tillegg kan observasjonene ta utgangspunkt i enten en kunstig setting, eller en naturlig setting (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63). Datamaterialet i denne oppgaven er innhentet ved en faktisk muntlig eksamen. Dette betyr at situasjonen som blir observert ville skjedd, uavhengig av at situasjonen ble observert. Med andre ord er settingen naturlig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63).

Likevel er en situasjon flytende og kompleks ettersom at situasjonen skjer der og da. Når man bruker observasjon som forskningsmetode, kan man lett overse, eller gå glipp av viktige momenter ved et fenomen. Videoopptak vil dermed være en god løsning for å gjøre situasjonen mer permanent. Slik sett kan videoobservasjon være en god metode for å framskaffe valide og reliable forskningsdata, ettersom at de flytende fenomenene blir gjort mer permanent i form av videoopptak. Siden videoopptakene er mer permanente kan de analyseres flere ganger, med ulike synsvinkler og faglige perspektiver (Befring, 2015, s. 72). Videoopptakene gir altså eksamenssituasjonen bilde og lyd. Videoopptakene gir meg dermed muligheten til å observere komplekse fenomener, der hvor både lyd og handlinger blir representert (Heath, 2011, s. 252). Problemstillingen i denne masteroppgaven ønsker å se på hva som blir vurdert på en muntlig eksamen. Det oppgaven er interessert i, er altså hva lærer og sensor uttrykker å vurdere under en muntlig eksamen. Dette passer godt inn med videoobservasjon, hvor jeg kan observere de utsagnene lærer og sensor kommer med.

Videoobservasjonene som har blitt gjort i CAiTE prosjektet, kan anses å være i en naturlig setting. Grunnen til at videoobservasjonene kan bli ansett som en naturlig setting, er at muntlig eksamen hadde foregått på samme tid og sted, selv om det ikke hadde vært et kamera til stede (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63). I tillegg til settingen, er det også viktig å tydeliggjøre selve observatørrollen som forskeren, altså jeg, inntar i observasjonene. Befring (2015) forklarer at en forsker kan innta ulike roller i observasjonsarbeidet. I det datamaterialet som har blitt tatt i bruk i denne studien, kan man si at forskeren inntar en ikke-deltakende observatørrolle. Ikke-deltakende observasjon innebærer at forskeren ikke er til stede, eller forsøker å influere observasjonsobjektene under observasjonen (Befring, 2015, s. 72). I CAiTE prosjektet, er opptakene gjort ved at forskerne som har hentet inn datamaterialet, har skrudd på et kamera og mikrofon, for så å forlate rommet. Jeg bruker videre det datamaterialet som forskerne ved CAiTE har innhentet. Dermed har verken jeg, eller forskerne deltatt i selve handlingsprosessen, men har heller observert fra sidelinjen ved bruk av kamera. Likevel er det viktig å påpeke at det kun er et utsnitt av virkeligheten som blir fanget med kamera. Når observatøren ikke er deltakende, som er tilfellet i denne oppgaven, kan

forskeren få en utvendig forståelse av det som blir observert, hva som ligger bak de handlinger og utsagn som observasjonsobjektene kommer med, vil derimot ikke komme tydelig frem (Fennefoss & Valvik, 2001, s. 16). Det som blir observert, kan dermed anses å mangle innsikt i situasjonen rundt og bakgrunnen for informantenes utsagn. Jeg får altså ikke innsikt i hva som ligger bak informantene sine utsagn og handlinger, og det vil kun være min tolkning av deres utsagn og handlinger som blir lagt frem.

### 3.2.2 Transkripsjon

For å gjøre det enklere å kategorisere utsagnene til lærer og sensor i videoopptakene, har jeg videre valgt å transkribere utsagnene til lærer og sensor til verbaltekst. Ved å transkribere en samtale, kan utsagnene til observasjonsobjektene bli gjort mer tilgjengelig for blikket (Bjørndal, 2002, s. 88). Denne oppgaven setter søkelys på hva lærer og sensor virker å vurdere ved en muntlig eksamen. Dermed er det videre et behov for å kunne kategorisere utsagnene til lærer og sensor, for så å se på de mønstrene som blir dannet. Transkripsjon er derfor nyttig i denne oppgaven, ettersom at transkripsjon kan hevdes å gjøre det lettere å skape en oversikt over de mønstrene som finner sted i en samtale (Bjørndal, 2002, s.88). Som en del av datamaterialet som ble gjort tilgjengelig for meg i CAiTE-prosjektet, var det allerede utført en transkripsjon av videoopptakene. Denne transkripsjonen ble utført av et profesjonelt tekst- og oversettelsesbyrå med navn Totaltekst. Ved å lese gjennom transkripsjonene utført av Totaltekst, samtidig som jeg så på videoopptakene, la jeg merke til at transkripsjonen fra Totaltekst var tidvis feilaktige og mangelfulle. Jeg tok det derfor på meg å redigere de delene av transkripsjonene som var feilaktige etter min beste evne.

### 3.2.3 Utvalg

Selve datamaterialet i denne studien er altså filmopptak og transkripsjoner av 16 sensursamtaler og tilbakemeldinger gitt til 16 ulike elever sine ved en norsk muntlig eksamen på 10. trinn. Ut ifra dette datamaterialet har jeg først foretatt en grovanalyse av de 16 filmopptakene, for så å gjøre et utvalg på seks sensursamtaler og tilbakemeldinger. Utvalget er basert på noen ulike kriterier: For det første ble utvalget gjort på bakgrunn av den karakteren elevene fikk. Det er mulig at ulike karakterer, gir oss ulikt innblikk i hva lærer og sensor legger til grunn for sin vurdering av elevprestasjonen. Eksempelvis kan sensursamtalen rundt en elev som oppnådde karakter 6 (seks) ha et større fokus på hva eleven mestrer, mens en sensursamtale rundt en elev som oppnådde karakter 4 (fire) kanskje fokuserer mer på manglene ved elevprestasjonen. Datamaterialet besto av elever som hadde oppnådd karakterer mellom spennet 4 (fire) til 6 (seks). Derfor ble det gjort et utvalg på to elever

som hadde oppnådd karakter 4(fire), to elever som hadde oppnådd karakter 5 (fem), og to elever som hadde oppnådd karakter 6 (seks).

I tillegg var utvalget gjort basert på en grovanalyse, der hvor jeg så på hvilke momenter som ofte ble snakket om på sensursamtalen og i tilbakemeldingene. Via denne grovanalysen ble det videre gjort et utvalg basert på de tendensene som i grovanalysen virket å være gjeldende. Eksempelvis var bredde og dybdekunnskap ofte et moment sensor og lærer snakket om, og jeg valgte derfor å inkludere sensursamtaler og tilbakemeldinger der hvor dybde- og breddekunnskap ble tatt opp.

### 3.2.4 Innholdsanalyse

En analyse innebærer å forenkle en virkelighet, samt å klassifisere og sammenlikne, å kartlegge mønstre som er karakteristiske ved situasjonen man analyserer. I tillegg innebærer analyse å forklare årsaken til disse mønstrene, samtidig som man vurderer hvilke konsekvenser disse mønstrene kan ha (Bjørndal, 2002, s. 122). I denne studien vil det bli tatt i bruk en kvalitativ teoridrevet innholdsanalyse. Det aller mest essensielle ved en innholdsanalyse er å analysere datamaterialet på en måte som belyser problemstillingen, gjennom systematisk undersøkelse og fortolkning av datamaterialet (Berg & Lune, 2012). Innholdsanalysen kan hevdes å være en fleksibel tilnærming til analyse, og det finnes flere ulike måter å gjøre en innholdsanalyse (Bryman, 2016, s. 563). Denne oppgaven tar i all hovedsak utgangspunkt i en teoridrevet innholdsanalyse. En teoridrevet innholdsanalyse tar utgangspunkt i allerede eksisterende teori, og har en deduktiv tilnærming til kategorisering. I denne masteroppgaven ble det først utviklet fire hovedkategorier som var en «paraply» for videre koding. Disse kategoriene baserte seg på retoriske appellformer, og var delt inn i logos, ethos, actio og memoria. Hsiu-Fang Hsieh og Sarah E. Shannon (2005) påpeker at teoridrevet innholdsanalyse egner seg særlig godt til studier der hvor målet ikke er å beskrive et fenomen som sådan, men heller å videreutvikle eksisterende teori. Likevel vil det ikke være helt korrekt å hevde at innholdsanalysen i denne masteroppgaven er rent teoridrevet. I tillegg til en teoridrevet innholdsanalyse, blir det også tatt i bruk en konvensjonell innholdsanalyse, for å danne underkategorier til de allerede eksisterende hovedkategoriene. I en konvensjonell innholdsanalyse blir det som regel tatt i bruk en induktiv tilnærming til kategorier. De kategoriene som blir etablert, har blitt etablert etter gjentatte gjennomganger av datamaterialet (Hsieh & Shannon, 2005). Med andre ord blir det i tillegg til hovedkategoriene som er formet deduktivt, bli formet underkategoriene som dannes induktivt gjennom arbeid med datamaterialet. Disse kategoriene vil bli redegjort for senere i teksten, for å skape en forståelse av hva jeg legger i både

hovedkategoriene, samt underkategoriene som har blitt dannet gjennom gjentatte gjennomganger av datamaterialet.

I forhold til den analytiske tilnærmingen jeg har valgt å bruke, virker det hensiktsmessig å klargjøre nøyaktig hva slags rolle jeg har i forhold til innhenting av den empiriske dataen som blir tatt i bruk i denne masteroppgaven. Innhenting av dataen har som nevnt tidligere ikke blitt utført av meg personlig, men heller av forskere som er en del av CAiTE-prosjektet. Analyse av et datamateriale som er hentet inn av andre forskere enn den personen som analyserer datamaterialet, blir av Bryman (2016) kalt for «secondary analysis» (s. 308). Å gjennomføre en analyse av et allerede innhentet datamateriale kommer med noen fordeler, samt ulemper. En av fordelene ved å benytte et allerede innsamlet datamateriale er at personen som utfører analysen, slipper å bruke tid og penger på å samle inn datamaterialet (Bryman, 2016, s. 309). Datamaterialet i denne oppgaven er av en muntlig eksamen på 10. trinn. En slik eksamen skjer som regel kun en gang i året, noe som kan gjøre det ugunstig, rent tidsmessig, å utføre videoobservasjon på denne situasjonen. Ettersom at jeg måtte ha ventet på at situasjonen skulle ha funnet sted for å utføre videoobservasjonene hvis jeg skulle hentet inn datamaterialet selv, ville det muligens gått mye tid med på å vente til jeg fikk muligheten til å samle inn datamaterialet. I tillegg til å være tidsbesparende, er secondary analysis av allerede innhentet data også gunstig grunnet selve kvaliteten på det innsamlede datamaterialet. Som student vil man ikke nødvendigvis være god på innsamlingsmetoder av datamateriale. Ved å la mer etablerte forskere gjøre innsamlingen, vil kvaliteten på datamaterialet som regel være veldig høyt, samtidig som at det åpnes for et forskningsfellesskap rundt datamaterialet slik at flere forskere kan diskutere datamaterialet i fellesskap (Bryman, 2016, s. 310-311). Likevel er det også noen ulemper ved secondary analysis. For det første er ikke innsamlingen planlagt eller gjennomført av en selv. Dette kan føre til at det kjennskapet forskeren har til datamaterialet, kan være heller lavt. I tillegg kan datamaterialet bli for komplekst, og det kan dermed være vanskelig å navigere seg innenfor den innsamlede empirien for personen som analyserer datamaterialet. Videre kan det innsamlede datamaterialet mangle viktige elementer knyttet til egen problemstilling (Bryman, 2016, s. 312-313). Likevel virker ikke disse ulempene å være særlig problematiske for min oppgave. Igjennom denne oppgaven har jeg hatt en heller induktiv tilnærming til innholdet i datamaterialet. Det er datamaterialet som har styrt oppgavens progresjon, heller enn selve problemstillingen. Problemstillingen og oppgavens for, har dermed blitt endret underveis, for å bedre passe til datamaterialet.

### 3.2.5 Valg av kategorier

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for hvordan analysen fant sted, samt redegjøre for de kategoriene som blir tatt i bruk i denne studien. Problemstillingen i denne oppgaven er som følger: *Hvilke aspekter ved muntlighet virker en eksaminator og en sensor å vektlegge under en muntlig eksamen i norsk på 10. trinn?* For å få en bedre forståelse av datamaterialet jeg hadde tilgjengelig, valgte jeg først å se gjennom det datamaterialet som var tilgjengelig for meg, uten å gjøre noen kategoriseringer. Dette datamaterialet besto av 16 ulike elevprestasjoner ved en muntlig eksamen i norsk, samt sensursamtaler og tilbakemeldinger relatert til elevprestasjonene. Bryman (2016, s. 293) påpeker at koding er en viktig del av analysearbeidet når man tar i bruk innholdsanalyse som metode. For å kode datamaterialet valgte jeg å ta utgangspunkt i allerede etablerte kategorier. Dermed ble neste steg i analysearbeidet å gjøre en grovanalyse av datamaterialet, hvor det ble tatt i bruk en teoridrevet innholdsanalyse, der hvor kategoriene var basert på retoriske appellformer. Kategoriene som ble brukt var logos, pathos og ethos. På dette tidspunktet valgte jeg å kun analysere de 16 sensursamtalene, samt de 16 tilbakemeldingene som ble gitt av sensor og lærer. Her ble alle utsagn som virket å omhandle elevens prestasjon notert og kodet i et dokument. Gjennom denne grovanalysen fant jeg at det ble lite hensiktsmessig å ta i bruk pathos som kategori. Dette var i hovedsak grunnet at det var så få utsagn som virket å relatere seg til pathos som kategori. Derimot la jeg merke til at det var noen utsagn som relaterte seg til elevens bruk av manus og kroppsspråk. For å bedre kunne kode disse utsagnene, ble kategoriene memoria og actio etablert. Denne grovanalysen dannet også utgangspunktet for utvelgelsen av hvilke seks sensursamtaler og tilbakemeldinger som ble analyse materialet i denne oppgaven. Som nevnt tidligere var det basert både på hvilken karakter elevene fikk, samt at det skulle være en blanding av sensursamtaler og tilbakemeldinger som hadde typiske trekk, i tillegg til sensursamtaler og tilbakemeldinger som skilte seg ut fra de typiske trekkene.

I det videre analysearbeidet, utførte jeg en mer nøye analyse av det utvalgte datamaterialet. I denne delen av analysen tok jeg i bruk kategoriene logos, ethos, actio og memoria, for å kategorisere ytringer fra lærer og sensor. På dette tidspunktet var det viktig at kategoriene var tydelige for meg, og jeg måtte derfor gjøre kategoriene mer operasjonaliserbare. Under vil jeg derfor legge frem den forståelsen av logos, ethos, actio og memoria som jeg tok i bruk i min analyse.

Den første kategorien som jeg vil se på er ethos. Ethos handler, ifølge Aristoteles, om egenskapene ved en persons karakter (Aristoteles, 1983, s. 14). Hvorvidt en person fremstår som troverdig, er det som kalles ethos (Kjeldsen, 2006, s. 33). Ethos kan beskrives via tre ulike dimensjoner: Den første

dimensjonen er personens velvilje ovenfor mottagerne. Den andre dimensjonen er personens moralske karakter. Den tredje og siste dimensjonen er personens forstandighet, eller kompetanse (Kjeldsen, 2006, s. 120). I analysearbeidet i denne oppgaven er det særlig den tredje dimensjonen, altså en persons forstandighet, som blir sentralt. Med andre ord blir ethos i dette analysearbeidet relatert til ytringer av sensor og lærer som omhandler hvorvidt eleven virker faglig forstandig. Hovedsakelig går ethos kategorien i denne oppgaven på eleven som person. De ytringer fra sensor og lærer som omhandler hvorvidt eleven, gjennom sin eksamensprestasjon, virker å være faglig kompetent, er de ytringene som blir kategorisert under ethoskategorien.

Videre er den andre kategorien logos. Logos omhandler at resonnementer som blir brukt i en tekst skal fremstå som sanne, eller sannsynlige (Aristoteles, 1983). Aristoteles sitt syn på retorikk kan hevdes å være en for logos-retorikk. I all hovedsak er det først og fremst, ifølge Aristoteles, de fornuftige og sanne argumenter og resonnementer som styrer hvorvidt en person blir overbevist (Kjeldsen, 2006, s. 311). Det er altså de logiske argumenter, beskrivelser og resonnementer som er avgjørende for talerens overbevisningsevne. Videre er det for øvrig viktig å påpeke at ethos og logos ikke burde bli sett på som rent adskilte. En persons ethos stammer ikke nødvendigvis fra en forutinntatt opplevelse av denne personen, men heller den karakteren som kommer til uttrykk gjennom den muntlige situasjonen. Det er gjennom en persons fagtekniske ethos, altså argumentasjonen (logos) at tilhørerne blir overbevist (Garver, 1994, s. 191). Logos og ethos henger dermed sammen, men det er fortsatt et skille mellom de to bevisformene. Selv om man ikke kan avvise ethos sin rolle i å overbevise lytterne, sees ikke ethos som en del av selve argumentasjonen. En persons troverdighet er altså noe annet enn argumentasjon som sådan (Kjeldsen, 2006, s. 136). Likevel er ethos og logos uadskillelig grunnet at en persons ethos vil styrke en tekst eller tale sin logos, og omvendt (Kjeldsens, 2006, s. 136). Rent praktisk for denne oppgaven, innebærer dette skillet mellom ethos og logos at elevens troverdighet ikke er en del av argumentasjonen. Skillet mellom kategoriene blir dermed at ytringer fra lærere og sensor som omhandler elevens faglige troverdighet, altså utsagn om elevens person, blir kategorisert som ethos. Derimot blir utsagn som relaterer seg til elevens bruk av argumenter, beskrivelser, eksempler, kunnskap og resonnementer generelt kategorisert som logos.

Den tredje kategorien relaterer seg til elevens evne til å huske den han eller hun skal si. Denne kategorien er memoria. Dette er en heller liten kategori, men likevel viktig. Memoria handler om en persons evne til å huske en forberedt tale eller presentasjon, og gjennom dette ikke være avhengig av manus eller notater (Andersen, 1995, s.111). Rent praktisk for denne oppgaven vil memoria kategorien omhandle manusbruk. Med andre ord vil de ytringer som lærer og sensor kommer med

som virker å omhandle elevens avhengighet, eller uavhengighet, av manus og notater bli kategorisert som memoria.

Den fjerde og siste hovedkategorien som blir tatt i bruk i analysen av datamaterialet er actio. Actio omhandler selve utførelsen av en muntlig prestasjon. Actio handler om hvordan en person bruker sitt kroppsspråk samt stemme for å få frem sitt budskap (Andersen, 1995, s. 127). Kroppsspråket og stemmebruk blir i retorikken sett på som en meget sentral del av en muntlig prestasjon.

Kroppsspråket og stemmebruken til en person vil kunne signalisere ting som blant annet sinnsstemning. Kroppsspråket taler altså til oss både direkte og alene (Andersen, 1995, s. 127). Sett i sammenheng med denne oppgavens analyse, vil actio være en kategori som ser på kroppsspråket og stemmebruken til eleven. De utsagnene som lærer og sensor kommer med som virker å relatere seg til elevens kroppsspråk, samt stemmebruk blir derfor kategorisert som actio. Skillet mellom de fire kategoriene vil altså være: Ethos, som er elevens person. Logos, som er elevens bruk av argumentasjon og resonnement. Memoria, som er elevens bruk av notater og manus. Og til slutt actio, elevens kroppsspråk og stemmebruk.

Kategoriene ethos, logos, actio og memoria gir meg et utgangspunkt å kode etter. Likevel er disse kodene heller komplekse. Særlig ethos og logos kan innebære mange ulike ting. Eksempelvis kan logos innebære en elevs argumentasjon, men logos kan også innebære en elevs fagkunnskap. Derfor ble et viktig steg videre i analyseprosessen å danne underkategorier for hovedkategoriene. De kategoriene som blir etablert i denne delen av analyseprosessen, har blitt dannet etter gjentatte gjennomganger av datamaterialet. Disse kategoriene tar ikke nødvendigvis utgangspunkt i allerede eksisterende teori, men dannes heller ut ifra de induktiv koding (Hsieh & Shannon, 2005). I ethos kategorien er følgende underkategorier formet: *Språkbruk, selvtillit, faglig troverdighet/kompetanse, struktur og sammenheng*, samt *selvstendighet*. Kategorien *språkbruk* omhandler ytringer fra lærer og sensor som virker å knytte seg til elevens språk. Kategorien *selvtillit* er forbeholdt ytringer fra lærer og sensor som omhandler elevens tillit til seg selv eller sin kompetanse. *Faglig troverdighet/kompetanse* er rettet mot ytringer fra lærer eller sensor som omhandler elevens troverdighet i forhold til kunnskap eller kompetanse innenfor faget. *Struktur og sammenheng* er en kategori som relaterer seg til ytringer fra lærer og sensor som omhandler elevens evne til å skape struktur og sammenheng i sin muntlige prestasjon. Til slutt kommer ethos kategorien *selvstendighet* som omhandler elevens evne til å være selvstendig.

Videre kommer underkategoriene innenfor logos. Den første underkategorien er *fagbegrep*. Denne underkategorien blir brukt om ytringer fra lærer eller sensor som omhandler elevens bruk av

fagbegreper. Neste underkategori innenfor logos er *kunnskap*. Denne kategorien omhandler ytringer relatert til den kunnskapen eleven formidler gjennom den muntlige prestasjonen. Denne kategorien er noe lik ethos kategorien *faglig troverdighet/kompetanse*, men en vesentlig forskjell vil være på hvorvidt utsagnet omhandler eleven som person, eller innholdet i elevens muntlige prestasjon.

Underkategorien *forklare og sammenlikne* omhandler ytringer som relaterer seg til elevens evne til å forklare, sammenlikne, nyansere, eksemplifisere og utdype gjennom den muntlige prestasjonen.

Videre kommer underkategorien å *reflektere, resonere og tolke*, som omhandler ytringer fra lærer eller sensor som relateres til elevens evne til å reflektere, resonere, samt gjøre tolkninger gjennom sin muntlige prestasjon. Til slutt innenfor logos kategorien er underkategorien

*argumentere/begrunne*. Denne underkategorien er forbeholdt ytringer fra sensor og lærer som relaterer seg til elevens evne til å argumentere samt begrunne sinne påstander.

Actio kategorien er delt inn i tre underkategorier. Den første underkategorien er *stemmebruk*. Denne underkategorien er forbeholdt ytringer fra sensor og lærer som virker å omhandle elevens stemmebruk. Videre kommer underkategorien *kroppsspråk* som omhandler ytringer fra sensor og lærer tilknyttet elevens gestikulering, ansiktsuttrykk og andre former for kroppsspråk. Til slutt innenfor actio kategorien kommer underkategorien *blikkontakt* som relaterer seg til ytringer fra sensor og lærer som omhandler hvorvidt eleven har blikkontakt med sensor og lærer. Den siste kategorien, altså memoria, har kun en underkategori som er *manusbruk*. Denne kategorien relaterer seg til elevens avhengighet, eller uavhengighet, av manus og/eller notater.

### 3.3 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Videre vil forskningens validitet være et viktig felt å belyse. I kvalitative metoder er validitet i seg selv et noe kontroversielt tema. Mens noen kvalitative forskere velger å se helt bort fra validitet, vil ikke dette være tilfellet i denne oppgaven (Maxwell, 2013, s.122). I en studie som denne, hvor datamaterialet blir innhentet gjennom videoobservasjon, vil det særlig være et spørsmål om hvorvidt de observasjonene er tolkninger eller faktiske hendelser (Befring, 2015, s. 55). En stor trussel for en studie sin validitet, er ifølge Joseph A. Maxwell (2013, s. 124) researcher bias. Dette handler i all hovedsak om forskerens subjektivitet. De tolkningene og slutningene som blir trukket ut fra datamaterialet, skal ikke være basert på forskerens mål, teorier og forforståelser (Miles & Huberman, 1994, s. 263). Å komplett viske ut og eliminere mine mål, teorier og forforståelser som en forsker, vil derimot være heller vanskelig og muligens helt umulig. I stedet vil jeg derfor legge frem hvordan jeg som forsker vil forsøke å minimere mulige biases jeg har i forhold til denne studien (Maxwell, 2013, s. 124). Ettersom at muntlig eksamen er et heller lite utforsket felt, må det



innrømmes at jeg ikke har mange hypoteser om hvordan de ulike aspektene ved en muntlig prestasjon blir vektlagt under muntlig eksamen. Likevel har tidligere forskning på muntlige ferdigheter pekt i retning at lærere vektlegger faginnhold over muntlige ferdigheter (se Mjøen, 2013). Med bakgrunn i dette har jeg nok til en viss grad en forutinntatt mening om at den samme tendensen vil gjenta seg i denne studien. I et forsøk på å forhindre denne forutinntatte meningen fra å farge oppgaven, vil jeg aktivt stille meg kritisk til egne analyser. Videre vil jeg også rådføre meg med veileder, samt medstudenter i CAiTE-prosjektet angående mine analyser. Det vil for øvrig også være viktig at jeg er tydelig på min analyseprosess: Hva jeg analyserer, og hvordan jeg har kommet frem til de tolkningene og slutningene som blir presentert i masteroppgaven, må være særdeles tydelig. Slik kan jeg redusere noen tvil om hva som er mine egne tolkninger og slutninger, og på hvilken bakgrunn disse tolkningene og slutningene blir dratt.

I forhold til validitet vil også generaliserbarhet være et sentralt tema. Thorleif Lund (2002, s. 110) påpeker at en trussel for en studie sin validitet er at utvalget informanter er for snevert eller ikke representativt. Selv om datamaterialet tilgjengelig er stort, er utvalget informanter snevert (en lærer og en sensor). I tillegg er det vanskelig å definere, samt utføre et utvalg av informanter som kan hevdes å være representative, grunnet lite forskning rundt muntlige eksamener. Slik sett vil ikke denne oppgaven ha en intensjon, eller ambisjon om å ha en ytre generaliserbarhet. Med andre ord, vil denne studien lene seg på oppgavens indre generaliserbarhet. Det vil si at slutningene som blir dratt i oppgaven, vil være generaliserbare for den gruppen, situasjonen, personene og tiden studien undersøker, men ikke forbi den situasjonen og personer som var deltakende i studien. Videre vil den eneste formen for ytre generaliserbarhet som oppgaven søker å oppnå, basere seg på «face generalizability»: Det er ingen åpenbar grunn til å tro at slutningene ikke kan gjelde mer generelt (Maxwell, 2013, s. 138). Oppgaven prøver dermed ikke å bevise hvorfor den er gjeldende generelt, men søker heller å belyse noe som kan være gjeldende generelt. De funnene og slutningene som blir presentert i oppgaven kan dermed hevdes å være hypoteser for hva som blir vurdert ved en muntlig eksamen, og bli gjenstander for videre forskning.

### **3.4 Forskningsetiske hensyn**

En sentral betraktning vil i denne oppgaven relatere seg til informantene sitt samtykke. Befring (2015, s. 31) påpeker at samtykke fra informanter må bli gitt på et informert, fritt og forstått grunnlag. Dette samtykke er for øvrig også ikke bare en engangshendelse, men heller en prosess som må følges opp gjennom hele forskningen (Marshall & Rossman, 2016, s. 146). Dette er spesielt relevant når det kommer til et forskningsprosjekt som CAiTE. I dette prosjektet vil datamaterialet

bli tatt i bruk av flere forskjellige forskere med ulike formål og bakgrunn, og prosjektet har med denne omstendigheten blitt godkjent av norsk senter for forskningsdata (NSD). Informantene har gitt et samtykke om at videomaterialet kan bli delt med medlemmer av forskningsprosjektet, men de er også informerte om at de har mulighet til å trekke seg fra å delta i forskningsprosjektet (Marshall & Rossman, 2016, s. 146).

*Konfidensialitet* vil være et annet prinsipp som står sentralt i en etisk forsvarlig forskningspraksis (Thagaard, 2011, s. 27). Konfidensialitet innebærer at all informasjon aktørene som tar del i datamaterialet gir, blir behandlet på en slik måte at aktørene forblir anonyme. I denne masteroppgaven er all form for informasjon som kan bidra til å identifisere personer anonymisert. Dette innebærer at navn på fylke, kommune, skole og enkeltpersoner er anonymisert. Lærere vil bli referert til med koden L, og sensor med koden S. Videre er det også viktig at oppbevaringen av videofilene opprettholder kravet om konfidensialitet og ikke er tilgjengelig for andre personer enn de som er del av forskningsprosjektet CAiTE. Alle videofilene er lagret på en kryptert, ekstern harddisk. Videre vil alle transkripsjoner av videomaterialet være anonymisert, slik at deltakerne i videomaterialet ikke kan identifiseres.

## **4.0 Analyse av datamaterialet**

I denne delen av oppgaven vil jeg legge frem de analysene som har blitt gjort av datamaterialet. Jeg vil i fremstillingen nedenfor presentere samtalen mellom ekstern sensor og lærer, samt tilbakemeldingene som blir gitt til seks ulike elever.

### **4.1 Vurdering fra sensor og eksaminator av Jente\_01**

Jente\_01 har trukket oppgave nummer 1 (se vedlegg 1), og har holdt en presentasjon med utgangspunkt i temaet «kjærlighet i litteraturen». Hun endte opp med å få karakter 4 (fire).

#### **4.1.1 Sensursamtalen om Jente\_01**

I sensursamtalen mellom eksaminator og sensor for Jente\_01, uttrykker sensor seg først om Jente\_01 sine muntlige ferdigheter innenfor actio. Sensor sier at:

«Hun (Jente\_01) virka veldig rolig i stemmen sin, i kroppsspråket, og hadde en del øyekontakt med oss. Ja, jeg syns hun kommuniserte godt, jeg.»

I denne delen av samtalen blir det altså uttrykt at sensor gir en vurdering av Jente\_01 sin *stemmebruk* samt *blikkontakt* og *kroppsspråk*. Disse utsagnene relaterer seg altså til hvordan eleven utførte selve presentasjonen, og blir dermed kategorisert som *actio*. Videre i samtalen blir temaet endret fra elevens *actio*, over til selve innholdet i Jente\_01 sin presentasjon og fagsamtale:

1. Sensor: [...] Og hun viste jo god kunnskap innafor noen felt, det vil jeg si.
2. Lærer: Ja. Ja, det syns jeg òg. Det syns jeg òg [...]
3. Lærer: Hun har god koll på målgruppe, motiv, tema, budskap. Noen få
4. virkemidler.
5. Sensor: Og når du spør om etter noe mer nyansert innhold, i det hun sier, så sier
6. hun litt om det.
7. Lærer: Ja.
8. Sensor: Hun gjør det. Hun nyanserer litt i forhold til problemstillingen. Likheter
9. og forskjeller i romanene. «Nå kan jeg velge selv», sier «Nå kan vi
10. velge selv». Og så spør du litt om noe utdyping der, da nyanserer hun
11. noe. Og samme i forhold til «Ikke lett å kjenne seg igjen i Victoria»,
12. eller «Den kan vi ikke kjenne oss igjen i». Og så spurte du også etter
13. nyanser der, og da kunne hun si noe om det.
14. Lærer: Og da kom det. [...]
15. Sensor: [...] hun begrunna målgruppa, «Dette mener jeg», og så utdypa hun hva
16. hun mener med «alle». Og da hadde hun et eget språk. Det var ikke noe
17. hun hadde lest, dette.

I denne delen av samtalen virker det altså som at det blir vektlagt kriterier i forhold til Jente\_01 sin faglige kompetanse. På linje nummer 3-4, blir det nevnt av lærer at Jente\_01 kan en del om fagbegrepene målgruppe, motiv tema og budskap. Dette blir i denne analysen knyttet opp til logos, og mer spesifikt opp mot kategoriene *fagbegrep* og *kunnskap*. Det blir for øvrig ikke spesifisert hva lærer mener med «god koll», noe som gjør utsagnet tvetydig. Eksempelvis kan det bety at Jente\_01 kun nevner fagbegrepene, men det kan også bety at Jente\_01 reflekterer rundt en teksts motiv, tema, målgruppe og budskap, samt virkemidler i den teksten. Derfor blir det heller vanskelig å si nøyaktig hvilke vurderingskriterier som ligger til grunn for lærers vurdering. Videre, på linje 8-13, nevnes det av sensor at Jente\_01 «nyanserer» innholdet i presentasjonen og fagsamtalen. I tillegg nevner hun, på linje 15 at Jente\_01 begrunner påstandene sine. Disse utsagnene blir i denne analysen knyttet opp mot logos, og kodes innenfor under kategoriene å *forklare* og *sammenlikne*,

*begrunne/argumentere*. Sensor nevner også, på linje 16-17, Jente\_01 sitt «eget språk». Ved å bruke ordet «eget», virker sensor å påpeke en kvalitet ved eleven selv. Språket som blir tatt i bruk av eleven, virker altså som en del av elev. Siden dette utsagnet virker å relatere seg til elevens person, blir dette utsagnet kategorisert som ethos, under kategorien *språkbruk*.

Videre er ikke de eventuelle manglene som Jente\_01s framføring og fagsamtale hadde, nevnt eksplisitt. Likevel kan sensor sitt bruk av ord som «noe» og «litt» i sammenheng med sensors vurdering av Jente\_01 sin nyansering, virke å gi uttrykk for at Jente\_01 kunne nyansert mer, og at dette følgende blir en mangel.

Det kan dermed virke som at lærer og sensor vektlegger innholdet i Jente\_01 sin presentasjon og fagsamtale, hovedsakelig gjennom logos. Samtidig kan det virke som at måten Jente\_01 fremfører innholdet i sin presentasjon og fagsamtale også blir vektlagt av sensor og lærer gjennom actio, i form av stemmebruk, kroppsspråk og blikkontakt. Til slutt nevnes det også at eleven bruker sitt eget språk, altså en kvalitet ved eleven som person, som blir kategorisert som ethos. Det vil si at i sensursamtalen om Jente\_01 så er det en hovedvekt på logos, men både actio og ethos er også muntlige aspekter som blir lagt til grunn. Det er også kun de tingene Jente\_01 får til som blir vurdert. Hvilke mangler som Jente\_01 eventuelt har ved sin presentasjon og fagsamtale, blir ikke eksplisitt nevnt.

#### **4.1.2 Tilbakemelding til Jente\_01**

Tilbakemeldingen som sensor gir til Jente\_01 er som følger:

1. Ja. Så fint det var å høre på deg. Så fin stemmen din er. Ja, du har en kjempefin
2. stemmebruk. Og det at du hadde øyekontakt med oss, det gjør at det du sier, det
3. når virkelig fram til oss. Du kommuniserer veldig godt. Karakteren din den er 4.
4. Og det at du får en så god karakter, det er fordi du viser en veldig god selvtillit.
5. Du stolte på deg sjøl og din egen lesekompetanse. Du stolte på å fortelle om det
6. du finner i bøkene du leser, de funna du gjør. For eksempel så sa du så fint om
7. målgruppa i den første boka – Du sa at målgruppa er «alle», «Og dette mener
8. jeg» og så sa du «fordi». Og så sa du også noe om hva du legger i det ordet,
9. «alle». Og det var så fint. Kjempefint altså. Og så kan du – Du kan noen
10. fagbegreper. Der kan du jo øve litt mer etterhvert, når du skal over i
11. videregående så kan du jo lære deg for eksempel det med metafor og litt sånne

12. ord som læreren din nevnte for deg nå. Budskap var kanskje noe du nevnte, og
13. det var noen sånne ord da, som du kan lære deg og bruke. Men alt i alt en god
14. presentasjon og en god samtale.

Sensor påpeker i tilbakemeldingen mye av det samme som var diskutert i sensursamtalen.

Innledningsvis, på linje 1-3, virker sensor i tilbakemeldingen å legge særlig vekt på Jente\_01 sine ferdigheter innenfor actio, ved å rose hennes stemmebruk og øyekontakt. Dermed blir dette utsagnet kategorisert under actio i underkategoriene *stemmebruk* og *blikkontakt*. Videre, på linje 4, skifter sensor sin tilbakemelding seg til å omhandle Jente\_01 sin selvtillit. Elevens «selvtillit» kan relateres til hvordan eleven opptrer i vurderingssituasjonen. At en person virker å ha tillit til sine egne utsagn, kan kategoriseres som ethos. Likevel kan dette også relatere seg til elevens kroppsspråk, noe som kan kategoriseres som actio. Dermed vil disse utsagnene kategoriseres både innenfor ethos, under kategorien *selvtillit* samt actio under kategorien *kroppsspråk*. Videre, på linje 5, utdypes det at eleven «stolte på å fortelle om[...]». Dette utsagnet virker her å relatere seg til elevens evne til å fremstå som en troverdig person, ved å stole på sine egne kunnskaper. Altså er det elevens person som her blir snakket om, altså ethos, under kategorien *selvtillit*. Videre, på linje 5-9, blir det også gitt en begrunnelse av sensor for hvorfor hun opplever at eleven stoler på seg selv. Det blir sagt at «[...] Du sa at målgruppa er «alle», «Og dette mener jeg» og så sa du «fordi». Og så sa du også noe om hva du legger i det ordet, «alle» [...]». Her virker sensor å påpeke elevens begrunnelser og resonnementer bak sine utsagn. Det er her selve innholdet i det eleven sier som blir vurdert, noe som i denne analysen vil bli kategorisert som logos, under kategoriene *argumenter/begrunne* og *resonere og tolke*. Det virker gjennom dette utsagnet ut som at sensor opplever at elevens logos virker å styrke elevens ethos.

Til slutt, på linje 9-13, kommenterer sensor et aspekt ved fremføringen og fagsamtalen som Jente\_01 kan jobbe videre med. Sensor påpeker her elevens bruk av fagbegreper, og nevner at hun kan «øve litt mer» på dem. Mens det i sensursamtalen ikke ble eksplisitt nevnt hvilke mangler Jente\_01 sin fremføring og fagsamtale hadde, blir det i tilbakemeldingssamtalen eksplisitt nevnt. Utsagnet om Jente\_01 sin bruk fagbegreper virker her å fokusere på innholdet i elevens presentasjon og fagsamtale. Elevens bruk av fagbegreper i seg selv omhandler presentasjonens faglige innhold, altså logos, og blir derfor tolket under logoskategorien *fagbegrep*. Det kan her tolkes at elevens mangel på bruk av fagbegreper, i sensor sine øyne blir en mangelvare for elevens begrunnelser og resonnementer.

I tilbakemeldingen virker det å bli lagt vekt på, i likhet med sensursamtalen, muntlige aspekter relatert til både innholdet i Jente\_01 sin fremføring og fagsamtale, samt elevens troverdighet og actio. I tilbakemeldingen virker det derimot som at det blir lagt større vekt på elevens ethos enn i sensursamtalen. Elevens endelige ethos virker å oppleves av sensor som styrket grunnet elevens bruk av actio og logos. Ethos og logos virker dermed å bli vektlagt mer likt i tilbakemeldingen enn sensursamtalen. Videre påpekes for øvrig også manglene ved elevens prestasjon mer eksplisitt, og disse manglene relaterer seg til mangel på fagbegrep, som blir ansett som en del av logos.

## 4.2 Vurdering fra sensor og eksaminator av Gutt\_01

Gutt\_01 har trukket oppgave nummer 7 (se vedlegg 2), og har dermed holdt en presentasjon «om å ta egne valg i litteraturen» som tema. Han endte opp med å få karakteren 6 (seks).

### 4.2.1 Sensursamtalen om Gutt\_01

Sensursamtalen om Gutt\_01 virker å være preget av lite diskusjon rundt hvilke muntlige aspekter som kommer til uttrykk gjennom elevens prestasjon. Helt i starten av samtalen blir fokuset på hvilken karakter Gutt\_01 har oppnådd:

1. Lærer: Er jo kjempeflink.
2. Sensor: 6 (seks).
3. Lærer: Ja, det er det. Jeg skjønnte det når du ... For de spurte meg om ... «Blir
4. vi spurt om grammatikk?» «Det er sjeldent. Men det kan hende,
5. skjønner du. Men det er sjeldent».
6. Sensor: Det er spesielt.
7. Lærer: Ja. (Latter)
8. Sensor: Men det er et godt tegn.
9. Lærer: Ja, nemlig. Nettopp.
10. [...]
11. Lærer: Kjempegøy. Han har veldig kontroll

Det virker altså som at diskusjonen fort blir dratt i retning av sensor om hvilken karakter Gutt\_01 skal få. Nøyaktig hva som begrunner denne karakteren, altså hvilke vurderingskriterier og muntlige aspekter som ligger til grunn for denne vurderingen, blir ikke eksplisitt nevnt av sensor. Likevel

påpeker læreren, på linje 3-5, at hun «skjønte» at Gutt\_01 hadde oppnådd karakter seks. Lærer virker å implisere at det er grunnet at Gutt\_01 ble spurt om grammatikk. Nøyaktig hva dette utsagnet kan relateres til i opp mot muntlige aspekter ved elevens muntlige prestasjon virker derimot å være veldig vanskelig å si. Eksempelvis kan det relateres til at det er såpass «spesielt», som sensor påpeker på linje 6, at det kun stilles spørsmål om grammatikk til elever som har prestert særlig godt på eksamen. I tillegg kan det hende at vurderingskriteriet ikke er relatert til selve spørsmålet om grammatikk, men heller at eleven allerede har oppfylt alle vurderingskriteriene som sensor og lærer vanligvis legger til grunn for sin vurdering. Til slutt, på linje 11, blir det nevnt av lærer at Gutt\_01 har «veldig kontroll». Igjen er det ikke lett å kategorisere nøyaktig hva dette innebærer. Likevel virker utsagnet å omhandle elevens faglige troverdighet, altså elevens ethos, innen kategorien *faglig troverdighet/kompetanse*. Det blir ikke eksplisitt nevnt hva han har kontroll på, så det blir i denne analysen heller sett på som en kommentar rettet mot elevens endelige ethos på bakgrunn av elevens muntlige prestasjon, heller enn et muntlig aspekt ved elevens muntlige prestasjon.

#### 4.2.2 Tilbakemelding til Gutt\_01

I samsamtalen virket det å være heller få aspekter ved muntlighet som ble nevnt av sensor og lærer. Derimot virker tilbakemeldingen sensor gir til Gutt\_01 å inneholde flere utsagn knyttet til hvilke muntlige aspekter som ligger til grunn for vurderingen:

1. Sensor: Ja, du viser jo en veldig god bredde da, i faget. Kan jo mye innafor
2. ulike felt. Og ikke bare viser du bredde, men du viser jo en
3. dybdeforståelse òg, som er imponerende syns jeg.
4. Gutt\_01: Takk.
5. Sensor: Det var veldig fint å lytte til deg. Du har mye egne refleksjoner, og du
6. begrunner tankene dine meget godt. Så karakteren din den ... Ja, før
7. jeg sier karakteren, du ikke bare begrunner tankene dine, men du
8. begrunner de faglig. Du bruker fagbegreper, og så bruker du eksempler
9. fra tekstene, sånn at det er ... vi kan også kjenne oss igjen i og tenke at
10. «Ja, den tolkningen der, den er det hold i». Det er ikke noe du bare har
11. tenkt deg til ut ifra hverdagskunnskap. Du har ... Du forankrer det i
12. faget, norsk. Så karakteren din ... det er toppkarakter, det er 6.

I tilbakemeldingen til Gutt\_01, finner man altså en god del ny informasjon om hvilke aspekter ved muntlighet sensor legger til grunn for sin vurdering. Det aller første sensor påpeker, på linje 1-2 i

hennes tilbakemelding, er at Gutt\_01 viser «en veldig god bredde» i faget. Dette utsagnet virker å omhandle at eleven gjennom fremføringen og fagsamtalen berører mange ulike tema i faget. Dermed tolkes utsagnet som å omhandle det faglige innholdet i elevens prestasjon. I denne analysen vil jeg derfor kategorisere «bredde i faget» under logoskategorien *kunnskap*. Likevel kan dette utsagnet også bli tolket mot ethoskategorien. Aristoteles kategoriserer en talers forstandighet under ethos (Bakken, 2014, s. 38). Ved at eleven berører mange temaer i faget gjennom den forberedte fremføringen og fagsamtalen, kan det tolkes at eleven fremstår som faglig forstandig. Hva som kan klassifiseres som «veldig god» bredde er derimot ikke så enkelt å si. Det er dermed ikke sikkert nøyaktig hvilke kriterier som ligger til grunn for faglig bredde i denne sammenhengen. Slik sett blir det vanskelig å vite hva som skiller en god bredde fra en dårlig bredde i sensor sin vurdering. I tillegg til bredde, påpeker sensor videre på linje 2-3, at Gutt\_01 også viser en «dybdeforståelse». Det blir ikke videre spesifisert hva sensor mener med dybdeforståelse. I denne analysen kategoriseres dybdeforståelse vil i denne oppgaven bli vurdert til å omhandle både ethos og logos, av samme grunn som at breddekunnskap blir kategorisert som ethos og logos: Utsagnet virker å omhandle det faglige innholdet i Gutt\_01 sin prestasjon, samtidig som det også virker å omhandle elevens faglige forstandighet. Dermed blir både utsagnet om elevens bredde i faget, samt dybdeforståelse kategorisert under ethoskategorien *faglig troverdighet/kompetanse*, samt logoskategorien *kunnskap*.

Videre nevner sensor, på linje 5-6 at Gutt\_01 har «mye egne refleksjoner, og [...] begrunner tankene» sine. Logos kan defineres som talerens evne til refleksjon (Bakken, 2014, s. 50). Dette utsagnet blir dermed kategorisert som muntlige aspekter relatert til logos, og mer spesifikt innenfor kategoriene *reflektere* og *begrunne/argumentere*. Sensor nevner, på linje 6-8, i sammenheng med elevens evne til refleksjon og begrunnelse at han «ikke bare begrunner tankene» sine, men at eleven «begrunner de (tankene) faglig». Dette utsagnet blir kategorisert innenfor logos. I forlengelse med talerens refleksjonsevne, er det viktig at refleksjonene og begrunnelsene virker å være sanne (Bakken, 2014, s. 51). Når en begrunnelse tar utgangspunkt i faget, kan relasjonen mellom argumentet og begrunnelsen virke å være sterk. Videre nevner sensor, på linje 8-12, at Gutt\_01 bruker fagbegreper samt eksempler fra tekstene han har presentert. Dette virker å relatere seg til elevprestasjonens bruk av argumenter. Å eksemplifisere og bruke korrekte fagbegreper, kan tolkes som en form for forklaring, eller underbyggelse av en påstand. Derfor vil dette utsagnet bli kategorisert som logos i underkategoriene *fagbegrep* og *forklare/sammenlikne* respektivt.

I tilbakemeldingen til Gutt\_01 kommer det frem, til forskjell fra sensursamtalen, at vurderingen av Gutt\_01s prestasjon er gjort på bakgrunn av både ethos og logos. Likevel virker sensor å påpeke



flere muntlige aspekter relatert til logos, enn ethos. Videre blir elevens actio ikke nevnt, hverken i sensursamtalen, eller i tilbakemeldingen. Dermed virker det som at lærer og sensor har særlig vektlagt kriterier til det faglige innholdet i elevens prestasjon. Det burde også poengteres at det kun er hva Gutt\_01 virker å mestre som blir ytret i tilbakemeldingen, og at de eventuelle manglene ved elevens prestasjon ikke blir nevnt.

### 4.3 Vurdering fra sensor og eksaminator av Jente\_02

Jente\_04 har forberedt en presentasjon til oppgave nummer 4 (se vedlegg 3), og har dermed holdt en presentasjon med «døden i litteraturen» som tema. Eleven endte opp med karakter 4.

#### 4.3.1 Sensursamtalen om Jente\_02

I sensursamtalen om Jente\_02 sin prestasjon, kommer sensor og lærer raskt inn på hvilken karakter eleven skal få, og gir deretter en begrunnelse:

1. Lærer: Hun kan jo masse fagord, hun bruker dem. Hun er litt –
2. Sensor: Bakpå.
3. Lærer: Bakpå.
4. Sensor: Jeg tenker 4, jeg.
5. Lærer: Ja, jeg er helt enig med deg i det.

Til å begynne med, på linje 1, nevner lærer at Jente\_02 bruker mange fagord. I denne analysen vil fagord bli kodet som logos, under kategorien *fagbegreper*. Videre på linje 2-3 sier lærer og sensor at eleven er litt «bakpå». Det er vanskelig å si nøyaktig hva dette innebærer. Å være «bakpå» kan eksempelvis være knyttet til elevens kroppsspråk, men det er vanskelig å si hva sensor og lærer legger i uttrykket «bakpå». Det blir dermed vanskelig å kategorisere dette uttrykket som et muntlig aspekt innenfor en spesifikk kategori, noe som gjør at utsagnet ikke blir kodet innenfor en spesifikk kategori.

Videre blir det gitt en begrunnelse for elevens karakter:

1. Sensor: Hvis vi tenker karakter, og så liksom begrunnelse –
2. Lærer: Begrunnelsen.

3. [...]
4. Sensor: Den er viktig. Ja, hun var ganske knyttet til manus. Jeg lurer litt på hvor
5.            mye hun egentlig kunne og hadde under huden gjennom presentasjonen.
6. Lærer: Og det synes jeg du kan si noe om, for det har vi jobbet litt med. For det
7.            er umulig å vite, fordi jeg tror hun også kan bli så nervøs at hun henger
8.            seg fast i manus som en livbøye, men at hun egentlig kan det. Men det
9.            kan vi ikke vite.

Sensor begrunner Jente\_02 sin karakter på linje 4-5, med at hun er ganske knyttet til manus. I denne analysen vil elevens avhengighet av manus bli knyttet til *memoria* i forhold til elevens *manusbruk*. Likevel nevner sensor også at elevens manusbruk, gjorde henne (sensor) usikker på hvor mye eleven egentlig kunne. Ethos omhandler elevens troverdighet, og denne troverdigheten kommer blant annet til uttrykk gjennom elevens forstandighet (Bakken, 2014, s. 38). Sensor virker altså å uttrykke at eleven sin faglige forstandighet er svak, grunnet for mye bruk av notater. Slik sett kan også dette utsagnet knyttes til elevens *faglige troverdighet/kompetanse*, altså ethos. Grunnet sensors formulering av «hva hun(eleven) egentlig kunne», virker aspektet ved muntlighet som sensor her legger til grunn, og som lærer uttrykker en enighet med på linje 6-9, å være relatert til en usikkerhet i elevens kunnskap. Derfor blir ytringen rundt elevens manusbruk i denne sammenhengen kategorisert som muntlige aspekter relatert både til *memoria* og *ethos* under underkategoriene *manusbruk* og *faglig troverdighet/kompetanse* respektivt.

I denne sensursamtalen virker det altså å være vektlagt kriterier innenfor *memoria*, *ethos* og *logos*. Selv om eleven tar i bruk relevante fagbegreper (*logos*) fører elevens bruk av manus, altså *memoria*, til at elevens faglige forstandighet (*ethos*) blir svekket.

#### 4.3.2 Tilbakemelding til Jente\_02

Tilbakemeldingen som sensor gir til Jente\_02 virker i hovedsak å ta utgangspunkt i elevens trygghet i situasjonen og manusbruk:

1. Sensor: Ja. Det du sa, det var innholdsrikt, og jeg tror du har forberedt deg godt,
2.            for du hadde så god struktur og sammenheng i det du sa.
3.            PowerPointen var veldig fin, og notatene dine var gode. Men du var
4.            kanskje litt avhengig av notatene.
5. Jente\_02: Ja.
6. Sensor: Ja. Så jeg tenkte kanskje at det kan være fint for deg å øve på

7. framover å bli enda tryggere på å løsrive seg fra manus [...]. Så det å
8. bli litt trygg. Men det vet du jo ikke før du har prøvd det engang, og
9. før vi har snakka om det vi har snakka om nå. Hva tenker du om det,
10. det med å være fri fra manus?

Det første sensor nevner, på linje 1, i sin tilbakemelding er at det Jente\_02 sa var innholdsrikt. I denne analysen blir dette utsagnet tolket som et muntlig aspekt relatert til ethos og logos. Grunnen til dette er at en persons ethos kan bli styrket eller svekket av det faglige innholdet i en presentasjon eller liknende (Bakken, 2014, s. 41). Likevel, vil det faglige innholdet også komme til uttrykk gjennom elevens argumentasjoner og begrunnelser, noe som tolkes som logos (Bakken, 2014, s. 51). Videre påpeker sensor, på linje 3, at det var en god struktur og sammenheng i det eleven sa. En god struktur i et muntlig fremlegg, kan bidra til å styrke elevens faglige forstandighet. Dette utsagnet blir derfor tolket som en ytring relatert til muntlige aspekt innenfor ethos, og i underkategorien *struktur og sammenheng*. Deretter nevner sensor, på linje 3-10, at eleven er «litt for avhengig av notatene» sine. Dette blir, som i analysen av sensursamtalen om Jente\_02s, tolket å være både ethos og memoria.

De aspektene ved muntlighet som blir nevnt å ligge til grunn for vurderingen av Jente\_02 sin muntlige prestasjon, virker dermed å være i høy grad relatert til ethos. Det virker som at sensor og lærer sin vurdering er at selve *innholdet* i elevens prestasjon er bra, men at elevens bruk av manus, altså memoria, gjør det vanskelig å si hvorvidt eleven faktisk kan det hun snakker om. Det kan dermed tolkes at elevens avhengighet av manus virker å svekke elevens ethos, i den forstand at det er vanskelig å si hva slags kunnskap eleven faktisk sitter med. Tilbakemeldingen til eleven virker dermed å være at eleven mestrer selve innholdet, men at hun er for avhengig av manus.

#### 4.4 Vurdering fra sensor og eksaminator av Gutt\_02

Gutt\_02 har holdt en presentasjon til oppgave nummer 1 (se vedlegg 1), og skal dermed holde en presentasjon med temaet «kjærlighet i litteraturen». Eleven endte opp med karakter 5.

##### 4.4.1 Sensursamtale om Gutt\_02

Sensursamtalen om Gutt\_02 starter med at sensor påpeker elevens bruk av fagbegreper, kroppsspråk og forklaring for så å komme inn på hvilken karakter eleven har oppnådd:

1. Sensor: Han synes jeg var flink.

2. Lærer: Han var kjempeflink.
3. Sensor: Ja, han var så flink. Han hadde jo masse fagbegreper. Og vet du hva,
4. han forklarer så godt, og han har forstått det, og han ser mye opp.
5. Lærer: Han er en muntlig person.
6. Sensor: Så jeg tenker 5, jeg. Er du enig?
7. Lærer: Jeg er helt enig. Det er ikke sekseren, men det er 5.

Det første sensor, på linje 3, kommenterer på her virker å være Gutt\_02 sin bruk av fagbegreper. Fagbegreper kan i denne oppgaven bli tolket som elevens evne til å argumentere faglig, og blir derfor kategorisert som logos. Mer spesifikt går ytringen under logoskategorien *fagbegreper*. Videre påpekes det på linje 3-4 av sensor at eleven «forklarer så godt». Dette utsagnet blir i denne oppgaven tolket å omhandle muntlige aspekter relatert elevens logos, og blir kategoriser under kategorien *forklare og sammenlikne*. Å forklare kan bli tolket å handle om elevens resonnement, og mer spesifikt elevens evne til å forklare eller beskrive et fenomen, som er et sentralt element i bevismidlet logos (Bakken, 2014, s. 50). Deretter på linje 4, sier sensor at Gutt\_02 har «forstått det». Det er vanskelig å si nøyaktig hva det ligger i å ha «forstått det», men i denne oppgaven blir utsagnet tolket å relatere seg til elevens endelige ethos. Det vil si at det er et utsagn som ikke nødvendigvis er et vurderingskriterium i seg selv, men som heller er et utsagn om den oppfatningen sensor sitter igjen med av elevens troverdighet. Det siste aspektet ved muntlighet sensor uttrykker i dette utdraget virker å være elevens kroppsspråk, og kommer frem på linje 4. Sensor nevner at eleven ser mye opp. Å «se mye opp» blir her tolket å være å se opp fra manus. I denne oppgaven blir dette tolket som actio, og mer spesifikt elevens *blikkontakt*, men også til elevens *manusbruk*, altså memoria.

Videre kommer samtalen inn på hvilke mangler elevens prestasjon har:

1. Sensor: Men bør jeg si noe sånn hva han bør gjøre? Tror du han forventer det?
2. Lærer: Da er det mer: Presis i språket, kanskje.
3. Sensor: Utdype enda mer.
4. Lærer: Ja, utdype enda mer, tenker jeg.

Det første som her blir nevnt av lærer på linje 2, er her at eleven kunne vært mer «presis i språket». I denne oppgaven blir dette utsagnet tolket til å omhandle elevens språkbruk. Dette kan tolkes å

omhandle elevens ethos. Ved bruk av et upresist språk, svekkes altså den faglige troverdigheten til eleven. Derfor blir dette utsagnet kategorisert som ethos under kategorien *språkbruk*. Likevel er det vanskelig å si nøyaktig hva et presist språk innebærer for læreren. Videre nevner sensor på linje 3 at eleven kunne «utdype enda mer». Å utdype vil bli tolket å omhandle elevens logos. I denne oppgaven tolkes utsagnet å relatere seg til at eleven kunne gjort flere eller bedre resonnementer, enten det er i form av beskrivelser eller argumenter. Det blir altså et utsagn relatert til muntlige aspekter knyttet til elevens evne til å underbygge påstandene sine, altså logos i underkategorien *argumentere/begrunne*.

Her blir det altså uttrykt mange aspekter ved muntlighet relatert til elevens logos. Sensor og lærer virker å mene at eleven tar i bruk mange fagbegreper, og videre forklarer godt. Samtidig blir det også bragt opp muntlige aspekter relatert til elevens kroppsspråk og manusbruk ved utsagnet «han ser mye opp». Derimot uttrykker lærer og sensor at Gutt\_02 har et noe upresist språk, og kunne utdypet mer.

#### 4.4.2 Tilbakemelding til Gutt\_02

Tilbakemeldingen gitt til Gutt\_02 virker å være ganske kort, og fokuserer på et variert utvalg aspekter ved elevens muntlighet:

1. Sensor: Så fint det var å høre på deg og lytte til det du hadde å si. Og så mye
2. du kan!
3. Gutt\_02: Ja, takk.
4. Sensor: Ja, bruker jo mange norskfaglige begreper, og du er jo så flink til å
5. overbevise oss om at du har skjønt faget og litteraturens vesen. Så det
6. var veldig, veldig fint. Du gikk både i bredden og i dybden. Så
7. karakteren din er 5.

Det første sensor nevner på linje 1 er at det er «fint» å høre på det eleven hadde å si. Dette utsagnet virker å være ganske vanskelig å kategorisere som noe meningsfullt i forhold til aspekter ved muntlighet. Derfor blir ikke dette utsagnet kategorisert som et utsagn tilknyttet muntlige aspekter, men heller bare sett på som en form for rosende evaluering. Dette er grunnet at sensor ofte starter samtalen med dette utsagnet (se tilbakemeldingen til Gutt\_01 og Jente\_01), og at det dermed er et oppsummerende utsagn av elevens prestasjon. Videre, på linje 1-2, nevner sensor at eleven kan

mye. I denne oppgaven vil dette utsagnet relateres til elevens ethos. Mer spesifikt blir det kategorisert som *faglig troverdighet/kompetanse* og relaterer seg til elevens forstandighet i forhold til innholdet i sin prestasjon. Deretter, på linje 4, kommenterer sensor elevens bruk av fagbegreper. Bruk av fagbegreper blir igjen kategorisert som logos, under kategorien *fagbegreper*.

Videre nevnes det på linje 4-6 at eleven er flink til å «overbevise» sensor og lærer om at eleven kan faget og litteraturen. I og med at retorikkens terminologi i seg selv omhandler bevismidler som sådan, vil det være vanskelig å kategorisere dette utsagnet innenfor ett enkelt bevismiddel. På den ene siden kan det omhandle elevens forstandighet, altså ethos, siden sensor virker å oppfatte at eleven fremstår som kompetent. Dette kan være på bakgrunn av tekstens innhold, struktur, stil og fremføring. Samtidig kan det også være grunnet elevens utførelse av prestasjonen, altså actio i form av kroppsspråk, blikkontakt og stemmebruk, samt memoria i form av å huske innholdet i den forberedte presentasjonen. Videre kan utsagnet også bli relatert til elevens logos, og at de resonnementene Gutt\_02 kommer med, virker å være sanne eller sannsynlige. Derfor blir dette utsagnet kategorisert som å omhandle både prestasjonens innhold, samt utførelse, og kategoriseres som et aspekt ved muntlighet som går på tvers av ethos, logos, actio og memoria. Likevel vil ytringen helle mer mot et muntlig aspekt tilknyttet ethos. Dette er grunnet at utsagnet virker å omhandle eleven som person, heller enn at sensor sier «du presenterte mange overbevisende argumenter». Ved å si at eleven «har skjønt» faget, vil det til syvende og sist være elevens faglige forstandighet som blir kommentert, heller enn elevens bruk av faglige argumenter, selv om de faglige argumentene vil ha en innflytelse på elevens faglige troverdighet (Kjeldsen, 2006, s. 135).

Til slutt, på linje 6 nevner sensor at Gutt\_02 viser både bredde og dybde. I denne oppgaven vil dette utsagnet bli knyttet til både logos og ethos. Denne kategoriseringen er grunnet at utsagnet virker å omhandle hvorvidt elevens fremføring og fagsamtale berører mange ulike tema i faget, samt hvor mye eleven kan om de ulike temaene. Dermed tolkes utsagnet som å omhandle det faglige innholdet i elevens prestasjon. Elevens dybde- og breddekunnskap vil komme til uttrykk gjennom de argumenter og resonnementer eleven gjør gjennom fremføringen og fagsamtalen. Derfor vil jeg derfor kategorisere dette utsagnet under logoskategorien *kunnskap*. Likevel kan dette utsagnet også bli tolket mot ethoskategorien. Aristoteles kategoriserer en talers forstandighet under ethos (Bakken, 2014, s. 38). Ved at eleven berører mange temaer i faget gjennom den forberedte fremføringen og fagsamtalen, kan det tolkes at eleven fremstår som faglig forstandig. Derfor kategoriseres dette utsagnet også som *faglig troverdighet/kompetanse* under ethos kategorien.

Det virker dermed som at sensor vektlegger muntlige aspekter relatert til elevens logos, ethos, actio og memoria i denne vurderingen. Ethos og logos virker å stille ganske likt, mens det er kun noen få utsagn som relaterer seg til elevens actio og memoria.

#### 4.5 Vurdering fra sensor og eksaminator av Gutt\_03

Gutt\_03 har trukket oppgave nummer 7, og har dermed holdt en presentasjon med «om å ta egne valg i litteraturen (se vedlegg 3). Han har endt opp med karakteren 5.

##### 4.5.1 Sensursamtale om Gutt\_03

Sensursamtalen rundt Gutt\_03 sin prestasjon virker å være preget av en usikkerhet i forhold til hvilken karakter han skal få. Til å begynne med virker læreren å påpeke at Gutt\_03 kan mye, men at han sliter med det skriftlige:

1. Lærer: [...] Han kan mye, men det er når det kommer til det skriftlige, det er
2. der han skiller seg innmari i standpunkt. Han har 3 i det skriftlige og så
3. har han noe annet, selvfølgelig, i det muntlige.
4. Sensor: Ja, og så skal han jo kunne – Selv om han ikke kan skrive direkte, så
5. skal han kunne snakke om ordklasser.
6. Lærer: Nettopp.
7. Sensor: Han skal kunne snakke om skrivemåte, han skal kunne beskrive
8. hvordan språket er bygd opp, muntlig. Så han kan ikke la være det.

Lærer nevner altså, på linje 1, at Gutt\_03 kan mye. I denne oppgaven tolkes blir dette utsagnet tolket til å omhandle elevens forstandighet i forhold til faglig kunnskap, altså eleven faglige forstandighet. Dermed blir dette utsagnet relatert til et muntlig aspekt tilknyttet elevens ethos, og mer spesifikt knyttet til kategorien *faglig troverdighet/kompetanse*. Videre på linje 1-3, påpeker lærer at eleven virker å ha mindre kompetanse skriftlig enn muntlig. Dette følger sensor opp, på linje 4-5, med å påpeke at eleven ikke skal skrive direkte, men at han skal «kunne snakke om ordklasser». Deretter nevner sensor videre på linje 7-8, at eleven skal kunne snakke om skrivemåte og beskrive hvordan språket er bygd opp. Disse utsagnene blir tolket å relatere seg til elevens logos, og mer spesifikt elevens *kunnskap*. Denne kategoriseringen er begrunnet at logos innebærer å kunne beskrive verden og fenomener på en måte som lytteren kjenner seg igjen i (Bakken, 2014, s. 51).

Videre i samtalen går samtalen over på hva eleven virker å mestre:

1. Sensor: Men han kan jo mye.
2. Lærer: Han kan mye.
3. Sensor: Og så kan han veldig mye om litteratur.
4. [...]
5. Sensor: Men det bildet, har du brukt dem? Det med de øynene og den munnen?
6. Lærer: Den er i teksten, og derfor så –
7. Sensor: Ja? Har dere snakka om det i timen?
8. Lærer: Veldig lite [...]
9. Sensor: Så det er ikke en lærer som har lagt fram den tolkninga her av det
10. bildet?
11. Lærer: Nei, det er det han som – Og der ble jeg satt litt ut, for det synes jeg var
12. utrolig bra.
13. Sensor: Det var utrolig fint. Det var utrolig godt gjort.
14. Lærer: Og den sammenlikningen med et sultent dyr og sterk vilje.
15. Sensor: Ja, det var utrolig fint.

Igjen på linje 1-2 nevner sensor og lærer at eleven kan mye, etter det blir det spesifisert av sensor at Gutt\_03 kan mye om litteratur. Igjen virker dette utsagnet å handle om elevens *faglige troverdighet/kompetanse*. Dermed blir dette utsagnet tolket å være et aspekt ved muntlighet som relaterer seg til elevens ethos, i form av forstandighet. Likevel vil det være eleven beskrivelser, resonnementer og argumenter som ligger til bakgrunn for lærer og sensor sin oppfattelse av at eleven kan mye. Dermed kan dette utsagnet også kategoriseres som logos.

Videre på linje 5-12 blir det nevnt at Gutt\_03 hadde en «utrolig bra» tolkning av et bilde. Ordet tolkning virker å kunne relatere seg til elevens evne til å gjøre resonnement som er sannsynlige. Hva som gjør en god tolkning, kan hevdes å være at de argumentene og forklaringene eleven gjør for sin tolkning virker å være sannsynlige. Dermed blir dette utsagnet tolket å relatere seg til et muntlig aspekt innenfor logos, og mer spesifikt underkategorien *resonere og tolke*. Deretter blir det på linje 14-15 påpekt at Gutt\_03 har en «utrolig fin» sammenlikning. Ordet sammenlikning kan tolkes å være en form for beskrivelse. Ved å sammenlikne virker man å beskrive et fenomen, ved å vise til et annet fenomen. Ettersom at å beskrive er en sentral del av appellformen logos, vil dette utsagnet tolkes å være et muntlig aspekt i kategorien logos, og mer spesifikt å *forklare og*



*sammenlikne*. I tillegg blir det også stilt et spørsmål fra sensor på linje 7 til læreren, om denne tolkningen er elevens tolkning, eller om denne tolkningen er noe som har blitt gjort i klassen som helhet. Dette virker å være et spørsmål rettet til elevens forstandighet. Ettersom at denne tolkningen er elevens egen tolkning, uttrykker sensor å bli satt ut, grunnet den høye kvaliteten til tolkningen. Dette kan tolkes å styrke elevens forstandighet, siden den implisitte selvstendigheten eleven viser, gir uttrykk for at eleven er kompetent på bildeanalyse. Slik sett kan dette utsagnet tolkes som et muntlig aspekt relatert til elevens ethos, i form av forstandighet gjennom underkategorien *selvstendighet*.

#### 4.5.2 Tilbakemelding til Gutt\_03

Tilbakemeldingen som blir gitt til Gutt\_03 virker å starte med hva eleven mestrer, og deretter kommer det frem hvilke mangler eleven har ved sin prestasjon:

1. Sensor: Ja. Så interessant å høre på deg. Så mye kunnskap du har innenfor
2. litteraturfeltet, og så godt du snakka om de to romanen. Det var veldig,
3. veldig fint, altså [...].
4. [...]
5. Sensor: Ja, det var veldig fint, altså. Og vi var jo så imponert over
6. billedtolkningen din.
7. Gutt\_03: Takk.
8. Sensor: Ja, den var fantastisk. Kjempefin.
9. Lærer: Og den sammenlikningen med dyr og sterk vilje. Å!
10. Sensor: Ja, den var fantastisk. Et dyr som vil ha byttet sitt. Sterk vilje.
11. Lærer: Herlig!
12. Sensor: Ja, det var fint, og panna, liksom hjernen. Ja du, det var veldig fint. Du
13. har styrken din innafor litteratur, der er du veldig sterk. Der er
14. karakteren helt til topp.

Sensor påpeker her på linje 1-3, i likhet med sensursamtalen, at Gutt\_03 virker å ha mye kunnskap innenfor litteratur, og at det er der «styrken» til eleven ligger. Denne påstanden blir dermed tolket å være knyttet til elevens ethos, og mer spesifikt *faglig troverdighet/kompetanse*. Videre på linje 5-8 nevner sensor at hun er imponert over elevens bildetolkning. Videre tilføyer læreren på linje 9 at eleven også gjorde en god sammenlikning tilknyttet bildet. Disse utsagnene blir tolket å omhandle

muntlige aspekter tilknyttet logos, og underkategoriene *resoner og tolke og forklare og sammenlikne* respektivt.

Videre går samtalen over til å fokusere på de aspektene Gutt\_03 kan forbedre seg i:

1. Sensor: Men når du kommer til språket, der har du litt mer du må lære deg.
2. Gutt\_03: Jeg vet det. Jeg har jo 3+ i begge skriftlig.
3. Sensor: Ja. Og det som er, det er at i muntlig i norsk, så er det også et krav i
4. forhold til det å kunne snakke om grammatikk og hvordan språket er
5. bygd opp, selv om ikke du skal vise at du kan anvende det. Så om ikke
6. du kunne bøye akkurat det, det er ikke så farlig, men at du skal vite
7. hva som er artikler, at du skal vite hva som er substantiv, at du skal
8. vite hvordan språket blir bygd opp, det er et krav. Men alt i alt 5. Det
9. var flott.
10. Lærer: Det er bra.

Som sensor og lærer nevner i sensursamtalen om Gutt\_03, er det igjen elevens mangel på kompetanse innenfor norsk grammatikk som blir tatt opp på linje 1-8. Her blir det av sensor påpekt at det å vite hva som er artikler, hva som er substantiv og vite hvordan språket er bygd opp er et krav. Dette utsagnet virker å relatere seg til elevens kunnskap innad i faget, og vil dermed bli kategorisert som logos i underkategorien *kunnskap*. Her virker det også å bli direkte uttrykt visse kriterier som ligger til grunn for elevens vurdering. Sensor nevner altså at det å identifisere substantiv, identifisere artikler, og vite hvordan språket er bygd opp, er kriterier som eleven må oppfylle.

Vurderingen av Gutt\_03 virker å både ha et fokus på muntlige aspekter relatert til logos og ethos. Det er særlig elevens forstandighet i forhold til grammatikk og skriftspråk som blir tatt opp for ethos, mens det er elevens evne til å tolke bilder som kommer frem i logoskategorien.

#### 4.6 Vurdering fra sensor og eksaminator av Jente\_03

Jente\_03 har trukket oppgave nummer 7 og har dermed hatt en presentasjon med «om å ta egne valg i litteraturen» som tema (se vedlegg 3). Hun har endt opp med karakteren 6.

#### 4.6.1 Sensursamtale om Jente\_03

Sensursamtalen om Jente\_03 sin prestasjon virker å være sammenliknbar med Gutt\_01 sin prestasjon, ettersom at det ikke er mange aspekter ved muntlighet som blir nevnt i selve sensursamtalen. Likevel er det noen muntlige aspekter som kommer til syne:

1. Lærer: Takk. Da har du sett henne. Takk. Jeg turte ikke spørre deg. Fordi hun
2. er så flink, men jeg så hun slet så med nervene.
3. Sensor: Yes.
4. Lærer: Hun er så flink.
5. Sensor: Men jeg synes ikke hun skal bli – Jeg synes ikke vi skal trekke noe for
6. det. For jeg synes gjennom presentasjonen så viste hun både bredde og
7. dybde som er verdt en toppkarakter. Og så var hun jo nervøs under hele
8. samtalen, men akkurat det er ikke så godt å få gjort noe med.

Det første som lærer nevner på linje 1-4 er at eleven var flink, men slet med nervene. Dette følger sensor opp på linje 5-6 med å si at elevens nerver ikke burde ha et utslag for karakteren. Lærer sier på linje 2 at hun «så» at eleven slet med nerver. Dette kan bety at elevens nerver har kommet til uttrykk visuelt. Dermed vil dette utsagnet om elevens nerver denne oppgaven bli tolket å omhandle elevens *kroppsspråk*. Det er altså tolket til å være relatert *actio*, som er selve fremføringen av både den forberedte presentasjonen, samt fagsamtalen. Et interessant poeng her, er at sensor påpeker at dette ikke skal ha noe utslag for den endelige karakteren, ved å si: «Jeg synes ikke vi skal trekke noe for det». Dette virker å uttrykke at selv om et sikkert *kroppsspråk* virker å være et vurderingskriterium, er det andre aspekter ved prestasjonen til eleven som gjør at det nervøse kroppsspråket ikke skal ha betydning for den endelige vurderingen. Slik sett kan det virke som at *kroppsspråk* blir et noe mindre vektlagt aspekt ved elevens muntlighet enn andre muntlige aspekter i denne vurderingssituasjonen.

Videre på linje 6-7 nevner sensor også at Jente\_03 viser både «bredde» og «dybde». Bredde og dybde blir i denne oppgaven tolket å omhandle elevens dybdekunnskap og breddekunnskap. Som tidligere nevnt i analysen av vurderingen rundt Gutt\_01 og Gutt\_02 sin muntlige prestasjon, vil elevens bredde- og dybdekunnskap bli kategorisert som både *ethos* og *logos*, under kategoriene *faglig troverdighet/kompetanse* og *kunnskap* respektivt. Dette er grunnet at dybde og bredde kommer til uttrykk gjennom argumentasjon og resonnementer (*logos*), i tillegg til at utsagnet også omhandler elevens faglige forstandighet (*ethos*).

Videre i samtalen kommer sensor med enda et utsagn som virker å relatere seg til elevens bredde:

1. Lærer: Og det var da jeg hørte at det kom feil ord, så tenkte jeg at hvis du
2. hadde hengt deg opp i det, så tenkte jeg at det må vi ordne opp i.
3. (Latter)
4. Sensor: Det gjør ikke noe. Men så tenkte jeg at hun må bare få vise nok bredde
5. i forhold til språket. Hun var veldig god på det med litteraturen.
6. Lærer: Ja, men så fint. Nå ble jeg så glad for at du så henne.

Sensor nevner altså på linje 4-5 at Jente\_03 måtte vise nok «bredde i forhold til språket». Dette utsagnet kan tolkes å være noe tvetydig. På den ene siden, kan det være snakk om elevens breddekunnskap i forhold til språk. Hvis det er tilfellet, kan dette utsagnet bli kategorisert som logos, under kategorien *kunnskap*. På den andre siden, kan det handle om elevens språk. Med andre ord at eleven måtte vise mer bredde i sitt eget språk og muligens også ordvalg. I det tilfellet, ville utsagnet relatere seg til elevens ethos, i form av *språkbruk*. I denne oppgaven, velger jeg å tolke utsagnet til å omhandle Jente\_03 sin *kunnskap*. Grunnen til dette er at lærer på linje 1 påpeker at Jente\_03 brukte feil ord, og at sensor til dette svarer at «det gjør ikke noe» på linje 4. Dermed blir utsagnet at lærer var redd for at sensor skulle henge seg opp i feil ordvalg, men at sensor til det svarer at hun var mer interessert i å se elevens breddekunnskap i forhold til språket. Dermed blir utsagnet kategorisert som logos, i underkategorien *kunnskap*. Til slutt på linje 5 nevner sensor at Jente\_03 også var veldig god på litteraturen. Dette utsagnet vil i denne oppgaven bli tolket å handle om elevens forstandighet innenfor litteratur. Dermed blir dette utsagnet kategorisert å omhandle et muntlig aspekt relatert til elevens forstandighet, altså ethos, i underkategorien *faglig troverdighet/kompetanse*. Likevel vil også elevens kunnskap om litteratur, komme til uttrykk gjennom argumentasjon og resonering. Dermed kan utsagnet også kategoriseres som logos, under kategorien *kunnskap*. Videre er det derimot vanskelig å si hva det betyr å være veldig god i noe. Nøyaktig hva som skiller en elev fra å være «veldig god» i litteratur fra bare god, eller dårlig er ikke noe som lærer og sensor nevner igjennom sensursamtalen. Dermed er det vanskelig å si nøyaktig hvilke kriterier og aspekter ved muntlighet som ligger til grunn for denne vurderingen.

I sensursamtalen rundt Jente\_03, virker det altså å være en hovedvekt på muntlige aspekter ved elevens prestasjon relatert til ethos og logos. Et stort fokus her, virker å være at eleven viste mye bredde- og dybdekunnskap, men at hun slet med nervene, noe som ble tolket til å kunne komme til uttrykk gjennom elevens actio. Likevel påpekes det at hun ikke burde bli trukket i karakter på

bakgrunn av sin nervøsitet, noe som gjør at actio aspektet virker å bli noe mindre vektlagt enn elevens faglige kunnskap.

#### 4.6.2 Tilbakemelding til Jente\_03

Tilbakemeldingen som blir gitt til Jente\_03 virker å få frem noen aspekter ved muntlighet som ligger til grunn for vurderingen av elevens muntlige prestasjon, som ikke ble nevnt i sensursamtalen:

1. Sensor: Så interessant det var å lytte til refleksjonene dine, til tolkningene dine
2. av tekstene.
3. Jente\_03: Ja, takk.
4. Sensor: Det må jeg si, det var et utrolig godt arbeid altså, som du har gjort i
5. dette faget. Og du viser en svært god kompetanse, og den kunnskapen
6. du viser, den er svært god, både når det gjelder bredden i faget og når
7. det gjelder det å utdype. Fagbegreper, du kom med eksempler
8. underveis som underbygger de tolkningene du hadde. Så en svært
9. troverdig framstilling, og du var jo veldig fri fra manus, snakka fritt.
10. Så det var veldig godt å se, fint å se.

Det første sensor nevner på linje 1-2 i tilbakemeldingen til Jente\_03 er at sensor syntes det er interessant å lytte til elevens refleksjoner og tolkninger. Å reflektere og tolke, virker å være relatert til elevens resonnementer. Dermed vil refleksjoner og tolkninger i denne oppgaven bli kategorisert som muntlige aspekter relatert til logos. Nærmere bestemt går dette utsagnet i underkategorien *reflekter samt resonere og tolke* respektivt. Videre er det også viktig å påpeke at sensor bruker ordet «interessant». Hvorvidt en refleksjon og tolkning er interessant å høre på, er noe helt annet enn å si at refleksjonene og tolkningene var gode. Dermed blir det vanskelig å si nøyaktig hvilke aspekter ved elevens refleksjon og tolkning som her blir vurdert.

Videre sier sensor på linje 5-7 at eleven viser svært god kompetanse, og god kunnskap både innenfor bredde og dybde. Som nevnt tidligere i analysen blir bredde- og dybdekunnskap kategorisert som både ethos og logos, under kategoriene *faglig troverdighet/kompetanse* og *kunnskap* respektivt. Begrunnelsen bak denne tolkningen er at bredde- og dybdekunnskap omhandler det faglige innholdet i elevens prestasjon, noe som kommer til uttrykk gjennom blant annet beskrivelser, tolkning og refleksjon. Beskrivelser, tolkninger og refleksjoner er en del av logos. Likevel nevner også sensor at eleven viser god kunnskap gjennom faglig bredde og faglig

dybde. Dette virker å være et utsagn som relaterer seg til elevens faglige forstandighet, noe som gjør at utsagnet også tolkes å omhandle elevens ethos. Videre på linje 7 nevner sensor fagbegreper, uten å fordype noe mer hva hun tenker rundt elevens bruk av fagbegreper. Likevel virker det å være et utsagn som omhandler et aspekt ved muntlighet som relaterer seg til elevens bruk av fagbegreper. I denne analysen blir fagbegreper tolket til å omhandle det faglige innholdet i elevens muntlige prestasjon, og blir analysert som en del av logos, i underkategorien *fagbegrep*.

I tillegg til elevens bruk av fagbegreper kommer sensor tilbake til elevens tolkninger på linje 7-8. Det nevnes at eleven «[...] kom med eksempler underveis som underbygger de tolkningene du hadde. Så en svært troverdig framstilling [...]». Dette utsagnet virker å omhandle elevens bruk av eksempler for å begrunne sine tolkninger. Å eksemplifisere blir i denne oppgaven sett på som en del av argumentasjon. En persons evne til å komme med beskrivelser eller tolkninger som lytteren kan kjenne seg igjen i, er en sentral del av logos (Bakken, 2014, s. 51). Dermed blir ytringen kategorisert innenfor logos, i underkategorien *forklare og sammenlikne*. Sensor påpeker på linje 9 at Jente\_03 sine tolkninger førte til en «svært troverdig framstilling, noe som virker å indikere at elevens tolkninger virket å være noe sensor kunne kjenne seg igjen i, eller være enig i. Til slutt nevner sensor på linje 9 at eleven er fri fra manus. Dette utsagnet blir i denne analysen kategorisert som memoria.

Jente\_03 sin vurdering virker å vektlegge både logos og ethos. I tilbakemeldingen til eleven er det et særlig fokus på elevens evne til å komme med tolkninger som sensor kjente seg igjen i, via elevens underbyggelse av tolkningene, altså logos. Likevel er det også et fokus på Jente\_03 sin generelle kompetanse via bredde- og dybdekunnskap, som bidrar til elevens faglige forstandighet (ethos). Til slutt er også elevens manusbruk også et aspekt ved elevens muntlighet som blir tatt opp, altså memoria. Dermed virker det som at Jente\_03 sin tilbakemelding vektlegger logos, ethos og memoria. Likevel kommer det i tilbakemeldingen frem noen aspekter ved Jente\_03 sin prestasjon som ikke ble nevnt i sensursamtalen. I sensursamtalen er det i hovedsak kun elevens actio i form av nervøsitert samt logos og ethos i forhold til bredde- og dybdekunnskap. I tilbakemeldingen blir derimot aspekter ved elevens evne til tolkning og refleksjon nevnt, samt elevens bruk av fagbegreper og frihet fra manus. Slik sett er det et lite misforhold mellom sensursamtalen og tilbakemeldingen.

## 4.7 Oppsummering

Presentert i tabellen under er de tendensene som hver enkelt sensursamtale og tilbakemelding virker å ha. I tabellen vil visse celler ha en «**X**», med storbokstav og fet skrift. Disse cellene med stor «**X**» indikerer at kategoriene er vektlagt mye i den relevante sensursamtalen eller tilbakemeldingen.

Derimot vil en liten «x» indikere at kategorien er representert i den relevante sensursamtalen eller tilbakemeldingen, men at kategorien er mindre vektlagt. De cellene som er tomme, indikerer at kategorien ikke er representert i den relevante tilbakemeldingen eller sensursamtalen.

		<b>Ethos</b>	<b>Logos</b>	<b>Actio</b>	<b>Memoria</b>
<b>Jente_01</b> (karakter 4)	<b>Sensursamtale</b>	x	<b>X</b>	x	
	<b>Tilbakemelding</b>	<b>X</b>	x	<b>X</b>	
<b>Gutt_01</b> (karakter 6)	<b>Sensursamtale</b>	x			
	<b>Tilbakemelding</b>	x	<b>X</b>		
<b>Jente_02</b> (karakter 4)	<b>Sensursamtale</b>	<b>X</b>	x		<b>X</b>
	<b>Tilbakemelding</b>	<b>X</b>	x		<b>X</b>
<b>Gutt_02</b> (karakter 5)	<b>Sensursamtale</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	x	x
	<b>Tilbakemelding</b>	<b>X</b>	<b>X</b>		
<b>Gutt_03</b> (karakter 5)	<b>Sensursamtale</b>	<b>X</b>	<b>X</b>		
	<b>Tilbakemelding</b>	<b>X</b>	<b>X</b>		
<b>Jente_03</b> (karakter 6)	<b>Sensursamtale</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	x	
	<b>Tilbakemelding</b>	<b>X</b>	x		x

Tabell 1.0 Tabell for oppsummering av funn

## 5.0 Drøfting av funn

Analysen i denne oppgaven har skapt en oversikt over hvilke aspekter ved elevenes muntlighet som ligger til grunn for hver enkelt elev sin vurdering, men hva betyr dette samlet sett? Under vil jeg drøfte de funnene som kommer til uttrykk gjennom analysen, opp mot tidligere forskning på

vurdering av muntlig eksamen, samt tidligere forskning på vurdering av muntlige ferdigheter generelt.

## 5.1 Hvilke vurderingskriterier kommer til uttrykk?

Gjennom analysen kan man se at de aspektene ved muntlighet som kommer til uttrykk for lærer og sensor sin vurdering virker å være noe variert fra elev til elev. I visse tilfeller blir eksempelvis aspekter rettet mot elevens bruk av manus vektlagt heller sterkt, mens i andre tilfeller blir ikke elevens manusbruk engang nevnt. Så hvilke aspekter ved muntlighet er det som egentlig ligger til grunn for sensor og lærers vurdering under muntlig eksamen?

De aspektene ved muntlighet som lærer og sensor virker å vektlegge, varierer noe mellom hver enkelt elev, likevel er det noen hovedtendenser som er gjennomgående i analysen. Først og fremst virker lærere å vektlegge logos heller høyt i vurderingen. Absolutt alle vurderingene som lærer og sensor ga, inneholdt på en eller annen måte et eller flere aspekter ved muntlighet relatert til logos. Denne tendensen er også å finne i Mjøen (2013) sin studie. Mjøen påpeker at det er særlig det faglige innholdet som vektlegges ved vurdering av muntlige prestasjoner. Muntlige ferdigheter, eller andre faktorer, blir derimot ikke vektlagt like mye (Mjøen, 2013, s. 81). Det er altså et stort fokus på det faglige innholdet i elevens prestasjon. Likevel tar Mjøen (2013) sin oppgave utgangspunkt i formative vurderingssituasjoner, der hvor denne oppgaven tar utgangspunkt i summative vurderingssituasjoner. Slik sett er det viktig å forstå sammenlikninger mellom funn i Mjøen (2013) sin studie og denne oppgaven, er gjort med forbehold om denne forskjellen. Det er altså sammenlikninger som ser på om de funnene Mjøen (2013) gjør i sin studie på formative vurderinger, også er gjeldende for denne studien, som tar utgangspunkt i summative vurderinger. Videre tar også Mjøen sin studie utgangspunkt i intervju, mens denne oppgaven tar utgangspunkt i en reel vurderingssituasjon. Med andre ord ser Mjøen (2013) på hva lærere selv tenker at de brude vektlegge ved en vurderingssituasjon, mens denne oppgaven ser på hva som faktisk blir vurdert under en muntlig eksamen. Stieng (2018) sin studie tar derimot for seg summative vurderinger, og gjennom studien finner også Stieng den samme tendensen i læreres vurdering av muntlig eksamen: lærere virker å vektlegge elevenes evne til refleksjon, og bruk av fagbegreper veldig høyt, mens elevens syntaks, morfologi og fonologi ikke ble vektlagt (Stieng, 2018, s. 88-91). Gjennom analysen i denne oppgaven, kan vi se en lik tendens. Elevens bruk av fagbegreper blir ofte bragt opp som en begrunnelse for vurderingen. Gjennom hele analysen, er det kun under Gutt\_03 sin vurdering at fagbegreper ikke blir tatt opp som en begrunnelse for vurderingen av elevens muntlige prestasjon. Elevens evne til refleksjon og tolkning blir på lik måte også tatt opp veldig ofte i lærer



og sensor sin vurdering av elevprestasjonen. Slik sett virker denne oppgaven å støtte Mjøen (2013) og Stieng (2018) sinne funn. Muntlige aspekter relatert til det faglige innholdet i den muntlige prestasjonen, da særlig elevens evne til refleksjon og tolkning, samt bruk av fagbegreper, er vektlagt i høy grad.

Likevel er det ikke slik at disse muntlige aspektene er de eneste som kommer til uttrykk gjennom analysen. Ett meget sentralt funn i analysen av datamaterialet, er at i tillegg til logos, virker lærer og sensor å vektlegge ethos ganske høyt. I alle vurderingene som ble analysert i denne oppgaven, var det i tillegg til muntlige aspekter relatert til logos, også vektlagt muntlige aspekter som omhandlet elevens ethos. Dette kommer også til uttrykk i Kaldahl, (2019) sin studie. Kaldahl påpeker i sin studie av hvilke aspekter ved muntlighet lærere selv mener de vektlegger ved en muntlig eksamen, at vektlegging av muntlige aspekter varierer på bakgrunn av fag. I denne masteroppgaven er det muntlig eksamen i norsk som blir analysert. I norskfaget, hevder lærerne i Kaldahl sin studie, at de selv særlig vektlegger logos, samtidig som de også vektlegger ethos og pathos (Kaldahl, 2019, s.16). At lærere også vektlegger ethos og pathos, virker å være noe korrekt i forhold til analysen i denne oppgaven. Muntlige aspekter relatert til ethos virker å være vektlagt ganske høyt, men pathos blir nærmest ikke vektlagt overhode. Viktigheten av ethos i lærer og sensor sin vurdering kommer særlig til uttrykk i Jente\_02 sin vurdering. I denne vurderingen sier sensor at hun «lurer litt på hvor mye hun (Jente\_02) egentlig kunne og hadde under huden gjennom presentasjonen». Så å si hele sensursamtalen rundt Jente\_02 er preget av at sensor og lærer er usikker på elevens faglige forstandighet, altså ethos. Grunnen til at Jente\_02s faglige forstandighet blir en gjenstand for diskusjon hos lærer og sensor, virker å være relatert til elevens manusbruk. Elevens manusbruk, blir relatert til et muntlig aspekt innenfor kategorien memoria. Jente\_02 sin avhengighet av manus og mangel på memoria gjennom den forberedte presentasjonen, virker altså å svekke elevens faglige troverdighet. Likevel er det viktig å påpeke at Kaldahl (2019) ikke nødvendigvis tar i bruk den samme forståelsen av ethos, som blir tatt i bruk i denne oppgaven. Kaldahl (2019) legger ikke tydelig frem nøyaktig hva hun legger i begrepet ethos, ei heller logos og pathos. Det er dermed mulig at Kaldahl (2019) sin studie tar utgangspunkt i en annen forståelse av ethos og logos enn det denne oppgaven gjør, så sammenlikninger mellom studiene burde tas med en klype salt. I Mjøen (2013), Stieng (2018) og Kaldahl (2019) sine studier blir det påpekt at det er en særlig vekt på det faglige innholdet i muntlige vurderingssituasjoner. Derimot blir ikke muntlige aspekter relatert til memoria særlig ofte berørt. Likevel ser vi gjennom analysen av sensursamtalen og tilbakemeldingen som blir gitt til Jente\_03, samt sensursamtaler og tilbakemeldinger til andre elever i analysen, at memoria virker å være et sentralt aspekt ved elevenes muntlighet. Det virker altså som

at selv om det faglige innholdet i elevens muntlige prestasjon er vektlagt i stor grad, som tidligere forskning tilsier (for eksempel Mjøen, 2013, Stieng, 2018 og Kaldahl, 2019), så er også elevens evne til å fremstå som faglig forstandig gjennom memoria et aspekt ved elevens muntlige prestasjon som blir vektlagt. Slik sett virker muntlige aspekter rettet mot elevens ethos å være vektlagt i stor grad.

At lærere virker å vektlegge både ethos logos, samt memoria virker å være tilfellet i denne studien. Likevel er det interessant å se på det som lærer og sensor i denne studien ikke virker å vektlegge, nemlig selve utførelsen av den muntlige prestasjonen. Stemmebruk og kroppsspråk er i retorikken sett på som en viktig del for fremføringer, og er avgjørende for fremføringens suksess (Bakken, 2014, s. 34). Likevel er dette et aspekt ved muntlige fremføringer som Hertzberg (2003) påpeker å være heller lite framtrædende i læreres vurdering av elevens muntlige prestasjoner. Heller enn å fokusere på elevens utførelse av en muntlig prestasjon, virker lærere å vektlegge det faglige innholdet (Hertzberg, 2003, s. 164). Likevel er Hertzberg sin studie nesten 20 år gammel, og vektleggingen av muntlige ferdigheter var derfor heller ny, dermed vil tendensene funnet i Hertzberg (2003) sin studie ikke nødvendigvis være gjeldende den dag i dag. I tillegg tar Hertzberg (2003) sin studie utgangspunkt i formative vurderingssituasjoner, heller enn summative vurderingssituasjoner som denne oppgaven bruker som utgangspunkt. Actio-perspektivet virker altså, ifølge Hertzberg, å falle bort fra vurderingen av elevens muntlige prestasjoner.

Analysematerialet i denne oppgaven virker også å peke på mye av det samme som Hertzberg finner i sin studie. Med noen få unntak, er det sjeldent at elevenes actio blir kommentert av sensor og lærer. Likevel er det ikke slik at det aldri blir kommentert. I sensursamtalen rundt Jente\_01 blir det eksempelvis kommentert at «hun (Jente\_01) virka veldig rolig i stemmen sin, i kroppsspråket, og hadde en del øyekontakt med oss. Ja, jeg syns hun kommuniserte godt, jeg». I dette utdraget fra sensursamtalen kan man se at Jente\_01 sin stemmebruk, kroppsspråk og blikkontakt også blir en del av vurderingsgrunnlaget. Slik sett vil jeg hevde at dette funnet virker å gå imot Hertzberg (2003) sine funn. I tillegg, som påpekt tidligere i oppgaven, virker elevens manusbruk også å være et objekt for vurdering for sensor og lærer. Jeg vil derfor hevde at elevenes actio og memoria også er objekt for vurdering for sensor og lærer, dog i mindre grad enn logos og ethos.

Et annet moment som er interessant å se på i forhold til hvilke muntlige aspekter lærer og sensor uttrykker å legge til grunn for sin vurdering, er hvorvidt de ulike arenaene, altså sensursamtalen og tilbakemeldingen, samsvarer med hverandre. Stjernvang (2019), påpeker gjennom sin studie at hva lærere velger å vektlegge ved en tilbakemelding, varierer fra lærer til lærer. Likevel virker det å være et fellestrekk ved at det er det faglige innholdet som blir vektlagt mest (Stjernvang, 2019, s.

74). Dette er en tendens som virker å være gjeldende for denne oppgaven også, stort sett er hovedvekten ved hver tilbakemelding lagt på enten elevens ethos i form av faglig forstandighet, eller logos. Det er likevel nødvendig å påpeke at Stjernvang sin studie, skiller seg fra denne oppgaven, basert på hva slags vurderingssituasjoner vi ser på. Mens jeg ser på en summativ vurderingssituasjon, ser Stjernvang (2019) på formative vurderingssituasjoner. Det er derfor ikke gunstig å sammenlikne disse funnene helt ukritisk. Det er derimot hensiktsmessig å påpeke at tendensen til å vektlegge det faglige innholdet, over andre aspekter ved muntlighet også virker å være gjeldende i denne oppgaven. Videre er en tendens funnet gjennom analysen i denne oppgaven, at hver enkelt tilbakemelding ikke alltid samsvarer med det som blir diskutert i sensursamtalen. Som eksempelvis kommer frem i vurderingen av Gutt\_01 sin muntlige prestasjon, var det ulikt hva som ble sagt i sensursamtalen, og hva som ble nevnt i tilbakemeldingen. I sensursamtalen var det kun ytret en rosende evaluering om at eleven var «kjempeflink». Derimot var tilbakemeldingen preget av stor vekt på logos, og bakgrunnen for vurderingen av elevprestasjonen ble tydeliggjort. Videre virker vurderingen av både Gutt\_02 og Gutt\_03 å vise til en lik tendens. Både Gutt\_02 og Gutt\_03 oppnådde karakteren 5 gjennom sin prestasjon. I sensursamtalen blir det nevnt hvilke mangler Gutt\_02 og Gutt\_03 har, som forhindrer dem i å oppnå toppkarakter. I tilbakemeldingene som blir gitt til disse to elevene, blir derimot manglene ikke nevnt. Hertzberg (2003) påpeker at de tilbakemeldingene lærere gir til elever ofte er preget av mye ros, men er lite kritiske. Denne tendensen virker også å være gjeldende i tilfellet med Gutt\_02. Heller enn å påpeke manglene ved Gutt\_02 sin muntlige prestasjon valgte sensor i tilbakemeldingen å heller snakke om de aspektene som Gutt\_02 virket å mestre. Likevel er viktig å påpeke at i likhet med Stjernvang (2019) sin studie, tar også Hertzberg (2003) sin studie utgangspunkt i formativ vurdering, heller enn summativ vurdering. I tillegg er Hertzberg (2003) sin studie fra en tid der hvor det var mye mindre forskning på muntlige ferdigheter generelt. Derfor er det vanskelig å si om tendensene Hertzberg (2003) påpeker fortsatt er gjeldende i dag. Eksempelvis kommer det frem eksempler i denne oppgaven, som bryter med Hertzberg (2003) sine funn. I tilfellet med tilbakemeldingene til Jente\_01, Jente\_02 og Gutt\_03, blir manglene ved elevenes muntlige prestasjon tydeliggjort. Jente\_01 og Jente\_02 oppnådde karakter 4, og fikk tilbakemeldinger der hvor deres mangler ble tydeliggjort. Derimot ble manglene til Gutt\_03 påpekt i tilbakemeldingen, men ikke manglene til Gutt\_02, som begge oppnådde karakter 5. Videre ble heller ikke eventuelle mangler ved den muntlige prestasjonen til Jente\_03 og Gutt\_01 nevnt, som begge oppnådde karakter 6. Slik sett virker funnene gjort gjennom analysen å peke mot en annen tendens. I tilfellene der hvor elevene oppnådde karakter 6, ble manglene ved elevprestasjonene ikke nevnt i tilbakemeldingene. Derimot ble manglene ved de muntlige prestasjonene nevnt til elevene som oppnådde karakter 4. Tendensen virker dermed å være

at toppvurderte elevprestasjoner ikke får tilbakemelding om hvilke mangler den muntlige prestasjonen virker å ha, derimot vil elever som utfører en muntlig prestasjon som samsvarer med karakteren 5 og lavere, få tilbakemelding på den mangler den muntlige prestasjonen virket å ha. Likevel er det vanskelig å si hvorvidt denne tendensen er gjeldende generelt, ettersom at denne oppgaven tar utgangspunkt i et heller snevert utvalg, samt at det var et tilfelle der hvor en elev oppnådde karakter 5, men ikke fikk tilbakemelding på hvilke mangler den muntlige prestasjonen hadde.

Det virker altså som at funnene i denne oppgaven i forhold til de aspektene ved muntlighet som blir nevnt, samsvarer godt med tidligere forskning. Som Mjøen (2013), Stieng (2018) og Hertzberg (2003) påpeker, er det en særlig vekt på det faglige innholdet under en muntlig eksamen. Likevel, som Kaldahl (2019) påpeker, er også elevens ethos viktig. Det virker å være viktig at eleven ikke bare har med mye faglig innhold, men også at elevene virker å ha denne kunnskapen under huden. Dermed blir muntlige aspekter relatert til elevens ethos og memoria også sentrale. Derimot virker det å være heller få utsagn som omhandler muntlige aspekter som relaterer seg til elevens utførelse, altså *actio*, under den muntlige prestasjonen. Likevel er også *actio* vektlagt, men i noe mindre grad enn det faglige innholdet.

## 5.2 Taus kunnskap i vurderingene

Denne oppgaven forsøker å oppdage hvilke aspekter ved muntlighet som lærer og sensor virker å legge til grunn for deres vurdering av elevers prestasjon under muntlig eksamen i norsk. Å besvare dette spørsmålet er derimot heller komplekst. Mye av dette er grunnet at sensursamtalene, og tilbakemeldingene gitt til elevene er heller korte i omfang. Bakgrunnen for disse korte samtalene kan eksempelvis ligge i lærer og sensor sin tause kunnskap. Nonaka og Takeuchi (1995) nevner at alle arbeidsplasser har en form for kunnskap som ikke blir eksplisitt uttrykt. Denne formen for kunnskap blir omtalt som *tacit knowledge* eller tause kunnskap. Den tause kunnskapen som deltakerne på en arbeidsplass sitter med, vil være dynamisk. Hvilken kunnskap som er taus, vil være i konstant endring. Dette betyr at den kunnskapen som lærer og sensor besitter kan være taus, og dermed være vanskelig å observere. Relatert til sensor og lærers vektlegging av aspekter ved en elevs sin muntlighet under muntlig eksamen, kan det hende at visse vurderingskriterier, eller aspekter ved muntlighet blir tatt for gitt, og blir dermed en del av lærernes tause kunnskap. Tilstedeværelsen av taus kunnskap kommer særlig frem i sensursamtalen rundt Gutt\_01, sett opp mot tilbakemeldingen som sensor gir til Gutt\_01. I selve sensursamtalen, er det kun nevnt at eleven var «kjempeflink» og at han skal få karakteren 6 (seks), uten at det blir videre utdypet nøyaktig hva

som ligger bak dette utsagnet. Derimot gir sensor en tilbakemelding til Gutt\_01 som utdyper begrunnelsen bak denne vurderingen. Det blir påpekt at eleven er god til å begrunne sine refleksjoner faglig, og at eleven viser både dybde- og breddekunnskap. Hvis man kun så på sensursamtalen om Gutt\_01, hadde det vært umulig å vite hvilke muntlige aspekter som lærer og sensor legger til grunn for sin vurdering av den muntlige prestasjonen, men når man også ser på tilbakemeldingen, kommer det tydeligere frem hvilke muntlige aspekter lærer og sensor virker å vektlegge. Det virker altså som at bakgrunnen for vurderingen av Gutt\_01 sin muntlige prestasjon, er basert på taus kunnskap. Dette kan videre skape problemer med analysen. Ettersom at det allerede er vist ett tilfelle der sensor og lærer tar utgangspunkt i taus kunnskap for sin vurdering, blir det videre vanskelig å vite om andre vurderinger også baserer seg rundt sensor og lærer sin tause kunnskap.

Et annet problem med lærer og sensors tause kunnskap, kan ligge i hvorvidt den tause kunnskapen er statisk eller dynamisk. Nonaka og Takeuchi (1995) påpeker at taus kunnskap er dynamisk. Den tause kunnskapen er i en evig spiral, der hvor kunnskapen først blir gjort eksplisitt. Videre blir ulike former for eksplisitt kunnskap fra ulike lærere *kombinert*. Deretter blir den nye kunnskapen som har skjedd gjennom eksternalisering og kombineringsprosessen, *internalisert* hos aktørene. Dermed går denne kunnskapen fra å være eksplisitt til å bli taus, og en integrert del av lærerens praksis. Denne prosessen kan også tenkes å være gjeldene for lærer og sensor sine sensursamtaler. De aspektene ved muntlighet som lærerne legger til grunn for sin vurdering, er en del av lærerens tause kunnskap kan muligens først bli gjort eksplisitt, dermed blir de aspektene ved muntlighet som hver enkelt av lærerne legger til grunn for sin vurdering bli kombinert. Disse aspektene ved muntlighet blir dermed internalisert og går over til å bli helt taus. Med andre ord, de muntlige aspektene som ved en tidligere vurdering blir nevnt eksplisitt, kan på et senere tidspunkt bli tatt for gitt. Det betyr altså at de muntlige aspektene som ligger til grunn for vurderingene muligens ikke alltid blir sagt eksplisitt.

David Nunan (1992, s. 184) påpeker at en vurdering alltid må ha forhåndsgitte kriterier, samt at vurderingen må skje på bakgrunn av disse kriteriene for at vurderingen skal være gyldig. I denne oppgaven er dette en form for gyldighet som ikke kan bli kommentert. Ettersom at jeg ikke hatt tilgang til de vurderingskriteriene som lærer har gitt til elevene, vil det være umulig å si hvorvidt lærer og sensor følger de forhåndsgitte vurderingskriteriene. Dette gjør at reliabiliteten til lærer og sensors vurdering blir særlig sentral. Luoma (2004) påpeker at det å vurdere muntlig prestasjoner generelt er heller vanskelig. Grunnen til dette er at det er mange utenomliggende faktorer som kan påvirke en lærers vurdering. Et viktig aspekt ved en vurderingssituasjonens reliabilitet, er «intra-

rater» reliabilitet. Denne formen for reliabilitet omhandler hvorvidt en person som vurderer en muntlig prestasjon, er enig med sine egne vurderinger over tid (Luoma, 2004). Dette innebærer at de vurderingskriteriene som blir sett på som viktig i vurderingen av en elevs prestasjoner, også må være viktig i en annen elev sin prestasjon. Som nevnt tidligere variere hvilke vurderingskriterier som sensor og lærer uttrykker at de bruker som grunnlag for vurderingen av elevenes muntlige prestasjoner noe fra elev til elev. Dette kan svekke reliabiliteten til lærer og sensors vurdering av elevenes muntlige eksamen. I den sammenheng blir lærernes tause kunnskap et viktig moment å poengtere. De vurderingskriteriene som ligger til grunn for lærer og sensor sin vurdering vil ikke nødvendigvis alltid bli nevnt eksplisitt. Eksempelvis ser vi at sensor og lærer i noen sensursamtaler og tilbakemeldinger nevner elevens manusbruk, mens det samtidig er sensursamtaler og tilbakemeldinger der hvor manusbruk ikke blir tatt opp i det hele tatt. Likevel betyr ikke dette nødvendigvis at lærer og sensor ikke vurderer alle elevenes manusbruk. Det er en mulighet at vurderingskriteriene relatert til elevenes manusbruk i visse tilfeller blir en del av lærer og sensors tause kunnskap, mens vurderingskriteriene relatert til elevenes manusbruk blir gjort eksplisitt i andre tilfeller.

## 6.0 Konklusjon

Denne oppgaven har sett på hva som lærer og sensor virker å vurdere ved en muntlig eksamen i norsk på 10. trinn. For å finne ut av dette, tok oppgaven utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvilke aspekter ved muntlighet virker en eksaminator og en sensor å vektlegge under en muntlig eksamen i norsk på 10. trinn?*

For å finne ut av hvilke aspekter ved muntlighet som sensor og lærer vektla ved en eksamen, valgte jeg å bruke kategorier innenfor retorikken. Disse kategoriene var ethos, logos, actio og memoria. Gjennom oppgavens analyse ble det funnet at lærer og sensor virker å spesielt legge vekt på ethos og logos. De aspektene av muntlighet ved elevenes muntlige eksamen som blir uttrykt å bli vurdert av lærer og sensor, varierer noe fra sensursamtale til sensursamtale og fra tilbakemelding til tilbakemelding. Gjennom analysen virker det likevel å være noen tendenser. Muntlige aspekter relatert til elevens ethos og logos virker å være særlig vektlagt. I tillegg er elevens manus og notatbruk, altså memoria, også kommentert, men noe mindre enn ethos og logos. Memoria aspektet blir også fra lærer og sensor relatert til elevens ethos. Ved for hyppig bruk av notater og/eller manus, uttrykker lærer og sensor at elevens faglige troverdighet svekkes. Det er derfor ikke bare selve innholdet i prestasjonen som blir vektlagt, men også til dels utførelsen. Videre er actio, altså

elevenes kroppsspråk, stemmebruk og blikkontakt, heller lite berørt av sensor og lærer. Likevel kommer det gjennom analysen til uttrykk at også actio aspektet ved muntlighet er noe som lærer og sensor legger til grunn for sin vurdering, selv om det virker å være mindre fremtredende enn logos og ethos. Slik sett virker det som at lærer og sensor særlig vektlegger muntlige aspekter relatert til logos og ethos i sin vurdering, men også vektlegger memoria og actio, dog til en mindre grad enn ethos og logos.

Til slutt blir det viktig å kommentere lærernes tause kunnskap. De aspektene ved muntlighet som ligger til grunn for lærer og sensor sin vurdering vil ikke nødvendigvis alltid bli nevnt eksplisitt. Det er en mulighet at visse muntlige aspekter i visse tilfeller blir en del av lærer og sensors tause kunnskap, mens de samme aspektene ved muntlighet blir gjort eksplisitt i andre tilfeller. Dette skaper dermed en usikkerhet i forhold til den *faktiske* vektleggingen. Noen aspekter ved muntlighet kan altså i visse sensursamtaler og tilbakemeldinger bli tatt for gitt, mens de samme aspektene blir gjort eksplisitte i andre. Dette gjør det heller vanskelig å si med sikkerhet hvilke muntlige aspekter som blir vektlagt mest.

## 6.1 Implikasjoner for praksis

Ved å analysere en faktisk muntlig eksamen, kan man få en forståelse av hva den faktiske praksisen er under en muntlig eksamen. I denne oppgaven ser jeg på hva lærer og sensor virker å legge til grunn for sin vurdering. Derfor kan denne oppgaven bidra til å skape en bedre forståelse av læreres vurderingspraksis under en muntligeksamen. Dermed kan denne vurderingspraksisen bli en gjenstand for analyse, for å se om dette er en vurderingspraksis som burde fortsette eller endres. I tillegg bidrar denne oppgaven til å skape en forståelse av hva lærere og sensorer rundt i Norge, legger til grunn for sin vurdering ved muntlig eksamen i 10.trinn. Ved å ta i bruk den informasjonen som kommer frem i denne oppgaven, kan man skape nasjonale vurderingskriterier for muntlig eksamen, som baseres på hva lærere selv uttrykker gjennom sine vurderinger ved muntlig eksamen å være viktige aspekter ved muntlighet.

## 6.2 Forslag til videre forskning

Selv om denne oppgaver gir et innblikk i læreres vurderingspraksis ved en muntlig eksamen, er det fortsatt et behov å fortsette å forske på læreres vurderingspraksis. Det er et behov for å gjøre dyptgående analyser av et større utvalg lærere sin vurderingspraksis under en muntlig eksamen, for å bedre kunne kartlegge den faktiske vurderingspraksisen til lærere under muntlig eksamen. I tillegg

legger fagfornyelsen 2020 opp til en endring av den muntlige eksamensformen, ved å fjerne kravet til en muntlig presentasjon. Det vil derfor være interessant å se hvordan denne endringen påvirker gjennomførelsen av muntlig eksamener i ulike fag.

### **6.3 Avsluttende refleksjoner**

En definitiv svakhet med denne oppgaven er basert på det heller snevre utvalget av observasjonsobjekter. Det datamaterialet som var tilgjengelig for meg av norsk muntlig eksamener på 10. trinn, besto av 16 ulike elever sine eksamensprestasjoner. Likevel ønsket jeg å gjøre en dyptgående analyse av datamaterialet, og grunnet omfanget til denne oppgaven medførte dette at jeg måtte gjøre et utvalg på 6 elever. Datamaterialet tar også kun utgangspunkt i to lærere sin vurdering av seks elever sine eksamensprestasjoner. Det heller snevre utvalget av både lærere samt sensursamtaler og tilbakemeldinger, fører til at generaliserbarheten til oppgaven generelt sett blir svekket. Det er derfor sentralt å påpeke viktigheten av å fortsette å studere hvilke aspekter ved muntlighet som virker å bli vektlagt ved muntlige eksamener, for å bedre kunne kartlegge hvilke tendenser som virker å være gjeldende på et mer generelt og nasjonalt nivå.



## 7.0 Litteraturliste

- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aristoteles. (1983). *Retorik*. København: Museum Tusculanums Forlag.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, B. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, Bruce L. & Lune, Howard (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Bjørndahl, C. (2002). *Det vurderende øye*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Black, P. & William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: School of education, King's College.
- Borch-Nielsen, K. (2014). *Local oral examinations: How do teachers prioritize when assessing English oral examinations at VGI level?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo: Oslo. Hentet 12.03.2021 fra: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-46915>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). London: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). London: Oxford University Press.
- Christensen, H. & Stokke, R. S. (red.). (2015). *Samtalens didaktiske muligheter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dale, E. L. & Wærness, I. J. (2003). *Differensiering og tilpasning I grunnopplæringen: Rom for alle- blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges? læreplanarbeid - hva, hvordan, hvorfor* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (2), s. 127–139. Hentet 04.12.19 fra: [https://www.idunn.no/npt/2014/02/innholdsanalysens\\_muligheter\\_iutdanningsforskning](https://www.idunn.no/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning)
- Fennefoss, A. T. & Valvik, R. (2001). *Om å fange øyeblikket: Videoobservasjon i pedagogisk arbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (Red.). (2016). *Vurderingskompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)*. Hentet 10.04.2020 fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Garver, E. (1994). *Aristotle's Rhetoric: An art of character*. Chicago: The university of Chicago press.
- Hammersley, M. (1997). «Qualitative data archiving: some reflections on its prospects and problems». *Sociology*, 31 (1), s. 131–142. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/0038038597031001010>
- Harding, L. (2017) What Do Raters Need in a Pronunciation Scale? The User's View. I: Isaacs, T. & Trofimovich, P. red. *Second Language Pronunciation Assessment, Interdisciplinary Perspectives*. Bristol: Blue Ridge Summit, s. 12-34.
- Heath, C. (2011). Embodied Action: Video and the Analysis of Social Interaction. I: D. Silverman (red.), *Qualitative Research* (3. utg.), s. 250–270. London: Sage.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I: K. Klette (red.), *Klasserommets praksisformer etter reform 97* (s. 137–171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter – hva vet vi om skolens praksis? I: G. Melby & S. Matre (red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 33–48). Trondheim: Akademika forlag.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), s. 1277–1288. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jorde, Å. M. (2020). «Er det no du har lyst til å si som du ikke har fått sagt?»: *En samtaleanalytisk studie av pre-avslutningssekvenser I muntlig eksamen*. Universitetet i Sørøst-Norge: Bakkenteigen. Hentet 14.04.2021 fra: <https://hdl.handle.net/11250/2720079>
- Kaldahl, A-G. (2019). Assessing oracy: Chasing the teachers' unspoken oracy construct across disciplines in the landscape between policy and freedom. Contribution to a special issue on Assessing Oracy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, s.1-24. Hentet 12.04.2020 fra: [10.17239/L1ESLL-2019.19.03.02](https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.03.02)
- Kjeldsen, J. E. (2006). *Retorikk i vår tid: En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus forlag

- Lund, T. (2002). Metodologisk prinsipper og referanserammer. I: T. Lund (red.). *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 79–123). Bergen: Fagbokforlaget.
- Luoma, S. (2004) *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2016). *Designing Qualitative Research* (6. utg.). London: Sage.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An interactive Approach* (3. utg.). London: Sage.
- Miles, M. B. & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mjøen, A. K. (2013). *Vurdering av muntlige ferdigheter som didaktisk utfordring i norskfaget* [Masteroppgave]. Høgskolen i Sør- Trøndelag, Rotvoll. Hentet 14.11.19 fra: <http://hdl.handle.net/11250/148813>
- Nonaka, I. og Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge Language Teaching Library.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Hentet 13.03.2020 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palmér, A. (2010). *Att bedöma det muntliga Utvärdering av ett delprov i gymnasieskolans nationella kursprov*, (Svenska B. FUMS rapport nr. 227). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar* [Doktorgradsavhandling]. Universitet i Bergen.
- Seale, C. (2011). «Secondary Analysis of Qualitative Data». I: D. Silverman (red.), *Qualitative Research* (3. utg.), s. 347–364. London: Sage.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stieng, I. L. (2018). «Det er jo det faglige som du skal legge vekt på»: *En undersøkelse av læreres vurdering av andrespråkselevs muntlige språk ved prøvemuntlig og muntlig norskeksamen i grunnskolen* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

- Svenkerud, S. (2013). *Opplæring i muntlige ferdigheter på 9. trinn* [doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hetzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in education*, 32 (1), s. 35–49.
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 23.02.2020 fra: [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk\\_grf\\_2012.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Norsk: kjenneteikn på måloppnåing- Rettleiende nasjonale kjenneteikn på måloppnåing for standpunktvurdering etter 10. trinn*. Hentet 26.02.2020 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/norsk-kjenneteikn-pa-maloppnaing/>
- Utdanningsdirektoratet, 2019. *Regler for muntligeeksamen*. Hentet 21.02.2020 fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>
- Utdanningsdirektoratet, 2019. *Regler for muntligeeksamen*. Hentet 19.03.2021 fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>
- Yildiz, L. M. (2011). *English VG1 level oral examinations: how are they designed, conducted and assessed?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo: Oslo. Hentet 12.03.2021 fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32421>

## Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1.0 Kunnskapsspiralen - fire former for kommunikasjon i kunnskapsutvikling..... 20

Tabell 1.0 Tabell for oppsummering av funn.....53

# Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring



## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *”CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education)”?*

Dette er spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forbedre læreres vurderingspraksiser gjennom å filme, transkribere og analysere interaksjon mellom elev, eksaminator og sensor ved muntlig eksamen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Forskning på avgangseksamen i norsk har i de siste tiårene dreid seg om skriftlig eksamen. Blant annet har det nasjonale Normprosjektet bidratt til at vi i dag har solid kunnskap om skrivekompetanse, elevtekster og elevtekstvurdering. Resultater fra skriveforskning ligger til grunn for sensorskolering til skriftlig eksamen. Når det gjelder vurdering av norsk muntlig, vet vi derimot svært lite, og det finnes lite forskningsbasert og autentisk materiale å basere sensorskoleringer på. Derfor ser vi et stort behov for videobasert forskning på gjennomføring (eksaminering og vurdering) av muntlig eksamen i ungdomsskolen og den videregående skolen. Prosjektet tar sikte på å samle inn rundt 100 timer videomateriale fra 5-10 skoler med god geografisk spredning. Hele eksamineringen filmes, fra den forberedte presentasjonen til eleven, til eleven har fått sin vurdering (karakter).

Forskningsprosjektet CAiTE er et innovasjonsprosjekt som har som hovedmål å skape forskningsbasert kunnskap om muntlig eksamen. Et eksplisitt uttalt mål med prosjektet er å lage instruksjonsmateriell for lærerutdanningene og for sensorskolering til fylkeskommunene. Skolene som er med i prosjektet, vil få tilbud om en kursdag der resultater fra prosjektet presenteres etterfulgt av en workshop som er basert på funnene. Målet er at både elever og lærere skal nyttiggjøre seg av forskningen. Ved å legge til rette for at muntlig eksamen i framtiden gjennomføres med forskningsbasert kunnskap, vil det kunne øke elevenes muligheter til å vise sin kompetanse og få en valid vurdering.

I prosjektet utforskes problemstillinger knyttet til vurderingsvaliditet og samtalestrategier i muntlig eksamen. Prosjektet vil frambringe kunnskap om hva som kjennetegner de gode fagsamtalene, hva slags kompetanse elevene fremviser og hvilken kompetanse eksaminator og sensorer krediterer i sin vurdering. Prosjektet CAiTE er støttet av Norges forskningsråd og har fem seniorforskere i forskergruppen. I tillegg involveres 1-2 doktorgradsstudenter og 3-4 masterstudenter i prosjektet. Forskningsresultatene skal omdannes til anonymisert, videobasert instruksjonsmateriell som skal brukes til undervisning av lærerstudenter, til etterutdanning av lærere og sensorskoleringer.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet. Prosjektleder er førsteamanuensis Karianne Skovholt (USN). Prosjektgruppa består av førsteamanuensis Marit Skarbø Solem (USN), stipendiat Maria Njølstad Vonen (USN), professor Thomas Moser (USN), førsteamanuensis Rein-Ove Sikveland (Loughborough University) og professor Elizabeth Stokoe (Loughborough University).

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Skolen du er elev eller lærer ved, har takket ja til å delta i prosjektet. Skolen er forespurt fordi norsklektorer ved denne skolen tidligere har samarbeidet med USN, har tatt mastergrad ved USN, eller på annen måte er i kontaktnettet til forskergruppa. Utvalget er også planlagt med tanke på geografisk spredning.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du er elev og velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir videofilmet under muntlig eksamen. En forsker fra forskergruppen vil også be deg gi noen opplysninger om din erfaring med eksamineringen. Videofilmene blir transkribert og fullstendig anonymisert. Du vil få lese mer om anonymisering og personvern i teksten under.

Som elev signerer du på at filming ikke skal kunne gjelde som klagegrunnlag ('formell feil') etter endt eksaminering (jf. I § 5.10 i Forskrift til Opplæringsloven, der det heter at elevene kun kan klage på formelle feil som kan ha noe å si for resultatet). Filmingen er frivillig, og du som elev, kan når som helst trekke seg fra å bli filmet.

Hvis du er lærer (eksaminator og/eller sensor) og deltar i prosjektet, innebærer det at du blir videofilmet under muntlig eksamen og under vurderingssamtalen i etterkant. Videofilmene blir transkribert og fullstendig anonymisert. En forsker fra forskergruppen vil også be deg gi noen opplysninger om planlegging og utføring av muntlig eksamen i et intervju. Forskeren vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen, eller til din lærer.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare forskergruppas medlemmer som vil ha tilgang til materialet. Originalmaterialet blir lagret på en forskningsserver som kun forskningsmedlemmene har tilgang til. Anonymisert materiale samt transkripsjoner kan bli oppbevart på eksterne, passordbeskyttede harddisker. Anonymisert videomateriale vil bli fremvist ved konferanser (også utenfor EU) og som skoleringsmateriell som nevnt over. Navnet og kontaktopplysningene dine vil anonymiseres. Materialet vil bli transkribert av firmaet Totaltekst. Dette tekstbehandlingsbyrået signerer kontrakt om personvern og taushetsplikt.

Alle deltakere (elever, eksaminator og sensor) blir lovet konfidensialitet i all håndtering, analyse og publisering av materiale av alle som er i befatning med dataene. Anonymitet vil sikres ved at alle deltakere får pseudonymer i transkripsjonene og i tekster som skal skrives, både i transkripsjoner og i endelig tekst. Ved fremvisning av videomateriale under konferanser og under opplæring vil lyd og bilde anonymiseres. Bildefremvisningen får et tegneserieformat som gjør det umulig å gjenkjenne informantene. Lyden vil anonymiseres ved at grunnfrekvensen i lydopptaket skrur opp eller ned. På denne måten blir stemmene ugjenkjennelige. Datainnsamling og behandling av data vil gjøres i henhold til kravene i personopplysningsloven og etter forskningsetiske prinsipper. Dette stiller krav om varsomhet i håndtering av materiale og alle som er involverte i prosjektet, er omfattet av taushetsplikt. Alle personopplysninger i materialet blir anonymisert. Dette gjelder navn på skole, navn på elever og lærere og alle referanser som kommer frem i interaksjonen som kan spores tilbake til enkeltpersoner eller skoler. Vi vil sørge for en lav detaljeringsgrad på data, for eksempel ved at eksemplene som brukes opplyses å være del av et større materiale. Studien fokuserer ikke på enkeltlærere, eller enkeltskoler, og målet er ikke å kontrastere ulike lærere eller skoler. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner eller i instruksjonsmaterialet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes ved 31.12. 2021. Materialet vil arkiveres for etterprøvbarehet og videre forskning. Det er da kun prosjektleder og prosjektgruppa ved USN som har tilgang til materialet. Endelig tidspunkt for sletting av originalmaterialet er 31.12. 2028.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Karianne Skovholt
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Karianne Skovholt

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet CAiTE og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i videoopptak
- å delta i intervju og spørreskjema
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til etterprøvbarehet og videre forskning

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 2028.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



# Vedlegg 2 Avtale for masterstudenter



## Avtale om taushetsplikt og forskriftsmessig behandling av forskningsdata i prosjektet CAiTE – for masterstudenter

Jeg bekrefter herved at jeg er tilsluttet forskergruppen CAiTE under arbeidet med min masteroppgave. Jeg bekrefter også at jeg med dette har lest og forstått de gjeldende forskningsetiske retningslinjene om behandling av personvern, slik de er lagt fram for informantene i prosjektet CAiTE i brev om informert samtykke, gitt alle elever og lærere som er filmet i prosjektet. De viktigste punktene er gjengitt i det følgende:

### *Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger*

*Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare forskergruppas medlemmer som vil ha tilgang til materialet. Originalmaterialet blir lagret på en forskningsserver som kun forskningsmedlemmene har tilgang til. Anonymisert materiale samt transkripsjoner kan bli oppbevart på eksterne, passordbeskyttede harddisker. Anonymisert videomateriale vil bli fremvist ved konferanser (også utenfor EU) og som skoleringsmateriell som nevnt over. Navnet og kontaktopplysningene dine vil anonymiseres. Materialet vil bli transkribert av firmaet Totaltekst. Dette tekstbehandlingsbyrået signerer kontrakt om personvern og taushetsplikt.*

*Alle deltakere (elever, eksaminator og sensor) blir lovet konfidensialitet i all håndtering, analyse og publisering av materiale av alle som er i befatning med dataene. Anonymitet vil sikres ved at alle deltakere får pseudonymer i transkripsjonene og i tekster som skal skrives, både i transkripsjoner og i endelig tekst. Ved fremvisning av videomateriale under konferanser og under opplæring vil lyd og bilde anonymiseres. Bildefremvisningen får et tegneserieformat som gjør det umulig å gjenkjenne informantene. Lyden vil anonymiseres ved at grunnfrekvensen i lydopptaket skrur opp eller ned. På denne måten blir stemmene ugjenkjennelige. Datainnsamling og behandling av data vil gjøres i henhold til kravene i personopplysningsloven og etter forskningsetiske prinsipper. Dette stiller krav om varsomhet i håndtering av materiale og alle som er involverte i prosjektet, er omfattet av taushetsplikt. Alle personopplysninger i materialet blir anonymisert. Dette gjelder navn på skole, navn på elever og lærere og alle referanser som kommer frem i interaksjonen som kan spores tilbake til enkeltpersoner eller skoler. Vi vil sørge for en lav detaljeringsgrad på data, for eksempel ved at eksemplene som brukes opplyses å være del av et større materiale. Studien fokuserer ikke på enkeltlærere, eller enkeltskoler, og målet er ikke å kontrastere ulike lærere eller skoler. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner eller i instruksjonsmaterialet.*

Som masterstudent er jeg tilsluttet prosjektet CAiTE så lenge masterperioden foregår, og maksimum ett år fra signeringsdato. Ved forsinket progresjon og innlevering må et nytt avtaledokument signeres. Som masterstudent med masteroppgaveprosjekt i CAiTE forplikter jeg meg til følgende:

- oppbevare materialet på en passordbeskyttet ekstern harddisk der ingen andre enn jeg og prosjektleder kjenner passordet til harddisken
- levere inn harddisken til prosjektleder Karianne Skovholt etter innlevert oppgave
- ikke kopiere eller overføre materiale fra harddisken til andre lagringsområder
- ikke spille av lyd eller bilde til noen andre enn CAiTE's medlemmer
- ikke snakke om innholdet til andre på en måte som tilkjenner persondata (navn på personer, skoler eller kommuner eller fylker der materialet er samlet inn)

- fullanonymisere personers identiteter ved å bruke pseudonymer for skoler og personer
- ikke på noen måte fremstille informantene på en måte som gjør at de kan gjenkjennes

Overtredelse av disse reglene er svært alvorlig og vil føre til utestengelse fra prosjektet.

Bakkenteigen

Dato

Signatur masterstudent

Bakkenteigen

Dato

Signatur prosjektleder Karianne Skovholt

## Vedlegg 3 Eksamensoppgave 1

# MUNTLIG EKSAMEN NORSK 10. TRINN VÅREN 2018

---

### Oppgave 1

**Tema/problemstilling:** Kjærlighet i litteraturen



#### 1. Presentasjon (ca 10 minutter)

Gi en presentasjon av temaet med utgangspunkt i flere kompetansemål og utvalgte emner fra lærestoffet. Du bør bruke minst to tekster som sier noe om temaet.

#### 2. Fagsamtale (ca 15 minutter)

Fagsamtalen tar utgangspunkt i den forberedte presentasjonen.

Du skal få mulighet til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig. Det betyr at sensorene ikke bare kan stille spørsmål fra en liten del av faget. Sensorene skal ikke lete etter den kompetansen du ikke har.

---

### Hjelpemidler

Det eneste hjelpemidlet du kan ha med på eksamen, er egne notater knyttet til den forberedte presentasjonen. Notatene inkluderer relevante hjelpemidler eller verktøy for å holde presentasjonen. Eksempler på notater kan være digitale presentasjonsverktøy og andre digitale verktøy.

### Vurderingsgrunnlag

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

## Vedlegg 4 Eksamensoppgave 4

# MUNTLIG EKSAMEN NORSK 10. TRINN VÅREN 2018

---

### Oppgave 4

Tema/problemstilling: Døden i litteraturen



#### 1. Presentasjon (ca 10 minutter)

Gi en presentasjon av temaet med utgangspunkt i flere kompetansemål og utvalgte emner fra lærestoffet. Du bør bruke minst to tekster som sier noe om temaet.

#### 2. Fagsamtale (ca 15 minutter)

Fagsamtalen tar utgangspunkt i den forberedte presentasjonen.

Du skal få mulighet til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig. Det betyr at sensorene ikke bare kan stille spørsmål fra en liten del av faget. Sensorene skal ikke lete etter den kompetansen du ikke har.

---

### Hjelpemidler

Det eneste hjelpemidlet du kan ha med på eksamen, er egne notater knyttet til den forberedte presentasjonen. Notatene inkluderer relevante hjelpemidler eller verktøy for å holde presentasjonen. Eksempler på notater kan være digitale presentasjonsverktøy og andre digitale verktøy.

### Vurderingsgrunnlag

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

## Vedlegg 5 Eksamensoppgave 7

# MUNTLLIG EKSAMEN NORSK 10. TRINN VÅREN 2018

---

### Oppgave 7

**Tema/problemstilling:** Om å ta egne valg i litteratur



#### 1. Presentasjon (ca 10 minutter)

Gi en presentasjon av temaet med utgangspunkt i flere kompetansemål og utvalgte emner fra lærestoffet. Du bør bruke minst to tekster som sier noe om temaet.

#### 2. Fagsamtale (ca 15 minutter)

Fagsamtalen tar utgangspunkt i den forberedte presentasjonen.

Du skal få mulighet til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig. Det betyr at sensorene ikke bare kan stille spørsmål fra en liten del av faget. Sensorene skal ikke lete etter den kompetansen du ikke har.

---

### Hjelpemidler

Det eneste hjelpemidlet du kan ha med på eksamen, er egne notater knyttet til den forberedte presentasjonen. Notatene inkluderer relevante hjelpemidler eller verktøy for å holde presentasjonen. Eksempler på notater kan være digitale presentasjonsverktøy og andre digitale verktøy.

### Vurderingsgrunnlag

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