



# BACHELOROPPGÅVE

”Den munnlege karakteren, kva ligg i den? Det lurar eg på.”

Faktorar som spelar inn på vurderinga av elevane sin munnlege ferdigheit i norskfaget

”The oral grade, what does it contain? That is my question.”

Factors that influences the assessment of student’s oral competence in the Norwegian subject

**Maria Kjosås Berge**

PE379 – Bacheloroppgåve i grunnskulelærarutdanning 5-10

Høgskulen på Vestlandet

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Rettleiar: Kirsti Lunde

11.05.2018

Ord: 7621

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldevisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10*

## Samandrag

Denne oppgåva tek føre seg den munnlege ferdigheita i norskfaget. Føremålet mitt med oppgåva var å skaffa meg innblikk i kva læraren legg til grunn når dei vurderer elevane sin munnlegheit i norskfaget. Forsking viser at det blir jobba lite systematisk med munnlege ferdigheiter i skulen, dette gjorde at eg ville undersøka dette. Eg har nytta kvalitative intervju med tre norsklærarar for å samla inn data som kunne vere med å svara på problemstillinga. Lærarane har eit ytre press på seg frå lova om å skaffa eit breitt grunnlag for å setja standpunktkarakter, men det viser seg at tryggleiken i klasserommet kan vere eit hinder for sentrale aktivitetar. Lærarens eigen oppfatning av omgrepet *munnelege ferdigheiter* er avgjerande for kva metodar dei vel i klasserommet. Det er ikkje berre læringsaktivitetane som ligg til grunn for vurderinga av elevane sin munnlegheit, men òg tilhøva i og utanfor klasserommet.

# Innhald

<b>SAMANDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>INNLEIING</b> .....	<b>4</b>
<b>TEORETISK FORANKRING</b> .....	<b>5</b>
DEN MUNNLEGE FERDIGHEITA I NORSKFAGET .....	5
Å TALA .....	6
Å LYTTA .....	7
VURDERING AV MUNNLEGHEIT .....	7
<b>METODE</b> .....	<b>9</b>
FORDELAR OG ULEMPER VED MITT METODEVAL .....	9
INTERVJUGUIDE OG GJENNOMFØRING AV INTERVJUA .....	10
MITT UTVAL INFORMANTAR .....	11
<b>ANALYSE</b> .....	<b>12</b>
LÆRARENS FORSTÅING AV DEN MUNNLEGE FERDIGHEITA .....	12
ARBEID MED OG VURDERING AV HEILKLASSESAMTALAR .....	12
ARBEID MED OG VURDERING AV FRAMFØRINGAR .....	14
SKRIFTLIGE PRØVAR SOM TEL PÅ MUNNLEG KARAKTER .....	15
<b>DRØFTING</b> .....	<b>16</b>
HEILKLASSESAMTALAR .....	16
FRAMFØRINGAR .....	17
SKRIFTLIGE PRØVAR SOM TEL PÅ MUNNLEG KARAKTER .....	19
<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>20</b>
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>21</b>
<b>VEDLEGG</b> .....	<b>23</b>
VEDLEGG 1 – SAMTYKKEERKLÆRING .....	23
VEDLEGG 2 - INTERVJUGUIDE .....	24

## Innleiing

Tema for denne oppgåva er vurdering av den munnlege ferdigheita i norskfaget. Munnlege ferdigheiter er ein av dei fem grunnleggande ferdigheitene som er bakt inn i alle fag. Ferdigheita om munnlegheit handlar i hovudsak av det å lytta og tala, noko som er eigenskapar som er like viktige i og utanfor skulen. Elevane kan syna kva dei kan fagleg ved å vere munnleg aktive, men samstundes kan dei også visa seg som reflekterte personar som lyttar, responderer og utformar eigen tale.

Eg valte å fordjupa meg i dette emnet fordi eg syntes det var interessant at forskning viser at det finst lite systematisk arbeid med den munnlege ferdigheita i skulen. Difor har eg undersøkt korleis læraren oppfattar omgrepet munnlege ferdigheiter og korleis lærarane arbeider med og vurderer munnlegheit gjennom problemstillinga:

”Kva legg læraren til grunn når dei vurderer elevane sin munnlegheit i norskfaget?”

Eg har valt å sjå til norsk fordi dette faget har særleg ansvar for den munnlege ferdigheita. Vidare har eg avgrensa oppgåva til å fokusere på 10. årstrinn fordi norsk munnleg står som eigen karakter på vitnemålet til elevane. Det vil seie at elevane ser på karakteren som viktig når det handlar om snitt og opptakskrav når dei skal søka seg vidare på skule. Denne sluttvurderinga skal visa elevane sin samla kompetanse i norsk munnleg, difor er dei avhengig av at læraren underviser og arrangerer aktivitetar som fremjar ulike sider ved den munnlege ferdigheita.

Det første eg vil gjere er å presentera sentral teori og tidlegare forskning om munnlege ferdigheiter. Vidare vil eg forsvare mitt val av metode og presentera informantane mine. Vidare vil eg leggja fram dei viktigaste funna mine, og til slutt drøfta desse opp mot teorien.

## Teoretisk forankring

I denne delen vil eg presentera teori om den munnlege ferdigheita som grunnleggande ferdigheit og rolla den spelar i norskfaget. I tillegg vil eg visa til tidlegare forskning om munnlege ferdigheiter i norske skular.

### Den munnlege ferdigheita i norskfaget

Med Kunnskapsløftet i 2006 vart dei fem grunnleggande ferdigheitene introdusert som ferdigheiter som skal gjennomsyre alle fag. Dei fem ferdigheitene er digitale ferdigheiter, munnlege ferdigheiter, å kunne lese, å kunne rekne og å kunne skrive. Utdanningsdirektoratet (2017, s. 2) hevdar at desse er viktige både for elevane sin utvikling av identitet og sosiale relasjonar, og for at elevane skal kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. Målet med opplæringa i skulen er at alle elevar skal kunne ta del i kunnskapssamfunnet me lev i etter 13 års skulegang (Utdannings- og forskingsdepartementet, 2003, s. 31). Ferdigheitene er svært sentrale i alle fag, men likevel vil nokon fag ha større ansvar for å utvikla ulike sider ved dei grunnleggande ferdigheitene enn andre.

I følge Utdanningsdirektoratet (2013, s. 5) har norskfaget særleg ansvar for å utvikla elevane sin evne til å meistra ulike kommunikasjonssituasjonar og kunne planlegga og framføra munnlege presentasjonar av ulik art. Både norskplanen og rammeverket for grunnleggande ferdigheiter kan ein sjå at "munnlege ferdigheiter" er eit omgrep som rommar mange områder. Rammeverket definerer omgrepet som ein meningssskapande prosess ved hjelp av å lytting, tale og samtale (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Vidare legg dei fram fire ferdigheitsområder knytt til dei munnlege ferdigheitene:

- Forstå og vurdere omfattar dei reseptive aspekta ved munnlege ferdigheiter og inneber å lytte, tolke og vurdere munnleg tekst og visa respekt for den som talar.
- Utforme omfattar bruk av uttryksmåtar som støtte i både spontan og førebudd tale.
- Kommunisere omfattar det å uttrykka meininger, drøfte problemstillingar og strukturere og tilpassa eigen munnleg tekst til mottakarar, innhald og form.
- Reflektere og vurdere omfattar å lytta til, gje respons, vidareutvikla innspel frå andre og fremja meininger i spontane og førebudde samtalar (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7, mi omsetting).

Desse fire punkta seier noko om kva munnlege ferdigheiter vil seie i skulen, og ein kan sjå at det er ein samansett ferdigheit. I følge læreplanen (NOR05-1) vil utviklinga av munnlege ferdigheiter krevja systematisk arbeid med munnlege sjangrar og strategiar i stadig meir komplekse lytte- og talesituasjonar (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Føremålet med norskfaget er at elevane skal bli

innlemma i samfunnet gjennom *aktiv* bruk av språket. Faget opnar ein arena der elevane får moglegheit til å finna si stemme, ytra seg, bli høyrde og få svar (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Læreplanen i norsk presenterer eit eige hovudområde for munnleg kommunikasjon, og dei fire ferdigheitsområda over framhevar kommunikasjonshandlingar i ord som *å lytta, gje respons og utforma eigen tale*. Dette understreker at munnlegheit handlar om dialog, altså at munnlegheit ikkje berre er noko knytt til det ein seier sjølv, men også det å kunne lytte til det andre har å seie. Ein kan i hovudsak seie at den munnlege ferdigheita er samansett av to sider; å lytta og å tala.

## Å tala

Å tala er den produktive sida av den munnlege ferdigheita. Beate Børresen (2016, s. 89) refererer til John Dewey sitt slagord "learning by doing" og hans fokus på å la elevane reflektera og tenka over læringa. Børresen (2016, s. 89) meiner at dersom ein skal reflektera, må ein formulera det ein trur, veit, forstår og ikkje forstår. Ho meiner at tanken utviklar seg når han blir uttrykt munnleg, og gjennom måten andre responderer på det ein har sagt. Vidare refererer Børresen (2016, s. 89) til den britiske pedagogen Robin Alexander som framhevar tale som det viktigaste verktøyet for læring, og at det å skapa moglegheit for tale og samtale er lærarens viktigaste oppgåve. Fokuset her er at elevane ikkje berre skal snakka, men snakka for å lære.

Prosjektet *Klasserommets praksisformer* er ei omfattande samling delprosjekt som kan vere med å seie noko om arbeidet med munnlegheit i norsk skule (Sjå Klette, 2003). I dette prosjektet kjem ein tydelig konklusjon fram, og det er at forskarane fann lite systematisk arbeid med munnlegheit i dei 30 klasseromma som vart observerte (Penne & Hertzberg, 2015, s. 19). Når det gjeld det systematiske arbeidet ein faktisk finn i klasseromma, er det to metodar som blir framheva; heilklassemamtalen og framføringar. Penne & Hertzberg (2015, s. 10) presenterer to typar heilklassemamtalar, der den eine har som føremål å avdekka faglege kunnskapar, medan den andre fungerer som ein utforskande samtale. Heilklassemamtalen er ein viktig arena for munnleg trening.

Frøydis Hertzberg (2003, s. 137) stod for eit av delprosjekta, og hennar konklusjon var at det er framføringane som dominerer arbeidet med munnlegheit i klasserommet. Hertzberg (2003, s. 161) fann at på ungdomstrinnet dreiar dei typiske framføringane seg om omfattande skriftlege tekstar som elevane framfører, ofte ved hjelp av manus. Framføringane vert vurdert ut frå det faglege innhaldet i dei, og viktigheita av munnlegheit blir ikkje sett i fokus. I tillegg kjem det fram at lærarane er forsiktige med kva respons dei gjev, og at denne er støttande men ukritisk. Grunnlaget for at det blir arbeida så mykje med framføringar, er i følge Hertzberg (2016, s. 23) at det er nødvendig trening til det førebudde føredraget ved munnleg eksamen.

## Å lytta

Lytting er den reseptive sida ved den munnlege ferdigheita. Hildegunn Otnes (2016, s. 73) skriv at det å lytta omfattar fleire aspekt, og det er snakk om ulike formål med lytting. Ho legg fram forskjellen mellom det å høyra og det å lytta. Når vi høyrer er dette knytt til den fysiologiske prosessen der ein sansar og registrerer lydssignal, dette betyr ikkje nødvendigvis at ein forstår innhaldet i signala. Når ein derimot lyttar går ein inn for å høyre nyansane og forstå og skapa mening (Otnes, 2016, s. 73). I doktorgraden sin definerer Otnes lytting slik:

Å lytte innebærer en vilje og en evne til å rette oppmerksomheten, via en av sansene, mot dialogpartnern, og til å ta inn, forstå og respondere på den andres ord for slik å etablere felles mening. (Otnes, 2007, s. 105)

I definisjonen ovanfor legg Otnes vekt på at lytting er ei aktiv handling. Å høyra er noko allment, medan det å lytta er ein meir konsentrert form for persepsjon (Otnes, 2016, s. 73). Didaktisk skil ein på same måte mellom "å høyra" og "å lytta for å forstå". Å lytta for å forstå føreset at elevane er motiverte, opne og nyfikne for det ein lyttar til. Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg (2015, s. 65) legg fram ulike typar lytting, der den første er å lytte etter informasjon. Nøkkelen her er å søka etter det viktigaste i det ein lyttar til. Den andre typen lytting er å lytte kritisk. Dette handlar om å lytta og vurdere samstundes. I Kunnskapsløftet (NOR1-05) heiter det at lytting er ein aktiv handling der eleven skal lære å forstå gjennom å oppfatta, tolka og vurdere andre sitt utsegn (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Empatisk lytting er den tredje typen lytting og dreier seg om å kunne lytta opent og velvillig (Penne & Hertzberg, 2015, s. 66). Denne typen lytting handlar om at lyttaren har ein vilje og ei omsorg for å høyre anten på saka eller talaren. Forsking har vist at elevane ikkje blir tilstrekkeleg trena som lyttarar eller utviklar kompetanse for å vurdere egne og medelevars framføringar (Penne & Hertzberg, 2015, s. 10). Sigrun Svenkerud (2013, s. 14) viser til same funn og konkluderer med at utviklingspotensialet i skulen særleg er knytt til eksplisitt fokus på lytting og publikumsrolla.

## Vurdering av munnlegheit

Alle elevar i offentleg grunnskuleopplæring har rett til vurdering i følge forskrift til opplæringslova (2009, §3-1). Vurdering og evaluering er svært sentralt i skulen og viktig for elevane. Hattie og Timperley (2007, s. 81) hevdar at: "Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can either be positive or negative". Med dette meiner dei at om responsen skal ha positiv effekt så må den oppfylle visse kriterier. Ei god og effektiv vurdering må gje eleven tilbakemelding på kva han har oppnådd, kvar han skal og kvar han er i forhold til målet (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). I faglitteraturen blir det brukt forskjellige omgrep som skildrar ulike formar for vurdering. Opplæringslova presenterer undervegsvurdering og sluttvurdering, andre stader finn ein omgrepa summativ- og formativ vurdering (sjå til dømes Throndsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009, s.

28). Omgrepa referer i hovudsak til det same, nemleg vurderingas to funksjonar. Vurderinga skal for det første gje eleven rettleiing undervegs i læreprosessen, dette vert kalla undervegsvurdering eller formativ vurdering. For det andre skal vurderinga gje informasjon på den oppnådde kompetansen til eleven når læringsprosessen er avslutta. Dette vert kalla sluttvurdering eller summativ vurdering.

I norskfaget får elevane tre avsluttande karakterar; skriftleg hovudmål og sidemål, og i tillegg ein i norsk munnleg. Slike standpunktkarakterar skal i følge opplæringslova (2009, §3-18) setjast på eit breitt vurderingsgrunnlag som samla viser kompetansen eleven har i faget. I munnleg norsk skal karakteren byggast på kompetansemåla i hovudområdet for munnlege tekstar, på same måte som dei to skriftlege karakterane bygger på hovudområdet for skriftlege tekstar (Utdanningsdirektoratet, 2014). Vurdering av munnlegheit skil seg frå skriftleg av forskjellige grunnar. Dei fleste er meir sårbare i munnlege situasjonar enn i skriftlege, fordi det munnlege er knytt til direkte kroppslege og sosiale sider ved eleven (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012, s. 257). I tillegg skjer vurderinga av munnlege aktivitetar ofte med heile klassen samla, og dermed vil det sosiale miljøet i klassen spele inn på elevane sin innsats. Ei anna side ved det munnlege som gjer det vanskeleg å vurdere, er at det er flyktig (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012, s. 262). Der skriftlege tekstar kan lagrast og skrivast ut som bevis er det munnlege prega av at læraren sjølv noterer og dokumenterer det elevane gjer.



## Metode

Samfunnsvitskapleg metode dreier seg om korleis ein skal gå fram for å få informasjon om den sosiale verkelegheita (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Den opphavelige tydinga av *metode* er "vegen til målet" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Ein må altså vite kva målet er før ein vel metode. Målet mitt er å undersøka kva lærarane legg til grunn når dei vurderer munnlegheit. Val av metode avhenger av kva data ein ynskjer å samla inn. Eit av kjenneteikna til kvalitative metodar er at ein skaffar mykje informasjon frå få informantar, slike data vert kalla mjukdata og dei vil vera med å seie noko om eigenskapane hjå informantane (Larsen, 2017, s. 25). I dette prosjektet ville eg samla inn data som kunne seie noko om lærarens erfaringar når det gjaldt arbeids- og vurderingsmetodar, difor har eg har valt å bruka kvalitative intervju som metode. Kvalitativ metode handlar om teoriar om tolking og menneskeleg erfaring (Forskingsetiske komiteer, 2010, s. 7). Denne metoden ville gje meg moglegheita til å få fatt i lærarens meiningar, arbeidsmåtar og synspunkt når det gjeld dei munnlege ferdigheitene i norskfaget.

### Fordelar og ulemper ved mitt metodeval

Fordelane ved å bruka kvalitative intervju er for det første at ein møter informanten ansikt til ansikt, og ein kan føra ein naturleg dialog med informanten (Larsen, 2017, s. 29). Eg valte å ha delvis-strukturerte intervju som inneber at ein lagar ein fleksibel intervjuguide med ferdig formulerte spørsmål, men ein kan stilla oppfølgingsspørsmål om nødvendig (Larsen, 2017, s. 99). Dette gjorde at eg kunne vere fleksibel og tillate meg å gå utanfor intervjuguiden eller hoppe fram og tilbake mellom spørsmåla. Likevel hadde eg alltid klar hovudspørsmåla slik at eg kunne halde den raude tråden. Å stilla oppfølgingsspørsmål var ein stor fordel, først og fremst for å sikra forståing og avklara om ein misforstår. Dette dreier seg om validiteten i undersøkinga. Validitet er knytt til truverd, overføringsverdi og i kvar grad funna let seg stadfesta i etterkant (Larsen, 2017, 93). Eg ville unngå misforståingar, og eg hadde moglegheita til å formulera meg på nytt eller be om oppklaring når det var nødvendig. Difor var det viktig for meg stilla opne spørsmål som gav meg utdjupande svar og følga opp det lærarane svarte slik at dei kunne forklara seg i djupna. I kvalitative forskingsintervju har ein også moglegheita til å observere informanten. Slik som for eksempel nøling, kroppsspråk, pausar eller engasjement er variablar som kan bety mykje for tolkinga i ettertid og kanskje vere med på å gje eit breiare inntrykk av det som blir sagt, eller ikkje sagt.

Ann Kristin Larsen (2017, s. 29) meiner at kontrolleffekten er ein av dei mest openbare ulempene ved kvalitative intervju, altså at informanten ikkje alltid talar sanninga. Dette dreiar seg om at informanten gjerne vil svare det intervjuaren vil høyre for å gjere eit godt inntrykk. Eg kunne ikkje kontrollere kor mykje lærarane eg intervjuar leste seg ekstra opp på emnet, men eg valte å ikkje gje intervjuguiden i forkant for å forhindra dette i nokon grad. I forkant av intervjuet fekk informantane vite det som kom

fram i samtykkeerklæringa (Vedlegg 1). Det verka som at lærarane var ærlege når dei svara på spørsmålet eg stilte. Fleire var også opne om sine sterke og svake sider når det gjaldt arbeids og vurderingsmetodar, dette kan tyda på at informantane var ærlege og ikkje prøvde å skjula noko. For å kunne diskutere om dei data eg har samla inn frå intervju er pålitelige, må ein sjå til omgrepet reliabilitet. Dette er knytt til nøyaktigheit eller pålitelegheit (Larsen, 2017, s. 94). For det første var eg nøye på å halde orden i intervju, og transkribere dei nøye. Dette er ein god måte å sikra reliabiliteten på (Lasen, 2017, s. 30). Reliabiliteten i ein kvalitativ undersøking handlar også om truverd. I intervjuguiden (Vedlegg 2) var eg oppmerksom på å stilla opne spørsmål som var klare og tydelege, på denne måten sikra eg at informantane forstod og fekk moglegheit til å svara ærleg. I tillegg ser ein at tidlegare forskning og mine funn stemmer i visse tilhøve, men eg kan likevel ikkje seie at mi forskning har høg reliabilitet, sidan eg ikkje kan trekke ein konklusjon på vegne av alle norsklærarar i landet.

Det viktig å nemne moglege feilkjelder, eit eksempel her kan vere intervjuguiden. Dette er fordi eg som forskar kan ha stilt spørsmål som kan vere med på å forma svara til informantane. Som intervjuar har ein stor påverknadskraft på informantane. Eg kan for eksempel ha stilt for leiande spørsmål, gjeve responsar som påverker informanten eller gløymt å spørje oppfølgingsspørsmål til noko eg fant uklart i ettertid. I tillegg veit eg ikkje om informantane har forstått det eg spurte etter. Eg kan ikkje garantere at informantane har fortalt meg sanninga, og at ikkje kontrolleffekten har påverka intervju mine. Dette er noko eg måtte tenkje over i arbeid med tolking og analyse.

### Intervjuguide og gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuet fekk lærarane vite at intervjuet skulle handla om munnlege ferdigheiter, slik at dei visste kva som var tema før me skulle møtast. Eg hadde også gjennomført eit testintervju for å testa formuleringar og tidsbruk. I samråd med rettleiaren min utforma eg ein intervjuguide som består av tre delar (Vedlegg 2). Den første delen fungerer som ein introduksjon, både av informanten og emnet. Her ville eg å stilla spørsmål om lærarens bakgrunn og meiningar om norskfaget generelt. Neste del har to hovudmoment; lærarens arbeid med munnlege ferdigheiter og vurdering av munnlege ferdigheiter. Her var eg ute etter kva læraren gjer i praksis og kva utfordringar han møter samband med vurdering. Avslutningsvis valte eg å stilla spørsmål som var knytt til kvifor læraren trudde munnlege ferdigheiter er ein del av dei grunnleggande ferdigheitene i læreplanen og kva forhold munnlege ferdigheiter har i forhold til skrivning og lesing.

Eg følte intervju gjekk bra, og at lærarane var interessert i å reflektere rundt det munnlege. Intervjuet var som nemnt tidlegare delvis strukturerte, og dette opna for at eg kunne stilla fleire spørsmål. Alle intervju var ulike, men eg fokuserte på å stilla alle lærarane dei same hovudspørsmåla. Likevel fann eg det vanskeleg å kunne samanlikna svara til lærarane, då eg stilte forskjellige oppfølgingsspørsmål

til kvar informant. Det var ei utfordring å analysere svara, då nokon snakka lenge om ein ting, medan andre sa ingenting om noko anna. Dette er noko eg vil ta med meg vidare som erfaring. Eit hjelpemiddel som har vore til stor nytte er lyd-opptaka. Desse gjorde at eg kunne fokusere på å vere ein aktiv lyttar og fokusere på informanten under intervju. Intervjua vara i om lag 30 minutt, og gav litt over seks sider transkribert tekst per intervju.

### Mitt utval informantar

Det finst fleire måtar å velje ut informantar på i kvalitative forskingsintervju. Eg har valt å finna informantar som passar ulike kriterium eg sjølv valte ut. Denne måten vert kalla skjønsmessig utval (Larsen, 2017, s. 90). Kriteria eg valte for mine informantar var basert på korleis eg ville å avgrensa problemstillinga. Informantane måtte vere norsklærarar på 10. trinn. Grunna oppgåvas omfang og fordi eg ikkje hadde tenkt å generalisere kva lærarar flest legg i omgrepet munnlegheit, valte eg eit lite utval på tre informantar. Eg la ingen kriterium til alder, utdanningsnivå eller kjønn fordi eg ikkje var ute etter å finna ut korleis ei bestemt gruppe vurderer munnlegheit. Dei tre lærarane er svært ulike når det gjeld yrkeserfaring og bakgrunn, og dette vil vere med på å gje bredde til oppgåva.

Når det gjeld etiske omsyn var det viktig for meg å vere open med rektorar og informantar om føremålet med intervjuet. I samtykkeskjema (Vedlegg 1) ville eg informere om personvern sjølv om informasjonen informantane gav meg ikkje var sensitiv. Informantane er presentert under fiktivt namn.

Den første eg intervjuar var Anne som har jobba i skulen i 25 år. Anne har studert politikk, historie og pedagogikk. Ho kontaktlærer i 10. klasse og underviser i norsk, KRLE, samfunnsfag og matematikk. Vidare intervjuar eg Trude som har lærarutdanning med hovudfag i norsk og engelsk. Ho har jobba i skulen i 20 år, er kontaktlærer i 10. Klasse og underviser i blant anna norsk, engelsk og samfunnsfag. Til slutt intervjuar eg Malin som er utdanna allmennlærer og har studert språkfag på universitetet. Ho har i tillegg teke andrespråkspedagogikk, og er kontaktlærer i ein 10. klasse. Malin har arbeida i skulen 15 år, og har tidlegare mykje erfaring med grunnleggande norskopplæring.

## Analyse

I denne delen vil eg presentera dei viktigaste funna frå intervjua. Eg har kategorisert funna i kategoriar som er sentrale for lærarens arbeid med og vurdering av ulike munnlege aktivitetar. Eg vil først presentere korleis lærarane oppfattar omgrepet munnlege ferdigheiter, fordi dette kan vere ein bakgrunn for kvifor læraren vel dei ulike metodane. Deretter vil eg trekka fram heilclassesamtalar, framføringar og skriftlege prøvar som eigne kategoriar fordi dette er læringsaktivitetar alle lærarane trakk fram som sentrale.

### Lærarens forståing av den munnlege ferdigheita

Særleg Anne er usikker på kva som ligg i omgrepet *munnelege ferdigheiter*. Ho har diskutert dette i kollegiet og vidare på forsamlingar med andre norsklærarar: "Så eg har lyst at me skal fokusere meir på det munnlege. Den munnlege karakteren, kva ligg i den? Det lurar eg på. Fordi det står ingen plass". Vidare støttar Anne seg til læreplanen og nemner at der står det klart og tydeleg at elevane skal ha framføring, enten i norsk eller tverrfaglige emne. Det står også at elevane skal kunne delta i debattar, "men dei elevane som syntes det er vanskeleg å delta i debattar munnleg, kan jo skrive eit debattinnlegg skriftleg". Vidare nemner ho at drama er munnleg, og det å rekkje opp handa i timen også er munnlege ferdigheiter.

Malin og Trude legg noko det same i omgrepet, nemleg at elevane får vist kva dei kan munnleg. Trude nemner viktigheita av framføringar, og refererer til John Dewey og "Learning by doing" og forklarar at det handlar om å gjere fagstoffet til sitt eige. Ho legg til at ho er glad i at elevane drøfter og reflekterer, og avsluttar med å seie: "Eg syns at den munnlege ferdigheita viser veldig godt om dei har tileigna seg kunnskapen sin." Malin er også glad i å jobba med samtalar, og framhevar viktigheita av å ikkje berre gjengje kunnskap, men det å behandla kunnskap som viktig særleg på ungdomsskulen. Ho nemner at det er viktig at elevane lærer å gå i djupet og reflektera rundt det dei lærer.

Alle lærarane er samde i at det er viktig å arbeide med munnlege ferdigheiter. Trude seier at det er viktig for sjølvtillita til elevane, og Anne trekk fram at elevane lærer å respektera andre, og både lytte og gje respons munnleg utan å krenke andre.

### Arbeid med og vurdering av heilclassesamtalar

Det varierer korleis lærarane praktiserer heilclassesamtalen og aktiviteten i timane. Men alle tre legg vekt på viktigheita av å få alle elevane med og motivere dei til å vere aktive. Anne fortel at ho har snakka med elevane om kor viktig det er at dei rekker opp handa, det same gjeld Trude som seier: "Elles jobba me jo med dette med, litt sånn, at dei skal tørre å svara i timen". Ho fortel at ho ofte har

dialogar med klassen og fortel korleis ho stiller spørsmål: "Så i utgangspunktet så jobba me med at eg ofte stiller spørsmål sant, utav det pensumet me har hatt."

Malin brukar ein anna metode som tek utgangspunktet i å gje alle elevane moglegheit til å svara, og ho fokuserer på at alle elevane skal ha føresetnad for å svara ved at elevane diskuterer i par, før ho vel kven som skal svara. Ho fortel at elevane er litt utsett, men at det er viktig at dei blir stilt krav til. Malin meiner elevane lærer meir når dei er aktive, og at "dersom du sitter passivt å høyre på, og det er nokon andre som svarar er det lett å drøyme seg vekk. Men eg føler at dei har eit lite press, som eit positivt press." Vidare når det gjeld dei passive elevane fortel Malin at det er viktig å prata med elevane på tomannshand og å trygga dei. Ho fortel at grunnen for at elevane ikkje svarar, er at dei er redde for å svara feil. Malin framhevar tryggleik og viktigheita av klassemiljøet, der fokuset må ligga på at "det er rom for at alle skal få lov å komma med meininga si og at det er lov å gjere feil". Anne legg også vekt på at klassemiljøet er viktig, og når det gjeld dei passive elevane som kvir seg til å rekkje opp handa må ein "motivera dei og snakka med dei om det. Å ufarleggjere det".

Både Trude og Anne er forsiktig med å peika ut elevar som skal svara som ikkje har oppe handa. Dette grunngjev Trude: "fordi elles blir undervisningssituasjonen veldig utrygg". Trude passar på å prata med eleven det gjeld på tomannshand før ho eventuelt spør direkte. Dersom elevane til Anne er redd for å svara feil, plar ho seie at "det er lov å rekke opp handa å seie 'Eg trur det kanskje kan vere' eller dei kan gje svaret som eit spørsmål, 'Kan det vere sånn og sånn?', fordi då kjem dei ikkje med ei bombastisk svar, men då kjem dei heller med eit forslag til svar". Når ein elev svarar feil på eit spørsmål er Anne veldig opptatt av å ikkje "dumme ut" eleven, og ho slår hardt ned på elevar som "ler dersom det er feil svar, fordi det er ikkje noko som er feil svar". Trude legg vekt på å ta elevane som kvir seg ut åleine, og forklarar at det må gå på elevens primissar og at "dersom du har elevar som kvir seg veldig, må ein ta små skritt og prøva å trygga dei".

Alle lærarane noterer kven av elevane som er munnleg aktive på skjema. Dette blir nytta som vurderingsgrunnlag for munnleg karakter. Trude og Anne syntes å leggja vekt på handsopprekningar, og at elevane svarar på faglege spørsmål. Trude fortel at ein ikkje har lov å vurdere om ein elev ikkje er munnleg aktiv, og at "det er jo blitt strengare krav. (...) du kan ikkje berre setta ein karakter på at dei er passive. Me er ute etter å motivera dei heile tida." Malin fortel at ho ofte noterer aktiviteten til elevane, og at "det er ikkje nødvendigvis alltid dei som har oppe handa, men difor brukar eg den metoden at alle må svara, der eg stille spørsmål til alle (...) sånn at alle *må* komma med noko." Ho seier vidare at diskusjonsmetoden ho brukar gjer at "det ikkje alltid er dei som har oppe handa som får god karakter, men alle får ein sjanse". Likevel legg ho vekt på innhaldet i det elevane seier: "Det er klart at

eg vurderer etter kva ferdigheiter dei har, og kva kunnskapsnivå og refleksjonsnivå og sånn, så det er klart at innhaldet vil jo vere viktig for kva karakter dei landar på”.

### Arbeid med og vurdering av framføringar

Alle lærarane jobbar med framføringar i klassane sine, men frekvensen av desse varierer. Anne plar ha ei i halvåret, Malin seier ho prøver å ha to i halvåret, medan Trude syntes å ha fleire. Trude grunngjev dette med at ho har ein klasse som likar å jobbe med framføringane.

Når eg spør om korleis lærarane arbeider med munnlege ferdigheiter i klassen, bind både Anne og Trude dette direkte saman arbeid med framføringar. Anne seier dei plar øve på munnlege framføringar, og sjå og diskutere filmsnuttar som viser gode framføringar. Trude svarar: ”Me jobbar for å bli best mogleg og det er jo viktig fordi sånn er munnleg eksamen, sant”. Trude jobbar mykje framføringar, og fortel at elevane ”får gode karakterar fordi dei er blitt dyktige no i 10. klasse til å reflektera og visa fagkunnskap og ha ein munnleg presentasjon”. Ho seier det er rein øving til munnleg eksamen, men at det òg er viktig for å tørre å stå fram i gruppa og at elevane stolar meir på seg sjølv og det dei gjer. I tillegg får elevane vist fagkunnskapen sin. Ho legg til at dei som ikkje er så gode lesarar eller skrivarar, ”dei ser eg ofte har betre karakter i ein munnleg framføring enn skriftleg”.

Alle lærarane nyttar vurderingsskjema i samband med framføringane, og syntes å bruka skjema på same måte, nemleg at dei kryssar på om eleven har låg-, middels-, eller høg måloppnåing. Trude meiner det er viktig å ha vurderingsskjema fordi elevane får kjennskap til kva som kjenneteiknar dei ulike karakterane. Lærarane presenterer og går gjennom vurderingsskjema med elevane før dei skal ha ei framføring. Malin nemner at elevane av og til får vere med å komma med innspel til kva som bør vere med i vurderinga. Anne seier at ho også plar laga vurderingskriterium saman med klassen, og grunngjev dette med at elevane ”skjønna kva som må til for å vere på topp, og middels, og ja. Kva som er låg måloppnåing når det gjeld munnlege ferdigheiter”.

Alle lærarane har metodar der elevane får vurderer seg sjølv, og andre. I Anne sin klasse fungerer det slik at elevane noterer medan nokon har framføring. Anne les notatane, men viser ikkje desse direkte til eleven som har framført. Ho reinskriv vurderinga, og gjev tilbakemelding seinare. Dette er fordi elevane ”vurderer for høgt. Dei vil vere snille med medelevane sine, også vurderer dei eigentleg for høgt”. Anne fortel at medelevane kun får lov å komme med positive kommentarar og ho er forsiktig med å spørja elevane kva som kunne vore betre, fordi ho er redd for at elevane skal komma med

sårande kommentarar. Ho tykkjer det er betre at ho kan seie kritikken til eleven på ein gjennomtenkt måte. Trude fortel at ho har jobba mykje med korleis ein gjev konstruktiv kritikk i sin klasse, og fortel at elevane ikkje plar kommentere så mykje på det faglege, "men alt det ytre rammene, det ser dei." Trude seier at elevane er veldig realistiske og "dei er nesten strengare enn meg". Det er ikkje alltid at ho set krav til publikum, men seier at det sjølvstøtt er eit krav at elevane skal respektera den som framfører. Elevane skal lytta og følgja med, og nokon gonger skal elevane komma med konstruktiv kritikk. Malin fortel at elevane hennar er flinke til å vurdere kvarandre og dei er veldig bevisst på kva som er viktig når det gjeld korleis du framfører. Ho fortel: "Eg syns dei er veldig konstruktive, dei plar å komma med veldig sånn... Flinker til å rosa kvarandre eigentleg. At 'det var interessant å høyre om at du fortalte om det' eller 'det var spennande å høyre om den og den delen', og 'du var flink å snakka høgt og tydelig' og såne ting".

### Skriftlege prøvar som tel på munnleg karakter

Det er ein tredje vurderingsform som viser seg hjå alle lærarane, nemleg skriftlege kunnskapsprøvar som tel på munnleg karakter. Anne fortel: "nokon gonger, for eksempel me har om nyrealismen og undervisning om det, så er det ikkje alle som rekker opp handa og viser meg det, og då må me ha noko me kallar for munnleg-skriftlege prøvar". Trude fortel at grunnen til at ho gjer dette er for å få fram dei som ikkje er munnleg nok i timane "Ein ting er når dei har munnleg framføring, der er dei nøydd, men dei er kanskje ikkje munnleg nok der, så korleis skal du få vurdere kompetansen deira?". Ho brukar desse prøvane for å hjelpe elevane, og å få med alle "og spesielt dei som er litt meir tause i den munnlege daglege rutinen." Malin trekk fram at dei har hatt eit stort skriftleg særeminne i norsk med framføring som også tel på munnleg karakter.

## Drøfting

Analysen viser at det er heilklasesamtalane og framføringar som i hovudsak pregar arbeidet med munnlege ferdigheiter. Eg vil drøfte korleis lærarane meiner at eit trygt klassemiljø er ein føresetnad for arbeid med heilklasesamtalen. Vidare vil eg drøfta korleis lærarane arbeidet med vurdering av framføringar, og korleis dei involverer elevane i dette med fokus på eksplisitte lytteroller. Til slutt vil eg drøfte korleis lærarane nyttar skriftlege-munnlege prøvar som vurderingsgrunnlag, og korleis opplæringslova og læreplan legg føringar for arbeid med og vurdering av munnlegheit.

## Heilklasesamtalar

Lærarane nyttar vurderingsskjema som dei noterer munnleg aktivitet på, dette betyr at den munnlege aktiviteten eleven viser i heilklasesamtalane er viktige for vurderinga. Det å vere aktiv er heilt sentralt når det gjeld dei munnlege ferdigheitene, fordi det er nettopp gjennom aktiv bruk av språket at elevane blir rusta til å vere med i arbeidsliv og demokratiske prosessar (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). For å nå målet i læreplanen om at elevane skal fremja meiningar i spontane og førebudde samtalar må læraren leggja til rette for aktivitet, og motivera dei til å ta ordet.

Lærarane fremjar tryggleik som ein føresetnad når det gjeld å leggja til rette for munnleg aktivitet i timane. Malin vel kven av elevane som skal svara utan at eleven sjølv markerer med handa i veret, dette er ein metode både Trude og Anne er forsiktig med. Dei forklarar at det kan vere fleire grunnar til at ein elev ikkje svarar i timen, og ein må vere varsam slik at ikkje undervisningssituasjonen blir utrygg. Alle lærarane plar prata med elevane som ikkje svarar i timen på tomannshand og fokuserer på å ufarleggjera situasjonen. Fleire av lærarane gjev utrykk for at elevane ofte er redde for å svara feil, og at dei difor ikkje rekkjer opp handa. Dette kan bety at arbeidsmetodane lærarane bruker er avhengig av elevane sin tryggleik i klasserommet. Malin argumenterer for at elevane må oppleve mestring for å utvikla seg og få betre sjølvtilitt til å svara i timen, men læraren må leggja til rette slik at elevane har føresetnad for å svara. Før Malin vel kven av elevane som skal svara, så diskuterer elevane spørsmålet i par. På denne måten ser ho at elevane har snakka om noko, og dei kan dermed svara på vegne av seg sjølv og klassekameraten sin. Det som er spesielt ved det munnlege er det å uttala seg i klasserommet er sårbart fordi eleven satsar seg sjølv (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012, s. 257). Ved å bruka denne metoden kan læraren leggja til rette for at elevane føler seg tryggare, sidan dei har nokon å støtta seg på i svaret.

Å ha ein låg terskel for å svara feil er viktig for klassemiljøet, og dette er noko alle lærarane praktiserer i sine klassar. Likevel er det ein forskjell på korleis lærarane legg opp til at elevane skal svara. Der to av informantane i hovudsak syntes å stilla faglege spørsmål og forventar eit rett eller gale svar, fokuserer den tredje på å formulera spørsmål som opnar for tolking og refleksjon. Måten lærarane stiller



spørsmål på framhevar skilnaden på dei to metodane ein kan nytta i heilklasesamtalane. Den eine metoden har som føremål å avdekka elevane sine faglege kunnskapar, og den andre fungerer som ein utforskande samtale (Penne & Hertzberg, 2015, s. 10). Det er altså ein forskjell på å nytta munnlege ferdigheiter for å uttrykka fagkunnskap, og det å nytta munnlegheit til å arbeide med munnlege ferdigheiter. I utforskande samtalar er spørsmålsstillinga nøkkelen. Spørsmåla må formulerast slik at dei ikkje kan svarast på med eitt umiddelbart rett svar, og i tillegg bør ein stilla oppfølgingsspørsmål slik at eleven kan utdjupe svara sine. Dette kan ein knytte saman med tankens utvikling gjennom å formulera han munnleg (Børresen, 2016, s. 89). Dersom læraren kun stiller lukka spørsmål, vil elevane i mindre grad kunne utdjupe eller komma med innspel til kva medelevane svarar. Heilklasesamtalen er ein nyttig arena for trening av det munnlege, fordi tale er eit viktig verkty for læring (Børresen, 2016, s. 91). Penne og Hertzberg (2015, s. 10) åtvarar mot at heilklasesamtalen blir eit ritual der læraren spør og elevane svarar rett eller gale, fordi dette vil føra til at både det språklege og fagutbyttet ikkje blir så stort som det kunne vore. Samstundes krev slike utforskande samtalar mykje frå lærarane, her må læraren vere open for ulike innspel frå elevane, og kvar dette kan føra undervisninga. Dersom målet med samtalane er å finna ut kva kunnskapar elevar har i eit emne, vil lukka spørsmål knytt til pensum vere nyttig. Dersom lærarane heller vil avdekkja elevane sine munnlege ferdigheiter er dei utforskande samtalane heilt sentrale. Når lærarane legg fram si oppfatning av den munnlege ferdigheita, verker det som at dei meiner at munnlege ferdigheiter er eit middel for å syna fagkunnskapar og ikkje eit mål i seg sjølv. Denne oppfatninga gjer at heilklasesamtalane stort sett er prega av arbeidet med å avdekka fagkunnskap, og ikkje munnlegheit.

## Framføringar

Forskning viser at det er framføringane som dominerer arbeidet med munnlegheit i klasserommet på ungdomstrinnet (Hertzberg, 2003, s. 156). Det er kanskje ikkje så rart når det for det første er klart definert som kompetansemål, og for det andre at elevane kan bli trekt opp til munnleg eksamen. Munnleg eksamen syntes å vere motivasjonen for å arbeide med framføringane, her nemner særleg Trude munnleg eksamen ved fleire høve.

I arbeidet med framføringane nyttar alle lærarane vurderingsskjema som dei kryssar på når elevane presenterer. Dermed får lærarane skriftleg handfast bevis på elevane sin kompetanse, noko som er viktig når me veit at det munnlege er flyktig (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012, s. 262). I tillegg fortel lærarane at slike skjema gjer at elevane i større grad veit kva som skal til for å nå dei ulike karakterane, og dermed gjer ein det munnlege enklare å forstå. Desse vurderingsskjema er viktige for elevane og lærarane, men i følge tidlegare forskning så blir framføringane vurderte kun ut frå det faglege innhaldet og det munnlege blir ikkje sett i fokus (Penne & Hertzberg, 2015, s. 20). Grunnen til dette

kan vere at kompetansemålet i læreplanen knytt til framføringane ikkje seier noko om korleis skal framføre, sett vekk i frå at elevane skal bruke relevant språk og passande digitale verkty (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Det munnlege aspektet blir ikkje sett i fokus i læreplanen. Når Anne vender seg til læreplanen for å sjå kva den munnlege ferdigheita inneheld, kan dette bety at det er måla i læreplanen som definerer korleis lærarane arbeider med munnlegheit. Difor vil det vere mykje opp til læraren å definera kva og korleis elevane skal framføre. Lærarens oppfatning av munnlege ferdigheiter spelar dermed også inn på kva som blir lagt vekt på i vurderinga av framføringa.

Alle lærarane nyttar metodar der elevane er med å vurdera sine egne og andre sine framføringar, som jo er eit mål i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Lærarane forventar at elevane skal vera stille og visa respekt for den som talar, dette kan ein knyta til Penne & Hertzberg (2015, s. 65) sine lytteroller. Sjølv om lærarane ikkje nemner at dei arbeider eksplisitt med lytting, er det likevel verdt å nemna at lærarane faktisk har lytteoppgåver. Når elevane for eksempel skal vurdera kvarandre sine framføringar, må dei gå inn i rolla som kritiske lyttarar. Dei må aktivt gå inn for å forstå og å skapa meining (Otnes, 2016, s. 14). Lærarane er gjerne ikkje bevisste på at lytting er ein så stor del av den munnlege ferdigheita som me har sett i teoridelen. På den eine sida kan ein argumentera for at det å lytta er ein så kvardagsleg aktivitet at det difor ikkje blir sett fokus på eksplisitte lytteoppgåver. Elevane må lytte til det læraren seier kvar dag, både for å kunne forstå og respondera. På den andre sida viser undersøkingar at utviklingspotensialet i skulen særleg er knytt til eksplisitt fokus på lytting og publikumsrolla (Svenkeruds, 2013, s. 14). Lærarane bør altså ha arbeidsmetodar knytt til lytting, og oppgåvene bør vere interessante og autentiske.

Det å vurdera medelevar er eit eksempel på ein autentisk måte å trena lytting på, men elevane treng undervisning i korleis dei skal lytte. Analysen viser at det varierer i kva grad lærarane syntes at elevvurderingane er gyldige. Anne vil ikkje visa elevvurderingane til eleven som har hatt framføring fordi ho meiner elevane er for snille, men i Trude sin klasse er det motsett og hennar elevar er for strenge. Dette kan bety at elevane er villige til å vurdera, men dei treng opplæring i dette. Trude har jobba med kva konstruktiv kritikk betyr i sin klasse, og dette kan vera ein fordel når elevane skal vurdera kvarandre. Me veit at ei god vurdering må gje eleven tilbakemelding på kva han gjer bra, og kva som kunne vore betre (Hattie & Timperley, 2007, s. 68). Dersom elevane veit kva som skal til for å ha ei god framføring, ser dei også kva medelevane gjer bra og mindre bra. Her vil dei få trening i å kunne gje ein respons på andre sin tale, og visa respekt for kvarandre. Anne er forsiktig med at elevane skal kommentere kva som kunne vore betre med ei framføring, fordi ho vil skåna elevane for sårande kommentarar. Det å ha ei framføring er sårbart, men dersom elevane kun får rosande kommentarar vil dei ikkje kunne forbetre seg til neste gong. Det å ikkje gje elevane tilbakemelding på kva dei kan

gjere betre i fare for å såra, kan vere å gjere elevane ei bjørneteneste når me veit kor viktig det er med konstruktiv tilbakemelding for elevane sin læring.

### Skriftlege prøvar som tel på munnleg karakter

Alle tre lærarane nyttar skriftlege prøvar som vurderingsgrunnlag for den munnlege karakteren. I følge analysen nyttar lærarane prøvane for å gje alle elevane ein sjanse, og særleg dei passive elevane. Etter mi meining vil slike prøvar avdekka elevane sine skriftlege ferdigheiter, fordi den munnlege ferdigheita er knytt til munnlege kommunikasjonshandlingar, som det å lytta og å tala. Likevel har Utdanningsdirektoratet (2014) opna for at slike prøvar kan vere ein del av grunnlaget for karakteren til elevane. Direktoratet argumenterer for at når ein har kompetansemål knytt til fagstoff, kan desse prøvast både skriftleg og munnleg, men at dette er vanskelege grensegangar i språkfag som har to separate karakterar.

I læreplanen finn ein eit eige hovudområde for munnleg kommunikasjon, men det finst også kompetansemål som ikkje er knytt spesifikt til munnleg eller skriftleg. Dette gjeld kompetansemåla knytt til samansette tekstar og hovudområdet for språk, litteratur og kultur. For å summere opp finn ein nitten kompetansemål etter 10. årstrinn som elevane kan nå ved å vere munnleg aktive på ein eller annan måte. Tidlegare har me sett at opplæringslova (2009, §3-18) stadfester at standpunktkarakterar skal setjast på eit *breitt* vurderingsgrunnlag som samla viser kompetansen eleven har i faget. Den samla kompetansen til elevane i norsk munnleg vil dermed vere knytt til måla i læreplanen. Det er verdt å retta fokus mot kva "breitt grunnlag" vil seie i denne samanhengen, skal elevane få ein karakter i nitten mål, eller held det med tre? Desse tre kan for eksempel vere ein karakter for munnleg aktivitet i timen, ei framføring og ein skriftleg prøve. Er dette bredde nok? For at ein elev skal kunne visa sin samla kompetanse i norsk munnleg må gjerne læraren leggja til rette for forskjellige aktivitetar. Læraren har altså eit ytre press på seg frå lova om å arrangere fleire aktivitetar som fremjar munnlege ferdigheiter i norskfaget slik at dei skaffar eit breitt grunnlag. Når norskfaget har særleg ansvar for å utvikla elevane sine munnlege ferdigheiter, krev dette at læraren arbeider systematisk med ulike munnlege sjangrar. Sjølv om metodane for å nå ulike kompetansemål i læreplanen er valfrie, bør i alle fall dei seks måla under munnleg kommunikasjon vurderast ved at elevane er munnleg aktive.

## Avslutning

Lærarane noterer aktiviteten til elevane i klasserommet, og nyttar dette som grunnlag for karakteren i norsk munnleg. Her legg lærarane stor vekt på å få alle elevane på banen og syntes det er viktig å motivera dei passive elevane. Det verker som det er tryggleiken i klasserommet som avgjer kva metodar lærarane vel, ofte er elevane redde for å svara feil og dermed vegrar dei seg for å rekkje opp handa. Lærarane oppfattar den munnlege ferdigheita i hovudsak som eit middel for at elevane får vist kva dei kan fagleg på ein munnleg måte. Denne oppfatninga gjer at det i heilklassem samtalen blir fokusert på å avdekka fagkunnskap, og ikkje trening av det munnlege. Konsekvensane blir derfor at lærarane vurderer elevane sine fagkunnskapar, og i mindre grad vurderer elevane sine munnlege ferdigheiter.

To av mine funn viser seg å stemme med tidlegare forskning, først at det er framføringane som ofte dominerer arbeidet med munnlege ferdigheiter i klasserommet og at motivasjonen for dette arbeidet er munnleg eksamen. I arbeid med og vurdering av framføringar trår viktigheita av vurderingsskjema fram. Her vil elevane enklare kunne forstå kva som skal til for å nå dei ulike karakterane. Det at elevane får vurdere andre sine framføringar er for det første ein god måte å trenast lytting på. Her lærer elevane lærer å respektera den som talar, og gå inn i ei aktiv lytterolle. Lytting er knytt til det å kunne forstå og skapa meining som begge er sentrale i den munnlege ferdigheita, difor er det viktig at læraren har arbeidsmåtar knytt til lytting. For det andre er det å vurdere andre ein god læreprosess i seg sjølv, elevane lærer å lytta empatisk og gje konstruktive tilbakemeldingar. Ei god vurdering må vere konstruktiv for at den skal føra til læring og utvikling, men mine funn syner at tryggleiken i klasserommet også her spelar inn på kva vurderingar elevane får lov å gje.

Lærarane nyttar også skriftlege prøvar som tel på munnleg karakter. Sjølv om metodane for å nå dei ulike kompetansemåla er ikkje gitt, kan ein spørje seg kvifor ein må testa elevane skriftleg når det finst så mange andre mål elevane kan nå ved å vere munnleg aktive. Lærarane kan skaffa eit breitt grunnlag ved å nytta metodar som fremjar dei munnlege ferdigheitene, men når metodane lærarane vel er avhengig av tryggleiken i klasserommet kan dette føre til at lærarane går glipp av sentrale aktivitetar. Vurderinga er sluttproduktet som lærarane gjev elevane etter arbeid med munnlegheit, men det viser seg at det finst faktorar i arbeidet som gjer at det munnlege blir vanskeleg å vurdere. Desse faktorane, altså tilhøva i og utanfor klasserommet og læraren si oppfatning av kva munnlege ferdigheiter er, ligg difor òg til grunn når læraren vurderer elevane si munnlegheit.

## Kjeldeliste

- Aurust, V. G. (2003) Samtaledeltakelse i klasserommet. I Klette, K. (red.): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: UiO/NFR, s.77-110. Henta frå:  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97\\_Rapp\\_1\\_03\\_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Børresen, B. (2016) Samtalen i klasserommet – samtale og læring. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s.89-102). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012) *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012) *Forskingsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Forskningsetiske komiteer (2010) Veiledning for forskningsetisk og vitenskaplig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag. Henta frå:  
<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/kvalitative-forskningsprosjekt-i-medisin-og-helsefag-2010.pdf>
- Forskrift til opplæringslova 23. Juni 2006 nr. 724 om forskrift til opplæringslova
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational research*,77, 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I Klette, K. (red.): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: UiO/NFR, s.137-172. Henta frå:  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97\\_Rapp\\_1\\_03\\_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hetzberg, F. (2016) *Muntlighet i norskfaget – hvor er vi nå?* *Norsklæreren*, 40 (4) s. 23-29
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017) *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. Utg) Bergen: Fagbokforlaget
- Otnes, H. (2007) *Følge med og følge opp. Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler*. (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU

- Otnes, H. (2016) Lyttehandlinger og lytteformål – perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s.71-87). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2015) *Muntlige tekster i klasserommet* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Svenkerud, S. (2013) Ikke stå som en slapp potet – elevsynspunkter på muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge* Vol. 7 (Nr. 1).
- Thronsen, Hopfenbeck, Lie & Dale (2009) Bedre vurdering for læring: Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måoppnåelse i fag. Oslo: Det utdanningvitenskaplige fakultet. Henta frå: [https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre\\_vurderingspraksis\\_ILS\\_rapport.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_ILS_rapport.pdf?epslanguage=no)
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). Kultur for læring. (Meld. St. 30 2003-2004) Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2013) *Læreplanen i norsk* (NOR1-05).
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Grunnlag for karakteren i norsk muntlig*. Henta frå: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vurdering/Grunnlag-for-karakteren-i-norsk-muntlig/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipp for opplæringa*. Henta frå: [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloftet/pri\\_nspipper\\_lk06\\_nn.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/pri_nspipper_lk06_nn.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2017) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Kunnskapsdepartementet. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/rammeverk/>

Vedlegg

Vedlegg 1 – samtykkeerklæring



# Samtykkeerklæring for intervju

Eg heiter Maria, og er lærarstudent ved Høgskulen på Vestlandet avdeling Sogndal. Denne våren skal eg skrive bacheloroppgåve om vurdering av munnlege ferdigheiter på 10. trinn. I den forbindelse ynskjer eg å intervjuе forskjellige lærarar for å undersøke dette emnet nærare.

Eg søker etter 2-3 informantar som kan vere med på eit intervju på om lag 45 minutt. Eg håpar å få gjennomført intervjua i løpet av mars 2018. Intervjuet vil bli teke opp på lydband og transkribert. Dette opptaket vil kun eg ha tilgang til, og informantane vil bli anonymiserte. Det skal ikkje vere mogleg for lesarane av oppgåva å identifisera informantane. Opptaket vil bli sletta når bachelorprosjektet er avslutta i mai 2018.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og informantane kan når som helst trekka seg dersom dei ynskjer dette. Dersom de har spørsmål kan de kontakta meg, eller vegleiaren min på kontaktinfo under.

Med venleg helsing frå Maria Kjosås Berge

Maria Kjosås Berge  
Tlf. 92435634  
E-post: [Mariakjbe1@gmail.com](mailto:Mariakjbe1@gmail.com)

Kirsti Lunde  
Tlf. 48264518  
E-post: [kirsti.lunde@hvl.no](mailto:kirsti.lunde@hvl.no)

# Intervjuguide

## Del 1 - Introduksjon

- Kan du fortelja litt om kor lenge du har arbeida i skulen og kva utdanning du har teke?
- Kva likar du best å jobbe med i norskfaget?
  
- Kva rolle tykkjer du at dei grunnleggande ferdigheitene har i norskfaget?
- Kva legg du i omgrepet *munnelege ferdigheiter*?
- Syntes du det er viktig å arbeide med munnelege ferdigheiter?

## Del 2 – Arbeid med- og vurdering av munnelege ferdigheiter

### Arbeid med munnelege ferdigheiter

1. Korleis arbeider du med munnelege ferdigheiter i din klasse?
2. Korleis legg du til rette for munnleg aktivitet i timane?
3. Kva legg du vekt på når du arbeider med munnelege ferdigheiter i undervisninga di?

### Vurdering av munnelege ferdigheiter

1. Kva brukar du som vurderingsgrunnlag når du set standpunktkarakteren i norsk munnleg?
2. Møter du utfordringar når du skal setje standpunktkarakter? Kva slags?
3. Kva gjer du med elevar som manglar vurderingsgrunnlag og ikkje er munnleg aktive?
4. Kva meiner du ein bør gjere for at 'passive' elevar skal bli meir munnleg aktive?

### Avsluttande spørsmål:

- Kvifor trur du munnelege ferdigheiter er ein del av dei grunnleggande ferdigheitene i læreplanen?
- Kva tankar har du om dei munnelege ferdigheitene si rolle i forhold til/samanlikna med lesing og skriving?