

MASTEROPPGAVE
Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i norsk og norskdidaktikk

August 2021

Arbeid med muntlighet i klasserommet

En systematisk oversikt over forskning på feltet

Astrid Mangen Ingebrigtsen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	5
1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling	5
Kapittel 2: Teori.....	7
2.1 Begrepsavklaringer.....	7
2.2 Muntlighet i tidligere læreplaner i norsk	11
2.3 Muntlige sjangre i klasserommet.....	14
2.3.1 Hvilke kompetanser trengs for å mestre de ulike muntlige sjangrene?	18
2.4 Veiledning, vurdering og respons	21
Muntlig eksamensform i LK06 og LK20	22
2.5 Tidligere forskning på muntlighet	24
Kapittel 3: Metode.....	29
3.1 Systematisk oversikt.....	29
3.2 Oversikt over mine systematiske litteratursøk	32
3.3 Tabell over studier	36
Kapittel 4: Utvalgte studier	37
4.1 Struktur på gjennomgangen	37
4.2 Gjennomgang av utvalgte studier	38
4.3 Oppsummering av funn	79
Kapittel 5: Drøfting	81
5.1 Drøfting av funn	81
5.3 Metodologisk drøfting	97
Kapittel 6: Avslutning	99
6.1 Endringer i det muntlige arbeidet i klasserommet?	99
6.2 Forslag til videre forskning	100
Litteraturliste.....	101

Sammendrag

I denne masteroppgaven rettes det fokus mot muntlighet i klasserommet gjennom følgende problemstilling: Hvordan arbeides det med muntlighet i klasserommet i perioden etter innføringen av LK06? For å svare på problemstillingen har jeg benyttet meg av metoden systematisk oversikt. Denne metoden innebærer i første omgang systematiske litteratursøk etter eksisterende forskning på feltet, deretter en kvalitetsvurdering av relevante studier for så å sammenfatte disse. Jeg har totalt endt opp med ni studier som tar for seg muntlighet i klasserommet. Studiene er en blanding av kvalitative studier i form av intervjuer med lærere og elever, klasseromsobservasjoner, og kvantitative studier i form av spørreundersøkelse med lærere. Den eldste studien baserer seg på datamateriale som er samlet inn i 2007, mens den nyeste studien består av datamateriale fra 2019.

Ett av mine hovedfunn er at framføringer dominerer som muntlig arbeidsform i klasserommet. Det blir nevnt andre muntlige arbeidsformer som debatt og rollespill, men dette er som oftest unntaket. Elevene får lite veiledning fra lærer underveis i arbeidsprosessen knyttet til muntlig arbeid. Når det gjelder tilbakemeldinger fra lærer på muntlige vurderingssituasjoner er de ofte generelle og positive. I drøftingsdelen ser jeg på disse funnene i lys av den nylig innføre læreplanen, LK20.

Abstract

The theme in this master thesis is oracy in the classroom through the following research question: How do we teach oracy in the classroom after the introduction of LK06? I have used systematic review as the method to answer the research question. This method demands systematic search after existing research. Then a quality check of relevant studies and a summary. In total I have nine research studies about oracy in the classroom. The studies have different methods, from qualitative methods with interviews with students and teachers, classroom observation, to quantitative methods using surveys. The different studies have collected data from 2007 to 2019.

One of my main findings are that oral presentations dominate in the classroom. Other oral activities are rare, but some are mentioned like debate and role play. During the work process, teachers tend to lack guidance to the students. When it comes to feedback from teachers after an oral assessment situation, the feedback is often positive and general.

Forord

To år med masterstudie på OsloMet er over. Det har vært to annerledes, fine og krevende år som har bestått av fulltidsstudie, å bli mamma for første gang og korona. Året har lært meg å se løsninger framfor begrensninger, jobbe effektivt og la andre ting vente. Jeg sitter igjen med kunnskap som vil være nyttig å ta med seg ut i klasserommet. Denne kunnskapen vil gi meg større faglig tyngde og trygghet i klasserommet enn det jeg hadde som nyutdannet norsklærer etter endt 4-årig grunnskolelærerutdanning fra Universitet i Stavanger i 2018. Jeg har også fått øynene opp for forskningsbasert kunnskap og viktigheten av å kunne anvende denne kunnskapen til praksis.

Jeg vil først og fremst takke mine to flinke veiledere, Anne Kristine Øgreid og Signe Laake som har vært engasjerte og kommet med konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til Filip som har støttet meg og bidratt med det han har kunnet bidra med på hjemmebane. Til slutt vil jeg takke foreldrene mine som har stilt opp som barnevakt når det har vært behov for det.

Astrid Mangen Ingebrigtsen

Oslo, august, 2021

Kapittel 1: Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling

Vi bruker språket vårt i ulike sammenhenger og er stadig i dialog med andre mennesker. Det kan være alt fra å sitte på en café og skravle med en venn, til å være uenig med familiemedlemmer som gjør at vi må argumentere for meningene våre. Vi deltar i møter, vi presenterer noe muntlig på skole eller jobb, og vi deltar på jobbintervjuer. Til felles for disse muntlige situasjonene er at de krever et variert språk som er tilpasset situasjonen vi er. De fleste muntlige situasjonene krever også at vi lytter til andre. Muntlige ferdigheter inngår som en av fem grunnleggende ferdigheter i skolen og er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte (Utdanningsdirektoratet, 2016). De muntlige ferdighetene knyttes altså til læring, men også til deltakelse i samfunnslivet. De grunnleggende ferdighetene gjelder på tvers av fag, men enkelte fag har et større ansvar enn andre. Norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Det er enighet blant forskere at det er viktig å mestre muntlige ferdigheter, likevel ser man en tendens til at muntlige ferdigheter har fått mindre oppmerksomhet enn lese- og skriveferdigheter (Aksnes, 2020; Eide, 2017; Hamre, 2017; Penne et al., 2020). Lesing og skriving har blant annet egne nasjonale sentre, det har ikke muntlighet. I nasjonale prøver og i PISA-undersøkelsen blir elevene vurdert i lesing, men ikke i det muntlige. For at elevene skal utvikle sin muntlige kompetanse, er det arbeidet som daglig foregår i klasserommene av stor betydning, og det er dette jeg ønsker å sette fokus på med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan arbeides det med muntlighet i klasserommet i perioden etter innføringen av LK06?

For å svare på problemstillingen skal jeg benytte meg av metoden *systematisk oversikt*. Metoden innebærer systematiske litteratursøk etter eksisterende forskning på feltet, en vurdering av forskningen som kommer opp gjennom ulike litteratursøk og til slutt en

oppsummering av forskningen i en oversikt, som danner grunnlaget for å svare på problemstillingen.

Systematiske oversikter er mest kjent og brukt innen medisinfaget, men i de senere årene har metoden blitt mer vanlig i andre fag også, som i pedagogikk og psykologi (Aamodt & Ødegaard, 2018). Dette kan ha sammenheng med et økende krav til forskningsbasert kunnskap i dagens samfunn. Samfunnet blir stadig mer digitalisert og flere og flere tar til seg informasjon og nyheter gjennom sosiale medier. Digitaliseringen av samfunnet kan blant annet være en årsak til utviklingen av falske nyheter. Når vi ser på den digitale utviklingen og utviklingen til falske nyheter er det ikke grunn til å tro at det vil bli noe mindre av dette i årene som kommer.

At det stilles stadig større krav til forskningsbasert kunnskap kan vi også se i lærerutdanningen som har blitt mer forskningsbasert de siste årene. Kunnskapsdepartementet har utgitt en nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene som gjelder frem til 2025. I denne strategien vises det til at lærerutdanningen i Norge har hatt relativt korte forskningstradisjoner, og at den forskningen som er gjort er for svakt knyttet til praksisfeltet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Regjeringen ser et økt behov i forskningen når det gjelder å finne svar på hva som fungerer best i undervisnings- og læringssituasjoner, blant annet gjennom empirisk og fagdidaktisk forskning (Kunnskapsdepartementet, 2017a). På bakgrunn av dette trekkes det fram viktigheten av en forskningsbasert lærerutdanning. Innføringen av 5-årig grunnskolelærerutdanning på masternivå er et tiltak regjeringen mener vil gi økte muligheter for mer og bedre forskning i lærerutdanningen. Med dette som utgangspunkt tenker jeg metodevalg til denne oppgaven er relevant og aktuelt, og forhåpentligvis noe som lærere kan oppleve som nyttig knyttet opp til klasseromspraksis.

1.2 Oppbygging av masteroppgaven

Kapittel 2 starter med begrepsavklaringer av sentrale begrep i oppgaven, deretter ser jeg på hvordan det muntlige kommer til uttrykk i læreplanen i norsk, og tar for meg ulike muntlige sjangre. Kapittelet avsluttes med en gjennomgang av hva tidligere studier om muntlighet har kommet fram til. Kapittel 3 består av en beskrivelse av metoden systematisk oversikt samt en oversikt over de systematiske litteratursøkene jeg har gjennomført. Kapittelet avsluttes med en tabell over de utvalgte studiene jeg har funnet gjennom systematiske litteratursøk. I kapittel

4 presenteres de ulike studiene, her vurderes også kvaliteten i hver studie. Dette kapitlet avsluttes med en oppsummering av hovedfunnene i de utvalgte studiene. I Kapittel 5 drøfter jeg funnene fra forskningen jeg har tatt for meg, ser funnene i lys av teori og knytter dem opp til den nye læreplanen LK20. I avslutningen kommer jeg blant annet inn på hva det er behov for å forske mer på.

Kapittel 2: Teori

2.1 Begrepsavklaringer

I denne delen skal jeg definere begrepene *mundlighet*, *grunnleggende ferdigheter* og *lytting*, som alle er sentrale begrep i denne oppgaven.

Mundlighet

For å definere det muntlige språket kan vi se på hva som skiller det fra skriftspråket. Før i tiden var det et tydeligere skille mellom det muntlige og skriftlige enn det er i dag. Uformelle trekk ved språket som gjerne var knyttet til muntlige situasjoner og forstått som muntlige språktrekk, trekkes nå inn i skriftspråket, og det muntlige og skriftlige flyter mer over i hverandre. Dette skyldes blant annet utviklingen av digitale medier som trekker med seg det uformelle ved muntlige samtaler inn i skriftspråklig kommunikasjon (Penne et al., 2020). Det er likevel visse trekk som skiller det muntlige fra det skriftlige. Penne, Hertzberg og Solem knytter den muntlige sjangeren til selve formidlingssituasjonen, og mener det som formidles muntlig, er per definisjon muntlig (2020, s. 42). De legger vekt på at formidlingen automatisk vil tvinge fram språktrekk som skiller seg fra den skriftlige teksten, som nølelyder og fyllord. De samme trekkene om muntlighet trekkes fram i Kaldahl, Bachinger og Rijlaarsdam sin oversiktsartikkel om muntlighet, hvor de skriver følgende: «Oracy is productive, sharing one's own thoughts by converting thoughts into language and sounds as well as receptive, processing received sounds into meaning» (Kaldahl et al., 2019, s. 1). Det handler altså om å bruke det muntlige språket til å få fram hva vi tenker, men det handler også om å forstå og prosessere mottatt lyd til mening. Denne forståelsen av muntlighet ligger til grunn for oppgaven min.

Grunnleggende ferdigheter

Når det er snakk om muntlighet i klasserommet kommer vi ikke utenom å snakke om de grunnleggende ferdighetene. I tråd med oppgavens problemstilling vil jeg se på hvordan det arbeides med muntlighet i klasserommet etter innføringen av LK06. Grunnen til at jeg skal ta for meg forskning som baserer dataene på materiale som er hentet inn etter 2006 er at de grunnleggende ferdighetene, lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter, kom inn i skolen med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Det blir presisert i overordnet del i læreplanverket at de grunnleggende ferdighetene er viktige i hele opplæringsløpet fra barneskole til videregående skole. Det blir også lagt vekt på at ferdighetene henger sammen med utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10). I tillegg er de grunnleggende ferdighetene viktig for å kunne delta i samfunnet.

De grunnleggende ferdighetene gjelder i alle fag, men enkelte fag har et større ansvar for utviklingen av de grunnleggende ferdighetene enn andre. Norskfaget har blant annet et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Utdanningsdirektoratet, 2020c). Da læreplanen ble revidert i 2013 ble som sagt betegnelsen «å kunne uttrykke seg muntlig» endret til «muntlige ferdigheter». Beate Børresen skriver at endringen synliggjør ferdighetens dialogiske aspekt, det handler ikke kun om å uttrykke seg muntlig, men også lytte til andre (Børresen et al., 2012). Siden *lytting* er en sentral del av muntlige ferdigheter, vil lytting også være en sentral del av denne oppgaven.

Lytting

Hildegunn Otnes har forsket på mye lytting i klasserommet og har blant annet skrevet en doktoravhandling om lytting. For å definere begrepet *lytte* viser Otnes til at det kan deles inn etter ulike formål med lytting. Definisjonene har til felles at det er snakk om en konsentrert form for sansing. Hun presiserer at det å lytte er noe annet enn å høre. Å høre er en fysiologisk prosess, men det betyr ikke alltid at vi får med oss innholdet i det vi hører. Å lytte handler om å gå inn for å forstå og skape mening (Otnes, 2020, s. 73). Det er ikke kun den som snakker det bør være fokus på, det handler om en gjensidig prosess.

Klasserom med hovedvekt på norskfaget

Som det kommer fram av problemstillingen ønsker jeg å finne ut hvordan det arbeides med muntlighet i klasserommet, jeg er av den grunn interessert i forskning som er gjort i klasserommet i form av observasjoner, eller intervjuer med lærere og elever. Til felles for disse er at de har tilknytning til klasserommet og det som skjer der. Siden jeg skal se det på det muntlige arbeidet i lys av læreplanen LK06, avgrenses oppgaven til å gjelde undervisning i grunnopplæringen i Norge som består av grunnskole og videregående opplæring.

Hovedfokuset vil være på norskfaget siden norsklærerne har størst ansvar når det gjelder utvikling av muntlige ferdigheter. Med norskfaget tenker jeg på undervisning i faget norsk i grunnskole og videregående skole. Ut fra timeantall er norskfaget skolens største fag med sine 1770 timer fordelt på et år på 1-10 trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I den nåværende læreplanen i norsk, LK20, kan vi lese følgende «Om faget»:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2).

Som det kommer fram i læreplanen, skal norskfaget forberede elevene til å delta i demokratiske prosesser og på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i muntlig kommunikasjon. På ungdomstrinnet og i videregående opplæring gis det en egen karakter i norsk muntlig, noe som bekrefter at det muntlige er en stor og viktig del av norskfaget.

Skillet mellom muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet

Når det er snakk om muntlighet i skolen viser de fleste forskningsartikler om muntlighet til den danske forskeren Mads Haugsted. Han skiller mellom *muntlighet i undervisningen* og *undervisning i muntlighet*.

Muntlighet i undervisningen handler om når man bruker det muntlige språket til å lære, her er det muntlige et redskap for læring av fagstoff. Her inngår også den muntlige interaksjonen mellom lærer og elev, og mellom elevene (Haugsted, 1999, s. 70). Den vanlige

klasseromssamtalen og praktiske beskjeder går under *mundtlighet i undervisningen*. Når det gjelder *undervisning i muntlighet*, skriver Haugsted at: «mundtlighet – dens genrer og disses kontekster – er undervisningens genstand» (Haugsted, 1999, s. 33). Undervisning i muntlighet handler om å trene systematisk på muntlige ferdigheter, og å skape metaspråklig bevissthet om språkets ulike roller og funksjoner (Kverndokken, 2020, s. 22). Her vil det muntlige være selve undervisningsemnet, og det er dette norskfaget har et særskilt ansvar for. Undervisning i muntlighet kan for eksempel handle om bevissthet om språkbruk, det kan dreie seg om hvilket språk det passer å bruke i en debatt i klasserommet.

I studien *Arbeid med muntlige ferdigheter* (Hertzberg, 2003), er fokuset for studien undervisning i muntlighet. Her er det kategorisert ulike muntlige arbeidsformer som går under undervisning i muntlighet. De ulike arbeidsformene er: *framføringer*, *strukturerte diskusjoner* - for eksempel der et eksplisitt mål er å trene elevene i å forsvare et synspunkt, *verkstedliknende øvelser i gruppe* - for eksempel fortellerverksted og dramaøvelser og *metaundervisning om muntlig* (Hertzberg, 2003). Hertzberg legger vekt på at undervisning i muntlighet dreier seg om et bevisst fokus på arbeid med muntlighet. Det dreier seg om en eksplisitt undervisning i muntlighet hvor det muntlige er selve undervisningsemnet. Muntlighet i undervisningen er altså ikke det samme som undervisning i muntlig. Muntlighet i undervisningen forekommer i alle fag, mens det først og fremst er norskfaget som har ansvaret for undervisning i muntlighet. Selv om det kan være mye muntlig aktivitet i klasserommet, betyr det ikke nødvendigvis at det dreier seg om et bevisst fokus i arbeidet med muntlighet.

I boka *Muntlig kompetanse* trekkes det fram at de to ulike formene for muntlighet handler om et teoretisk skille, men i praksis kan ikke de to perspektivene sees uavhengig av hverandre. Det blir eksemplifisert med at i praksis så kan all muntlig aktivitet bidra til økte muntlige ferdigheter, selv om ikke hovedfokuset har vært undervisning i muntlighet (Børresen et al., 2012, s. 38). Det meste av forskning som er gjort på muntlighet baserer seg likevel på inndelingen *mundtlighet i undervisningen* og *undervisning i muntlighet*. Selv om de to formene for muntlighet kan skli litt over i hverandre, er det et skille som er klargjørende i et analytisk perspektiv.

2.2 Muntlighet i tidligere læreplaner i norsk

I forskrift til Opplæringslova §1-1 presiseres det at «I grunnskolen skal opplæringa vere i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (Opplæringslova, 2006). Læreplanverket består av den generelle delen av læreplanen, prinsipp for opplæringa, læreplanene og fag- og timefordeling. Siden læreplanverket skal virke førende på lærernes undervisning skal jeg se på hvordan det muntlige aspektet ble vektlagt i tidligere læreplaner i norsk, og i dagens læreplan, LK20.

I boka *Muntlig kompetanse* skriver forfatterne at alle læreplanene de siste hundre årene har definert muntlig tale som en del av opplæringen (Børresen et al., 2012, s. 15). Likevel er det stor forskjell i hvor stor grad det muntlige har blitt vektlagt fra en relativt overflatisk beskrivelse av muntlighet i Normalplanen fra 1920 hvor barna skulle lære å tale morsmålet sitt (Aksnes, 2020; Børresen et al., 2012), til dagens læreplan LK20 hvor muntlige ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter som gjelder på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

I normalplanen fra 1936 var ett av tre hovedmål på tvers av årstrinn at elevene skulle lære «å tale morsmålet sitt naturlig, greitt og tydelig» (Normalplan for byfolkeskolen, s. 46). Dette ble blant annet begrunnet med at elevene skulle bli hørt og forstått av dem de snakket til. I arbeidsplanen for hver klasse inngikk *Muntlig fortelling* som ett av hovedområdene fram til 4.trinn. *Muntlige fortelling* dreide seg om at: «Barna forteller om ting eller hendinger de har sett, opplevd, eller hørt om» (Normalplan for byfolkeskolen, s. 58). Etter 4.trinn ble ikke *Muntlig fortelling* nevnt eksplisitt lenger.

I mønsterplanen fra 1974 var «Muntlig bruk av språket» ett av seks hovedemner (*Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*, 1974, s. 96). Her ble det muntlige vektlagt på alle årstrinn. Det kommer til uttrykk gjennom begrep som samtale, muntlige fortelling og

diskusjon. Det står også at elevene skulle få øving i å bruke språket i sosiale situasjoner (*Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*, 1974, s. 97). I tillegg til «Muntlig bruk av språket», var «Lytte og se» ett av seks hovedemner (*Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*, 1974, s. 96).

I Mønsterplanen fra 1987 var også «Muntlige bruk av språket» ett av hovedemnene i planen. Her kom det blant annet fram at undervisningen skulle ta utgangspunkt i talemålet til elevene, og at elevene skulle få fortelle om opplevelser fra hverdagslivet sitt. Det ble nevnt ulike muntlige sjangre i planen, blant annet fortelling, dramatisere, diskusjon og foredrag. Lytting ble også nevnt eksplisitt ved at elevene skulle: «lære å lytte konsentrert og aktivt til hverandre» (Mønsterplan, 1987, s. 134).

Ved innføringen av læreplanen L97 ble det muntlige aspektet enda mer styrket. Nå skulle det gis en egen karakter i norsk muntlig. Frøydis Hertzberg skriver i kapittelet «Arbeid med muntlige ferdigheter» at styrkingen av muntlig var en av de tydeligste forskjellene mellom norskplanen i M87 og L97 ved at det for første gang skulle gis en egen karakter i norsk muntlig (Hertzberg, 2003, s. 137). Det var også nytt at «lytte og tale» inngikk som ett av tre hovedområder (L97, 1996, s. 115), dette førte til at lytteaspektet kom enda tydeligere fram enn i de tidligere planene. I L97 var det flere mål som omhandlet det muntlige på hvert trinn. Det ble nevnt ulike muntlige sjangre som samtale, diskusjon og framføring (L97, 1996, s. 120).

I LK06 ble det muntlige aspektet ytterligere styrket ved at de grunnleggende ferdighetene ble innført. «Å kunne uttrykke seg muntlig» var en av disse ferdighetene. De grunnleggende ferdighetene gjelder på tvers av fag, noe som førte til at det ikke lenger bare var norsklæreren sitt ansvar å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. I 2013 ble læreplanene i flere fag i skolen revidert, revisjonen hadde blant annet som mål å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Betegnelsen «å kunne uttrykke seg muntlig» ble endret til «muntlige ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det fikk i større grad fram tosidigheten ved ferdigheten ved at det ikke kun innebærer å kunne uttrykke seg muntlig, men også lytte til andre (Svenkerud, 2013).

I den nye læreplanen i skolen, LK20, er fortsatt muntlige ferdigheter en av fem grunnleggende ferdigheter som gjelder på tvers av fag. Her står det blant annet at muntlige ferdigheter handler om å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Noe som er nytt i læreplanen er innføringen av *kjerneelementer*. På utdanningsdirektoratet sine sider står det at *kjerneelementer* består av det viktigste faglige innholdet og det elevene må lære for å kunne mestre faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hva som er kjerneelementer varierer derfor fra fag til fag. *Muntlig kommunikasjon og kritisk tilnærming til tekst* er to av seks kjerneelementer i norskfaget hvor det muntlige er sentralt. Noe annet som er nytt i LK20 er innføringen av tverrfaglige temaer som gjelder på tvers av fag. De tre tverrfaglige temaene er: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 11). I norskplanen blir det muntlige trukket fram under alle de tre tverrfaglige temaene. *Folkehelse og livsmestring* dreier seg blant annet om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg muntlig slik at de kan delta i et sosialt fellesskap. Når det gjelder *demokrati og medborgerskap* handler det om å utvikle elevenes retoriske ferdigheter for at de blant annet skal kunne delta i samfunnsliv. *Bærekraftig utvikling* blir knyttet til elevenes evne til å forstå og håndtere ulike meninger og interessekonflikter, det kommer fram at dette kan utvikles gjennom å delta i dialog (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 4). Det muntlige kommer med andre ord til uttrykk gjennom store deler av planen. Under standpunktvurdering etter 10.trinn og videregående opplæring i LK20 presiseres det at: «Læreren skal sette karakter i norsk muntlig basert på kompetansen eleven har vist når eleven har kommunisert faglig innhold muntlig» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 10). Dette er ifølge Penne og Hertzberg første gang det presiseres eksplisitt at vurdering i norsk muntlig skal måle nettopp muntlig kompetanse (Penne et al., 2020). Vektleggingen av muntlighet har altså blitt styrket fra læreplan til læreplan. Det vil være spennende å se om dette gjenspeiler skolens praksis.

Lytting i læreplanen

Hildegunn Otnes har gjennomført en læreplananalyse av læreplanen LK06 i sju fag og sett på hva kompetansemålene sier om lytting. Ut fra analysen mener Otnes det ser ut til at

hovedvekten i læreplanene er på eleven som mottaker, og mindre som deltaker (Otnes, 2020, s. 85). Det vil si at poenget med lyttingen er å få informasjon og kunnskap, framfor det sosiale og relasjonelle knyttet til lyttingen. Ut fra analysen av norskplanen i LK06, viser hun til at det er få kompetansemål som peker mot det kommunikative i lytteaspektet som dreier seg om å lære å bli en dialogisk, empatisk lytter. Analysen viser også at formuleringene i kompetansemålene er generelle, noe som stiller krav til læreren ved at han/hun bør bryte ned kompetansemålene til mer konkrete læringsmål (Otnes, 2020, s. 85).

I norskplanen i LK20 blir lytting nevnt eksplisitt i kompetansemålene for alle trinn i grunnskolen. Søker man på ordet «lytt» i planen gir det 10 treff. På tvers av årstrinn kommer det fram at elevene blant annet skal «...lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 3). Allerede etter 2.årstrinn skal elevene «lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 5). Etter 4.trinn skal elevene «følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Etter 7.trinn skal elevene: «lytte til og videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 8). Etter 10.trinn skal elevene: «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 9). For å kunne argumentere saklig er det en forutsetning at man lytter til andres argumenter. Dette kommer jeg inn på når det er snakk om hvilke kompetanser som trengs for å mestre de ulike muntlige sjangrene.

2.3 Muntlige sjangre i klasserommet

Læreplanen i alle fag legger vekt på at elevene skal bruke språket sitt på ulike måter til ulike formål. I læreplanen i norsk kommer dette til uttrykk gjennom ulike begrep gjennom hele læreplanen. Det kan vi for eksempel lese under hovedområdet Muntlig kommunikasjon som er ett av seks hovedområder under kjerneelementer i læreplanen i norsk. Kjerneelementer er nytt i LK20. Her står det følgende:

Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 3).

Går vi videre til *Grunnleggende ferdigheter* i læreplanen i norsk, blir blant annet følgende trukket fram:

Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 4).

Som man kan se av utdragene blir det nevnt begreper som: *presentere, fortelle, diskutere, lytte, samtale* og *framføre*. De samme begrepene kommer fram i kompetansemålene for hvert trinn. Jeg skal nå presentere de muntlige sjangrene *presentasjon/framføring, samtaler* og *fortelling*, som alle er tatt med som utgangspunkt i begrepene fra læreplanen LK20.

Framføring

En framføring kan defineres som: «...å legge fram et emne i form av tale, fortelling, foredrag eller rollespill» (Børresen et al., 2012, s. 231). I tillegg skal framføringen være forberedt på forhånd. Ved å se på forskning som tar for seg muntlige framføringer går det igjen at muntlige framføringer som oftest er organisert som gruppearbeid hvor elevene jobber nokså selvstendig i grupper, før de framfører resultatet av arbeidet for klassen og læreren (Svenkerud, 2013). Dette synet på hva en framføring er, kommer også fram i en av de større studiene som er gjort på muntlighet i klasserommet, «Arbeid med muntlige ferdigheter» (Hertzberg, 2003). I denne studien kategoriseres det ulike former for muntlighet. Under kategorien *framføring* inngår foredrag, fortelling og dramatisering foran klassen. Fellestrekket når det gjelder muntlig framføring er altså at det er noe som forberedes før det legges fram muntlig for klassen. Jeg forstår derfor muntlig framføring som det å legge fram noe muntlig foran medelever og/eller lærer.

Muntlig fortelling

Å fortelle blir nevnt i kompetansemål for alle trinn i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det som skiller fortellingen fra de andre muntlige sjangrene er at den har en estetisk dimensjon (Børresen et al., 2012, s. 196). Fortellingen kan fortelles ordrett, den kan gjenfortelles, eller den kan skapes fritt. Eksempler på muntlige fortelling i skolen kan være myter, fabler og eventyr, men også at elevene får fortelle hverdagshistorier fra livet sitt (Aksnes, 2020; Børresen et al., 2012). Muntlig fortelling blir mest brukt på de laveste trinnene på barneskolen (Aksnes, 2020; Børresen et al., 2012).

Ulike former for samtaler

Å samtale er noe vi gjør hver dag i mange ulike settinger. I boka *Muntlige tekster i klasserommet* defineres en samtale som «en ansikt-til-ansikt-situasjon der to eller flere deltakere veksler på å ta ordet i *samtaleturner* som henger sammen i *sekvenser*» (Penne et al., 2020, s. 57). Det finnes mange ulike former for samtaler. Beate Børresen har forsket og ledet prosjekter om samtaler i mange år. Hun mener samtaler har stort potensial for læring og viser til lærende samtaler som er en form for samtale består av noe mer enn at læreren og elevene snakker sammen (Børresen, 2015, s. 19). En lærende samtale er blant annet preget av struktur og støtte fra læreren.

Penne, Hertzberg og Solem viser til at samtaler kan være formelle, uformelle, institusjonelle eller private (Penne et al., 2020, s. 57). Samtaler i klasserommet mellom elever og lærere kan klassifiseres som institusjonelle samtaler. Grunnen til dette er at samtaledeltakerne har ulike roller, lærer og elev, og disse rollene medfører noen rettigheter og forpliktelser (Penne et al., 2020). Læreren er blant annet forpliktet til å legge til rette for elevene skal nå kompetansemålene i læreplanen og samtalen som foregår i klasserommet må derfor ha et faglig formål. Kravet om et faglig formål skiller klasseromssamtalen fra samtaler i hverdagen (Penne et al., 2020, s. 59).

Samtaler i form av IRE-struktur

Forskning viser at samtaler i form av IRE-struktur har vært dominerende i klasserommet (Børresen, 2020; Fjørtoft, 2020b). Bokstavene IRE står for *initiativ, respons og evaluering*. Samtalen starter med at læreren tar initiativ og stiller et spørsmål, responsen kommer ved at elevene svarer på lærerens spørsmål, deretter kommer læreren med en tilbakemelding på

elevens svar, gjerne i form av en evaluering som en bekreftelse på om svaret er rett eller ikke (Børresen et al., 2012, s. 39). Spørsmålene fra læreren kjennetegnes ofte mot at det er ett rett svar, det er altså et lukket spørsmål, noe som føres til at svarene fra elevene består korte svar (Børresen, 2020; Fjørtoft, 2020b). IRE-strukturen har blant annet fått kritikk for at det er læreren som styrer samtaler og for at samtaler er lite utforskende og utdypende (Børresen, 2015; Penne et al., 2020). Samtaler består ofte av korte pauser fra spørsmålet er stilt til læreren velger ut hvem som skal svare. Det er gjerne de elevene som rekker opp hånda først som får svare, dette kan føre til at det er nokså få, og ofte de samme elevene som deltar muntlig. Børresen mener at samtaler i form av IRE-struktur kan være fint å bruke hvis man skal sjekke om elevene har fått med seg konkret faktakunnskap, men de er lite utforskende (Børresen et al., 2012).

Utforskende samtaler

Litterære og filosofiske samtaler går under *utforskende samtaler*, de har til felles at de er åpne og med plass til nye innspill (Aksnes, 2020). I en *litterær samtale* reflekterer og utforsker elevene litterære tekster i fellesskap (Aksnes, 2020; Penne et al., 2020). Utgangspunktet for samtalen er litterære tekster. Mens i en *filosofisk samtale* er utgangspunktet for samtalen skal elevenes egne spørsmål (Børresen, 2015, s. 25). Her samtaler man om filosofiske spørsmål som ikke har et rett eller galt svar, men man søker forståelse og sannhet i fellesskap. Børresen viser til at alle elevene skal ha mulighet til å si noe, men alle trenger ikke å snakke, det krever likevel at alle lytter og tenker (Børresen, 2015, s. 21). Læreren sin oppgave under en filosofisk samtale er blant å stille spørsmål som får elevene til og begrunne utsagnene sine.

Diskusjon og debatt

Diskusjon og debatt er en annen kategori under *samtaler*. Utgangspunktet for en debatt eller en diskusjon er uenighet (Børresen, 2019). Å delta i en debatt innebærer blant annet å diskutere spørsmål som elevene skal ta standpunkt til og argumentere for/mot (Aksnes, 2020, s. 25). Debatten kan gjennomføres som er «vanlig debatt» der elevene representerer seg selv, men den kan også gjennomføres i form av rollespill (Børresen et al., 2012). Her får elevene blant annet øvd seg på å finne argumenter som skal overbevise andre.

Metasamtale

Børresen mener at alle samtaler bør avsluttes med en metasamtale som er «en samtale om samtalen». Det kan dreie seg om innholdet i samtalen, men også om selve samtalen (Børresen et al., 2012, s. 173). Eksempler på spørsmål som kan stilles til metasamtalen kan for eksempel være: «Hva var vanskelig?» og «Hva har vi lært om?» (Børresen, 2015, s. 29), hun skriver at læreren kan notere ned svarene til elevene og bruke det som utgangspunkt til videre samtale.

2.3.1 Hvilke kompetanser trengs for å mestre de ulike muntlige sjangrene?

Det er mye som kreves av elevene når de skal bruke språket sitt på ulike måter til ulike formål. Det kan vi blant se i kompetansemålene i læreplanen som legger opp til at elevene skal bruke det muntlige språket variert og tilpasset ulike formål. Det kan derfor være en fordel å vite noe om hvilke kompetanser som kan bidra til å gjøre det enklere og nå disse målene. Det kan handle om å delta i diskusjoner, samtale om litterære tekster, eller holde muntlig framføring. Jeg skal nå gå inn på retorisk kompetanse og lyttekompetanse.

Retorisk kompetanse

Retoriske ferdigheter blir nevnt eksplisitt flere steder i læreplanen i norsk. Under *Grunnleggende ferdigheter* i norskfaget trekkes det inn at det å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale innebærer å bruke retoriske ferdigheter. Også under det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*, blir det å utvikle elevenes retoriske ferdigheter vektlagt. Det er først etter 10.trinn at retoriske ferdigheter blir nevnt eksplisitt i kompetansemål, her skal elevene gjenkjenne og bruke retoriske appellformer (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 9).

Retorikk gir oss tilgang til et vokabular som kan brukes til å beskrive kvaliteter ved det muntlige språket (Kaldahl et al., 2019). Det er noe som er nyttig både i undervisning og i vurderingsbiten av muntlighet. Jonas Bakken har en doktorgrad i retorikk og har blant annet skrevet boka *Retorikk i skolen*. Han skriver at det var med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 at retorikken ble en del av norskfaget i skolen, det har blitt ytterligere styrket i den

reviderte læreplanen fra 2003 og i den nye læreplanen LK20 (Bakken, 2020a, s. 11). Han mener det er i norskfaget retorikk kommer tydeligst fram, og viser til to bruksområder retorikk har innenfor norskfaget. Det første bruksområdet handler om at elevene skal bruke retorikk til å analysere og reflektere over ulike typer tekster. Det andre bruksområdet handler om at elevene skal kunne bruke retorisk kunnskap når de skal overbevise andre gjennom språket (Bakken, 2020a, s. 11-12). Retorikken kan altså bidra til å gi en bedre forståelse av hvordan kommunikasjon foregår.

Det er flere forskere som argumenterer for at retorikken bør inngå som en del av arbeidet med muntlighet i norskfaget og på tvers av fag (Aksnes, 2020; Eide, 2017; A.-G. Kaldahl, 2020). Liv Marit Aksnes skriver i artikkelen «Om muntlighet som fagfelt» at det er behov for en muntlighetsdidaktikk, og hun mener retorikken kan være til hjelp her. Hun mener retorikken kan fungere som et overordnet grunnlag for muntlighetsundervisningen ved at lærere og elever kan bruke de retoriske appellformene til å blant annet diskutere om hva som er godt og passende språk i en gitt situasjon (Aksnes, 2020). Ove Eide argumenterer i kapittelet «Norsk munnleg – grunnleggande for demokratisk deltaking og danning» for viktigheten av å lære elever å debattere retorisk. Han begrunner det med at man både lærer eleven å tale for sin sak, men også at det bidrar til å gjøre samfunnet i stand til å ta gode valg (Eide, 2017). Det handler blant annet om at elevene skal kunne komme med argumenter og begrunne disse på en overbevisende måte. Som Eide er inne på kommer ikke disse ferdighetene av seg selv, det er noe det må øves på. Her kan retorikken som verktøy være til hjelp.

Siden retoriske ferdigheter blir vektlagt som viktig i forbindelse med det muntlige, skal jeg redegjøre kort for noen sentrale begrep innenfor retorikken. Disse begrepene kan dukke opp i forskningsartikler på feltet.

Retorikkens fem faser/begrep innenfor retorikken

Retorikken kan deles inn i fem faser, inventio, dispositio, elocutio, memoria og actio (Bakken, 2020a). Disse fem fasene handler om talerens arbeidsprosess. Det går fra å finne ut hva talen skal inneholde til og framføre den. Inventio, som er den første fasen i arbeidsprosessen

handler om å finne ut hva talen skal inneholde. Den neste fasen, *dispositio*, handler om å ordne innholdet i en bestemt rekkefølge. *Elocutio* går ut på å velge en språklig stil som passer til det som skal formidles. I den fjerde fasen, *memoria*, skal det som formidles læres utenat. I *actio* som er den siste fasen, skal talen framføres, her kommer blant annet kroppsspråk og stemmebruk inn (Bakken, 2020a). I klasserommet kan de ulike fasene knyttes til ulike sjangre innenfor muntlighet.

I tillegg til de fem arbeidsfasene, har retorikken tre retoriske bevismidler/appellformer som brukes til å overbevise mottakerne. Disse er også relevante når det er snakk om muntlighet i klasserommet. De tre retoriske bevismidlene er *ethos*, *pathos* og *logos*. *Ethos* handler om troverdighet, *pathos* tar utgangspunkt i følelser, mens *logos* handler om å framstille noe som sant eller sannsynlig (Bakken, 2020a). Disse kan blant annet brukes når det skal planlegges en muntlig framføring.

Lyttekompetanse

«For å kunne ha samtaler må elevene kunne lytte» hevder Børresen og kollegaer (2012, s. 81). Det samme mener Liv Marit Aksnes: «Å delta i samtale er å konsentrere seg, lytte intenst og reflektere over det en hører, for å kunne ta stilling og gi respons» (Aksnes, 2020, s. 24). For å få til dette er det nødvendig med kunnskap om lytting og ulike former for lytting. Vi lytter blant annet med ulike formål, da trengs det noe kunnskap om dette. Otnes skiller mellom kognitiv lytting og relasjonell/sosial lytting (Otnes, 2020, s. 74). I den kognitive lyttingen er formålet å få med seg informasjon, dette kan knyttes til «å lytte for å lære». Den relasjonelle/sosiale lyttingen henger sammen med samhandling, og kan knyttes til det å «lytte for å kommunisere». Penne, Hertzberg og Solem viser til tre *lyttemoduser*. Det første lyttemoduset handler om å lytte etter informasjon, i denne formen for lytting er man opptatt av å få med seg konkret informasjon (Penne et al., 2020, s. 80). Dette er den samme formen som Otnes viser til som kognitiv lytting hvor formålet med lytting er å få med seg mest mulig informasjon. Det andre lyttemoduset handler om å lytte kritisk, det innebærer å lytte samtidig som man vurderer. Det kan handle om å lytte kritisk etter innholdet og det man hører, men også å lytte etter det som ikke blir sagt med ord (Penne et al., 2020, s. 80). Her spiller kroppsspråk og tonefall en rolle. Det tredje og siste lyttemoduset er å lytte empatisk, det handler om å lytte åpent. Dette er det Otnes viser til som relasjonell og sosial lytting hvor

lytting ses på som en dialogisk aktivitet som krever sosiale og språklige handlinger (Otnes, 2020, s. 74). Det kan for eksempel dreie seg om å vise med kroppsspråket at man lytter. Å lytte kognitivt, kritisk, empatisk og relasjonelt, er ikke noe som kommer av seg selv, det må øves på.

Primærdiskurs og sekundærdiskurs

Alle elever begynner på skolen med ulikt utgangspunkt. Det vil si at elevene har ulike forutsetninger for å mestre de muntlige sjangrene. I den sammenheng er det relevant med noe kunnskap om primær- og sekundærdiskursen.

Når elevene begynner på skolen har de med seg ulike sosiale språk hjemmefra. Alle med ulike utgangspunkt og forutsetninger for å lære. James Paul Gee skiller mellom primærdiskurs og sekundærdiskurs (Gee, 2015). Primærdiskursen handler om det hverdagsspråket vi bruker og tilegner oss hjemme (Gee, 2015, s. 173). Det handler om det språket vi ubevisst snakker hjemme. På skolen møter elevene skolens sekundærdiskurs. Gee definerer sekundærdiskurs som all diskurs vi møter på som går ut over primærdiskursen (Gee, 2015, s. 174). Gee viser til at det er en sammenheng mellom primærdiskursen og hvordan mennesker lærer seg sekundærdiskursen (Gee, 2015). Anders Bakken har skrevet en artikkel med tittelen «Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn?» (Bakken, 2009, s. 79). Her ser han på sammenhengen mellom sosial bakgrunn og skolepresentasjoner og viser til at foreldrenes utdanningsbakgrunn er en faktor som påvirker skoleprestasjonene til barn og unge (Bakken, 2009, s. 95). Siden primærdiskursen er noe elevene har med seg hjemmefra vil den variere ut fra blant annet foreldrenes utdanning, hva det snakkes om rundt middagsbordet og hvor mange bøker som er i hjemmet. Penne, Hertzberg og Solem, skriver at primærdiskursen tilegnes i hjemmet, mens sekundærdiskursen må læres (Penne et al., 2020, s. 49). Elevene vil av den grunn ha ulike forutsetninger for å lære seg skolens sekundærdiskurs. For noen vil det gå lett og skolens sekundærdiskurs kan ligne på primærdiskursen eleven har tilegnet seg i hjemmet. For andre kan skolens sekundærdiskurs virke fremmed og langt unna det språket elevene er vant til hjemmefra. Dette vil si at elevene har ulike forutsetninger for å nå kompetansemålene læreplanen legger opp til.

2.4 Veiledning, vurdering og respons

Vurdering og respons er noe som skal gis til elevene gjennom hele opplæringsløpet. Fra 1-7.trinn skal elevene få vurdering uten karakter, mens fra 8.trinn skal elevene få vurdering med karakter som gis på grunnlag av elevenes kompetanse i gitt fag. Her skal elevene blant annet få en egen karakter i norsk muntlig. I forskrift til Opplæringslova kommer det fram at formålet med vurdering er å fremme læring, bidra til lærelyst og gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutningen av faget (Opplæringslova, 2006, s. § 3-3). Det er kompetansemålene i læreplanen som skal gi grunnlaget for vurderingen. Det skilles mellom *underveisvurdering*, *halvårsvurdering* og *sluttvurdering*.

I forskrift til opplæringslova defineres *underveisvurdering* som all vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen. Underveisvurderingen skal blant annet bidra til å fremme læring og øke kompetansen i faget og den kan være både muntlig og skriftlig (Opplæringslova, 2006) (Utdanningsdirektoratet, 2020c). *Halvårsvurderingen* skal vise kompetansen eleven har i faget, og si noe om hvordan eleven kan øke kompetansen sin. *Sluttvurdering* skal gi informasjon om kompetansen i hvert enkelt fag til elevene ved avslutningen av opplæringen. Her inngår standpunkt karakterer og eksamens karakter fra 8.trinn.

Læreplanen legger også opp til at elevene skal medvirke i vurderingsprosessen ved at elevene og læreren skal være i dialog om elevenes utvikling i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette gjelder på alle trinn i grunnskolen og videregående skole.

Muntlig eksamensform i LK06 og LK20

Muntlig eksamen er sentral når det gjelder vurdering på ungdomsskole og videregående skole. Av den grunn skal jeg se på bestemmelsene for den muntlige eksamensformen. Jeg vil både ta for meg bestemmelsene for muntlig eksamen i LK06, og i LK20. Bestemmelsene som gjelder i dag for forberedelse, gjennomføring og vurdering av muntlig eksamen, er revidert etter endringene som kom gjennom den nye læreplanen LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Bestemmelsene for muntlig eksamen i LK06

48 timer før eksamen starter skal eleven få beskjed om hvilket fag han/hun er trukket opp i. Elevene skal ha en forberedelsesdel 24 timer før eksamen starter, dette er en obligatorisk skoledag dagen før eksamen hvor alle hjelpemidler er tillatt (Utdanningsdirektoratet, 2014). Her får elevene oppgitt tema eller problemstilling til eksamen. Rammen for muntlig eksamen er inntil til 30 minutter per elev. Under eksamen skal eleven presentere temaet eller problemstillingen som er forberedt under forberedelsestiden. Forberedelsesdelen er obligatorisk og er et pedagogisk tilbud fra skolen. Under forberedelsesdelen skal elevene ha tilgang på veiledning fra en lærer. Det blir presisert at den forberedte presentasjonen skal være et utgangspunkt for videre samtale, og at den ikke bør utgjøre mer enn 1/3 av eksamenstiden. Under samtalen skal elevene få mulighet til å vise kompetansen sin i så stor del av faget som mulig. Den muntlige presentasjonen er en obligatorisk del av eksamen.

Bestemmelsene for muntlig eksamen i LK20

48 timer før eksamen starter skal eleven få beskjed om hvilket fag han/hun er trukket opp i. Eleven skal ha minst 24 timer med forberedelsestid, maks 48 timer. Tiden på forberedelsesdelen blir bestemt av de som er ansvarlig for å utarbeide eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Dette er en endring fra LK06 som hadde 24 timer forberedelsestid. Forberedelsesdelen er obligatorisk og er et pedagogisk tilbud fra skolen. Det blir presisert at eleven skal ha tilgang til skolens lokaler, de skal ha tilgang til veiledning fra en faglærer, og de skal ha muligheten til å samarbeide med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Rammen for muntlig eksamen er inntil til 30 minutter per elev.

Den største endringen ved den nye eksamensformen dreier seg om at kravet om obligatorisk presentasjon nå er opphevet. Dette blir begrunnet med følgende på Utdanningsdirektoratet sine sider: «For en del elever kan det å ha regi på oppstarten av eksamen bidra til å gi forutsigbarhet og trygge rammer. For andre kan kravet om presentasjon begrense muligheten til å vise kompetansen de har i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 4)». Det kommer også fram at denne endringen gir elevene mulighet til å velge blant flere relevante måter å vise kompetansen på. Videre står det at dette gir en større fleksibilitet når det gjelder hvordan forberedelsestiden og eksamenstiden skal brukes (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Det er nå

frivillig for elevene å benytte seg av presentasjon. Elevene skal altså få mulighet til å forberede seg på den måten de selv ønsker for at de skal få fram kompetansen de har på en best mulig måte. Faglærer skal gi forslag til eksamensoppgave og oppgaven bør være såpass åpen at eleven får mulighet til å ta egne valg når det gjelder form og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2020d). I likhet med eksamensbestemmelsene i LK06 skal eleven få mulighet til å vise kompetansen sin i så stor del av faget som mulig. Dette er en interessant endring som muligens kan påvirke på hvordan det blir arbeidet med muntlighet i klasserommet framover. I drøftingsdelen skal jeg komme nærmere inn på dette.

2.5 Tidligere forskning på muntlighet

I ulike artikler og bøker om muntlighet i skolen ser det ut til at det er en felles oppfatning at det er forsket mindre på muntlige ferdigheter enn på de andre grunnleggende ferdighetene (Børresen et al., 2012). En mulig grunn til det muntlige har fått mindre fokus enn spesielt skriving og lesing kan skyldes fokuset på testing gjennom nasjonale prøver. Elevene testes ikke i muntlighet, og det har muligens derfor vært mindre fokus på nettopp dette. En annen mulig forklaring som trekkes inn er at det kan være mer tidkrevende å gjennomføre forskning på muntlighet enn skriving og lesing. Forskeren bør blant annet være til stede i klasserommet, og det er ofte behov for videoopptak (Eide, 2017). Artikkelen «Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi?» tar blant annet for seg hva forskning sier om bruk av de grunnleggende ferdighetene i skolen. Her blir det også trukket fram at det er begrenset med studier om muntlige ferdigheter, spesielt forskning som baserer seg på materiale som er hentet inn etter innføringen av LK06 (Rødnes & Gilje, 2018).

For å få et innblikk i hvordan det ble arbeidet med muntlighet i klasserommet før de grunnleggende ferdighetene ble innført, skal jeg se på tidligere forskning som er gjort på feltet. Jeg skal se på forskning som baserer seg på datamateriale som er samlet inn før de grunnleggende ferdighetene ble innført i 2006. Jeg skal i hovedsak ta for meg forskning som er gjort i norske klasserom, men jeg kommer også til å trekke inn noe nordisk forskning.

Tidligere klasseromsforskning

Jeg skal begynne med å ta for meg metodevalg og utvalg for to studier på feltet, «Arbeid med muntlige ferdigheter» (Hertzberg, 2003) og «Opplæring i muntlige ferdigheter» (Svenkerud et al., 2012), deretter skal jeg presentere og sammenlikne resultatene fra de to studiene.

I studien «Arbeid med muntlige ferdigheter» ser Hertzberg på hvordan det arbeides med muntlige ferdigheter i klasserommet (Hertzberg, 2003, s. 143). Studien inngår som en del av prosjektet *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. I litteratur om muntlighet i skolen vises det ofte til denne studien, blant annet i bøkene *Muntlig kompetanse* og *Muntlige tekster i klasserommet* (Børresen et al., 2012; Penne et al., 2020). En av begrunnelsene for at denne studien ofte blir nevnt til tross for at det er en eldre studie, er at studien gir et bredt bilde på muntlige ferdigheter i skolen, og ikke bare deler av muntlige ferdigheter som en del andre studier tar for seg. Studien baserer datamaterialet sitt på observasjoner fra 30 klasserom fordelt på 1, 3, 6 og 9.trinn (Klette, 2003). Observasjonene ble gjennomført i 2001.

Studien omhandler muntlig arbeid på tvers av fag. Det begrunnes med at organiseringen av undervisningen, spesielt på småskoletrinnet, kan gå på tvers av fag (Hertzberg, 2003). Hertzberg har valgt å fokusere på *undervisning i muntlighet*, som dreier seg om et bevisst arbeid med muntlighet i klasserommet. På forhånd delte Hertzberg de muntlige situasjonene i klasserommet inn ulike kategorier innenfor undervisning i muntlighet inn i kategoriene: framføringer, strukturerte diskusjoner, for eksempel der et eksplisitt mål er å trene elevene i å forsvare et synspunkt, verkstedliknende øvelser i gruppe, for eksempel fortellerverksted og dramaøvelser og metaundervisning om muntlig, der læreren snakker om muntlig norsk (Hertzberg, 2003).

I studien «Opplæring i muntlige ferdigheter» var også fokuset til forskerne *undervisning i muntlighet* (Svenkerud et al., 2012). Forskerne undersøkte hvordan lærere tilrettela undervisningen når hensikten var trening i muntlighet. Studien opererer med de samme kategoriene som i Hertzberg sin studie, noe som gjør at vi til en viss grad kan sammenligne

resultatene fra de to studiene. I tillegg til de nevnte kategoriene fra Hertzberg sin studie ble kategorien «annet» lagt til for å fange opp andre eventuelle former for muntlig aktivitet. Datamaterialet til studien baserer seg på videoopptak som ble tatt opp i forbindelse med PISA + prosjektet i 2005. Selv om studien er publisert i 2012, baserer den seg på datamateriale som ble samlet inn i 2005 som er før de grunnleggende ferdighetene ble innført i skolen. Av den grunn er studien med i denne delen som går under hva tidligere studier sier om muntlighet, og ikke i delen hvor nyere studier presenteres. Utvalget til studien består av 6 klasser på 9.trinn, det ble observert 43 undervisningstimer i norsk (Svenkerud et al., 2012).

I begge studiene var det tydelig at framføringer dominerte som muntlig arbeidsform i klasserommet. Av totalt 21 sekvensene som ble definert som muntlig i Hertzberg sin studie, var 17 av disse framføringer (Hertzberg, 2003). I den andre studien gikk 84% av de observerte timene til *framføring/verksted* (Svenkerud et al., 2012). Her valgte forskerne å slå sammen kategoriene framføring og verksted siden det viste seg at verksted gikk til forberedelse til framføringer. I begge studiene ble det observert lite av de andre muntlige arbeidsformene. Det ble for eksempel ikke observert noen form for strukturerte diskusjoner i Hertzberg sin studie. I studien «Opplæring i muntlige ferdigheter» ble det observert få og korte sekvenser med metaundervisning og debatter, her gikk 4,3% av den observerte tiden til *diskusjon/debatt* og 5,3% til *metaundervisning*: (Svenkerud et al., 2012).

I begge studiene ble det gitt lite veiledning underveis fra lærer (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012). Når det gjelder responsen fra lærer etter muntlige framføringer går det igjen i begge studiene at tilbakemeldingene ofte var korte, generelle og som oftest positive. Det viste seg at tilbakemeldingene også var lite veiledende. Eksempler på kommentarer som ble observert etter muntlig framføringer var kommentarer som: «Kjempefint, takk skal dere ha!» og «Nydelig, det er ikke mer å si» (Svenkerud et al., 2012). Dette var typiske kommentarer som gikk igjen i begge studiene. Hertzberg skriver at de fleste av kommentarene fra læreren dreide seg om innholdet i presentasjonen, og ikke om selve framføringen. Ut fra det som ble observert så det ifølge Hertzberg ut som at læreren gav like entusiastisk respons til alle uansett kvalitet på framføringen.

Publikumsrollen til elevene i «Arbeid med muntlige ferdigheter» viste seg å være varierende (Hertzberg, 2003). Elevens respons etter framføringene besto stort sett av applaus. I noen tilfeller ble det gitt oppmuntrende kommentarer, men det var også tilfeller hvor elevene til tider var et likegyldig eller urolig publikum. Mye av det samme ble observert i studien «Opplæring i muntlige ferdigheter», her skriver forskerne at det var lite fokus på publikumsrollen. Når elevene framførte noe var medelevene stort sett stille, men det ble gitt lite respons til de som framførte. Et eksempel som blir trukket inn fra observasjonene er: «Mange ser ned, eller ut av vinduene. Når en gruppe er ferdig klappes det» (Svenkerud et al., 2012). I samme studie så det ut til at læreren signaliserte lave forventinger til elevenes muntlige framføringer. I de tilfellene det var fokus på publikumsrollen i Hertzberg sin studie dreide det seg stort sett om at elevene skulle være stille når de andre framførte (Hertzberg, 2003).

Det var altså nokså like funn og mye av det samme som gikk igjen når det gjaldt arbeid med muntlighet i klasserommene som ble observert. Studiene bygger på observasjoner som ble gjennomført med fire års mellomrom i 2001, og 2005. Svenkerud med forskerkolleger viser til at antallet muntlige sekvenser er høyere i deres studie enn det var i Hertzberg sin. Det kan tyde på mer fokus på det muntlige, men det kan også ifølge forskerne skyldes forskjellen i observasjonstiden mellom de ulike studiene som var på en uke i den ene studien og tre uker i den andre. Ut fra funnen mener forskerne av studien «Opplæring i muntlige ferdigheter» at de spesielt så et forbedringspotensiale når det gjaldt responsen på muntlige framføringer. De sammenligner det med skrivning i norskfaget hvor det hadde vært utilstrekkelig å kun kommentere «flott» på en skriftlig tekst (Svenkerud et al., 2012).

En annen sentral studie fokuserer på lærerspørsmål i en litterær samtale. I denne studien som er gjort av Emilia Andersson-Bakken, har hun sett på hvordan en norsklærer stilte spørsmål til elevene, og hvordan læreren fulgte opp elevenes svar. I likhet med Svenkerud, Klette og Hertzberg (Svenkerud et al., 2012) sin studie, er denne studien basert på datamateriale fra PISA+ studien. Analysematerialet består av en norsktime på 9.trinn. Andersson-Bakken valgte ut en norsktime som hadde litterær samtale med tema. Den litterære samtalen besto av helklasseundervisning hvor det ble variert mellom høytlesning av en skjønnlitterær tekst og samtale mellom lærer og elev om teksten (Andersson-Bakken, 2015, s. 285). Her var hun

interessert i å finne ut hvordan lærespørsmålene bidro til og øke eller minske elevdeltakelse (Andersson-Bakken, 2015, s. 282), noe som er relevant med tanke på min problemstilling.

Andersson-Bakken har totalt analysert fem minutter med samtale mellom læreren og elevene. I løpet av disse minuttene stilte læreren 29 spørsmål. 14 av spørsmålene var åpne. Åpne spørsmål karakteriseres som spørsmål som ikke har noen forhåndsbestemte svar (Andersson-Bakken, 2015, s. 284). 15 av spørsmålene var lukkede, som vil si spørsmål der læreren har svaret på forhånd. Denne type spørsmål knyttes gjerne til å sjekke svar på faktakunnskap. Analysen viste at læreren stilte flere åpne spørsmål, men samtidig stilte læreren raskt et nytt spørsmål som ikke var knyttet opp til elevenes responser på det forrige spørsmålet som ble stilt (Andersson-Bakken, 2015, s. 290). Dette førte til at samtalen om tema sluttet raskt ved at læreren ikke fulgte opp svaret. Ved å se på hvordan spørsmålene ble stilt fant Andersson-Bakken ut at mange av spørsmålene som så ut til å være åpne, egentlig ikke var det. Hun mener dette avhenger av hvordan spørsmålene blir stilt og lærernes intensjon med å stille spørsmålet. Ut fra analysen så det ifølge forskeren ut som at de åpne spørsmålene ikke åpnet opp for utdypende svar (Andersson-Bakken, 2015, s. 294).

Nordiske studier

I likhet med de norske studiene jeg har sett på, ser det ut til at det foregår lite eksplisitt undervisning i muntlighet i klasserom utenfor Norge også (Adelmann, 2002; Haugsted, 2003; Jers, 2010). Cecilia Olsson Jers har forsket på muntlighet i svenske klasserom og har skrevet en doktorgrad med tittelen «Klassrummet som muntlig arena – att bygga och etablera ethos». Jers fulgte en skoleklasse gjennom ett år og materialet ble samlet inn gjennom skoleåret 2006/2007. Resultatene fra studien viste at responsen fra lærer etter muntlig framføring ofte var positiv og ofte rettet mot selve formidlingssituasjonen/framføringen. Jers mener det så ut til at læreren ikke brukte et metaspråk og at det ble stilt få tydelige kriterier i forkant av muntlige framføringer. Lærerne var opptatt av å motivere elevene i forkant av muntlige framføringer og av å skape et klasseromsklima som skulle føre til at elevene turte å gjennomføre muntlige framføringer. Det gikk igjen at var lite respons fra lærer underveis i arbeidsprosessen. Ut fra intervjuer med elevene viser hun til at de ønsket mer respons på framføringer enn de fikk. Elevene ønsket også mer øving på muntlige framføringer. Jers mener det så ut til å mangle et metaspråk om muntlighet hos elevene, og at dette førte til at elevene opplevde en usikkerhet i hva som var forventet av dem når der gjaldt muntlighet. Ut

fra funnene mener hun det mangler en mer organisert undervisning om muntlig framføring. Dette mener også den danske forskeren Mads Haugsted som har forsket på muntlighet i danske klasserom, han mener det muntlige sjelden er gjenstand for undervisning i danskfaget (Haugsted, 2003). Den svenske forskeren Kent Adelman har forsket på lytting i det svenske klasserommet. Ut fra observasjonene mente han det foregikk lite eksplisitt undervisning i lytting i klasserommet. Han mener et grep for å styrke lytteaspektet i klasserommet er å gi mer eksplisitt undervisning i lytting (Adelman, 2002).

Kapittel 3: Metode

3.1 Systematisk oversikt

For å svare på problemstillingen egner metoden systematisk oversikt seg. Som Høgheim skriver i boka *Masteroppgaven i GLU*, er litteraturgjennomgang en passende metode dersom man har et forskningsspørsmål som krever at man oppsummerer hva man vet så langt (Høgheim, 2020, s. 73). Målet med denne metoden er si noe om hva man vet så langt og hva man kan gjøre videre. I samme bok vises det til to typer for litteraturgjennomgang, den ene er systematisk litteratursøk og den andre er metaanalyse. Det er systematisk litteratursøk/systematisk oversikt som er min metode. Denne metoden innebærer systematiske litteratursøk etter eksisterende forskning på feltet. Grunnen til at denne metoden egner seg til min problemstilling, er at jeg ønsker å se på hvordan det undervises i muntlighet i klasserommet etter innføringen av LK06. For å få et nyansert og helhetlig bilde av dette vil jeg se på forskning som er gjennomført på feltet, vurdere denne og se på hva det eventuelt er behov for å forske mer på. Dette hadde jeg ikke funnet ut på samme måte gjennom en for eksempel kvalitative intervjuer med lærere da det ville gitt et mer begrenset bilde på feltet. Studier som baserer seg på kvalitative intervjuer eller på observasjon i klasserom vil fungere som bidrag til å svare på problemstillingen. Metoden innebærer at jeg tar for meg ulike studier på feltet, noe som gjør at studiene kan gi et variert bilde på hva som foregår i klasserommet.

I boka *Systematic Reviews in Educational Research* defineres en systematisk oversikt som følgende: «A review of existing research using explicit, accountable rigorous research methods» (Newman & Gough, 2020, s. 4). Det dreier seg altså om en gjennomgang av

eksisterende forskning med bruk av tydelige og strenge forskningsmetoder, som resulterer i en oversiktsartikkel hvor formålet er å oppsummere forskningen som er gjort på valgt problemstilling. En systematisk oversikt kjennetegnes av systematikk og en godt dokumentert søkestrategi (Aamodt & Ødegaard, 2018). Det er litteratursøkingen som er datainnsamlingen (Aamodt & Ødegaard, 2018), derfor må dette dokumenteres godt.

Systematiske oversikter gir en oversikt over de enorme mengdene av forskning som er publisert innenfor ett gitt tema samtidig som det gir en mulighet til å se hva det eventuelt er behov for å forske mer på. «Literature reviews can be used for making claims about what we know and do not know about a phenomenon and also about what new research we need to undertake to address questions that are unanswered» (Newman & Gough, 2020, s. 3). Ved at den tidkrevende jobben med søk, vurdering og sammenfatting av materiale allerede er gjort, vil forskningen bli mer tilgjengelig for alle. I vurderingen av forskningen man finner gjennom systematiske litteratursøk, skal det tas en vurdering av risikoen for systematiske skjevheter (Reinar & Jamtvedt, 2010). Hensikten med denne vurderingen er å finne ut om studien gir svar på den den sier den gir svar på, og om resultatene er til å stole på. Newman og Gough skriver at det er flere elementer som bør tas med i vurderingen av kvaliteten på studien. Det handler blant annet om metoden som er brukt er passende for å svare på forskningsspørsmålet/problemstillingen, kvaliteten på gjennomføringen av metoden, og studiens relevans til forskningsspørsmålet (Newman & Gough, 2020, s. 13).

I denne oppgaven er problemstillingen: *Hvordan arbeides det med muntlighet i klasserommet etter innføringen av LK06?* I denne formuleringen er noen av de mest sentrale søkeordene for oppgaven presentert: muntlighet, klasserom, LK06. Disse begrepene er sentrale når jeg skal begynne et planmessig og begrunnet arbeid med informasjonshenting som er kjennetegnet av omfattende søk i flere databaser med utstrakt bruk av søkeord (Gregersen et al., 2016, s. 5). Det at søket er godt dokumentert skal sikre etterprøvbarehet (Aamodt & Ødegaard, 2018). Det vil si at hvem som helst skal kunne gjøre samme søk ved å bruke samme søkeord og avgrensinger, og få de samme treffene som jeg har fått. Begrepene som kommer fram i problemstillingen gir utgangspunkt for å finne andre relevante søkeord. Problemstillingen bidrar også til å avgrense oppgaven. Jeg skal se på forskning som bygger på data som er

samlet inn etter 2006 siden det var da Læreplanverket for Kunnskapsløftet ble innført. Av den grunn er all forskning som bygger på data som er samlet inn før 2006 utelukket. Det samme gjelder internasjonal forskning siden Læreplanverket for Kunnskapsløftet gjelder skoler i Norge.

Inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier

Som en hjelp til å finne relevante studier bør man i en systematisk oversikt lage en liste over kriterier for hva studiene skal inneholde og hva de ikke skal inneholde, såkalte inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier (Newman & Gough, 2020, s. 8).

Mine *inklusionskriterier* er at forskningen skal basere seg på materiale som er hentet inn etter 2006 siden det var da de grunnleggende ferdighetene ble innført i skolen. Når denne oppgaven skrives, er det akkurat innført en ny læreplan i skolen, Kunnskapsløftet 2020.

Læreplanen blir innført gradvis i skolen fra 1.august 2020. Siden planen ble innført høsten 2020 er det naturlig nok ikke publisert forskning med basis i ny læreplan.

Et annet inklusjonskriterium er at forskningen skal ha blitt gjort i norske klasserom.

Norsklærerne har som sagt et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter, jeg vil derfor ha hovedvekt på norskfaget. Som Hertzberg er inne på i kapittelet «Arbeid med muntlige ferdigheter», kan organiseringen av undervisningen gå på tvers av fag (Hertzberg, 2003), av den grunn utelukker jeg ikke studier om muntlighet som gjelder i andre fag enn norsk. Ett tredje inklusjonskriterium er at jeg i hovedsak skal forholde meg til vitenskapelige publiseringer. Som jeg har vært inne på trekkes det fram i flere artikler og bøker om muntlighet at det er begrenset med studier om muntlige ferdigheter. Det gjelder spesielt forskning som baserer seg på materiale som er hentet inn etter innføringen av LK06. En utfordring kan derfor være å finne nok relevante studier som vil bidra til å svare på oppgavens problemstilling. Av den grunn vil jeg ikke utelukke alle publiseringer som ikke er vitenskapelige og fagfelleverdert. Her tenker jeg blant annet på rapporter som ikke alltid er fagfelleverdert, men ofte kvalitetssikret på andre måter. Mine *eksklusjonskriterier* er masteroppgaver og publiseringer som er publisert før 2006 og publiseringer som bygger på datamateriale som er samlet inn før 2006.

Jeg kommer i hovedsak til å forholde meg til *originalartikler*. Originalartikler er en av to typer artikler som går under kategorien vitenskapelig artikkel, den andre typen er oversiktsartikkel. Originalartikler har som mål å presentere ny fagkunnskap, mens en oversiktsartikkel bygger på en systematisk gjennomgang av flere studier (Kvissel & Berg, 2017). Grunnen til at jeg har valgt å forholde meg til originalartikler er krav til kvalitet på publiseringene. Det stilles strenge krav til disse publiseringene og det er flere punkter som må være innfridd for at artikkelen skal kunne kalles vitenskapelig. Det er blant annet et krav at vitenskapelige artikler skal bli fagfellevurdert. Det betyr at artikkelen skal leses, vurderes og godkjennes av andre forskere før de publiseres. Vitenskapelige artikler er ofte publisert i vitenskapelige tidsskrift, men de kan også være publisert i antologi som er en artikkelsamling med redaktør (Kildekompasset). Siden jeg har valgt å forholde meg til originalartikler er masteroppgaver utelukket. Jeg kommer til å gjøre en vurdering dersom det dukker opp noe forskning som ikke er fagfellevurdert, men som jeg likevel ser på som relevant for oppgaven.

3.2 Oversikt over mine systematiske litteratursøk

For å få en oversikt over eksisterende forskning på feltet begynte jeg med systematiske litteratursøk i ulike databaser. Jeg har søkt med ulike søkeord for å finne flest mulig relevante publiseringer. Søkefrasene jeg har benyttet meg av er følgende: «*muntlige ferdigheter*», «*oracy*» og «*arbeidsformer*» AND «*klasserommet*». For å ikke utelukke relevante studier har jeg søkt i både norske og internasjonale databaser. De norske databasene jeg har søkt i er *Oria*, *Idunn* og *Google Scholar*. Den internasjonale databasen jeg har søkt i er *Web of Science*. En annen søkestrategi jeg har benyttet meg av, er gjennomgang av referanselister til artikler jeg har funnet gjennom systematiske litteratursøk.

Jeg skal begynne med å presentere de ulike litteratursøkene jeg har gjort i de ulike databasene. Her kommer jeg inn på hvordan søket er gjennomført, antall søketreff og antall relevante treff. Med relevante treff mener jeg publiseringer som kan bidra til å svare på oppgavens problemstilling. Felles for alle søkene jeg har gjennomført er at de er avgrenset til å gjelde publiseringer fra 2006-2021.

Den første databasen jeg begynte å søke i var *Oria*. Her valgte jeg å søke i «*Det norske*

fagbibliotek», og ikke kun i «*Universitetsbiblioteket Oslomet*». Jeg huket av på valget om å «inkludere materiale ditt bibliotek ikke har tilgang til». Begge disse valgene er gjort for å ikke utelukke mulige relevante treff. I mitt første søk brukte jeg søkefrasen «muntlige ferdigheter». Jeg utelukket masteroppgaver, doktorgradsavhandlinger var inkludert. Dette søket gav 110 treff, hvor to av treffene var relevante. De fleste treffene ble raskt utelukket ved å se på tittelen. Her utelukket jeg blant annet publiseringer som handlet om muntlige ferdigheter i kun engelsk som fremmedspråk, muntlige ferdigheter i spanske klasserom og i presteutdanningen.

De to relevante studiene som jeg fant gjennom dette treffet var følgende:

- «Ikke stå der som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter», 2013, av Svenkerud.
- Doktorgradsavhandlingen «The educational challenge of oracy - a rhetorical approach: exploring and articulating the oracy construct in Norwegian schools», 2020, av Kaldahl. Gjennom å lese sammendraget til avhandlingen fant jeg to relevante studier som er publisert av Kaldahl i forbindelse med avhandlingen.

Jeg gjennomførte samme søk i databasen *Idunn* med søkeordene «muntlige ferdigheter» og avgrenset søket til å gjelde publiseringer fra 2006-2020. Her kom også de to samme relevante treffene fra søket i *Oria* opp.

For å ikke utelukke relevante treff gjennomførte jeg også dette søket i databasen *Google Scholar*. Her gav søket «muntlige ferdigheter», 2006-2021, 1240 treff, hvor 2 av treffene var relevante. I *Google Scholar* har man ikke muligheten til å utelukke materialtyper som for eksempel masteroppgaver, derav mange flere treff enn i de andre nevnte databasene. De fleste av treffene ble derfor raskt utelukket da de besto av masteroppgaver eller bacheloroppgaver. Jeg utelukket også studier som baserte seg på muntlige ferdigheter i andre fag enn norskfaget. Studier som ser på muntlige ferdigheter i både norskfaget og andre fag er likevel inkludert. Det dukket ikke opp noen andre relevante treff i dette søket enn de jeg allerede hadde fått gjennom å søke i *Oria* og *Idunn* som var følgende:

- «Ikke stå der som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter», 2013, av Svenkerud.

- “Assessing oracy: Chasing the teachers’ unspoken oracy construct across disciplines in the landscape between policy and freedom”, 2019, av Kaldahl.

Det er vanlig at man endrer på søkeordene underveis i prosessen når man har begynt å kjenne igjen mønstre i litteraturen (Høgheim, 2020). Dette erfarte jeg underveis i litteratursøkene jeg gjennomførte. Jeg fikk også bekreftet at det er begrenset med forskning om muntlighet etter 2006 da jeg ikke fikk så mange relevante treff i mine første søk. Av den grunn valgte jeg å utvide søkeordene ved å inkludere «arbeidsformer» i søkene da jeg fant ut at flere av studiene som omhandlet muntlighet så på hvordan undervisningen var inndelt i ulike arbeidsformer.

Jeg valgte å søke i *Google Scholar* med søkefrasen: «arbeidsformer» AND «klasserommet» og avgrenset søke til å gjelde tidsperioden 2006-2021. Med dette søket i kom det opp 1890 treff. I likhet med forrige søk i denne databasen, fikk jeg mange treff som besto av masteroppgaver og bacheloroppgaver.

Ett nytt relevant treff i dette søket var at rapporten:

- «Gode eksempler på praksis», 2020, av Gilje, Bjerke og Thuen.

De fleste andre treffene ble raskt utelukket ved å lese tittel og sammendrag da de fleste publiseringene besto av masteroppgaver. Studien «Ikke stå der som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter», av Svenkerud dukket også opp her.

For å ikke utelukke originalartikler som er skrevet på engelsk, men som omhandler muntlige ferdigheter i norsk skole, har jeg også søkt med engelske søkeord både i norske og internasjonale databaser. Jeg har oversatt begrepet *muntlig* til *oracy*. I *Oria* søkte jeg med søkefrasen: «oracy» + «norwegian». Dette gjorde jeg siden jeg er interessert i funn fra norske klasserom. Dette søket ble også avgrenset til å gjelde publiseringer fra 2006-2020. Søket gav 49 treff, hvor to var relevante. Med dette søket fant jeg følgende studier:

- “Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education?” 2019, av Skaftun og Wagner.
- Doktorgradavhandlingen “The educational challenge of oracy - a rhetorical approach: exploring and articulating the oracy construct in Norwegian schools”, 2020 av Kaldahl.

Selv om det dukket opp noen engelske publiseringer i søket jeg gjorde i *Oria*, ville jeg sjekke om det dukket opp flere relevante treff med engelske søkeord i internasjonale databaser.

I databasen *Web of science* søkte jeg med søkeordet «Oracy» og avgrenset det til å gjelde publiseringer fra 2006-2021. Dette søket gav 83 treff. Mange av treffene ble raskt utelukket ved å lese tittel og/eller sammendrag. Det var blant annet flere treff som baserte dataen sin fra andre land, som England og Portugal. Her fant jeg 2 relevante publiseringer:

- “Assessing oracy: Chasing the teachers’ unspoken oracy construct across disciplines in the landscape between policy and freedom”, 2019, av Anne-Grete Kaldahl
- “Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education?”, 2019, av Atle Skaftun og Åse Kari H Wagner.

En annen søkemetode jeg har benyttet meg av er *gjennomgang av referanselister*. Her gikk jeg gjennom referanselistene på de alle de relevante treffene jeg fant gjennom de systematiske litteratursøkene. Her fant jeg to relevante rapporter:

- *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*, 2009, av Prøitz og Aasen. Denne rapporten fant jeg gjennom å lese referanselistene i studien til Svenkerud (Svenkerud, 2013) og Kaldahl (Kaldahl, 2019) hvor det henvises til kapittelet «Skolen og grunnleggende ferdigheter» av Hertzberg.
- *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blick inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3. Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform*, 2010, av Ottesen og Jorunn Møller. Denne fant jeg gjennom å lese

litteraturlista til (Kaldahl, 2019) der Kaldahl henviser til kapittelet «Arbeid med grunnleggende ferdigheter» av Hertzberg.

En tredje søkemetode jeg har benyttet meg av er å gå gjennom *litteraturlister til teoribøker*. Studien «Være stille og ikke fikle med ting, det er vel det viktigste» - Om lytting som muntlig ferdighet, 2020, av Hogga Siljan fant jeg i litteraturlista i boka *Muntlige tekster i klasserommet* (Penne et al., 2020), som jeg så på som en naturlig bok å starte med da jeg skulle begynne med å sette meg inn i tema muntlighet. Boka ble for første gang utgitt i 2008. Jeg har benyttet meg av 3.utgave som er oppdatert med ny forskning

3.3 Tabell over studier

Gjennom systematiske litteratursøk har jeg totalt endt opp med 9 publiseringer. I tabellen under er det en oversikt over de ulike studiene og hva de undersøker.

Tittel	Studien undersøker	Årstall for data-innsamling	Metode	Utvalg
Svenkerud, 2013. «Ikke stå der som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter	Muntlige ferdigheter fra et elevsynspunkt	2012	Individuelle intervjuer	12 elever på 9.trinn
Skaftun & H Wagner. 2019 Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education?	Elevs mulighet til å være muntlig aktive i undervisningstidene	2016	Klasseromsobservasjon	6 klasser på 1.trinn
Blikstad-Balas & Roe, 2020. Kapittelet <i>Muntlighet</i> i boka <i>Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet</i>	Hva forskerne har observert av muntlighet i norsktimer	2014/2015	Klasseromsobservasjon med videoopptak	47.klasser på 8.trinn
«Være stille og ikke fikle med ting, det er vel det viktigste» - Om lytting som muntlig ferdighet.	Lytting som muntlig ferdighet fra et elevsynspunkt	2017	Semi-strukturert gruppeintervju	8 elever på 8.trinn

Kaldahl. 2019. Assessing oracy: Chasing the teachers' unspoken oracy construct across disciplines in the landscape between policy and freedom.	Hva lærere på tvers av fag legger i begrepet muntlighet.	2015/2016	Digital spørreundersøkelse	495 lærere som var sensorer til muntlig eksamen på 10.trinn
Kaldahl. 2020 Students' voices on the unspoken oracy construct. "Find out how to do it on your own".	Hva elevene mener de har lært om muntlighet	2016	Fokusgruppeintervju	22 elever på 10.trinn
Møller, Prøitz & Aasen. 2009. Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon	Grunnleggende ferdigheter sett fra skolelederens og læreres side	2007	Semi-strukturerte intervjuer	Intervjuer med 10 rektorer, og ett med en gruppe lærere på hver av de 10 skolene.
Ottesen & Møller. 2010. Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform.	Grunnleggende ferdigheter sett fra skolelederens og læreres side og observasjoner fra klasserommet av grunnleggende ferdigheter	2010	Semi-strukturerte intervjuer Klasseromsobservasjon	Intervjuer med 10 rektorer, og ett med en gruppe lærere på hver av de 10 skolene. Observasjon av klasser på de 10 ulike skolene.
Gilje, Bjerke & Thuen. 2020. Gode eksempler på praksis. Undervisning i en-til-en-klasserommet	Hvilke arbeidsformer som brukes og hvordan det varierer mellom de ulike arbeidsformene i løpet av en undervisningsøkt	2019	Klasseroms-observasjon	20 klasser på ungdomstrinnet.

Kapittel 4: Utvalgte studier

4.1 Struktur på gjennomgangen

I denne delen skal jeg presentere de studiene jeg har valgt ut som relevante for å svare på oppgavens problemstilling. Som det kommer fram av tabellen over har jeg endt opp med ni studier gjennom systematiske litteratursøk. Den eldste studien baserer seg på datamaterialet

som er samlet inn i 2007, og den nyeste studien baserer datamaterialet sitt fra observasjoner som er gjennomført i 2019.

For at presentasjonen av studiene skal framstå mest mulig oversiktlig, er de presentert med samme struktur. Presentasjonen av studiene inneholder: studiens problemstilling, metode og utvalg, resultat, oppsummering, og til slutt en vurdering av kvaliteten av hver enkelt studie. Når jeg vurderer kvaliteten i de utvalgte studiene ser jeg blant annet på valg som er gjort i forbindelse med metode og utvalg, i denne vurderingen har jeg benyttet meg av metodelitteratur som støtte. Jeg begrunner også hvorfor de utvalgte studiene er relevante for å svare på min problemstilling. Studiene presenteres i den rekkefølgen som de står i tabellen.

4.2 Gjennomgang av utvalgte studier

«Ikke stå der som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter», av Sigrun Svenkerud. Artikkelen er publisert i 2013 i tidsskriftet *Acta Didactica Norden*.

Om studien

Målet med studien «Ikke stå der som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter» er å få innsikt i arbeidet med muntlighet i klasserommet fra et elevsynspunkt gjennom følgende problemstillinger:

- Hva mener elevene de lærer om muntlige ferdigheter?
- Hvordan erfarer elevene arbeidet med muntlige ferdigheter? (Svenkerud, 2013, s. 6).

Utvalg og metode

Utvalget består av 12 elever fra to ulike skoler på 9.trinn. Svenkerud startet i første omgang med å intervju 7 elever fra samme klasse. Elevene hadde hatt et prosjektarbeid som skulle avsluttes med muntlig framføring. Det ble tilfeldig valgt ut en elev fra hver av gruppene elevene var delt inn i under prosjektarbeidet. Etter intervjuene var gjennomført satt forskeren igjen med en følelse av at alle elevene som var intervjuet var høytpresterende elever. Dette

fikk hun bekreftet ved å få tilgang til elevenes standpunktkarakter i norsk som viste at elevene karakterer lå over landsgjennomsnittet. Svenkerud valgte derfor å utvide utvalget med 5 elever til som var fra en annen skole. De 5 elevene ble trukket tilfeldig ut fra klasselista. Elevene fra denne klassen lå rett over landsgjennomsnittet med standpunktkarakter på 4.0. Landsgjennomsnittet var på 3.9. I likhet med de 7 første elevene, hadde også disse 5 hatt muntlig framføring noen dager før de ble intervjuet. Det endelige utvalget besto av 5 gutter og 7 jenter.

Intervjuene besto av individuelle intervjuer. Intervjuene ble tatt opp med digital opptaker og senere transkribert av forskeren. Spørsmålene som ble stilt til elevene besto av en blanding av spesifikke og åpne spørsmål. Spørsmålene ble organisert rundt tre hovedtemaer. De tre temaene gikk ut på hva elevene mente de lærte om muntlige ferdigheter, hvordan det ble arbeidet med muntlige ferdigheter i klasserommet, og hva elevene mente de trengte kunnskap om når det gjaldt muntlige ferdigheter i alle fag. Det ble utformet spørsmål tilknyttet de retoriske fasene *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* og *actio*. Spørsmålene som var tilknyttet *inventio*, gikk ut på å finne innhold, når det gjaldt *dispositio*, dreide spørsmålene seg om strukturering av innholdet, *elocutio* handlet om å finne språklig form, i fasen *memoria* var spørsmålene knyttet til øving, til slutt i fasen *actio*, dreide spørsmålene seg om selve utførelsen på det muntlige arbeidet.

Studien er avgrenset til å gjelde *undervisning i muntlighet* «der det muntlige i seg selv er gjenstand for undervisning og læring». Samtaler ble holdt utenfor analysen.

I analysen ble følgende kategoriene utformet: omfang, arbeidsformer, innhold, læringsutbytte, undervisning, veiledning, forberedelser, publikum og mestring. Kategoriene ble utformet på grunnlag av hva elevene hadde svart.

Resultat

Ut fra svarene til elevene kom det tydelig fram at framføringer dominerte som muntlig arbeidsform i begge de to klassene. Svenkerud har av den grunn valgt å konsentrere seg om muntlige framføringer i analysen. Kategoriene *innhold*, *læringsutbytte*, *undervisning*, *veiledning*, *forberedelser* *publikum* og *mestring*, er derfor kun knyttet til framføringer, ingen

andre muntlige arbeidsformer. Noen elever nevnte debatt og rollespill som andre muntlige arbeidsformer. På en av skolene hadde elevene hatt strukturert debatt, på den andre skolen hadde elevene klasseråd med debatt annenhver uke. Svenkerud utdyper likevel ikke noe mer om disse arbeidsformene, annet enn at det ikke så ut til at elevene opplevde disse arbeidsformene som arbeid med muntlighet.

På spørsmål som gikk på hva elevene hadde lært om muntlige ferdigheter dreide de fleste av svarene seg om hvordan man skulle gjennomføre muntlige framføringer. Ifølge Svenkerud så det ut til at elevene baserte kunnskapen sin på erfaringer de hadde fått gjennom tilbakemeldinger når de holdt muntlig framføring, og når de var publikum på medelevers muntlige framføringer. Det ble blant annet nevnt kroppsspråk og stemmebruk, som å snakke høyt og tydelig, snakke fritt om tema og «ikke stå der som en slapp potet». En elev mente også at det var viktig å vise litt interesse for det man framførte.

Elevene hadde framføringer i de fleste fag, blant annet i norsk, naturfag, engelsk og samfunnsfag. Framføringene var stort sett organisert som faglige foredrag og foregikk som oftest som en blanding av individuelt arbeid og gruppearbeid. Elevene samarbeidet om å bli enige om tema og arbeidsfordeling innad i gruppene, deretter arbeidet de stort sett individuelt med sin «del». Når det gjaldt *veiledning underveis i arbeidsprosessen* med muntlige framføringer så det ut til at elevene fikk lite veiledning fra lærerne når de forberedte framføringer på skolen. Noen av elevene mente at lærerne ikke alltid hadde tid til å høre på mens de øvde. Lærerne hjalp stort sett med praktiske, tekniske og administrative oppgaver. Mange av elevene sa at de øvde til framføringer hjemme og fikk respons fra foreldre eller besteforeldre. Framføringene ble dermed sett på som en relativt fri arbeidsform hvor elevene fikk styre det meste på egenhånd. Det gjaldt blant annet å finne innhold, fordele arbeid og disponering av tidsbruk.

På spørsmål som dreide seg om *publikumsrollen* under muntlige framføringer stilte ikke elevene store krav til hvordan medelevene var som publikum. De fleste uttrykte at de var mest opptatt at medelevene var stille og ikke forstyrret mens de selv holdt framføring. Elevene var mer bevisste på hvordan de selv fremsto når framførte noe foran klassen enn på hvordan de var som publikum. Ut fra svarene så det ut til at det elevene likte best med

framføringer var den delen når de selv var i aksjon. Flere uttrykte at de syntes det var kjedelig å høre på de andre, spesielt hvis det var samme tema i de ulike framføringene. Svenkerud tolker svarene fra elevene i retning av at elevene var opptatt av å være høflige mot hverandre, men ikke nødvendigvis interessert i det som ble framført. De fleste elevene mente at de mestret å holde muntlige framføringer. Det ble blant annet begrunnet med at elevene hadde blitt vant til arbeidsformen som hører til muntlig framføring siden de hadde hatt det såpass ofte. Det var kun én av de tolv elevene som syntes det var ubehagelig å framføre foran klassen. Denne eleven fikk lov til å holde presentasjonen sin for en mindre gruppe elever.

Oppsummering

Muntlig framføringer var den arbeidsformen som gikk igjen som muntlig arbeidsform i de to klassene. Det ble nevnt andre muntlige arbeidsformer, som debatt og rollespill, men ifølge Svenkerud så det ikke ut som elevene så på disse arbeidsformene som arbeid med muntlige ferdigheter. Elevene var opptatt av utførelsen på framføringene, og mindre bevisste på hvordan de selv og medelever var som publikum. Det så ikke ut til at elevene stilte noe særlig krav til publikumet, det viktigste var at medelevene var stille mens de framførte noe. Arbeidet med muntlige framføringer så ut til å være en nokså fri arbeidsform hvor elevene fikk lite veiledning underveis fra læreren. En del elever øvde og fikk hjelp til muntlige framføringer hjemme. Svenkerud mener at tilnærmingen i arbeidsprosessen med muntlige framføringer er implisitt, med lite eksplisitt undervisning i muntlighet.

Vurdering av kvalitet i studien

En innvendig som kan rettes mot utvalget i studien er at alle elevene i studien var høytpresterende elever som hadde standpunktkarakter i norsk over landsgjennomsnittet. Det at forskeren utvidet utvalget med fem elever etter hun fant ut av dette balanserer til en viss grad utvalget, noe Johannesen, Tufte og Christoffersen anbefaler: dersom man underveis i prosessen finner ut at man ikke for tilstrekkelig med informasjon fra de som er intervjuet, kan det kompenseres med å trekke inn flere intervjupersoner (Johannesen et al., 2010, s. 104). Selv om overvekten av informantene fortsatt er høytpresterende elever, argumenterer Svenkerud for at studien belyser og bekrefter viktige aspekter ved arbeidet med muntlige ferdigheter. Dette begrunner hun blant annet med å vise til tidligere forskning på muntlighet som viser mye av det samme som studien hennes har kommet fram til. I metodelitteratur

kalles dette *teoretisk generalisering* (Neteland, 2020, s. 54) ved at man bruker teori og tidligere studier til å argumentere for at funnene i studien også kan gjelde i andre tilfeller.

Når det gjelder antall intervjupersoner anslår Kvale og Brinkmann at kvalitative intervjuundersøkelser som oftest består av 15 +/- 10 intervjupersoner, antallet avhenger av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I problemstillingen kommer det tydelig fram at målet med studien har vært å få et elevsynspunkt på arbeidet med muntlige ferdigheter, 12 elever skal derfor være nok til å si noe om dette når metoden består av kvalitative intervjuer. Individuelle intervjuer egner seg i dette tilfellet godt til å gi svar på studiens problemstilling. En fordel med individuelle intervjuer kan være at elevene ikke blir påvirket av de andre elevene som blir intervjuet, det gir også mulighet til å få detaljert informasjon fra hvert enkelt individ (Johannessen et al., 2010, s. 106). Ved at spørsmålene som ble stilt besto av en blanding av spesifikke og åpne spørsmål hadde elevene mulighet til å begrunne svarene sine og oppklare eventuelle misforståelser. Forskeren kunne også tilpasse svarene til hver enkelt elev som ble intervjuet.

«Være stille og ikke fikle med ting, det er vel det viktigste» - Om lytting som muntlig ferdighet», 2017, av Henriette Hogga Siljan.

Studien inngår som et kapittel i antologien *Kvalitet og kreativitet i klasserommet – ulike perspektiver på undervisning*. Alle artiklene er antologien er fagfellevurdert.

Om studien

Studien handler om elevenes forståelse av muntlig kompetanse generelt, deres forståelse av lytting og hvilke forventninger elevene har til andres lyttekompetanse når de selv inntar en talerolle. Hovedfokuset i studien er lytting. Studien er basert på intervjuer med 8 elever fra en norskklasse på 8.trinn.

Forskningsspørsmål

Studien har to forskningsspørsmål:

- I hvilken grad oppfatter elevene lytting som en del av muntlig kompetanse?
- Hva slags metabevissthet og metaspråk har elevene om lytting, ulike lytteroller og lyttestrategier? (Siljan, 2017, s. 123).

Når det er snakk om metabevissthet og metaspråk viser Siljan til *undervisning i muntlighet* som har en sammenheng med en aktiv læring, ikke kun tilegning gjennom ulike typer elevaktiviteter.

Utvalg og metode

Utvalget består av 8 elever på 8.trinn. Alle elevene var fra samme klasse. Klassen ble valgt ut på bakgrunn av at forskeren visste at norsklæreren hadde snakket om lytting i undervisningen. Siljan begrunner valget med at elevene mest sannsynlig hadde minst like god lyttekompetanse som det andre elever på samme trinn har. Det var norsklæreren som valgte ut elevene på bakgrunn av bekvemmelighetsprinsippet, det vil si at elevene som hadde mulighet og lyst til å bli intervjuet, ble valgt ut. Det var også læreren som satt sammen gruppene for at de skulle bli mest mulig homogene.

Intervjuene besto av kvalitative forskningsintervjuer i form av semi-strukturerte gruppeintervjuer med fire elever i hver gruppe. Siljan legger vekt på at hun vært opptatt av elevene som sosial gruppe, og begrunner det blant annet med at det kan bidra til å balansere den asymmetriske relasjonen mellom forskeren og elevene. Hun viser også til at det er en effektiv datainnsamlingsmetode.

Resultat

Ut fra svarene til elevene var det tydelig at muntlighet ble forbundet med muntlige presentasjoner. Det ble ikke trukket inn noen andre muntlige arbeidsformer. Når elevene ble spurt om hva som kjennetegner en elev som er god i norsk muntlig, ble det lagt vekt på det å snakke høyt og tydelig og ikke være så avhengig av manus.

Alle elevene svarte ja på spørsmålet om det hadde blitt snakket om i undervisningen om hvordan en god lytter er. Flere av elevene svarte at det hadde blitt snakket en del om det på barneskolen. Siljan skriver at elevene brukte de to verbene *å lytte* og *å høre* om hverandre, og gav uttrykk for at de to formene var omtrent det samme. De var likevel inne på at lytting kunne ha noe med kroppsspråk og tonefall å gjøre. Den ene gruppa viste noe teoretisk lyttekompetanse ved at de anvendte begrepet «lytteposisjoner» og snakket om lyttemarkering. Et eksempel her er en av elevene som sa at han pleide å nikke for og vise at han fulgte med når andre snakket. Flere av elevene var bevisste rundt sin egen læringsprosess og på hvilken måte de lærte best. Det gjaldt spesielt hvordan de selv skulle klare å oppnå læring av fagstoff. Ifølge Siljan så det ut til at elevene gikk inn i en passiv og stille lytterrolle med læring som formål. Ut fra svarene ble det ikke rettet mye fokus på den som hadde ordet. En av elevene sa at læreren hadde bedt dem vurdere publikumet sitt etter de hadde holdt en muntlig presentasjon for klassen.

Det var en felles enighet blant elevene om at det viktigste når de selv presenterte noe for klassen var at medelevene stort sett var stille. Det kommer blant annet til uttrykk gjennom utsagn som: «Med mindre de liksom ødelegger hele foredraget, så vil jeg jo si at ... publikum har vært bra, liksom» (Siljan, 2017, s. 140). Noen andre var likevel inne på at: «Det er fint å liksom se på personen og sånn.» og «Det er greit at de får med seg noe av det du sier også» (Siljan, 2017, s. 140).

Hva elevene tenkte rundt lytting i klasserommet viste seg å være i kontrast til hva elevene ønsket i sosiale settinger. Her mente de at det var viktig å vise at de lyttet til det samtalepartnerneren sa, i motsetning til under muntlige presentasjoner. De ønsket for eksempel ikke at samtalepartnerneren skulle fikle med andre ting mens de snakket sammen. En mulig grunn til at elevene inntar en mer passiv enn aktiv lytterrolle i klasserommet kan ifølge Siljan være at det er mange lyttere involvert i klasserommet, og at elevene føler seg mer forpliktet til å lytte og markere at de lytter i andre muntlige situasjoner der færre deltar.

Oppsummering

Elevene knyttet muntlig arbeid i klasserommet med muntlige framføringer. Ut fra svarene til elevene så det ut til at de var mest opptatt av å lytte for og få med seg fagstoff. Når det gjelder publikumsrollen, var elevene mest opptatt av at medelevene var stille og ikke forstyrret når de selv presenterte noe for klassen. Ifølge Siljan var det flere av elevene som viste teoretisk kunnskap rundt lyttekompetanse, men ut fra svarene til elevene så det ut til at flesteparten ikke anvendte den teoretiske kunnskapen i praksis.

Vurdering av kvalitet i studien

Det semi-strukturerte intervjuet som forskeren i dette tilfellet har benyttet seg av, har som målsetting å forstå deltakernes perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I forskningsspørsmålene til studien kommer det tydelig frem at Siljan er interessert i elevenes perspektiv på muntlighet og spesielt lytting. Semi-strukturerte intervjuer passer derfor godt for å få fram elevenes meninger. Det gir mulighet for både forsker og de som blir intervjuet til å utdype og forklare siden intervjuguiden ikke er låst.

Siljan valgte ut norskklassen siden hun visste at læreren hadde tematisert lytting i undervisningen, hun gjorde dermed et strategisk utvalg ved at hun hadde en plan over hvilken klasse hun skulle velge ut. Johannesen et al viser til at hensikten med kvalitative undersøkelser er å få mest mulig kunnskap om fenomenet, ikke å generalisere (Johannesen et al., 2010, s. 106). Siljan begrunner valget med at man kan anta at elevene i klassen hadde minst like god lyttekompetanse andre elever på samme trinn.

Gruppene av elevene ble satt sammen av norsklæreren slik at de ble mest mulig homogene, i metodelitteratur vises dette til som *homogent utvalg*. Det er en strategi som kan benyttes dersom man ønsker at deltakerne lett skal kommunisere med hverandre (Johannesen et al., 2010, s. 108). Av svarene til elevene ser ut til at de utfylte og hjalp hverandre, det ser ut til det bidro til en god flyt i samtalen. Et konkret eksempel på denne gruppedynamikken fra intervjuet er:

Aksel: Ja, vi har jo hatt om sånn der liksom ... Hva heter det? Lyttemetoder?

Camilla: Lytteposisjoner!

Aksel: Ja, der det liksom er forskjellige lytteposisjoner. Enten sånn... nå husker jeg ikke helt hva det heter!

Camilla: «Sier du det!» [latter]

Aksel: Du må liksom si «Mm»!

Alma: Observerende lytteposisjoner og sånn. (Siljan, 2017, s. 135).

Som vi ser av utdraget, var Aksel usikker på hva det konkrete begrepet han ville fram til het, her fikk han hjelp av en annen elev som skjønnte at han mente *lytteposisjoner*. Det kan se ut til at gruppedynamikken førte til at Aksel turte å si noe han ikke var 100% sikker på ved at han visste at han mest sannsynlig fikk hjelp fra de andre elevene i gruppa. Forskeren viser til at gruppedynamikken i et semi-strukturert intervju kan gi elevene en følelse av samhørighet når de intervjues, og at det kan bidra til å balansere relasjonen mellom forskeren og elevene. Ut fra utdragene som trekkes fram i studien ser det ut til at gruppedynamikken bidro til å balansere relasjonen mellom forskeren og elevene.

Studien får fram åtte elevers forståelse rundt lytting og muntlig kompetanse. Som Kvale og Brinkmann er inne på er det en sammenheng mellom antall intervjupersoner og hvor grundig man kan gå inn i analysen. En fordel med et mindre utvalg intervjupersoner er at man kan bruke mer tid på forberedelse og analyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

“Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education?”, 2019, av Atle Skaftun og Åse Kari H Wagner. Studien er publisert på L1-educational studies in language and literature.

Om studien

I denne studien var forskerne interessert i å finne ut hvilke muligheter elevene fikk til å være muntlig aktive i norsktimene på 1.trinn.

Problemstilling/forskningsspørsmål

Forskningsspørsmål for studien er: «What opportunities for student talk are provided in Year One of the Norwegian L1 subject?» (Skaftun & Wagner, 2019, s. 3).

Utvalg

Utvalget består av seks klasser på 1.trinn på seks ulike skoler. Det ble totalt observert 24 norsktimer. Elevantallet i de seks klasserommene varierte fra 14 til 26 elever. De ulike skolene hørte til i samme kommune. Begrunnelsen for dette var reiseavstand og ideen om at en kommune representerer en slags felles organisatorisk kontekst som binder de ulike skolene og klasserommene sammen til en «embedded case», framfor at utvalget skulle besto av tilfeldige skoler fra hele landet. Forskerne bruker samlebetegnelsen «Seaside» for kommunene. Det er ifølge forskerne et område som er rikere enn gjennomsnittet i norske kommuner. Forskerne definerer de seks skolene som «the Seaside case».

Metode

Metoden består av klasseromsobservasjon med bruk av feltnotat, det ble ikke tatt noen videoopptak. Observasjonene ble gjennomført i 2016. Det varierte hvor mange minutter som ble observert i hver klasse, fra over 200 minutter i noen av klassene til 45 minutter i en klasse. Feltnotatene ble notert i tabellformat og notatene ble deretter kodet av de to forskerne sammen. Dataen ble i første omgang kodet i kategorier for hvordan timene var organisert. Forskerne delte deretter tilfellene hvor elevene var muntlig aktive inn i ulike kategorier for «type snakk», her ble det inkludert hvor mange minutter som ble brukt til hver muntlig aktivitet, dette ble senere gjort om til prosent.

Studien er en del av forskningsprosjektet «Two teachers» som er et forskningsprosjekt som skal undersøke effekten av økt lærertetthet for norske elever (Lesesenteret, 2020). Som en del av prosjektet hadde alle klassene som deltok i studien en ekstra lærer i klasserommet som en ressurs. I tillegg fikk noen av lærerne i oppgave å benytte seg av ulike gitte ressurser i undervisningen. Lærerne i tre av klassene skulle ikke endre på noe ut over sin normale undervisningspraksis, i to av klassene fikk lærerne i oppdrag å benytte seg av ressurser fra

nettsiden Språkløyper, <https://sprakloyper.uis.no>, mens i det siste klasserommet skulle læreren både benytte seg av ressurser fra nettsiden språkløyper i tillegg til å få instruksjoner om hvordan den ekstra læreren i klasserommet skulle brukes (Skaftun & Wagner, 2019, s. 4). I «Two teachers» prosjektet delte de inn de ulike oppgavene lærerne fikk inn i *forhold 0*, *forhold 1* og *forhold 2*.

I analysen kategoriserte forskerne først inn timene ut fra organisering i henholdsvis helklasseundervisning, individuelt arbeid/ stasjonsundervisning, gruppearbeid og intro (Skaftun & Wagner, 2019, s. 6). Kategorien intro dreide seg om instruksjon fra lærer når klassen skulle gå i gang med en ny aktivitet eller andre former for organisering.

Forskerne undersøkte *type snakk* i hver kategori. *Type snakk* var på forhånd delt inn i seks kategorier. Kategoriene var fordelt fra hva som var mest elevdominert til lærerdominert. Kategorien som var mest elevdominert kalte forskerne *Narrative sharing*, i denne kategorien fikk elevene blant annet fortelle og dele opplevelser fritt, mens i kategorien som var mest lærerdominert, *Instruction*, fikk ikke elevene mulighet til å være muntlige aktive.

Kategorier for *type snakk*:

1. *Narrative sharing* – elevene fikk fortelle fritt
2. *Conversation* – samtale mellom lærer/elev
3. *Recitation* – lærerinstruksjon som involverte elever
4. *Formalised talk* –blant annet høytlesing og sang
5. *Dialogue between teachers* – dialog mellom lærere
6. *Instruction* – instruksjon fra lærer

(Skaftun & Wagner, 2019, s. 7).

Jeg skal ta for meg de ulike hovedkategoriene knyttet til hvordan timene var organisert og se på hva forskerne observerte når det gjaldt elevenes muligheter til å være muntlig aktive i de observerte timene.

Resultat

Når det gjelder de ulike kategoriene om hvordan timene var organisert var det *individuell arbeid* som forekom mest. 38% av den observerte tiden ble brukt til individuelt arbeid. Like bak kom arbeidsformen stasjonsundervisning med 31%, helklasseundervisning med 28%, og til slutt intro som forekom 3% av tiden. Av timene som ble observert var det ingen tilfeller av gruppearbeid eller arbeid i par. Det eneste forskerne trekker inn om individuelt arbeid er hvor mye tid som ble brukt til det. Forskerne har analysert de kategoriene hvor elevene var muntlig aktive, av den grunn har de ikke gått dypere inn i kategorien individuelt arbeid.

Stasjonsundervisning var den arbeidsformen som forekom mest etter individuelt arbeid. Det ble totalt observert fem undervisningsøkter med stasjonsundervisning. Her var det organisert tre til fire stasjoner hvor elevene arbeidet individuelt eller sammen med en lærer. På de stasjonene der elevene arbeidet individuelt dreide aktiviteten seg om å lese, skrive, tegne og bruk av digitale ressurser. På de stasjonene som la opp til individuelt arbeid var det ikke rom for å snakke. På stasjonene som gav rom for muntlig aktivitet handlet det stort sett om leserelatert arbeid der mye av den muntlige aktiviteten dreide seg om å lese høyt for læreren, eller snakke om bokstaver, lyder og ord. Forskerne viser til at mye av snakket handlet om enstavelssvar på spørsmål, noe som førte til lite dialog. Ifølge forskerne var det lite muntlig aktivitet under stasjonsarbeid. Det ble observert én hendelse som besto av dialog og aktiv elevdeltakelse.

I kategorien *helklasseundervisning* kodet forskerne observasjonene inn i de seks ulike kategoriene for *type snakk* og noterte antall hendelser for hver av kategoriene. Øverst på lista var kategorien *Instruction* som er instruksjon fra lærer og den mest lærerdominerte formen. Det ble observert 22 av totalt 60 hendelser av lærerinstruksjon. Mye av lærerinstruksjon forekom i oppstart og på slutten av timene og når det skulle skiftes til en ny aktivitet. Ellers besto lærerinstruksjonen for det meste av samtaler med IRE-struktur. Det ble observert få diskusjoner.

De tre kategoriene *resitasjon*, *formalised talk* og *conversation*, kom likt ut med ti hendelser på hver. Forskerne skriver at det ble lest høyt eller sunget i alle klasserommene, dette gikk under kategorien *formalised talk*. Instruksjon fra lærer der elevene også fikk muligheten til å snakke, *Recitation*, ble det observert i nesten alle klasserom.

I kategorien *Dialogue between teachers* ble det totalt observert seks hendelser. Denne kategorien gikk ut på at de to lærerne i klasserommet snakket sammen mens elevene lyttet. Ifølge forskerne ble dette kategorisert som en monologisk form siden det gav få muligheter for elevene å delta muntlig. Forskerne peker likevel på at denne formen så ut til å gjøre elevene til mer aktive lyttere enn når det var lærerinstruksjon. De viser til to hendelser hvor lærerne åpnet opp for mer dialog ved å henvende seg til elevene, men dette var unntaket i denne kategorien.

Nederst på lista i kategorien *type snakk* under helklasseundervisning, var *Narrative sharing*. Det er den kategorien som forskerne på forhånd definerte som mest elevdominert. Det ble totalt observert to hendelser fordelt på to skoler av dette. Forskerne viser til at dette funnet vil si at elevene ikke fikk mange muligheter til å dele opplevelser eller fortelle historier fra hverdagslivet sitt, og at mye av den muntlige aktiviteten som forekom var regulert fra lærerens side.

Samlingsstund går under kategorien helklasseundervisning. Når det var samlingsstund satt elevene i sirkel rundt læreren. Ut fra observasjonene mener forskerne at samlingsstund gav en lovende mulighet for dialogiske aktiviteter da mange av hendelsene som besto av dialog fant sted under denne arbeidsformen. Hovedfokuset når det var samlingsstund gikk til aktiviteter som dreide seg om ulike aspekter ved språket, som ortografi, bokstavlyder og tegnsetting. Det ble også brukt til å forberede klassen til aktiviteter som skulle gjøres ved pulten seinere.

Det gikk igjen i alle klasserommene at lærerne brydde seg om elevene. Av det som ble observert var det en hyggelig og varm tone i klasserommene hvor elevene fikk ros og ble anerkjent fra læreren. Ifølge forskerne var elevenes mulighet til å være muntlig aktive i norsktimene som ble observert nokså regulert og lærerdominert. Det gav elevene få muligheter til å delta muntlig: «The student talk observed by us is highly regulated and teacher- dominated, leaving little opportunity for students either to engage their cognitive powers in oral interaction or to explore subject matters in their own language» (Skaftun & Wagner, 2019, s. 17). Forskerne så heller ikke tegn til et bevisst arbeid med å etablere dialog.

Oppsummering

Av de ulike arbeidsformene helklasseundervisning, individuelt arbeid/ stasjonsundervisning, gruppearbeid og intro var det individuelt arbeid som forekom mest i de observerte timene. Individuelt arbeid gav naturlig nok ikke elevene mulighet til å være muntlig aktive. I helklasseundervisningen ble det observert mest lærerinstruksjon. Samtalene i helklasseundervisning besto som oftest i form av IRE-struktur. Det var under *samlingsstund* elevene hadde størst mulighet til å være muntlig aktive. I en artikkel som er publisert på lesesenteret sin side kommenterer Skaftun funnene fra studien. Han oppsummerer studien med å si at førsteklasingene ikke fikk mange muligheter til å snakke i klasserommet (Rongved, 2019). Han viser til at elevene ofte var begrenset til å svare på læreres spørsmål, det forekom få åpne samtaler, og lite muntlig samarbeid i grupper. Ifølge Skaftun ble det observert mange situasjoner med potensial for muntlig aktivitet, for eksempel ved samlingsstund og stasjonsundervisning, men observasjonene viste at disse situasjonene i liten grad ble utnyttet.

Vurdering av kvalitet i studien

Observasjon egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang til det som skal undersøkes (Johannessen et al., 2010, s. 118). I dette tilfellet har forskerne vært interessert i elevenes muligheter til å være muntlig aktive i norsktimene på 1.trinn. Observasjon er derfor en metode som egner seg godt til å svare på forskningsspørsmålet. Det at det ikke ble gjort noen videoopptak av observasjonene kan være en svakhet ved studien. Grunnen til dette er at det er mye som skjer i et klasserom på en gang, og det kan derfor være utfordrende å få med seg alt som skjer der og da. Videoopptak gir blant annet muligheten til å gå tilbake og analysere

hendelser flere ganger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Forskerne reflekterer selv rundt det at videoopptak kunne gitt et enda mer solid og presist grunnlag for analysen. På en annen side kan bruk av videoopptak oppleves forstyrrende for de som deltar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131), dette er noe forskerne ikke trengte å ta hensyn til da det ikke ble benyttet videoopptak.

En faktor som muligens kan ha påvirket resultatet i studien er at lærerne i de ulike klasserommene hadde fått ulike oppgaver angående sin undervisningspraksis, kalt *forhold 0*, *forhold 1* og *forhold 2*, dette kan ha bidratt til at undervisningen i de ulike klasserommene var mer ulik enn den ellers ville ha vært, og det kan derfor redusere sammenligningsgrunnlaget i de seks klasserommene. Forskerne mener at det ikke ser ut til å ha hatt noe påvirkning på resultatene i denne studien og skriver følgende om dette: “The above mentioned differences in conditions might have reduced the comparability of the six classrooms for the purposes of the present study, but in fact they do not seem to have exerted a notable impact during Year One” (Skaftun & Wagner, 2019, s. 5). Det kan også stilles spørsmål rundt det at det var en ekstra lærer som skulle fungere som en ekstra ressurs i klasserommene, noe som ikke er normalen i norske klasserom i dag.

Det ble observert over 200 minutter i noen klasser og 45 minutter i en klasse. Hadde det blitt observert like mange timer i hver klasse ville det muligens gitt et bedre sammenligningsgrunnlag. I analysen er forskerne tydeligere på at resultatene varierte fra klasserom til klasserom. I tillegg til å presentere en samlet oppsummering på tvers av klasserom, presenteres også tallene for hva som er observert i hvert enkelt klasserom. Det gjør at vi som leser kan gå nærmere inn og se på variasjonene i hvert klasserom, noe som til en viss grad kan veie opp for den ulike observasjonstiden i de seks klasserommene.

Forskerne nevner i sin vurdering av studien at utvalget av klasser ikke er så stort, til tross for dette mener de at studien kan bidra til å si noe om undervisningen på barnetrinnet: «The consistency of findings across classrooms indicates that the overall picture we have obtained of literacy practices in Year One is probably a reasonably true reflection of everyday life in primary-school classrooms in Seaside» (Skaftun & Wagner, 2019, s. 14). Det er likevel viktig

å huske på at det kun er observert i seks ulike klasserom, og at det er variasjoner mellom disse klassene.

«**Muntlighet**» inngår som kapittel i boka: *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*, 2020, av Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe.

Om studien

Boka *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet* er skrevet av Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe. Her tar forfatterne for seg datamaterialet fra LISA-studien og knytter funnene til ulike fagområder i norskfaget. Ett av disse hovedområdene er muntlighet og det er dette kapittelet jeg skal ta for meg. Siden datamaterialet bygger på videopptak som ble filmet i forbindelse med LISA-studien skal jeg først se på metode og utvalg i den studien for deretter å gå dypere inn i funnene som Blikstad-Balas og Roe presenterer angående muntlighet i klasserommet.

Metode og utvalg

LISA-studien (Linking Instruction and Student Achievement, er av de større videostudiene som er gjort i norske klasserom. Ett av hovedformålene med studien var å undersøke kvaliteten på undervisningen i klasserommene (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Dataen til LISA-studien består av videopptak som ble filmet i skoleåret 2014/2015. Forskerne filmet undervisning i norsk og matematikk på 8.trinn. Det ble totalt filmet 47 ulike klasser i matematikk og 46 i norsk, fra 49 ulike skoler (Klette et al., 2017, s. 8). I hver klasse ble undervisningen i de to fagene filmet i fire timer. Skolene ble valgt ut på bakgrunn av geografisk beliggenhet, variasjoner i sosioøkonomisk bakgrunn og på bakgrunn av resultater på nasjonale prøver i lesing. Ett kriterium for utvalget var at det skulle bestå av en blanding av skoler som hadde under gjennomsnittlig skår, over gjennomsnittlig skår, og gjennomsnittlig skår på nasjonale prøver på 8.trinn. I tillegg til videopptak består studien av en spørreundersøkelse som elevene gjennomførte om undervisningen i de to fagene. Forskerne så også på elevenes resultater i nasjonale prøver. Det ble benyttet to kameraer samtidig, ett som filmet klassen og ett som fokuserte på læreren (Klette et al., 2017, s. 9). Videopptakene ble kodet med PLATO som er en manual som måler undervisningskvalitet.

«Muntlighet»

Det er ingen spesifikke problemstillinger/forskningsspørsmål til kapittelet «Muntlighet», men under beskrivelsen av kapittelet skriver Blikstad-Balas og Roe at de tar for seg situasjoner der elever deltar i muntlige samtaler eller fremfører noe for klassen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 20). Boka er som sagt basert på dataen som ble innsamlet i forbindelse med LISA-studien.

Samlet sett utgjør observasjonene 178 norsktimer (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 15).

Funnene i kapittelet bygger på koding av videomaterialet som ble gjort ved hjelp av en observasjonsmanual. Observasjonsmanualen besto av kategorier innenfor undervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 17). Funnene bygger også på kvalitative dybdeanalyser av enkelttimer, noe som har gjort at forskerne kan vise til konkrete eksempler på ulike temaer. Det har også blitt gjennomført kvantitative analyser av spørreskjemadataene. Blikstad-Balas og Roe viser ikke til PLATO når de går gjennom funnene, i stedet har de tatt utgangspunkt i fagområder i norsk. Det består blant annet av fagområder som muntlighet, leseopplæring og grammatikk. Norsklærerne ble ikke bedt om å gjøre noe spesielt i de timene som ble filmet, forskerne ønsket å se vanlig undervisning i norskfaget.

Resultat

Ut fra observasjonene var det helklasseundervisning og en-til-en aktiviteter mellom lærere og enkeltelever som gikk igjen som arbeidsmåte i klasserommene som ble observert (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73). Når det gjelder arbeidsformer som forskerne kategoriserer som faglige muntlige situasjoner var det helklassesamtalen og ulike former for muntlige framføringer det ble observert mest av i de ulike klasserommene. Det foregikk andre muntlige aktiviteter også, som presentasjon av ukas nyheter, høytlesning av egen novelle og bokpresentasjon. Det ble observert få diskusjoner, debatter og utforskende samtaler. Blikstad-Balas og Roe tar først og fremst for seg helklassesamtalen og elevframføringer.

Et trekk som gikk igjen under *helklasseundervisning* var at de ivrigste elevene rakk opp hånda og fikk ordet. Dette var som oftest snakk om noen få elever i hver klasse mens de andre elevene ikke sa noe. De elevene som ikke var muntlige aktive under helklasseundervisning fikk ikke noen konkret beskjed om å følge med, de fikk ifølge forskerne heller ingen

lyttebestillinger. Det blir vist til ett unntak ved en skole, her snakket læreren med elevene om hva det innebærer å være en god lytter og hvorfor det er viktig å lytte til hverandre.

Når det gjelder *samtaler* i helklasseundervisning besto de fleste av disse i form av IRE-mønsteret. IRE-mønsteret kjennetegnes ved at læreren tar initiativ i form av et spørsmål, elevene gir deretter en respons på lærerens spørsmål, til slutt evaluerer læreren responsen. Av det som ble observert i disse samtaler svarte elevene ofte kort og korrekt på lukkede fagspørsmål. Elevene ble sjelden bedt om å begrunne svarene de gav muntlig. Hvis det ble observert andre former for samtaler var det unntaket. Det ble for eksempel observert en utforskende samtale i en norsktime, her stilte læreren åpne spørsmål og elevene ble ofte bedt om å begrunne svarene de gav.

Mange av klassene arbeidet med *muntlige presentasjoner*. Noen av klassene var forberedelsesfasen til presentasjonen og i noen av klassene ble presentasjonene gjennomført. Her dreide det seg om muntlige presentasjoner av ulike slag. Forskerne viser til at det ikke kun dreide seg om den «klassiske presentasjonen» som ofte innebærer å stå foran klassen og presentere noe ved hjelp av PowerPoint, det ble også observert andre typer muntlige presentasjoner. På den ene skolen skulle elevene framføre et rollespill som baserte seg på handlingen i en novelle de hadde lest. På en annen skole presenterte en og en elev ukas nyheter hver uke. I et par av klassene besto de muntlige framføringene av en presentasjon av en selvvalgt bok elevene hadde lest. Fellestrekk som gikk igjen under presentasjonene var at lærerne oppfordret elevene til å være stille og følge med når de andre elevene sto foran klassen. Lærerne var støttende når elevene skulle uttrykke seg muntlig, og de var opptatt av å skape et trygt klassemiljø. På en av skolene kom det fram at læreren var opptatt av at elevene skulle gi hverandre støttende kommentarer, men læreren sa ikke noe mer om hva det ville si. På en annen skole sa læreren noe om hvordan elevene burde formulere seg når de skulle gi medelever tilbakemeldinger: «Når det gjelder å gi råd på noe man kan gjøre bedre, så handler det også om å formulere som: neste gang kan du kanskje prøve å...», i stedet for å si hva de ikke synes var bra (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 84). Etter elevene hadde presentert gav de andre applaus før læreren ba om tilbakemeldinger fra medelevene. Det gikk igjen at responsen fra elevene som oftest var generell.

På tvers av muntlige arbeidsformer viser forskerne til at elevene fikk mange muligheter til å ytre seg i klasserommet, blant annet når det var gruppearbeid og helklasseundervisning der læreren stilte spørsmål. Under *gruppearbeid* snakket elevene en del sammen, men de fikk få instruksjoner om hvordan de skulle snakke sammen. Når læreren gikk rundt og hjalp elevene dreide det seg som oftest om praktiske ting og ikke om samtalen elevene hadde med hverandre. Det at fleste elevene satt to og to sammen, noe som førte til at elevene nesten alltid hadde muligheten til å snakke med en medelev. Forskerne viser til at det ble observert mer hverdagssnakk enn fagsnakk da elevene ikke trengte å benytte seg av fagspråk når de snakket.

Oppsummering

Oppsummert viser studien at elevene fikk mange muligheter til å være muntlig aktive i undervisningstimene, men ifølge forskerne var det mer *muntlighet i undervisningen* enn det var *undervisning i muntlighet*. Elevene fikk for eksempel få instruksjoner om hvordan de skulle snakke sammen under gruppearbeid og det meste av instruksjonen fra læreren var knyttet til praktiske ting. Det går igjen at lærerne var støttende ovenfor elevene når de presenterte noe muntlig for klassen. Samtaler i helklasseundervisning besto for det meste av IRE-strukturen hvor elevene svarte kort på lukkede fagspørsmål. Det vil si at det sjelden ble forventet at elevene skulle begrunne eller forsvare utsagnene sine.

Vurdering av kvalitet i studien

Datamaterialet til studien består av videoopptak av undervisningstimer i klasserommet. Flere forskere mener videostudier er relevant for studier som skal få fram hva som skjer i klasserommet og begrunner det med at video gir muligheten til detaljerte analyser av de ulike komplekse hendelsene som ofte skjer samtidig i klasserom (Klette et al., 2018). Videoopptak gir også mulighet til å se på hva både lærere og elever gjør, noe som kan være vanskelig å få med seg dersom man ikke benytter seg av videoopptak. Som det kom fram i LISA-studiens metodedel benyttet forskerne seg av to kameraer, ett som fokuserte på klassen og ett som fokuserte på læreren. Det gir et godt grunnlag for å observere både elevene og lærerne, og det gir mulighet for og se dette i sammenheng. En annen fordel med videoopptak er at man kan oppleve situasjoner om igjen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Dette er en fordel i klasserom der det gjerne skjer mye ting samtidig. Likevel er det viktig at forskeren har tenkt

gjennom bruken og hensikten med videopptak på forhånd, i metodelitteratur vises det til at bruk av videopptak kan oppleves forstyrrende for forskningsdeltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Blikstad-Balas og Roe mener imidlertid at virket som at lærerne glemte at de ble filmet når timen var godt i gang, de mente heller ikke det så ut til at elevene ble forstyrret av kameraene. De mener at en av grunnene til dette kan være at elever i dagens skole er vant til kameraer og filming (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 16).

Det kan stilles spørsmål rundt antall norsktimer som er observert i hvert klasserom. Hvis forskerne for eksempel kommer midt i et prosjektopplegg vil det naturlig nok bli observert få andre arbeidsformer i løpet av de fire timene. Dette er noe forskerne selv reflekterer over som en mulig svakhet ved studien. De mener det kan stilles spørsmål om timene som er observert gir et representativt bilde for hva som gjøres i norsktimene. Valget med fire timer i hvert fag begrunnes med forskning som viser til at fire timer gir tilstrekkelig informasjon for å få en oversikt av undervisningskvalitet (Klette et al., 2017, s. 10). Denne svakheten kan også til dels utjevnes ved at studien favner såpass mange klasserom, og at det totale materialet utgjør hele 178 norsktimer. Antallet totalt observerte norsktimer er en vesentlig styrke ved studien som gir et godt utgangspunkt til å gi et variert og nyansert bilde av hva som foregår i norsktimene. Skolene som er representert i studien består av skoler fra både store byer, mindre byer og små tettsteder, noe som gjør at funnene i en viss grad kan være overførbare til andre skoler.

“Assessing oracy: Chasing the teachers’ unspoken oracy construct across disciplines in the landscape between policy and freedom”, 2019, av Anne-Grete Kaldahl.

Publisert i L1-educational studies in language and literature

Om studien

Studien «Assessing oracy: Chasing the teachers’ unspoken oracy construct across disciplines in the landscape between policy and freedom» handler om hva lærere på tvers av fag vektlegger når de skal vurdere elevene på muntlig eksamen. Utgangspunktet for studien er følgende forskningsspørsmål:

1. To what extent do oracy dimensions vary across school subjects?
2. To what extent do teachers representing school subjects value oracy dimensions differently?
3. What tendencies of a shared oracy construct appear across subjects? (Kaldahl, 2019, s. 6).

Utvalg og metode

Studien er en kvantitativ undersøkelse som baserer seg på spørsmål som ble stilt til lærere gjennom en digital spørreundersøkelse som ble besvart anonymt. Spørreundersøkelsen ble totalt sendt ut til 1033 lærere som skulle være sensor til muntlig eksamen på 10.trinn våren 2016. Lærerne var fra 20 tilfeldig utvalgte kommuner i Norge. Av de 1033 lærerne som spørreundersøkelsen ble sendt til, var det 495 lærere som besvarte hele spørreundersøkelsen (Kaldahl, 2019, s. 7). Det totale utvalget besto dermed av 495 lærere. All dataen ble samlet inn skoleåret 2015-2016. Til muntlig eksamen på 10.trinn kommer elevene opp i ett av syv fag, de syv fagene er: norsk, engelsk, fremmedspråk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og religion. Lærere fra alle disse fagene inngår i utvalget. Av de 495 lærerne som har besvart spørreundersøkelsen er 92 av de norsklærere, det utgjør 18,6 % av det totale utvalget.

I analysen benytter Kaldahl seg av de retoriske apellformene *logos*, *ethos* og *pathos*. Hun begrunner det blant annet med at retorikk hjelper til med å beskrive kvaliteter i det muntlige språket, og at det gir kunnskap om hvordan vi overbeviser og uttrykker oss best mulig. Kaldahl viser til den muntlige eksamenssituasjonen som krever at elevene skal vise deres kunnskap på en overbevisende måte med bruk av retoriske ferdigheter. Det ble totalt stilt 30 spørsmål som på forhånd var kategorisert i *logos*, *ethos* og *pathos*. 15 av spørsmålene var knyttet til kategorien *logos*, disse spørsmålene gikk blant annet ut på vokabular, struktur, evnen til å forklare, reflektere og analysere. Ti av spørsmål gikk under kategorien *ethos*, her ble blant annet kroppsspråk, stemmebruk og løsrivelse fra manus vektlagt. De siste fem spørsmålene var utformet for å fange opp *pathos*, disse spørsmålene gikk blant annet ut på mottakerbevissthet og engasjement. Kaldahl tok utgangspunkt i verb som kan knyttes til vurdering av muntlighet fra kompetansemålene for 10.trinn på tvers av fag. Ett eksempel er kompetansemålet “Delta i diskusjoner med begrunnende meninger og saklig argumentasjon” (Kaldahl, 2019, s. 8), her benyttet Kaldahl seg av verbene *argumentere* og *begrunne* i spørsmålene hun utformet.

Av spørreskjema til undersøkelsen kan vi se at lærerne skulle krysse av på ulike svaralternativer. Svaralternativene var utformet fra «Very important» i den ene enden av skalaen, til «Not even evaluated», i den andre enden av skalaen. Mellom disse to kategoriene var det tre andre svaralternativer. I spørreskjema kan vi også se på spørsmålene som ble stilt. Det ble blant annet stilt spørsmål som: Hvor viktig er kandidatens evne til å forklare? (Kaldahl, 2019, s. 23), dette spørsmålet gikk under kategorien logos. Et eksempel på spørsmål som gikk under kategorien ethos var: Hvor viktig er kandidatens evne til å bruke kroppsspråk? (Kaldahl, 2019, s. 24). Et eksempel på spørsmål som gikk under kategorien pathos var: Hvor viktig er kandidatens evne til å engasjere? (Kaldahl, 2019, s. 24). Kaldahl fikk en kollega til å se gjennom spørsmålene for å kontrollere reliabiliteten av kategoriene.

Resultat

Ut fra resultatene på spørreundersøkelsen så det ut til at lærerne på tvers av la vekt på mye av det samme når de vurderte elever muntlig. De retoriske apellformene ethos, logos og pathos ble vektlagt på tvers av fag, men det varierte i ulike grad mellom fagene hva de vektla som viktigst innenfor de tre formene: «... all subjects seem to share the same construct of oracy, what the teachers value seem to differ between subjects» (Kaldahl, 2019, s. 9). De fleste lærerne var mest opptatt av *logos* når de skulle vurdere elevenes muntlige presentasjoner, her la de vekt på innholdet i framføringen og elevenes evne til å formidle kunnskap. Dette ble sett på som viktig i alle fag, men det gjaldt spesielt i fagene matematikk, naturfag og samfunnsfag.

I de fleste fagene ble altså logos sett på som viktigere enn ethos og pathos. Unntaket her viste seg å være i faget fremmedspråk hvor de tre apellformene så ut til å være vektlagt mer likt. Her inngikk språkene fransk, spansk og tysk. Lærerne i disse fagene la større vekt på ethos og pathos enn lærerne i de fleste andre fag. Ut fra svarene til lærerne har Kaldahl delt fagene inn i tre grupper basert på hva de har til felles når det gjelder hva som ble vektlagt som viktigst innenfor de retoriske apellformene. Norsk og engelsk er en gruppe. I disse to fagene la lærerne størst vekt på logos, samtidig la fagene stor vekt på ethos og pathos. Lærerne vektla blant annet at elevene argumenterte personlig når de var engasjert og at de kunne uttrykke seg

på en relevant og overbevisende måte. Deretter kommer språkfagene som en egen gruppe, her ble ethos, logos og pathos vektlagt nokså likt. En mulig grunn til dette kan ifølge Kaldahl være at elevene har fremmedspråk i en begrenset periode og har derfor ikke utviklet et bredt vokabular i dette språket. Hun mener at lærerne ikke forventer at elevene har et bredt vokabular i fremmedspråk, derfor så det ut som at lærerne i disse fagene blant annet vektla kroppsspråk som viktig når de skulle vurdere elevene muntlig. Kroppsspråk ble ikke vektlagt som like viktig i de andre fagene. Fagene matematikk, naturfag, samfunnsfag og religion gå runder under den tredje gruppa. I denne gruppa ble det som nevnt lagt størst vekt på logos. Kaldahl peker på at det kan ha sammenheng med at fagene har en tradisjon med å være innholdsorientert der evnen til å vise fakta og rett svar er viktig. Det så ut til at språkfag generelt, her under fagene norsk, engelsk og fremmedspråk, hadde til felles at det så ut som at muntlighet ble vurdert ut fra hvor effektiv elevenes kommunikasjon var. Kaldahl mener det kan ha sammenheng med tidligere læreplaner, hvor det ser ut som muntlig eksamen har handlet om å vise kunnskap, logos, og mindre fokus på de to andre appellformene.

Oppsummering

Oppsummert viser studien at det varierte mellom fagene når det gjaldt hva lærerne vektla som viktig når de skulle vurdere elevene muntlig. Et fellestrekk som gikk igjen blant mange av lærerne var at de var opptatt av innholdet i framføringene og evnen til å vise kunnskap, altså logos. I fremmedspråk ble det tre retoriske appellformene vektlagt nokså likt, elevene har ikke det samme vokabularet i fremmedspråk som de har i norsk, noe som kan være en forklaring på dette.

Ut fra svarene mener Kaldahl at en mer eksplisitt vurderingspraksis på muntlighet vil være positivt for elevene, hun trekker inn at retorikk vil være et nyttig redskap her. I tillegg mener hun det er viktig å fortsette og utvikle bevissthet rundt muntlighet.

Vurdering av kvalitet i studien

Studien baserer seg på et utvalg av 495 lærere. En fordel med kvantitative datainnsamlingsmetoder er at den når ut til mange (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165), og resultatene egner seg derfor godt til generalisering. Kaldahl sendte ut spørreundersøkelsen til

1033 lærere, det vil si at under 50% svarte på spørreundersøkelsen. En kan anta at de som svarer på slike undersøkelser gjerne er de som har reflektert mest rundt problemstillingen og som har et bevisst forhold til det, utvalget kan på den måten være skjevt. Hun sitter likevel igjen med et stort utvalg.

I en kvantitativ spørreundersøkelse er datainnsamlingen nokså lukket (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165), det vil blant annet si at det har mye å si hvordan spørsmålene er utformet. Det stilles større krav til hvordan spørsmålene er stilt og hvilke begreper som brukes i en kvantitativ undersøkelse enn i en kvalitativ undersøkelse. Ved bruk av spørreskjema er det blant annet viktig å stille mest mulig konkrete spørsmål (Johannessen et al., 2010, s. 260). De som skal svare på spørreundersøkelsen har ikke mulighet til å spørre forskeren hva som menes med spørsmålet i en digital spørreundersøkelse, i motsetning til i for eksempel et semi-strukturert intervju. Av det jeg kan se av spørreskjemaet som ble sendt til lærerne var spørsmålene som ble stilt nokså konkrete. I kategorien som skulle fange opp ethos, besto spørsmålene om hva lærerne konkret så etter når de skulle vurdere elevene muntlig. Det var utformet spørsmål som: hvor viktig det er at elevene: bruker øyekontakt, er uavhengig av manus, bruker kroppsspråk eller bruker intonasjon effektivt (Kaldahl, 2019, s. 24), for så at lærerne skulle krysse av for hvor viktig de synes dette var.

Kaldahl peker selv på at en mulig svakhet ved studien er at resultatene baserer seg på læreres egne svar på spørsmålene, altså deres subjektive oppfatning, i tillegg til at lærerne var begrenset til å kun svare på spørsmålene i spørreundersøkelsen. Det kommer tydelig fram i studiens forskningsspørsmål at det er lærernes oppfatning Kaldahl er interessert i å få fram. Jeg vil derfor ikke se på det som en svakhet ved studien at det er lærernes subjektive oppfatning vi får et innblikk i.

“Students’ voices on the unspoken oracy construct. “Find out how to do it on your own”, 2020, av Anne-Grete Kaldahl. Studien er publisert som et bokkapittel i boka *Language Assessment Literacy: From Theory to Practice* og er utgitt i 2020.

Om studien

Studien handler om hvordan elever på 10.trinn forstår arbeidet og vurderingen av muntlighet.

Studien har to følgende forskningsspørsmål:

1. How do tenth-grade, lower secondary Norwegian students perceive the assessment and teaching of oracy, and the underlying oracy construct across subjects as a key competence?
2. What norm sources do the students refer to in their work with oracy?

Det første forskningsspørsmålet går blant annet ut på hvordan 10.klassingene forstår vurdering, og undervisning av muntlighet. Det andre forskningsspørsmålet handler om hvor elevene mener de lærer om muntlighet.

Utvalg og metode

Studien er en kvalitativ undersøkelse som baserer datamaterialet sitt på seks fokusgruppeintervjuer med 22 elever på 10.trinn. Elevene var fra to ulike ungdomsskoler fra byen. Gruppene til intervjuene besto av grupper fra to til fem elever med en blanding av jenter og gutter. Det totale utvalget består av åtte jenter og fjorten gutter. Elevene ble valgt ut på bakgrunn av frivillighet. Intervjuene ble gjennomført våren 2016. Intervjuene er basert på en semi-strukturert intervjuguide som besto av 12 åpne spørsmål. Intervjuene varte mellom 20 og 60 minutter, alt etter hvor pratsomme elevene var. Intervjuene ble tatt opp og senere transkribert.

Forskeren kategoriserte elevsvarene inn i åtte forhåndsbestemte kategorier. De tre første kategoriene var de tre retoriske appellformene *logos*, *ethos* og *pathos*. Den andre kategorien *frekvens og kvalitet* handlet om elevenes deltakelse og aktivitet i undervisningstimene, for eksempel hvor ofte elevene rakk opp hånda. Den tredje kategorien, *utfordringer*, var knyttet til utfordringer med muntlighet, som for eksempel nervøsitet og tidsbruk. Kategorien *norms* handlet om kontekster/steder hvor elevene lærte om muntlighet, det kan for eksempel være fra læreren eller fra foreldrene. *Tilbakemelding* dreide seg om tilbakemelding fra lærer på muntlig arbeid. Den siste kategorien, *didaktikk*, innebar ulike måter å jobbe med muntlighet på. Det kan for eksempel dreie seg om presentasjoner, debatter eller forberedelse til muntlig eksamen.

Resultat

I kategorien *norms* som handlet om hvor elevene lærte om muntlighet var det tydelig at elevene fikk med seg og lærte om muntlighet i ulike sammenhenger. Internett ble nevnt som en kilde til å lære om muntlighet, her sa elevene at de blant annet brukte internett til å se på andre som snakker. Elevene nevnte blant annet den tidligere president Obama og den norske Kongen som gode retorikere. Mange av elevene trakk også fram læreren som en rollemodell for det muntlige. Foreldrene ble trukket fram av flere av elevene, mange av elevene var klare over at det muntlige språket ofte ble tilegnet hjemme med familien. Flere av elevene øvde blant annet på muntlige framføringer foran foreldrene og skrev manus til framføringen sammen med dem. Kaldahl trekker fram et konkret eksempel fra en elev som sa at han ikke kunne øve foran foreldrene siden de var fra Polen og ikke snakket norsk. En annen elev uttrykte at dersom man kommer fra en familie hvor det ikke er fokus på det muntlige språket og samtaler vet man ikke hvordan man skal uttrykke seg korrekt i andre sammenhenger heller (Kaldahl, 2020, s. 201). Elevene mente også at de lærte mye av å jobbe i grupper, se på medelevers muntlige presentasjoner, og gjennom og få med seg tilbakemeldinger fra medelever og lærere på muntlige presentasjoner.

I kategorien *frekvens og kvalitet* mente elevene at det varierte mellom fagene og mellom lærerne når det gjaldt hva som ble vektlagt som positivt av muntlig aktivitet og deltakelse. Elevene sa at de måtte finne ut på egenhånd hva som gjaldt i hvert enkelt fag. Noen lærere belønnet muntlig deltakelse basert hvor mange ganger elevene rakk opp hånda og viste interesse for å delta, mens andre lærere ikke vektla elevdeltakelse i timen når de skulle sette karakter.

Det kommer fram av svarene til elevene at lærerne var forsiktige med å gi *tilbakemeldinger*. Det gjaldt spesielt kritiske tilbakemeldinger i helklassesituasjoner. Når elevene skulle gi hverandre tilbakemeldinger etter muntlig framføring var de opptatt av å gi hverandre oppmuntrende tilbakemeldinger. De ville ikke gi kommentarer som kunne gjøre medelevene

nervøse for å stå foran klassen igjen. De mener det var enklest å gi gode tilbakemeldinger til medelever, og heller la læreren kommentere hva som kunne vært bedre.

Når det gjelder *utfordringer* med muntlighet som blant annet kan dreie seg om nervøsitet, uttrykte noen av elevene at de ble nervøse når de visste at læreren noterte og vurderte dem. Det så ut til at dette gjorde de mer nervøse enn det å presentere foran medelever som de var trygge på. Elevene knyttet også nervøsitet til det å få tilbake karakter. Det er verdt å merke seg at disse elevene gikk i 10.klasse og hadde gått i samme klasse i nesten tre år. Dette er noe flere av elevene trakk inn som en grunn til at de var mindre nervøse når de presenterte noe foran klassen nå enn da de gikk i 8.klasse. De sa blant annet at de var mer komfortable med hverandre nå. Det gikk igjen at det var et trygt og inkluderende klassemiljø i de to klassene, og at lærerne ofte gav oppmuntrende tilbakemeldinger høyt i klassen etter muntlige framføringer.

Når det gjelder de tre retoriske appellformene *ethos, logos og pathos*, er det logos som kommer ut som den største kategorien når det gjelder hva elevene vektla som viktig når de skulle vurderes muntlig. 59% av svarene ble knyttet til logos, her var innhold og språk sentralt. Den nest største kategorien er ethos med 29%, her ble blant annet kroppsspråk og stemmebruk vektlagt. 12% av svarene knyttes til kategorien pathos, her kom det fram av svarene at elevene vektla det å appellere til lærerens følelser. Kaldahl mener at svarene tyder på at elevene var deltakerorientert ved at de blant annet ønsket å gjøre publikummet fornøyde. Det dreide seg spesielt om å gjøre lærerne fornøyde. Elevene var også bevisste på publikummets aldersgruppe med tanke på at innholdet i framføringene skulle interessere dem.

Elevene mente at de ikke fikk noe særlig med undervisning i muntlighet: «Students do not believe that they receive education in oracy, for them oracy is more an activity without a clear theory behind it» (Kaldahl, 2020, s. 204). Elevene trakk fram at de skulle ønske de hadde en «oppskrift» på hvordan de holdt en muntlig presentasjon på en best mulig måte. På spørsmål

som handlet om retorikk svarte elevene at de hadde hørt om det og visste hva det var. De mente at retorikk ikke hadde blitt brukt i forbindelse med muntlig arbeid, men at det hadde blitt brukt til skriftlig tekstanalyse.

Oppsummering

Elevene lærte om muntlighet på ulike steder og av ulike personer. Mange av elevene øvde til muntlige presentasjoner hjemme. I begge klassene gikk det igjen at elevene mente lærerne brydde seg om elevene, og at lærerne var forsiktige med å gi kritiske tilbakemeldinger foran klassen. Elevene var opptatt av å gi hverandre oppmuntrende tilbakemeldinger etter endt framføring. Av de tre retoriske apellformene ethos, logos og pathos, var det logos som ble vektlagt som viktigst av elevene, det vil si at innholdet var sentralt under en muntlig framføring. Ut fra svarene til elevene så det ut til at de var bevisste og klar over at hjemmet var en viktig arena for å lære det muntlige språket. Elevene viste bevissthet rundt hvem som var publikum under muntlige framføringer og de var spesielt opptatt av å gjøre læreren fornøyd.

Vurdering av kvalitet i studien

Elevene som deltok i intervjuene ble valgt ut på bakgrunn av de som hadde lyst til å delta, de var altså ikke tilfeldig utvalgt. Som jeg har vært inne på tidligere er ikke nødvendigvis målet med kvalitative undersøkelser tilfeldig utvelgelse (Johannessen et al., 2010). I metodelitteratur vises det ofte til *strategisk utvelgelse* i forbindelse med kvalitative undersøkelser. Det vil si at forskeren velger ut personer fra en gitt målgruppe for at det skal bli samlet inn nødvendig med data for å gi svar på forskningsspørsmålet til undersøkelsen. Det kommer tydelig fram både i tittelen på studien og i forskningsspørsmålene at Kaldahl er interessert i elevenes perspektiv på muntlighet. Tydeligheten av dette kommer blant annet fram gjennom formuleringer som: «Hvordan forstår norske 10.klassinger ...» og «... refererer elevene til». Kvalitative intervjuer egner seg godt til å svare på dette.

Kaldahl trekker selv fram at en mulig svakhet med studien er at studien baserer seg på intervjuer med elever og ikke observasjoner gjort i klasserommet av det som faktisk foregår.

Hun mener et dilemma her er at det er en mulighet at elevene kan trekke fram sin oppfatning av hva som er god vurderingspraksis når det gjelder muntlighet. Ut fra svarene til elevene så det ikke nødvendigvis ut som de trakk inn det de mente var god undervisning- og vurderingspraksis. Det var for eksempel tydelige på at de ikke hadde hatt noe særlig om retorikk og de sa de ønsket en oppskrift på muntlige presentasjoner. Hadde de trukket inn det de mente var god undervisningspraksis hadde de muligens ikke sagt dette. Ut fra dette mener jeg oppgaven gir svar på det den har som hensikt å svare på, altså hva elevene tenker om muntlighet. Den gir ikke nødvendigvis svar på det som faktisk skjer i klasserommet, men det er ikke hensikten heller.

I et fokusgruppeintervju er det ikke et mål at de som blir intervjuet skal komme fram til en felles enighet som svar på spørsmålene, men forskeren kan likevel oppleve at de som blir intervjuet har en felles oppfattelse av tema som er i fokus (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Dette kan vi se i studien ved at Kaldahl som oftest henviser til «elevene» som en felles gruppe. I tilfeller hvor hun vil få fram hva enkeltelever sier skriver hun for eksempel «en elev uttrykker» eller «elev med polske foreldre», på den måten gir et fokusgruppeintervju muligheten til at deltakerne kan uttale seg kollektivt, men også med sine egne stemmer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127).

Kunnskapsløftet – tung bær å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjøeringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon, 2009, av Jorunn Møller, Tine S. Prøitz og Petter Aasen. Rapporten er publisert på NIFU.

Jeg valgt å ta med to rapporter som er utarbeidet som en evaluering av Kunnskapsløftet. I denne evalueringen hadde forskergruppa fått i oppgave å se på i hvilken grad reformen følges opp i praksis (Møller et al., 2009, s. 19). Grunnen til at jeg har valgt å se på disse rapportene er at de blant annet tar opp skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter. Begge rapportene har et eget kapittel om skolen og de grunnleggende ferdighetene og det er i hovedsak disse kapitlene jeg skal ta for meg.

Den første rapporten jeg se på er *Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Rapporten er publisert i 2009. Rapporten har tre hovedtemaer, disse er rolle- og ansvarsfordeling, profesjonsforståelse og opplæringspraksis (Møller et al., 2009, s. 31).

Problemstilling

Rapporten har flere problemstillinger. Problemstillingen som er mest relevant i mitt tilfelle går under tema *opplæringspraksis* og er følgende:

På hvilken måte medfører tiltak i forlengelsen av styrings- og forvaltningsreformen endringer av organiserings- og opplæringspraksis i den enkelte skole og lærebedrift? Her ser vi nærmere på skolenes arbeid med grunnleggende ferdigheter og vurdering som verktøy for kvalitetssikring og utvikling (Møller et al., 2009, s. 31).

Det at grunnleggende ferdigheter ble valgt ut som et hovedområde i rapporten begrunnes med at Kunnskapsløftet innebærer store endringer når det gjelder de grunnleggende ferdighetene i forhold til tidligere reformer (Møller et al., 2009, s. 31).

Metode og utvalg

Metoden som er brukt i rapporten er kvalitative intervjuer og en kvantitativ spørreundersøkelse. Intervjuene ble gjennomført høsten 2007 og spørreundersøkelsen ble gjennomført høsten 2008. 344 kommuner var med i spørreundersøkelsen. I kapittelet om de grunnleggende ferdighetene er det kun brukt data fra de kvalitative intervjuene, jeg tar av den grunn kun for meg det som er knyttet til utvalg og metode om intervjuene.

Intervjuene besto av semi-strukturerte intervjuer. Det ble totalt gjennomført 20 intervjuer på skolenivå. Det ble gjennomført to intervjuer på hver skole, ett intervju med rektor og ett med en gruppe med lærere. Intervjuene varte i rundt 90 minutter og ble tatt opp på digital opptaker for så å bli transkribert (Møller et al., 2009, s. 40). Utvalget til intervjuene besto av seks grunnskoler og fire videregående skoler. To av grunnskolene var ungdomsskoler, to var kombinerte barne- og ungdomsskoler og to var barneskoler. Skolene ble blant annet valgt ut på bakgrunn av størrelse, skoletype og lokalisering. Ett kriterium var at utvalget skulle bestå

av skoler fra fire fylker med geografisk spredning, med fylker fra nord, sør, øst og vest (Møller et al., 2009, s. 38).

Siden dataen til denne rapporten ble samlet inn i 2007 og 2008 som var kort tid etter LK06 ble innført, presiseres det at forskerne ønsket å analysere hvordan blant annet skoleledere og lærere forsto endring i egen yrkespraksis i lys av styrings- og forvaltningsreformen (Møller et al., 2009). Det tar tid å innføre en ny læreplan og før man ser eventuelle tydelige endringer. I 2010 ble det gjennomført en ny runde med intervjuer, det er først her man kan se endringer som følge av innføringen av Kunnskapsløftet. Av den grunn skal jeg ta kort for meg hovedfunnene fra delrapport 2 og gå dypere inn i delrapport 3. Jeg tar for meg begge rapportene for å kunne sammenligne funnene.

«Skolen og grunnleggende ferdigheter» av Frøydis Hertzberg

I kapittelet om de grunnleggende ferdighetene tar Hertzberg for seg resultatene fra intervjuene som er gjennomført med lærere og rektorer fra de seks grunnskolene og de fire videregående skolene.

Resultat

I intervjuene ble lærerne spurt om ulike spørsmål tilknyttet alle de fem grunnleggende ferdighetene. Når det gjaldt muntlige ferdigheter kom det fram av intervjuene at det ikke hadde hatt noe stort fokus på noen av skolene: «Ingen av skolene rapporterer om spesielle tiltak for å trene muntlighet» (Hertzberg, 2009, s. 144). På ungdomsskolene og de videregående skolene ble det muntlige ofte sett på i sammenheng med den muntlige eksamen som besto av et forberedt foredrag. På en av de kombinerte barne- og ungdomsskolene ble det arbeidet en del med framføringer som en følge av den nye eksamensformen. Her ble det nevnt at skolen har fokus på tilbakemeldinger på framføringer fra lærere og medelever (Hertzberg, 2009, s. 143). Den tidligere eksamensformen besto av en prøve av pensum uten et forberedt foredrag først mens den nye formen for muntlig eksamen skulle starte med et forberedt foredrag. Dette så ut til å være en årsak til at det ble arbeidet noe mer med muntlige framføringer enn det hadde det vært gjort tidligere.

Et fellestrekk som gikk igjen under intervjuene på grunnskolene og de videregående skolene var at digitale ferdigheter ofte ble nevnt uoppfordret, mens de andre grunnleggende ferdighetene måtte det spørres direkte om fra intervjuer. Felles for skolene var at det digitale ble fremhevet når det var snakk om grunnleggende ferdigheter. Svarene dreide seg mye om utstyr og ressurser og mindre om elevenes og lærernes kompetanse. På noen av skolene ble det gjennomført prosjekter som endte med muntlig framføring, lærerne viste til at denne formen for arbeid fikk inn både muntlige, skriftlige og digitale ferdigheter.

Oppsummering

Oppsummert så det ikke ut til at innføringen av de grunnleggende ferdigheter hadde ført til synlige endringer på skolenivå. Hertzberg diskuterer funnene og mener en forklaring kan være at intensjonen med de grunnleggende ferdighetene ikke hadde blitt forstått av lærerne, og at kompetansemålene fremsto som noe uklare. Arbeidet med grunnleggende ferdigheter så ikke ut til å være noe nytt, men noe lærerne alltid hadde holdt på med (Hertzberg, 2009).

Vurdering av kvalitet i studien

Resultatene fra studien gir oss et innblikk i hva en gruppe lærere og rektorer mente om hvordan det ble arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Forskerne benyttet seg av semi-strukturerte intervjuer. I semi-strukturerte intervjuer er ikke alle spørsmålene klare på forhånd, spørsmålene stilles der det er naturlig og forskeren kan stille nye spørsmål ut fra hva som blir svart (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det gir blant annet mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser. Det er likevel verdt å merke seg at vi får et innblikk i hva lærerne mener og ikke nødvendigvis hva de gjør i klasserommet. Man kan tenke seg at i noen tilfeller at man i intervjuer rapporterer om ønsket praksis, eller det man forbinder med god undervisningspraksis på feltet. Av resultatene ser de ikke ut til at lærerne eller rektorene viser til at praksisen på feltet er noe bedre enn det den er.

Rapporten er utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Møller et al., 2009, s. 3), men den er ikke fagfellevurdert. Det er professor Frøydis Hertzberg som har skrevet kapittelet om

de grunnleggende ferdighetene. Hun har utgitt flere bøker, blant annet boka *Muntlige tekster i klasserommet*, og hun har skrevet kapittelet «Arbeid med muntlige ferdigheter» som er en del av *Klasserommets praksisformer etter reform 97* som jeg tidligere har tatt for meg. Metoden i rapporten er godt dokumentert. Alt dette mener jeg er med på å styrke kvaliteten på rapporten.

Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform, 2010, av Eli Ottesen og Jorunn Møller. Rapporten er publisert på NIFU.

I denne tredje rapporten har forskergruppa vært spesielt interessert i å se på endringer i skolens opplæringspraksis når det gjelder arbeidet med de grunnleggende ferdighetene (Ottesen & Møller, 2010, s. 3). Målet med studien har blant annet vært å sammenlikne resultatene fra forrige delrapport og se på hvilke endringer som har skjedd i tidsrommet 2007-2010. Det som er nytt i denne studien er at datainnsamlingen også består av observasjoner i klasserom.

Utvalg og metode

Utvalget består av de samme skolene som fra delrapport 2. Skolene ble valgt ut på bakgrunn av ulike kriterier, blant annet lokalisering og variasjon i størrelse og klassetrinn. Det totale utvalget besto av fire videregående skoler, og seks grunnskoler fra fire ulike fylker. Det ble totalt gjennomført 20 semi-strukturerte intervjuer på skolenivå. Det ble gjennomført to intervjuer på hver skole, ett intervju med rektor, og ett med en gruppe med lærere. Intervjuene ble gjennomført i 2010. Hvert intervju varte i ca 90 minutter. Lærerne ble valgt ut av skolens rektor, det var også rektorene på skolene som valgte ut hvilke klasser som skulle bli observert.

Spørsmålene var utformet i en semi-strukturert intervjuguide. Under intervjuene var forskerne opptatt av å få fram hva lærerne og rektorene oppfattet som de viktigste endringene som hadde skjedd som et resultat av arbeidet med Kunnskapsløftet. I tillegg til intervjuer av lærere og rektorer, består dataen til kapittelet om de grunnleggende ferdighetene av

klasseromsobservasjoner over to dager på hver av de ti skolene. Arbeid med de grunnleggende ferdighetene var ett av hovedfokusene for observasjonene.

Når det gjaldt observasjon av de grunnleggende ferdighetene var det utformet et registrerings skjema for klasseromsobservasjon som skulle fange opp dette.

Registrerings skjema besto blant annet av hvilken grunnleggende ferdighet det ble arbeidet med i klasserommet. Det var utformet spørsmål som: «Blir det gitt undervisning i ferdigheten?» (Ottesen & Møller, 2010, s. 149) og «Involveres elevene i samtale om ferdigheten?» (Ottesen & Møller, 2010, s. 149). I et eget dokument som inneholdt en forklaring til skjema, sto det en liste med eksempler på hva muntlig aktivitet kan være. Det var blant annet: alle typer framføringer, klasseromsdiskusjoner, debatter og kriterier for tematisering av vurdering av muntlighet. I observasjonene valgte forskerne å utelukke spørsmål-svar-samtaler når de skulle notere ned arbeid med muntlighet. Det ble begrunnet med at det gir lite trening i muntlighet (Hertzberg, 2010). Samtaler som gikk utover kun spørsmål og svar ble inkludert, for eksempel samtaler som besto av flere replikker fra eleven, eller samtaler hvor det ble drøftet begreper.

Noen endringer det kan være verdt å merke seg når vi skal sammenligne resultatene fra de to rapportene er at tre av de fire videregående skolene hadde fått nye rektor siden forrige intervjurunde. I tillegg hadde en av grunnskolene valgt å trekke seg, forskergruppa fikk derfor med en ny skole fra samme kommune som den skolen som trakk seg (Møller et al., 2010, s. 24).

«Arbeid med grunnleggende ferdigheter» av Frøydis Hertzberg.

I likhet med delrapport 2 er det Frøydis Hertzberg som har skrevet kapittelet om de grunnleggende ferdighetene. Hertzberg starter kapittelet med å vise til funn fra delrapport 2 som viste at innføringen av de grunnleggende ferdighetene ikke hadde ført til noen tydelige endringer på skolenivå.

Resultater fra intervjuene

På spørsmål om det var noen endringer rundt de grunnleggende ferdigheter siden sist, varierte det hva som ble svart, spesielt mellom rektorene og lærerne. Mange av rektorene mente det hadde skjedd få endringer siden sist, mens noen av lærerne mente de hadde blitt mer bevisste rundt arbeidet med de grunnleggende ferdighetene (Hertzberg, 2010, s. 77).

Muntlige ferdigheter ble først og fremst knyttet til muntlige framføringer. I likhet med forrige delrapport så det ut til at dette skyldtes den muntlige eksamensformen som inkluderte et forberedt foredrag. Dette gjaldt først og fremst på ungdomstrinnet og videregående skole hvor elevene hadde muntlig eksamen og fikk egen karakter i norsk muntlig. På en av skolene sa en av lærerne at de arbeidet systematisk med tilbakemeldinger på muntlige framføringer etter faste kriterier. Dette er for øvrig den samme skolen som rapportere om fokus på tilbakemeldinger på framføringer i forrige delrapport. På barnetrinnet viste svarene fra lærerne at det ikke ble arbeidet mye med det muntlige, det ble begrunnet med at lesing tar all oppmerksomhet på grunn av testingen. Det kom blant annet fram at flere av barneskolene arbeidet systematisk for å forbedre skolens resultater på ulike lesetester. Når det gjelder skriving, lesing og muntlige ferdigheter, ble det stort sett assosiert med norskfaget. Noen av lærerne sa at de syntes det var vanskelig å finne fram på Utdanningsdirektoratet sine sider, og at de brukte mye tid på å leite for å finne det de skulle finne.

Resultater fra observasjonene

Av det som ble observert var det få eksempler på arbeid med muntlighet. Det ble observert få tilfeller av arbeid med de grunnleggende ferdighetene generelt. Totalt ble det registrert 30 tilfeller av arbeid med de grunnleggende ferdighetene i de ti klasserommene det ble observert i. Selv om det ble observert få tilfeller med arbeid med muntlighet, var det likevel noen unntak. Hertzberg viser til en RLE-time hvor det ble gjennomgått regler for å være et godt publikum når medelever holdt framføring. Det ble observert flere tilfeller av framføringer, men kvaliteten på selve framføringen ble sjelden kommentert. Unntaket var i en engelsktime hvor elevene vurderte hverandres framføringer.

Oppsummering

I den samlede oppsummeringen av intervjuene og observasjonene viser Hertzberg til at det er en liten, men positiv endring i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Hun mener at den muntlige eksamensformen som består av et forberedt foredrag virker positivt når det gjelder prioriteringen av muntlighet som grunnleggende ferdighet.

Vurdering av kvalitet i studien

Det at metoden i studien innebærer både intervjuer og observasjoner gir mulighet til å se om det er samsvar mellom lærernes svar og deres praksis i klasserommet. Intervju i kombinasjon med klasseromsobservasjon bidrar til å utfylle hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114), og i dette tilfellet ser det ut til at observasjonene av undervisningen bekrefter mye av det lærerne rapporterer.

Semi-strukturerte intervjuer gir en mulighet til å utdype og rette opp eventuelle misforståelser, noe som også er en fordel i dette tilfellet. Lærerne som ble intervjuet ble valgt ut av rektorene på hver enkelt skole uten spesifikke kriterier for utvelgelse. Lærerne var dermed ikke tilfeldig utvalgt, som jeg har vært inne på er det vanlig i kvalitative undersøkelser at informantene ikke blir tilfeldig utvalgt (Johannessen et al., 2010). Siden det var rektoren som valgte ut lærerne, og ikke forskeren er det en sannsynlighet for at rektoren valgte en lærer som rektor mener passer til dette, dette kan være en «flink lærer» og lærer som har hatt lyst til å delta. Forskergruppa presiserer at det er lærernes oppfatninger om praksis som har vært utgangspunktet for analysen. Resultatene må altså leses ut fra disse premissene for utvelgelse.

Det er observert to dager i klasserommene, noe som ikke er spesielt mye for å si noe om hvordan det generelt arbeides med muntlige ferdigheter. Forskerne skriver selv at de to dagene med observasjon gir begrenset innsyn i det som foregår i klasserommet, men de mener observasjonene gir utfyllende informasjon som et tillegg til materialet fra intervjuene. Klette og forskerkollegaer viser til at 3-4 timer gir tilstrekkelig informasjon for å få en oversikt av undervisningskvalitet (Klette et al., 2017, s. 10). I dette tilfellet ble det observert flere timer på tvers av fag etter hverandre, det kan bidra til å gi et variert bilde samtidig som de ulike fagene

kan sammenlignes. Registreringsskjema som ble benyttet under observasjonen besto av tydelige eksempler på hva muntlig aktivitet kunne være, observasjon med et sånt type skjema går under strukturert observasjon (Johannessen et al., 2010, s. 130). En fordel med strukturert observasjon er at man mest sannsynlig får med seg det man har til hensikt å få meg seg, uten å notere for mye som ikke er relevant.

Gode eksempler på praksis. Undervisning i en-til-en-klasserommet, 2020, av Øystein Gilje, Åslaug Bjerke og Frida Thuen. Rapporten er utgitt av enhet for Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen (FIKS) ved Universitetet i Oslo.

Gode eksempler på praksis er en rapport som ble utarbeidet som en følge av etterspørsel etter forskningsbasert kunnskap av den digitale hverdagen i skolen. Rapporten er basert på klasseromsobservasjoner. Her har forskerne blant annet vært opptatt av å se på hvilke arbeidsformer som brukes i klasserommene og hvordan det varierer mellom de ulike arbeidsformene i løpet av en undervisningsøkt. Grunnen til at studien er relevant for å svare på min oppgavene er at den sier noe om ulike arbeidsformer, bruken av de ulike arbeidsformene kan si noe om elevenes muligheter til å være muntlige aktive. I observasjonene skilles det for eksempel mellom monologisk og dialogisk helklasseundervisning. I rapporten trekkes det inn konkrete eksempler fra undervisningen i form av «caser» fra klasserommet.

Et utgangspunkt for rapporten er etterspørsel etter mer forskningsbasert kunnskap når det gjelder den nye digitale hverdagen i skolen. Av den grunn har elevene i klassene som er observert tilgang til hver sin digitale enhet. Forskerne har blant annet vært interessert i hvilke muligheter det gir at elevene har hver sin egen digitale enhet. En stor andel av dagens elever har tilgang til digital enhet i klasserommet. Forskerne viser til en kommuneoversikt over digital dekning i Norges 50 største kommuner med en kartlegging av hvor mange elever som har tilgang på digitale verktøy. Basert på denne oversikten er det ifølge forskerne grunn til å anta at i løpet av skoleåret 2020/2021, vil 2/3 av elevene i Norge ha hver sin digitale enhet (Gilje et al., 2020, s. 11). Med dagens utvikling innenfor teknologi er det ikke grunn til å anta

at det blir mindre digitale enheter i skolen i årene framover. Selv om studien baserer seg på observasjoner og intervjuer fra klasserom hvor det var etablert en digital praksis, ser forskerne på hvordan timene organiseres og hvilke arbeidsformer som brukes uavhengig av dette.

Metode og utvalg

Utvalget består av ti ungdomsskoler hvor det er observert to klasser på hver skole. Totalt ble det observert 54 undervisningsøkter fordelt på 20 klasser (Gilje et al., 2020, s. 60). Skolene og klassene ble valgt ut på grunnlag av at elevene hadde arbeidet med hver sin digitale enhet, som pc eller iPad i minst ett år.

Materialet består av klasseromsobservasjoner og intervjuer. Observasjonene og intervjuene ble gjennomført i 2019. Det ble tatt to type observasjonsnotater, ett deskriptivt som ser på akkurat hva som skjer i klasserommet, og ett systematisk som var basert på kategorier som var lagd på forhånd (Gilje et al., 2020, s. 61). Det er kategorisert fire ulike arbeidsformer: monologisk helklasseundervisning, dialogisk helklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid. I tillegg til å kategorisere de ulike arbeidsformene, har forskerne sett på antall skift i løpet av hver undervisningsøkt. Det handler hvor ofte læreren bytter mellom arbeidsformer i løpet av en undervisningsøkt. I rapporten deles antall skift inn i fire kategorier med ulike typer skift. De fire typene som er kategorisert er: undervisning med få skift, undervisning med noen skift, undervisning med hyppige skift og undervisning med mange skift. Studien består også av «caser» som er konkrete eksempler på det som observeres i undervisningen. Jeg kommer til å trekke inn noen av casene som jeg ser på som relevante for å svare på min problemstilling.

Resultat



Figur 1. Fordelingen av arbeidsformer på ungdomstrinnet i GEPP (Gilje et al., 2020, s. 21) .

46% Individuelt arbeid

24% Gruppearbeid

22% Monologisk helklasseundervisning

7% Dialogisk helklasseundervisning

Sektordiagrammet viser en fordeling av hvilke arbeidsformer som forekommer i de 54 undervisningsøktene som er observert. Som vi kan se av figuren blir nesten halvparten av tiden brukt til individuelt arbeid. Dialogisk helklasseundervisning forekommer 7% av tiden, mens gruppearbeid og monologisk helklasseundervisning kommer nesten likt ut med litt over 20% på de to arbeidsformene.

Når det gjelder *antall skift* i løpet av undervisningsøktene har forskerne som sagt kategorisert fire ulike type skift. Jeg skal nå gå nærmere inn på disse kategoriene, og se på hva som kjennetegnet disse øktene. Flesteparten av undervisningsøktene som ble observert besto av *økter med få skift*. 26 av de 54 observerte øktene gikk under denne kategorien. Disse undervisningsøktene besto av 0-2 skift. Felles for disse øktene var at elevene arbeidet lenge i en arbeidsform. Læreren startet som oftest med en introduksjon av økta, før elevene arbeidet i grupper eller individuelt. Flesteparten av øktene ble brukt til individuelt arbeid.

En case som trekkes inn under denne kategorien er en matematikktime. Læreren startet økta med en monologisk instruksjon om hva de skulle gjøre denne timen, resten av timen brukte elevene til å arbeide individuelt med å vurdere eget arbeid på en prøve de hadde gjennomført ved hjelp av en digital fasit (Gilje et al., 2020). Observasjonene viste at det var rundt fem elever som til enhver tid rakk opp hånda gjennom hele bolken der det ble arbeidet individuelt. Læreren gikk rundt og veiledet en og en elev, noe som førte til at mange satt lenge og ventet på at læreren skulle komme til dem. Ut fra denne observasjonen reflekterer forskerne rundt om det hadde vært mindre tidkrevende å ta opp noen av spørsmålene i plenum.

Ni av de observerte undervisningsøktene går under kategorien som besto av *undervisningsøkter med noen skift*, disse øktene hadde mellom tre og fire skift (Gilje et al., 2020, s. 22). I flesteparten av disse øktene ble det brukt mest tid på individuelt arbeid og gruppearbeid. En forskjell fra kategorien som besto av få skift var det flere innspill fra lærer i løpet av disse øktene.

Den nest største kategorien når det gjaldt type skift, hadde *hyppige skift* med fem til seks skift i løpet av undervisningsøkta. Disse øktene besto av to til tre ulike arbeidsformer. 13 av de observerte øktene gikk under denne kategorien. Noe som gikk igjen under denne type økt er at læreren oftere kom med monologisk og dialogisk innspill i løpet av undervisningsøkta. En av øktene innenfor denne kategorien besto av en norsktime hvor det ble vekslet mellom helklasseundervisning og individuelt arbeid. Jeg vil se på mulighet til muntlig deltakelse i denne økta. Det trekkes inn et eksempel på en dialogisk samtale hvor elevene var aktive og fikk delta i samtalen sammen med læreren. Læreren lot elevene være med og forklar mens hun viste på tavla/skjermen og trykket på det elevene foreslo. På den måten fungerte instruksjonen som et samarbeid mellom lærer og elev.

Kategorien *Undervisningsøkter med mange skift* besto av undervisningsøkter med minst åtte skift i løpet av økta. Det ble observert seks tilfeller i denne kategorien. Til felles for disse øktene var at de besto av helklasseundervisning som var både dialogisk og monologisk, i

tillegg til individuelt arbeid og gruppearbeid. Her blir det trukket inn en norsktime med 14 skift. I motsetning til flesteparten av de andre øktene som ble observert, startet denne økta med en dialogisk oppstart. Læreren startet timen med å diskutere sammen med elevene om hva de husket fra forrige time og hva de skulle jobbe med denne timen. Forskerne skriver at læreren brukte elevenes svar til å føre samtalen videre ved å stille spørsmål som: «kan du utdype?» (Gilje et al., 2020, s. 36). En av aktivitetene i løpet av økta dreide seg om å gi tilbakemelding på en eksempeltekst. Aktiviteten ble innledet med en dialogisk oppstart fra læreren, deretter skulle elevene lese eksempelteksten og diskutere tilbakemeldinger på teksten i grupper. Etter dette gikk de gjennom forslag til tilbakemeldinger i plenum før elevene fikk forberede seg en gang til før læreren startet en dialogisk diskusjon. Forskerne reflekterer rundt dette og mener at valget om at elevene fikk forberede seg før diskusjonen i plenum gav elevene trygge rammer for å delta i en helklassediskusjon. En annen aktivitet som åpnet for dialog, var at læreren og elevene diskuterte svar som elevene hadde gitt på hva som kilder eller ressurser kan være. Her hadde elevene svart elektronisk slik at svarene kom opp på tavla i klasserommet, noe som skulle gi grunnlag for diskusjon med klassen. Forskerne trekker inn at svarene gav mulighet for at læreren kunne starte diskusjonen i plenum, og elevene kunne bruke sine svar og medelevene sine svar til å komme med innspill og begrunne disse.

Oppsummering

Observasjonene viste at flesteparten av undervisningsøktene besto av *økter med få skift*. Felles for disse øktene var at elevene arbeidet lenge i en arbeidsform, det var stort sett individuelt arbeid som gikk igjen som arbeidsform i disse øktene. Individuelt arbeid gir ikke elevene mange muligheter til å være muntlig aktive. Det blir trukket inn noen eksempler hvor det forekommer dialog under helklasseundervisning og gruppearbeid. Flere skift i løpet av en undervisningsøkt gav variasjon i undervisningsøktene, det førte til en veksling mellom ulike arbeidsformer, som gruppearbeid, individuelt arbeid, og en blanding mellom monologisk og dialogisk helklasseundervisning. Forskerne viser til tidligere forskning som har sett på bruken av arbeidsformer i norske klasserom, de viser til PISA + prosjektet, SMUL-prosjektet, og ARK&APP-prosjektet. Sammenliknet med disse studiene viser observasjonene fra denne studien at det ble brukt mer tid til individuelt arbeid og gruppearbeid, og mindre helklasseundervisning (Gilje et al., 2020, s. 20).

Vurdering av kvalitet i studien

Rapporten baserer seg på klasseromsobservasjoner som er godt egnet til å studere det som skjer i klasserommet. Det ble ikke gjennomført videopptak, men det ble tatt to typer observasjonsskjemaer. Det ene observasjonsskjema besto av kategorier som var utformet på forhånd, dette går under strukturert observasjon (Johannessen et al., 2010, s. 130). En fordel med strukturert observasjon er at det går raskere å notere da det ikke trengs å notere hele setninger. Da får man kanskje med seg mer av det som skjer. Den andre typen for observasjonsnotat som ble gjort var at det ble notert akkurat hva som skjedde i klasserommet, denne formen går under ustrukturert observasjon (Johannessen et al., 2010, s. 131). I dette tilfellet supplerte de to observasjonsskjemaene hverandre. Ved at det trekkes inn flere «cases» fra klasserommene viser analysen av forskerne har fått med seg mye, og det virker ikke som en svakhet at det ikke ble benyttet videopptak i dette tilfellet.

Utvalget i denne studien består av 20 ulike klasserom fordelt på 10 skoler. Det sier noe om hvordan de arbeides på de 10 ulike skolene, men det er ikke nødvendigvis noe som gjelder for hele landet. Dette viser også forskerne til, de mener at utvalget gjør at funnene fra studien ikke er representativ til å gjelde norske ungdomsskoler (Gilje et al., 2020, s. 64).

Rapporten er ikke fagfellevurdert, men tre professorer i pedagogikk ved det Utdanningsvitenskapelige fakultetet i Oslo har lest utkast til rapporten, og kommet med innspill. Foreløpige funn ble presentert på seminar hvor ansatte fra UDIR og Utdanningsvitenskapelige fakultetet i Oslo deltok (Gilje et al., 2020, s. 65). Det blir også nevnt i rapporten at det er planlagt vitenskapelige artikler som skal bygge på dataen som er samlet inn i prosjektet (Gilje et al., 2020, s. 60). Prosjektlederen av prosjektet Øystein Gilje, har publisert flere vitenskapelige artikler og har vært med på mange ulike prosjekter.

4.3 Oppsummering av funn

I studiene jeg har tatt for meg er det flere fellestrekk som går igjen når det gjelder hvordan det arbeides med muntlighet i klasserommet. Studiene baserer datamaterialet sitt på ulike metoder

og ulike utvalg. Tre av studiene består av intervjuer med elever. To av studiene består av intervjuer med lærere. En av studiene består av en kvantitativ spørreundersøkelse av lærere, mens fire av studiene har benyttet seg av klasseromsobservasjoner. En av disse studiene har kombinert intervjuer med klasseromsobservasjon. Intervjuene og spørreundersøkelsen gir et innblikk i elevers og læreres syn på muntlighet, mens klasseromsobservasjonene gir et bilde av hvordan den konkrete undervisningen foregår. Studiene gir et grunnlag for å si noe om hvordan det har blitt arbeidet med muntlighet i klasserommet etter innføringen av LK06. Jeg skal nå ta for meg tendenser som går igjen i studiene, i drøftingsdelen skal jeg knytte disse funnene og se de i lys av den nylig innførte læreplanen LK20.

Framføringer er den muntlige sjangeren som dominerer som arbeidsform i klasserommet. Dette er typisk den «originale» framføringen som består av et forberedt faglig foredrag. Siden det er framføringer som ofte blir vektlagt når det er snakk om muntlighet, fokuserer mange av studiene som omhandler muntlighet om akkurat dette. Det kan vi blant annet se i Anne-Grethe Kaldahl sine studier. Hennes fokus er elevenes og lærernes forståelse av vurdering og undervisning av muntlighet. Svenkerud fokuserer på muntlige framføringer siden det var den arbeidsformene som ble trukket fram av elevene når det var snakk om muntlighet (Svenkerud, 2013). I Siljan sin studie om lytting i klasserommet viste svarene fra elevene at den muntlige aktiviteten det hadde blitt arbeidet mest med i klasserommet, var muntlige framføringer (Siljan, 2017). I rapportene som består av en evaluering av Kunnskapsløftet, kom det fram i intervjuene med lærerne at det var muntlige framføringer som ble knyttet til muntlige ferdigheter. I observasjonene til den ene rapporten ble det for eksempel observert flere tilfeller med muntlige framføringer, mens det ble observert få andre eksempler på arbeid med muntlighet (Hertzberg, 2010).

Et annet fellestrekk som går igjen i noen av studiene er at elevene får lite veiledning fra lærer underveis i arbeidsprosessen knyttet til muntlig arbeid (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Svenkerud, 2013). Elevene får ofte hjelp til å øve på muntlige framføringer hjemme. *Tilbakemeldingene* fra lærer etter muntlige framføringer er ofte generell og positiv. Når det gjelder *samtaler* i helklasseundervisning, har de som oftest form av IRE-struktur (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Skaftun & Wagner, 2019). Denne formen for samtale kjennetegnes gjerne ved at det stilles lukkede spørsmål som ikke åpner for refleksjon og utdyping av svar.

Det blir trukket inn noen andre arbeidsformer enn den «originale» framføringen, blant annet strukturert debatt og rollespill (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Svenkerud, 2013). Hertzberg observerte en norsktime hvor det ble arbeidet med argumentasjonsteknikk, noe vi kan knytte til metaundervisning om muntlighet. Det er likevel unntaket at det nevnes andre muntlige arbeidsformer, og det ser ikke ut til at det blir brukt mye tid på disse arbeidsformene. Ut fra studiene jeg har sett på ser det ut til å være lite eksplisitt undervisning i muntlighet i klasserommet.

Ved å se på studier som kategoriserer hvilke arbeidsmåter som brukes i undervisningen kan vi si noe om elevenes muligheter til å være muntlig aktive. En typisk inndeling som brukes når det undersøkes hva undervisningstimene består av, er kategoriene: helklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid. I studiene jeg har sett på som bruker denne inndelingen, er det individuelt arbeid som dominerer som arbeidsform i klasserommet (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gilje et al., 2020; Skaftun & Wagner, 2019). Når elevene arbeider individuelt gis det lite rom for å være muntlig aktiv.

Når det gjelder *lytting* ser det ut til at dette har blitt lite vektlagt i undervisningen. Studiene jeg har sett på som har tatt for seg ulike aspekter knyttet til lytting i klasserommet viser at elevene er mest opptatt av at medelever skal være stille, og ikke forstyrre når medelever framfører noe muntlig for klassen. Det ser også ut til at få lærere stiller krav til elevenes lytterolle. Lytting er også noe det ser ut til å være forsket enda mindre på enn muntlighet generelt.

Kapittel 5: Drøfting

5.1 Drøfting av funn

Jeg skal nå ta for meg funnene som jeg presenterte i *Oppsummering av funn*, drøfte funnene, og knytte de opp til relevant teori. Jeg skal også se funnene i lys av den nye læreplanen som er innført i skolen. Studiene sier noe om hva som har blitt gjort av muntlighetsundervisning i

klasserommet de siste årene, det gir et grunnlag til å si noe om hva som kan endres på for at undervisningen i enda større grad skal nå målene som læreplanen legger opp til. På bakgrunn av dette vil jeg derfor se på hvordan funnene i de ulike studiene kan møte den nye læreplanen.

Framføringer dominerer som muntlig arbeidsform

Ett av funnene som tydelig går igjen i studiene jeg har sett på er at framføringer dominerer som muntlig arbeidsform i klasserommet. Det kan være flere grunner til dette. Forskerne av studien «Opplæring i muntlige ferdigheter» mener at eksamensformen som endret seg fra å være en prøve i pensum til å være en forberedt framføring, kan være en mulig årsak (Svenkerud et al., 2012). Også Liv Marit Aksnes mener eksamensordninger virker styrende på hva som blir vektlagt i undervisningen, og at det kan forklare muntlige framføringer sin dominerende plass i klasserommet (2020, s. 21). Pål Hamre skriver i kapittelet «Norsk som reiskaps- og dannelsesfag» at endringer i eksamensformer ofte fører til raskere endringer enn det endringer i læreplaner gjør (Hamre, 2017).

I intervjuer med lærere om de grunnleggende ferdigheter i forbindelse med evalueringen av Kunnskapsløftet i 2010 kom det fram at det ikke ble lagt noe særlig stort fokus på muntlige ferdigheter. Dersom det ble fokuset på muntlige ferdigheter, var det muntlige framføringer som gikk igjen. Noen av lærerne pekte på den muntlige eksamensformen som årsaken til dette (Hertzberg, 2010). Hertzberg viser til at det var en forskjell mellom hva lærerne på ungdomstrinnet og barnetrinnet svarte. Det muntlige viste seg å ha enda mindre fokus på barnetrinnet, lærerne begrunnet dette med at lesing tok det meste av oppmerksomheten på grunn av tester som nasjonale prøver (2010, s. 80).

Det er altså tydelig at den muntlige eksamensformen går igjen som en mulig forklaring på at framføringer dominerer som arbeidsform i klasserommet. Ved å se på bestemmelsene som gjaldt for muntlig eksamen i den tidligere læreplanen, LK06, besto den første delen av en obligatorisk forberedt presentasjon. Det som er nytt i den muntlige eksamensformen som ble endret med innføringen av LK20 er at det ikke lenger er krav at elevene skal holde en forberedt presentasjon, men et valg elevene har (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Det blir

blant annet begrunnet med at en obligatorisk presentasjon kan begrense muligheten for enkelte elever til å vise kompetansen de har i faget.

Denne endringen er det viktig at elevene blir informert om fra lærerens side, slik at de faktisk får mulighet til å velge en annen form enn den muntlige presentasjonen. Det vil også kreve at eksamensoppgaven er åpen slik at det er mulighet til å velge form. Dette blir presisert i bestemmelsene som gjelder for eksamen, hvor det står at eksamensoppgaven bør være såpass åpen at eleven kan ta egne valg for innhold og form (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Siden læreplanen LK20 nylig er innført har det ikke blitt gjennomført muntlig eksamen ut fra de nye bestemmelsene. Vi vet derfor foreløpig ikke noe om endringene i bestemmelsene vil føre til endring i gjennomføringen, og om elevene velger å starte med et forberedt foredrag eller ikke. Sett i lys av den nye læreplanen, kan en konsekvens av endringen av eksamensformen og innføringen av tverrfaglige tema og kjerneelementer muligens gi det muntlige en ny kurs enn det har hatt de siste 20 årene. Det kan muligens føre til at andre muntlige sjangre enn den originale framføringen blir mer utbredt i klasserommet. Endringen kan for eksempel føre til at ulike typer samtaler blir mer vanlig enn det ser ut til å være i dag.

Ved å se på de tverrfaglige temaene og kjerneelementene som er innført med den nye læreplanen, er det tydelig at de krever variert kompetanse. I det tverrfaglige tema *demokrati og medborgerskap* blir for eksempel det muntlige knyttet til at elevene skal kunne gi uttrykk for egne meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Her blir det vektlagt som sentralt å utvikle elevenes muntlige retoriske ferdigheter. Under kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* blir også retorikk nevnt eksplisitt ved at elevene skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Noe annet som er sentralt i alle de tre tverrfaglige temaene i norskfaget, er dialog. Dette kan vi blant annet lese under *bærekraftig utvikling*, hvor det står at gjennom å delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter. Disse målene nås ikke ved at det kun fokuseres på framføringer. Det trengs også andre muntlige arbeidsformer.

Det er ikke nødvendigvis noe galt med muntlige framføringer, men for at man skal nå kompetansemålene, kjerneelementene og de tverrfaglige temaene kan det være hensiktsmessig med noen endringer i arbeidsprosessen og vurderingsbiten av muntlige framføringer. I tillegg vil det være hensiktsmessig med andre muntlig arbeidsformer, som utforskende samtale og strukturert debatt, noe jeg vil komme tilbake til senere.

Retorikk blir som sagt nevnt eksplisitt under det tverrfaglige tema *demokrati og medborgerskap* og under ett av kjerneelementene innenfor norskfaget. Arbeidet med framføringer er en gylden mulighet til å trekke inn retorikk. Jonas Bakken mener at de retoriske arbeidsfasene egner seg for å planlegge og tilpasse den muntlige teksten til situasjonens krav (2020b, s. 40). Han mener de fem fasene kan ses på som fem oppgaver som må utføres før den muntlige teksten er klar til å framføres. Dette kan knyttes til muntlig framføring, men også til andre muntlige sjangre, som strukturert debatt eller diskusjon. Bakken presiserer at læreren må gi elevene veiledning i hver av de ulike fasene og nok tid til å jobbe med dem. Dette vil kunne bidra til å utvikle elevenes muntlige retoriske ferdigheter og gjøre dem bevisste rundt egne valg. Her kommer jeg inn på neste funn ut fra studiene jeg har sett på som går på selve arbeidsprosessen rundt muntlige framføringer.

Veiledning underveis i arbeidsprosessen

Et annet trekk som går igjen i flere av studiene jeg har tatt for meg, er at elevene får lite veiledning underveis i arbeidsprosessen med muntlig arbeid. Elevene øver ofte til framføringer hjemme, det er også på hjemmebane flere rapporterer at de lærer om muntlighet (Kaldahl, 2020; Svenkerud, 2013). Svenkerud viser til at arbeidet med framføringer ser ut til å være en elevaktiv arbeidsform hvor elevene har ansvar for arbeidsprosessen, hun mener dette kan favorisere elever som får hjelp og oppfølging hjemmefra (2013, s. 13).

Vi vet at elever kommer fra ulike hjem med ulike tilgjengelige ressurser. Det er ikke alle som har foreldre som har tid, eller den kunnskapen som trengs for å hjelpe til med skolearbeid. I en av studiene Kaldahl har gjennomført der hun intervjuet elever, trekker hun inn et konkret eksempel fra en elev som har to polske foreldre. Det kommer fram at denne eleven fikk lite

hjelp til skolearbeid hjemme, han fikk heller ikke øvd til muntlige framføringer sammen med foreldrene, på grunn av språket deres. Dette viste seg å være i motsetning til mange av de andre elevene i klassen som øvde til muntlige framføringer sammen med foreldrene (Kaldahl, 2020, s. 202). Naturligvis møter denne eleven skolen og skolens sekundærdiskurs på en annen måte og med ulike forutsetninger enn mange av de andre elevene i klassen. Det at elevene får lite veiledning på skolen og at flere er avhengig av hjelp hjemme, kan ifølge Svenkerud og Kaldahl bidra til å reprodusere sosiale ulikheter i samfunnet ved at det favoriserer de elevene som får hjelp hjemme (Kaldahl, 2020; Svenkerud, 2013). De mener dette bidrar til å øke gapet mellom de som får hjelp hjemme og de som ikke får det.

Vi vet at sosioøkonomisk bakgrunn er en viktig faktor når det gjelder elevenes primærdiskurs. I boka *Muntlige tekster i klasserommet* drøftes konsekvensene av at elevene kommer til skolen med ulike språklige forutsetninger: «En viktig årsak til sosial ulikhet i skolen har med disse diskursene å gjøre» (Penne et al., 2020, s. 49). De viser med dette til sammenhengen mellom primær- og sekundærdiskursen. Forfatterne mener at bevissthet om sekundærdiskurser og bevissthet om det sosiale språkskillet er viktigere enn noen gang. Her mener de læreren spiller en viktig rolle og at dette innebærer en språkbevisst lærer.

En annen elev i Kaldahl sin studie uttrykte at dersom det ikke er fokus på det muntlige i hjemmet, vet man ikke hvordan man skal uttrykke seg korrekt i andre sammenhenger (Kaldahl, 2020). Denne eleven viste bevissthet rundt viktigheten av å kunne uttrykke seg muntlig. Utsagnet bekrefter også hvor viktig det er at elevene lærer på skolen hvordan de skal bruke språket sitt i ulike sammenhenger, da ikke alle elever tilegner dette hjemme. Det er enighet blant flere forskere at skolen har en oppgave å kompensere for elevenes ulike forutsetninger de møter skolen med (Børresen et al., 2012). Svenkerud argumenterer for en eksplisitt undervisning i muntlighet, og mener det kan hindre reproduksjon av sosiale ulikheter (Svenkerud, 2013). Kaldahl mener at dersom det ikke undervises i eksplisitt i muntlighet kan det bidra til å reprodusere sosiale ulikheter i samfunnet (Kaldahl, 2020).

Ut fra forskningsstudiene jeg har sett på som viser at noen elever får hjelp til skolearbeid hjemme, mens andre ikke har mulighet til det, og i samsvar med teori på feltet, kan skolen

bidra til å utjevne disse forskjellene. Dette kan blant annet gjøres gjennom *undervisning i muntlighet*.

Undervisning i muntlighet

Noe annet som er felles i flere av studiene jeg har tatt for meg er at det ser ut til å være lite eksplisitt undervisning i muntlighet. Ut fra observasjonene gjort av Blikstad-Balas og Roe i norsktimer på ungdomstrinnet, konkluderte de med at det var en del *muntlighet i undervisningen*, men mindre *undervisning i muntlighet* (2020, s. 89). Ut fra observasjonene ser det ut til at elevene fikk mange muligheter til å ytre seg i klasserommet, men at dette var lite systematisk. Elevene fikk for eksempel sjelden vite hva som ble forventet av dem når det gjaldt muntlige deltagelse og deres rolle som samtalepartner og lyttere. Forskerne av studien argumenterer for at det er viktig at elevene får undervisning i muntlighet, og at de bør møte tydelige forventninger både som talere og lyttere (Blikstad-Balas & Roe, 2020). De samme tendensene kan vi se i blant annet Svenkerud sin studie, her fikk elevene lite veiledning i forberedelsene til muntlige framføringer, hun mener at svarene fra elevene tyder på at de fikk lite eksplisitt undervisning i muntlighet (Svenkerud, 2013). Ut fra elevsvarene i Kaldahl sin studie, mener hun det ser ut til å være mangel på et metaspråk om muntlighet i klasserommet (Kaldahl, 2020).

Kaldahl et al. viser i sin oversiktsartikkel om muntlighet til mulige årsaker til at det foregår lite eksplisitt *undervisning i muntlighet*. En av årsakene som trekkes inn er at det ikke er nødvendig å lære det bort muntlige ferdigheter på en eksplisitt måte siden det er noe man regner med elevene allerede har tilegnet seg, blant annet gjennom primærdiskursen i hjemmet (Kaldahl et al., 2019). En annen årsak som trekkes inn er at det muntlige har hatt lavere status enn for eksempel det skriftlige, og viser til at elevene testes i matematikk og skriftlig i internasjonale tester som TIMMS og PISA, men ikke i det muntlige (Kaldahl et al., 2019, s. 2). Det at lærerne gjerne prioriterer det elevene testes i, samsvarer med forskningen jeg har sett på, dette kan som sagt skyldes mangel på tid, og at det ikke prioriteres undervisning i muntlighet da elevene ikke blir målt i dette.

Retorikk kan bidra til mer bevissthet rundt språket og det muntlige (Kaldahl, 2020; Penne et al., 2020). Det kan være til hjelp mot en eksplisitt undervisning i muntlighet. Elevene som ble intervjuet Kaldahl sin studie mente at retorikk ikke hadde blitt brukt i sammenheng med muntlig arbeid, verken til arbeidsprosessen eller til selve presentasjonen. I funnene angående muntlighet i boka *Hva foregår i norsktimene?*, ble det ifølge forskerne observert mer hverdagsnakk enn fagsnakk (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Liv Marit Aksnes mener elevene må få bevissthet om at ulike samtalesituasjoner stiller ulike krav til hvilket språk de bruker, det uformelle hverdagspråket passer for eksempel ikke inn i alle typer samtaler (2020). Penne, Hertzberg og Solem mener at det å lære seg et språk krever et metaspråk. Det er forskjell på å tilegne seg språket som vi gjør i hjemmet, og å bli en del av skolens sekundærdiskurs (Penne et al., 2020, s. 49).

Noe som tydelig går igjen i den nye læreplanen i norsk, er det å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg muntlig. Dette kommer til uttrykk i alle de tverrfaglige temaene, og i flere av kompetansemålene for hvert trinn. Ett av kompetansemålene etter 4. trinn går for eksempel ut på at elevene skal kunne «beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke språket på kreative måter (Utdanningsdirektoratet, 2020c). For å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg muntlig trengs det mer fagsnakk enn det ser ut til å være i klasserommene i de ulike forskningsstudiene jeg har tatt for meg. Retorikk kan være en hjelp mot et språk som kan føre til mer fagsnakk enn hverdagsnakk. Ved å for eksempel benytte seg av de retoriske arbeidsfasene i arbeidet med muntlig arbeid, kan det blir mer fagsnakk, samtidig kan det føre til at elevene får mer veiledning underveis i prosessen med muntlig arbeid.

I tillegg bør læreren benytte seg av fagspråk i undervisningen. På den måten er det sikret at alle elevene i klassen får møte fagspråk på en arena, og ikke kun de elevene som kommer fra hjem som har et språk som likner skolens sekundærdiskurs. Mot slutten av oppgaven skal jeg trekk inn didaktiske tips. Disse tipsene kan bidra mot en mer eksplisitt undervisning som muligens kan bidra til å utjevne noen av de store forskjellene elevene møter skolen med.

Vurdering og tilbakemelding

Muntlige framføringerne foregår ofte som et prosjektarbeid som skal ende med vurdering og tilbakemeldinger fra lærer, ofte i form av karakter fra 8.trinn siden det skal gis egen karakter i norsk muntlig. Ut fra forskningen jeg har tatt for meg, ser det ut til at lærerne er forsiktige med å veilede og stille krav til elevene i muntlige situasjoner. Det går igjen at tilbakemeldingene fra lærerne etter muntlige framføringer som oftest er generell og positiv. På en skriftlig tekst er det stort sett ikke tilstrekkelig med kommentarer som «Bra» og «Flott», hvorfor er det denne typen tilbakemeldinger som dominerer på muntlig arbeid?

I tidligere forskningsartikler som handler om muntlighet trekkes det fram at det å stå foran klassen er en sårbar situasjon for mange elever (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012). Det at framføringer er en sårbar situasjon som i stor grad er knyttet til identitet mener Ove Eide at kan være en av grunnene til at lærere kvier seg for å konstruktive tilbakemeldinger. Han viser til at det er noe annet enn det elevene opplever ved skriftlig arbeid som ikke så sterkt knyttet til identitet og selvfølelse (Eide, 2017, s. 47). Det samme synet har også Aksnes som mener at en forklaring på at lærerne er forsiktige med å gi respons på muntlighet er at talespråket er så tett knyttet til person (Aksnes, 2020, s. 17). Noe annet som skiller muntlige vurderingssituasjoner fra det skriftlige, er at det muntlige ofte foregår foran hele klassen. Det gjør det mer sårbart og læreren er nok mer forsiktig med å gi noe annet enn positive tilbakemeldinger foran klassen, i motsetning til i en skriftlig tekst. Det at det muntlige skjer «her og nå», i motsetning til et skriftlig arbeid som kan leses og vurderes flere ganger, gjerne av flere lærere dersom det er usikkerhet rundt vurderingen, kan også være en grunn til at det kan være mer utfordrende å vurdere muntlig arbeid enn skriftlig arbeid. En annen mulig grunn til at lærere synes det er utfordrende å vurdere elevenes muntlige kompetanse kan ifølge Kaldahl med forskerkolleger være at de føler de ikke har nødvendige ferdigheter for å vurdere muntlighet (Kaldahl et al., 2019).

Det ser ikke nødvendigvis ut som alle elever kvier seg for å stå foran klassen. Flestparten av elevene i Svenkerud sin studie følte de mestret å holde framføring (Svenkerud, 2013). I Kaldahl sin studie kommer det fram at muntlig framføring gir elevene en mulighet til å «skinne» i vurderingssituasjonen og en mulighet til å føle mestring: «However, oracy assessment provides the students with an opportunity to shine in an assessment situation, and

to feel a sense of mastery:» (Kaldahl, 2020). I samme studie uttrykte noen av elevene at det som gjorde de nervøse når de skulle holde framføring var det at læreren skulle vurdere elevene og gi de karakter. De synes ikke det var skummelt å presentere foran medelever, noe som ble begrunnet med at de var trygge på medelevene. I dette tilfellet var det vurderingsbiten av muntlige framføringer som det ble knyttet nervøsitet til. Det at framføringer er en hyppig arbeidsform i mange fag ser ut til å gjøre mange elever trygge når de skal framføre noe muntlig. Det går igjen i flere av studiene jeg har tatt for meg at det ser ut til at lærerne er opptatt av å skape et trygt og godt klassemiljø

(Blikstad-Balas & Roe, 2020; Skaftun & Wagner, 2019). I observasjonene fra LISA-studien, oppmuntret for eksempel lærerne elevene til å gi støttende kommentarer. Dette er en god forutsetning for trygghet i klasserommet, og det kan muligens være en grunn til at en del av elevene i studiene jeg har sett på ikke er så veldig nervøse når de skal presentere noe foran klassen.

Hattie og Timperley sin studie av forskning som er gjort på vurdering er sentral, denne studien viser at tilbakemeldinger i form av ros verken er effektivt eller læringsfremmende (Hattie & Timperley, 2007). Ifølge dem bør tilbakemeldingene være klar og tydelig og si noe om hva som kun vært gjort bedre for at vurderingen skal være effektiv (Hattie & Timperley, 2007). Som det står i artikkelen «Gi gode faglige tilbakemeldinger» på utdanningsdirektoratet sin nettside, kan det være motiverende å få tilbakemeldinger som «flott» og «bra», men disse tilbakemeldingene i seg selv gir ikke eleven informasjon om hva som er bra eller hva de kunne gjort for at det skulle vært bedre (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Børresen viser til forskning som viser at ukritisk ros ofte kan virke mer forvirrende enn oppmuntrende (Børresen et al., 2012, s. 54).

Noen av elevene som ble intervjuet sa at de ønsket å vite hva de ble vurdert i, de ønsket en «oppskrift» på hvordan de skal holde en muntlig framføring (Kaldahl, 2020). Den nye læreplanen legger som sagt opp til at elevene skal medvirke i vurderingsprosessen. Tydelige vurderingskriterier som utformet i fellesskap mellom lærer og elever kan gi elevene den «oppskriften» på muntlige framføringer som dem etterspør. Tydelige vurderingskriterier kan

også gjøre det enklere for læreren å vurdere elevene. I tillegg kan det føre til at elevene blir enda tryggere i muntlige situasjoner ved at de på forhånd vet hva som forventes av dem.

Det er flere grunner til at bruk av vurderingskriterier kan virke positivt på muntlig aktivitet i klasserommet. Penne, Hertzberg og Solem skriver i kapittelet «Vurdering av muntlige ferdigheter», at elevene bør få veiledning på forhånd slik at de vet hva de blir vurdert etter. De mener at å arbeide bevisst med faste rutiner vil gjøre at vurderingen føles mindre skummel (Penne et al., 2020, s. 103). Dette synet har også Ove Eide, han mener at klare regler og konkrete kriterier tilknyttet muntlig aktivitet i klasserommet vil skape trygge elever (2017, s. 50). I kapittelet «Vurdering av muntlighet i klasserommet» viser Fjørtoft til at uklare forventninger til muntlighet kan hindre deltakelse i klassen for enkelte elever (Fjørtoft, 2020a, s. 132). Forfatterne av boka *Muntlig kompetanse* mener at en måte å skille mellom person og prestasjon på er å ha klare kriterier for hva som bidrar til en god framføring (Børresen et al., 2012, s. 49).

Retorikk kan også trekkes inn under vurderingsbiten av muntlige framføringer. For at elevene skal kunne gi tilbakemeldinger på medelevers framføringer er det en forutsetning at de lytter til det som blir sagt. Får man ikke med seg innholdet er det vanskelig å gi gode tilbakemeldinger. Det kan muligens også være en grunn til at tilbakemeldingene fra elevene ofte er positive og generelle. Tilbakemeldinger som «det var bra», eller «du snakket høyt og tydelig», krever ikke at man lytter til det som blir sagt. Her kan det utformes vurderingskriterier med retorikken som utgangspunkt, for eksempel med ulike kriterier innenfor de tre retoriske appellformene. I Kaldahl sin studie som baserer seg på spørreundersøkelse med lærere, fokuserte hun på de tre retoriske appellformene ethos, logos og pathos, og så på hva lærerne i ulike skolefag vektla når de vurderte elevene muntlig. Her stilte hun spørsmål til lærerne som gikk på elevenes evne til å forklare, bruke kroppsspråk og engasjere (Kaldahl, 2019, s. 24). Dette er nyttige utgangspunkt for vurderingskriterier. I denne studien var det tydelig at de fleste lærerne la størst vekt på innholdet, altså logos (Kaldahl, 2019). Dersom man utformer ulike konkrete vurderingskriterier innenfor hver av de tre appellformene vil fokuset rettes mot mer enn kun innholdet. Bruk av vurderingskriterier kan også virke positivt på *lytterrollen*.

Lytting

Studiene jeg har sett på viser at publikumsrollen blant elever er varierende. Det ser i mange tilfeller ut som at elevene er mest opptatt å være stille og ikke forstyrre når medelever presenterer noe for klassen. Siljan viser til den «stille lytterrollen» som det så ut til at de fleste elevene inntok når medelever presenterte noe (Siljan, 2017). Dette gir en nokså passiv lytterrolle. Disse funnene er i samsvar med observasjonene som er presentert av Blikstad Balas og Roe, her oppfordret lærerne elevene til å være stille og følge med når de andre elevene sto foran klassen (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Det går igjen at mange av elevene er opptatt av å lytte for å få med seg kunnskap, mens de er mindre opptatt av det dialogiske, og det sosiale knyttet til lytting. Otnes mener det er vanskeligere å undervise i den relasjonelle typen lytting, enn i kognitiv lytting. Grunnen til dette er at den relasjonelle lyttingen er mer kompleks, her inngår både kognitive og sosiale handlinger (Otnes, 2020, s. 80). Hun mener at det å ha tydelige læringsmål og vurderingskriterier, kan hjelpe elevene til å følge med, og være mer «på». Selv om lytting blir nevnt eksplisitt i flere kompetansemål, mener Otnes det er behov for en konkretisering av hva det innebærer å lytte. Hun mener det kan gjøres gjennom å bryte ned kompetansemålene i mer funksjonelle læringsmål og vurderingskriterier (Otnes, 2020). Otnes kommer med eksempler på konkrete læringsmål som omhandler lytting, blant annet: «jeg kan følge opp min samtalepartner i en samtale» og «jeg kan stille utdypende oppfølgings spørsmål» (Otnes, 2020, s. 84). Ved at vurderingskriteriene er utformet i fellesskap mellom lærer og elever i forkant av muntlige situasjoner, vet elevene vet hva som forventes av dem. Samtidig har medelevene noe konkret å forholde seg til når de andre framfører noe muntlig, noe som mest sannsynlig vil gjøre det enklere for elevene å lytte og følge med. Dette kan føre elevene mot en lytterrolle som krever aktiv lytting, og muligens bort fra den stille og passive lytterrollen som Siljan viser til.

Andre muntlige arbeidsformer

Det er som oftest unntaket at det nevnes andre muntlige arbeidsformer enn framføring. Likevel nevnes det eksempler på andre muntlige sjangre, som strukturert debatt, rollespill og utforskende samtaler. Jeg skal nå ta for meg hva som går igjen i studiene når det gjelder samtaler og andre muntlige arbeidsformer.

Forskning viser at *samtaler* i helklasseundervisning ofte består av IRE-strukturen (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Skaftun & Wagner, 2019). Disse samtalerne består ofte av lukkede spørsmål som baserer seg på det elevene husker, det gjør at denne formen for samtale fører til lite dialog. Dialog krever at læreren stiller andre type spørsmål enn lukkede spørsmål som ofte IRE-strukturen baserer seg på (Børresen, 2020, s. 97). Det forekommer få andre former for samtaler enn samtaler i form av IRE-struktur i de studiene jeg har tatt for meg. Det er for eksempel ingen tilfeller av litterære eller filosofiske samtaler i studiene jeg har sett på.

Blikstad-Balas og Roe trekker inn et eksempel på en utforskende samtale som gjennomføres i en klasse, de viser til dette er unntaket i observasjonene som er gjort (Blikstad-Balas & Roe, 2020). I en av «casene» fra rapporten *Eksempler på god praksis*, trekkes det inn et eksempel på dialog i helklasseundervisning hvor læreren ba elevene utdype svarene sine. Et konkret spørsmål som ble stilt var: «kan du utdype?» (Gilje et al., 2020, s. 36). Et slikt type spørsmål vil føre samtalen ut fra IRE-strukturen og føre til mer dialog. Hva kan være grunnen til at samtaler i klasserommet stort sett består av IRE-strukturen og at det forekommer få andre former for samtaler?

En mulig grunn til IRE-strukturens dominerende plass i klasserommet kan være at det virker mer overkommelig for læreren å gjennomføre denne typen samtale enn andre former for samtaler. Børresen mener at fraværet av andre former for samtaler muligens kan skyldes liten kunnskap om samtaler fra lærernes side (Børresen, 2019). Det kan også være et resultat av mangel på tid, og at den tiden som blir brukt til muntlig arbeid blir brukt til muntlige framføringer. Som jeg har vært inne på kan en årsak til dette skyldes den muntlige eksamensformen og fokuset på testing gjennom nasjonale prøver der elevene ikke blir testet i muntlighet. Det ser ikke ut som det er tid til å arbeide med utforskende- eller filosofiske samtaler. En annen mulig årsak til at det forekommer få andre muntlige arbeidsformer enn framføring i klasserommet, kan være utfordringen med vurdering. Som forskning og teori på feltet viser kan det være utfordrende for læreren å vurdere en muntlig framføring. Hvordan skal man da vurdere en samtale eller en strukturert debatt? Børresen mener at samtaler bør vurderes og begrunner det med at *samtale* er kompetansemål i alle fag, i tillegg gir samtaler elevene flere arenaer å vise ferdigheter på (Børresen, 2019, s. 59). Ut fra det Blikstad-Balas og Roe observerte av muntlighet i norsktimene mener de at en av utfordringene med det muntlige arbeidet i klasserommet er elevene i liten grad får oppleve noen annen form for samtale enn samtaler i et IRE-mønster (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 85). De mener ikke at det nødvendigvis er

noe galt med samtaler i form av IRE-mønsteret, men at det er fraværet av andre typer samtaler som er problemet.

Som Blikstad-Balas og Roe er inne på, er det ikke nødvendigvis selve arbeidsformen det er noe galt med. Ved å knytte dette synet opp mot muntlige framføringer, tenker jeg at det heller er fraværet av andre type arbeidsformer enn selve framføringen som er problemet. Det er mye bra med muntlige framføringer, og elevene når flere av målene som læreplanen legger opp til at de skal nå. I LK06 ble det for eksempel lagt vekt på at elevene skulle presentere et fagstoff tilpasset formål og mottaker og vurdere andres muntlige framføringer (Utdanningsdirektoratet, 2013). Disse målene var kompetansemål etter 7.trinn. Læreplanen la altså opp til at elevene skal kunne gjennomføre muntlige framføringer. Dette gjelder fortsatt i den gjeldende læreplanen, LK20. Ett av kompetansemålene etter 7.trinn er at elevene skal kunne presentere faglige emner muntlig (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Elevene lærer masse av å ha muntlige framføringer, det er mer fraværet av andre typer arbeidsformer som er problemet. For eksempel fraværet av ulike former for samtaler. Det som er nytt i LK20 er at det muntlige kommer til uttrykk enda tydeligere enn det gjorde i den forrige læreplanen. Her blir det også det å *samtale* vektlagt som sentralt flere steder.

Selv om det gjerne er unntaket at det nevnes andre muntlige arbeidsformer enn framføring i studiene jeg har sett på, er det likevel positivt at det nevnes andre arbeidsformer. En grunn til at elevene ikke alltid knytter disse andre arbeidsformene opp til arbeidet med muntlighet kan være at de ikke oppfatter hensikten med arbeidet med muntlige ferdigheter. Det kan derfor hende det foregår noe mer arbeid med muntlighet enn det elevene selv rapporterer. Flere av lærerne som ble intervjuet i forbindelse med evalueringen av kunnskapsløftet mente de var mer bevisste rundt arbeidet med de grunnleggende ferdighetene enn de hadde vært tidligere (Hertzberg, 2010). Selv om dette begynner å bli noen år siden er det et positivt trekk når det gjelder muntlighet.

I Gilje et.al., og Skaftun og Wagner sin studie, var det *individuell arbeid* som dominerte som arbeidsform i klasserommene de observerte med henholdsvis 46% og 38 % av tiden (Gilje et

al., 2020; Skaftun & Wagner, 2019). Når elevene arbeider individuelt gis det lite rom for å være muntlig aktiv. I de samme studiene så det ut til at også helklasseundervisning gav elevene lite rom til å være muntlige aktive. I Gilje et al sin studie ble størstedelen av helklasseundervisning kategorisert som monologisk. Dersom en stor del av arbeidsformene i klasserommet består av individuelt arbeid som ikke åpner for dialog, er det viktig at de arbeidsformen som har potensiale for dialog og utforskende samtaler faktisk åpner opp for det. Det ser ut til at mye av undervisningen som foregår i utgangspunktet har potensiale for dialog og andre muntlige sjangre enn framføringer. Skaftun og Wagner så for eksempel mange muligheter til dialog, men de mener at disse mulighetene ble lite utnyttet (2019). Noe av det samme viser Blikstad-Balas og Roe til, de skriver at de observerte flere samtaletemaer som kunne åpne opp for utforskende samtale, men at det sjelden ble gjennomført denne type samtale (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

I Hertzberg sine intervjuer med lærere uttrykte noen av lærerne at de syntes det var vanskelig å finne fram på Utdanningsdirektoratet sine sider, og at de brukte mye tid på å leite etter det de ønsket å finne fram til (Hertzberg, 2010). Det er nok mye som har endret seg angående dette siden 2010. I den nye læreplanen på utdanningsdirektoratet sin nettside er det et eget verktøy som heter «støtte til læreplanen», her kan man huke av for å vise tilknyttede kompetansemål til kjerneelementene, de tverrfaglige temaene og til de grunnleggende ferdighetene. Går man inn i kompetansemålene kan man huke av for å se sammenhengen mellom de ulike kompetansemålene og de overordnede temaene. Dette er verktøy som kan gjøre det enklere for lærerne å knytte alt dette sammen. I den neste delen skal jeg gå inn på didaktiske implikasjoner og muntlige grep som læreren kan benytte seg av i klasserommet.

5.2 Didaktiske implikasjoner

Sammenligner vi muntlighet med lesing og skriving, har lesing og skriving egne sentre, samt ulike konkrete lese- og skrivestrategier. Siden det ikke finnes noe senter for muntlighet, er ikke dette tilgjengelig på samme måte. Det er ikke like lett å finne muntlige strategier som det er å finne skrivestrategier gjennom et par klikk på skrivesenteret.no. For å finne muntlige strategier må man leite gjennom og lese flere bøker, artikler og liknende. Blikstad-Balas og Roe, og Fjørtoft viser til *muntlige grep* som er grep som kan brukes bevisst av læreren i

samtaler for å fremme muntlighet. Penne, Hertzberg og Solem kommer i boka *Muntlig tekster i klasserommet* med praktiske oppgaver som går på muntlig metodikk. Boka *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* kommer med konkrete og praktiske råd og undervisningsopplegg mot en muntlighetsdidaktikk. Felles for disse er at de kommer med råd og tips som læreren kan ta med seg inn i klasserommet, men akkurat nå virker det som man må være spesielt interessert, og ha nokså god tid for å få konkrete tips til muntlighetsundervisningen. Hadde denne kunnskapen vært mer tilgjengelig for alle ville muligens flere lærere fokusert mer på det.

Ut fra funnene som er gjort i denne oppgaven vil jeg trekke inn noen didaktiske implikasjoner og komme med noen konkrete grep som kan gjøres i klasserommet som kan gi økt muntlig aktivitet i klasserommet og mer *undervisning i muntlighet*.

Tenkepause er ett muntlig grep som kan bidra til at flere elever blir muntlige aktive. Tenkepause går ut på at elevene skal få tid til å notere tanker og ideer før det skal tas opp i grupper eller i plenum. Børresen skriver at tenkepausen bør være på mellom 1-5 minutter (Børresen et al., 2012, s. 68). Det som noteres skal brukes som et utgangspunkt for samtale. På den måten har alle elevene forberedt seg og kan delta på den aktiviteten som skal skje i klasserommet, i motsetning til for eksempel samtaler i form av IRE-struktur hvor elevene ofte får kort tid på seg når de skal svare på lærerens spørsmål. Gilje et al viser til konkrete eksempler på undervisningsopplegg som ble observert. I et par av eksemplene fikk elevene mulighet til å forberede seg i grupper før det ble gjennomført diskusjoner i plenum. Som forskerne av studien reflekterer rundt kan dette grepet gi elevene en trygghet når de skal delta i diskusjonen etterpå (Gilje et al., 2020). Dette grepet vil mest sannsynlig føre til at flere elever enn kun de faste og de raskeste elevene rekker opp hånda og svarer. Det kan igjen føre til mer muntlig deltakelse og mer dialog ved at flere stemmer blir hørt. Det er et nokså enkelt grep som ikke krever mye av læreren.

Omformulering er et annet muntlig grep som går ut på at læreren gjentar det eleven har sagt, det bør gjentas enda tydeligere enn det eleven sa og med faglige begreper (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 86). Blikstad-Balas og Roe mener dette kan bidra til å gjøre fagspråket

tilgjengelig for hele klassen. Henning Fjørtoft mener også at dette er et muntlig grep som kan gjøre at elevene kommer inn i den språkbruken som kjennetegner skolen (Fjørtoft, 2020b, s. 126). Dette kan føre til mer fagsnakk og mindre hverdagsnakk i klasserommet. Her kan også retorikken være til hjelp. Får man til dette vil det føre til en mer eksplisitt undervisning i muntlighet. Som vi har sett er dette spesielt viktig for de har en primærdiskurs som er langt unna skolens sekundærdiskurs.

Ett annet grep som kan gjøres i klasserommet er å *utforme vurderingskriterier sammen*. Her vil elevene medvirke i vurderingsprosessen, noe som læreplanen legger opp til at elevene skal gjøre. Det kan både dreie seg om vurderingskriterier som gjelder for den som framfører, men også kriterier for hvordan man skal være et godt publikum. På denne måten får man også inn lytteaspektet. Bruker man retorikken til hjelp kan man utarbeide kriterier på grunnlag av de tre apellformene ethos, logos og pathos med noen kriterier innenfor hver av de tre kategoriene. På den måten får man med innholdet det som skal presenteres muntlig, men også hvordan det presenteres, for eksempel ved å variere tonefall og kroppsspråk. Å utforme vurderingskriterier i fellesskap vil være hensiktsmessig når det gjelder alle muntlige sjangre i klasserommet. Det vil gagne både elevene, men også læreren ved at vurderingsbiten kan bli enklere.

Ett siste didaktisk grep som kan gjøres fra lærerens side er å *være tydelig på undervisningen hensikt*. Det fleste elevene som ble intervjuet i de ulike studiene assosierte arbeid med muntlighet med framføringer. Noe som er interessant å merke seg er at noen elever nevnte et par andre muntlige arbeidsformer, men det virket ikke som elevene forsto at disse arbeidsformene var en del av det muntlige arbeidet. Dette trekker blant annet Svenkerud fram i studien hun har gjennomført, hun mener at det ser ut til at elevene ikke alltid oppfatter hensikten og hva de skal oppnå i arbeidet med muntlige ferdigheter (Svenkerud, 2013). Ifølge Svenkerud kan dette føre til at læringspotensialet blir svekket. Hvis denne oppfatningen går igjen i klasserom er det på mange måter noe det kan være lett å gjøre noe med. Dersom læreren allerede *underviser i muntlighet* uten at elevene oppfatter at det er undervisning i muntlighet, så trenger bare læreren å være tydelig ovenfor elevene om undervisningens hensikt. Læreren trenger dermed ikke å endre undervisningspraksisen sin. Dette henger sammen med en eksplisitt undervisning og å bevisstgjøre elevene på hva de skal lære og

hvorfor de skal lære det. Noe av det samme trekker Siljan inn i studien om lytting i klasserommet. Her så det ut som at elevene hadde noe kunnskap om lytterrollen og at de mest sannsynlig hadde tilegnet seg kunnskapen i klasserommet uten å være klar over det. Ifølge Siljan knyttet ikke elevene lytting eksplisitt som en muntlig ferdighet i norsk (Siljan, 2017). Av den grunn kan man se på funnene Svenkerud og Siljan har gjort som positivt funn siden det kan være lett å gjøre noe med det. For at det skal gjøres endringer må læreren være klar og bevisst over hva som må gjøres. Som Jonas Bakken skriver angående norsklærerens muligheter i kapittelet «Hva er nytt i det fornyede norskfaget?», kan ikke en læreplan i seg selv skape god undervisning, det er det lærerne som kan gjøre (Bakken, 2019, s. 44).

Konsekvensene av et bevisst arbeid med disse muntlige grepene kan føre til økt muntlig aktivitet i klasserommet. Det kan føre til at flere elever deltar muntlig, noe som kan gi gode samtaler og diskusjoner ved at flere synspunkt og innspill får slippe til. Ved å bruke fagbegrep i undervisningen og forklare disse begrepene blir skolens sekundærdiskurs mer tilgjengelig for alle.

5.3 Metodologisk drøfting

For å si noe om hvor gyldig studien min er skal jeg blant annet si noe om validitet og reliabilitet denne oppgaven. Det vil si at man som forsker skal reflektere over hvilke begrensinger som er knyttet til egen forskning og hvordan måten jeg har gjennomført forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

Postholm og Jacobsen benytter seg av begrepene gyldighet for validitet og pålitelighet for reliabilitet. Når det gjelder validitet/gyldighet skiller de mellom indre og ytre gyldighet. Indre gyldighet handler om studien gir svar på det den spør om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). I denne oppgaven har jeg vært interessert i å finne ut hvordan det arbeides med muntlighet i klasserommet etter at LK06 ble innført, dette kommer fram av oppgavens problemstilling. For å svare på dette har jeg benyttet meg av metoden systematisk oversikt. Det er som sagt en metode som egner seg for å si noe om hva man vet så langt gjennom å på forskning som allerede er gjort, noe som gir grunnlag for å si noe om hva man kan gjøre videre. Jeg har gjennomført systematiske litteratursøk med utgangspunkt i søkeord som

kommer fram i problemstillingen. Her endte jeg opp med ni studier som gir grunnlag til å si noe om hvordan det arbeides med muntlighet i klasserommet etter LK06 ble innført.

Ytre gyldighet dreier seg om i hvor stor grad vi kan overføre resultater fra en undersøkelse til å gjelde andre kontekster enn de som er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). For eksempel i hvilken grad resultatene fra en skole kan overføres til å gjelde andre skoler. Jeg har sett på forskning som baserer seg på et ulikt utvalg av skoler, klasserom, elever og lærere. Noen av studiene har benyttet seg av samme metode, mens andre har benyttet andre metoder. Til tross for ulikt utvalg og metode er det mange av de samme funnene som går igjen i studiene jeg har sett på, det er derfor grunn til å tro at noe av det samme kan gjelde andre skoler også. Studien får også fram at det kan variere fra klasse til klasse på samme skole, lærere på en og samme skole kan for eksempel ha ulikt syn når det gjelder hva de vektlegger som viktig når de skal vurdere elevene muntlig.

Reliabilitet/pålitelighet handler om å gjøre forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Metoden jeg har benyttet meg av stiller krav til at søkene dokumenteres godt og grundig slik at andre kan gjøre samme søk og få de samme treffene som jeg har fått. Jeg har vært tydelig på hvilken database jeg har søkt i og på søkeord og inklusjons- og eksklusjonskriterier slik at andre kan gjøre akkurat samme søk og få de samme treffene som jeg har fått. Jeg har gjennomført systematiske litteratursøk i norske og internasjonale databaser for å ikke utelukke relevante treff. I tillegg har jeg gjort en gjennomgang av litteraturlistene til de relevante studiene jeg fant gjennom søkene, dette kan også andre personer gjøre og finne de samme studiene. Ved å lese litteraturlister fant jeg flere studier som ikke kom opp i de systematiske litteratursøkene. Når det gjelder hva jeg har tatt med fra hver studie, har jeg gjort en vurdering og presentert funnene fra hver studie så objektivt som mulig, og har forsøkt på en mest mulig konkret og oppsummerende måte å få fram hovedessensen i hver studie. I tillegg har jeg diskutert de utvalgte studiene sin kvalitet og eventuelle svakheter ved å se på metodevalg og hvordan utvalget er valgt ut. For å styrke den metodologiske drøftingen av hver studie har jeg støttet meg på metodelitteratur.

Som jeg har vært inne på, er det begrenset med forskning på feltet muntlighet i klasserommet. Det fikk jeg bekreftet da jeg begynte de systematiske litteratursøkene. En utfordring har derfor vært å finne nok studier slik at jeg får svart best mulig på oppgavens problemstilling. An den grunn har jeg måttet lete etter studier hvor det ikke står eksplisitt nevnt at muntlighet er hovedfokuset for studien, men heller se på funnene som er gjort i studien og trekke ut det som er relevant når det handler om muntlig arbeid. *Gode eksempler fra praksis* er et eksempel på dette, her ser de på hvordan undervisningen er inndelt, hvor det muntlige kan knyttes til hvilke arbeidsformer som går igjen i klasserommet.

Kapittel 6: Avslutning

6.1 Endringer i det muntlige arbeidet i klasserommet?

I denne oppgaven har jeg forsøkt å svare på problemstillingen: Hvordan arbeides det med muntlighet i klasserommet i perioden etter innføringen av LK06? For å svare på problemstillingen har jeg sett på forskning som har tatt for seg ulike aspekter knyttet til det muntlige. Alle studiene jeg har sett på har samlet inn datamaterialet sitt i den perioden LK06 var den gjeldende læreplanen. Til tross for vektleggingen av muntlighet i læreplaner ser det foreløpig ut til å være lite fokus på det muntlige i klasserommet. Det ser det ut som størstedelen av «snakket» i klasserommet, hører til *muntlighet i undervisningen*, mens det foregår mindre *undervisning i muntlighet*. Det ser ikke ut til å være noen store endringer i hvordan muntlighetsundervisningen har foregått fra 2001 med *Klasserommets praksisformer etter reform 97* som eksempel og fram til 2019 som den nyeste av studiene jeg har tatt for meg baserer datamaterialet sitt fra. For at elevene skal nå kompetansemålene og de overordnede målene som læreplanen i norsk legger opp til, trengs det variasjon i muntlige sjangre. Det er fortsatt behov for muntlige framføring, men det er også et behov for ulike typer samtaler og strukturerte diskusjoner. Siden elevene møter skolen med ulike svært ulike utgangspunkt og ulike sosiale språk er det i tillegg nødvendig med *undervisning i muntlighet* i klasserommet. Det ser ut til at det forekommer mindre av disse arbeidsformene og mindre undervisning i muntlighet enn det kompetansemålene i læreplanen «legger opp» til.

Innføringen av LK20 vil muligens medføre noen endringer når det gjelder muntlig arbeid i klasserommet. Denne læreplanen ble gradvis innført i skolen mens denne oppgaven ble skrevet. Det som er nytt i LK20 er at det muntlige kommer til uttrykk enda tydeligere gjennom flere steder i planen. Det kan vi blant annet se i kompetansemål for alle trinn hvor flere av begrepene har en sammenheng med muntlige ferdigheter. Her kommer det fram at elevene skal kunne mestre varierte muntlige arbeidsformer som samtaler, fortelling, framføring og diskusjon. Retoriske ferdigheter blir også trukket fram som sentralt, blant annet som en hjelp for å uttrykke seg både i sosiale kommunikasjonssituasjoner og i forberedte presentasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Innføringen *kjerneelementer* er nytt i LK20, her blir blant annet det å uttrykke seg variert og det retoriske vektlagt. Viktigheten av det muntlige kommer også tydelig til uttrykk i de tre tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* som også er nytt i LK20. I tillegg er *muntlige ferdigheter* fortsatt en av fem grunnleggende ferdigheter som gjelder på tvers av fag. Muntlighet blir altså satt inn i en større og mer overordnet sammenheng. For at elevene skal nå målene det legges opp til at de skal nå i den nye læreplanen, er det nødvendig med ulik kompetanse i muntlighet. Av den grunn er det også nødvendig med en variasjon i muntlige sjangre i klasserommet.

6.2 Forslag til videre forskning

Ett av funnene i denne oppgaven er at det har blitt gjort lite forskning på muntlighet. Som Postholm og Jacobsen uttrykker er forskning en pågående prosess som utvider vår kunnskap og gjør oss klar over hva vi ikke vet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Jeg har tatt for meg en del av forskningen som er gjort på muntlighet i klasserommet, her går det igjen at det er begrenset med forskning og behov for mer forskning på feltet. Det hadde vært interessant og sett på forskning som fokuserer på andre muntlige arbeidsformer enn framføring, for eksempel debatt og andre typer samtaler. Det blir også interessant å følge med om det blir noen endringer i hvordan det blir arbeidet med muntlighet i klasserommet etter den nye læreplanen er innført.

Litteraturliste

- Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster : ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv* [Området för lärarutbildning, Malmö högskola]. Malmö.
- Aksnes, L. M. (2020). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på : om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforl.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: - Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? When open questions are not open: What characterizes teacher questions in a literary conversation? *Nordic Studies in Education*, 35(3-04). http://www.idunn.no/np/2015/03-04/naar_aapne_spoersmaal_ikke_er_aapne_-_hva_karakteriserer_laerers
- Bakken, A. (2009). Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn. *Utdanning 2009– læringsutbytte og kompetanse*.
- Bakken, J. (2019). Det (nye) nye norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det nye nye norskfaget* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Bakken, J. (2020a). *Retorikk i skolen* (3. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2020b). Retorikk og muntlig kreativitet IK. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på : om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforl.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? : utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Børresen, B. (2015). En egen form for samtale. *Planlegging og gjennomføring av samtaler i klasserommet*. I H. Christensen & RS Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter*, 18-34.
- Børresen, B. (2019). *Samtaler i klasserommet*. Pedlex.
- Børresen, B. (2020). *Samtalen i klasserommet - samtale og læring*. Fagbokforl.
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforl.
- Eide, O. (2017). Norsk munnleg - grunnleggande for demokratisk deltaking og danning. I B. G. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Samlaget.

- Fjørtoft, H. (2020a). 101 måter å fremme muntlige ferdigheter på : om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk. I K. Kverndokken (Red.), *Hundre og en måter å fremme muntlige ferdigheter på*. Fagbokforl.
- Fjørtoft, H. (2020b). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på : om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforl.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies : ideology in discourses* (5th ed. utg.). Routledge.
- Gilje, Ø., Bjerke, Å. & Thuen, F. (2020). Gode eksempler på praksis. *Undervisning i en-til-en-klasserommet*. Oslo: Enhet for Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen, Universitetet i Oslo.
- Gregersen, M., Ødegaard, M. & Skagen, T. (2016). Systematiske litteratursøk. Status og fremtidig arbeid ved UB.
<https://www.ub.uio.no/om/prosjekter/avsluttet/fagbibliotek-og-systematiske-oversikter/systematiske-litteratursok-ub.pdf>
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag IB. G. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. Samlaget.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Haugsted, M. T. (1999). *Handlende mundtlighed : mundtlig metode og æstetiske læreprocesser* (Bd. 1. årg., nr 2, 1999). Danmarks lærerhøjskole.
- Haugsted, M. T. (2003). Sprogfagene og det muntlige rum *Sprogforum*
<https://tidsskrift.dk/spr/article/view/112979/161674>
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisreformer etter Reform 97*.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hertzberg, F. (2009). Skolen og grunnleggende ferdigheter. I J. Møller, T. Prøitz & A. Petter (Red.), *Kunnskapsløftet – tung bær å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*.
- Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter IE. Ottesen & J. Møller (Red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo : et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform* (Bd. 37/2010). NIFU STEP.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Jers, C. O. (2010). *Klassrummet som muntlig arena : att bygga och etablera ethos* [Lärarytbildningen, Malmö Högskola]. Malmö.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Abstrakt.
- Kaldahl. (2020). Students' voices on the unspoken oracy construct. "Find out how to do it on your own!". I D. Tsagari (Red.), *Language assessment literacy : from theory to practice*. Cambridge Scholars Publishing.
- Kaldahl, A.-G. (2019). Assessing oracy: Chasing the teachers' unspoken oracy construct across disciplines in the landscape between policy and freedom. *L1-educational studies in language and literature*, 19, Running Issue(Running Issue), 1-24.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.03.02>

- Kaldahl, A.-G. (2020). *The educational challenge of oracy - a rhetorical approach : exploring and articulating the oracy construct in Norwegian schools* [OsloMet - Oslo Metropolitan University]. Oslo.
- Kaldahl, A. G., Bachinger, A. & Rijlaarsdam, G. (2019). Oracy matters: Introduction to the special issue on oracy. *L1-educational studies in language and literature*, 19(Running Issue), 1-9. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.03.06>
- Kildekompasset. *Hva er en vitenskapelig artikkel?* .
<https://kildekompasset.no/kildekritikk/vitenskapelige-artikler/>
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2017). Linking Instruction and Student Achievement. A research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 10. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Klette, K., Sahlström, F., Blikstad-Balas, M., Luoto, J., Tanner, M., Tengberg, M., Roe, A. & Slotte, A. (2018). Justice through participation: student engagement in Nordic classrooms. *Education enquiry*, 9(1), 57-77.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428036>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærerutdanning 2025 Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. (2020). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på : om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforl.
- Kvissel, A. K. & Berg, K. (2017). *Slik skriver du en vitenskapelig artikkel*.
<https://www.bioingenioren.no/fag/fag-i-praksis/2017/slik-skriver-du-en-vitenskapelig-artikkel/>
- L97, L. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Lesesenteret. (2020). *Two teachers: Forskning på effekten av økt lærertetthet*.
https://lesesenteret.uis.no/two_teachers/
- Møller, J., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2010). Profesjonsforståelse og opplæringspraksis. I E. Ottesen & J. Møller (Red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo : et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform* (Bd. 37/2010). NIFU STEP.
- Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2009). Kunnskapsløftet – tung bær å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon. I. NIFU STEP.
- Mønsterplan. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Aschehoug.
- Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. (1974). Aschehoug.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk : metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Newman, M. & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. I O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S.

- Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (Red.), *Systematic Reviews in Educational Research*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>
- Normalplan for byfolkeskolen. *Normalplan for byfolkeskolen [1939]*. Aschehoug.
- Opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* Lovdata
- Otnes, H. (2020). Lyttehandlinger og lytteformål IK. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på : om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforl.
- Ottesen, E. & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo : et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform* (Bd. 37/2010). NIFU STEP.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Reinar, L. M. & Jamtvedt, G. (2010). Hvordan skrive en systematisk oversikt? *Sykepleien forskning (Oslo)*, (3), 238-246. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2010.0121>
- Rongved, E. (2019). Hvor blir det av snakket? . <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/hvor-blir-det-av-snakket-article135417-12719.html>
- Rødnes, K. A. & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 201-213. <http://www.idunn.no/npt/2018/03/ti-aa-med-grunnleggende-ferdigheter-hva-ve-t-vi-oghvorg>
- Siljan, H. (2017). «Være stille og ikke fikle med ting, det er vel det viktigste» - Om lytting som muntlig ferdighet. Fagbokforl. Landslaget for norskundervisning.
- Skaftun, A. & Wagner, Å. K. H. (2019). Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1-educational studies in language and literature*, 19, *Running Issue*(Running Issue), 1-20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09>
- Svenkerud. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. <https://journals.uio.no/adno/article/view/1109/988>
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49
- ER. <http://www.idunn.no/np/2012/01/opplaering-i-muntlige-ferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan norsk (NOR01-06)* . <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7-arstrinn#>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Lokalt gitt muntlig eksamen*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/eksamen/Udir-2-2014>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Reviderte læreplaner*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/6-Reviderte-lareplaner/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er kjerneelementer?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2020*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2020/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.1.3fastsatt-timetall>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan norsk (NOR01-06)*.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Regler for muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen*.
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>
- Aamodt, M. & Ødegaard, M. (2018). Systematiske oversikter – nye utfordringer og nye muligheter for fagbiblioteket. *Bok og Bibliotek*
<https://www.ub.uio.no/om/prosjekter/avsluttet/fagbibliotek-og-systematiske-oversikter/bokogbibliotek.aamodt.odegard.pdf>