

MASTEROPPGAVE

M5GLU18H

Mai 2023

Muntlige ferdigheter i norskfaget

En kvalitativ studie av et utvalg læreres arbeid med utvikling av elevers
muntlige ferdigheter

30 stp. oppgave

Madelen Skjønhaug Huser

og

Thea Marie Michelsen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

I dette masterprosjektet har vi undersøkt læreres refleksjoner rundt arbeid med muntlige ferdigheter i norskfaget gjennom følgende problemstilling: Hvordan reflekterer et utvalg norsklærere på ungdomstrinnet rundt sin egen undervisningspraksis knyttet til utviklingen av elevers muntlige ferdigheter? Problemstillingen er spisset ved hjelp av tre forskningsspørsmål: 1) Hvilke arbeidsmetoder mener lærere er gode for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, 2) hvordan arbeider de for at elevene skal bli gode lyttere og 3) hvordan veileder de elevene underveis i muntlige prosjekter, og gjennom tilbakemeldinger og vurdering? Problemstillingen blir besvart gjennom kvalitative forskningsintervjuer, der fire norsklærere fra tre ulike ungdomsskoler forteller om sin praksis og sine erfaringer knyttet til utvikling av elevers muntlige ferdigheter.

Tidligere forskning viser at arbeid med muntlige ferdigheter nedprioriteres til fordel for lesing og skriving. Videre viser de at arbeid med muntlige ferdigheter hovedsakelig består av fremføringer, og at elevene får lite eller ingen veiledning i forberedelsesfasen.

Tilbakemeldingene som gis er generelle, ukritiske og like uavhengig av elevenes prestasjoner. Tidligere studier finner også få eksempler på eksplisitt undervisning knyttet til det muntlige, og at lytterrollen blir tematisert i liten grad. Disse funnene var utgangspunktet for at vi ønsket å undersøke temaet, og om innføring av LK20 har ført til bedringer i dette arbeidet.

Hovedfunnene i vår undersøkelse er at lærerne trekker frem samtaler som den beste metoden for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Likevel forteller de at fremføringer fremdeles er sjangeren det arbeides mest med. Lærerne tematiserer eksplisitt undervisning knyttet til fremføringer, men lite i tilknytning til andre muntlige sjangre. Vi ser en positiv utvikling når det gjelder veiledning og tilbakemeldinger, da lærerne virker bevisste på at dette er nødvendig for elevenes utvikling. Lærerne viser også bevissthet rundt hva som kjennetegner gode lyttere. Vi ser likevel tendenser til at lytterrollen knyttes til en passiv publikumsrolle.

Abstract

In this master's thesis, we have investigated teachers' reflections on work with verbal skills in the Norwegian subject through the following problem: *How does a sample size of Norwegian subject teachers, at the junior level, reflect on their teaching practices related to the development of students' verbal skills?*

The problem statement is investigated further with the help of three research questions:

1) Which methods do teachers think are good for developing students' oral skills, 2) how do they work for students to become good listeners and 3) how do they help students during oral projects, and through feedback and assessment? The research questions are answered through qualitative research interviews, where four Norwegian subject teachers from three different schools talk about their practice and their experiences related to the development of students' verbal skills.

Former research suggests that work with verbal skills is deprioritized in favor of reading and writing. Furthermore, it highlights that work with verbal skills mainly consists of presentations, and that students receive little to no guidance in the preparation phase of these. The feedback students receive are general, uncritical and equally independent of the students' performance. Previous studies also find few examples of explicit teaching linked to oral skills, and that the role of listener is thematized to a small extent. These findings were the starting point for us wanting to investigate the topic, and whether the introduction of LK20 has led to improvements in this area of study.

The main findings of our survey propose that teachers highlight conversations as the best method for developing students' verbal skills. However, they do confirm that presentations are still the genre they work on the most. The teachers explicitly thematic teaching linked to presentation, but in little relation to other genres. We see a positive development in guidance and feedback, as the teachers seem aware of this necessity for the students' development. The teachers also signify awareness of what characterizes good listeners. Nevertheless, we see tendencies towards the role of the listener being linked to the role of a passive audience.

Forord

Etter fem år på lærerstudiet er det rart å sitte her med en ferdig masteroppgave, og vite at studenttilværelsen er på hell. Prosessen med å skrive en masteroppgave har vært spennende, men også krevende. Vi har lært mye av å fordype oss i et tema, og av å ha gjennomført et eget forskningsprosjekt. Prosessen har bydd på latter, tårer, spennende diskusjoner og utallige søvnløse netter. Det er en ambivalent følelse å levere fra seg dette produktet, da det innebærer at fem fine år på OsloMet er over. Årene har utviklet oss faglig, og gitt oss venner for livet. Nå gleder vi oss likevel til nye utfordringer, og til å tre inn i et spennende arbeidsliv for fullt.

Vi må rette en takk til vår veileder, Lea Reitel Høyer, for god hjelp underveis. Vi vil også takke alle informantene våre for at de stilte til intervju, uten dem hadde ikke dette prosjektet latt seg gjennomføre. En stor takk rettes også til storebror, Ole Jakob, som har gitt oss gode råd underveis i prosessen, og lest korrektur. Vi må også takke samboerne våre, Martin og Henrik, som har holdt ut med oss i denne stressende, men spennende perioden i livet. Videre vil vi takke kollokviegruppa vår, som vi også har oppkalt intervjupersonene våre etter. Studietiden hadde ikke vært det samme uten dere!

Kjeller, 2023,

Madelen Skjønhaug Huser

Thea Marie Michelsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
Innledning.....	8
Bakgrunn for problemstilling	8
Oppgavens oppbygning	9
Teori	10
Muntlighet i læreplanen – historisk perspektiv	10
Muntlige ferdigheter	12
Retorikk	13
Lytting	15
Undervisning i muntlighet vs. muntlighet i undervisning	16
Muntlige sjangre	17
Samtaler i klasserommet	17
Tilbakemeldinger/vurdering av muntlige ferdigheter	18
Muntlig eksamen	19
Tidligere forskning	20
Framføringer som dominerende sjanger	21
Generelle og ukritiske tilbakemeldinger	22
Veiledning	22
Lyttekompetanse	23
Varierende publikumsrolle	24
Undervisning i muntlighet	25
Metode.....	26
Kvalitativt forskningsintervju	26
Utvalg	27
Strategisk utvalg	27
Rekruttering	28
Beskrivelse av intervjupersonene	28
Planlegging og gjennomføring av intervjuene	29
Semistrukturert intervju	29
Prøveintervju	30
Gjennomføring	30
Beskrivelse av analyse	31
Reliabilitet og validitet	33
Reliabilitet	33

Validitet	34
Forskningsetikk	35
Informert samtykke	35
Konfidensialitet	36
Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet	36
Analyse og drøfting	37
Hvilke arbeidsmetoder mener lærere er gode for å utvikle elevers muntlige ferdigheter? ..	37
Faglige samtaler i elevgrupper	37
Fremføringer/presentasjoner	39
Undervisning i muntlighet.....	40
Trygghet	42
Videopresentasjoner	43
Muntlig eksamen	44
LK20 ført til endringer i undervisningspraksis?	45
Andre arbeidsformer	47
Hvordan arbeider lærerne for at elevene skal bli gode lyttere?.....	47
Lytting som en del av muntlige ferdigheter	47
Publikumsrollen	48
Hverandrevurdering	51
Hvordan veileder lærere elevene underveis i muntlige prosjekter, og gjennom tilbakemeldinger og vurdering?	55
Veiledning underveis.....	55
Tilbakemeldinger	58
Diskusjon.....	63
Muntlighet nedprioritert?	63
Betydningen av testing	65
Danning eller redskapsfag?	67
Oppsummering og avsluttende refleksjoner	69
Oppsummering av studiens hovedfunn	69
Hvilke arbeidsmetoder mener lærere er gode for å utvikle elevers muntlige ferdigheter?	69
Hvordan arbeider lærere for at elevene skal bli gode lyttere?.....	70
Hvordan veileder lærere elever underveis i muntlige prosjekter, og gjennom tilbakemeldinger og vurdering?	71
Overordnet diskusjon	72
Didaktiske implikasjoner.....	73
Forslag til videre forskning	73
Litteraturliste	74

Vedlegg	78
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	78
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	80
Vedlegg 3: Kodeskjema	82
Vedlegg 4: Medforfattererklæring	83

Innledning

Bakgrunn for problemstilling

Et av de store satsningsområdene i Kunnskapsløftet var utviklingen av elevenes grunnleggende ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene er: å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. Disse gjelder i alle fag, og det er blitt et kollektivt ansvar blant lærere å hjelpe elevene med å utvikle slike ferdigheter. Disse ferdighetene anses som grunnleggende fordi de er nødvendige redskaper for læring og utvikling, samtidig som de er nødvendige for å kunne vise sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Noe av det første barn lærer er å snakke, og de fleste mennesker bruker det muntlige språket til kommunikasjon hver eneste dag gjennom hele livet. Til tross for at det muntlige språket er den mest utbredte kommunikasjonsformen i hverdagen vår, både i skolesammenheng og i samfunnet, hevdes det i tidligere forskning at arbeid med de muntlige ferdighetene er nedprioritert i forhold til de andre grunnleggende ferdighetene (Blikstad- Balas & Roe, 2020, s. 70). Nedprioriteringen gjelder både i forskningsfeltet, og i skolen. Det er flere grunner til at det finnes mindre forskning på muntlige ferdigheter enn på det å kunne lese og å kunne skrive, blant annet at det er mer tidkrevende (Eide, 2017, s. 46). Nedprioriteringen av det muntlige illustreres av Eide (2017, s. 45), ved at det blant annet finnes ti nasjonale senter som har ansvar for skriving, lesing, nynorsk, regning ol. som alle er underlagt Utdanningsdirektoratet. Ingen av dem har fokus på muntlige ferdigheter, eller de muntlige aspektene av skolehverdagen (Eide, 2017, s. 45).

I dette masterprosjektet ønsker vi derfor å fordype oss i utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget. Vi vil snakke med lærere om hvordan de legger til rette for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Mye av den tidligere forskningen på feltet er basert på observasjonsstudier, som forteller oss mye om hva lærere faktisk gjør i klasserommet. Etter å ha lest mye av forskningen ble vi nysgjerrige på hvor bevisste lærere er rundt sitt arbeid med muntlighet i undervisningen, og hvordan de reflekterer rundt sin egen praksis. Vi ønsket derfor å gjøre en kvalitativ studie med intervju av lærere på ungdomstrinnet.

Vi vil undersøke følgende problemstilling:

Hvordan reflekterer et utvalg norsklærere på ungdomstrinnet rundt sin egen undervisningspraksis knyttet til utviklingen av elevers muntlige ferdigheter?

Vi har tatt utgangspunkt i en vid problemstilling og begrunner dette med at vi har spisset den gjennom tre forskningsspørsmål. Problemstillingen må derfor forstås i lys av forskningsspørsmålene.

For å forstå helheten i lærernes arbeid med muntlige ferdigheter har vi utarbeidet noen forskningsspørsmål med bakgrunn i tidligere teori. På denne måten kan vi bryte opp ulike deler av hele bildet, og lettere systematisere hva vi er ute etter å finne ut av. Vi vurderte å spisse oppgaven mer, og kun se på eksempelvis hvilke arbeidsmetoder som benyttes, eller hvordan veiledning av og tilbakemeldinger på elevenes muntlige prosjekt foregår, men fant fort ut at de ulike delene henger for tett sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Vi har derfor endt opp med tre forskningsspørsmål som dekker et bredt spekter, og er relevante for å svare på problemstillingen vår.

Vi vil arbeide ut ifra følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke arbeidsmetoder mener lærere er gode for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter?
- Hvordan arbeider de for at elevene skal bli gode lyttere?
- Hvordan veileder de elevene underveis i muntlige prosjekter, og gjennom tilbakemeldinger og vurdering?

Oppgavens oppbygning

I oppgavens første kapittel har vi innledet temaet, bakgrunnen for problemstillingen vår, samt presentert forskningsspørsmålene. I kapittel to vil vi gjøre rede for sentrale begreper og teori knyttet til problemstillingen. Vi vil også gi et kort historisk tilbakeblikk på det muntliges plass i læreplanene. I kapittel tre vil vi legge frem tidligere relevant forskning på feltet. Vi har strukturert den tidligere forskningen etter ulike funn i stedet for å presentere studiene hver for seg. Dette har vi gjort fordi flere av de relevante studiene peker på de samme temaene og problemstillingene. I kapittel fire vil vi gjøre rede for metoden vi har valgt, og hvordan vi har gått frem i prosessen. Vi vil vise hvordan vi har samlet inn og lagret datamaterialet vårt, og hvordan vi har gjennomført analysearbeidet. Vi vil også drøfte oppgavens reliabilitet og validitet, samt gjøre rede for de etiske avveiningene vi har hatt i løpet av forskningsprosessen.

I kapittel fem vil vi legge frem analysen av datamaterialet vårt, og drøfte funnene opp mot den tidligere forskningen som er fremstilt i kapittel tre. Vi har valgt å strukturere funnene våre

inn under de tre forskningsspørsmålene som er presentert over, og å drøfte funnene våre i lys av disse. Vi har gjort noen avgrensninger og konkrete valg på hvilke deler av materialet som blir presentert under hvilket forskningsspørsmål. Disse valgene har vi gjort rede for og begrunnet der det er relevant. For å unngå at funnene gjentas i to separate kapitler, har vi valgt å presentere resultatene, for så å drøfte dem i samme kapittel. I kapittel seks har vi drøftet materialet vårt i en større sammenheng. Her vil vi samle trådene fra kapittel fem, og drøfte forskningsspørsmålene våre opp mot overordnede temaer og forskningsfunn på feltet muntlige ferdigheter. I kapittel sju vil vi oppsummere funnene og drøftingen, og gi en konklusjon på hva vi har kommet frem til. Her vil vi også gjøre rede for didaktiske implikasjoner, og peke på behovet for videre forskning på feltet.

Teori

I denne delen av oppgaven vil vi redegjøre for sentrale begreper og teori som er relevant for vår problemstilling. Vi bruker begrepene muntlighet og muntlige ferdigheter om hverandre, for variasjonen sin del, men tillegger begrepene samme betydning. En av hovedgrunnene til at vi ønsket å forske på muntlige ferdigheter, er som vi har nevnt i innledningen, funnet som viser at muntlighet er et nedprioritert felt, både i forskningen og i skolen. For å illustrere muntlighetens plass i norskfaget gjennom tiden, har vi derfor valgt å bruke plass på en kort historisk fremstilling av muntlighet i læreplanene i første del av dette kapittelet.

Muntlighet i læreplanen – historisk perspektiv

Det er lange tradisjoner for bruk av muntlige uttrykksformer i skolen, og samtlige læreplaner det siste århundre har definert muntlig tale som en del av opplæringen (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012, s. 15). Muntlighet har fått en gradvis større plass med årene, og er i dagens læreplan en av de grunnleggende ferdighetene og dermed noe som skal arbeides med i alle fag.

Muntlighet kom for alvor inn i læreplanene på siste halvdel av 1900-tallet. M74 var den første læreplanen som definerte ulike retningslinjer for muntlig arbeid på de ulike klassetrinn (Aksnes, 2016, s. 20). I tillegg skulle elevene utvikle evnen til å snakke på morsmålet sitt, og muntlig bruk av språket var i denne planen listet opp som et av seks hovedelementer i norskfaget (Børresen et al., 2012, s. 15). Norsk muntlig ble for første gang plassert som et av hovedemnene i faget i M87 (Aksnes, 2016, s. 20). I denne planen listes det opp seks ulike

delmål for bruk av muntlig, og utviklingen av elevenes muntlighet (Børresen et al., 2012, s. 16).

Det muntlige ble styrket betydelig i L97, og med denne læreplanen ble det for første gang innført karakter i norsk muntlig, og eksamen på ungdomstrinnet (Børresen et al. 2012, s. 16). I denne planen var også det muntlige språket som et redskap for læring understreket, og betydningen av muntlighet som en arbeidsform. Språket er her den viktigste faktoren for læring (Børresen et al., 2012, s. 16).

Med kunnskapsløftet LK06 fikk muntlighet en betydelig større plass ved at “å kunne uttrykke seg muntlig” nå ble en del av de tverrfaglige grunnleggende ferdighetene (Børresen et.al., 2012 s. 16). Det innebærer at opplæringen i muntlighet ikke lenger er norsklærerens ansvar alene, men noe alle lærere skal arbeide med (Børresen et al, 2012, s. 19). I 2012 ble *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* fra Utdanningsdirektoratet innført. Rammeverket beskriver de grunnleggende ferdighetenes funksjon og progresjon. I 2013 ble læreplanene i flere fag revidert, med hensikt om å tydeliggjøre progresjonen av de grunnleggende ferdighetene (Børresen et al., 2012, s. 18). I denne revisjonen ble ferdigheten “å kunne uttrykke seg muntlig” endret til “muntlige ferdigheter”, og hovedområdet “muntlige tekster” endret til “muntlig kommunikasjon”. Dette innebærer at kommunikasjon er sentralt, og det er hele prosessen som står i fokus. Det innebærer at også lytting er en sentral del av dette (Eide, 2017, s. 47).

De grunnleggende ferdighetene i alle fagene finner vi også i Kunnskapsløftet LK20. Likevel er det nytt i denne læreplanen at de ulike fagplanene har fått egne kjerneelementer. Dette er det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med, og er det de må lære for å kunne mestre og anvende faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ser vi på læreplanen i faget norsk er det særlig to kjerneelementer hvor det muntlige står sentralt, nemlig “muntlig kommunikasjon” og “kritisk tilnærming til tekst”. Muntlig kommunikasjon handler om at elevene skal få positive opplevelser ved å bruke språket. Det presiseres at elevene i faglige samtaler skal lytte til og bygge på andres innspill. Videre fremgår det at de skal presentere, fortelle og diskutere foran andre, både spontant og planlagt (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Under kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst heter det at elevene skal kunne reflektere kritisk over teksters troverdighet og påvirkningskraft, bruke språklige og retoriske virkemidler

muntlig og skriftlig og at de skal opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

I LK20 ble det også innført tre tverrfaglige temaer som det skal fokuseres på i flere fag: *Demokrati og medborgerskap*, *Folkehelse og livsmestring* og *Bærekraftig utvikling*. Temaene er aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats både fra individer og samfunnet som helhet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Muntlige ferdigheter kommer til uttrykk i alle de tverrfaglige temaene. Under *Demokrati og medborgerskap* heter det blant annet at norskfaget skal bidra med å utvikle elevenes muntlige retoriske ferdigheter, slik at de kan uttrykke seg og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Elevene skal lære å håndtere uenighet og tenke kritisk, gjennom refleksjon, dialog og diskusjon (Utdanningsdirektoratet, 2020d). *Folkehelse og livsmestring* i norskfaget handler om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg muntlig, slik at de kan uttrykke egne følelser, tanker og erfaringer, da dette er viktig for relasjoner og deltakelse i sosiale fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Muntlige ferdigheter under *Bærekraftig utvikling* kommer til uttrykk ved at elevene skal utvikle evne til å forstå og håndtere konflikter og ulike meninger gjennom deltakelse i dialog. Videre kan faget bidra til å ruste elevene til å påvirke samfunnet gjennom språk (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Som vi ser, har altså det muntlige fått en gradvis større plass i læreplanene. I LK20 gjennomsyrrer muntlighet alle delene av læreplanen, noe som kan gi en indikasjon på at muntlighet som fagfelt er i ferd med å styrkes. Samtidig kan en ikke være sikker på at undervisningen gjenspeiler læreplanens mål fullt og helt. Det å snakke med lærere om hvordan de forstår begrepet muntlige ferdigheter, og hvordan læreplanens føringer gjenspeiles i deres praksis, kan derfor gi oss et innblikk i hvorvidt det muntlige er styrket i våre informanternes undervisningspraksis.

Muntlige ferdigheter

I læreplanen i norsk heter det at muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Samhandlingsperspektivet står dermed sterkt. Dette viser oss også at det finnes tre undergrener av muntlighet, nemlig det å kunne lytte, fortelle og å samtale. Videre står det at det innebærer å kunne «uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte

kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017) heter det at muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring, og for aktiv deltakelse i både arbeidslivet og samfunnslivet for øvrig. De grunnleggende ferdighetene er dermed knyttet til to ulike perspektiver, både et nytteperspektiv og et dannelsesperspektiv. Nytteperspektivet handler om de ferdighetene elevene trenger for å lære og delta (Børresen et al., 2012, s. 19). Dannelsesperspektivet handler om det elevene trenger for å bli demokratiske medborgere (Børresen et al., 2012, s. 19). Eide (2017, s. 50) snakker også om norskfaget som et dannelsesfag og et redskapsfag. Dette gjelder også de muntlige ferdighetene, hvor redskapsdelen dreier seg om det å kunne tilpasse språket til kontekst og deltakerne i situasjonen. Dannelsesaspektet kommer gjennom prosessen, de du møter i de ulike kontekstene, og innholdet det tales om (Eide, 2017, s. 50).

Rammeverket deler de muntlige ferdighetene inn i fire ulike ferdighetsområder. Det første heter forstå og vurdere, og handler om å tilegne seg kunnskapsstoff. Det “innebærer å lytte, tolke og vurdere muntlig tekst og vise respekt for den som taler” (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det neste ferdighetsområde handler om å utforme, noe som innebærer “bruk av ulike uttrykksmåter som støtte i både spontan og forberedt tale” (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det tredje ferdighetsområde heter kommunisere, og innebærer å kunne gjøre uttrykk for egne meninger, samt å drøfte problemstillinger og å kunne tilpasse språket og tekstene etter mottaker, innholdet og formålet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det siste ferdighetsområde handler om å reflektere og vurdere, og innebærer “å lytte til, gi respons, videreutvikle innspill fra andre og fremme egne meninger i spontane og forberedte samtaler” (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Retorikk

“Retorikk er kunsten å *finne fram til, ordne, formulere, huske* og til slutt *framføre* det en har på hjertet slik at andre lytter og tar ordene til seg” (Penne, Hertzberg & Solem, 2020, s. 84). Retorikk er et begrep som stammer fra den greske antikken, hvor evnen til å overbevise, og å kunne tale, var nødvendig for å vinne frem i demokratiet - språket var makt (Penne et al., 2020, s. 84). For å kunne formidle noe i klasserommet på en måte som fanger de andres interesse, kan de retoriske begrepene *kairos, logos, etos* og *patos* være hjelpemidler på veien

(Penne et al., 2020, s. 92). Dersom disse fire begrepene mestres i klasserommet, vil man ha kommet langt på vei for å kunne formidle noe til klassen, enten avsender er lærer, eller medelever.

Det første begrepet, kairos, handler om å kunne gripe øyeblikket, og å finne rett ting å si til rett tid. Øyeblikket vil variere ut ifra konteksten, og den som snakker må tilpasse språket etter hvem tilhørerne er. Kairos er med andre ord utgangspunktet til retorikken (Penne et al., 2020, s. 87). Det andre begrepet, logos, betyr fornuft i det greske språket, og er knyttet til det innholdet man skal presentere for tilhørerne. For å klare å presentere noe på en slik måte at det blir interessant å høre på, må nødvendigvis også den som taler kunne det stoffet som skal legges frem, og stoffet må presenteres med en tydelig begynnelse, midtdel og slutt (Penne, et al., 2020, s. 88). Det tredje begrepet, etos, handler om troverdighet, og går ut på at de som skal høre på en taler må få tillit til at denne er verdt å høre på (Penne, et al., 2020, s. 89). I klasserommet vil læreren normalt ha bygget opp etos, og elevene er klar over sine roller som tilhørere. Utfordringen oppstår derfor når det skal foretas rollebytter, og elevene skal være de som presenterer noe. Fordi elevene i en klasse fort vil ha tydelige roller i gruppa, kan de trenge lærerens hjelp for å etablere etos. Elevene må likevel lære å formidle fagstoffet på en slik måte at de andre får følelsen av at dette er nyttig å høre på, og at dette vil variere ut ifra mottakerne (Penne et al., 2020, s. 89-90). Det siste begrepet, patos, handler om følelser, og evnen til å engasjere publikumet sitt følelsesmessig. Dersom avsender klarer å aktivere tilhørernes følelser, vil de også huske det som blir formidlet på en bedre måte (Penne et al., 2020, s. 90-91).

Vi kan altså fastslå at en som skal formidle et fagstoff må tenke på de tre appellformene etos, logos og patos, og at alle disse må være på plass for å formidle det stoffet man ønsker. Kairos bestemmer hvilket språk man bruker til hvilken situasjon, og at man alltid må tilpasse formidlingen etter mottakerne. De tre appellformene må også være til stede i det som kalles retorikkens fem faser, inventio, dispositio, elocutio, memoria og actio (Aksnes, 2016, s. 23). Inventio er den første fasen, og handler om hvordan man skal velge ut hva som er viktig å ha med i fremstillingen av et fagstoff. Da må man ta hensyn til hvem som er mottaker, og hva som er formålet med fremføringen (Aksnes, 2016, s. 23). Dispositio handler om hvordan man skal disponere det stoffet man har valgt ut, mens elocutio handler om å tenke igjennom hvilket språk som passer å bruke i den gitte situasjonen (Aksnes, 2016, s. 23). De to siste fasene er memoria, som handler om å tenke igjennom hva man bør lære seg utenat, og

hvordan man skal huske det, og til slutt actio, som handler om selve presentasjonen. Her må man tenke igjennom kroppsspråk, bruk av hjelpemidler som PowerPoint, og få alt til å virke sammen på en hensiktsmessig måte (Aksnes, 2016, s. 23).

Lytting

Det å kunne lytte er som tidligere nevnt listet opp som et av tre hovedelementer i forståelsen av begrepet muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Spørsmålet blir derfor hva det egentlig innebærer å kunne lytte. Noe av det som skiller muntlig kommunikasjon fra skriftlig, er at mottakeren hører det som blir sagt i samme sekund som avsenderen sier det. I motsetning til en skriftlig tekst, hvor vi kan gå tilbake å lese en setning på nytt, må vi i muntlig kommunikasjon høre det som blir sagt med en gang (Fjørtoft, 2014, s. 129).

Otnes (2016) skiller mellom å høre og å lytte. Å høre er en fysiologisk prosess hvor man gjennom sansene mottar lydsignaler, uten at man nødvendigvis får med seg innholdet i det man hører. Å lytte handler om å gå inn for å få med seg nyanser, forstå og skape mening. Her er lytteren en mer aktiv part. Lytting kan dermed være noe langt mer enn å høre, og lyttebegrepet sier noe om kvaliteten på "høringen" (Otnes, 2016, s. 73).

Eide (2017, s. 47- 48) skiller mellom kognitiv og sosial lytting. Kognitiv lytting innebærer å finne budskapet og meningen i det som formidles, og å skille ut relevant informasjon. Sosial lytting derimot, dreier seg om det mellommenneskelige, og at man viser den som taler at man lytter med hele kroppen (Eide, 2017, s. 47-48).

Lytting i skolesammenheng, har tidligere vært knyttet til det kognitive. Det har handlet om å lytte for å lære, og lytting har dermed vært sett på som en akademisk eller studieteknisk ferdighet (Otnes, 2016, s. 75). Etter hvert har fokuset blitt flyttet til lytting som en sosial, interaksjonell og empatisk ferdighet, som er en mer dialogisk og relasjonell form for lytting. Dette kaller Otnes å "lytte for å kommunisere" (Otnes, 2016, s. 75).

Penne, Hertzberg og Solem (2020, s. 80-81) deler lyttekompetansen inn i tre ulike moduser, det å lytte etter informasjon, lytte kritisk og å lytte empatisk. Når man lytter etter informasjon ønsker man å hente ut de viktigste delene av det som blir sagt, og overflødig informasjon blir ikke tatt opp og lagret i minne. Dette illustreres ved at en elev som har fått en feil på en

oppgave på en prøve vil lytte når den aktuelle oppgaven gjennomgås, men filtrere ut gjennomgangen av oppgaver hen har korrekt.

Det å lytte kritisk derimot, innebærer og også vurdere informasjonen man får. Vurderingen gjøres ut fra eget ståsted, og vil derfor variere fra person til person. En kan vurdere ut ifra følelser, oppfatninger og overbevisninger, og også vurdere utsagn ettersom hvem som uttaler dem (Penne et al., 2020, s. 80). Kritisk tenkning er også en av grunnpilarene i Kunnskapsløftet LK20, og “Kritisk tilnærming til tekst” er et av kjerneelementene i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Elevene skal lære å vurdere tekster kritisk, enten det er snakk om muntlige eller skriftlige tekster.

Den tredje lyttemodusen handler om å lytte empatisk. Den empatiske lytteren vil «vende det gode øret til», og lytte villig til den som taler (Penne et al., 2020, s. 81). En empatisk lytter vil oppleves som en trygghet for den som taler, da den viser forståelse og omsorg med hele kroppsspråket, og lytteren vil tolke det som sies i beste mening. Det å lære elevene å bli empatiske lyttere kan derfor være gunstig for å skape trygghet i klasserommet, og en god muntlig kultur.

[Undervisning i muntlighet vs. muntlighet i undervisning](#)

Mads Haugsted (1999, s. 33) skiller mellom det han kaller “undervisning i muntlighet” og “muntlighet i undervisning”. “Muntlighet i undervisning” dreier seg om alle muntlige element som er en del av lærerens undervisningsopplegg, og også ulike muntlige arbeidsformer elevene gjennomfører. “Undervisning i muntlighet” handler derimot om eksplisitt undervisning der muntlighet i seg selv er tematikken (Haugsted, 1999, s. 33).

Det er liten tvil om at lærere bruker mye “muntlighet i undervisning”, enten ved å forelese, ha helklassesamtaler, gruppesamtaler, presentasjoner eller andre former for muntlige aktiviteter i klasserommet. Det er på den annen side lite “undervisning om muntlighet” i norske klasserom, til tross for at muntlige aktiviteter er de mest utbredte i en undervisningssituasjon, og at utvikling av elevenes muntlige ferdigheter er noe som skal arbeides med i alle fag, og norsklæreren har fått et særlig ansvar for (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70).

Muntlige sjangre

Sjangerlære har tradisjonelt vært tett knyttet opp mot det skriftlige, og skolen har gjennom tidene gitt elevene opplæring i et bredt utvalg av skriftlige sjangre. Når det gjelder arbeid med muntlige sjangre derimot, viser tidligere forskning at det gjerne er en sjanger som har dominert i klasserommet, nemlig den muntlige fremføringen - enten individuelt eller i grupper (Hertzberg, 2003; Svenkerud, Hertzberg & Klette, 2012; Blikstad-Balas & Roe, 2020).

Muntlige sjangre er gjerne knyttet opp til kommunikasjon og dialog. Man snakker til andre som sitter i nærheten, og som hører det som blir sagt der og da. Det muntlige språket blir dermed nært og kontekstavhengig. Dette er i motsetning til skriftlige sjangre, som skal leses av en mottaker på et senere tidspunkt. Skrivefasen er dermed mer monologisk enn dialogisk (Børresen et al., 2012, s. 29). Penne, Hertzberg og Solem (2020, s. 43) deler for enkelhetens skyld, muntlige sjangre inn i to hovedkategorier, monolog og dialog.

Alle måter å bruke språket på kan kategoriseres innenfor bestemte kategorier eller sjangre (Aksnes, 2007, s. 14). De ulike muntlige sjangrene bestemmes i all hovedsak av konteksten de tales i, det er situasjonen som avgjør hva vi sier, eller hvordan vi ordlegger oss. Det er derfor ikke nok å lære elevene teknikker for å fremføre tekst, de må også lære å forstå de ulike kontekstene de muntlige sjangrene er en del av. De skal med andre ord lære å finne de rette tingene å si i de ulike kontekstene de er en del av (Aksnes, 2007, s. 14). Nettopp fordi de muntlige sjangrene er situasjonsavhengige, er det ikke like enkelt å lære å mestre ulike muntlige sjangre, som skriftlige (Aksnes, 1999, s. 18).

Samtaler i klasserommet

Samtaler er en naturlig del av menneskelig interaksjon, og vi samtaler både i uformelle og formelle situasjoner. I skolen skal også elevene læres opp til å samtale, og i læreplanens beskrivelse av muntlige ferdigheter i norsk, er det samhandling med andre gjennom blant annet samtale som trekkes frem (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

En samtale defineres gjerne som en situasjon der to eller flere deltakere ansikt til ansikt skifter på å ta ordet i sekvenser (Penne et al., 2020, s. 57). Penne, Hertzberg og Solem (2020, s. 57) omtaler videre samtaler som skjer i klasserommet som institusjonelle samtaler. Det betyr at de ulike deltakerne i en samtale har forskjellige roller, og også ulike rettigheter og plikter som hører med de rollene. I skolen vil de rollene typisk være lærer og elev. Det at man har ulike

roller i klasserommet gjør også at premissene for en samtale i et klasserom blir annerledes enn for samtaler er av mer dagligdags natur (Penne et al., 2020, s. 57).

Det er to ulike ting å snakke for å snakke, og å snakke for å lære. For at samtale skal fungere gunstig som et verktøy for læring bør det legges til rette for flere typer samtaler, fordi ulike typer samtaler kan fungere til ulike formål (Børresen et al, 2012, s. 167). Samtalene må struktureres og stille krav til de som deltar, slik at elevene får anledning til å trene refleksjon og vurdere argumenter, og samtidig sørge for at alle tar del i dem (Børresen et al., 2012, s. 168). Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 74) fant i sin studie at samtaler mellom elevene i norsktimene sjelden hadde disse klare kravene eller føringene. Elevene fikk gjerne beskjed om å snakke om ting, uten at de skulle komme til en felles enighet, eller begrunne hvorfor de svarte som de gjorde.

Når elever samtaler med hverandre i mindre grupper viser forskning at det gjerne er de sterkeste elevene som styrer samtalen, noe som også er tilfelle i de lærerstyrte helklassesamtalene hvor kun noen få elever står for flesteparten av svarene som gis (Penne et al., 2020, s. 68). I andre studier kom det frem at elevene stort sett samtaler om det rent praktiske som skal til for å løse en oppgave de har fått av lærer, ikke om de faglige oppgavene som ble tildelt dem. Det faglige arbeidet ble dermed individuelt og ikke gjenstand for en faglig samtale (Penne et al., 2020, s. 68).

Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 71) skiller mellom det å delta i hverdagssamtaler på den ene siden, og å kunne delta i faglige samtaler på den andre siden. For at elevene skal kunne delta i slike fagsamtaler trenger de tydelige føringar fra læreren. De må ikke minst utvikle et metaspråk, altså et språk om språket, og de må lære hvordan man bruker språket i ulike muntlige sjangre. Dette krever også at lærere bruker språket til å modellere for elevene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 72).

[Tilbakemeldinger/vurdering av muntlige ferdigheter](#)

Nettopp fordi man ikke kan gå tilbake i en muntlig tekst, på lik linje med en skriftlig, kan det være utfordrende å vurdere muntlige tekster. Det er skrevet lite forskning om vurdering av muntlige ferdigheter, og store vurderingsstudier sier lite om vurderingen av muntlige ferdigheter (Fjørtoft, 2016, s. 119). Noe av det den tidligere forskningen viser, er at det gjerne gis generelle, ukritiske og like tilbakemeldinger på muntlige prosjekter, uavhengig av

elevenes prestasjon. Dette vil vi komme tilbake til i oppgavens kapittel om tidligere forskning.

Vurdering kan man på generell basis kategorisere i to former, formativ og summativ vurdering. Den formative vurderingen handler om den vurderingen som skjer underveis, og som skal bidra til å støtte og motivere elever, samt gi læreren anledning til å tilpasse undervisningen underveis (Fjørtoft, 2016, s. 119). Den summative vurderingen derimot handler om en vurdering av sluttproduktet etter et prosjekt, og sier noe om det endelige resultatet på teksten som er levert, eller presentasjonen som er holdt (Fjørtoft, 2016, s. 119). Vi kan også skille mellom vurdering av læring, og vurdering for læring. Vurdering for læring må da nødvendigvis si noe om hva den skal oppnå, og hvordan den ligger an for å oppnå dette. Det er ikke tilstrekkelig med generelle kommentarer om hva som var bra, den må si noe om hvor eleven er på vei (Børresen et al., 2012, s. 255). Det er ikke tilstrekkelig å vurdere et sluttprodukt. Vurdering, undervisning og tilbakemeldinger til og veiledning av elever må sees i sammenheng (Børresen et al., 2012, s. 255).

Det er viktig å være oppmerksom på at vurderingen av det muntlige ofte er tettere knyttet sammen med identitet og væremåte, enn det skriftlige. Hvordan man ordlegger seg, kroppsspråk, stemme og talemål er en viktig del av en selv, og i Norge har vi få tradisjoner for å rette på hverandres talemål og uttrykksmåter (Eide, 2017, s. 47). Tilbakemeldinger som gis på muntlige presentasjoner kommer gjerne foran andre, og i noen tilfeller også fra medelever som er tilhørere. Vurderingen av det muntlige blir derfor mer sårbar for elevene, og dette er noe lærere er klar over og bevisste på (Børresen et al., 2012, s. 257). Det skapes altså en konflikt mellom å være støttende og å skape trygghet for elevenes sårbare situasjon på den ene siden, og de konstruktive tilbakemeldingene om hvor elevene er i forhold til målsettingen på den andre siden.

Muntlig eksamen

En sentral del av vurderingen av elevenes muntlige ferdigheter styres av retningslinjene for muntlig eksamen. Her vil vi redegjøre for noen sentrale bestemmelser som er knyttet til gjennomføringen av muntlig eksamen på tiende trinn. 48 timer før eksamen skal gjennomføres skal elevene få vite hvilket fag de er trukket opp i (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Deretter skal de ha 24 timers forberedelsestid med tilgang på skolens lokaler og

veiledning fra pedagog, hvor de rustes til å møte aktuelle utfordringer som kommer på en eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Eksamen skal også legges opp på en måte som gir elevene mulighet til å vise så bred kunnskap i faget som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2020c). For å sikre dette skal faglærere komme med konkrete forslag til oppgaver som elevene kan besvare. Når eksamen skal vurderes er det den faglige kunnskapen som er vist under selve eksaminasjonen som skal vurderes, og karakter skal gis umiddelbart etter at sensorene er ferdige med å diskutere (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Eksamensformen på 10.trinn etter LK06 gikk ut på at elevene fikk forberedelsestid etterfulgt av en muntlig fremføring (Børresen et al., 2012, s. 16). Den største endringen som har skjedd med innføringen av LK20, er at den obligatoriske fremføringen er tatt bort. Det er nå blitt valgfritt om man vil begynne eksaminasjonen med en presentasjon, eller om man vil legge det frem på en annen måte. Valgfriheten begrunnes med at enkelte opplever fremføringen i begynnelsen som en trygghet, og en måte å snakke seg i gang på i en stressende situasjon. For andre derimot kan den låse en fast i et spor man egentlig ikke ønsker, og virke hemmende (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Det at den obligatoriske presentasjonen er fjernet gjør det interessant å undersøke om dette påvirker lærernes arbeid med muntlige ferdigheter i klasserommet. Dette vil vi komme inn på og drøfte senere i oppgaven. Det er også verdt å nevne at siden innføringen av Kunnskapsløftet LK20 har det fortsatt ikke blitt gjennomført en muntlig eksamen i norskfaget på bakgrunn av pandemien.

Tidligere forskning

I dette kapitlet vil vi redegjøre for tidligere forskningsfunn på feltet muntlige ferdigheter i norskfaget. Flere av de omfattende studiene som omhandler muntlige ferdigheter, og som vi vil presentere her, er noen år gamle. Dette er fordi det finnes få nyere studier som dreier seg om muntlige ferdigheter som en helhet, de fleste tar utgangspunkt i deler av tematikken (Penne et al., 2020, s. 15). Vi vil legge frem noen tidligere forskningsfunn som vi har lagt til grunn for arbeidet med vårt eget prosjekt, og som vi synes det er interessant å finne ut mer om, nettopp fordi det finnes få nyere studier på feltet.

Fremføringer som dominerende sjanger

Hertzberg gjennomførte i 2003 en observasjonsstudie om arbeid med muntlige ferdigheter i ulike klasserom. Her er det observert ulike klasser i ulike fag, og materialet ble kategorisert ved at ulik muntlig aktivitet ble plassert i ulike sjangre. Hovedfunnet fra denne forskningsartikkelen er at fremføringer dominerer som sjanger i norske klasserom (Hertzberg, 2003). Med få unntak var presentasjonene forberedt hjemme, og ikke på skolen. Det var også lite fokus på å lære elevene hvordan de skulle presentere, forskeren fant ikke et eneste eksempel på systematisk opplæring.

Svenkerud, Hertzberg og Klette utførte en ny observasjonsstudie i 2012, som var basert på et mer omfattende materiale enn Hertzbergs studie fra 2003. Her brukte de videoanalyse av undervisningen i norskfaget i seks klasser på ungdomstrinnet som grunnlag. Her fant de ut at ca. 20% av undervisningen besto av arbeid med muntlighet, og omtrent 80% av det arbeidet gikk ut på forberedelser eller gjennomføring av fremføringer. Fremføringene som ble holdt var så like av karakter at de bar preg av å være rituelle. Elevene jobbet i grupper og planla, skrev og fordelte mellom seg hva de skulle si og fremførte sammen. Det eneste som varierte fra fremføring til fremføring var bruk av multimodale hjelpemidler, som bilder, musikk og PowerPoint. Fremføringene bar lite preg av improvisasjon, og elevene måtte sjelden svare på spørsmål underveis. I likhet med Hertzbergs studie fra 2003 viste også denne studien at det var lite systematisk opplæring i forkant av presentasjonene. Forskerne påpekte likevel at det kunne ha skjedd i forkant av observasjonene, men fikk ikke det inntrykket.

Også i Svenkeruds (2013) artikkel "Ikke stå som en slapp potet" er det et funn at fremføringer dominerte som sjanger i de fleste fag. Studien søkte svar på hva elever på niende trinn mente de lærte om muntlige ferdigheter, hvordan de erfarte arbeidet, og hva slags veiledning og støtte de fikk underveis i prosessen. I studien ble det intervjuet 12 elever fra to ulike skoler. Svenkerud fant ut at arbeidet med fremføringene gjerne skjedde i grupper, og at elevene diskuterte tema og innhold før de fordelte oppgavene mellom seg. Arbeidet ble derfor en kombinasjon av individuelt arbeid og gruppearbeid.

Siljan (2017) utførte en studie med intervjuer av elever for å forske på deres forståelse av muntlige ferdigheter og lytting. Da elevene skulle forklare hva de forbandt med muntlig aktivitet, handlet svarene deres stort sett om taleferdigheter. Dette illustreres ved at de blant annet tok opp viktigheten av å ikke være avhengig av manus. Siljan pekte på at elevenes svar

kan tolkes i retning av at de forbinder muntlighet i skolen med avsenderrollen, og at det stort sett knyttes til presentasjoner (Siljan, 2017, s. 130).

Blikstad-Balas & Roe (2020) har skrevet boken «Hva foregår i norsktimene?» basert på resultater fra LISA-studien. Dette er en omfattende studie som baserer seg på videoopptak av undervisningen fra 47 ulike norske klasserom. Forskerne her fant i likhet med tidligere studier at fremføringer dominerer som sjanger. De fant likevel en variasjon vi ikke har sett i tidligere studier, ved at typen fremføringer varierer i større grad enn tidligere. Dette innebærer at fremføringer ikke lenger nødvendigvis er ensbetydende med en innøvd PowerPoint presentasjon alene eller i grupper (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 83). De trekker frem bokpresentasjon, rollespill og opplesing av egenskrevet novelle som eksempler. Forskerne anser det som en positiv utvikling, i forhold til tidligere studier, at det nå brukes tid på andre typer muntlige bidrag.

Generelle og ukritiske tilbakemeldinger

Hertzberg (2003) viser at læreren alltid har kommentarer til slutt, og noen ganger også underveis i en presentasjon. Det som kjennetegner disse kommentarene er at de er oppmuntrende og støttende, uten at de viser til konkrete eksempler på hva som har vært bra. Kommentarene er positive uavhengig av presentasjonens nivå, til og med i tilfeller der elevene åpenbart tuller og er useriøse, kommer læreren med støttende tilbakemeldinger (Hertzberg, 2003, s. 159). Dette synet finner vi igjen i studien til Svenkerud, Hertzberg og Klette (2012). Her kommer det frem at tilbakemeldingene elevene får på fremføringer er korte og generelle, og av positiv art, eksempelvis “flott”. Lærerne viser også lave forventninger til elevenes prestasjoner. Dette kan skyldes at lærere er opptatt av å ikke skape prestasjonspress hos elevene. Problemet blir derimot at elevene ikke får den veiledningen de trenger for å lykkes. I tillegg har tilbakemeldingene til felles at de er korte, og noen grupper får ikke tilbakemelding i det hele tatt, kun beskjed om at de vil få en karakter (Svenkerud, Hertzberg & Klette, 2012).

Veiledning

Svenkerud, Hertzberg og Klette (2012) fant at det gis lite veiledning til elevene underveis i muntlige prosjekter. Dette synet støttes av Svenkerud (2013). Her uttrykker elevene at de får lite eller ingen veiledning i forberedelsesfasen i arbeidet med fremføringer. Den veiledningen som gis er gjerne av teknisk, praktisk og administrativ art. Elevene uttrykker også at de øver

seg hjemme og får respons fra familien. Svenkerud er kritisk til at elevene blir overlatt til seg selv i forberedelsene, da ikke alle har mulighet til å få hjelp og veiledning hjemme.

Blikstad-Balas & Roe (2020) viser til at elevene fikk gode muligheter til å ytre seg i par og i grupper, men at de fikk få instruksjoner om hvordan de skulle snakke sammen. Dialogen mellom lærere og elever ble i stor grad preget av praktiske ting knyttet til oppgaven, og ikke om samtaleform eller innholdet i samtale mellom elevene. Dermed fikk elevene lite veiledning om hvordan de kan ha gode faglige samtaler (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 82).

Lyttekompetanse

Siljan (2017) intervjuet i sin studie elever på ungdomstrinnet om blant annet lytting som en del av muntlig kompetanse. På spørsmål om lytting og publikumsrolle er en del av den muntlige kompetansen, kan det virke som om noen av elevene ikke ser hva det har med hverandre å gjøre. Det muntlige knyttes i hovedsak til den som taler, og avsenderrollen oppleves som viktigere enn lytterrollen. Hun peker på at dette kan henge sammen med læreres bruk av lærebøker i undervisningen, og at disse gjerne er tettere knyttet opp mot ferdigheter som går på det å tale, enn på det å lytte (Siljan, 2017, s. 132). Elevene uttrykker likevel at lytter- og publikumsrollen er blitt tematisert i undervisningen.

Elevene i Siljans (2017) studie skiller ikke mellom å høre og å lytte, og bruker begrepene om hverandre når de snakker om lytting. Hun peker også på at elevene er mer opptatt av lytting som en kognitiv prosess, altså å følge med på det som sies, enn de er av det sosiale aspektet, som å vise engasjement og støtte til den som taler. Elevene legger større vekt på det å lytte som et redskap for egen læring. Likevel er elevene bevisst på at kroppsspråket har mye å si i rollen som lytter, og tar opp at også de som ikke kan høre på grunn av hørselshemminger kan, lytte. Elevene viser også at de har god metakompetanse når det gjelder ulike lytterposisjoner, og at de er bevisste på at det finnes flere måter å lytte på (Siljan, 2017, s. 134-135).

Det at elevene er mindre bevisste på det sosiale aspektet ved lytting enn det kognitive, peker Siljan på at kan henge sammen med undervisningen de har fått. Lytterrollen som blir tematisert i skolen henger gjerne sammen med publikumsrolle, og handler ofte om en passiv lytterrolle der det viktigste er å ikke forstyrre den som prater. Den aktive lytterrollen kan ha blitt for lite tematisert i klasserommet (Siljan, 2017, s. 136).

Blikstad-Balas & Roe (2020) fant i sin studie at det sjeldent ble gikk konkrete “lyttebestillinger”. Med unntak av en skole, hvor læreren brukte mye tid på å lære elevene hva det vil si å være en god lytter, ble det sjelden gitt beskjeder om å følge med, vurdere det som ble sagt eller lignende. De fant heller ikke at det ble uttalt noen forventninger til elevene som lyttere for hverandres eller lærerens ytringer (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 74).

En del av LISA-materialet er en masteravhandling om lytting i utvalgte klasserom. Stensrud (2018) omtalt i Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 85) finner at forventningene til elevene som lyttere er vage. Hun oppsummerer elevenes lytterroller ved at elevene ga hverandre positive og ubegrunnede tilbakemeldinger. I enkelte tilfeller ble det også gitt ubegrunnet kritikk. Videre fant hun ut at ingen av lærerne hun hadde analysert benyttet seg av muntlige eller skriftlige kriterier knyttet til lytting under fremføringer.

Varierende publikumsrolle

Hertzberg (2003, s. 162) viser at det varierer i stor grad hvordan elever opptrer når de er publikum til hverandres fremføringer. I flere tilfeller var elevene likegyldige og urolige, og kunne til og med sitte med ryggen til de som fremførte. I andre tilfeller viste de med kroppsspråket at de fulgte med, ga oppmuntrende kommentarer og viste engasjement gjennom applaus. Her fant de ingen tematisering av publikumsrollen foruten at de skulle være stille. I de tilfellene hvor klassen var urolig, baserer lærerens reaksjoner seg på å hysje, og velger i visse tilfeller å overse medelevene som forstyrrer. Hertzberg trekker frem at dette er med på å gjøre fremføringene mindre tiltalende for flere parter ettersom både talere og lyttere bidrar i kommunikasjonssituasjonen (Hertzberg, 2003, s. 162).

Elevene i Svenkeruds (2013) artikkel uttrykker i liten grad bevissthet om publikumroller. Elevene er positive til hverandre som publikum, til tross for at de ikke ser på seg selv eller de andre som gode lyttere. Det elevene vektlegger som positivt ved medelevenes publikumsrolle er at de er stille og ikke forstyrrer og at de later som at de følger med. De uttaler også at de selv ofte synes det er kjedelig å være publikum. En av årsakene til at elevene ikke er bevisste på publikumsrollene, kan være at lærerne sjelden har fokus på at elevene skal lytte aktivt. Det fremheves også at mottakerbevissthet og lytterperspektivet har for liten plass i undervisningen.

Undervisning i muntlighet

Svenkerud, Hertzberg og Klette (2012) undersøkte frekvensen av eksplisitt undervisning i muntlighet. De registrerte at 5% av tiden elevene arbeidet med muntlighet gikk til slik metaundervisning. Undervisningen var tilknyttet de ulike muntlige prosjektene eksemplifisert ved blant annet diktlesing og gjennomføring av debatt. Undervisningen knyttet til arbeid med et dikt dreide seg blant annet om hvordan henvende seg til et publikum, og generelle råd som å ikke mumle eller lese rett av manus. Undervisningen i tilknytning til en debatt handlet blant annet om språklige virkemidler i muntlig fremstilling. Likevel konkluderer forskerne med at sekvensene med undervisning i muntlighet er få og korte.

Penne (2006) undersøkte fremføringer i to klasserom sentralt i byen, hvor det ene fant sted i et drabantbyområde, og det andre fant sted i et område av Oslo hvor boligprisene er høye. Her fant hun i drabantbyklassen et eksempel på systematisk opplæring i muntlighet i form av hvordan de skal presentere. Hun argumenterer for at årsaken kan henge sammen med at mange av elevene fryktet det å snakke foran klassen, at de syntes det var skummelt. En del av lærerens arbeid her ble derfor å systematisk lære elevene hvordan de skal fremføre (Penne, 2006, s. 164-165). Penne, Hertzberg og Solem (2020, s. 30) viser en fortelling om en jente fra Pennes (2006) studie i denne drabantbyklassen. Jenta var så nervøs at hun følte selv at fremføringen gikk dårlig, til tross for at medelevene kom med støttende kommentarer. Jenta visste hva det innebar å holde en god presentasjon, nettopp fordi hun hadde lært det. Hun gjennomførte presentasjonen på nytt, og øvde seg etter de konkrete tingene hun visste krevdes for å lykkes i en presentasjon. Da opplevde hun at det gikk mye bedre. Det at hun hadde fått eksplisitt undervisning i presentasjonsteknikk bidro derfor til å trygge henne i situasjonen.

Svenkerud (2013) peker på at fremføringer stiller krav til elevene, da de både må håndtere nytt stoff og form på samme tid. Det kan være problematisk å overlate ansvaret til elevene selv for å mestre dette. Eksplisitt undervisning og systematisk opplæring er nødvendig av flere grunner. Svenkerud fremhever at det kan bidra til å hindre reproduksjon av sosiale forskjeller, da elevene har ulik tilgang til ressurser i hjemmemiljøet.

I Siljans (2017) studie tematiseres også metakompetansen i forhold til muntlighet. Til tross for at denne studien ikke sier noe om undervisningen i seg selv, viser elevene gjennom intervjuene at de besitter nettopp denne metakompetansen. Dette kommer til uttrykk ved at de beskriver en som er god i norsk muntlig som en som «snakker om det som trengs», og en som

«uttrykker seg riktig» (Siljan, 2017, s. 130). De nevner også ulike praktiske ferdigheter knyttet til det å presentere noe, blant annet at man er fri fra manus og ikke står med ryggen vendt mot publikum.

Blikstad-Balas & Roe (2020) viser at det jevnlig forekommer muntlighet i undervisningen da elevene ofte får mulighet til å ytre seg. Det forekommer derimot sjelden undervisning i muntlighet. Til tross for at det er mye samtale i timene er det lite fokus på hvordan man samtaler med andre. Det knyttes også få forventninger til elevenes muntlige deltakelse.

Metode

I vårt forskningsprosjekt er problemstillingen undersøkt ved å intervju fire lærere fra tre ulike ungdomsskoler. I dette kapittelet vil vi begrunne valg av metode og gjøre rede for studiens utvalg. Videre vil vi gjøre rede for planlegging og gjennomføring av intervjuene. Til slutt vil vi drøfte studiens validitet og reliabilitet, samt hvilke etiske overveielser vi har hatt i prosessen.

Kvalitativt forskningsintervju

Vi har valgt å benytte oss av kvalitativt forskningsintervju som metode, for å finne svar på vår problemstilling. Vi søkte svar på hvordan lærere på ungdomstrinnet reflekterer rundt sin egen undervisningspraksis, knyttet til utvikling av elevenes muntlige ferdigheter. Da det er læreres refleksjoner over egen praksis vi er ute etter, fant vi ut at intervju var den beste metoden å bruke. En viktig målsetting i kvalitativ forskning, er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Ved å bruke intervju som metode oppstår det en nær kontakt mellom forskeren og informanten, og kan bidra til at vi kan utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018, s.11). Grunnen til at vi har valgt intervju som metode er at vi gjennom samtalen med lærerne kan få nyanserte beskrivelser av deres erfaringer og oppfatninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 85).

Vi vurderte å bruke observasjon som metode. Da så vi for oss at vi kunne følge lærerne over tid for å observere hvilke metoder de benytter seg av og hvilken rolle muntlighet har i undervisningen. Det er imidlertid gjort en del observasjonsstudier av muntlighet i skolen tidligere, og få studier som handler om nettopp lærernes refleksjoner og begrunnelser for sin praksis. Det kan ligge mange tanker og refleksjoner bak det som konkret skjer i et klasserom, og det er derfor interessant å intervju lærere for å få et innblikk i dette. En ulempe ved intervju som metode er at det kan være forskjell på hva lærere sier at de gjør, og hva de

faktisk gjør. En mulighet kunne vært å bruke både observasjon og intervju, og dermed få et innblikk i både hva som skjer i klasserommet og hvilke refleksjoner som ligger bak. Det hadde krevd at vi fulgte lærerne over tid, og ville ført til at vi måtte hatt færre intervjupersoner. Det mest hensiktsmessige for prosjektet ble derfor å bruke intervju som metode.

Utvalg

Strategisk utvalg

Å velge ut hvem som skal være med i et forskningsprosjekt er en viktig del av forskningsprosessen. I kvalitative studier er det ofte et begrenset antall personer som deltar, og det er derfor viktig at utvelgingsprosessen er hensiktsmessig for problemstillingen (Thagaard, 2018, s.54). I kvalitative intervjuer velges intervjupersonene ut ved strategisk utvelgelse, som sørger for at forskeren tenker gjennom hvilken målgruppe som må delta for å få samlet inn nødvendig informasjon (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.50).

For å få svar på problemstillingen, valgte vi å intervju fire norsklærere som jobber på ungdomstrinnet. Vi hadde noen kriterier som informantene måtte oppfylle. Disse var at de skulle ha undervisningskompetanse i norsk, at de underviser i faget i år, og at de jobber på ungdomstrinnet. I tillegg ønsket vi at informantene jobbet på Østlandet, slik at det var mulig for oss å møte informantene ansikt til ansikt. Vi ønsket også at utvalget skulle ha en variasjon i alder, kjønn, erfaring og arbeidsplass.

Et kjennetegn ved kvalitative metoder er at vi forsøker å få mye informasjon fra et begrenset antall personer (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.49). En må stille seg spørsmålet om hvor stort utvalget bør være. Størrelsen på utvalget kan vurderes i forhold til et ”metningspunkt”, som handler om at utvalget er tilstrekkelig stort når flere informanter ikke gir ytterligere forståelse av det vi studerer (Thagaard, 2018, s.59). Samtidig fremhever Kvale og Brinkmann (2015, s.148) at det kan være en fordel å ha et færre antall intervjuer i en undersøkelse, slik at man kan bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene. Utvalget vårt består av fire norsklærere på ungdomstrinnet. Vi har i samråd med veileder, vurdert utvalgets størrelse som tilstrekkelig innenfor hva som er realistisk å få til i et masterprosjekt. Vi var likevel åpne for å avtale flere intervjuer, dersom vi ikke opplevde å få nok informasjon fra disse fire. Etter å ha gjennomført intervjuene fant vi ut at det var et tilstrekkelig antall informanter, ut fra informasjonen vi fikk. Da vi har gjennomført dybdeintervjuer, var det viktig for oss å ha nok tid til å kunne analysere intervjuene grundig, fremfor å gjennomføre

flere intervjuer. Da utvalget består av så få informanter, må man være forsiktig med å generalisere. Til tross for at funnene ikke er generaliserbare, kan de gi et godt innblikk i tanker og praksis til et utvalg lærere.

Rekruttering

Rekruttering av informanter handler om at forskeren må få tilgang til intervjupersonene og at det må være praktisk gjennomførbart (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.53). Rekruttering kan være svært tidkrevende og det kan være vanskelig å få tak i lærere som har tid og lyst til å stille opp til intervju. Da vi var avhengige av å ikke bruke for lang tid på rekrutteringen, brukte vi kontakter og bekjenskaper for å få tilgang til informanter. Rekrutteringen av informanter foregikk i januar 2023. Informantene ble tilsendt et informasjonsskriv om studien, og alle fire takket ja til å være med. Da rekrutteringen er basert på selvseleksjon, kan det se ut til å være et tilgjengelighetsutvalg, fordi fremgangsmåten for å velge deltakere er basert på informanter som var tilgjengelige for oss (Thagaard, 2018, s.56). Samtidig er utvalget basert på at de oppfyller visse kriterier som er relevante for problemstillingen vår. Derfor kan det også betraktes som en kriteriebasert utvelgelse (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 51).

Beskrivelse av intervjupersonene

Intervjupersonene våre er lærere som underviser i norskfaget på ungdomsskolen og har utdanning i faget. Alle lærerne jobber på Østlandet, fordelt på tre skoler, og har ulik utdanningsbakgrunn og erfaring fra læreryrket. For den videre analysen har vi gitt intervjupersonene fiktive navn. Det har vi gjort for å sikre anonymiteten, og for at det skal være lettere å lese oppgaven enn det ville vært om vi hadde brukt tall for å benevne lærerne.

I tabellen under er en oversikt over deres utdanningsnivå, arbeidserfaring og hvilket trinn de underviser i norsk dette skoleåret.

Fiktivt navn	Lærerutdanning	Tilleggsutdanning	Antall år som ansatt i skolen	Klassetrinn dette skoleåret
Torkel	Adjunkt med 30 stp. i norsk	Ingen	12 år i ungdomsskolen + 17 år i barneskolen.	10.trinn

Jesper	Allmennlærer	Pedagogikk og veilederutdanning	19 år i ungdomsskolen + 2 år i barneskolen	8.trinn
Isabel	Lektor med historie og engelsk	Årsstudium i nordisk	5 år i ungdomsskolen	9.trinn
Mina	Allmennlærer	Journalistikk og spesialpedagogikk	18 år i ungdomsskolen	9.trinn

Planlegging og gjennomføring av intervjuene

Semistrukturert intervju

Kvalitative intervjuer kan være mer eller mindre strukturerte, som avhenger av hvor tilrettelagte de er på forhånd (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 78). Våre intervjuer kan kategoriseres som semistrukturerte. Semistrukturerte intervjuer baserer seg på en intervjuguide som et utgangspunkt for intervjuet, men åpner for at spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). Før vi skulle gjennomføre intervjuene utarbeidet vi en intervjuguide med spørsmål og temaer som skulle gjennomgås i løpet av intervjuene (Vedlegg 1). Det gjorde vi for å ha en klar plan på hva vi ville ha svar på, og for at alle intervjupersonene skulle stilles de samme spørsmålene. Vi var likevel åpne for at samtalen kunne endre struktur underveis, og at lærerne skulle ha mulighet til å ta opp temaer som var viktige for dem. Vi ønsket også å ha mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen.

Intervjuguiden begynte med spørsmål om intervjupersonens utdanningsbakgrunn og jobberfaring. Dette er spørsmål som er enkle å svare på, og kan bidra til at det blir en trygg start på intervjuet (Thagaard, 2018, s. 101). Videre stilte vi noen introduksjonsspørsmål om muntlige ferdigheter, for å få et innblikk i intervjupersonenes forståelse av begrepet, og for at oppmerksomheten deres skulle rettes mot temaet i intervjuet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 80). Vi strukturerte intervjuguiden inn i hovedtemaer med tilhørende spørsmål. Her var fokuset åpne spørsmål som intervjupersonen kunne svare fritt på. På slutten av intervjuet hadde vi en reflekterende samtale, som kan karakteriseres som mer deduktiv. Dette var samtaler som direkte omhandlet tidligere forskningsfunn, og ga oss mulighet til å få et innblikk i intervjupersonenes tanker om tendenser og funn i forskningen.

Prøveintervju

Thagaard (2018, s. 94) skriver at den beste forberedelsen er gjennom egen praksis, og at en alltid bør gjennomføre prøveintervjuer. Vi gjennomførte et prøveintervju, før vi intervjuet lærerne som er med i studien. Det gjorde vi for å få mulighet til å teste ut hvordan både intervjuguiden og det tekniske utstyret fungerte. Intervjupersonen som deltok i prøveintervjuet var en lærer, som hadde forutsetning for å forstå spørsmålene og gi utfyllende svar. Prøveintervjuet var nyttig, da vi fant ut at noen av spørsmålene ikke var så tydelige som vi hadde sett for oss, og dermed ikke ga den informasjonen vi var ute etter. Da fikk vi mulighet til å endre og legge til noen spørsmål før vi skulle gjennomføre de planlagte intervjuene. Prøveintervjuet ga oss også en pekepinn på tidsomfanget intervjuene ville ha. Estimert tid på intervjuene var mellom 30-60 minutter. Prøveintervjuet varte i 43 minutter, og vi fikk dermed bekreftet at intervjuguiden passet til tidsbruken vi hadde sett for oss. At vi fikk prøvd oss på intervjusituasjonen på forhånd gjorde at vi følte oss tryggere og bedre forberedte til å gjennomføre intervjuer.

Gjennomføring

Vi intervjuet alle intervjupersonene individuelt, ansikt til ansikt. Intervjuene begynte med at vi presenterte prosjektet og informerte om estimert tid for intervjuet. Intervjupersonene ble også informert om at de når som helst kunne trekke seg fra studien og hvordan vi ville sikre deres anonymitet. Intervjuene ble dokumentert ved at vi tok lydopptak og tok notater underveis. Dette diskuteres nærmere under temaet forskningsetikk senere i kapittelet.

Etter å ha gjennomført intervjuene, ble lydopptakene transkribert. Å transkribere handler om å oversette fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Transkripsjonen bidrar til struktur og oversikt over materialet, og gjør det bedre egnet for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Det er flere måter man kan transkribere på, og måten avhenger av hva som er mest hensiktsmessig for forskningsprosjektet. Det muntlige språket skiller seg fra det skriftlige, og man må derfor vurdere hvorvidt man skal transkribere ordrett det intervjupersonene sier. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) hevder at ved å transkribere ordrett, skapes det kunstige konstruksjoner som ikke er dekkende for verken den muntlige samtalen eller skriftlige tekster. For oss var det innholdet og meningen i lærernes uttalelser som var interessant å få med i transkripsjonen. Vi har utelatt beskrivelser av tonefall, kroppsspråk og pauser. Av respekt for intervjupersonene har vi også skrevet sitatene som skal

publiseres i korrekt skriftlig form. Dette er i tråd med det Kvale og Brinkmann skriver om at muntlig tale skiller seg fra skriftlig tekst, og at en ordrett fremstilling kan oppfattes som usammenhengende og forvirret tale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

Beskrivelse av analyse

For å analysere datamaterialet har vi arbeidet ut ifra en firedelt prosess, utarbeidet av Kirsti Malterud, som står beskrevet i Christoffersen & Johannessen (2012, s. 100). Dette er en prosess som sikrer systematikk i analysearbeidet, og bidrar til at vi som forskere kan dokumentere hvordan vi har analysert og tolket materialet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 105).

Den første delen går ut på å sammenfatte meningsinnholdet i intervjuene, og få et helhetsinntrykk av materialet. Vi begynte med å lese gjennom intervjuene flere ganger for å danne oss et helhetsinntrykk. Vi noterte oss noen stikkord og hovedtemaer vi tenkte var interessante å utforske nærmere. Deretter utførte vi en meningsfortetning. Det innebærer å forkorte informantens utsagn, og å skrive det om til korte meningsbærende setninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Dette bidro til at materialet blir komprimert og at vi fikk frem essensen i informantens utsagn. Det er ulikt hvordan informantene resonerer for å svare på spørsmålene, og ved å gjøre en meningsfortetting kan man tydeliggjøre kjernen i svarene. Vi som forskere prøver å forstå hva som blir sagt og hva som er viktig for informantene, og noterte ned egne refleksjoner.

Den andre delen innebærer å kode og kategorisere materialet. Det å kode innebærer å navngi gitte deler av teksten med kodeord (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.101). Vi utarbeidet kodene for å finne de delene av materialet som er relevante for vår problemstilling, og våre forskningsspørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.101). Kodeordene gjør det lettere å sammenligne de ulike intervjuene, fordi vi brukte de samme kodene i samtlige intervjuer (Thagaard, 2018, s. 153). Vi kodet med 16 ulike kodeord før vi kategoriserte det kodede materialet under fire kategorier. En liste over disse kodene er lagt ved som vedlegg (Vedlegg 3). Kategoriene var arbeidsmetoder, lytting, veiledning og vurdering, og er dannet på bakgrunn av forskningsspørsmålene våre. I presentasjonen i neste kapittel, er kategoriene veiledning og vurdering slått sammen og vil presenteres under ett.

Kodene og kategoriene er basert på tidligere forskning og teori, som er fremstilt i oppgavens teorikapittel. Dette kalles en deduktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 154). Da vi utarbeidet intervjuguiden, kategoriserte vi spørsmålene etter temaer som er relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Disse kategoriene er laget ut ifra teori, og ble brukt som et utgangspunkt for videre koding av datamaterialet. I arbeidet med å kode materialet har vi benyttet programmet HyperRESEARCH. Programmet bidro til å forenkle prosessen ved å sortere dataene på en ryddig og oversiktlig måte. Programmet lar oss søke etter ord i teksten, og gir oss mulighet til å se hvilken kontekst det er uttalt i (Thagaard, 2018, s.178).

Ved å bruke en deduktiv tilnærming har vi hele tiden hatt forskningslitteraturen i bakhodet. Det er interessant å analysere svarene i lys av tidligere forskning, særlig fordi vi har funnet få studier på fagfeltet som utelukkende dreier seg om læreres egne refleksjoner om egen praksis. Utfordringen blir å ikke tolke informantenes utsagn så tett opp til teorien at den vi inntar en “ekspertrolle” og frarøver informantenes egen fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 244). Vi løste dette ved å først stille åpne spørsmål hvor vi ikke la noen føringer for hva vi ville frem til. Avslutningsvis ba vi lærerne reflektere rundt konkrete funn fra tidligere forskning. Dette ga oss muligheten til å både høre informantenes egne refleksjoner rundt temaet, og deretter høre deres refleksjoner knyttet til den aktuelle forskningen.

Den tredje delen av prosessen dreier seg om kondensering av materialet. Det handler om å samle og sammenfatte dataene som er kategorisert og kodet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 104). Her valgte vi ut de mest relevante kodene, kategoriene og begrepene, og forsøkte å forklare materialet på en kortfattet og presis måte. I resultatkapittelet nedenfor vil dette vises ved hjelp av beskrivelser og sitater fra informantene.

Siste fase i analysen handler om å gjøre en sammenfatning eller rekontekstualisering av materialet. I denne fasen er det essensielt at en kommer fram til samme helhetsinntrykk som man gjorde i den første fasen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 105). Etter å ha gjennomgått hele analyseprosessen kan man likevel finne nye sammenhenger og mønstre som man ikke så i utgangspunktet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 105). Vi har sammenfattet intervjuene våre, og vil i neste kapittel presentere de ferdig analyserte funnene våre.

Reliabilitet og validitet

Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt en kritisk vurdering av studien gir inntrykk av at forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2018, s. 187). Reliabilitet har tradisjonelt vært knyttet til spørsmålet om en annen forsker ville kommet frem til samme resultat ved å bruke de samme metodene. I kvalitativ forskning har synet på reliabilitet endret seg, da resultatene avhenger av kontakten mellom forskeren og deltakere i felten (Thagaard, 2018, s. 188). Forskeren må argumentere for studiens reliabilitet ved å redegjøre for prosessen med å utvikle data, for å overbevise om kvaliteten på forskningen og verdien av resultatene (Thagaard, 2018, s. 188).

Da vi har gjennomført semistrukturerte intervjuer, hvor vi har stilt oppfølgingsspørsmål til lærerne, er det vanskelig å etterprøve studien. Det er vanskelig for en annen forsker å skulle replikere vår forskning, da intervjusituasjonen avhenger av mange faktorer. Dette henger blant annet sammen med at relasjonen til deltakerne i studien ikke vil være lik for ulike forskere. Intervju er en aktiv prosess, hvor forskeren og intervjupersonen produserer kunnskap sammen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.36). En annen forsker vil dermed kunne komme frem til andre funn enn vi gjorde.

Silverman (2014, henvist i Thagaard, 2018, s. 188) formidler at reliabiliteten kan styrkes ved at forskningsprosjektet gjøres gjennomsiktig eller transparent. Vi har forsøkt å gjøre forskningsprosessen så gjennomsiktig som mulig. Ved å skrive detaljerte beskrivelser av prosessen med å innhente og analysere data, kan en utenforstående vurdere forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). Vi har forsøkt å redegjøre grundig for metodiske valg, og være åpne om hvordan vi har gått frem i prosessen med å utvikle, analysere og tolke data. Dette kan være med på å styrke reliabiliteten i studien.

At vi brukte lydopptak til å dokumentere intervjuene, kan også være med på å styrke reliabiliteten. Da får vi mulighet til å vise hvilken del av datamaterialet som er primærdata. Primærdataene er så langt det er mulig, ikke basert på våre tolkninger. Likevel vil dataene alltid til en viss grad preges av våre tolkninger, da forskeren og deltakerne utvikler data sammen i en intervjusituasjon (Thagaard, 2018, s. 188). I oppgavens analysedel bruker vi sitater for å underbygge funnene i studien. Vi forsøker dermed, så langt det er mulig, å skille mellom hva som er primærdata og hva som er våre tolkninger.

Reliabiliteten kan styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 188). Vi har sett på det å være to som en stor fordel. Det har gitt oss mulighet til å samarbeide og diskutere alle avgjørelser som er tatt i prosessen. Vi opplevde det som en fordel å være to når vi gjennomførte intervjuene. Under gjennomføringen kunne en skrive notater og bidra til å stille gode oppfølgingsspørsmål, mens en kunne konsentrere seg fullt og helt om intervjupersonen og det som kom frem i samtalene der og da. Vi så også på det å være to som en fordel da vi skulle analysere og tolke dataene.

Samtidig må man være bevisst på at intervjupersonen skal føle seg komfortabel, for å kunne skape den nødvendige tilliten som kreves i relasjonen mellom forsker og intervjuperson. Det å være to forskere kan føre til at intervjupersonen føler at vedkommende er i mindretall, og føle at det er voldsomt å bli intervjuet av flere enn en person (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 81). Dette var noe vi hadde i bakhodet da vi bestemte oss for å gjennomføre intervjuene sammen. Vi diskuterte det også med intervjupersonen i prøveintervjuet, og spurte intervjupersonene på forhånd om de syntes det var greit at vi var to. Vi opplevde ikke at det gjorde intervjupersonene ukomfortable. Det at vi fremdeles er studenter, og at lærerne har mer erfaring i yrket enn oss, kan være av betydning her.

Validitet

Validiteten i studien kan knyttes til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Validitet handler om gyldigheten av tolkningene forskeren kommer frem til. Vi må stille spørsmål ved om tolkningene vi har kommet frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018, s. 189).

En del av validitetsvurderingen er det som kalles begrepsvaliditet. Det handler om man forsker på det man sier at man forsker på (Høgheim, 2020, s. 138). Da må vi se på hvilke indikatorer som passer best med vår forskning. Vi har allerede redegjort for valg av intervju som den mest hensiktsmessige metoden for å svare på vår problemstilling, da vi er ute etter lærernes tanker og beskrivelser av sin livsverden. En begrensning ved intervju som metode er imidlertid at det ikke er noen garanti for at lærerne gjør det de sier at de gjør (Høgheim, 2020, s. 139). Det kan være en mulighet at intervjupersonen forteller det forskeren ønsker å høre, og det er derfor viktig å reflektere over intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 108). Vi var opptatte av å skape en trygg intervjusituasjon. Vi var bevisste på vår posisjon som forskere og forsøkte å skape en god atmosfære ved å lytte aktivt til informantene. For å skape en god og

tillitsfull atmosfære i intervjusituasjoner, er det viktig å ikke skape avstand til informantene (Thagaard, 2018, s. 105). Det at vi er lærerstudenter som jobber i skolen, kan redusere mulig sosial avstand til lærerne. Å ha en tilknytning til miljøet kan også være positivt ved at vi kan kjenne oss igjen i det informantene sier, og at erfaringene blir et utgangspunkt for den videre forståelsen. Samtidig kan det føre til at vi overser nyanser i datamaterialet som ikke samsvarer med egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 190).

Det at vi valgte å gjennomføre individuelle intervjuer kan også være av betydning for dataenes gyldighet. Individuelle intervjuer kan åpne for at en får ærlige svar, da intervjupersonene trekkes ut av en sosial sammenheng, og ikke trenger å tenke på hvordan de fremstår for andre (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Vi opplevde at informantene virket komfortable og at de var aktive i samtalene. Dette kan tale for at lærerne opplevde å være i en trygg posisjon i forholdet til forskeren (Thagaard, 2018, s. 106). Noe som taler for at vi fikk ærlige svar er at flere var uenige da vi la frem tidligere forskningsfunn i den reflekterende samtalen, og at samtlige innrømte utfordringer og forbedringspotensialet i egen praksis. En måte å styrke validiteten på er å vise til teoretisk gjennomsiktighet i studien. Det kan gjøres ved å presentere den teoretiske bakgrunnen som er grunnlaget for tolkningene våre (Thagaard, 2018, s. 189). I oppgavens teorikapittel har vi redegjort for teorien og forskningen tolkningene bygger på, og vist hvordan vi har valgt ut relevant teori. Videre styrkes validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 189). Vi diskuterte intervjusamtalene rett etter vi gjennomførte intervjuene og sammenlignet våre umiddelbare tolkninger. Det at vi er to har også gjort at vi har hatt mulighet til å være kritiske til hverandres tolkninger, og har hele veien diskutert mulige tolkninger i analysearbeidet.

Forskningsetikk

Det er viktig å ha forskningsetikk i tankene gjennom alle deler av et kvalitativt forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Vi vil her gjøre rede for hvilke etiske avveininger vi har gjort i forskningsprosessen, med fokus på informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved deltakelse.

Informert samtykke

Informert samtykke handler om at deltakerne skal få informasjon om hva det innebærer å delta og hva forskningsprosjektet i hovedtrekk går ut på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I tillegg skal det sikres at informantene er med frivillig, og at de når som helst kan trekke seg fra

prosjektet. Vi valgte å ta lydopptak av intervjuene, noe som førte til at prosjektet måtte meldes til Sikt. Vi søkte derfor om tillatelse til å innhente personopplysninger i form av stemme, og fikk tillatelse før vi tok kontakt med informantene. I den forbindelse utarbeidet vi et informasjonsskriv med samtykkeerklæring, etter mal fra Sikt (Vedlegg 2). Dette ble sendt til informantene, og de signerte før intervjuene ble gjennomført. Informasjonsskrivet forklarer prosjektet i korte trekk, hva det innebærer å delta, hvordan deres personvern blir ivaretatt og informerer om deltakernes rett og mulighet til når som helst å trekke seg fra studien. Dette var også noe vi opplyste informantene om i oppstarten av intervjuene.

Konfidensialitet

Et krav for en etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet. Det handler om at deltakerne skal anonymiseres i presentasjonen av resultatene og det handler om at opplysninger hvor enkeltpersoner kan identifiseres, skal lagres på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24). I presentasjonen av resultatene anonymiseres lærerne og skolene de er ansatt på. Lærerne omtales med fiktive navn, og det er ikke presentert informasjon som kan identifisere dem på andre måter. Lagringen av opplysningene er også gjort konfidensielt. Lydopptakene ble gjort på mobilappen ”diktafon”, som er levert av UiO. Ved å bruke denne appen, lagres opptakene i et passordbeskyttet nettskjema, og sikrer at uvedkommende ikke får tilgang til materialet. Også i transkriberingen har vi brukt fiktive navn på lærerne, slik at vi ikke har hatt noen identifiserbare opplysninger lagret på våre datamaskiner (Thagaard, 2018, s. 24). Lydopptakene skal slettes ved prosjektslutt.

Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

For å sikre en etisk forsvarlig forskningspraksis må man også vurdere konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne (Thagaard, 2018, s. 26). Forskeren må derfor reflektere over mulige konsekvenser for deltakerne i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). I vårt forskningsprosjekt har vi vurdert at det er lav risiko for at deltakelsen gir negative konsekvenser for informantene. Intervjuene handlet i hovedsak om lærernes refleksjoner rundt egen praksis og det forekom ikke sensitiv informasjon. At det foreligger informert samtykke, og at konfidensialiteten er i behold bidrar til at deltakerne ikke vil få negative konsekvenser av å delta i studien. Vi har hele tiden hatt informantenes beste i tankene, og var nøye med at de skulle oppleve intervjusituasjonen som noe positivt. Vi opplevde at lærerne virket positive til å bidra med sine refleksjoner i et forskningsprosjekt, og tror derfor at deltakelsen kan ha hatt positive konsekvenser for dem.

Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil vi legge frem analysen av datamaterialet vårt, og drøfte funnene opp mot teorien og den tidligere forskningen vi har gjort rede for i oppgavens teorikapittel. Vi har strukturert materialet under de tre forskningsspørsmålene vi har presentert i innledningen. Vi har, som tidligere nevnt, valgt å presentere og drøfte funnene under ett, for å unngå gjentakelser.

Hvilke arbeidsmetoder mener lærere er gode for å utvikle elevers muntlige ferdigheter?

Faglige samtaler i elevgrupper

På spørsmål om hvilke arbeidsmetoder lærerne anser som gode for å utvikle elevers muntlige ferdigheter, har samtlige lærere trukket frem samtaler, enten i grupper eller med pedagog, som særlig viktig. Når lærerne begrunner hvorfor disse samtalene er en god metode, er det flere aspekter de trekker frem, både at de er med på å trygge elever, det er tidsbesparende, og praktisk gjennomførbart. Lærerne trekker også frem at det er en god metode for å øve seg på fagsamtalen elevene vil møte ved muntlig eksamen.

Alle våre informanter uttrykker at elevene må føle seg trygge i situasjonen, for at de skal tørre å snakke. Dersom elevene ikke tør å snakke, har man heller ikke et utgangspunkt for å trene på muntlige ferdigheter. Trygghet blir dermed en forutsetning for å kunne arbeide med de muntlige ferdighetene. Samtalene i grupper, eller med pedagog, bidrar i arbeidet med å trygge elevene på den muntlige deltakelsen. Isabel begrunner disse samtalene med at “da får de øvd seg på å snakke foran noen, uten at det er foran 25 stykker, for det er det jo ikke alle som synes er helt topp”. Torkel uttrykker også at slike samtaler er en god arbeidsmetode fordi “der er det trygt å komme med egne meninger”. Mina legger også trygghet til grunn når hun begrunner valg av samtaler i små grupper med trygghet. Hun forteller oss at hun jobber ved en baseskole, og derfor er de over 30 elever i samme rom i norsktimene. “Det blir for stort, og da er det veldig mange som ikke tør å snakke”.

I helklassesamtaler er det gjerne noen få sterke elever som står for mesteparten av pratingen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73-74). Dette inntrykket får vi også når vi snakker med våre informanter. De uttrykker at samtaler i grupper mellom elever dermed er en god metode for å få alle til å snakke. Isabel og Mina tar likevel opp utfordringen i at bare noen få deltar også i

disse samtalene. De reflekterer begge over hvordan de møter denne utfordringen. Isabel forteller at hun bruker faste grupper gjennom året når hun gjennomfører slike samtaler. Dette bidrar til å skape trygge rammer, forutsigbarhet og en fast struktur rundt samtalene. Mina tar opp viktigheten av gruppesammensetninger i forhold til sosiale konflikter som fort oppstår i en klasse, og at slike konflikter fort kan flytte fokuset vekk fra det faglige innholdet i samtalen. Videre sier hun at størrelsen på gruppene er viktig, dersom det blir for mange elever på en gruppe er det enkelt for noen å gjemme seg bort. Mindre grupper tvinger flere til å delta, da det blir veldig synlig om noen ikke sier noe.

De elevstyrte gruppesamtalene gir elevene anledning til å utvikle egne resonnementer, og lar flere elever komme til ordet (Penne et al., 2020, s. 68). Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 73) fant i sin forskning at elevene fikk mange muligheter til å ytre seg, enten i helklasse eller i samtale med andre, men at det var få og lave forventninger til elevenes deltakelse. Når elevene snakket sammen i grupper ble det gitt få føringer for samtalene, og oppgavene hadde gjerne ordlyden “snakk sammen”. Det ble gitt få, eller ingen føringer for hva elevene skulle komme frem til, og hva som var målet med samtalen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 72). For at disse samtalene skal ha potensiale for læring, kreves det klare rammer for hvordan de gjennomføres (Penne et al., 2020, s. 68). I datamaterialet vårt fant vi hos Isabel et eksempel på klare rammer og tydelige føringer for gjennomføring av gruppesamtaler.

Vi har gjerne ukas tekst, også sitter de i faste grupper også diskuterer de den teksten de har forberedt seg på. Da bruker vi hele timen på noe, enten at de får leseoppdrag med ulike roller, eller at de prøver seg på nye metoder for eksempel innover-modellen eller lignende, hvor de jobber seg gjennom teksten sammen. Da blir de oppfordret til å bruke begreper og øve seg på det, samtidig som de får mulighet til å uttrykke egne tanker og meninger om det de har lest. Det handler om både personlige leseropplevelser og om fag. Det har vi gjort med mange typer tekster. Jeg synes egentlig det er veldig fint, for da trenger de ikke å snakke foran hele klassen også går jeg rundt og lytter, jeg kan delta i samtalene, og noen ganger også styre samtalene. Videre forklarer hun at de i fellesskap har utarbeidet egne regler for hvordan disse samtalene skal gjennomføres. Dette har hun skrevet på en plakat elevene har foran seg når de gjennomfører samtalene, og som også er hengt opp i klasserommet.

Torkel trekker også frem gruppesamtalene som en øvelse mot fagsamtalen som elevene møter på eksamen. “Presentasjon har de mer kontroll på, fagsamtalen gruer elevene seg til fordi de ikke vet hva som kommer. Da må vi trygge elevene på samtalen, øve på samtalen, hvordan styre samtalen til å handle om det elevene ønsker og sånn”.

Fremføringer/presentasjoner

Alle lærerne forteller at de arbeider med presentasjoner og fremføringer, men det er ulikt hvor god de mener arbeidsformen er for å utvikle muntlige ferdigheter. Torkel og Mina er positive til fremføringer som arbeidsmetode, og det er noe de bruker mye tid på når de arbeider med muntlighet. Når de får spørsmål om hvilke arbeidsmetoder de mener er gode sier Torkel “Også selvfølgelig gjennom presentasjoner, der de skal trekke ut det de mener er viktigst fra et tema, og evner å presentere det på en måte som er klar og tydelig for de du skal presentere for.”

Jesper derimot, sier at det er en metode de brukte mye tidligere, men som er vanskelig å få til fordi elevene ikke liker det. Han uttrykker likevel at de har brukt det som arbeidsmetode dette skoleåret. “Dette skoleåret har vi jo faktisk hatt sånne framføringer som jeg sa ikke var så gode, men det er for å skape trygghet fordi det er der de ender opp i forhold til eksamen.” Han forteller videre at til tross for at elevene ikke trives med arbeidsformen, har de fleste taklet det greit. Isabel forteller at hun har gjort det ved sjeldne anledninger, men at hun tenker det burde gjøres mer fordi elevene gjerne vil velge det på eksamen. Hun uttrykker likevel at hun synes fagsamtaler er en bedre metode enn fremføringer, fordi det er lettere å tilpasse oppgavene til elevene uten at det blir synlig for de andre elevene. Hun forteller derfor at hun burde legge opp til mer valgfrihet, slik at det blir mer i tråd med hva elevene vil møte på eksamen.

I den tidligere forskningen som er gjort på muntlighet, er som nevnt arbeid med presentasjoner og fremføringer det mest dominerende. Siljans (2017, s. 130) studie viser at også elevene selv forbinder muntlighet med presentasjoner. Aksnes (2016, s. 21) sier at til tross for at noen vil mene at fremføringer tar for mye plass i skolen, er det nettopp i denne typen arbeid at elevene kan utvikle metakognisjon. Dette er fordi arbeidet med presentasjoner tvinger en til å arbeide med språket, krever planlegging og tar tid. Da må en bruke retoriske kunnskaper for å tilpasse stoffet til mottakeren, og til situasjonen det skal presenteres i (Aksnes, 2016, s. 21).

Det kan likevel kritiseres at så stor andel av arbeidet med muntlighet er knyttet til denne arbeidsformen. Til tross for at det er viktige arbeidsmetoder for å trene retoriske ferdigheter, trenger elevene trening i andre muntlige sjangre og kommunikasjonssituasjoner (Eide 2017, s. 63). Eide (2017, s. 49-50) uttaler likevel at elever er både tryggere og flinkere til å presentere i dag enn tidligere, nettopp fordi presentasjoner har fått en så stor del av norskundervisningen som det har.

En presentasjon som holdes i klasserommet har stort sett til formål å informere, heller enn å overbevise (Aksnes, 2016, s. 22). Elevene må likevel lære å legge frem stoffet på en måte som vekker interesse hos de som hører på. De må med andre ord ta utgangspunkt i de ulike retoriske fasene: inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio (Aksnes, 2016, s. 23). Torkels utsagn om at elevene skal klare å trekke ut det viktigste, og fremstille det på en måte som er klar og tydelig for de som hører på, viser at han har høye forventninger til elevenes retoriske ferdigheter i arbeidet med presentasjoner. Utsagnet stiller en forventning til at elevene mestrer å plukke ut relevant stoff, disponere stoffet på en egnet måte, og legge det frem for tilhørerne på en slik måte at det er klart og tydelig hva de vil formidle. For å klare det, må elevene tenke over formålet med presentasjonen sin, og være bevisste på hvem som er mottakere.

Mina trekker også frem retorisk arbeid i forbindelse med presentasjoner og fremføringer. Hun knytter arbeidet med fremføringer eksplisitt til retorikk, og forteller oss at elevene kan gjøre rede for etos, logos og patos, og at de kan bruke appellformene i ulike presentasjoner. Videre forteller hun at de jobber med “det å klare å uttrykke seg på en god måte, det å få folk til å lytte, det å bruke stemmen riktig, det å vektlegge det som er viktig.” Hun forteller videre at også hun har høye forventninger til elevenes prestasjoner, og at hun opplever at elevene er flinkere til å presentere i dag, enn de var for noen år siden. Hun reflekterer over om de er bedre drillet fra barneskolen på det å presentere i dag, enn de var tidligere. Dette samsvarer derfor med det Eide (2017, s. 49-50) skriver om at elevene er tryggere og flinkere i dag.

Undervisning i muntlighet

Den tidligere forskningen (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012) viser at det er lite metaundervisning i muntlighet. Med det mener de undervisning som har muntlighet som tema, og som er ren teoretisk kunnskap, ikke ferdighetstrening. Hertzberg (2003, s. 156) finner bare ett slikt eksempel i sin studie, da i tilknytning til tale som sjanger.

Svenkerud, Hertzberg og Klette (2012, s. 40) registrerte tre slike tilfeller i sin studie, noe som

utgjorde ca. 5% av arbeidet med muntlighet. De konkluderer likevel med at eksemplene er så kortvarige at de knapt kvalifiserer til slik omtalelse. Det er problematisk at det ikke legges opp til mer metaundervisning i muntlighet, fordi elevene må oppmuntres til å reflektere over hva som skal til for å bli gode i muntlige ferdigheter (Svenkerud et al., 2012, s. 42-43).

Vi spurte lærerne om de hadde noe eksplisitt undervisning knyttet til muntlighet, og hvordan den eventuelt artet seg. Samtlige ga oss noen konkrete eksempler. Isabel trekker frem eksplisitt undervisning i presentasjonsteknikk som en del av arbeidet med elevfremføringer. “Vi hadde fokus på kroppsspråk, pusteteknikk, rytme, trykk og det å lage en slags koreografi for seg selv, sånn at når man skal fremføre så har man på en måte en plan for seg selv.” Torkel har også trukket frem eksplisitt undervisning i tilknytning til presentasjoner. Han forklarte at de jobbet med hvordan en presentasjon skulle være, hva slags kroppsspråk som er hensiktsmessig, hvordan man kan bevege seg rundt i rommet, og ikke minst hvordan man kan tilpasse språket ved å bruke egne ord. Som vi så i Pennes (2006) artikkel fra arbeid med fremføringer på drabantbyskolen, var eksplisitt undervisning knyttet til presentasjonene med på å trygge elevene i situasjonen. Det at elevene visste hvordan man gjennomførte en god presentasjon, var også med på å skape en trygghet, i tillegg til at de mestret sjangeren fordi de visste hva som krevdes.

Jesper og Mina trekker frem arbeid med retorikk når de skal svare på om de bedriver eksplisitt undervisning i muntlighet. Jesper uttrykker at “vi har sett på kjente talere, sett på hva som gjør dem gode. Vi har også gått igjennom ulike appellformer og argumenttyper, og hvordan man kan spille på følelser for eksempel”. Mina knytter også arbeidet til taler, og forklarer at de har jobbet med sjangertrekk, og hvordan man skal virke troverdig. Fordi vi har gjort intervjuer, og ikke observasjon, kan vi nødvendigvis ikke si noe om omfanget, eller hvor systematisk dette arbeidet utføres. Svarene vi har fått viser oss likevel konkrete eksempler på metaundervisning, og at lærerne kanskje er mer bevisste rundt dette enn tidligere forskning kan antyde.

Svenkerud, Hertzberg og Klette (2012, s. 46) skriver i sin konklusjon at eksamensformen med et forberedt foredrag setter nye krav til elevene, i forhold til den tradisjonelle utspørringen som skjedde tidligere. De mener det derfor er sannsynlig at man etter noen år vil finne langt mer systematisk arbeid med muntlighet enn hva de gjorde, særlig knyttet til fremføringer. Våre funn samsvarer derfor godt med deres fremtidsutsikter, ved at lærerne knytter mye av

den eksplisitte undervisningen opp til konkrete fremføringer og presentasjonsteknikk (Svenkerud et al., 2012, s. 47).

Når det gjelder samtaler i klasserommet, har vi kun funnet ett eksempel på eksplisitt metaundervisning. Isabels arbeid med regler for gjennomføring av gode samtaler, som vi har vist over, er slik metaundervisning. Dette er fordi det sier noe om samtalen som sjanger, og er med på å bevisstgjøre elevene på hva som skal til for at en samtale skal fungere. For å kunne delta i gode lærende samtaler trenger elevene kunnskap om hva som kjennetegner slike samtaler (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 71).

Trygghet

Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 84) viser at lærerne i deres studie var opptatt av at det skulle være trygt å komme frem og presentere foran klassen. De viser til eksempler hvor lærerne tilbød elevene å ha med seg medelever opp for å stå ved siden av dem når de presenterte, utelukkende for å gjøre situasjonen tryggere for elevene som sto i den. Det å trygge elevene i arbeidet med presentasjoner har også samtlige av våre informanter trukket frem som spesielt viktig. Det er ulikt hvordan de arbeider for å trygge elevene i situasjonen, men alle lærerne er bevisste på at trygghet er en forutsetning for å få elevene til å presentere. Torkel forteller oss at han begynner med å la elevene presentere i grupper, særlig i begynnelsen av åttende klasse. Han legger vekt på at det er tryggere å stå fremme sammen med noen andre, og at presentasjonen i grupper virker mindre personlig for elevene. Det kan være lettere å presentere noe på vegne av en gruppe, da er det ikke ens egen mening, eller ens eget arbeid som legges frem, det er gruppas mening, eller gruppas arbeid.

Torkel forteller videre at han begynner trygghetsarbeidet i forbindelse med muntlige fremføringer allerede dag to etter at han overtar en ny klasse. Da setter han elevene sammen i par, og ber de presentere hverandre for resten av klassen. Han skriver ned noen spørsmål på tavla de kan ta utgangspunkt i, slik at alle skal ha forutsetninger for å si noe. Dette er kun en øvelse for å trygge elevene, og øve på å snakke foran andre om et helt ufarlig tema. Det å snakke om noe personlig og ufarlig tar også Mina og Isabel opp som en del av arbeidet med å trygge elevene. Det kan være lettere å uttrykke personlig mening enn fag, og derfor er det en god metode for å trene på å snakke om et tema som oppleves trygt for elevene.

Videopresentasjoner

Jesper forteller, som tidligere nevnt, at det kan være vanskelig å gjennomføre elevfremføringer foran klassen, nettopp fordi de ikke trives med det. Han forteller at han har gode erfaringer med å bruke presentasjoner på video i stedet, gjerne i form av at elevene spiller inn en PowerPoint-presentasjon med et lite bilde av seg selv i hjørnet. Dette kan oppleves lettere for elevene, fordi de slipper å stå foran de andre, og også fordi de kan gå tilbake og redigere dersom de sier noe feil. Dette synet finner vi igjen hos alle våre informanter. De har alle nevnt video og lydopptak som gode løsninger, nettopp på grunnlag av at elevene kan gå tilbake og redigere, og at det kan oppleves som tryggere enn å stå foran klassen. Samtlige informanter har også trukket frem tidsperspektivet som en begrunnelse for bruk av videopresentasjoner, da gjennomføring av fremføringer i klasserommet er tidkrevende.

Svenkerud og Opdal (2016, s. 107) sier at en av hovedutfordringene knyttet til muntlige presentasjoner, både når det gjelder arbeid og vurdering, handler om at det muntlige språket bare eksisterer i øyeblikket. En må være til stede der og da for å fange opp det som blir sagt. Det å bruke videoopptak av fremføringer har derfor et helt annet potensial for læring, nettopp fordi det gir anledning til å se seg selv utenfra i fremføringssituasjonen, og reflektere over dette (Svenkerud & Opdal, 2016, s. 107). De viser videre til ulike studier som er gjort der studenter har filmet egne muntlige presentasjoner. Studentene fikk deretter analysere presentasjonene etter gitte kriterier. På denne måten ble studentene bevisste på sitt eget språk, og kunne reflektere kritisk over hvordan de fremsto i kommunikasjonssituasjonen. Arbeidet med videopresentasjonene ble gjentatt flere ganger, og de så en tydelig forbedring på alle punkter (Svenkerud & Opdal, 2016, s. 107). Videopresentasjoner kan derfor være et godt verktøy for læring, nettopp fordi det gir elevene anledning til å se seg selv i situasjonen. Svenkerud og Opdal (2016, s. 109) tar opp at videopresentasjoner også kan være en fordel i vurderingen av elevers muntlige presentasjoner, noe vi vil komme tilbake til under forskningsspørsmål 3.

Torkel trekker likevel opp noen ulemper ved bruk av videopresentasjoner. For det første legger han vekt på at noen elever streber etter å gjøre det bra. Da kan muligheten til å redigere sin egen presentasjon være en ulempe, fordi disse elevene “kan fort bli for perfektjonistiske.” Dette sier han kan henge sammen med at elevene ikke er vant til å se seg selv, eller høre sin egen stemme i en muntlig situasjon, og at de derfor bedømmer seg selv som dårligere enn de

egentlig er. For det andre trekker han frem at videopresentasjoner fratruer elevene muligheten til å øve på å snakke foran andre, noe de faktisk må beherske når de skal opp til muntlig eksamen.

Når elevene holder en fremføring foran klassen, får de god trening i retorikkens kairos, altså å gripe øyeblikket, og tilpasse språket til situasjonen (Hertzberg, 2003, s. 139). Penne, Hertzberg og Solem (2020, s. 87) forklarer kairos som “passende språk i passende øyeblikk”, og dersom man ikke lykkes med å tilpasse språket til situasjonen, vil man også miste situasjonen. Hun bruker jobbintervju som eksempel, ved at dersom man ikke klarer å tilpasse språket til intervjuet, vil man miste situasjonen, og dermed heller ikke få jobben (Penne et al., 2020, s. 87). Når elevene lager en videopresentasjon i stedet for å fremføre foran de andre, vil også konteksten endre seg. Språket vil ikke lenger bare eksistere der og da, men lagres slik at man kan gå tilbake å se det om igjen. Til tross for at videopresentasjoner kan være tidsbesparende, og en god metode for å utvikle bevissthet og refleksjoner for elevene, endres også behovet for å lære nettopp det “å gripe øyeblikket”. Dersom øyeblikket forsvinner i en video, kan elevene redigere og spille det inn på nytt. Som Torkel uttrykker, vil ikke elevene ha den muligheten på eksamen, og de må derfor også trene på å kunne presentere her og nå.

Muntlig eksamen

Alle våre informanter begrunner arbeid med presentasjoner med at det er det elevene vil møte på muntlig eksamen. At de delene av et fag som testes, også er det brukes tid på i undervisningen, er godt dokumentert i forskningen (Penne et al., 2020, s. 13).

Eksamensformen er derfor kanskje styrende for hva som skjer i undervisningen, og kan være med på å forklare hvorfor fremføringer brukes som den dominerende sjangeren i skolen (Aksnes, 2016, s. 21). Vi spurte informantene våre om hvor styrende de opplever at muntlig eksamen er for deres undervisning, og fikk delte svar.

Jesper uttrykker at muntlig eksamen styrer en del for hvordan han legger opp undervisningen sin. “Muntlig eksamen styrer mer enn skriftlig, fordi man vet hva som kommer.” Han uttrykker videre at det er større variasjon i sjangre elevene møter på skriftlig eksamen, men at muntlig er sentrert rundt en presentasjon med en påfølgende fagsamtale. Han er den eneste av våre informanter som svarer at eksamen er styrende i så stor grad. Torkel sier at han synes eksamen styrer ganske mye nå som de nærmer seg slutten av tiendeklasse, men i liten grad i åttende og niende. Han sier videre at de jobber mye med presentasjoner og fagsamtaler, men

ikke utelukkende fordi det er det elevene møter på eksamen. Det er vel så mye fordi det er gode arbeidsmetoder.

Mina uttrykker at hun ikke synes eksamen styrer undervisningsprosessen eller arbeidsmetodene i noen særlig grad. Hun forteller at hun prøver å forberede elevene best mulig, og legger ned en innsats i å trygge dem i arbeidet mot eksamen, men at det ikke påvirker hvordan hun arbeider i klasserommet. På spørsmål om eksamen er styrende så svarer Isabel:

Ikke veldig, fordi eksamen ble jo avlyst når jeg egentlig skulle ha eksamen med min forrige gjeng, så jeg har jo aldri hatt muntlig eksamen med elevene. Sånn sett aner jeg jo egentlig ikke hva som foregår nå om dagen, annet enn at det er litt friere hvordan de ønsker å presentere fagstoffet sitt. Så jeg prøver å variere arbeidsformene, men jeg ser for meg at de fleste velger fremføring på eksamen. Det har sikkert litt å gjøre med at det er det de er vant til.

På bakgrunn av informantenes svar kan vi derfor ikke anta at eksamen er den eneste årsaken til at lærerne jobber mye med presentasjoner og fagsamtaler. Til tross for at alle begrunner arbeidet med at det er det elevene vil møte på eksamen, ser vi også at informantene legger opp til en del eksplisitt undervisning i muntlighet i tilknytning til akkurat disse sjangrene. Det er også de sjangrene lærerne har lagt mest fokus på når de har begrunnet hvilke arbeidsmetoder de mener er gode for å nettopp utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Som vi nevnte i oppgavens teorikapittel, er det i skrivende stund fortsatt ikke gjennomført eksamen etter den nye læreplanen LK20. Det vil derfor være interessant å se om presentasjonenes plass i skolen vil påvirkes av at den obligatoriske fremføringen er fjernet fra eksamen. Isabels utsagn indikerer likevel at lærerne tror elevene kommer til å velge å begynne eksamen med en presentasjon.

LK20 ført til endringer i undervisningspraksis?

Som vi har redegjort for i teoridelen, har det muntliges plass i skolen blitt gradvis styrket med innføringen av nye læreplaner. Ettersom LK20 nylig ble innført, spurte vi informantene våre om de opplevde at innføringen av ny læreplan har ført til endringer i deres undervisningspraksis. Med unntak av Mina, har samtlige av våre informanter svart at de har opplevd lite endringer i arbeidet med de muntlige ferdighetene, sammenlignet med LK06. Jesper sier "Nei, planene er veldig like, ny plan er så åpen at man kan trekke inn mye av det

gamle. Jeg gjør ting annerledes nå enn før, men erfaring har endret undervisningen mer enn læreplanen har gjort det.” Torkel uttrykker også at det er lite endringer når det gjelder det muntlige, men trekker frem at muntlige presentasjoner i dag er mer digitale og multimodale enn det var tidligere. Isabel svarte “Fælt å si det, men egentlig ikke”. Hun begrunner dette med at hun hadde tiende trinn når den nye læreplanen ble innført, og at hun derfor jobbet etter gammel plan lengre enn andre. “Så jeg har vel ikke helt rukket å omstille meg helt, annet enn at jeg vet at eksamen er annerledes. Har ikke helt satt meg inn i det enda.”

Mina svarte derimot “ja, på mange måter”, da vi spurte om LK20 har ført til endringer. Hun forklarer videre:

Det er mer rom for å prøve å være litt «gæren» nå i forhold til elevene og hvordan man underviser i forhold til før. Det er lov å prøve nye ting, og det er lov å få klassen med på nye ting, noe jeg synes er veldig positivt. Det hjalp også at nynorsk ikke får karakter før i 10.trinn hvor man kan dra den inn også som en muntlig del, og det blir ikke så farlig. Vi har parodier på Ivar Aasen på nynorsk. Nå har jeg en fantastisk gjeng som byr på seg selv, og som er trygge. Nå har vi vurdert å sette opp en revy hvor vi skriver inn norskpensum, alt fra litteraturhistorie til sjangerforståelse. Vi tenkte vi skulle ha en revy som går gjennom tusen år hvor vi får med det meste, hvor vi da har tverrfaglighet og trekker inn de andre fagene. Slike ting er det rom for nå etter ny læreplan, for det står jo der at man skal jobbe tverrfaglig, og da kan vi dra det opp mot de tverrfaglige temaene, så jeg tror det kan bli litt kult. Klassen er motivert og vil.

Det at lærere uttrykker lite endringer i forhold til LK06, kan henge sammen med revisjonen av læreplanen som kom i 2013. Da ble det gjort omfattende endringer i norskplanene, blant annet at flere kompetansemål ble fjernet eller endret, og planen ble justert i forhold til rammeverket som kom for de grunnleggende ferdighetene (Bakken, 2019, s. 28). De største endringene skjedde altså i revisjonen i 2013, og endringene fra LK06 til LK20 ble mindre omfattende når det gjaldt muntlige ferdigheter. Som vi har redegjort for i teoridelen, har det muntliges plass gradvis blitt styrket i læreplanene. Med innføringen av LK20 fikk vi, som tidligere nevnt, et eget kjerneelement som heter muntlig kommunikasjon, og muntligheten kommer til uttrykk i alle de tre tverrfaglige temaene. I teoridelen stilte vi også spørsmål til om læreplanen gjenspeiler lærernes praksis. Vi kan selvfølgelig ikke trekke noen slutninger basert på fire intervjuer, men lærernes svar er likevel interessante, fordi bare en av dem uttrykker en endring i sin undervisningspraksis etter LK20.

Andre arbeidsformer

På spørsmål om hvilke arbeidsformer lærere mener er gode for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, tar samtlige informanter også opp debatter og diskusjoner, men gir få eller ingen konkrete eksempler på hvordan dette arbeidet utføres. Andre arbeidsformer som nevnes er blant annet podkast, speed date og parodier. De arbeidsformene som ble tematisert i størst grad når vi så på datamaterialet samlet, var i hovedsak samtaler og fremføringer. Derfor har disse arbeidsformene også fått størst plass i dette kapittelet. Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 83) fant i sitt datamateriale en større variasjon i typen fremføringer det arbeides med i skolen, og peker på at det er positivt at det brukes tid på andre muntlige bidrag i klasserommet. Lærerne vi har snakket med gir uttrykk for at de jobber med større variasjon i muntlige sjangre enn den tidligere forskningen har vist.

Hvordan arbeider lærerne for at elevene skal bli gode lyttere?

Lytting som en del av muntlige ferdigheter

Et av våre forskningsspørsmål handler om lytting, og om hvordan lærerne arbeider for at elevene skal bli gode lyttere. Da vi spurte lærerne om hva de legger i begrepet ”muntlige ferdigheter”, var det kun en av lærerne som tok opp lytting. Jesper tok opp at lytting er en viktig del av muntlige ferdigheter, da det er nødvendig for å kunne delta. Videre uttalte han at det handler om ”å være en god og aktiv lytter, som kan ta tak i det som blir sagt, spille videre på det og ikke bare snakke fra sitt eget ståsted.”

Vi spurte også informantene eksplisitt om hvordan de forstår det å lytte som en del av muntlige ferdigheter, og hva som kjennetegner gode lyttere. Da uttalte alle informantene at lytting er en viktig del av muntlige ferdigheter. Torkel uttaler at elevene må lære hva en god lytter er. Videre uttaler han at det handler om å lytte til andres argumenter og når andre presenterer noe. Han forteller at elevene skal ha respekt for det andre har lagt ned av arbeid, og at de skal lytte med et åpent sinn. ”De trenger ikke nødvendigvis å være enige, men de skal høre hva andre har å komme med. De må anerkjenne andres meninger, og selv om de ikke er enige, så gir det dem noe å tenke på”. Han viser også til at det å stille spørsmål er en del av å lytte. Det begrunner han med at det er viktig for å skape samtaler og for at den som snakker opplever å bli lyttet til og får respons.

Mina er opptatt av lytting som en del av kommunikasjonsprosessen:

All kommunikasjon dreier seg om en sender og en mottaker, så det sier seg selv at hvis du sender noe ut som ikke blir mottatt, så funker det jo ikke. Så de må lære seg å faktisk fange opp det som blir sagt.

Isabel uttaler at lytting er viktig både i samtale, og når man er publikum. Hun sier at hun ønsker at elevene skal ”vise respekt for den som snakker, ikke holde på med alt mulig andre ting, og vise at de lytter med hele kroppen.”

Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012, s. 85) trekker frem at lærere må være bevisste på hva som ligger i å være en god lytter, da læreren ofte fungerer som et forbilde i kommunikasjon med elever. Lærerne viser gjennom sine uttalelser at de er bevisste på hva som kjennetegner gode lyttere, og de knytter hovedsakelig lytterrollen til kommunikasjon og samhandling med andre. Kommunikasjonsaspektet er også trukket frem som særlig viktig i store deler av læreplanen LK20. I definisjonen av muntlige ferdigheter heter det, som tidligere nevnt, at det innebærer å samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og å samtale, og muntlig kommunikasjon er også blitt et eget kjerneelement i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det at informantene trekker lytterrollen opp mot kommunikasjon er derfor i samsvar med hva som står i læreplanen. Våre informanter tematiserer også det sosiale aspektet ved lytterrollen gjennom sine uttalelser som at det er viktig å vise respekt, og å ha et kroppsspråk som er vendt mot den som taler.

Vi fant at lærerne er bevisste på hva som kjennetegner gode lyttere. Videre vil vi fokusere på hvordan de arbeider for at elevene skal bli gode lyttere. I denne sammenhengen er det først og fremst publikumsrollen som blir tematisert i vårt datamateriale.

Publikumsrollen

Oppførsel

Siljan (2017, s.136) peker på at lytterrollen som blir tematisert i skolen ofte er knyttet til elever som publikum. Også i vårt datamateriale, er det i hovedsak publikumsrollen lærerne trekker frem når vi spør om lytting. Et av våre funn er at lærerne er opptatte av elevenes oppførsel som publikum. I likhet med den tidligere forskningen (Hertzberg, 2003; Svenkerud 2013; Siljan, 2017), trekker lærerne frem at elevene ikke skal forstyrre eller holde på med andre ting.

Jesper uttaler at han ”er veldig streng og har tydelige forventninger i forhold til oppførsel”. I de tilfellene hvor elevene bare skal lytte uttaler han at de ikke skal forstyrre eller være opptatte med andre ting. Torkel sier at en del av muntlighet handler om å høre på andre: ”Det handler om å se på den som holder på, legge bort andre ting, smile og vise at du følger med, og aldri flire og le av andre, uansett.” Også Isabel tar opp at elevene skal følge med på den som snakker: ”Jeg tenker at en god lytter ikke holder på med masse andre ting mens de lytter. Så tenker jeg de har et kroppsspråk som er åpent, vendt mot de som prater. Blikket skal være riktig.” Mina uttaler en forventning om at elevene skal oppføre seg ordentlig, ikke snakke i munnen på medelevene og følge med på den som snakker.

Vi ser altså at lærerne er opptatte av elevenes oppførsel når de fungerer som publikum for hverandre. Hertzberg (2003 s. 162) slår fast at både den som snakker, og den som lytter er sentrale bidragsytere i kommunikasjonssituasjonen. Dersom elevene som er publikum bråker eller forstyrrer på andre måter, vil det naturligvis også gå ut over kvaliteten på presentasjonen som skal holdes. Hertzberg (2003, s. 162) peker videre på at dersom oppførselen ikke tas tak i, vil situasjonen bli mindre attraktiv for både den som taler, og de som skal fungere som lyttere.

Isabel trekker frem at hun tidligere har gitt ulike lyttebestillinger til elevene som publikum, men at hun ikke har gjort det med klassene hun har i år, da det har vært utfordringer knyttet til oppførsel i flere av klassene.

I år har vi hatt veldig fokus på oppførsel, fordi det har vært helt baluba i noen av klassene. Det var nesten så jeg måtte sitte med ryggen til de som fremførte og bare følge med på publikum, for det var ganske kaos. Så oppførsel har vi øvd mye på.

Hun reflekterer videre over at det kunne ha vært en fordel om elevene hadde fått oppgaver knyttet til å være publikum. ”De burde kanskje ha fått noe å fokusere på, som gjorde at de ikke fokuserte på sidemannen. Men det tenkte jeg ikke på da, da var jeg mer sjokkert.”

Dette utsagnet viser en realitet i skolehverdagen som er lett å sette seg inn i. Dersom elevene ikke oppfører seg på en måte som gjør det attraktivt å presentere, vil det også være vanskelig å gjennomføre slike presentasjoner på en god måte. Lærernes store fokus på oppførsel som en forutsetning er dermed forståelig. Kritikken i forskningen handler likevel om at det ikke holder at lytterrollen kun handler om at elevene skal sitte stille og ikke forstyrre. Hertzberg (2003, s. 162) viste at lærerne ikke tematiserte publikumsrollen noe

utover at elevene skulle være stille. Også Siljan (2017, s.136) viser til at publikumsrollen gjerne er knyttet til en passiv lytterrolle, hvor det viktigste er å ikke forstyrre den som prater. Hun viser til at den aktive lytterrollen kan ha blitt for lite tematisert i klasserommet (Siljan, 2017, s. 136).

Lytteoppgaver

En måte en kan aktivisere elevene på, som publikum, er ved å bruke ulike lytteoppgaver. Blikstad-Balas og Roe (2020) fant i sin studie at det sjeldent ble gitt konkrete lyttebestillinger. Vi har funnet noen eksempler på lytteoppgaver i vårt datamateriale.

Jesper forteller at han er opptatt av at alle elevene skal delta, også de som er publikum. De kan få konkrete oppgaver som å ta notater, eller stille spørsmål til det som blir sagt. Dette utsagnet viser at han gir elevene konkrete lytteoppgaver i form av at de skal lytte etter informasjon. Jesper legger også vekt på at de skal vurdere informasjonen, i form av at de kan finne motargumenter eller assosiasjoner. Han uttrykker videre at mange synes det er vanskelig å høre på andre, og at dette er noe de må trene på. Svenkerud (2013, s. 10) fant også i sin studie at elevene syntes det var kjedelig å være publikum, og å høre på de andre presentere. Dersom elevene kan bli aktivisert ved hjelp av konkrete lytteoppgaver, vil det også kunne bidra til å aktivisere dem, og at det dermed kan virke mer meningsfullt og interessant å være publikum.

Torkel viser til et eksempel på at elevene skal fungere som empatiske lyttere for hverandre under fremføringer:

Jeg ber dem velge seg ut en eller to personer på forhånd som de er trygge på, som du kan feste blikket på. De skal snakke sammen på forhånd, sånn at de vet at de skal smile og vise at de er positive, og kan gi god feedback underveis.

Dette er et eksempel på at elevene skal vise at de lytter aktivt og empatisk til den som fremfører. Torkel begrunner dette med at det er lettere å presentere, dersom medelevene er gode lyttere. ”Hvis elevene er gode lyttere er det mye lettere å være gode til å presentere, for da er det mye tryggere å stå foran.”

Empatisk lytting er positivt for formidlingskonteksten da den som taler vil merke at publikum tolker det som blir sagt i beste mening (Penne et al., 2020, s. 81). Den empatiske lyttingen er positiv for å skape en muntlig kultur som oppleves trygg, og det er derfor viktig at elevene

bevisstgjøres på at lytteren har en viktig rolle i kommunikasjonsprosessen, og på hvilken måte aktiv lytting signaliseres med kroppsspråket (Penne et al., 2020, s. 81). Elevene må få kunnskap om, og erfaring med at det å fremføre ikke er en enveisaktivitet, men at innstilling og respons hos publikum, er med på å påvirke både situasjonen og personen som fremfører (Børresen et al., 2012, s. 87). Torkel sin metode kan bevisstgjøre elevene på at de som lyttere er betydningsfulle deltakere, ved at de bidrar positivt for taleren. På denne måten vil de kunne oppleve å være en deltaker i kommunikasjonen, og ikke bare en mottaker, i tråd med Siljan (2017, s. 124) sitt ønske.

Informantene trekker også opp konkrete lytteoppgaver utenom publikumsrollen, som en del av undervisningen i muntlighet. Torkel og Isabel trekker begge frem at de snakker om hva det vil si å være en god lytter. Isabel uttaler at de øver på hvordan man skal være en god lytter, og at dette er noe de gjør ofte. Hun viser til at de har utarbeidet regler for samtale, som gjelder både for de som snakker og de som lytter. Torkel ønsker at elevene skal lære å lytte med et åpent sinn. Han uttaler at de ikke trenger å være enige i det som blir sagt, men at de skal anerkjenne andres meninger. “De må lytte til hva andre har å komme med og ikke bare argumentere på sine egne ting. Selv om de ikke er enige, gir det dem noe å tenke på”.

Siljan (2017, s. 136) viser i sin studie at elevene har teoretisk kunnskap om sosial lytting, men at de ikke gir uttrykk for å anvende den i praksis. Dette mener hun kan henge sammen med at de er vant til en lytterrolle hvor læring er formålet. Hun peker derfor på at læreren bør kreve empatisk lytting hvor elevene må vise samhandlingskompetanse (Siljan, 2017, s. 142). Det er positivt at informantene våre tar opp hva som ligger i å være en god lytter. Likevel peker Siljans studie på at dette ikke nødvendigvis er nok, og at de må få erfaring med empatisk lytting, slik vi ser et eksempel på fra Torkel over. Det er ikke nok å tilegne seg teoretisk kunnskap, de må lære å anvende den i praksis, og hvilken betydning den har for medelevene i situasjonen. I tillegg til slike former for lyttebestillinger, er lærerne opptatte av at elevene skal vurdere hverandre.

Hverandrevurdering

En måte man kan motarbeide at elevene får en passiv publikumsrolle, er ved å gi dem i oppgave å vurdere hverandre. At elevene skal gi hverandre tilbakemeldinger, kan gjøre det lettere å følge med og lytte aktivt til andres fremføringer. Flere av våre informanter tok opp at de bruker hverandrevurdering i sin undervisning.

Torkel er opptatt av at elevene skal gi hverandre tilbakemeldinger, men kun positive. Han uttaler at elevene får to stjerner fra publikum, og et ønske fra han. Han begrunner at tilbakemeldingene er mer troverdige når de kommer fra han, og at det er tryggere å få ”kritikk” fra læreren: ”Elevene stoler på at læreren kan mest, og derfor er det tryggere at læreren peker på ønsket”.

Mina er opptatt av at de skal gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Hun uttaler at det ikke nødvendigvis bare skal være positive tilbakemeldinger, men at det ikke skal være noe ufint.

De skal gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Det er ingen som har vondt av å høre for eksempel at de snakket litt lavt, eller at noe kunne vært gjort bedre. Men å kommentere stamming og slike ting er ufint. Det er ikke lov. Hvis de ikke har noe godt å si kan de få være stille.

Torkels uttalelse om at han kun ønsker at elevene skal gi hverandre positive tilbakemeldinger, begrunnes med at det er trygt og at det er læreren som kan mest. At elevene kun skal gi hverandre positive tilbakemeldinger, kan handle om at kritikk fra medelever kan oppleves som utrygt. Hertzberg (1999, s.197) er positiv til hverandrevurdering, men påpeker likevel at det kan være en fordel å gå varsomt frem i arbeidet. Når elevene skal vurdere individuelle presentasjoner, avhenger av klassemiljøet og hva elevene selv ønsker (Hertzberg, 1999, s. 197). Det kan dermed være gode grunner til at Torkel ønsker å selv ha kontroll på de konstruktive tilbakemeldingene. Samtidig er det et poeng at elevene må lære å vurdere hverandre på en god måte, slik at man kan forebygge at det oppleves utrygt å få slike tilbakemeldinger. Engh og Gran (2021, s. 132) vektlegger at elever må lære å gi fornuftige og konstruktive kommentarer. De fremhever at elevene må få erfaring og kunnskap om hva slags kommentarer som virker motiverende og hva slags kommentarer som har motsatt hensikt (Engh & Gran, 2021, s. 132).

Torkel begrunner også med at tilbakemeldingene er mer troverdige når de kommer fra han, da det er læreren som kan mest. At læreren har best faglig forutsetning for å gi tilbakemeldinger i en klasse, er det liten tvil om. Likevel kan elevene komme med verdifulle bidrag til vurderingsprosessen. Engh og Gran (2021, s. 132) viser til at hverandrevurdering til og med kan være mer læringsfremmende, da jevnalderspråk og sosial jevnbyrdighet kan bidra til at

elevene åpner seg mer for både kritiske bemerkninger og gode forslag. Å vurdere hverandre kan også være positivt for læringsutbyttet, da det kan bidra til at de trener opp metakognitive strategier, og blir i bedre stand til å vurdere eget arbeid (Engh & Gran, 2021, s.135).

Verken Mina eller Torkel gir uttrykk for at hverandrevurderingen er basert på klare kriterier, utover at Torkel vil at elevene skal begrunne tilbakemeldingene sine og at de ikke får si det samme som forrige person, og at Mina vil at de skal være konstruktive. Isabel uttalte at hun har hatt fokus på hverandrevurdering og kriterier for vurderingen med tidligere klasser. Som nevnt har hun ikke gjort dette i år, da hun har hatt fokus på oppførsel. Hun forteller at hun, i den tidligere klassen, har utarbeidet kriterier for hverandrevurderingen sammen med elevene:

Da fikk elevene et skjema med ferdige kriterier, sånn at de skal slippe å dikte opp hva de skal se etter. Da hadde vi utarbeidet dette skjemaet sammen i klassen. Vi snakket om hva som er viktig å tenke på, og formulerte dette som kriterier, og da er det de vi skal se etter.

Børresen fremhever viktigheten av at det skal foreligge klare kriterier for muntlige aktiviteter, og at elevene skal være med på å utarbeide disse. Begrunnelsen for dette er blant annet at det er lettere å bli vurdert ut fra noe man selv har bestemt (Børresen et al., 2012, s. 259). Også Hertzberg (1999, s. 194) ser en stor pedagogisk gevinst i å utarbeide kriterier sammen med elevene. Hun fulgte en niendeklasse som jobbet med vurdering i norsk muntlig for første gang. Klassen utarbeidet kriterier sammen i forbindelse med en fremføring, som skulle fungere som utgangspunkt for både hverandrevurderingen og lærerens vurdering. Hertzberg erfarte flere fordeler med dette. Hun peker på at kriteriene bidro til en avdramatisering av det å fremføre, da det ble et rutinepreg over vurderingen (Hertzberg, 1999, s. 196). Hun fant også at hverandrevurderingen samsvarte godt med lærerens vurderinger, og at elevene var like flinke som læreren til å formulere tilbakemeldingene på en måte som ikke var støtende. Kriteriene kan også være med på å gjøre vurderingen mer saksorientert og mindre personorientert (Hertzberg, 1999, s. 196).

I studien var det også fokus på at elevene skulle vurdere publikum. De hadde utarbeidet kriterier for å være et godt publikum, og gav hverandre tilbakemeldinger på hvorvidt disse ble oppfylt (Hertzberg, 1999, s. 195). Vi fant ingen eksempler i vårt datamateriale på at lærerne benyttet seg av kriterier for publikum, eller at det forekom vurdering av elevene som lyttere i

det hele tatt. Dette samsvarer med funnene til Stensrud (2018), som heller ikke fant at det ble brukt noen kriterier knyttet til lytting under fremføringer. Penne, Hertzberg og Solem (2020, s. 104) fremhever at taleren bør få spørsmål om hvordan de opplevde publikum, da det kan bidra til å synliggjøre betydningen av publikumsrollen. De påpeker også at dette gir læreren anledning til å tematisere bråk og uro på en annen måte enn å kun hysje og korrigere (Penne et al., 2020, s. 105).

Å basere hverandrevurderingen på klare kriterier, og gjerne kriterier som er utarbeidet sammen med elevene, slik Isabel har gjort tidligere, er altså et godt pedagogisk grep. Både fordi vurderingen kan oppleves tryggere og mindre personorientert, og fordi elevene blir aktivisert som publikum og lærer hvordan de skal gi hverandre respons. Isabel har ikke gjort dette med klassen hun har i år, da hun har hatt en urolig klasse. Det fremgår imidlertid at også klassen i Hertzberg sin studie var svært urolige. I studien vurderer publikum talerne, og talerne vurderer hvordan publikum har vært. Det kan tenkes at elevene kan bli mer bevisste på hvordan de oppleves som lyttere, ved at de får konkrete tilbakemeldinger på dette. Isabel sine refleksjoner om at det kanskje kunne vært en fordel å gi lytteoppgaver til sin urolige klasse, virker dermed fornuftig. Stensrud (2018) fant i sin analyse av utvalgte klasserom i LISA-materialet, at elevene som regel ga hverandre enkel og ubegrunnet ros, og fant også tilfeller hvor elevene gav ubegrunnet kritikk. Torkel er bevisst på at elevene skal begrunne sine tilbakemeldinger til medelever, og at de ikke kan være like som det de har fått fra andre. Han forteller likevel ikke om spesifikke kriterier, noe som kunne vært til hjelp for elevene i denne prosessen. Ved å bruke klare kriterier, kan en kanskje unngå at elevene gir hverandre slik ubegrunnet ros eller kritikk, da elevene skal vurdere på bakgrunn av noe konkret.

Vi ser altså som våre funn at informantene er bevisste rundt lytting som en viktig del av de muntlige ferdighetene, og at de har relativt lik forståelse av hva som ligger i lyttebegrepet. Denne forståelsen er igjen i tråd med læreplanen i norsk, og er sentrert rundt samhandlings- og kommunikasjonsperspektivet. Samtlige informanter tematiserer oppførsel som en forutsetning for at arbeidet med fremføringer skal bli vellykket, men viser til få konkrete lyttebestillinger til elevene som er publikum. Til tross for at de tematiserer publikumsrollen i undervisningen, kan det tyde på at det fortsatt er en vei å gå når det gjelder å utvikle elevene til gode empatiske lyttere i klasserommet, og for at elevene skal få læringsutbytte av å være tilhørere til hverandres presentasjoner.

Hvordan veileder lærere elevene underveis i muntlige prosjekter, og gjennom tilbakemeldinger og vurdering?

Da vi startet dette forskningsprosjektet var den opprinnelige planen å se på veiledning og vurdering som to separate deler. Etter at vi hadde gjennomført intervjuene fant vi raskt ut at veiledning og vurdering henger tett sammen, nettopp fordi tilbakemeldingene som gis på muntlige prosjekter også er en sentral del av veiledningen de får. Vi har ikke fokusert på vurdering i form av hva som vektlegges når læreren skal sette karakter, eller fastslå elevenes ferdighetsnivå. Vi har kun undersøkt hva lærere legger vekt på når de gir tilbakemeldinger, og hvordan de ønsker at disse skal spille inn på den videre utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter. Dette må også sees i sammenheng med veiledningen de får underveis. Vi har også drøftet hverandrevurdering under spørsmål 2 om lytting, fordi det er en sentral del av publikumsrollen, og vil derfor kun fokusere på lærernes tilbakemeldinger i denne delen. Lærerne trekker, som tidligere vist, frem eksplisitt undervisning i muntlighet i knyttet til presentasjoner. Dette kan også ses som en del av veiledningen elevene får, da den gjerne henger sammen med muntlige prosjekter, men fordi vi har drøftet det under forskningsspørsmål 1 vil vi ikke legge vekt på undervisningen når vi skriver om veiledning her.

Veiledning underveis

Det første flere av informantene tar opp på spørsmål om hvordan de veileder elevene underveis i muntlige prosjekter, er at de går rundt og snakker med dem. Torkel sier at det handler om å “gå rundt å hjelpe underveis. Det er ganske tilpasset hver enkelt elev og hva de lurer på. Noen trenger også hjelp til å komme i gang.” Når vi ber han reflektere rundt hvorfor han går frem på denne måten, trekker han frem tidsperspektivet. Det er en utfordring med tid, og da blir veiledningen tilpasset det elevene selv lurer på. Mina uttrykker på sin side at “da snakker vi med dem underveis hele veien, spør hvor langt de har kommet og hva de driver med.” Når vi ber henne reflektere over hvorfor, sier hun at “noen ber ikke om hjelp, så da får jeg sjekket hvor langt de har kommet, og forsikret meg om at de vet hva de skal gjøre.” Også hun trekker opp utfordringen med tid, og at det uansett er vanskelig å gi tilstrekkelig veiledning til alle elever.

Isabel forteller at hun setter elevene sammen i grupper i forberedelsesfasen til individuelle muntlige prosjekter, fordi flere elever gjerne har om samme tema. Da deles de inn etter tema, og det frigir tid så hun kan veilede hele gruppa på en gang. Hun legger også vekt på at elevene på denne måten kan samarbeide med hverandre, og hjelpe hverandre i prosessen. Hun trekker

likevel frem at tid er en utfordring, og at man uansett ikke har tid til å gi alle elevene individuell veiledning i løpet av en skoletime. Hun reflekterer over at gruppeveiledning likevel er den beste løsningen for å nå frem til alle, og at elevene kommer langt ved å samarbeide og å kunne hjelpe hverandre.

Informantene bruker altså ulike strategier for hvordan de gjennomfører veiledning underveis, men virket bevisste på hvorfor de gjør som de gjør når vi ba dem reflektere over sin egen veiledning. Felles for dem alle er at de trekker opp tid som en utfordring, og at det derfor er vanskelig å gi alle elevene tilstrekkelig veiledning. Vi spurte også lærerne om de har inntrykk av at elevene vet hva som kreves for å lykkes i muntlige prosjekter. Samtlige lærere trakk frem at det er varierende, men at de sterkeste elevene, naturlig nok, er de som viser størst forståelse for hva som skal til. Torkel forteller også at sterke elever er de som er mest ivrige på å få veiledning, og at de bruker tilbakemeldingene de får fra gang til gang på å forbedre seg. Det er interessant at Torkel trekker frem at det gjerne er de sterkeste elevene som ønsker mest veiledning, samtidig som det også er de som har best forutsetninger for å lykkes. Ettersom han også peker på at veiledningen er tilpasset det elevene lurer på, kan det tenkes at de sterke elevene også vil få størst utbytte av den formen for veiledning, fordi de i større grad forstår hva det er de lurer på.

Både Hertzberg (2003), Svenkerud, Hertzberg og Klette (2012) og Svenkerud (2013) fant som sagt i sine studier at det gis lite eller ingen veiledning underveis i muntlige prosjekter. Ser vi dette i sammenheng med våre informanternes refleksjoner, kan det virke som om tid er en av hovedårsakene til at elevene ikke får tilstrekkelig veiledning. Svenkerud (2013, s. 13) viser også at elevene søker hjelp hjemme, eller i de ressursene de selv har, der veiledningen på skolen ikke strekker til. Dette trekker hun frem som problematisk, fordi det er ulikt i hvor stor grad elevene har tilgang på hjelp hjemme. Hun viser videre at den manglende veiledningen favoriserer elever fra ressurssterke familier, og at skolen på denne måten kan bidra til å forsterke klasseskiller (Svenkerud, 2013, s. 13). Vi har ingen forutsetninger for å si i hvilken grad våre informanternes elever får veiledning hjemme, men får likevel inntrykket av at informantene er bevisste rundt hvordan de veileder sine elever. Da de påpeker at det er vanskelig å få tid til å veilede hver enkelt elev, kan resultatet bli at elevene må søke hjelp hjemme, i likhet med det Svenkerud fant i sin studie.

Når det gjelder hva elevene får individuell veiledning på, trekker samtlige informanter frem faglig innhold og struktur. Jesper sier han hjelper elevene med å “finne nøkkelbegreper, og spore dem inn på riktig retning.” Han sier videre at flere kan slite med å forstå hele oppgaven, og at de trenger veiledning for å klare å besvare alle delene av oppgaven. Mina forteller at “da går man inn og sier at du kan gjerne ha med det og det, eller kanskje du har litt mye av den tingen, burde du ikke heller ha med litt mer av noe annet for eksempel.” Torkel uttrykker at veiledningen handler om å “hjelp med å systematisere innholdet og informasjonen de har fått og tenker at de vil ha med i presentasjonen. Jeg hjelper de underveis, men gir ikke fasitsvar.”

Isabel trekker frem at hun hjelper elevene med å finne fagbegreper for det de snakker om. I Hertzbergs (2003) studie fant hun ut at forberedelsene til muntlige fremlegg hovedsakelig var sentrert rundt innholdet, og at det var tilnærmet ingen fokus på forberedelser til selve presentasjonen, altså actio. Hun fant også at opplesing av manus var den dominerende formen for å presentere et stoff. Våre informanter har som vist også et stort fokus på innholdet i forberedelsesfasen, men er også opptatt av hvordan stoffet skal struktureres for å at elevene skal lykkes. Samtlige informanter trekker i tillegg frem viktigheten av at elevene ikke står og leser opp et innhold fra et manus. De viser altså høyere forventninger til elevenes retoriske ferdigheter, enn hva Hertzberg fant tilløp til. Når det gjelder veiledning i actio som våre informanter forteller om, er det stort sett i sammenheng med den eksplisitte undervisningen vi har vist til over.

Isabel er den eneste av våre informanter som trekker frem konkret veiledning i actio i forberedelsesfasen, utenom den eksplisitte undervisningen som gjennomføres i helklasse. Når hun setter elevene i grupper basert på tema, legger hun vekt på at de også skal øve seg i fellesskap på det de skal prestere individuelt. Er det snakk om en fagsamtale, kan hun gå inn i hver enkelt gruppe og gjennomføre det hun kaller en prøvefagsamtale, slik at de er forberedt på hvordan samtalen vil gjennomføres med lærer alene. Er det snakk om en fremføring, legger hun opp til at elevene skal øve på å holde den for hverandre i gruppa. Uavhengig av hvilken sjanger de skal testes i forteller hun at denne metoden er effektiv fordi:

Da kan jeg høre på og stille spørsmål underveis. Jeg prøver å få dem til å øve på det de skal gjøre sammen med meg, før de skal gjøre det selv, slik at jeg kan gi umiddelbar respons. Jeg tror det er mer effektivt enn at jeg skal si ”husk å ikke lese fra lappen din”. Da kan jeg heller si det mens de gjør det.

Oppsummerende kan vi dermed slå fast at våre informanter viser bevissthet rundt hvordan de veileder elevene i forberedelsesfasen og hvorfor de veileder som de gjør, men at de også er klar over utfordringene som hører med. De viser også større tilløp til veiledning i ulike retoriske faser, blant annet dispositio, memoria og actio, enn hva tidligere studier har funnet.

Tilbakemeldinger

Når det gjelder hvordan lærerne gir tilbakemelding til elevene på muntlige prosjekter, trekker alle frem at gir en muntlig tilbakemelding der og da. De trekker frem viktigheten av at tilbakemeldingene kommer kjapt, da det er umulig å huske hvordan man uttrykte seg i en muntlig situasjon i ettertid. Dette poenget trekker også Hertzberg (1999, s. 193) frem. Hun uttrykker at fordi teksten ikke har levetid utover det øyeblikket den presenteres i, må også responsen komme der og da (Hertzberg, 1999, s. 193). Informantene opplever også at muntlige tilbakemeldinger fungerer bedre enn skriftlige, fordi det gir elevene mulighet til å stille spørsmål til kommentarene de får, og at lærerne kan tilpasse språket de bruker til hver enkelt elev. Isabel og Torkel forteller også at de ønsker at elevene selv skal skrive ned tilbakemeldingene, slik at de kan brukes som utgangspunkt til forberedelsesfasen av neste muntlige prosjekt. Torkel forteller videre at elevene har en egen perm de samler ulike tilbakemeldinger i, slik at de alltid skal ha det tilgjengelig og huske fra gang til gang hva de har lyktes med, og hva de trenger å forbedre.

Alle informantene trekker også frem at tilbakemeldingene må si noe om hva elevene har fått til, og hva de kan forbedre til neste gang. Mina sier at uansett hvor svak en elevpresentasjon er, vil det alltid være noe ved den som er bra, og at det da må løftes frem. Samtidig må elevene vite konkret hva de ikke fikk til, slik at de har mulighet til å strekke seg, og dermed prestere bedre ved en senere anledning. Isabel sier også at hun ønsker at elevene skal få motivasjon til å jobbe videre, og at tilbakemeldingene må gis på en slik måte at elevene selv ønsker å utvikle seg.

Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012, s. 255) peker på at vurderingen i skolen har flyttet fokuset vekk fra en utelukkende summativ vurdering av læring, og over på en vurdering for læring. Dette innebærer at elevene skal lære av tilbakemeldingene de får, og ikke bare vite hvor godt sluttprodukt de har produsert. Dette ser vi også tydelige eksempler på når vi spør lærerne om de opplever at elevene tar til seg tilbakemeldingene de får, og bruker dem til å prestere bedre. Jesper sier "Både og. Mange bare ser på tallet og går videre. Nå har vi sluttet å

gi karakterer underveis, for å flytte fokuset fra karakterene over på tilbakemeldingene.” Han forteller videre at han opplever at det fungerer, fordi det er tilbakemeldingene som blir i fokus, ikke hvilket tall som står der. Dette bekrefter Torkel og Isabel, som heller ikke gir karakterer underveis i året. De påpeker likevel at tilbakemeldingene må være av en slik art at elevene forstår hvor de ligger an, slik at de ikke opplever det overraskende når de får karakterkortet på slutten av semesteret. Torkel, som jobber på tiende trinn, sier også at elevene får karakterer underveis dersom de ønsker det. Han begrunner det med at flere jobber hardt for å komme inn på videregående, og da er det karakterene som til syvende og sist er tellende. Alle tre uttrykker likevel at tilbakemeldingene er viktigere for elevenes læring, og ved å la være å gi karakterer ved alle prosjekter blir tilbakemeldingene også det elevene tar til seg.

Informantene våre forteller også at vurdering av muntlige aktiviteter skiller seg fra vurdering av skriftlige tekster på flere måter. Dette begrunner de blant annet med at elevene er i en mer sårbar situasjon når de skal fremføre noe muntlig, og at de må jobbe med å trygge dem i situasjonen. Videre trekkes det frem at muntlige aktiviteter er vanskeligere å vurdere enn skriftlige, fordi de ikke har anledning til å se en muntlig tekst på nytt etter at den er holdt. Mina trekker også frem at elevene skal vise mer av seg selv og sin egen personlighet i muntlige aktiviteter enn i skriftlige.

Det første informantene trekker frem når de snakker om vurdering av muntlige ferdigheter, er at elevene er i en mer sårbar situasjon når de skal vurderes på det muntlige enn det skriftlige. De forteller videre at de er avhengige av å ha gode relasjoner til elevene, og at de vurderer hvem som tåler hva slags kritikk. Tilbakemeldingene som gis tilpasses dermed til de ulike elevene. Mina sier at “man må være litt mottakerbevisst også når man gir tilbakemeldinger, tenke på hvem som tåler hva.” Isabel trekker frem at noen elever trenger ros bare for å ha sagt noe, fordi de er utrygge i situasjonen. “Det vil være lite fruktbart å påpeke alle feilene de gjør, når du vet at det var stort for den eleven å bare åpne munnen. Da kan jeg si at jeg er kjempestolt av deg, at du turte.” Informantene arbeider også mye for å skape trygghet for elevene i situasjonen, slik vi har vist over. Både Torkel og Isabel uttrykker også at de gjerne gir elevene tilbakemeldinger på tomannshånd, og at de dermed blir mindre sårbare fordi de slipper å motta kritikk foran andre.

Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012, s. 258) peker på at å unnlate å gi elevene konkrete tilbakemeldinger for å la være å såre dem, egentlig er å gjøre dem en bjørnetjeneste. Det er lett å forstå hvorfor lærere kan velge å hovedsakelig fokusere på det positive når de gir tilbakemeldinger til elevene. Samtidig trenger elevene trening i å motta tilbakemeldinger, og de må lære hvordan de kan bruke tilbakemeldingene for å forbedre seg (Børresen et al, 2012, s. 259). Ved å unnlate å gi elevene konkrete tilbakemeldinger på ting de kan forbedre, tar man fra dem muligheten til å nettopp forbedre seg. Dermed fratar man dem også muligheten til å bli bedre i noe, som er sentralt for elevenes selvtillit og trygghet (Børresen et al., 2012, s. 258). De påpeker videre at fordi tilbakemeldingene på det muntlige oppleves mer personlige enn på det skriftlige, er det desto viktigere at de er konkrete, og sier noe spesifikt om hvilke deler eleven har mestret eller ikke. Ved å være tydelige på hvilke deler av arbeidet elevene har mestret, vil det også være lettere for eleven å forstå at det er nettopp arbeidet som er vurdert, ikke det personlige (Børresen et al., 2012, s. 259).

Eide (2017, s. 50) peker også på viktigheten av kriterier og struktur i arbeidet for å trygge elever. Det å ha klare kriterier for hva elevene skal mestre, og hva de vurderes på, kan altså være et viktig moment i arbeidet for å trygge elevene. Penne, Hertzberg og Solem (2020, s. 102) sier de har inntrykk av at vurderingskriterier er mer i fokus i skolen i dag, og at lærere dermed er mer bevisste rundt bruk av vurderingskriterier enn tidligere. De peker likevel på at man kan ha en vei å gå for å gjøre slike kriterier til en integrert del av undervisningen, slik at også elevene opplever det som relevant (Penne et al., 2020, s. 103). Våre informanter bekrefter deres inntrykk av at vurderingskriterier er i fokus i skolen i dag, da samtlige av dem tar opp bruk av kriterier som en selvfølge. Jesper sier at “elevene er alltid gjort kjent med hva som vurderes på forhånd. Det finnes en slags oppskrift på hva som skal være med.” Likevel fant vi som vist over et forbedringspotensial når det gjelder kriterier for hverandrevurdering. Informantene begrunner heller ikke kriterier som et ledd i arbeidet med å trygge elevene, men peker på at det er viktig for at elevene skal vite hva de blir vurdert på.

Både Torkel og Isabel gir, som vist, ofte tilbakemeldingene til elevene på tomannshånd, da dette kan oppleves som tryggere for elevene enn om de skal motta kritikk foran andre. Selv om lærerne har gode grunner for å skjerme elevene fra slik offentlig kritikk, kan det likevel være problematisk at elevene ikke får ta del i vurderingen av hverandres presentasjoner, nettopp fordi de går glipp av muligheten til å lære av hverandre (Penne et al., 2020, s. 103). Penne, Hertzberg og Solem (2020, s. 103) peker likevel på at lærere må legge omtanke i

måten de gir elevene tilbakemeldinger på, nettopp for å bygge dem opp. Våre informanter virker bevisste og reflekterte rundt problematikken, og deres vurderinger gjøres basert på et faglig skjønn og deres relasjoner med elevene.

Det andre poenget lærerne tok opp når de reflekterte over hvordan vurdering av muntlige aktiviteter skiller seg fra skriftlige, er at det er vanskeligere å vurdere muntlige tekster. Både Jesper og Mina forteller at de sitter med vurderingsskjemaer foran seg, og at de har laget seg systemer med avkryssninger og pluss- eller minustegn. De begrunner bruk av slike skjemaer med at de ikke har tid til å notere noe særlig underveis, uten å gå glipp av deler av elevenes presentasjoner. På denne måten kan de også si noe om elevenes nivå på de ulike delene av presentasjonen, basert på de ulike kriteriene. Ulempen med å bruke denne typen skjema, er at tilbakemeldingene ikke alltid blir like spesifikke som de ønsker, nettopp fordi de ikke har notert ned spesifikke ting underveis. De påpeker videre at de har gode erfaringer med at elevene leverer presentasjoner på video i stedet, slik at de kan gå tilbake å høre på nytt. Som vi har vist over, er ulempen med denne arbeidsformen at det ikke gir elevene trening i å stå i situasjonen, eller trening i å faktisk snakke foran andre.

Isabel har løst denne problematikken ved å ta lydopptak av elevenes fremføringer. Da gir hun dem en mer generell tilbakemelding umiddelbart etter at presentasjonen er holdt, og en mer utfyllende tilbakemelding etter hun har hørt gjennom presentasjonen en gang til. Svenkerud og Opdal (2016, s. 108) peker også på utfordringen som ligger i å få tatt tilstrekkelige notater underveis i en presentasjon. Videoopptak kan derfor være en god løsning for å gi mer utfyllende og gjennomtenkte tilbakemeldinger (Svenkerud & Opdal, 2016, s. 108).

Det siste poenget som kom frem når lærerne reflekterte over hva som skiller vurdering av muntlige og skriftlige tekster, var Minas ønske om at elevene skulle beholde seg selv og sin egen personlighet oppi det hele når det er snakk om det muntlige. Eide (2017, s. 47) påpeker at vi ikke har tradisjoner for å rettlede talemål i Norge. Dette henger igjen sammen med at vi ikke har noe standardtalemål, og at dialekter har stått sterkt i skolen i lang tid. Mina ønsker at elevene skal bruke fagbegreper og et egnet språk, samtidig som de beholder dialekter og sin egen personlighet oppi det hele. Det er en større aksept for et uformelt språk når det er snakk om det muntlige, så sant innholdet formidles på en hensiktsmessig måte. Mina uttaler: “Men jeg forventer at de ikke går inn i eksamenslokalet og banner for eksempel.” Når elevene skal skrive derimot, stiller hun strengere krav til et normert og formelt språk. Hun uttrykker at “når

det gjelder skriftspråket så synes jeg det kan bli for uformelt, fordi du bruker punktum og ikke en smiley i en faglig tekst”. Elevene må dermed vise en form for mottakerbevissthet, og en forståelse av kairos, altså hvilket språk som passer til hvilken tid, og at dette er viktigere ferdigheter enn evnen til å tilpasse dialekter og språklig identitet.

Den tidligere forskningen viser at tilbakemeldinger som gis på muntlige prosjekter gjerne er generelle, positive, ukritiske og like uavhengig av prestasjonsnivå (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012). Våre informanter uttrykker en langt større bevissthet rundt viktigheten av vurderingskriterier. Det viser også et ønske om at tilbakemeldingen skal gi elevene muligheten til å forbedre sine egne prestasjoner, noe de også opplever at det gjør. Vi har derfor ingen grunnlag for å hevde at disse funnene er noe som gjenspeiler våre informanternes tilbakemeldinger av elevenes muntlige tekster. Vi tok likevel opp det den tidligere forskningen slo fast i den reflekterende samtalen vi hadde med lærerne etter intervjuene, og ba dem reflektere rundt det tidligere forskningsfunnet. Vi synes det var interessant å få lærernes perspektiver på nettopp dette funnet, da det er en av tingene som er trukket frem som særlig problematisk når det gjelder arbeid med elevenes muntlige ferdigheter.

Ingen av informantene kjenner seg igjen i disse funnene, men forsøker likevel å reflektere over hva som er årsaken til dem. Jesper trekker umiddelbart frem at han mener det må henge sammen med at det er vanskelig å vurdere muntlige ferdigheter, nettopp fordi det er komplekst og sårbart. Torkel trekker frem tid som en faktor når han reflekterer rundt dette funnet. Han sier at det er en tidkrevende prosess å gjennomføre fremføringer, særlig dersom man har mange elever og da kan også konsekvensen bli at tilbakemeldingene blir mer generelle. Isabel trekker frem trygghet som en faktor av betydning, og at det kan henge sammen med et ønske om å bygge elevene opp, og å ufarliggjøre det å snakke foran hele klassen. Mina uttrykker, når hun omtaler sin egen praksis, at “mine elever ikke får de samme tilbakemeldingene, men jeg vurderer jo ut ifra de samme kriteriene så de får tilbakemelding på de samme punktene.” Dersom et av kriteriene er stemmebruk vil det derfor kanskje kunne oppleves likt når samtlige elever får kommentarer på nettopp stemmebruk.

Diskusjon

Vi innledet denne oppgaven med å vise at muntlighet er et nedprioritert felt i forskningen, og i skolen for øvrig. Dette tidligere forskningsfunnet ønsket vi å spørre lærerne direkte om. Vi vurderte at spørsmål i retning av “nedprioriteres arbeid med muntlige ferdigheter i din undervisning?” neppe ville gi oss et klart bilde av problematikken, og at vi fort kunne virke kritiske til lærernes praksis med denne typen spørsmål. For å unngå å virke kritiske til lærernes praksis i intervjuene, tok vi dette først opp i den reflekterende samtalen vi hadde i etterkant. Her la vi frem tidligere forskningsfunn vi ba lærerne reflektere rundt, og spurte om dette var noe lærerne kjente seg igjen i fra deres erfaringer i skolen. Lærernes tanker var interessante, og vi vil i dette kapittelet drøfte dem i lys av det vi har lagt frem i analyse og drøftingskapittelet. I dette kapittelet vil vi også se på forskningsspørsmålene våre i en større sammenheng.

Muntlighet nedprioritert?

Da vi ba lærerne om å reflektere over forskningsfunnet som handler om at arbeid med muntlige ferdigheter ser ut til å bli nedprioritert til fordel for lesing og skriving, fikk vi varierende svar.

Torkel er ikke enig i at muntlighet er nedprioritert i skolen, fordi man jobber med muntlighet hele tiden. Han uttrykker:

Nei, kjenner meg ikke igjen i det. Muntlighet bruker vi hele tiden, vi samtaler mye mer enn vi leser og skriver. Alt er ikke fag, men måten vi snakker med hverandre på er fag likevel. Måten du er sammen med andre mennesker på, måten du kritiserer eller skryter av noen på, eller måten du tuller med noen er fag, fordi måten du gjør det på har mye å si på måten det blir tatt imot. Man lærer mottakerbevissthet. Da handler det ikke bare om hva du sier, men måten du sier det på, hva kroppsspråket ditt sier. Hvordan man sier ting jobber vi med hele tiden. Det er mer naturlig å jobbe med muntlighet i det daglige. Må lære mer hva som er akseptert muntlig, fordi reglene forandrer seg hele tiden, og ord forandrer seg hele tiden. Ord kan bety ulike ting i ulike sammenhenger.

Dette sitatet har vi tatt med i sin helhet fordi det illustrerer et viktig poeng når det gjelder arbeid med muntlige ferdigheter i skolen. I denne oppgaven har vi fokusert på hvordan lærere reflekterer rundt sin egen undervisningspraksis knyttet til utvikling av elenes muntlige

ferdigheter i norskfaget. Som Torkel peker på her, er alle situasjoner der elevene uttrykker seg muntlig, en anledning til å få tilbakemeldinger på, og dermed også utvikle det muntlige språket. Det er selvsagt ikke slik at elevene kun utvikler muntlige ferdigheter i norsktimene, da arbeidet er tverrfaglig og står sentralt i alle fag. Arbeidet med muntlige ferdigheter er mer nyansert enn vi kan fremstille i en slik oppgave. Skolehverdagen er kompleks, og elevene kan få viktig erfaring med, og kunnskap om hvordan språket brukes i ulike sammenhenger, og i forhold til ulike mottakere de møter. Til tross for at man arbeider med muntlighet hele tiden, slik Torkel uttrykker, har den tidligere forskningen vist at det er et behov for eksplisitt undervisning i muntlighet, og at dette skjer på en systematisk måte. Læreplanen gir som nevnt norsklæreren et særlig ansvar for utviklingen av de muntlige ferdighetene, og denne eksplisitte undervisningen i muntlighet vil derfor tilfalle norsklæreren.

I denne studien har vi som vist funnet flere eksempler på eksplisitt undervisning i muntlighet. Dette kan indikere at lærerne er mer bevisste på dette enn tidligere forskning antyder (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012). Når lærerne reflekterer rundt behovet for eksplisitt undervisning i muntlighet, knytter de det i hovedsak til fremføringer. Når det gjelder eksplisitt undervisning knyttet til det å kunne være en god lytter, trekkes publikumsrollen frem hos flere av informantene. Vi fant kun ett eksempel på eksplisitt undervisning knyttet til samtaler, til tross for at det var en arbeidsform samtlig benyttet seg av, og omtalte som gode for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Som vi har pekt på, er det ikke nok at elevene får anledning til å samtale. De trenger kunnskap om samtalen som sjanger, og hva som kjennetegner gode samtaler (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 71). Det er positivt at lærerne har blitt mer bevisste på eksplisitt undervisning knyttet til fremføringer. Svarene kan likevel tyde på at det fortsatt er en vei å gå før det forekommer tilstrekkelig metaundervisning i samtalsjangeren.

Det at lærerne i stor grad benytter seg av samtaler som arbeidsform skaper også et behov for at elevene kan opptre som gode lyttere i en samtale. Dette har vi funnet eksempler på, ved at flere informanter trekker frem evnen til å spille videre på andres utsagn som en viktig del av lytterrollen. Det er likevel fortsatt en passiv publikumsrolle, hvor elevene ikke skal forstyrre, som er mest fremtredende i lytteundervisningen. Når det gjelder eksplisitt undervisning i lytting, har vi funnet noen konkrete eksempler på lytteroppgaver, og eksempler på tematisering av publikumsrolle og hverandrevurdering. Det er likevel et interessant moment at kun en av våre informanter selv tok opp lytting som en del av de muntlige ferdighetene, til tross for at alle påpekte det var viktig når de fikk direkte spørsmål.

Når det gjelder generelle og ukritiske tilbakemeldinger på elevenes muntlige prestasjoner, viser lærerne en langt større bevissthet rundt viktigheten av vurderingskriterier. Dette legger de frem som en selvfølge at de benytter seg av. De viser også at tilbakemeldinger, og vurdering for læring har større plass i hverdagen enn karakterer og vurdering av læring. Det at lærere er mer bevisste på bruk av slike vurderingskriterier er positivt, men kriterier er fortsatt ikke tematisert når det gjelder hverandrevurdering i vårt datamateriale.

Betydningen av testing

Tradisjonelt brukes det mer tid på de emnene av et fag som testes, og eksamensform og nasjonale prøver kan derfor virke mer styrende for læreres undervisning enn selve læreplanen (Penne et al., 2020, s. 13). Til tross for at muntlighet har fått en større plass i læreplanen, og dermed en høyere formell status, indikerer lærernes uttalelser likevel at testing og vurderingskrav kan ha større betydning for hva de prioriterer i undervisningen, enn selve læreplanen.

Isabel uttaler at det er arbeidet med skriving som tar mest plass i undervisningen, og at det fort kan gå på bekostning av arbeidet med det muntlige. Dette mener hun kan henge sammen med at det er to skriftlige karakterer i norskfaget, og bare en muntlig karakter. Hun trekker frem at arbeid med muntlighet er tidkrevende og at det dermed gjerne skjer periodevis, i forbindelse med muntlige vurderingssituasjoner. Videre uttaler hun at “når det gjelder muntlige ferdigheter er det en attitude ute og går, om at det er noe de kan plukke opp underveis.”

Mina sier at hun selv jobber mye med muntlighet, men at hun likevel kan forstå at muntlighet blir nedprioritert i skolen, særlig i forhold til lesing. Dette begrunner hun med nasjonale prøver, og at det er stort fokus på lesing når disse nærmer seg. Hun trekker også frem fordelene med egen muntlig karakter, og at det tydeliggjør skillet mellom skriftlighet og muntlighet. “I norskfaget tenker jeg det er mer tydelig at norsk muntlig er muntlig, det er ikke det skriftlige. Og vi har tre timer i uken med norsk, så jeg har mer enn nok tid til å ha begge deler.” Videre trekker hun frem at det tidligere var vanlig å bruke skriftlige prøver som grunnlag for den muntlige karakteren, men at dette ikke gjøres lenger.

Jesper er uenig i at muntlige ferdigheter nedprioriteres i skolen, til tross for at han bruker mer tid på lesing og skriving. Han sier:

Jeg tror ikke muntlighet blir nedprioritert, jeg er uenig i det. Jeg tenker at lesing og skriving er viktigere, og derfor bruker man mer tid på det. Det er også mye muntlighet knyttet til arbeidet med lesing og skriving. Så nei, jeg kjenner meg ikke igjen i det.

Jesper tar også opp at han skulle ønske det ikke var en egen karakter i norsk muntlig. Det begrunner han med at det er vanskelig å sette muntlig karakter, og at alt i faget henger sammen. Derfor ønsker han en karakter, som sier noe om elevens helhetlige kompetanse i norskfaget.

Lærerne tar altså opp flere faktorer som betydningsfulle når det gjelder det muntliges plass i norskfaget. Som vist i forrige kapittel, begrunner lærerne valget av arbeidsformer blant annet med at elevene skal lykkes på muntlig eksamen. Eksamensformen kan derfor være styrende for hva som skjer i undervisningen. Når det gjelder omfanget av arbeidet med muntlige ferdigheter, peker informantene på betydningen av karakterer, og nasjonale prøver.

Den første faktoren er betydningen av to skriftlige karakterer, og en muntlig. Dette ser Isabel på som uheldig for arbeid med det muntlige, fordi det krever at det brukes mer tid på arbeid med det skriftlige. Mina ser derimot ikke på to skriftlige karakterer som en hindring for arbeid med muntlige ferdigheter, men heller at en egen muntlig karakter tydeliggjør at faget består av både arbeid med det skriftlige og det muntlige. Hun peker dessuten på at hun har god tid til å fokusere på begge deler. Jesper uttrykker på sin side et ønske om å fjerne karakteren i norsk muntlig, fordi han mener de ulike delene av faget henger for tett sammen. Informantenes svar trekker altså ikke i en bestemt retning. Det er likevel et interessant funn at tre av lærerne tar opp karakterer som en betydningsfull faktor når de reflekterer rundt det muntliges plass i faget, og at de har så ulike oppfatninger av hvorvidt den spiller inn positivt eller negativt.

Forskningen viser som sagt at arbeid med muntlige ferdigheter har vært nedprioritert i skolen. Til tross for at det gjennom utviklingen av nye læreplaner har blitt formelt styrket, peker Isabels utsagn om at mange lærere har en holdning til det muntlige som noe som kommer av seg selv, i en retning av at ikke alle læreres undervisning gjenspeiler dette. Det at den muntlige karakteren trekkes frem som en begrunnelse for at arbeid med muntlighet finner sted, viser at den er betydningsfull for nettopp dette arbeidet. Dersom den muntlige karakteren hadde blitt bakt inn i resten av faget, slik Jesper uttrykker et ønske om, er det vanskelig å se for seg at det ville føre til en høyere prioritering av arbeid med det muntlige.

Videre tar Mina opp nasjonale prøver som en faktor av betydning, fordi det leses mye i forkant av disse. Nasjonale prøver i lesing gjennomføres i åttende og niende klasse på ungdomstrinnet, og har til formål å gi skolene kunnskap om elevenes grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2022). Penne, Hertzberg og Solem (2020, s. 13) ser tendenser til at arbeidet med lesing får en større plass enn de andre grunnleggende ferdighetene. De ønsker ikke at det skal være nasjonale prøver i muntlighet, men ser at fokuset på testing kan være av betydning for arbeidet (Penne et al., 2020, s. 13).

Samlet sett ser vi at karakterer, eksamen og nasjonale prøver er av betydning for arbeidet med muntlige ferdigheter. Lærerne påpeker at det ikke bare er det som testes som er av betydning, men at det likevel spiller en rolle i deres undervisningspraksis.

Danning eller redskapsfag?

Muntlige ferdigheter i norskfaget henger både sammen med fagets redskapsside og danningsside. I rammeverket for muntlige ferdigheter heter det at muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Som vi har vist, er testingen i skolen med på å forme både hvordan og hvor mye det arbeides med muntlige ferdigheter i norskfaget. Hamre (2017, s. 14) peker på at testingen kan måle og følge opp skolens tilstand, og dermed fungere som et middel for å forbedre opplæringen. Samtidig peker han på utfordringen med at testene blir et mål i seg selv, og dermed ikke bare måler, men også endrer innholdet i skolen (Hamre, 2017, s. 14). Dette kan føre til at det blir mest fokus på de målbare delene av faget, på bekostning av fagets danningsside. Norsk som redskapsfag handler om den kunnskapen og kompetansen elevene trenger for å delta i samfunnet og arbeidslivet. Gjennom blant annet test-regimet og innføringen av de grunnleggende ferdighetene, har redskapssiden av faget blitt styrket (Hamre, 2017, s. 29).

Hertzberg (2003, s. 138) knytter styrkingen av det muntlige opp til skolens dannelsesprosjekt. Hun peker videre på at det enkelte individ må utvikle funksjonelle muntlige ferdigheter, og at elevene skal utvikle seg til aktive deltakere i samfunnet. Det overordnede synet er at samtalen er grunnleggende for læring og utvikling, noe som også er premisset for læreplanen i norsk (Hertzberg, 2003, s. 138). Å snakke er en grunnleggende ferdighet, og det er en vei inn i potensielle danningprosesser (Eide, 2017, s. 50). Danning kan ikke måles, og er i utvikling gjennom hele livet.

Danning som begrep er knyttet til en helhetsforståelse av faget og verdier og overordnede mål for opplæringen (Eide, 2017, s. 50). Det å mestre ulike roller og situasjoner, kan bidra til å fremme danning. Å trene elevene til å mestre ulike muntlige situasjoner er avgjørende for at de skal kunne bidra i den offentlige samtalen i samfunnet. Her peker Eide på at det å ta ordet og snakke foran andre er en sårbar situasjon som krever trygghet, og en grunnleggende tro på seg selv og sine egne meninger (Eide, 2017, s. 51). Lærerne i vårt datamateriale er bevisste på viktigheten av trygghet, og jobber kontinuerlig for at elevene skal bli trygge på å ta ordet foran medelevene sine. Hertzberg (2003, s. 161-162) viste også at lærere er gode på å lokke og lirke for å overtale elever, og på den måten sørge for at alle elevene står frem i muntlige situasjoner. Dette forteller også våre informanter at de jobber med, og de uttrykker blant annet sterke forventninger til at alle elevene skal delta.

Våre informanter er også opptatt av at elevene må lære å lytte til, og anerkjenne andres meninger og synspunkter, til tross for at de ikke nødvendigvis er enige. Eide (2017, s. 51) peker på at elevene må lære å få tiltro til sin egen fornuft på den ene siden. På den andre siden, må de også lære at ulike temaer kan drøftes fra flere perspektiver. Det å trene på å være uenige, og å lære å vise respekt for sine medelever, er derfor viktige aspekter av elevenes dannelsesprosess. Å vise respekt for medmennesker og å kunne håndtere uenighet, er i tråd med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Under demokrati og medborgerskap heter det også at norskfaget skal bidra med å utvikle elevenes muntlige retoriske ferdigheter, slik at elevene lærer å uttrykke seg og kan delta aktivt i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020d). I vårt datamateriale fant vi mye bruk av fremføringer, og har argumentert for at fremføringer kan være gode for å utvikle elevenes retoriske ferdigheter.

Til tross for at lærerne uttrykker at lytting er en viktig del av muntlige ferdigheter, viser de til mest eksplisitt undervisning i tilknytning til det å holde presentasjoner. Lytterrollen blir tematisert i form av publikumsrolle, men de uttrykker få eksempler på tematisering av en sosial lytterrolle. Elevene i Siljan sin studie, var mer fokusert på lytting som et redskap for å lære fag, enn på sin sosiale rolle som lytter (Siljan, 2017, s. 136). Elevene knyttet først og fremst muntlighet, til avsenderrollen. Dette kan peke i retning av at den akademiske lyttingen prioriteres fremfor den empatiske lyttingen, noe som er i tråd med Otnes (2016, s. 74). I tillegg ser det ut til at lytterrollen kan nedprioriteres i forhold til avsenderrollen. En kan spørre seg om

nedprioriteringen henger sammen med at elevene ikke testes i hvor gode de er til å lytte, men at de testes i hvor gode de er til å tale og samtale.

Vi har tidligere i oppgaven vist at elevene bør få konkrete tilbakemeldinger på muntlige prestasjoner, både på det de mestrer, og på det som må bli bedre. Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012, s. 258) trekker frem viktigheten av at elevene må tåle å motta tilbakemeldinger, også i form av kritikk. Dette er en sentral egenskap for å fungere i det sosiale livet, arbeidslivet, og som en demokratisk medborger i samfunnet for øvrig (Børresen et al., 2012, s. 258). Vi har tidligere pekt på at bruk av konkrete vurderingskriterier kan virke positivt for å skille elevenes faglige prestasjoner fra det mer personlige. I denne sammenheng trekker Isabel frem vurderingskriteriene hun med tidligere klasser har utarbeidet sammen med elevene. Med elevene hun har nå, har hun også utarbeidet regler for samtaler. Her forteller hun at elevene får en reell mulighet til medbestemmelse, og at det er lettere å gi konkrete faglige tilbakemeldinger på noe elevene selv har vært med på å utarbeide. På denne måten lærer elevene at de har en reell påvirkningskraft på hva de vurderes på, og denne formen for medvirkning kan bidra til å lære elevene sentrale verdier i et demokrati.

Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Oppsummering av studiens hovedfunn

I denne oppgaven søkte vi svar på problemstillingen: “Hvordan reflekterer et utvalg norsklærere på ungdomstrinnet rundt sin egen undervisningspraksis knyttet til utviklingen av elevers muntlige ferdigheter?” Vi spisset også problemstillingen vår ved hjelp av tre forskningsspørsmål, og vil presentere hovedfunnene under hvert av disse, og også hovedpoengene fra den overordnede diskusjonen.

Hvilke arbeidsmetoder mener lærere er gode for å utvikle elevers muntlige ferdigheter?

Tidligere forskning (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013; Blikstad-Balas & Roe, 2020) viste samstemt at det særlig var en muntlig sjanger som dominerte arbeidet med det muntlige i skolen, nemlig fremføringer. Likevel fant forskerne få eller ingen eksempler på eksplisitt undervisning knyttet til sjangeren. De trakk frem at det var problematisk at elevene ikke fikk slik metaundervisning, og pekte samtidig på at elevene ikke fikk tilstrekkelig trening i de ulike retoriske fasene gjennom arbeidet med slike fremføringer. Betydningen av actio ble ikke tematisert i noen særlig grad (Hertzberg, 2003, s. 158). Forskerne fant også at lærere er positive til elevene som talere, og at de får mange anledninger til å uttrykke seg dersom de

ønsker det (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73) Lærere viste likevel få eller ingen uttalte forventninger til elevenes muntlige deltakelse.

Når våre informanter skulle trekke frem hvilke arbeidsmetoder de anså for å være gode, var det hovedsakelig elevstyrte gruppesamtaler som ble trukket frem. Samtlige uttrykte likevel at de benyttet seg av fremføringer i stor grad, fordi det er dette elevene vil møte på eksamen. Våre funn bekrefter altså de tidligere forskningsfunnene på dette punktet. Vi fant likevel flere positive sider knyttet til informantenes arbeid med presentasjoner, enn de tidligere studiene har gjort. Dette vises blant annet ved at våre informanter fortalte hvordan de gjennomførte eksplisitt undervisning i presentasjonsteknikk, og at de er bevisste i sitt arbeid med å få elevene til å lykkes i slike muntlige aktiviteter. De ga også uttrykk for en større tematisering av ulike retoriske faser, deriblant dispositio, memoria og actio. De viste tydelige forventninger til at elevene må kunne strukturere innholdet på en hensiktsmessig måte, og at de ikke kan stå å lese opp tekst fra et manus. Våre informanter ga også uttrykk for at de hadde høye forventninger til elevenes muntlige deltakelse, og at de aller fleste takler det å holde fremføringer på en god måte.

Informantene våre trekker også frem betydningen av at elevene må føle seg trygge i situasjonen, og at dette er en forutsetning for muntlig deltakelse. Mye av arbeidet knyttet til muntlige ferdigheter handler derfor om å gjøre elevene trygge. De elevstyrte gruppesamtalene ble trukket frem som særlig positive i dette arbeidet, da elevene får anledning til å trene på å snakke foran andre, uten at de nødvendigvis må gjøre det foran en stor gruppe. Når det gjaldt disse samtalen, fant vi riktignok bare ett eksempel på eksplisitt undervisning. Vi ser altså en positiv utvikling i forhold til den tidligere forskningen.

Hvordan arbeider lærere for at elevene skal bli gode lyttere?

Lytting er en viktig del av muntlige ferdigheter, da det er en forutsetning for kommunikasjon og samhandling. I skolesammenheng viser tidligere forskning at lytterollen som regel er tematisert i tilknytning til publikumsrollen, og at elevene i denne sammenhengen får en passiv rolle (Siljan, 2017, s. 136) Dette finner også vi tendenser til i vårt datamateriale ved at lærerne uttrykker klare forventninger knyttet til oppførsel og at elevene først og fremst skal oppføre seg, og ikke forstyrre. Forskningen etterspør tematisering av en mer aktiv lytterrolle, og at elevene får kunnskap og erfaring med ulike lytterroller og tilbakemelding på hvordan de selv oppleves som lyttere (Penne et al., 2020).

Et positivt funn i vårt datamateriale er at lærerne vi intervjuet er bevisste på hva som kjennetegner gode lyttere. De trekker blant annet frem at lytting er en viktig del av kommunikasjon og samhandling, og at elevene må vise respekt og vise at de lytter med hele kroppen. Når det gjelder hvordan de arbeider for at elevene skal bli gode til å lytte, finner vi, i likhet med forskningen, at det hovedsakelig er knyttet til publikumsrollen. Blikstad- Balas og Roe (2020) fant at det blir gitt få lyttebestillinger. Vi finner noen eksempler i vårt datamateriale på konkrete lyttebestillinger, blant annet ett eksempel på at elevene skal lytte empatisk og noen eksempler på at elevene skal lytte etter informasjon. Det er positivt at våre informanter viser tendenser til bruk av slike lyttebestillinger, men vi får likevel inntrykket av at det ikke er et stort nok fokus på slike oppgaver i undervisningen.

Et funn i vår studie er at tre av lærerne tar opp at elevene vurderer hverandres fremføringer. Det er positivt at lærerne har fokus på at elevene skal vurdere hverandre, da det kan føre til økt læring og det kan stimulere til at elevene lytter mer aktivt til hverandre (Engh & Gran, 2021, s. 135). Informantene uttrykker likevel ikke at vurderingen skal baseres på klare kriterier. Ved å bruke kriterier kan vurderingen virke mindre dramatisk, da det gir elevene noe konkret å vurdere ut ifra. Dersom elevene i tillegg får delta i prosessen med å utarbeide kriteriene, kan de føle eierskap til dem, og at det oppleves tryggere å få tilbakemeldinger ut ifra noe man selv har vært med på å bestemme. Vi fant heller ingen eksempler på at elevene skulle vurdere hverandre som publikum. En slik vurdering av publikum kan bidra til å synliggjøre viktigheten av publikumsrollen (Penne et al., 2020, s.104)

Samlet sett finner vi at lærerne er bevisste på hva som kjennetegner en god lytter. Det er likevel en vei å gå når det gjelder bruk av konkrete lytteoppgaver, og tematisering av en aktiv publikumsrolle utover å være stille og ikke forstyrre.

Hvordan veileder lærere elever underveis i muntlige prosjekter, og gjennom tilbakemeldinger og vurdering?

I tilknytning til veiledningen elevene får underveis i muntlige prosjekter, viser den tidligere forskningen (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013) at elevene i stor grad har blitt overlatt til seg selv. Svenkerud (2013) pekte på at dette er problematisk, da det er ulikt i hvilken grad elevene har tilgang på god hjelp hjemme. Våre informanter bekrefter ikke dette tidligere forskningsfunnet, da de uttrykker at de er bevisste på at elevene trenger veiledning

underveis i muntlige prosjekter. De trekker likevel frem utfordringen som ligger i tidsperspektivet, og at de derfor gjerne skulle veiledet elevene i enda større grad enn det de får til. Våre funn viser dermed en positiv utvikling også her, ved at lærerne er reflekterte rundt sin egen rolle som veiledere. Ser vi dette i sammenheng med det økte fokuset på eksplisitt undervisning knyttet til fremføringer, kan det peke i retning av at elevene får oppfølging i forberedelsesfasen i større grad enn det tidligere studier viser.

Når det gjelder tilbakemeldingene elevene får på muntlige tekster, viser de tidligere studiene (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013) at de er generelle, ukritiske og av positiv art. Studiene viser også at vurderingskriterier er benyttet i liten grad, og at dette er problematisk fordi elevene må få vite hva de har mestret, og hva som kan bli bedre for å ha forutsetninger for å utvikle sine muntlige ferdigheter. Disse funnene kjenner ikke våre informanter seg igjen i, og de viser en langt større bevissthet rundt viktigheten av gode tilbakemeldinger. Når det gjelder hva slike tilbakemeldinger bør inneholde, er samtlige av lærerne også helt samstemt. Tilbakemeldingene må si noe om hva elevene mestrer, hva som kan bli bedre, og de må ikke minst formidles med skjønn og omtanke. Informantene trekker også frem bruk av vurderingskriterier som en selvfølge.

Lærerne vi intervjuet viser også at de har et større fokus på veiledningsfunksjonen til gode tilbakemeldinger, og forteller at de ønsker at de skal bidra til at elevene kan utvikle seg, og sin kompetanse. Dette illustrerer de ved at de har sluttet å gi karakterer underveis, for å flytte fokuset vekk fra karakteren, og over på tilbakemeldingene. Oppsummerende kan vi slå fast at det er i denne delen av datamaterialet vårt vi ser klare tendenser til at lærere har endret sin praksis til det positive.

Overordnet diskusjon

Vi ser fortsatt en tendens til nedprioriteringen av det muntliges plass i skolen i vårt datamateriale. Vi har vist at testingen som skjer gjennom muntlig eksamen og nasjonale prøver har betydning for hvilke arbeidsmetoder lærerne benytter seg av, og i hvor stor grad de arbeider med de muntlige ferdighetene. Lærerne viser at de har et større fokus på elevene som talere, enn som lyttere. Det har tidligere vært vanlig å ha fremføringer på muntlig eksamen, og dette preger lærernes praksis.

Det er redskapssiden av faget som er målbart, og derfor også gjenstand for testingen som skjer i skolen. Fordi vi ser at testingen har betydning for hva som skjer i klasserommene, kan det peke i retning av at redskapssiden av faget fremdeles har en sterkere plass. Det store fokuset på at elevene skal bli trygge på å ta ordet og å tørre å hevde sine egne meninger viser at lærerne legger til rette også for en dannelsesprosess. Gjennom å la elevene bidra i utformingen av samtaleregler og vurderingskriterier, får de også erfaring med reell medbestemmelse, som er i tråd med det overordnede temaet demokrati og medborgerskap.

Didaktiske implikasjoner

Denne studien undersøker hvordan lærere reflekterer rundt sin egen praksis. Våre funn kan derfor være av interesse for andre lærere som underviser i norskfaget. Vi har vist at undervisning i muntlighet er tematisert i skolen i større grad enn tidligere, men at det gjerne er sentrert rundt arbeidet med muntlige presentasjoner. Det er positivt at elevene får eksplisitt undervisning i tilknytning til presentasjoner, men vi ser et behov for eksplisitt undervisning også i andre sjangre. Dette blir særlig tydelig rundt samtalsjangeren i vårt materiale. Vi ser også et behov for å tematisere andre deler av de muntlige ferdighetene i undervisningen, særlig knyttet til lytterrollen. Vår studie indikerer at elevene fortsatt sosialiseres inn i en passiv lytterrolle, hvor fokuset er at de skal sitte stille og ikke forstyrre den som snakker. Det er et uutnyttet potensial i å aktivisere elever som er tilhørere, da det kan bidra positivt til kommunikasjonsprosessen og gir elevene erfaring med ulike lytteroller. Vi ser også et forbedringspotensial i tilknytning til å utarbeide og bruke kriterier for hverandrevurdering, slik at elevene får større anledning til å lære av hverandre. Det lærerne har vist særlig bevissthet rundt er bruk av vurderingskriterier når de skal gi tilbakemeldinger og vurdere elevenes muntlige aktiviteter. Bruk av vurderingskriterier kan også virke positivt da det avdramatiserer situasjonen, og flytter fokuset over fra det personlige og til det faglige.

Forslag til videre forskning

Vårt datamateriale er hentet inn gjennom fire kvalitative forskningsintervjuer med lærere på ungdomstrinnet. Funnene representerer derfor disse lærernes subjektive refleksjoner, og er dermed ikke gjenstand for å generaliseres. Funnene er likevel interessante fordi de gir et innblikk i norsklæreres refleksjoner rundt et fagfelt som er lite prioritert i forskningen. Det at funnene er basert på subjektive refleksjoner, gjør også at vi ikke kan fastslå at det informantene forteller oss samsvarer med det som faktisk skjer i klasserommene. Når vi

sammenligner svarene til de ulike informantene, peker de likevel i samme retning. Dette styrker funnernes troverdighet.

Penne, Hertzberg og Solem (2020, s. 15) viser at det er gjort få nyere studier på utviklingen av elevers muntlige ferdigheter, og at man må en del år tilbake i tid for å finne oversiktsstudier som sier noe om temaet som en helhet. Nyere studier fokuserer på deler av det store bildet, og ser ikke de ulike bitene i en større sammenheng. Til tross for at våre funn ikke er generaliserbare, viser de en positiv utvikling på lærernes bevissthet rundt utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter. Dette kan henge sammen med et større fokus i skolen på bruk av vurderingskriterier, og innføringen av ny læreplan. Det muntliges posisjon i læreplanen ble styrket gjennom innføringen av Kunnskapsløftet LK20. Dette ser vi blant annet gjennom innføringen av kjerneelementer, og de tre tverrfaglige temaene, og ved at den obligatoriske presentasjonen er gjort valgfri på muntlig eksamen. De store endringene som denne studien peker i retning av, viser derfor et behov for nye oversiktsstudier på feltet, som kan si noe om hvor vidt det muntliges plass i skolen er reelt styrket, eller om det fortsatt er et språk mellom intensjonen i læreplanen og lærernes praksis. Det vil også være interessant å gjennomføre studier som kan undersøke om endringene i eksamensformen vil ha betydning for hva som foregår i klasserommene. Dette blir særlig aktuelt i tiden fremover, fordi det fortsatt ikke er gjennomført muntlig eksamen etter innføringen av den nye læreplanen.

Litteraturliste

- Aksnes, L, M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget?. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.

Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.

Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*.

Abstrakt forlag.

Eide, O. (2017). Norsk munnleg - grunnleggande for demokratisk deltaking og danning. I B.

Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 44- 65).

Samlaget.

Engh, R. & Gran, L. (2021). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig og*

demokratisk læringskultur (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Fjørtoft, H. (2014). *Norskdiraktikk*. Fagbokforlaget.

Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101*

måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og

muntlighetsdidaktikk. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.

Haugsted, M. T. (1999). *Handlende muntlighet: muntlig metode og æstetiske*

læreprosesser. Danmarks lærerhøjskole.

Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik & P. Hamre

(Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 13-43). Samlaget.

Hertzberg, F. (1999). Vurdering av muntlig- det går an. I A. Roe & F. Hertzberg (Red.).

Muntlig norsk (s. 189-198). Tano Aschehoug.

Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.) *Klasserommets*

praksisformer etter Reform 97 (s. 137-172). Pedagogisk forskningsinstitutt.

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del- Tverrfaglige temaer*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på : om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster*. [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (1.utg). Høyskoleforlaget.
- Siljan, H. (2017). «Være stille og ikke fikle med ting, det er vel det viktigste» - Om lytting som muntlig ferdighet. I K. Kverndokken, N. Askeland & H. H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet: ulike perspektiver på undervisning*. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Stensrud, A. M. J. (2018). *Ansvar for egen lytting*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/6436>
- Svenkerud, S., Hertzberg, F. & Klette, K. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in education* 32 (1), 35-49. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>

- Svenkerud, S. (2013). "Ikke stå som en slapp potet" – Elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge* 7 (1), 1-16. Hentet fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/1109/988>
- Svenkerud, S. & Opdal, L. (2016). Digitale verktøy i arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjerneelementer*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Regler for muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Tverrfaglige temaer*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Kva er nasjonale prøver*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Informasjon om informanten

- Kan du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvor lenge har du undervist i faget norsk?
- Har du kun jobbet i ungdomsskolen?

Muntlige ferdigheter

- Hva legger du i begrepet “muntlige ferdigheter”?
- Hvilke typer muntlige aktiviteter mener du er gode for å utvikle elevers muntlige ferdigheter?
- Hvordan har du/skal du jobbet med muntlige ferdigheter gjennom dette skoleåret? Konkrete eksempler?
- Hva har prosjektet gått ut på, og hva er årsaken til at du har jobbet med akkurat denne/disse muntlige sjangrene?

Muntlighet i undervisningen

- Hvordan legger du til rette for at alle skal kunne vise sine muntlige ferdigheter?
- Har du hatt noe eksplisitt undervisning om muntlighet i seg selv? (hvorfor/hvorfor ikke?)
- I hvor stor grad styrer muntlig eksamen hvordan du planlegger og gjennomfører din undervisning om/i muntlighet?
- Hvordan tilrettelegger du undervisningen for at elevene skal lykkes på muntlig eksamen?
- Har ny læreplan ført til noen endringer av din undervisning knyttet til muntlige ferdigheter? På hvilken måte?

Veiledning/tilbakemeldinger

- Hvordan gir du elevene tilbakemeldinger på muntlige prosjekt? (muntlig, skriftlig etc.)
- Hva mener du er viktig i en slik tilbakemelding?
- Hva ønsker du at elevene skal få ut av tilbakemeldingene de får på muntlige prosjekt?
- Hvordan veileder du elevene underveis i et muntlig prosjekt?
- Opplever du at elevene tar til seg tilbakemeldinger? På hvilke måter?
- Har du inntrykk av at elevene forstår hva som kreves for å prestere godt i muntlige aktiviteter?
- Får elevene tilbakemeldinger på muntlige ferdigheter utenom muntlige prosjekter?

Lytting

- Hvordan forstår du det å lytte som en del av muntlige ferdigheter?
- Hvordan legger du til rette for at elevene blir gode til å lytte? Konkrete eksempler?
- Hvilke forventninger stiller du til elever som er publikum?

- Bruker du konkrete lytteoppgaver i din undervisning?
- Hva kjennetegner en god lytter?
- Kan man måle hvor god en elev er til å lytte?
- Har du gjennomført eksplisitt undervisning knyttet til det å kunne lytte?

Reflekterende samtale

- Studier viser at muntlige ferdigheter har blitt nedprioritert til fordel for lesing og skriving. Kjenner du deg igjen i dette? Har du noen tanker om dette?
- Tilbakemeldinger tilknyttet elevenes muntlige ferdigheter har blitt kritisert for å være generelle og ukritiske, uavhengig av prestasjonsnivå. Har du noen tanker om hva som kan være årsaken til dette?

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Muntlige ferdigheter i norskfaget”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i norsklæreres refleksjoner rundt arbeid med muntlighet i undervisningen på ungdomstrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Masteroppgaven vår undersøker hva lærere på ungdomstrinnet legger vekt på i sin undervisning i muntlighet. Hvilke muntlige sjangre arbeides det med? Hvordan læreren veileder sine elever?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslomet, LUI er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du har en relevant lærerstilling og erfaring som samsvarer godt med det forskningsprosjektet vårt er ute etter å forske på.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et dybdeintervju med varighet på 30-60 minutter. Gjennom spørsmålene ønsker vi å få innsikt i dine refleksjoner om temaet muntlighet i undervisning. Vi vil ta lydopptak med mobil-appen ”diktafon” og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun veileder og studenter som har tilgang til opplysningene. Vi vil bruke “diktafon”, en mobilapp levert av UiO når vi gjør lydopptakene. Opptakene vil være passordbeskyttet, slik at uvedkommende ikke får tilgang til materialet. Dine opplysninger vil anonymiseres, slik at du ikke kan gjenkjennes ved publisering av oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca.15.06.23. Ved prosjektslutt vil datamaterialet anonymiseres og lydopptaket slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslomet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Oslomet ved Thea Marie Michelsen (student), [REDACTED]
- Madelen Skjønhaug Huser (student), [REDACTED]
- Lea Reitel Høyser (veileder) [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen, 99302326

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 532115 00.

Med vennlig hilsen

Lea Reitel Høyser
(Forsker/veileder)

Thea Marie Michelsen
Madelen Skjønhaug Huser
(Studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Muntlige ferdigheter i norskfaget”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Kodeskjema

Arbeidsmetoder	code	All Codes	
Begrepsforståelse	code	All Codes	
Eksamen	code	All Codes	
Eksplisitt undervisning i lytting	code	All Codes	
Eksplisitt undervisning i muntlighet	code	All Codes	
LK20	code	All Codes	
Lytting	code	All Codes	
Muntlig nedprioritert	code	All Codes	
Muntlige sjangre	code	All Codes	
Publikumsrollen	code	All Codes	
Skape trygghet	code	All Codes	
Tilbakemeldinger	code	All Codes	
Tilpasset opplæring	code	All Codes	
Veiledning underveis	code	All Codes	
Veiledning utenom muntlige prosjekter	code	All Codes	
Vurdering	code	All Codes	

Vedlegg 4: Medforfattererklæring



Medforfattererklæring

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfattererklæring, jf. emneplan MGM05900:

“For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfattererklæring som begge eller alle tre parter signerer.”

Masteroppgavens tittel:

Muntlige ferdigheter i norskfaget

.....

Redegjørelse på hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan den enkelte oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid:

Vi har samarbeidet om alle delene av prosjektet. Datainnsamlingen har vi gjort i fellesskap, og vi har skrevet oppgaven sammen i et delt dokument.

Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven	Ja
Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data	Ja
Analyse, drøfting og tolkning av resultatene	Ja

Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven

..... Holter 12.05.23 Madelen Skjorhaug Thøer
..... Holter 12.05.23 Thea M. Michélsen
.....
(sted)	(dato)	(signatur)