Høgskulen på Vestlandet

Norsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUNO550-OST-2022-VÅR1-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2022 09:00	**Termin:**	2022 VÅR1
Sluttdato:	16-05-2022 14:00	**Vurderingsform:**	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Stord		
Flowkode:	203 MGUNO550 1 OST 2022 VÅR1		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	427

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	23260

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *: Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

Høgskulen på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Muligheter og utfordringer med muntligopplæringen i norskfaget

Possibilities and challenges with oral training in Norwegian as a school subject

Rikke Halleland Bådsvik

MGUNO550

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning/Undervisningsvitenskap

Veileder: Sissel Margrethe Høisæther

16.05.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet*

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvilke muligheter og utfordringer norsklærere ser når det kommer til undervisning i muntlighet, med et håp om å belyse muntlighet som en stor del av norskfaget. Oppgaven tar utgangspunkt i norsklæreres meninger, erfaringer, synspunkter, tanker og forståelser når det kommer til muligheter og utfordringer med muntligopplæringen. Problemstillingen jeg besvarer i oppgaven er følgende: «Hvilke muligheter og utfordringer ser norsklærere når det gjelde undervisning i muntlighet på tiende trinn og på VG1?». For å kunne besvare problemstillingen ble to forskningsspørsmål formulert: «Hva vektlegger de to norsklærerne i sin undervisning i muntlighet?» og «Hvordan veiledes elever etter muntlig presentasjon i norskfaget?». Gjennom kvalitative semi-strukturerte intervjuer med to norsklærere, har jeg tilegnet meg kunnskap for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Resultatene viser at lærerne har flere muligheter og utfordringer når det kommer til undervisning og opplæring i muntlighet i norskfaget. De viser også at lærerne i all hovedsak underviser i muntlighet i forbindelse med vurderinger, men at de etterhvert i samtalen oppdager at de gjerne har undervist mer i muntlighet enn de selv trodde. Det vil si at lærerne ikke har drevet med systematisk opplæring innen muntlighet i norskfaget. Resultatene viser også at elever får lite veiledning i etterkant av muntlige aktiviteter, men at det er et fokus på å øke mengden metasamtaler i forbindelse med muntligopplæringen. Mine funn samsvarer med tidligere forskning som er presentert i denne oppgaven, bortsett fra at muntlige framføringer er den mest brukte muntlige sjangeren. Ifølge mitt datamateriale er det faglige samtaler som er den dominerende muntlige sjangeren i norskfaget.

Abstract

The purpose of this thesis has been to survey what opportunities and challenges teachers in Norwegian as a school subject sees when it comes to teaching in oral skills, with a hope of illuminating oral skills as a large part of Norwegian as a school subject. The assignment is based on teachers in Norwegian as a school subjects' opinions, experiences, views, thoughts and understandings when it comes to opportunities and challenges with education in oral skills. The problem I answer in the thesis is the following: "What opportunities and challenges do teachers in Norwegian as a school subject see when it comes to teaching in oral skills at the tenth grade and at the first year in high school?". In order to be able to answer the problem, two research questions were formulated: "What do the two teachers in Norwegian as a school subject emphasize in their teaching of oral skills?" and "How are students guided after an oral presentation in the Norwegian as a school subject?". Through qualitative semi-structured interviews with two teachers in Norwegian as a school subject, I have acquired knowledge to be able to answer the problem and the research questions.

The results show that teachers have more opportunities and challenges when it comes to teaching and training in oral skills in Norwegian as a school subject. They also show that the teachers mainly teach orality in connection with assessments, but that they eventually discover in the conversation that they have often taught more orally than they themselves thought. This means that the teachers have not conducted systematic training in oral skills in Norwegian as a school subject. The results also show that students receive little guidance after oral activities, but that there is a focus on increasing the amount of meta-conversations in connection with oral skills education. My findings are consistent with previous research presented in this thesis, except that oral presentations are the most widely used oral genre. According to my data material, academic conversations are the dominant oral genre in Norwegian as a school subject.

Forord

Seks år som student går mot slutten. Etter et årstudium over internett mens jeg var i mammapermisjon i 2016/2017, var jeg klar til å ta fatt på lærerstudiet ved Høgskulen på Vestlandet, Campus Stord.

Det har vært fem travle, men svært lærerike år ved HVL. Jeg har blant annet hatt gode forelesere, vært en del av en fantastisk fin studentgruppe og fått opplevd læreryrket gjennom gode og inspirerende praksisskoler. Jeg har også fått barn nummer to, giftet meg og bygd hus ved siden av studenttilværelsen og jobben som lærervikar. Det har vært tungt og krevende, men jeg hadde aldri klart det jeg nå har oppnådd uten den gode støtten jeg har rundt meg: min kjære familie og mine gode venner.

I løpet av disse årene har jeg vært så heldig å være omringet av gode lærere som har gitt meg tips og engasjert seg i mine studier. Jeg har vært heldig som har hatt arbeidsplasser som har gitt meg rom til å utvikle min læreridentitet og til å lære av mine kolleger. Jeg er svært takknemlig for tillitten jeg har fått, i tillegg til erfaringene jeg tar med meg videre.

Jeg ønsker å utrette en stor takk til alle jeg har hatt rundt meg, og jeg vil først og fremst takke mine nærmeste. Jeg vil takke min mann for at han har vært en god støtte og heiet meg opp og fram gjennom disse årene. Jeg vil også takke ham for pappaen han er for våre to små, tålmodigheten hans og den inspirerende arbeidsmoralen han har. Jeg vil også takke mamma. Mamma har fått telefoner i tide og utide, hvor samtalene ofte har handlet om pedagogiske situasjoner, lærerlivet eller det å være mamma og student på en og samme tid. Å ha en mamma som har erfaring med å kombinere livet som småbarnsmor og student, har vært en stor inspirasjon for meg gjennom disse årene. Jeg vil også takke Lena. Hun har vært en enorm støtte, en god samtalepartner og pendlervenn. At jeg skulle få en så god venninne i løpet av studieårene, hadde jeg ikke sett for meg. Takk for alle gode ord og all hjelp de siste fem årene.

Tusen takk til lærerne som stilte til intervju.
En siste takk rettes til min veileder, Sissel Margrethe Høisæther.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING 7

1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL 8
1.2 TIDLIGERE FORSKNING 10
1.2.1 Linking Instruction and Student Achievement (LISA) 10
1.2.2 Opplæring i muntlige ferdigheter 12
1.2.3 «Ikke stå som en slapp potet!» 14

2.0 TEORI 17

2.1 DEN SOSIOKULTURELLE LÆRINGSTEORIEN 17
2.1.1 Appropriasjon 18
2.2 MUNTLIG KOMPETANSE OG MUNTLIGHETSDIDAKTIKK 20
2.3 MUNTLIGE KOMPETANSER 21
2.3.1 Lytting som muntlig kompetanse 21
2.3.2 Å stille spørsmål som muntlig kompetanse 22
2.3.3 Argumentasjon som muntlig kompetanse 23
2.4 MUNTLIGE SJANGRE 24
2.4.1 Samtale som muntlig sjanger 25
2.4.2 Framføring som muntlig sjanger 26
2.5 MUNTLIGE FERDIGHETER 27
2.6 MUNTLIGE KJERNEELEMENTER 28
2.7 OPPSUMMERING 29

3.0 METODE 30

3.1 FORSKNINGSDESIGN 30
3.2 KVALITATIV METODE 30
3.2.1 Innsamling av data 31
3.2.2 Intervju som metode 32
3.2.3 Utvalg av informanter 33
3.2.4 Etiske prinsipper 34
3.3 FENOMENOLOGISK ANALYSE 35
3.4 ANALYSEPROSESSEN 35
3.4.1 Forskningens validitet og reliabilitet 37

4.0 PRESENTASJON AV FUNN 39

4.1 MULIGHETER MED MUNTLIGOPPLÆRINGEN I NORSKFAGET 40
4.2 UTFORDRINGER MED MUNTLIGOPPLÆRINGEN I NORSKFAGET 46
4.3 SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅL 53

5.0 DISKUSJON 60

5.1 MULIGHETENE ER MANGE 60
5.2 UTFORDRINGENE ER TILSTEDE 64
5.3 VEKTLEGGING I UNDERVISNING I MUNTLIGHET 68
5.4 VEILEDNING AV ELEVER ETTER MUNTLIG PRESENTASJON 70

6.0 AVSLUTNING 74

6.1 OPPSUMMERING 74
6.2 KONKLUSJON 75
6.3 STUDIENS BEGRENSNINGER 77
6.4 VIDERE FORSKNING 77

7.0 KILDER 78

VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE 80

VEDLEGG 2: CASE I FORBINDELSE MED INTERVJU 82

VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTENE **83**

Figur 1: eksempel på appropriasjon (Säljö, 2016) 19
Figur 2: Retorisk kommunikasjonsmodell (Aksnes, 2016) 20

Tabell 1: viser tom matrise, før utfylling. 36
Tabell 2: eksempel på meningsenhet som er blitt kondensert, kodet, plassert i underkategori og kategori. 36
Tabell 3: oversikt over kategorier, underkategorier og koder etter gjennomfør analyse. 40
Tabell 4: informant As mening om muligheter i muntligopplæringen i norskfaget. 40
Tabell 5: informant As belysning om variasjon i muntligopplæringen i norskfaget. 41
Tabell 6: informant As mening om fagsamtaler som mulighet. 41
Tabell 7: informant As syn på norsk muntlig som en fordel i tverrfaglige temaer. 42
Tabell 8: informant As meninger om metasamtaler for å øke muntlig kompetanse. 42
Tabell 9: informant As eksempler på kriterier og modellering. 43
Tabell 10: informant Bs mening om metabevissthet som mulighet. 44
Tabell 11: informant B bruker modellering som en del av opplæringen i muntlighet i norskfaget. 44
Tabell 12: deler av informant Bs svar på spørsmål om elevenes samtaler i klasserommet. 45
Tabell 13: informant A om utfordringene med fagsamtaler. 46
Tabell 14: informant As meninger om at elevene ikke tørr å stå foran publikum. 47
Tabell 15: det som blir sagt er ikke alltid relevant, ifølge informant A. 47
Tabell 16: informant A snakker mye med elevene sine om det å være et godt publikum. 48
Tabell 17: informant A om muntlig-skriftlige prøver som vurderingsform. 49
Tabell 18: informant B om vurdering av muntlighet i norskfaget. 50
Tabell 19: informant Bs mening om muntlige gjengangere og ønsket om å "få med alle". 50
Tabell 20: informant B synes det er utfordrende å avdekke elevenes ferdigheter. 51
Tabell 21: informant Bs mening om hva det burde vært mer av i muntligopplæringen. 52
Tabell 22: informant Bs mening om fagsamtaler som metode. 52
Tabell 23: informant B mener det er tidkrevende med individuell muntligopplæring. 53

1.0 Innledning

Denne oppgaven handler om muligheter og utfordringer med muntligopplæringen i norskfaget på tiende trinn og på VG1. Muntlig kommunikasjon er ett av seks kjerneelement i norskfaget i den nyeste læreplanen LK20. I planen står det at elevene skal utfolde og uttrykke seg muntlig, både ved å presentere og ved å bygge på andres muntlige innspill (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I den forrige læreplanen, LK06, ble muntlige ferdigheter presentert som en av fem grunnleggende ferdigheter som skulle gjelde i alle fag. Også i LK20 er disse fem grunnleggende ferdighetene sentrale i alle fag; muntlige ferdigheter, digitale ferdigheter, regning, skriving og lesing. Sammen skal disse ferdighetene hjelpe elevene til utvikling av identitet og sosiale relasjoner, for å kunne delta i samfunnslivet, utdanning og arbeid. De grunnleggende ferdighetene, deriblant muntlige ferdigheter, skal bidra til at elevene utvikler faglig forståelse og faglig kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Å undervise i muntlighet er altså viktig, og en kan anta at ansvaret og fokuset hos norsklæreren har økt når det gjelder opplæring i muntlighet fra LK06 til LK20. Fra å være en grunnleggende ferdighet i alle fag, er i tillegg muntlig kommunikasjon et eget kjerneelement i norskfaget. De aller fleste elever er muntlig aktive i løpet av en skoledag. De kommuniserer seg imellom. Elevene lytter til hverandre, til foreldre og foresatte og til lærere. De diskuterer, argumenterer og drøfter både dagligdagse saker og i ulike fag. Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 69) innleder sitt kapittel om muntlighet i boken *Hva foregår i norsktimene?* med eksempler på når elever bruker muntlighet, og de er allerede innledningsvis tydelige på at sporadiske anledninger til å arbeide med muntlighet i norskfaget ikke er nok. Blikstad-Balas og Roe (2020) er enige; muntlighet skal og må få en større rolle i norsktimene. Det er derfor naturlig å stille spørsmål om hvor stor plass det muntlige bør ha i undervisningen i norskfaget, om Blikstad-Balas og Roe (2020) mener at det bør få en større rolle. Hvor stor skal muntlighetens rolle være?

«Muntlighet i undervisningen eller undervisning i muntlighet?» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70) er et spørsmål jeg gjentatte ganger stiller meg selv. Jeg har flere år som elev, student og lærervikar bak meg, og en gjenganger i norskfaget og muntligopplæringen har for meg opplevdes som at læreren er muntlig aktiv. Læreren snakker, forklarer, holder foredrag og

gir kanskje også et par oppgaver en kan svare på muntlig. Spørsmålet Blikstad-Balas og Roe (2020) og jeg selv stiller, er om det blir undervist i muntlighet eller ikke. Vet elevene hvilke ulike ferdigheter og kompetanser de skal utvikle i norsk muntlig? Har lærerne kontroll på de mange ulike sjangrene elevene kan trene muntligheten sin i? Muntlige situasjoner oppstår hele tiden, og det skjer ofte i norskfaget og i norsktimene. Min hypotese er at fokuset på det muntlige og opplæringen i muntlighet er noe mindre prioritert enn den skriftlige opplæringen av norsklærere i dagens norskundervisning. Jeg har med andre ord gått inn i prosessen, prosjektet og forskningen med en hypotese, og jeg ønsker å bidra til et økt fokus hos norsklærerne når det gjelder muntligopplæringen. Erfaringsmessig, som lærervikar, student i praksis og som elev, så er det lite spesifikk undervisning i muntlighet, men muntlighet er likevel mye brukt i undervisningen. Det er muntlig aktivitet i par- og gruppediskusjoner, enveiskommunikasjon fra læreren, toveiskommunikasjon mellom lærer og elev, for å nevne noe. Men hvordan vet elevene hvordan de skal diskutere, reflektere og nå ut til mottakere? Hvordan vet elevene hvordan de er en aktiv og god lytter, og hvordan og når de skal spille på medelevers og andres muntlige innspill? Norsklærere trenger ikke bare å øke fokuset, men gjerne også å øke kunnskapen rundt muntlighet og muntligopplæring.

Norsk muntlig har en egen karakter i norskfaget. Når elever går ut av tiende klasse, med vitnemålet fra grunnskolen i hånden, har de aller fleste minimum tre karakterer i norsk hvor en av de tre er i norsk muntlig. Karakteren teller like mye som de andre karakterene på vitnemålet når en elev søker seg plass på videregående, men jeg har en hypotese om at den ikke øves på eller vurderes i like stor grad som de skriftlige karakterene.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med min masteroppgave er å gi et innblikk i hvordan norsklærere arbeider med muntlighet i norskfaget, og hvilke muligheter og utfordringer norsklærere selv ser når det kommer til muntligopplæringen i norskfaget. Måten jeg ønsket å oppnå dette på, var ved å intervjue erfarne norsklærere som har jobbet med både LK06 og LK20. Jeg ønsker å vise hva norsklærere allerede kan og er gode på, men også hva en gjerne bør tenke mer på. Jeg håper at min forskning kan bidra til at fokuset på undervisning i muntlighet og muntlig kommunikasjon som kjerneelement i norskfaget vil få mer oppmerksomhet. I den forbindelse har jeg formulert problemstillingen:

Hvilke muligheter og utfordringer ser norsklærere når det gjelder undervisning i muntlighet på tiende trinn og på VG1?

For å kunne besvare problemstillingen min har jeg valgt to forskningsspørsmål:

I. Hva vektlegger de to norsklærerne i sin undervisning i muntlighet?
II. Hvordan veiledes elever etter muntlig presentasjon i norskfaget?

Som nevnt tidligere er min forventning at det arbeides lite med muntlige ferdigheter og kommunikasjon i norskfaget. Jeg vil tro at den faglige tyngden ligger i skriftlige sjangre og elevenes skriving, og at nettopp dette har større fokus enn selve den muntlige handlingen. Formålet med denne masteroppgaven er at fokuset på undervisning i muntlighet og muntlig kommunikasjon blir større.

Forskningen min har som nevnt til hensikt å gjøre norsklærere mer oppmerksomme på muntligopplæringen, samt skape refleksjon rundt utfordringene og mulighetene med muntligopplæringen i norskfaget. Jeg har lest flere masteroppgaver knytt til muntlighet i norskfaget, og de fleste jeg har lest viser muntlighet fra elevenes perspektiv. Ved å lese andres masteroppgaver, og ved å lese deres ønsker om videre forskning, bestemte jeg meg for å se på opplæring i muntlighet fra norsklæreres perspektiv. Videre i dette kapittelet, ønsker jeg å presentere et utvalg av tidligere forskning. Utvalget er gjort for å støtte opp om min hypotese, men også for å fremme at framføring er en mye brukt muntlig sjanger i norsk muntlig. Det finnes mye teori om muntlighet, og jeg har valgt å dele denne teorien inn i muntlige kompetanser og muntlige sjangre, inspirert av Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012). Før kompetansene og sjangrene blir presentert, vil jeg sette lys på den sosiokulturelle læringsteorien ved Vygotskij, samt retorikk som en del av den muntlige kompetansen. Videre i kapittel tre vil jeg gjennomgå valg av metode før jeg presenterer funn og diskuterer disse. Avslutningsvis vil jeg konkludere og komme med et svar på både problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg ønsker jeg å gi tips til videre forskning innenfor muntlighet i norskfaget.

1.2 Tidligere forskning

Det finnes mye tidligere forskning på muntlighet i norskfaget, i tillegg til muntlighet som en av de fem grunnleggende ferdighetene. Som tidligere elev har jeg forbundet muntligopplæringen i norskfaget med muntlige presentasjoner, individuelt eller i grupper, foran resten av klassen eller en lærer. Tidligere forskning viser også at det er tydelig overvekt av framføringer av elevene som danner grunnlaget for vurderingen av det muntlige (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 44).

1.2.1 Linking Instruction and Student Achievement (LISA)

Av nyeste forskning er LISA-studien høyaktuell å nevne. Studien beskrives slik på UiOs nettside: «LISA (Linking Instruction & Student Achievement) er en omfattende videostudie av norske klasserom. Prosjektet undersøker sammenhengen mellom undervisning og elevprestasjoner i matematikk og lesing på ungdomstrinnet.» På tross av at studien i hovedsak har fokus på matematikk og lesing på ungdomstrinnet har Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe skrevet en bok som bygger på nettopp denne studien: *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet* (2020). Forfatterne og forskerne så en verdi i videomaterialet som var innhentet, og de ønsket å opplyse blant andre norsklærere, forskere og studenter i lærerutdanning om funnene de hadde gjort. De skrev derfor nevnte bok med en kapittelinndeling etter norskfaglige emner. Muntlighet har fått sin plass i kapittel tre:

> *Til tross for at muntlig kompetanse er fremhevet som viktig for læring og for videre arbeidsliv og samfunnsdeltagelse, viser både norske og internasjonale studier at det å utvikle elevenes muntlighet i liten grad blir prioritert i skolen. Forskningen på muntlighet i norske klasserom kan oppsummeres kort med at forventningene til elevenes muntlige kompetanse er lave, og arbeidet med muntlighet er lite systematisk.* (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70)

Blikstad-Balas og Roe (2020) er tydelige på at muntlighet definitivt er tilstede i norsktimene, men med lite fokus på systematisk arbeid med muntligheten. De skriver at lærerne, uten unntak, er åpne for muntlige innspill fra elevene i norsktimene de har sett fra LISA-studien.

Over 70 prosent av elevene i deres elevundersøkelse sa at de muntlige bidragene de som elever hadde å komme med ble respektert av norsklæreren. Flere av disse elevene hadde også gitt uttrykk for at de måtte komme med begrunnelser for hva de sa i norsktimene, etter ønske fra læreren (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73). Å be elevene om å komme med begrunnelser eller utdype de muntlige innspillene er et av punktene Blikstad-Balas og Roe har fokusert på under deloverskriften «Hva kan lærere gjøre for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter?» (2020, ss. 85-89). De skriver at det å begrunne og å utdype kan ses på som muntlige grep og som en slags oppmuntring til elevene. Elevene vil, forhåpentligvis, bli oppmuntret til å være tydeligere og mer eksplisitte. Forankring kan være en av metodene for begrunnelse eller utdyping. Å forankre tankene i en novelle, en roman, et bilde eller en reklame er til hjelp for elevene når de skal utdype og begrunne. Med utdyping og begrunnelse vil en gå mot en mer engasjerende samtale som kan åpne for andre elevers tanker og innspill (2020, s. 88).

Den muntlige klasseromssamtalen startet og ledet av læreren kan ses på som grunnmuren for god muntligopplæring. LISA-studien viste Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 73) at helklasseundervisning og en-til-en-aktiviteter mellom lærer og enkeltelever var arbeidsmåtene som dominerte. Flere av situasjonene som ble observert i videomaterialet viste seg å være samtaler mellom elever hvor de ikke hadde fått beskjed om å samarbeide eller å snakke sammen. Forskerne er tydelige på at lærerne ikke hadde lagt opp til denne muntlige aktiviteten som en del av opplæringen, men plasseringen av elevene gjorde det enkelt og mulig for slike typer samarbeid og samtaler. De mener lærerne ikke la opp til dette systematisk, og forventningene lærerne hadde til elevene når det gjelder muntlig aktivitet i norsktimene var få eller implisitte (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73). Flere av observasjonene forskerne gjorde seg opplevdes som «hverdagssnakk» framfor «fagsnakk». Det vil si at elevene ikke hadde behov for å ta i bruk faglige eksempler for å kunne ytre seg eller for å svare på spørsmålene fra lærerne. Blikstad-Balas og Roe (2020, ss. 89-90) velger å konkludere med at veien å gå for å bedre muntligopplæringen i norskfaget, er å åpne for utforskende samtaler og kreve begrunnelse og utdyping av ytringene elevene kommer med. Og da aller helst med en faglig forankring og med bruk av fagspråk.

1.2.2 Opplæring i muntlige ferdigheter

I artikkelen *Opplæring i muntlige ferdigheter* skriver Hertzberg, Klette og Svenkerud (2012) om at elever får lite opplæring og veiledning i forbindelse med muntlige framføringer. De skriver også at tilbakemeldingene er svært generelle og lite konkrete. Analysen deres ble inspirert av at både skriving og lesing har blitt forsket mye på, og også forbedret, men forfatterne av denne artikkelen finner ikke samme tyngde i forskning på muntlighet som en grunnleggende ferdighet (Hertzberg, Klette, & Svenkerud, 2012).

Forfatterne av artikkelen valgte å gjennomføre klasseromsobservasjon med utgangspunkt i to forskningsspørsmål: «Hvordan foregår undervisningen i muntlighet på grunnskolenivå?» og «Hva er de dominerende sjangrene og arbeidsformene, og hvordan skjer veiledningen?» (Hertzberg, Klette, & Svenkerud, 2012). Datamaterialet de brukte i studien, hentet de fra Pisa+. Hertzberg, Klette og Svenkerud (2012) valgte videoer fra datamaterialet, hvor videoopptakene var fra 9.-klasser på seks ulike skoler. Videoene de valgte ut dekket flere fag, deriblant norsk, naturfag og matematikk. Hertzberg, Klette og Svenkerud (2012) valgte ut videoene fra norsktimene og begrunnet valget slik: «Norsktimene er valgt fordi norskfaget har et spesielt ansvar for opplæring i muntlige ferdigheter. Det arbeides med muntlige ferdigheter i 12 av de 43 registrerte norsktimene, og det er disse timene som er gjenstandsområde for analysen som her følger.» (Hertzberg, Klette, & Svenkerud, 2012).

Selv om Hertzberg, Klette og Svenkeruds (2012) forskning er ti år gammel, har jeg valgt å belyse funnene deres i kapitlet med tidligere forskning. Grunnen til det er at Hertzberg, Klette og Svenkerud (2012) fant få forandringer på åtte år, og det er derfor nærliggende å tro at ti år gammel forskning er aktuell som nyere forskning også i dag.

Hertzberg, Klette og Svenkerud (2012) gjennomførte til dels en kvantitativ analyse, hvor de registrerte og analyserte 43 timer med norskundervisning ut ifra undervisningsformat og lærer- og elevaktiviteter. De gjorde også til dels en kvalitativ analyse av kjennetegn og trekk ved arbeid med muntlige ferdigheter i norsktimene. Lærerens tilbakemeldinger og tolle når elevene arbeidet med oppgaver ble kommentert i den kvalitative delen av analysen. Det ble brukt flere hjelpemidler i koding- og kategoriseringsarbeidet av videoene, men i den kvalitative delen av analysen gjennomførte de detaljorientert analyse, hvor de så etter sekvenser der elever arbeidet med muntlige ferdigheter (som framføring, debatt og metaundervisning). Hertzberg, Klette og Svenkerud

(2012) skriver at de ikke bare ville beskrive hva elevene gjør, men hvordan de arbeidet med muntlige ferdigheter.

I analysen finner Hertzberg, Klette og Svenkerud ut at overvekten av arbeid med muntlige ferdigheter er knytt til det de har valgt å kalle for «Framføring og verksted» (Hertzberg, Klette, & Svenkerud, 2012). Det var fem framføringssekvenser som ble registrert: «én diktdeklamasjon, en dramatisering, tre foredrag eller prosjektpresentasjoner» (Hertzberg, Klette, & Svenkerud, 2012).

Forfatterne har et særlig fokus på *metaundervisning*, og de skriver i artikkelen at denne kategorien skiller seg fra de andre kategoriene de presenterer i teksten sin. Kategorien skulle fange opp undervisning som hadde muntlig som tema, og de eksemplifiserer både stemmebruk, kroppsspråk, dialekter og sosiolekter. I alt datamaterialet de analyserte, var det kun 5 prosent som gikk inn under denne kategorien (Hertzberg, Klette, & Svenkerud, 2012).

I veiledningsfasen før en muntlig framføring, viser det seg at lærerne gir veiledning i 60 prosent av tiden. Disse 60 prosentene er delt inn i 50 prosent gruppeveiledning og 10 prosent individuell veiledning. De resterende 40 prosentene av tiden går til andre ting, hvor læreren for eksempel er ute av rommet eller arbeider med annet. Etter muntlige framføringer gir lærerne generelle tilbakemeldinger til alle elevene. De fleste tilbakemeldingene er positive og svært korte. Et eksempel som trekkes fram er «Flott!». Hertzberg, Klette og Svenkerud skriver at «Flott!» ikke ville vært akseptabelt som en tilbakemelding på en skriftlig tekst, og at det heller ikke bør være akseptabelt etter en muntlig framføring (Hertzberg, Klette, & Svenkerud, 2012).

Registreringene som gjøres i analysen viser en klar overvekt av framføring som muntlig sjanger på niende trinn. Det er også registrert lite veiledning i forkant, i tillegg til lite konkrete og ukritiske tilbakemeldinger i etterkant av framføringene. Sekvensene med metaundervisning er få og korte, og det oppfattes som useriøst. Forfatterne er likevel klare på at de ikke vet om klassene har fått undervisning i muntlighet og veiledning i framføringsprosjektet før observasjonen startet. De vet heller ikke om lærerne har hatt metaundervisning med elevene før kameraene ble satt inn i klasserommene (Hertzberg, Klette, & Svenkerud, 2012).

Hertzberg, Klette og Svenkerud (2012) merker seg at lærerne har lave forventninger til elevenes prestasjoner når det kommer til muntlighet. Et eksempel forfatterne trekker

fram er en av lærernes kommentarer til elevene før en diktopplesning: «jeg forventer ikke at dere skal klare alt dette». Læreren viser til kriteriene for opplesningen når kommentaren blir sagt. Forfatterne skriver at slike utsagn gjerne blir sagt for å dempe prestasjonspresset på elevene, men at det i realiteten ikke hjelper elevene til å bli bedre og at elevene ikke får veiledningen de trenger (Hertzberg, Klette, & Svenkerud, 2012).

1.2.3 «Ikke stå som en slapp potet!»

Sigrun Svenkerud (2013) har gjort en kvalitativ studie med et fokus på elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. Formålet til Svenkerud er å opplyse leserne om hva som faktisk skjer i klasserommene når det kommer til muntlighet. Hun har gjennomført kvalitative intervjuer med elever på 9. trinn. Forfatteren av artikkelen har avgrenset studien til å kun fokusere på det muntlige «i seg selv» (Svenkerud, 2013), og ikke fokusere på muntlige samtaler og lignende.

Elevene som har deltatt i studien forteller i intervjuene at de har mest erfaring med framføring (presentasjon) som muntlig sjanger som undervises i når det kommer til muntlige ferdigheter. Elevene nevner framføringer i forbindelse med flere fag, deriblant norskfaget. Det blir også nevnt andre muntlige sjangre, som debatter og gjenfortelling (Svenkerud, 2013).

Når det kommer til framføringene, kan elevene fortelle at de nesten alltid arbeider i grupper. I gruppene diskuteres tema og innhold, og arbeidsoppgaver fordeles mellom gruppemedlemmene. Gruppene velger en av gruppemedlemmene til å være gruppeleder. Det viser seg at gruppesammensetningene varierer, men de fleste elevene ønsker å være på gruppe sammen med noen som arbeider godt. Mange elever sier også at de ønsker å være på gruppe med en eller flere jenter. Svenkerud (2013) stiller spørsmål ved diskusjonene til elevene i gruppene. Det er lite diskusjoner rundt gruppeprosessene. En del av arbeidet gruppen skal gjøre blir delt, og elevene har derfor muligheten til å arbeide individuelt. Hun skriver også at hun er usikker på om få diskusjoner skyldes mye erfaring i framføring som muntlig sjanger, eller om elevene kjenner hverandres arbeid så godt at det ikke er noe poeng i å diskutere (Svenkerud, 2013).

Innholdet i framføringene blir som oftest bestemt av læreren. At læreren velger tema, synes elevene er helt greit. Elevene kommer med eksempler på uinteressante temaer i intervjuene med Svenkerud (2013), deriblant er hobbyer, familie, kjæledyr med mer.

Elleve av tolv elever i studien sier de får lite eller ingen veiledning i forkant av den muntlige framføringen. En elev forteller at læreren kan høre når de øver, hvis de spør læreren om det. Noen elever forteller også at læreren ikke har tid eller at de aldri hører på når gruppen øver. Alle elevene sier at de selv øver. Noen forteller at de fikk tid til å øve på skolen, mens andre kun øvde hjemme. Svenkerud (2013) konkluderer dermed at det er svært lite faglig veiledning i forkant av en muntlig framføring.

I publikumsrollen er elevene positive til hverandre, til tross for at noen av dem beskriver seg selv eller andre som gode lyttere. Noen elever trekker fram to eksempler på hva som er positivt i et publikum. Det ene er at publikum er stille og ikke forstyrrer dem når der framfører. Det andre er at de later som om de følger med. Når de samme elevene beskriver seg selv som publikum, er de ærlige på at de synes det er «ekstremt kjedelig å høre på folk som ikke kan stoffet sitt» (Svenkerud, 2013).

De fleste elevene som har stilt til intervju sier at de mestrer framføring som muntlig sjanger godt, og de trekker fram at det er bra når de klarer å snakke fritt. Flere elever uttrykker at de gruer seg og er nervøse i forbindelse med framføring som muntlig sjanger, mens et par elever uttrykker at de nyter denne muntlige sjangeren. Elevene som gruer seg og er nervøse, kan fortelle at de av og til slipper å ha framføring foran hele klassen. De får heller ha framføring foran en mindre gruppe. Dette mener elevene er til hjelp for dem selv. Flere av elevene sier også at det er blitt lettere å ha framføring med tiden, da de har blitt vant med framføring som muntlig sjanger (Svenkerud, 2013).

I konklusjonen er Svenkerud (2013) tydelige på at elevene er positive til framføring som muntlig sjanger og arbeidsmetoden. Hun skriver også at det er tydelig at elevene har kunnskaper om avsenderrollen, men ikke fullt så mye kunnskap om lytterrollen. Svenkerud (2013) er dog usikker på om elevene mangler et begrepsapparat for å kunne uttrykke mer forståelse for muntlige ferdigheter. Avslutningsvis retter Svenkerud oppmerksomheten mot skolen og undervisningen. Hun skriver at det kreves eksplisitt undervisning i muntlige

ferdigheter, og at framføring er en vanskelig sjanger å forholde seg til som lærer. Elevene blir veldig frie i denne arbeidsmetoden, noe som gjør at målsetningene i læreplanen blir vanskeligere å nå for elevene. Det blir også poengtert at noen elever har et «sterkere» hjemmemiljø enn andre elever, noe som kan resultere i at noen elever får mye hjelp og veiledning, mens andre får ingenting (Svenkerud, 2013).

2.0 Teori

I dette kapittelet tar jeg for meg relevant teori for min forskning og min oppgave. Jeg vil først se på den sosiokulturelle læringsteorien, med oppmerksomhet rettet mot appropriasjon, for så å presentere teori som omhandler muntlighet som en av de fem grunnleggende ferdighetene og som kjerneelement i norskfaget. Jeg vil også fokusere på muntlige sjangre, kompetanser. Muntlige ferdigheter og kjerneelementer blir beskrevet i *Overordnet del* i LK20, og disse definisjonene også presentert i dette kapittelet.

2.1 Den sosiokulturelle læringsteorien

Lev S. Vygotskij interesserte seg for hvordan læring og utdanning skulle utformes. Når en vokser opp i et sosialt fellesskap blir tenkningen og adferden formet av medierende redskaper en møter. Vygotskij mente at språket, som han kalte for *redskapens redskap*, var det menneskelige språket (Säljö, 2016, ss. 106-110). «En kunnskapsrik person kan fortelle en nysgjerrig lytter om universets opprinnelse, om Romerrikets fall eller om hvordan man lager en bilmotor.» (Säljö, 2016, s. 105). Ved hjelp av språket kan mennesker tolke, reflektere, beskrive og analysere verden. Denne språklige mediasjonen skjer mellom mennesker i samhandling, samt ved hjelp av ulike former for kommunikasjon. Språket, sammen med andre medierende redskaper, kan ses på som grunnlaget for menneskelig kunnskapsdanning (Säljö, 2016, s. 111).

Når et barn kommer til verden er det flere ting barnet skal lære seg. En av lærdommene gir barnet en forutsetning for videre kunnskapsbygging og lærdom i livet, nemlig språket. Språket bidrar til at barnet utvikler en identitet, og gjennom blant annet språket føres barnet inn i kommunikasjon med omgivelsene. I det kommunikasjonen starter, er barnet en del av et sosialt fellesskap. En viktig del av det kommunikasjonsrike fellesskapet og samhandlingen, er at mennesker lærer seg å sette seg inn i andres perspektiv ved å blant annet lytte (Säljö, 2016, ss. 111-112).

Vygotskij var tydelig på at mennesker utvikler seg til tenkende skapninger gjennom språk, tenkning, ideer og praksiser. Ved hjelp av redskaper som allerede eksisterer i samfunnet, som intellektuelle, språklige og materielle redskaper, blir en sosiokulturell skapning til (Säljö, 2016, s. 112).

2.1.1 Appropriasjon

Appropriasjon kan oversettes med «å ta til seg», «å låne» eller «å ta over og gjøre til sitt eget». Denne metaforen for læring er grunnleggende i den sosiokulturelle læringsteorien. Læring av språk hos barn skjer gjennom samspill mellom barn og voksen, mens hos ungdommer og eldre elever kan læring av nytt språk skje mellom elev-elev eller ungdom-ungdom. Situasjonen er gjerne ikke organisert for læring, men barnet lytter og tar til seg ulike ord, samt måter å uttrykke seg på. Barnet lærer når for eksempel ordene brukes, og kan senere i livet bruke ordene spontant – litt etter litt. Dette samspillet er et eksempel på kommunikasjon mellom mennesker, hvor kunnskap og erfaringer blir synlige (Säljö, 2016, s. 113).

Mennesker kan tenke med og gjennom språklige redskaper. Samtaler er et eksempel på måter mennesker kan få erfaringer fra. Ved hjelp av appropriasjon, blir erfaringene til menneskers tenkning. Samtalene blir vendt utover mot andre mennesker i kommunikasjonssituasjoner, men de blir også vendt innover når en tenker og fører indre samtaler ved hjelp av redskaper som er medierende. Å møte og å appropriere grunnleggende kunnskaper og ferdigheter er viktige deler av sosialisering. Barnet er en aktiv part som selv bidrar til sosialisering ved barnets egne aktiviteter, som igjen gjør at barnet approprierer erfaringer (Säljö, 2016, ss. 114-115).

Appropriasjon anses å være en gradvis prosess. En kan se på appropriasjon som en syklus delt inn i ulike faser. Säljö (2016, s. 117) presenterer en lignende tabell som tabellen nedenfor i sitt kapittel om sosiokulturell læringsteori:

Appropriasjon av	**Begrepet "bror"**
Innledende fase	Hører noen si at Lars er ens egen "bror".
Fordypet eksponering	Kan si ordet "bror". Forbinder ordet "bror" med en bestemt person. Skiller "bror" fra andre slektsord, som "mor", "søster", "tante" og så videre.
Delvis beherskelse	Bruker ordet "bror" spontant og på relevante måter innenfor familien og i kjente sammen-henger.
Selvstendig beherskelse	Benytter ordet "bror" som et generelt begrep for en familie-relasjon.

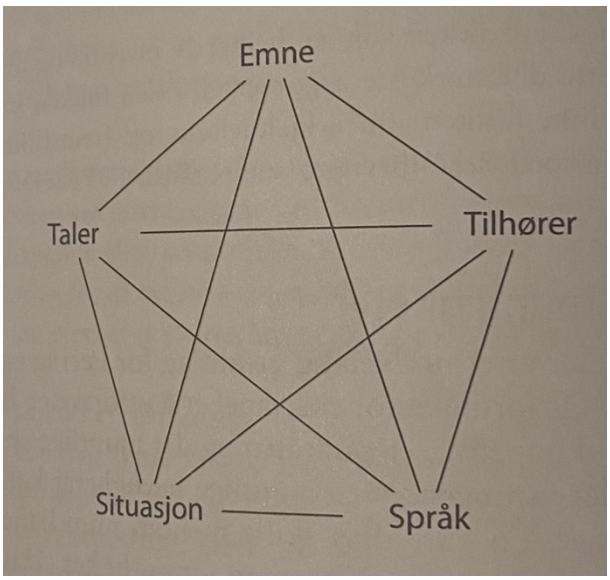
Figur 1: *eksempel på appropriasjon (Säljö, 2016)*

Denne oversikten er et eksempel på hvordan appropriasjon av begrepet «bror» kan foregå. Selv om tabellen ender med «Selvstendig beherskelse», betyr nødvendigvis ikke det at appropriasjonen tar slutt. Ordet «bror» kan videreutvikles, for eksempel ved å si at noen er som en bror for en eller bruke ordet «bror» for noen en er svært glad i. Denne oversikten, med påfølgende eksempel om videreutvikling, er også et godt eksempel på Vygotskijs utviklingsprosess ved navnet *den proksimale utviklingssonen* (Säljö, 2016, ss. 117-118).

2.2 Muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk

«Vi ønsker å bli hørt og sett, kjenne at det å si noe har betydning. Da trengs evne til å formulere seg strategisk og klokt og på en måte som overbeviser. Like viktig er evnen til å lytte...» (Aksnes, 2016, s. 15). Å være muntlig er mer enn å snakke høyt. Å lytte og å føre samtaler er også en stor del av muntligheten. Muntlige ferdigheter er et grunnlag for læring og forståelse, men også et nødvendig redskap i undervisningen. Det å skape en metaspråklig bevissthet om de ulike rollene og funksjonene språket har, er en av hovedoppgavene til norsklæreren (Aksnes, 2016, ss. 21-22).

I skolen arbeides det mest med planlagte og innøvde presentasjoner i form av referat, forklaring, foredrag/framføringer med fler. Hovedformålet er det samme: å vekke interesse og å ha en virkning. For å vekke interesse og for å gi virkning må elevene arbeide med blant annet retorikk. Retorikkens fem arbeidsfaser fremstilles i en kommunikasjonsmodell av Aksnes (2016, s. 22):



Figur 2: *Retorisk kommunikasjonsmodell (Aksnes, 2016)*

Denne modellen viser at kommunikasjon er dialogisk, og den inkluderer både taler og lytter. Den inkluderer også konteksten talemåten virker inn på, både når det gjelder verbalt og ikke-verbalt språk og på stoffutvalg. Situasjonsbevisstheten, det som skjer her og nå (retorisk kairos), er avgjørende for å nå fram og for å skape virkning (Aksnes, 2016, s. 23).

2.3 Muntlige kompetanser

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Det finnes flere muntlige kompetanser og sjangre som elevene kan læres opp i. Børresen, Grimnes og Svenkerud har skrevet om disse kompetansene og sjangrene i boken *Muntlig kompetanse* (2012) og innleder denne delen av boken med kompetansen *lytting*. Videre tar de for seg blant annet det å stille spørsmål og å argumentere. I denne delen av teorikapittelet vil jeg fokusere på muntlige kompetanser som er relevante for min forskning. Oppsettet er inspirert av Børresen, Grimnes og Svenkeruds oppsett i boken *Muntlig kompetanse* (2012).

2.3.1 Lytting som muntlig kompetanse

I dagliglivet lyttes det mer enn det snakkes. Den amerikanske forskeren Paul T. Rankin (1928) forsket på hvor mye forsøkspersoner lyttet og snakket i løpet av to måneder. I forskningen fant han ut at omtrent 45 prosent var lytting mens omtrent 30 prosent var snakking. De resterende prosentene gikk til skriving og lesing. I artikkelen *The importance of listening ability* definerer Rankin lytting som evnen til å forstå, og forsøket som resulterte i omtrent 45 prosent lytting viser at amerikanerens påstand om at lytting er en stor del av hverdagskommunikasjonen stemmer (Rankin, 1928). I senere tid er det gjort en tilsvarende undersøkelse som fikk tilsvarende resultater. Kent Adelmann (2009), en svensk pedagog, gjorde en tilsvarende undersøkelse om hverdagskommunikasjon i Sverige i 2002, hvor resultatene samsvarte med Rankins' resultater. Adelmann (2009) har utviklet et teoretisk rammeverk med seks «grunnläggande lysshandlingar» (s. 145) som han kaller *lyttetyper*. Disse lyttetypene har hver sin lytterespons. Teorien til Adelmann fokuserer på hvordan lytteren forholder seg til den som snakker, i tillegg til det som blir sagt (Adelmann, 2009).

Å lytte sies å være kommunikativt, mens å høre er en fysiologisk prosess. Lytting kan beskrives som en skjerpet hørselssans hvor vi forsøker å forstå og å skape mening av lyd ved å fokusere selektivt på nyanser i omgivelsene. Lytting krever en evne til å tilsidesette egne tanker og synspunkter for å gi rom for andres tanker og synspunkter (Adelmann, 2009). Som lytter er en også villig til å lære og å forandre seg, noe som igjen harmonerer med Vygotskijs

proksimale utviklingssone og appropriasjonsteori (Säljö, 2016). Når en hører tar en kun imot lyd og signaler, men når en lytter er en både mottaker og deltaker i en samtale (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 78). En god lytter er en *talende* lytter, ifølge Hildegunn Otnes (2007). En talende lytter er en lytter som bruker kropp og stemme for å gi tegn. Det er dog også mulig å være en lytter uten tydelige tegn. Otnes fremmer et eksempel fra en studie hvor en elev gjorde push-ups under en hel undervisningsseanse, men kunne likevel svare på hva timens innhold var i etterkant. Lytting og dialogisk handling kan være usynlig, og det er ikke alltid en sammenheng mellom ytre tegn og indre oppmerksomhet som er rettet mot samtalen eller undervisningen (Otnes, 1999).

2.3.2 Å stille spørsmål som muntlig kompetanse

En stiller gjerne spørsmål om en lurer på noe. Lærere stiller ofte spørsmål rettet mot elevene, men elevene stiller sjeldnere spørsmål enn lærerne. Det å stille spørsmål er blitt mye forsket på, og noen mener at å stille spørsmål er et godt og motiverende virkemiddel i undervisningen. Svenkerud, Grimnes og Børresen (2012, s. 95) skriver at det å kunne stille spørsmål åpner opp for refleksjon; hva er det jeg ikke forstår, hvilke spørsmål bør jeg stille for å øke kunnskapen og forståelsen min? Forfatterne viser til mye forskning som forteller at elevene ikke får tid til å svare på lærernes spørsmål, at elevene ikke svarer direkte på spørsmålet lærerne stiller og at elevene stiller få spørsmål til lærerne med mer. Respons blir også nevnt. Lærerne må følge opp elevenes svar for at spørsmålene skal ha betydning for undervisningen. En oppfordring til å forklare eller å utdype er effektivt i forhold til læring, i følge Svenkerud, Grimnes og Børresen (2012, s. 101). De mener at elevene svarer fordi de må, ikke fordi de ønsker det. Forfatterne har derfor laget øvelser som er publisert i samme bok. Lærerne oppfordres til å være forbilder og til å ta ansvar for at spørsmål blir stilt i klasserommet, som en del av undervisningen (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, ss. 103-114).

Walsh og Sattes (2010) skriver i boken *Leading Through Quality Questioning* at spørsmål av kvalitet er mer enn selve spørsmålet som blir stilt (s. 12). Videre skriver de at det er viktig å fokusere når en stiller spørsmål, da temaet i spørsmålet blir temaet lytterne tenker på. Det er derfor viktig at lærerne som stiller spørsmål tenker gjennom hva de egentlig vil spør om. Når det er bestemt hva temaet er, og hva en vil trekke fram i spørsmålene, er det viktig for læreren å stille spørsmål til seg selv: hva er det jeg ønsker å

oppnå ved å stille disse spørsmålene? Hva ønsker jeg, som lærer (og gjerne leder av samtalen), at elevene skal lære ved hjelp av mine spørsmål? Med kvalitetsspørsmål mener Walsh og Sattes (2010, s. 16) at kulturen i de fleste klasserom vil endres. Et eksempel de trekker fram er at læreren stiller et spørsmål og velger seg ut en elev til å svare. Dette resulterer i at mange ikke får svart, i tillegg til at veldig mange ikke sier noe i det hele tatt.

> *Some of us never have been invited to share our ideas and opinions. From early school days and now as adults, we've been instructed to be quiet so others can tell us what to think. . . . The experiences have left us feeling hesitant to speak, and frightened of each other. – Margaret Wheatley* (Walsh & Sattes, 2010, s. 16).

Ved å stille spørsmål av kvalitet, ved å la elevene tenke og reflektere over spørsmålets tema, diskutere seg imellom, og også gjerne i hel klasse, vil spørsmål bli nyttige og hjelpsomme i arbeid med muntlige ferdigheter og med muntlige kompetanser (Walsh & Sattes, 2010).

2.3.3 Argumentasjon som muntlig kompetanse

Når en argumenterer legger en fram en påstand med begrunnelser for å vise hvordan noe er riktig eller for å finne løsningen på et problem. Hovedpoenget med argumentasjon er som oftest å overbevise noen andre, og argumentasjon som muntlig kompetanse har derfor sterk tilknytning til retorikk. Gjennom argumentasjon kan elevene tilegne seg nye kunnskaper og øve på å forstå, ikke bare akseptere (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, ss. 115-117).

Barn lærer tidlig å argumentere, med påstand og begrunnelse, gjennom diskusjoner eller krangler med for eksempel foreldre, søsken eller venner. Når et barn hører andre si «fordi det er rettferdig», lærer barnet å forstå at argumentet er bedre enn «fordi jeg vil det» (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 125). Gjennom appropriasjon blir dermed barn bedre til å argumentere og til å ordlegge seg i påstandene og begrunnelsene de kommer med. I skolen spiller læreren en stor rolle når det kommer til faglig argumentasjon. At elevene har fagkunnskaper og fagbegreper de kan ta i bruk, gjør elevenes argumentasjon mer valid. Når læreren da forklarer for eksempel fagbegreper, kan læreren modellere hvordan hverdagsspråk kan kombineres med disse faglige begrepene, uttrykkene og kompetansen for å kunne argumentere. Læreren må også gjerne følge opp med spørsmål

som «hvorfor?» eller «hvordan?» for å få elevene til å begrunne påstandene sine grundigere (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 125).

Som lærer kan en som nevnt modellere for å øke kvaliteten i diskusjonene i klasserommet. Argumentasjon blir ofte brukt i diskusjoner, og med en kompetent lærer som modellerer og tilrettelegger for elevene, vil elevenes argumentasjoner i diskusjoner bli bedre. I boken *Questioning for Classroom Discussion: Purposful Speaking, Enganged Listening, Deep Thinking* (Walsh & Sattes, 2015) fremmer forfatterne et eksempel på hvordan læreren kan bidra til at samtalen går videre ved hjelp av å stille spørsmål eller å komme med kommentarer som åpner for argumentasjon:

> *When teachers tailor their questions or comments to support students in sharpening their thinking, they are scaffolding student development of expertise in using one or more cognitive skills. For example, imagine that a class is focusing on the following cognitive skill: offers reasons and textual evidence to support one's own point of view. Further imagine that a student has just offered an opinion regarding the morality of a character in a short story. Teacher scaffolding might be as simple as this: "You seem to believe that John is dishonest. I'm interested in the textual evidence you have to support this view."* (Walsh & Sattes, 2015, s. 59).

Forfatterne skriver at lærerens spørsmål eller kommentarer kan åpne vinduer for videre argumentasjon, som igjen fører til økt oppmerksomhet rundt et tema, samt begrunnelser for en påstand. I eksempelet over ber læreren en elev om å begrunne sine egne meninger, noe som kan skape diskusjon med argumentasjon i et klasserom (Walsh & Sattes, 2015).

2.4 Muntlige sjangre

En av de mest kjente, og gjerne den sjangeren som er flittigst brukt i norske klasserom, er framføring (se for eksempel kapittel *1.2.2 Opplæring i muntlige ferdigheter*). Selv om framføring gjerne er den mest kjente og mest brukte sjangeren i norskfaget, finnes det flere muntlige sjangre som tas i bruk i klasserommet og i vurderingssituasjoner. I denne delen av teorikapittelet vil jeg fokusere på noen muntlige sjangre som er relevante for min studie.

2.4.1 Samtale som muntlig sjanger

Samtaler i klasserommet har lenge vært dominert av læreren, ifølge Svenkerud, Børresen og Grimnes (2012, ss. 155-159). De tar opp Vygotskij og «den nærmeste proksimale utviklingssonen», som jeg har nevnt tidligere i denne oppgaven. Det å lære i samspill med en som har annen eller mer kunnskap, gir eleven muligheter og innfallsvinkler som eleven ikke hadde fra før. Dialoger mellom elever med ulike kunnskapsnivå, kan bidra til økt læring for den ene eleven, samtidig som den andre eleven får trening i å forklare og å bruke språket på en forståelig måte. Dysthe (1995) skriver i *Det flerstemmige klasserommet* at dialogen er dominert av læreren. Det har skjedd endringer i skolen og i skolesystemet siden 1995, men likevel kan en fremme samtalene mellom elevene og mellom lærer og elevene. Elevene jobber ofte med gruppearbeid, i følge Dysthe (1995), men hun poengterer at gruppearbeid i seg selv ikke er en sikker vei til læring. Selv om flere snakker, kan ikke det ses på som det samme som Bakhtins betydning av flerstemmighet og dialog. Olga Dysthe (1995) skriver at det må skje en interaksjon mellom elevene, og hun har to forslag til å gjøre både forelesning og gruppearbeid mer dialogisk. Først og fremst må elevene få beskjed om å skrive før de får ta ordet i klasserommet. Det andre forslaget er at all undervisning bør avsluttes med en klasseromssamtale.

I samtaler mellom elever kan det elevene sier bli bekreftet, utfordret og videreutviklet i samhandlingssituasjonen med medelever. Dette skjer da elever kan havne i situasjoner hvor de må forklare og ordlegge seg annerledes for å tilpasse seg for ulike elever. Svenkerud, Børresen og Grimnes (2012, s. 161) skriver at det i denne sammenheng er viktig at elever møter motstand. Hvis samtalen skal føre til læring, må denne samtalen være krevende med motsigelser, oppklaringer og forklaringer. Det som sies må vurderes og elevene må ta stilling til det, i tillegg til at samtalen bør oppsummeres. Oppsummeringen elevene kommer med bør settes i en større sammenheng, og spørsmålene læreren stiller, og måten læreren forholder seg til samtalen på, er avgjørende (se for eksempel kapittel 2.3.2).

2.4.1.1 Faglig samtale/fagsamtale

Faglige samtaler, eller fagsamtaler som de ofte kalles i skolen, er samtaler om et tema elevene har arbeidet med og som læreren kjenner til. Da er målet at elevene arbeider med og mot konkrete kompetansemål i faget. Utgangspunktet for en fagsamtale kan være så mangt, men ofte er det en tekst, et spørsmål eller en påstand (Børresen, Grimnes, &

Svenkerud, 2012, s. 169). Børresen, Svenkerud og Grimnes (2012, ss. 169-170) skriver i *Muntlig kompetanse* at elevene bør ha noen å spille på og noen å samtale med når det gjelder fagsamtaler – enten i mindre grupper eller i hel klasse. Da må elevene svare i tillegg til å stille spørsmål og ta stilling til andre elevers svar og utsagn. De skriver også at fagsamtalen bør avsluttes med en metasamtale; «en samtale om samtalen» (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 173).

2.4.1.2 Metasamtale

En metasamtale er en samtale om en samtale. Utgangspunktet for en metasamtale skal være formuleringer gjort av både elever og lærer. Spørsmål om prosessen og samtalenes innhold bør være hovedfokuset i en metasamtale. Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012, s. 173) viser til eksempler på spørsmål elever kan svare på: «Hva har vi lært (om ...)? Hva var vanskelig å forstå? Hva var vi uenige om?». I tillegg til disse spørsmålene fremmes også spørsmål som «Hva var vi gode til?» og «Hva bør vi bli bedre til?». Svarene elevene kommer med bør inneholde et eksempel som er konkret og viser til for eksempel den faglige samtalen de har hatt (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, ss. 173-174).

2.4.2 Framføring som muntlig sjanger

Framføring er en metode som er hyppig brukt i flere fag i skolen. Denne metoden blir ofte brukt for å gi elever karakter i norskfaget, nærmere bestemt i norsk muntlig. Framføringer er forberedte og består i å legge fram et emne ved hjelp av for eksempel fortelling, foredrag, rollespill eller tale. Elevene øver på flere delferdigheter innenfor muntlig kompetanse når de forbereder seg til en framføring. Noen av delferdighetene kan være lytting, improvisasjon, gjenfortelling, tilpasning til ulike målgrupper og lyttere med mer (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 231).

Penne og Hertzberg (2008) betegner framføringer som presentasjonstekster. Disse presentasjonstekstene skal ikke appellere til lytternes følelser og sanser, men til fornuften. Penne og Hertzberg (2008) mener at argumentasjon og informasjon er med på å appellere til fornuften, og en slik appell er mer vellykket ved bruk av retoriske virkemidler.

Hertzberg, Klette og Svenkerud (2012) skriver at elever får svært lite veiledning i forberedelsen av en framføring, og det er stort fokus på generell, lite konkret, ukritisk og positiv ros. Cecilia Jers (2010) har analysert i sin avhandling, «Klasserummet som muntlig

arena», elevers arbeid med muntlige framføringer. Jers fant at det manglet et felles språk, spesielt når det kommer til muntlige framføringer. Elevene i hennes studie hadde en opplevelse av at de ikke utviklet seg, og ble stående på samme nivå, i tillegg til at de ikke fikk tid til planlegging eller undervisning i hvordan de skulle forberede seg til disse muntlige framføringene (Jers, 2010).

Under en framføring skal elevene appellere til publikum, og i den forbindelse kreves kompetanse innen retorikk og talekunst. Flere bøker er utgitt når det kommer til undervisning i retorikk, og mye forbindes til framføringer i klasserommet. Penne og Hertzberg (2008) skriver blant annet i *Muntlige tekster i klasserommet* at spontanitet og hverdagsspråk ikke er et godt alternativ når det kommer til planlagte framføringer i klasserommet. De fremmer at det er viktig å ha et metaspråk for å fremme refleksjon og læring for at elevene skal kunne utvikle seg og bli bedre.

Anne Løvland (2006) skriver i *Samansette elevtekstar: klasserommet som arena for multimodal tekstskaping* at framføringer er en «ustabil sjanger». Forventningene elevene møter, er avhengige av skolekulturen og lærerkompetansen, noe som igjen styrer hva elevene lærer. Det er opp til lærerne å gi gode verktøy og vise til god kompetanse for at elevene skal få utfolde seg, ifølge Løvland (2006).

2.5 Muntlige ferdigheter

I overordnet del, *Prinsipper for læring og utvikling*, kapittel 2.2, i LK20 skriver Utdanningsdirektoratet følgende: «Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter.» (2020c). Ferdigheter er noe som er aktuelt i alle fag i skolen, og ikke spesielt i norskfaget eller norsk muntligopplæring, men både sosiale og språklige ferdigheter nevnes. Når en ser nærmere på Utdanningsdirektoratets forklaring på *Grunnleggende ferdigheter* (2020b) kan en lese at ferdighetene ses på som en del av den faglige kompetansen. Det vektlegges også at alle lærere har ansvar for utvikling i de grunnleggende ferdighetene, men «enkelte fag vil ha større ansvar enn andre.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er stor sannsynlighet for at både norsklærere og andre faglærere legger et større ansvar på norsklærere når det kommer til muntlighet som grunnleggende ferdighet.

2.6 Muntlige kjerneelementer

Kjerneelementer er et begrep som omfatter stort ansvar og flere underkategorier. I en artikkel utgitt av Utdanningsdirektoratet i november 2019 defineres kjerneelementer på generell basis slik:

> *Kjerneelementer er det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen. Kjerneelementene er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget. Kjerneelementene består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer. Kjerneelementene preger innholdet og progresjonen i læreplanene og skal bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget* (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Kjerneelementer består av mye, men kort sagt er det kjerneelementene som er grunnleggende når det gjelder sammenheng og forståelse av innholdet i faget. Når det gjelder kjerneelementer knyttet direkte til norskfaget, er det ett kjerneelement som har betydning for min forskning og min oppgave: *Muntlig kommunikasjon*. Muntlige sjangre som presentasjon (framføring) og å fortelle, samt muntlige kompetanser som å diskutere (argumentere og å stille spørsmål) og å lytte blir nevnt i formuleringen av dette kjerneelementet:

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

Ansvaret norsklæreren har er altså å legge til rette i undervisningen og opplæringen for at elevene skal kunne mestre ulike muntlige sjangre og ulike muntlige kompetanser. Dette er med på å gi elevene kunnskaper og erfaringer de kan ta med seg videre i livet som borgere i et samfunn.

2.7 Oppsummering

Ovenfor er flere kompetanser og sjangre innen muntlighet presentert, i tillegg til et delkapittel om retorikk og et om sosiokulturell læringsteori. Utvalget av teori har vært utfordrende, men også grundig beregnet og gjennomtenkt. Teorien jeg har presentert viser at det er rom for endring og forbedring, men også løsningsforslag på hvordan lærere kan øke både bevissthet og kompetanse innen muntlighet. Jeg ønsker å svare på hvilke muligheter og utfordringer norsklærere ser når det gjelder muntligopplæringen, og for å gjøre nettopp dette er jeg avhengig av å ha teorier som viser ulike muligheter og ulike utfordringer – for en av mulighetene kan være mangfoldig utvalg og et bredt spekter, samtidig som det kan være utfordrende å ha kontroll, et system og kunnskap om alle disse muntlige kompetansene og sjangrene en har å «velge» mellom. Videre vil jeg derfor presentere metoden jeg har valgt for min studie og min forskning, da dette vil være oppklarende i forhold til utvalget av teori.

3.0 Metode

Metode, som kommer av det greske *methodos*, betyr «å følge en bestemt vei mot et mål» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). For å nå målet mitt, og for å følge en bestemt vei, har jeg valgt kvalitativ metode for å besvare spørsmålene jeg stiller i forbindelse med undervisning i muntlighet. I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på metodiske valg jeg har gjort i forbindelse med forskningsprosessen jeg har vært gjennom. Jeg vil først gjøre rede for min tilnærming til forskningen og min forskningsstrategi gjennom en beskrivelse av mitt forskningsdesign. Videre vil jeg gjøre rede for den kvalitative metoden innen forskning. Dette er med på å danne et bakteppe for valgene jeg har tatt i løpet av prosessen. Jeg ønsker å ta for meg datainnsamlingen før jeg går mer spesifikt inn på hvilke metoder som er brukt i forbindelse med innhenting av data. Videre tar jeg for meg utvalget av informanter, samt etiske prinsipper knytt til min forskning. Kapittelet avsluttes med en redegjørelse av analyseprosessen og forskningens validitet.

3.1 Forskningsdesign

I min studie og i min forskning forsøker jeg å gå i dybden i et nokså smalt felt, nemlig utfordringer og muligheter innen muntligopplæringen i norskfaget. Når en forsker, er utgangspunktet nysgjerrighet. Både problemstillingen og forskningsspørsmålene er spørsmål en vanligvis ikke stiller til daglig, og spørsmålene er også mer gjennomtenkte (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 18). Spørsmålene jeg har valgt å stille er preget av et ønske om forståelse av læreres erfaringer, noe som har preget min forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Jeg valgte derfor kvalitativ metode, med et fokus på hovedformålet med å forstå «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Innenfor den kvalitative metoden valgte jeg fenomenologisk analyse, da en innenfor fenomenologi er interessert i fenomener informantene har erfart. Som fenomenolog er en opptatt av svar på spørsmål som «hva» og «hvordan». Svar på slike spørsmål er med på å gi en direkte beskrivelse av informantenes erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118).

3.2 Kvalitativ metode

Å beskrive og å forstå «den andre» har vært hovedformålet med den kvalitative forskningsmetoden siden dens opprinnelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Å beskrive og

å forstå er to veldig ulike tilnærminger. Å beskrive kan være å objektivt fortelle eller forklare hva som sies i en samtale eller i et intervju, mens «å forstå» kan være noe mer uklart. Jeg vil derfor vektlegge min tolkning av hva det vil si «å forstå» i en kvalitativ forskningsprosess. Å forstå kan være å respektere og å anerkjenne den andres tolkning, oppfatning, kunnskap og erfaring. Det betyr ikke at jeg som lærer og forsker må være enig i informantens eller «den andres» uttalelser eller svar i for eksempel et intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95).

> *Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi). Metodene omfatter ulike former for systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av materiale fra samtale, observasjon eller skriftlig tekst. Målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv*. (Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (NEM), 2019).

Når en velger kvalitative forskningsmetoder, kan en bruke det for eksempel til systematisering av informanters språklige ytringer eller handlinger. Det kan også brukes til å gi innsikt i informanters språklige ytringer eller handlinger. Det kreves kvalifisert og refleksiv fortolkning når en forsker på språk eller handling. Språk og handling har nemlig en meningsdimensjon, og kvalifisert og refleksiv fortolkning kan kreves for at språk eller handling skal kunne utvikles til vitenskapelig kunnskap (Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (NEM), 2019).

Denne tilnærmingen er svært relevant i forhold til min problemstilling som kun kan besvares ved å forstå (tolke, respektere, anerkjenne) informantenes syn, erfaringer, tolkninger, kunnskaper og oppfatninger av ulike utfordringer og muligheter med muntligopplæringen i norskfaget. Åpne intervju er en metode som blir trukket frem som en ideell metode å bruke i kvalitativ forskning. Gjennom en slik metode får en som forsker fram hvordan mennesker konstruerer virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99).

3.2.1 Innsamling av data

Før prosessen med innsamling av empiri ble satt i gang, hadde jeg som forsker noen forventninger og hypoteser. Dette påvirket datainnsamlingen, da et av ønskene var å se om forventningene og hypotesene stemte overens med virkeligheten. En slik tilnærming blir kalt for å være «lukket», noe jeg som forsker helst ville unngå. Jeg gjorde derfor en innsats for å sette forventningene og hypotesene til sides, selv om en del tidligere forskning var lest før

datainnsamlingen. I en slik prosess går en som forsker ofte «fra empiri til teori», og det viktigste for meg som forsker var å få til en *induktiv* tilnærming. Målet var dermed å gå inn i datainnsamlingen og virkeligheten med et helt åpent sinn, for så å systematisere datamaterialet som kom inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101).

For å innhente data ble lærere intervjuet og samtalene ble tatt opp. Lydopptakene ble slettet etter få dager, slik at jeg som forsker kun satt igjen med nøyaktig transkribert datamateriale. Intervjuene tok omtrent 30-45 minutter, og selve innsamlingen var derfor en effektiv og en kortvarig prosess. Christoffersen og Johannessen (2012) er tydelige på at en må samle inn data som gjenspeiler virkeligheten av det som undersøkes. Datainnsamlingen påvirkes av hvem som skal delta, rekrutteringen av informanter og utvalgsstørrelsen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 18).

3.2.2 Intervju som metode

Kvalitative intervjuer er en av de vanligste metodene, og også den mest brukte måten, å samle inn kvalitativ data på. Metoden er svært fleksibel, og en kan bruke metoden nesten overalt. En har muligheten til å få fyldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Å velge intervju som metode er velegnet om en ønsker å finne ut noe om menneskelig erfaring, vil ha tak i refleksjoner, kunnskaper eller holdninger (Neteland, 2020, s. 51). Ordet intervju kommer fra entrevenue, er fransk og betyr inter view. De som deltar i et intervju kommer fram til felles (inter) meninger (view), og kunnskapen skapes i møtet mellom forsker og forskningsdeltakere, i følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 117). Selv om det her defineres som en felles forståelse eller som felles meninger, er det viktig å presisere at jeg i denne oppgaven ikke er ute etter å finne likesinnede eller intensjonelt lete etter informanter med et ønske om å skape en felles mening eller forståelse for utfordringer og muligheter med muntligopplæringen i norskfaget. Jeg er derimot åpen for andre forståelser og respekterer disse. I et forskningsintervju er ønsket å utvikle kunnskap, og det er vanligvis forskeren som leder intervjuet. Forskningsintervjuet tar utgangspunkt i forskerens problemstilling og forskningsspørsmål, og det er dermed gitt at samtalen går dypere inn i en bestemt tematikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

I denne forskningen er det valgt semi-strukturert intervjuform. Et semi-strukturert intervju har en intervjuguide, men som kun er overordnet (Vedlegg 1). Rekkefølgen på spørsmålene, og måten spørsmålene stiller på, kan variere. Målsettingen med denne formen

for intervju, er å forstå og tolke informantenes perspektiver og erfaringer. Som nevnt skapes kunnskap i den kvalitative intervjusituasjonen, og spørsmålene stilles derfor der det er naturlig, og ikke i en bestemt rekkefølge. Som forsker er jeg åpen for at deltakerne kan gå over på andre tema som jeg som forsker selv ikke hadde tenkt på, på forhånd. Dette kan altså medbringe spørsmål fra forsker til deltakerne som forskeren ikke hadde planlagt å stille på forhånd. I denne form for intervju er begge partene delaktige i å forstå og å oppleve mening i det som blir sagt i kunnskapskonstruksjonen som foregår. Det foregår også en kontinuerlig analyse (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 78-79).

3.2.3 Utvalg av informanter

Når det gjelder utvalget av informanter så stilte jeg et par krav. Det er naturligvis viktig at informantene er norsklærere, og det er ønskelig med 60 studiepoeng eller mer i norsk. Ønsket om 60 studiepoeng eller mer i norsk begrunnes med et ønske om faglig tyngde og god kompetanse, i tillegg til kravet som nå stilles på ungdomstrinnet og videregående om 60 studiepoeng i flere undervisningsfag, deriblant norsk (Utdanningsdirektoratet, 2017). Informantene må også ha jobbet som norsklærere med forrige læreplan, LK06, og nåværende læreplan, LK20. En kan derfor også si at det var et krav om at lærerne hadde flere års erfaring, noe begge informantene hadde med 15 og 11 år som norsklærere i skolen. Det var et ønske om at informantene enten underviste på tiende trinn eller på VG1, men på grunn av koronasituasjonen og få informanter å velge i, måtte et kompromiss inngås. Det vil si at jeg har en informant fra ungdomstrinnet og en informant fra videregående, der førstnevnte har undervist på tiende trinn med LK06, men underviser nå åttende og niende trinn med LK20, mens sistnevnte underviser nå på VG2, men underviste VG1 med LK20 i skoleåret 20/21 og VG1 med LK06 året før.

Informantene fikk i god tid før intervjuet et informasjonsskriv (Vedlegg 3) hvor det tydeliggjøres hva det innebærer for dem å stille opp som informant for meg og min forskningsoppgave. I informasjonsskrivet vektlegges blant annet anonymisering og makulering/sletting av lydopptak og transkripsjon etter oppgaven er levert, samt hva som vil bli oppgitt av diverse personopplysninger. Informantene signerte papirene etter å ha lest nøye gjennom. Informantene hadde også et ønske om å motta intervjuguiden i forkant av intervjuet (Vedlegg 1), noe de selvsagt fikk tilsendt. Jeg var i den forbindelse opptatt av å presisere semi-strukturert intervju som metodevalg, da jeg ikke ønsket at lærerne skulle ha

nedskrevne notater som forberedelse, for eksempel. Det var lite som tydet på at informantene hadde forberedt seg noe særlig når jeg møtte dem i intervjusituasjonen.

3.2.4 Etiske prinsipper

Som forsker skal en vise respekt og ta hensyn til personer som tar del i forskningen. Informanter skal på forhånd være informert og ha levert samtykke før en kan gå i gang med forskningen. Et samtykke er helt frivillig. Det vil si at det ikke skal gis ved hjelp av ytre press eller ved en begrensning av valgfrihet. Dette står tydelig skrevet i kapittel B), «Hensyn til personer», på Den nasjonale forskningsetiske komités webområde, «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH, 2021). Det skrives også at samtykket bør dokumenteres. Informantene mine fikk et informasjonsskriv med tilhørende samtykkeerklæring (Vedlegg 3), og de signerte dokumentet. Både informantene og jeg fikk hver vår kopi, med signatur av informantene og meg selv. Det ble gjort en muntlig avtale om at samtykkeerklæringen og signaturene makuleres etter at oppgaven er levert. Informantene får selv velge om de makulerer eller ikke (NESH, 2021).

Jeg har samlet inn noen personopplysninger i forbindelse med forskningen min, og prosjektet er derfor meldt inn og godkjent av personvernombudet for forskning ved Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg søkte til NSD i oktober 2021, og jeg fikk søknaden min godkjent 10. november 2021. Datamaterialet mitt skulle ikke inneholde informantenes navn, personnummer, arbeidssted eller bosted. Det datamaterialet derimot skulle inneholde, var antall år som norsklærer og studiepoeng i norskfaget. Jeg valgte å ikke ha et fokus på studiested eller annen utdannelse. I transkripsjonen ble informantenes dialekter oversatt til bokmål. Dette valgte jeg å gjøre som en del av anonymiseringen av informantene. Det skal ikke være mulig å spore eller å gjenkjenne informantene ut ifra opplysningene jeg har med i mine datamaterialer og forskning (NESH, 2021).

Informantene mine fikk muntlig beskjed om at de ikke skulle dele taushetsbelagt informasjon under intervjuet, slik at elever ikke kan bli gjenkjent dersom informantene ville komme med konkrete eksempler på for eksempel muntligopplæring. Begge informantene fikk også muntlig oppgitt hvilken dato lydopptak var slettet, i tillegg til forventet dato for sletting av transkripsjoner. Det vil dermed ikke være mer enn selve oppgaven igjen av informantenes bidrag til studien.

3.3 Fenomenologisk analyse

Analyseprosessen starter allerede i intervjusituasjonen, og jeg går inn i prosessen og til intervjuene med en tanke om å gjennomføre en fenomenologisk analyse. En fenomenologisk analyse deles inn i en trestegs prosess i boken *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 160):

1. «lese for å få en oppfatning av helheten»
2. «utvikling av meningsenheter»
3. «transformering av deltakernes uttalelser til psykologisk fenomenologiske uttrykk»

Det første steget, som går ut på å lese helheten, vil i mitt tilfelle bety å lese transkripsjonene jeg har gjort av intervjuene jeg har hatt med mine to informanter. Jeg kan ikke presentere transkripsjonen i sin helhet i min analyse, og steg to er derfor å utvikle meningsenheter. I det tredje og siste steget tar jeg som forsker utgangspunkt i materialet som er inndelt i meningsenheter. Disse vil utgjøre strukturen og relateres til teorien jeg tidligere har presentert i oppgaven. Teorien jeg har valgt å ta med er ikke nødvendigvis med på å styrke min tolkning av meningsenhetene, men den er med på å sette ord på funnene jeg gjør og ikke gjør meg (Giorgi, 1985, ss. 128-137). Teorien vil også bidra i diskusjonen av funnene, slik at diskusjonen ikke kun baseres på fenomenologisk tolkning, men med en støtte i teoretiske perspektiver.

3.4 Analyseprosessen

Målet og håpet med masteroppgaven min er at fokuset på muntligopplæringen i norskfaget skal bli større. Det er derfor en fordel om forskningen som er gjort, kan bygges videre på. Selv om min forskning ikke er generaliserbar, har jeg gjort en grundig analyse av datamaterialet. Datamaterialet har vært gjennomgått grundig og systematisk opp til flere ganger, da det er nettopp dette datamaterialet, transkripsjonene fra intervjuene av informantene, som danner grunnlaget for hele studien min.

Som nevnt tidligere har jeg gått inn i analyseprosessen med en fenomenologisk tilnærming til datamaterialet. Etter intervjuene og transkripsjonen var gjennomført, satte jeg meg ned for å lese nøye gjennom transkripsjonene av intervjuene, og allerede her startet analyseprosessen. Jeg ville danne meg et helhetlig bilde av informantens meninger,

synspunkter og erfaringer. Videre i analyseprosessen markerte jeg ut flere ulike meningsenheter. I denne prosessen var det viktig å ha problemstillingen og forskningsspørsmålene foran meg, som en påminnelse om hva jeg var ute etter å finne i disse transkripsjonene. Jeg hadde også intervjuguiden (Vedlegg 1) foran meg, for å ha kontroll på spørsmålene som ble stilt. Meningsenhetene jeg markerte ut i transkripsjonene, gjorde jeg om til kondenserte meninger. Det var viktig for meg at meningsinnholdet fortsatt var der, men jeg kortet ned det informantene ordrett sa (meningsenhet) til kortere og mer kondenserte setninger og meninger. Disse setningene ble igjen kodet, plassert i underkategori og kategori. Hovedfokuset i denne prosessen var å finne muligheter og utfordringer med muntligopplæringen, men også å kategorisere disse mulighetene og utfordringene etter muntlig sjanger eller kompetanse. Ved å gjennomgå denne prosessen, oppstod et mer konkret materiale å ta utgangspunkt i, når det gjelder drøfting av både problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Etter å ha markert meningsenheter ble en matrise brukt for å systematisere og for å gi en oversikt over funnene jeg markerte ut. Matrisene ble inspirert av Postholm og Jacobsens (2018, ss. 160-162) framstilling av Giorgis trinn og struktur.

Tabell 1: *viser tom matrise, før utfylling.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori

Tabell 2: *eksempel på meningsenhet som er blitt kondensert, kodet, plassert i underkategori og kategori.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«(...) flinke til å på en måte prate om tema, til å reflektere, til å ha tanker, til å stille spørsmål. Så klart at på en måte blir jo muntlig aktivitet i klasserommet med på den karakteren (...).»	Klasseromssamtaler om tema og refleksjon, samt spørsmål, påvirker elevenes karakter i norsk muntlig.	Vurdering	Muntlig sjanger	Mulighet

Målet med matrisene var som sagt å systematisere informantenes meninger og å kunne plassere disse meningene i ulike kategorier. Før meningene fikk en kategori, tolket jeg meningsenheten (informantens ord) til en mer kondensert mening. Jeg forkortet og

presiserte det informanten hadde sagt, men tolket også hva informanten mente. Videre ble disse kondenserte meningene kodet etter *vurdering* eller *opplæring*. En kode kan ses på som en konkret tolkning av situasjonen eller meningsenheten i stikkordsform – hva jeg tror lærerens fokus er, helt konkret. Grunnen til valget av vurdering og opplæring som koder, er påvirkningen av å gjennomføre en fenomenologisk analyse. Det ble tidlig i analysen klart for meg som forsker at det var et skille mellom muligheter og utfordringer som hadde med vurderinger å gjøre og med opplæring å gjøre. Kategoriene er enkelt og greit plassert etter inndelingen i teorikapitlet; *muntlig kompetanse* eller *muntlig sjanger*. Underkategorien kan da være en eller flere spesifikke muntlige kompetanser eller muntlige sjangre.

3.4.1 Forskningens validitet og reliabilitet

Jeg ser ikke på min forskning som generaliserbar. Jeg har hatt få informanter i forskningen min, noe som gjør at svaret jeg får på problemstillingen blir svært innsnevret og smalt. Jeg tenker likevel at målet med forskningen og oppgaven min er valid. Målet mitt var å sette lys på muntligopplæringen og norsklæreres syn på muligheter og utfordringer ved den. Jeg har fått høre norsklæreres erfaringer, meninger, tanker og refleksjoner knytt til problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, noe som gjør at målet kan sies å være valid. Det åpner også opp for at andre forskere kan utvide søket, ta i bruk min forskning og bygge videre med en annen vinkling eller med flere informanter involvert i forskningen.

Jeg retter noe selvkritikk til meg selv når det gjelder de semi-strukturerte intervjuene, som igjen påvirket datamaterialet som ble en del av analyseprosessen. Jeg oppdaget under transkriberingen at informantene mine til en viss grad ikke alltid besvarte spørsmålene mine. Formuleringene av spørsmålene mine, måten jeg gjentok meg selv på og måten jeg la fram hva jeg var ute etter, kunne gjerne ha blitt gjort på en annen og mer presis måte. I et semi-strukturert intervju er spørsmålene veiledende for en samtale, og retningen samtalene tok burde gjerne ha blitt omdirigert av meg som forsker. Til tross for direkte spørsmål som «Hva mener du er utfordrende med muntligopplæringen i norskfaget?» (Vedlegg 1) svarte informantene mine med utgangspunkt i muntlige vurderinger. Dette blir presentert som en del av mine funn, da jeg blir usikker på om informantene er usikre på begrepet *muntligopplæring* og *undervisning i muntlighet,* og hva som legges i det.

Alle mennesker er heler tiden i utvikling, og i min kvalitative forskning baseres funnene jeg har gjort meg på menneskers erfaringer. Reliabilitet og pålitelighet knyttes

derfor til refleksjon over hvordan jeg som forsker kan ha påvirket resultatet. Jeg som forsker må være klar over at jeg kan ha gått inn i både innsamlingsprosessen og analyseprosessen med underliggende hypoteser og forventninger. Dette kan ha påvirkning på hva som ble samlet inn, og også hva som blir presentert som funn i neste kapittel. Som forsker må jeg derfor tenke over om mine funn kan brukes i en annen forskers forskning og studie, eller om funnene og resultatene kan være påvirket av subjektivitet, forventninger og hypoteser (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 222-228).

4.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg så nøytralt som mulig presentere funnene i forskningen min. Etter at intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg etter kort tid. Dette gjorde at jeg kunne slette lydopptakene snarlig, men også at jeg fikk tilstrekkelig med tid til å analysere transkripsjonene i sin helhet før jeg trakk ut meningsenhetene og kategoriserte disse. Som nevnt tidligere, valgte jeg å kategorisere meningsenheter etter det lærerne så som *muligheter* og *utfordringer*. I tillegg ønsket jeg underkategori, som igjen helst skulle kunne knyttes til, eller støttes av, teorien jeg tidligere presenterte i oppgaven. Ut ifra kategoriene har jeg delt dette kapittelet i tre deler; en del hvor jeg presenterer matriser med meningsenheter som er kategorisert som muligheter, en del hvor jeg presenterer matriser med meningsenheter som er kategorisert som utfordringer med muntligopplæringen i norskfaget. I tillegg til muligheter og utfordringer ønsker jeg å sette lys på svarene jeg fikk i forbindelse med presentasjon av en selvskrevet case. Spørsmålene rettes direkte til forskningsspørsmålene jeg har formulert, for å belyse problemstillingen min.

Datamaterialet jeg har analysert er transkripsjoner av intervjuer jeg har hatt med norsklærere. Jeg har tidligere skrevet at jeg ikke har gått inn med et mål om å være enig, men å høre på erfarne norsklæreres meninger og synspunkter når det gjelder muntligopplæringen i norskfaget. Formålet med forskningen er å øke fokuset på muntligopplæringen og sette lys på denne delen av norskfaget i skolen. Meningsenhetene jeg har trukket fram er basert på teorien jeg har presentert, samt problemstillingen og forskningsspørsmålene mine for denne oppgaven. Etter analysen var gjennomført satt jeg igjen med to kategorier og to underkategorier, samt to koder. Kategoriene er direkte basert på problemstillingen og er derfor *muligheter* og *utfordringer*. Når det gjelder underkategoriene, er disse basert på den delen av teorikapittelet som i all hovedsak omhandler *muntlige sjangre* og *muntlige kompetanser*. Meningsenhetene er kodet som *opplæring* eller *vurdering*. Grunnen til valget av kodene er for å sette lys på hvilket fokus lærerne har, om det gjelder opplæring eller vurdering.

I tillegg til muligheter og utfordringer med muntligopplæringen, gikk jeg inn i datamaterialet med et fokus på forskningsspørsmålene mine:

1. Hva vektlegger de to lærerne i sin undervisning i muntlighet i norskfaget?
2. Hvordan veiledes elever etter muntlig presentasjon i norskfaget?

Hva informantene svarte på disse spørsmålene vil bli presentert i et tredje delkapittel (kapittel 4.3).

Tabell 3: *oversikt over kategorier, underkategorier og koder etter gjennomfør analyse.*

Kategorier:	Antall:	**Underkategorier:**	Antall:	**Koder:**	Antall:
Mulighet	9	Muntlig sjanger	10	Opplæring	12
Utfordring	11	Muntlig kompetanse	10	Vurdering	8

I underkapitlene nedenfor vil jeg skille de to informantene fra hverandre. Informant A jobber på en ungdomsskole, mens informant B jobber på en videregående skole.

4.1 Muligheter med muntligopplæringen i norskfaget

Når jeg så etter det informantene så på som muligheter med muntligopplæringen i norskfaget, så jeg utelukkende etter suksesshistorier eller eksempler som informantene selv sa at fungerte bra i deres undervisning. Jeg stilte også direkte spørsmål til informantene som gikk på nettopp dette: «Hva ser du på som muligheter ved muntligopplæringen i norskfaget?» (Vedlegg 1) Den ene informanten fortalte blant annet om kreativitet, og deler av svaret trakk jeg ut som en meningsenhet som igjen ble til en kondensert mening, kodet, satt i underkategori og til sist i en kategori.

Tabell 4: *informant As mening om muligheter i muntligopplæringen i norskfaget.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«(...) en lærer som liker det kreative, da. (...) laga vi rap i et fag. [...] Elevene syntes det var dritgøy, og de klarte å kombinere det med å ha en rap med, altså at det var faglig innhold og fagspråk i rappen liksom, altså, det var lærerikt.»	Kreativitet gjør læring kjekt for elevene.	Opplæring	Muntlig sjanger	Mulighet

> *«For jeg er jo, jeg er jo liksom en sånn, hva skal jeg si, en lærer som liker det kreative, da. Så jeg har jo, det glemte jeg vel å nevne der i stad, da, men tidligere i år her så laga vi rap i et fag. Og det har vi gjort før også. Jeg husker i fjor hadde vi rap når vi hadde om barokken og opplysningstiden. Elevene syntes det var dritgøy, og de klarte å kombinere det med å ha en rap med, altså at det var faglig innhold og fagspråk i rappen liksom, altså, det var lærerikt. Da tenker jeg jo at de lærer på mange områder. Både det å utfordre seg selv og lage en rap, men i tillegg klare å få med et faglig innhold synes jo jeg er knallbra.»*

I tillegg til å lage rap, trakk informant A tidligere i intervjuet fram ulike hjelpemidler som økte mulighetene for variasjon i muntligopplæringen. Dette ble kategorisert som en mulighet i analyseprosessen min.

Tabell 5: *informant As belysning om variasjon i muntligopplæringen i norskfaget.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«(...) Sway og Powtoon og Audacity og alle disse andre app'ene for muntlige framføringer, da. [...] For når de skal ha framføringer og presentasjoner i klasserommet også, så blir det mye mer variert fordi de velger ulike ting.»	Ulike hjelpemidler øker variasjonen i undervisning og i framføringer og presentasjoner i klasserommet.	Opplæring	Muntlig sjanger	Mulighet

> *«Mens nå føler jeg at elevene ... de kommer fra, ja i alle fall de elevene som vi har da, kommer fra barneskoler som har brukt Creaza, Keynote, BookCreator og iMovie og så kommer de her og blir presentert for, eh, ja, Sway og Powtoon og Audacity og alle disse andre app'ene for muntlige framføringer, da. Og det synes jeg er knallkjekt. For når de skal ha framføringer og presentasjoner i klasserommet også, så blir det mye mer variert fordi de velger ulike ting.»*

Informant A trekker også fram fagsamtaler som en mulighet, samtidig som informanten fremmer det som en utfordring. Jeg har derfor valgt å presentere informant As meninger om fagsamtaler både i dette delkapittelet og i delkapittelet hvor utfordringer trekkes fram. Matrisene er ulike, samt at kun de positive delene av sitatet som fremmer dette som en mulighet blir presentert her.

Tabell 6: *informant As mening om fagsamtaler som mulighet.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«(...) fagsamtaler. [...] Fordi, jeg elsker det fordi jeg synes det er helt fantastisk å sitte å snakke med en elev om Ibsen eller utvikling av det norske språk eller ei novelle du har lest. Det er jo ingenting som er så givende liksom, (...)»	Å ha faglige samtaler med elever er givende.	Vurdering	Muntlig sjanger	Mulighet

«(...) fagsamtaler. Noe jeg elsker (...). Fordi, jeg elsker det fordi jeg synes det er helt fantastisk å sitte å snakke med en elev om Ibsen eller utvikling av det norske språk eller ei novelle du har lest. Det er jo ingenting som er så givende liksom, (...).»

Noe av det siste informant A trekker fram som en mulighet innen muntligopplæringen, er fordelen norsk muntlig har når det gjelder tverrfaglige temaer.

Tabell 7: *informant As syn på norsk muntlig som en fordel i tverrfaglige temaer.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«(...) bruke fagspråk, og det står til og med både i norsk og i tverrfaglige temaer.»	Muntligheten i norskfaget kommer til nytte i tverrfaglige temaer.	Opplæring	Muntlig kompetanse	Mulighet

«(...), men så gikk vi inn og leste litt i norskdelen og, både på den overordna delen og om faget og alle de tinga, og da, da står det faktisk ganske mye der om å bruke fagspråk, og det står til og med både i norsk og i tverrfaglige temaer. Så vi bestemte oss for at det skulle være en del av vurderinga etter dette prosjektet, da, eh, norsk muntlig vurdering.»

«Hvis det skal telle på den muntlige norskkarakteren, som vi hadde bestemt for at det skulle gjøre, så ville jeg at den skulle være muntlig.»

I forbindelse med tverrfaglighet og muntligheten i norskfaget som en styrke i den konteksten, trekker informant A fram viktigheten av å ha metasamtaler for å øke den muntlige kompetansen hos elevene.

Tabell 8: *informant As meninger om metasamtaler for å øke muntlig kompetanse.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«(...) hvis de skal øke den muntlige kompetansen, så må en jo på en måte snakke om hva det var som var bra med dette og på en måte å ha fokus på noe som på en måte kan være bedre videre, da.»	Det er viktig å snakke med elevene (metasamtale) om hva som var bra og hva som kan jobbes med videre for å øke den muntlige kompetansen.	Opplæring	Muntlig kompetanse	Mulighet

«(...) jeg tenker at hvis de skal øke den muntlige kompetansen, så må en jo på en måte snakke om hva det var som var bra med dette og på en måte å ha fokus på noe som på en

måte kan være bedre videre, da. Og da har vi holdt oppe mye dette med å bruke et fagspråk, på en måte, vi snakker mye med elevene om det.»

I tillegg til metasamtalene om hva som var bra og hva elevene lærte, fokuserer informant A på modellering i forbindelse med muntligopplæringen før en muntlig vurdering.

Tabell 9: *informant As eksempler på kriterier og modellering.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«(...) hvordan bruke stemmen, stemmebruk, tydelighet, vi bruker mye modellering (...).»	Fokus på kriterier og modellering.	Opplæring	Muntlig kompetanse	Mulighet

«(...) ja, vi pleier jo å legge fram hva er kriteriene for denne oppgaven, for eksempel, og da snakker vi jo om hvordan bruke stemmen, stemmebruk, tydelighet, vi bruker mye modellering, sant, altså hører på podcaster, ser filmer, sånn at en kan studere hvordan andre bruker stemmen og så videre, da. Og det var faktisk litt gøy å se på nå i noen av podcastene og filmene, eh, at elevene brukte stemmen sin litt bevisst liksom, for å på en måte, eh, ja, nå vil jeg forklare dette begrepet liksom eller ja, hvis det var noe som var veldig viktig at de stoppa litt opp, tok vekk andre effekter, som musikk og sånne ting, for å få fram akkurat dette som de ville ha fram, da.»

I sitatet over kommer det tydelig fram et eksempel på modellering fra informant A, og også hvilken effekt modelleringen hadde på produktet.

Informant B har også flere uttalelser i intervjuet som både fremmes og som har blitt kategorisert som muligheter i muntligopplæringen, eller som en del av norskfagets muntlighet. Læreren trekker tidlig fram at det er viktig for læreren å ha et fokus på metabevissthet når det gjelder det å være muntlig i norskfaget, både for lærerens og for elevenes del.

Tabell 10: *informant Bs mening om metabevissthet som mulighet.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«Ehm, så faget er blitt mer sånn metabevisst. Altså, hva skal vi bruke dette til? Og det merker jeg har, det har, det begynte vi jo med før LK20 også, at vi har, eh, et fokus på å lære de (elevene) hvordan de skal være muntlige også, da. Altså, hva skal vi, hvordan skal vi bruke dette, hva skal vi diskutere?»	Fokuset på metabevissthet og et metaspråk om muntlighet har økt etter LK20.	Opplæring	Muntlig sjanger	Mulighet

> *«Ehm, så faget er blitt mer sånn metabevisst. Altså, hva skal vi bruke dette til? Og det merker jeg har, det har, det begynte vi jo med før LK20 også, at vi har, ehm, et fokus på å lære de (elevene) hvordan de skal være muntlige også, da. Altså, hva skal vi, hvordan skal vi bruke dette, hva skal vi diskutere?»*

Det kommer tydelig fram i samtalen med informant B at modellering er noe som blir flittig brukt før elevene skal ha muntlig vurdering i norskfaget. Læreren sier blant annet: «Og det føler jeg at jeg har fått feedback fra elevene på at de synes er nyttig, da. Ganske gjennomgående.».

Tabell 11: *informant B bruker modellering som en del av opplæringen i muntlighet i norskfaget.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«For eksempel i forkant av større muntlige prosjekter, så har vi gjerne dramatisering av den samtalen, for å på en måte vise de hva som kan, hva som venter de når de kommer inn til samtalen. Litt for å ta ned stresset på elevene og litt for å gjøre de klar over kriteriene.»	Modellering hjelper elevene til å forstå hva som kreves i en vurderingssituasjon i norsk muntlig.	Opplæring	Muntlig kompetanse	Mulighet

> *«For eksempel i forkant av større muntlige prosjekter, så har vi gjerne dramatisering av den samtalen, for å på en måte vise de hva som kan, hva som venter de når de kommer inn til samtalen. Litt for å ta ned stresset på elevene og litt for å gjøre de klar over kriteriene.»*

«(...) så finnes det jo videoer på NDLA, vet ikke om de finnes lenger, men jeg har brukt en del de, da, både selv og de videoene av for eksempel et forslag til for eksempel lav måloppnåelse på en muntlig prøve, med lav måloppnåelse, middels og høy måloppnåelse.»

Det er både modellering i form av dramatisering og videoopptak hentet fra NDLA (nasjonal digital læringsarena) som blir fremmet for å vise ulike måloppnåelser i forkant av en vurdering i norsk muntlig.

Informanten tar selv opp klasseromssamtaler, både i hel klasse og i grupper, og jeg tar meg friheten til å stille et oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagt på forhånd – noe jeg fint kunne gjøre ettersom jeg valgte semi-strukturert intervju og holdt med innenfor tema: «Du nevner klasseromssamtaler i både hel klasse og i grupper. Blander du deg inn i samtalene, observerer du eller noterer underveis i elevenes samtaler?». Deler av informantens svar fikk plass i en av matrisene i analyseprosessen:

Tabell 12: *deler av informant Bs svar på spørsmål om elevenes samtaler i klasserommet.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«(...) det gir et litt mer helhetlig bilde, da, av muntligheten deres. Både hvordan de snakker om det i gruppa, hvordan de snakker om det foran deg, eventuelt. Litt sånn mer helhetlig, kanskje?»	Observasjon av samtaler i klasserommet gir et mer helhetlig bilde av elevenes kompetanse.	Vurdering	Muntlig kompetanse	Mulighet

«En kan jo ikke være overalt samtidig. Ehm. Men til en viss grad, og spesielt elever som en lurer litt på, da, hva de faktisk, hvordan de lærer seg det de legger fram i en presentasjon.»

«(...) det gir et litt mer helhetlig bilde, da, av muntligheten deres. Både hvordan de snakker om det i gruppa, hvordan de snakker om det foran deg, eventuelt. Litt sånn mer helhetlig, kanskje?»

«(...) hva de faktisk, hvordan de lærer seg det de legger fram i en presentasjon. Ehm. Da blir det litt mer klart hvordan de jobber.»

Sitatene ovenfor er trukket ut for å vise at læreren observerer og noterer for å avdekke et mer helhetlig bilde av elevene i muntlige situasjoner. Informanten svarer ikke på spørsmålet jeg stiller angående innblanding, men sier litt om hvordan elevene snakker foran læreren.

4.2 Utfordringer med muntligopplæringen i norskfaget

Begge informantene hadde flest utfordringer å ta opp i intervjuet. Informantene fokuserte på det som var utfordrende for dem selv, men også det som var utfordrende for elevene. Under intervjuene var det vanskelig å få lærerne over på muntligopplæringen i denne sammenheng. Fokuset lå på vurderingene, til tross for at jeg gjentok *muntligopplæring* flere ganger etter å ha stilt spørsmålet fra intervjuguiden: «Hva ser du på som utfordrende med muntligopplæringen i norskfaget?» (Vedlegg 1). Det er likevel deler av datamaterialet som er relevant i forhold til det lærerne opplever som utfordrende, og meningene er blitt kondensert, kodet og kategorisert med underkategori slik som i forrige delkapittel.

Informant A vektla for lite tid når spørsmålet om utfordringer kom. Tid til å ha en samtale med hver og en elev, uten at det skulle ha betydning for lærerens kontortimer eller elevenes andre skoletimer. Både arbeid i friminutter og andre læreres timer ble nevnt som en utfordring for denne informanten.

Tabell 13: *informant A om utfordringene med fagsamtaler.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«(...) vi har brukt mye de siste årene er fagsamtaler. Noe jeg (...) hater.» «Det er jo ingenting som er så givende liksom, men samtidig så er det jo så utrolig tidkrevende.»	Fagsamtaler er givende, men tidkrevende.	Vurdering	Muntlig sjanger	Utfordring

«Og det er det der med å alltid kunne se alle, liksom, og få den tida til å ... jeg ser jo det at jeg må jo bruke fritimene mine eller andre læreres timer på en måte for å komme i land med fagsamtaler, for eksempel. For jeg rekker det ikke innafor mine timer, på en måte.»

Noe annet informant A fremmer som en utfordring er det at flere og flere elever ikke tørr å stå foran et publikum.

Tabell 14: *informant As meninger om at elevene ikke tørr å stå foran publikum.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«(...) flere og flere elever som har angst, merkelig nok, for å framføre foran et publikum.»	Elever liker ikke å framføre foran publikum.	Vurdering	Muntlig sjanger	Utfordring

> *«(...) jeg var faktisk inne å leste litt om standpunktvurdering på norsk muntlig her for en stund siden, og da stod det noe om dette om å framføre for et publikum. Og det har vi sett en stor forskjell på, at det er flere og flere elever som har angst, merkelig nok, for å framføre foran et publikum. Eh... jeg synes jo det faktisk er litt kontrastfylt, da, i forhold til dette med at jeg tror de har mye mer trening i det, allikevel så er det veldig mange som ikke ønsker å gjøre det i full klasse.»*

> *«Det er jo et publikum om det er fem stykk som hører på også, eller om det er ti. Så vi velger jo ofte at de får ha framføring for eksempel i mindre gruppe, da.»*

Læreren forteller i intervjuet at det blir tilrettelagt med mindre grupper for elevene som er engstelige for å stå foran hel klasse, og det begrunnes med at en mindre gruppe også er et publikum. Informanten fremmer dog elever som trives med å være muntlig aktive foran et publikum, men elevene har gjerne ikke noe relevant å tilføye. Dette ser informanten på som nok en utfordring.

Tabell 15: *det som blir sagt er ikke alltid relevant, ifølge informant A.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«(...) for det første så synes jeg det er en utfordring at du kan rekke opp hånda en haug med ganger, men det er jo ikke alltid det du sier eller det du, er så veldig norskfaglig, da, eller liksom innafor det du snakker om.»	Muntlig aktive elever har gjerne irrelevante uttalelser.	Opplæring	Muntlig kompetanse	Utfordring

«(...) for det første så synes jeg det er en utfordring at du kan rekke opp hånda en haug med ganger, men det er jo ikke alltid det du sier eller det du, er så veldig norskfaglig, da, eller liksom innafor det du snakker om. Mens kanskje det sitter folk der som er altfor beskjedne til å rekke opp hånda, men som sitter med veldig mye kunnskaper, da, eh, for det står jo blant annet der i denne nye læreplanen da om liksom det å bruke et fagspråk, for eksempel. Og det er jo ikke alltid elever som er de som rekker opp hånda fem ganger i timen bruker et fagspråk, (...).»

Læreren sier at elevene som rekker opp hånden ikke alltid tar i bruk fagspråk som et eksempel. Informanten fremmer også utfordringen med at elevene som er beskjedne eller engstelige kan ha mye kunnskaper som de bare sitter inne med.

Elevene i klasserommet er også publikummet elevene har, i tillegg til læreren. Dette beskriver informant A som en tidvis utfordring.

Tabell 16: *informant A snakker mye med elevene sine om det å være et godt publikum.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«Og hva er et godt publikum? Er det folk som æh, du snakka jo så usammenhengende, og du mumla jo bare, og det går jo ikke an å høre hva du sier, og det var alt for dårlig lyd på det opptaket, og liksom. Det er jo, når de er så nervøse for å framføre, og klassekompisene gir sånn en tilbakemelding. Det er jo ikke en god følelse. Så vi har snakket mye om dette (...).»	Elevene som er publikum trenger øvelse i å være et godt publikum.	Opplæring	Muntlig kompetanse	Utfordring

«Og hva er et godt publikum? Er det folk som «æh, du snakka jo så usammenhengende, og du mumla jo bare, og det går jo ikke an å høre hva du sier, og det var alt for dårlig lyd på det opptaket», og liksom. Det er jo, når de er så nervøse for å framføre, og klassekompisene gir sånn en tilbakemelding. Det er jo ikke en god følelse. Så vi har snakket mye om dette (...).»

I tillegg til å snakke mye med elevene om utfordringen med å være et publikum, har informanten tenkt mye på fenomenet *muntlig-skriftlige prøver*.

Tabell 17: *informant A om muntlig-skriftlige prøver som vurderingsform.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«(...) når vi liksom hadde hatt et kapittel så hadde vi en prøve om det kapitlet kanskje, men det telte på den muntlige karakteren.» «Det var bare en kultur det, sånn var det bare.»	Å gå bort fra muntlig-skriftlige prøver var vanskelig da det opplevdes som en del av en kultur.	Vurdering	Muntlig sjanger	Utfordring

> *«(...) når vi liksom hadde hatt et kapittel så hadde vi en prøve om det kapitlet kanskje, men det telte på den muntlige karakteren.»*
>
> *«Eh, og det funderte jeg meg alltid, akkurat som jeg stilte ikke spørsmål ved det, fordi at alle andre her gjorde jo det.»*
>
> *«Det var bare en kultur det, sånn var det bare. Og jeg husker jeg liksom tenkte og tenkte: det blir jo helt feil, liksom, eh, at det skal telle på en muntlig karakter.»*

Læreren sier selv at det var en underlig måte å vurdere elevene i deres muntlige ferdigheter, men at læreren selv var med på disse vurderingssituasjonene. Informanten forteller senere i samtalen at det har skjedd en endring, men ikke alle norsklærerne i teamet har lagt fra seg disse muntlig-skriftlige prøvene.

> *«Hvis det skal telle på den muntlige norskkarakteren, som vi hadde bestemt oss for at det skulle gjøre, så ville jeg at den skulle være muntlig.»*
>
> *«Og det var flere som ville det, altså, men det kom liksom opp igjen det temaet da, om vi kunne ha en skriftlig prøve som talte på den muntlige karakteren.»*

Informant B forteller om en lignende situasjon som informant A fremmer. Læreren forteller i intervjuet at kulturen på skolen gjorde det slik at den muntlige karakteren ble tilsidesatt, og elevene ble derfor vurdert på muntlighet i klasserommet, til nøds.

Tabell 18: *informant B om vurdering av muntlighet i norskfaget.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«Og så var det liksom ikke så nøye om vi gjorde det så grundig, at alle fikk det og, altså de skulle jo ha en karakter i det, men du kunne ta det på muntlighet i klasserommet, eh, sånn til nøds.»	Hvis ikke elevene møtte opp til muntlig vurdering, ble elevene vurdert på muntligheten i klasserommet.	Vurdering	Muntlig sjanger	Utfordring

> *«Og så var det liksom ikke så nøye om vi gjorde det så grundig, at alle fikk det og, altså de skulle jo ha en karakter i det, men du kunne ta det på muntlighet i klasserommet, eh, sånn til nøds.»*
>
> *«Og da var det alltid sånn at vi tok unna det skriftlige først, så var det plass til da et muntlig arbeid på slutten av skoleåret.»*

I tillegg til vurderingsutfordringer sier informant B at det er utfordrende å få flere elever til å delta muntlig i klasserommet.

Tabell 19: *informant Bs mening om muntlige gjengangere og ønsket om å "få med alle".*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«Det er jo et utbredt problem at det er noen muntlige gjengangere i klassene. Ehm, og der merker jeg at jeg har en del å gå på. Hvordan skal jeg få med alle?»	Det er utfordrende å få flere elever til å være muntlig aktive i klasserommet.	Opplæring	Muntlig kompetanse	Utfordring

> *«Det er jo et utbredt problem at det er noen muntlige gjengangere i klassene. Ehm, og der merker jeg at jeg har en del å gå på. Hvordan skal jeg få med alle?»*
>
> *«Og hvorfor er det noen elever som er stille i dine timer, men ikke i andre sine? Altså, hva er det som gjør at en ikke får de med seg, da?»*

Læreren kommer selv med flere eksempler på spørsmål som læreren stiller seg selv i en slik situasjon hvor en ønsker at elevene skal være mer muntlig aktive, men en klarer ikke å engasjere elevene til å delta. Informanten fremmer også elevene som ikke har noen

problemer med å snakke en-til-en med læreren i en vurderingssituasjon, men har problemer med å ta ordet i plenum.

> *«(...) for noen er det kanskje ganske enkelt å få en god karakter i det muntlige faget, fordi de synes det er null problem å være muntlige i en sånn en-til-en-situasjon, i en vurderingssituasjon, mens de har store problemer med å, med å være muntlige i en samla setting, da, i en, i plenum.»*

Informant B synes også det er utfordrende å avdekke elevenes ferdigheter i norsk muntlig.

Tabell 20: *informant B synes det er utfordrende å avdekke elevenes ferdigheter.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«(...) litt det med å avdekke ferdighetene til elevene på en god måte og en rettferdig måte. Ehm. En kan ikke legge for stor vekt på muntlighet i timene, fordi det er en del elever som naturlig er en del mer utadretta enn andre, og har lett for å være muntlige, ehm.»	Det er utfordrende å avdekke elevenes muntlige ferdigheter på en god og rettferdig måte.	Vurdering	Muntlig kompetanse	Utfordring

> *«(...) litt det med å avdekke ferdighetene til elevene på en god måte og en rettferdig måte. Ehm. En kan ikke legge for stor vekt på muntlighet i timene, fordi det er en del elever som naturlig er en del mer utadretta enn andre, og har lett for å være muntlige, ehm.»*

> *«Samtidig så skal en heller ikke undervurdere de kunnskapene som de viser i klasserommet, for de muntlige elevene har gjerne ikke de samme ferdighetene skriftlig, og at de bruker den, at de blir sett er jo viktig.»*

Informant B er også selvkritisk til sin egen opplæring. Læreren er ærlig på hva som burde blitt vektlagt mer i muntligopplæringen i norskfaget.

Tabell 21: *informant Bs mening om hva det burde vært mer av i muntligopplæringen.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«Jeg tror en kunne ha lagt enda mer vekt på metakommunikasjon. Altså, opplæring i hva det vil si å kommunisere godt muntlig.»	Elevene kunne hatt godt av mer opplæring i hva det vil si å kommunisere godt.	Opplæring	Muntlig kompetanse	Utfordring

> *«Jeg tror en kunne ha lagt enda mer vekt på metakommunikasjon. Altså, opplæring i hva det vil si å kommunisere godt muntlig.»*

I sammenheng med uttalelsen om metakommunikasjon, er informanten setter informanten også spørsmålstegn ved vurderingsmetodene som blir tatt i bruk. I denne lærerens tilfelle: fagsamtaler.

> *«Også tror jeg også det formatet som vi bruker mest i dag, som jeg vil anta er fagsamtaler, altså ... enten et tema, et gitt tema, ei novelle eller en retorisk tekst, ehm. Det formatet der kan jo gjøres på andre måter, kanskje, enn å sitte over hverandre for å prate om det.»*

Tabell 22: *informant Bs mening om fagsamtaler som sjanger og metode.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«Det formatet (fagsamtaler) der kan jo gjøres på andre måter, kanskje, enn å sitte over hverandre for å prate om det.»	Vurderingsformen læreren bruker mest, bør muligens endres på.	Vurdering	Muntlig sjanger	Utfordring

Informanten kommer ikke med et konkret eksempel på hva som kunne ha fungert bedre, men fremmer nok en metode, eller et format, som læreren syntes var utfordrende å vurdere.

> *«For eksempel podcast har jo, hev vi oss jo over når pandemien kom, og så tror jeg kanskje den er litt på vei ut igjen fordi en ser jo at det er ting der som du, som du ikke helt får med deg. Det er en veldig enkel og fin måte å gjøre det på, for elevene sikkert, men vet ikke hvor mye vi egentlig vurderer eller hva vi vurderer når vi vurderer det.»*

Informant B forteller at podcast som muntlig vurderingsform skulle vær en enkel og fin måte å vurdere elevene på, men at læreren er usikker på hvor mye eller hva som egentlig vurderes.

Tabell 23: *informant B mener det er tidkrevende med individuell muntligopplæring.*

Meningsenhet	Kondensert mening	Kode	Underkategori	Kategori
«Jeg føler ikke at jeg har tid til, kanskje, til å drive med, ehm, i alle fall ikke sånn individuelt, å drive med opplæring i hvordan de skal ha en presentasjon, som da skal vurderes.»	Det er tidkrevende å gi elevene individuell opplæring i hvordan de skal holde en presentasjon.	Opplæring	Muntlig sjanger	Utfordring

> *«Jeg føler ikke at jeg har tid til, kanskje, til å drive med, ehm, i alle fall ikke sånn individuelt, å drive med opplæring i hvordan de skal ha en presentasjon, som da skal vurderes.»*

> *«Men, men kanskje, kanskje hadde det vært det beste? At en, at en, ok, hvis du ikke takler det formatet, så må vi lære deg hvordan du takler det formatet, heller enn å på en måte bare finne et annet format som passer eleven bedre.»*

Igjen stiller informant B spørsmål til seg til selv og hva som burde blitt gjort, framfor det som kanskje blir gjort, i muntligopplæringen.

4.3 Svar på forskningsspørsmål

Lærerne jeg intervjuet fikk første forskningsspørsmål stilt direkte under samtalen. Både informant A og B besvarte spørsmålet utfyllende.

Forsker:

> *«Nå har du jo vært litt innpå det, med at du vektlegge gjerne dette med fagbegreper og å vise forståelse for de, men har du andre ting som du vektlegger i undervisningen når dere forbereder noe muntlig, eller eventuelt i ettertid når dere evaluerer det?»*

Informant A:

«Ja, men det også er jo en ting som vi på en måte pleier å ha litt fokus på, ehm, ja, vi pleier jo å legge fram hva er kriteriene for denne oppgaven, for eksempel, og da snakker vi jo om hvordan bruke stemmen, stemmebruk, tydelighet, vi bruker mye modellering, sant, altså hører på podcaster, ser filmer, sånn at en kan studere hvordan andre bruker stemmen og så videre, da. Og det var faktisk litt gøy å se på nå i noen av podcastene og filmene, eh, at elevene brukte stemmen sin litt bevisst liksom, for å på en måte, eh, ja, nå vil jeg forklare dette begrepet liksom eller ja, hvis det var noe som var veldig viktig at de stoppa litt opp, tok vekk andre effekter, som musikk og sånne ting, for å få fram akkurat dette som de ville ha fram, da. Så jeg føler jo, vi skal jo ikke ta på oss all æren for dette, for de har bare gått her i et halvt år, så jeg tipper jo at de har mye mer fokus på det på barneskolen også liksom. Elever er nok mer drilla i muntlighet nå enn de, jeg følte i min tid, da, nå er jo det hundre år siden, men når jeg begynte på ungdomsskolen hadde jeg aldri hatt en presentasjon, fordi det dreiv en ikke så mye med på barneskolen, mens nå driver de jo å presenterer ting fra de går i første (klasse) omtrent. Så de er mer komfortable, føler jeg, med det å legge ting fram muntlig.»

Forsker:

«Hva er viktig for deg som norsklærer å vektlegge i din undervisning i muntlighet? Nå har du jo nevnt det tidligere med det, altså med metaspråk og spørsmålene dere jobber med, men er det andre ting som du har som rutine før en muntlig vurdering for eksempel?»

Informant B:

«Ehm. Nei, når jeg tenker på det så bruker jeg jo en del tid på det. For eksempel i forkant av større muntlige prosjekter, så har vi gjerne dramatisering av den samtalen, for å på en måte vise de hva som kan, hva som venter de når de kommer inn til samtalen. Litt for å ta ned stresset på elevene og litt for å gjøre de klar over kriteriene. Eh, så har jo, eh, så finnes det jo videoer på NDLA, vet ikke om de finnes lenger, men jeg har brukt en del de, da, både selv og de videoene av for eksempel et forslag til for eksempel lav måloppnåelse på en muntlig prøve, med lav måloppnåelse,

middels og høy måloppnåelse. Ehm. Og det føler jeg at jeg har fått feedback fra elevene på at de synes er nyttig, da. Ganske gjennomgående.»

I forbindelse med mitt andre forskningsspørsmål, hvordan lærerne veileder elevene etter muntlig presentasjon i norskfaget, skrev jeg en case basert på mine observasjoner av elever gjort gjennom årene jeg har jobbet som lærervikar.

En 16 år gammel jente stiller seg fremst i klasserommet med en liten lapp i venstre hånden. PC'en er koblet til skjermen, og på denne skal hun vise en PowerPoint-presentasjon mens hun snakker. Det er litt problemer med tilkoblingen, og når eleven skal bytte bilde skjer det ingenting på den store skjermen som læreren og resten av klassen ser. Eleven blir tydelig stresset. Læreren går frem og fikser problemet og ber eleven fortsette.
Eleven er fortsatt litt satt ut. Dette gikk ikke som hun hadde planlagt. Hun ser mye ned på den lille lappen i venstre hånden, og tvinner på halen sin med den høyre hånden. Flere ganger gjentar hun det samme, men formulerer seg litt annerledes for hver gjentakelse. Hun ser mot læreren og bytter bilde på skjermen. Hun har mye skriftlig tekst ved bildene som vises, og hun leser deler av det som står direkte av skjermen for klassen. Stemmen hennes er monoton, og det blir vanskeligere og vanskeligere å høre hva hun sier.
Eleven fikler med lappen i venstre hånd og ser ned på denne. Noen medelever rekker opp hånden og vil stille spørsmål underveis, men jenta ser ikke ut i publikum. Læreren griper ikke inn og avbryter. Ved siste lysbilde sier hun «sånn, ferdig, det var det» og setter seg ned.

Casen ble lest opp for lærerne under intervjuet. De hadde ikke hørt eller lest denne spesifikke casen tidligere, men de fikk spørsmålene tilhørende casen som en del av intervjuguiden (Vedlegg 1) før intervjuet. Informantene fikk oppfølgingsspørsmål etter opplesningen.

Forsker:

Eh, og da lurer jeg jo på, og du har jo sagt det, men bruker du muntlige presentasjoner som en vurderingsform i norsk muntlig? Hvis ja, hvorfor? Hva er målet med å ha presentasjoner? Og hvordan veileder du elever etter en presentasjon?

Informant A:

(...) dette tilfellet med hun jenta her (ref. til case), så har jeg opplevd flere ganger, senest som sagt for noen uker siden, at det var en jente som fikk mye trøbbel med teknikken når hun stod framme, og jeg visste at hun egentlig kunne det kjempegodt, men hun hadde med seg en notatblokk, da, ikke en gul lapp, men ei notatblokk. Men, og hele framføringen ble opplesning fra den boka. Så da, jeg tilbudte henne etterpå at du, jeg ser at du var kjempegodt forberedt og bla, bla, bla, men jeg tror du ble så stressa at du bare leste. Har du lyst å ha framføringen på ny, foran meg, liksom. Ja, det hadde hun. Og da, da kunne hun jo alt. Hun trengte jo ikke boka i det hele tatt.

I dette intervjuet, basert på svaret jeg fikk, var det naturlig å komme med to tilleggsspørsmål og å gjenta de to siste delene av første spørsmål.

Forsker:

Men veiledet du henne konkret med å si liksom at da kan du prøve uten bok, liksom?

Informant A:

Mhm, men hun sa det selv også, liksom ... Liksom at jeg vet jo at du ikke skal lese opp, men jeg ble så stressa at da bare leste jeg. Eh. Så jeg sa at «det så jeg, så, så nå kan du legge boka der, og så, og så ser du hvor mye du husker uten boka, liksom». Og hun husket jo alt.

Men det jeg har sagt til andre også, senest i dag var det noen som spurte om det, eh, ehm. Hvordan er det en, det var en elev som sa kan jeg bare klippe ut, for de skal ha en framføring, da, kan jeg klippe ut svarene mine fra tokolonneskjema og lime inn i powerpoint'en. Så sa jeg ja, det kan du gjøre, hvis du vil, men det er ingen god idé å ha kjempemasse tekst i powerpoint'en. For det det, det jeg ser det ender med med de fleste elever er at da leser de bare opp den teksten. Det er mye bedre du plukker ut fire stikkord fra den teksten, som du setter opp i powerpoint'en, eh, og så snakker du ut ifra de stikkordene.

Forsker:

(...) hva er målet med å kjøre disse presentasjonene? Er det å ... ønsker du at de skal bli bedre å prate i ulike sammenhenger, eller ønsker du at de skal øve seg på å stå foran folk, eller har du liksom noen sånne konkrete mål foran hver, eh, muntlige vurdering du kjører?

Informant A:

Sånn er liksom litt morsomt det, når du stiller det spørsmålet nå, fordi at av og til så tenker jeg jo sånn ... har vi disse framføringene kun fordi de skal øve seg på å stå foran klassen, liksom? Og på en måte når vi da vet at det er så mange som synes det er ubehagelig liksom ... står det virkelig noen plass at de skal ha framføring foran tretti elever. Det gjør jo ikke det, liksom. Eh. Så av og til må jeg liksom sånn ... men så, det er den ene siden av saken liksom, men samtidig så tenker jeg at ja, jeg tror at elevene synes selv også at oi, ja, jeg, dette gikk jo strålende liksom. Det var kjekt å framføre dette, og dette gikk bra og, eh, ikke minst ... jeg er blitt mer bevisst på å vise de på en måte, ehm, ja, si før vi starter på en framføring, da, så viser jeg. Hva står det om akkurat dette i læreplanen? Står det noe om at vi skal øve oss på refleksjon og fagspråk og sånne ting. Ok, jo det stod. Ok, hvordan i denne framføringen her, hva kan vi få vist fram her liksom. Jo, nå må vi ha fokus på det og det denne gangen liksom, (...).

Informanten forteller at læreren selv tenker over hvorfor framføringer blir brukt til å vurdere elevene i deres muntlighet. Læreren gjør seg selv og elevene bevisste på at det står i læreplanen, og læreren presiserer også at elevene kan få mestringsfølelse. Det er igjen tydelig at læreren er bevisst på fagspråket, men også refleksjon og hva elevene kan få vist av sin muntlighet gjennom framføring som muntlig sjanger.

Informant B fikk tilsvarende spørsmål etter casen ble lest opp.

Forsker:

Og jeg har brukt muntlig presentasjon som vurderingsform i norsk muntlig. Har du brukt det?

Hvorfor velger du, eller hvorfor valgte du å bruke det?

Informant B:

Ehm. Det vet jeg ikke. Fordi det var det vi, fordi det er en måte å gjøre det på. Ehm. Men jeg har jo alltid tenkt at det er, det er en vurderingsform som ikke, som ... altså den vurderingsformen jeg mener er mest rettferdig, det er individuelle vurderingsformer. Da ... for det første så blir du ... ehm, da ... en nervøs elev som, som fikler litt med det tekniske og tydelige ikke helt får fram det beste, da, på grunn av nervøsitet, vil kanskje unngå det i en fagsamtale. Samtidig som en elev som kan veldig lite ... ehm. Det er veldig enkelt å avsløre en elev som har forberedt seg dårlig, da.

(...) noen elever synes presentasjoner er helt topp. De takler det veldig fint, og de synes det er greit å ha en powerpoint eller noe å vise til når de presenterer. Men det kan de jo også ha i en fagsamtale, selv om den er individuell. Og så tenker jeg at, heller enn å lære de viktigheten av det å, den vi har når vi presenterer for andre, så tenker jeg at vi har en større jobb i å lære de å være litt mer muntlige i litt mer uformelle sammenhenger. At kanskje det er en viktigere jobb, enn å lære de å presentere på en måte.

Ønsket i dette intervjuet var selvsagt også å finne ut hvordan informant B ville veiledet eleven i casen. Det var derfor naturlig med oppfølgingsspørsmål, da spørsmålet ikke kom tydelig fram innledningsvis.

Forsker:

Hvis denne jenta, eller eleven, i denne casen skal få utviklet sine muntlige ferdigheter i norskfaget, etter denne presentasjonen, hvordan ville du ha veiledet henne? Hadde du da for eksempel foreslått at, du vi tar en individuell fagsamtale om det samme – jeg ser at denne situasjonen ikke passer deg, eller hadde du gjort noe helt annet?

Informant B:

Jeg tror, dessverre, så hadde jeg helt sikkert sagt at vi kan ta det i en individuell fagsamtale. Jeg føler ikke at jeg har tid til, kanskje, til å drive med, ehm, i alle fall ikke sånn individuelt, å drive med opplæring i hvordan de skal ha en presentasjon, som da skal vurderes. Men, men kanskje, kanskje hadde det vært det beste? At en, at en, ok, hvis du ikke takler det formatet, så må vi lære deg hvordan du takler det formatet,

heller enn å på en måte bare finne et annet format som passer eleven bedre. Eh, men igjen, så er jeg litt usikker på om presentasjon er den måten vi skal, eller bruke mye tid på å lære de å takle, da. Ehm. Det er jo ikke, det er jo ikke bestemt i vurderingskriteriene, eller i læreplanen, hva slags format vi skal lære de å takle best. Så, så der kan vi, kanskje i større grad velge selv hva vi vil legge vekt på, da.

Etter spørsmålene om casen ble intervjuene avsluttet og lydopptakene transkribert.

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere problemstillingen ut ifra analysen jeg har gjort. I den forbindelse vil jeg gjenta problemstillingen:

Hvilke muligheter og utfordringer ser lærere når det gjelder undervisning i muntlighet på tiende trinn og på VG1?

Jeg formulerte to forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen:

I. Hva vektlegger de to norsklærerne i sin undervisning i muntlighet?
II. Hvordan veiledes elever etter muntlig presentasjon i norskfaget?

Hovedformålet med denne oppgaven har vært å øke fokuset på muntligopplæringen i norskfaget, i tillegg til å belyse norsklæreres muligheter og utfordringer når det kommer til undervisning i muntlighet. Ved hjelp av tidligere forskning, teori og lærernes svar som ble presentert i forrige kapittel, ønsker jeg å diskutere problemstillingen min. Jeg ser først på mulighetene lærerne ser, dernest på utfordringene, for så å diskutere lærernes svar på forskningsspørsmålene.

5.1 Mulighetene er mange

I kapittel 4.0 presenterte jeg funn. I kapittel 4.1 fokuserte jeg på meningsenhetene jeg trakk ut og kategoriserte som muligheter ved muntligopplæringen. Nærmere bestemt det lærerne la fram som muligheter eller som noe positivt ved muntlighet. Begge informantene hadde tydelige muligheter de fremmet, men de var delt i underkategoriene *opplæring* og *vurdering*.

Løvland (2006) mener at framføringer er en «ustabil sjanger», men informant A mener at med bruk av flere hjelpemidler kan framføring være en mulighet til å skape variasjon, noe som kan øke elevenes motivasjon. Læreren sier blant annet at det blir «kjekkere» for elevene. Det informanten ikke sier noe om, er veiledningen og opplæringen elevene eventuelt får i disse hjelpemidlene. Ei heller om målet er at det skal være «kjekt» eller om det skal øke de muntlige ferdighetene og kompetansen hos elevene. Hertzberg, Klette og Svenkerud (2012) fant ut at lærernes forventninger til elevene ikke er særlig store når det

kommer til muntlige framføringer. Hjelpemidlene informant A fremmer (som Creaza, BookCreator med fler) krever en forventning om mestring av programmene, men hva med de muntlige kompetansene som for eksempel lytting, argumentasjon og å stille spørsmål?

En annen mulighet som blir belyst i kapittel 4.1 er kreativitet. Informant A mener at muntlighet kan åpne opp for mer kreative sjangre, og læreren fremmer igjen ønsket om at det skal være «kjekt». I denne forbindelse trekker læreren fram en rap klassen skrev, med bruk av ulike fagbegreper. Både kreativitet og språklige ferdigheter blir fremmet av Utdanningsdirektoratet: «(...) kreative og språklige ferdigheter.» i overordnet del, *Prinsipper for læring og utvikling*, kapittel 2.2 (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Informant A trekker ikke bare fram kreativitet, men også bruken av fagbegreper i denne kreativiteten. Nærmere bestemt forteller informanten om en rap elevene lagde, hvor fagbegreper ble brukt som en del av teksten. Å bruke fagbegreper er en ting, men å forstå dem er noe annet. I teorikapitlet presenterte jeg Vygotskijs appropriasjon og proksimale utviklingssone. Når informant A velger å bruke rap, det å produsere tekst til en rytme, hvor et av kravene er at elevene skal bruke fagbegreper, er elevene tvungne til å ta begrepene i bruk. Elevene hører begrepene, sier (eller kanskje de til og med synger de, i denne sammenheng) begrepene og skriver begrepene. En optimal situasjon i dette tilfellet, ville vært om elevene arbeidet i grupper og skrev teksten sammen. Informanten forteller ikke om elevene skrev tekster individuelt eller sammen, men læreren referer til «de». Det er derfor nærliggende å tro at elevene samarbeid i par eller i grupper. Hvis en av elevene ikke forstår begrepene, betyr ikke det at hen ikke kan skrive begrepet i en tekst. Men hvis denne eleven samarbeider med en annen elev som kan begrepene, og som bruker begrepene, kan hen «ta til seg» og lære seg å forstå fagbegrepene som blir tatt i bruk. Säljös (2016) oversikt (Figur 1) ble presentert i kapittel 2.1.1, og tar man utgangspunkt i denne oversikten, og går ut ifra at elevene er tiendeklassing, vil eleven mest sannsynlig være forbi både *innlærende fase* og *fordypet eksponering* når rap-teksten blir produsert. Læreren har nok innledet fagbegrepene og eleven kan mest sannsynlig skille ordet fra andre beslektede ord. Når det kommer til *delvis beherskelse* må eleven kunne bruke fagbegrepet eller ordet på en relevant måte. Det kan være at eleven har koblet fagbegrepet med temaet eller emnet det jobbes med, for eksempel, og eleven vil da være nær *selvstendig beherskelse*. I den siste fasen tar eleven ordet videre, og i dette tilfellet er målet at fagbegrepet er såpass godt innlært at det kan

brukes i ulike, men korrekte sammenhenger (Säljö, 2016). Å skrive denne rappen, forhåpentligvis sammen med en eller flere andre, kan hjelpe eleven med begrepsbeherskelse og -forståelse, forhåpentligvis berike ordforrådet og bidra til flere faglige uttrykk en kan kommunisere muntlig i en samtale eller framføring.

Informant A trekker også fram mulighetene med innlæring av fagbegreper, og det å kunne bruke disse i gitte og riktige sammenhenger, når det kommer til for eksempel tverrfaglig arbeid. Læreren bruker forteller at elevene kan lære seg ulike fagbegreper fra ulike fag, men at det likevel kan ha uttelling for karakteren de får i norsk muntlig. I klasserommet kan de arbeide med begrepsforståelse og snakke om hva begrepene betyr, inneholder, og også hvordan og i hvilke sammenhenger de brukes.

I forbindelse med innlæring og bruk av fagbegreper, er det naturlig å trekke fram muligheten med fagsamtaler. Informant A forteller at fagsamtaler med elever er «givende». Informanten trekker fram at det å snakke med en elev om Ibsen eller om en novelle er noe av det informanten elsker. Heller ikke i denne sammenhengen nevner informanten noe om hvordan elevene forbereder seg til eller får opplæring i hva en skal si og hvordan en skal snakke. En kan gå ut ifra at en fagsamtale inneholder spørsmål og svar, men om det er læreren eller medelever som stiller spørsmål og svarer er noe usikkert ut ifra informant As uttalelser. En faglig samtale er ofte planlagt på forhånd, og eleven har gjerne forberedt seg på flere måter; lest en eller flere tekster, satt seg godt inn i et tema og/eller lært seg fagbegreper hen kan ta i bruk under samtalen. Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) fremmer at elevene bør ha noen å spille på under en faglig samtale. Hvis en elev har en medelev å spille på, vil flere muntlige kompetanser bli aktuelle under samtalen. Eleven må for eksempel lytte til medeleven. Når en lytter setter en egne tanker til side, og en åpner for å lære på andre måter enn kun ved egenrefleksjon av egne tanker. Ens egne synspunkter blir også tilsidesatt. Noe som kan åpne opp for spørsmål i samtalen (Adelmann, 2009). Nå er det nærliggende å tro at læreren i dette tilfellet hadde forberedt noen spørsmål til fagsamtalen, men hva om elevene fikk trene seg i å lytte, tenke og høre på andres synspunkter, for så å stille kvalitetsspørsmål til hverandre? Da kan en utvikler samtalen fra at elevene «svarer fordi de må» til at de svarer fordi de ønsker å forklare eller å begrunne for medeleven sin (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012). Lærerens spørsmål kan selvfølgelig også bidra til refleksjon og et ønske om å svare, om spørsmålene er av kvalitet; med fokus på tema og

med fokus på hva en ønsker å oppnå med å stille gitte spørsmål (Walsh & Sattes, 2010). Som Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) mener også Walsh og Settes (2010) at elevene bør få spille på hverandre i slike situasjoner.

LISA-studien gjort av Blikstad-Balas og Roe (2020) (presentert i kapittel 1.2.1) inneholder forslag til hva lærere kan gjøre for å øke elevenes muntlige ferdigheter. De skriver blant annet at forankring kan bidra til både begrunnelse og utdyping. Forankring i ei novelle eller et gitt tema, som informant A nevner, kan hjelpe elevene med å begrunne og utdype, noe som igjen vil gjøre den faglige samtalen mer engasjerende og åpne for andres innspill. At informant A synes at fagsamtaler er «givende», kan tolkes på flere måter, men en engasjerende samtale er ofte «givende». Om elevene er godt forberedt og har hatt god opplæring, eller om læreren stiller gode spørsmål, eventuelt medelever, så kan dette bidra til engasjement, felles og individuell refleksjon og læring.

Når det kommer til muligheter med muntligopplæringen, trekker informant A og B fram metasamtaler og metabevissthet. Informant A fremmer det å snakke sammen med elevene etter et prosjekt eller en framføring av noe muntlig, og har eksempler på spørsmål som kan stilles i en slik situasjon. Informant As spørsmål samsvarer med Børresen, Grimnes og Svenkeruds (2012) spørsmål i en metasamtale: hva har vi lært? Hva kunne blitt gjort annerledes? Informant B mener at selve norskfaget har blitt mer metabevisst etter LK20, noe som igjen gjør at læreren snakker mer med elevene om hvorfor de lærer det de lærer, samtidig som det åpner for refleksjon rundt når en kan få bruk for noe igjen – etter endt skolegang, og som borger i samfunnet.

Metasamtalene lærerne har med elevene sine bør åpne for spørsmål, noe som igjen gir elevene øving i å stille spørsmål som muntlig kompetanse. Læreren bør også stille seg selv noen spørsmål, som «hva er det jeg ønsker at de svarer?» og «hva er det jeg håper de har lært?» slik Walsh og Sattes (2010) fremmer. Ved å stille slike spørsmål og ved å ha en metasamtale om for eksempel en fagsamtale, gir en rom for både påstander og begrunnelser. Dette kan bidra til et økt fokus på argumentasjon, men også på lytting. Elevene må lytte til hverandre, og de må gjerne si seg enig eller uenig, og da er det viktig at elevene har fått med seg innholdet i spørsmålet.

Informant B er også opptatt av elevers samtaler i klasserommet i forbindelse med forberedelse til en vurdering eller i forbindelse med samarbeid. Læreren sier at disse

interaksjonene mellom elevene skaper et mer «helhetlig bilde» av elevenes muntlighet. Selv om jeg som forsker ikke får svar på spørsmål om læreren tar del i samtalen eller ikke, er læreren tydelig på at observasjoner blir gjort. Læreren fremmer dog at det ikke er mulig å være «overalt», men i en slik situasjon kunne en felles klasseromssamtale vært med på å styrke samtalesjangeren og hvordan en skal ta del i en dialog (Dysthe, 1995). Hvis elevene har vært uenige eller stilt spørsmål som har krevd begrunnelser og videre, gjerne felles, tenkning og refleksjon, har elevene hatt en samtale som kan føre til læring (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012).

Muligheten med å modellere er definitivt tilstede ifølge både informant A og B. Begge informantene bruker hjelpemidler til å modellere. For eksempel bruker informant A lytting til podcast før elevene skal lage egen podcast, og informant B viser videoer av fagsamtaler før elevene skal ha fagsamtaler. Informant A fremmer blant annet stemmebruk og tydelighet, mens informant B fremmer måloppnåelse og et ønske om å ta ned stresset hos elevene. Begge informantenes fokus kan grunngis i Utdanningsdirektoratets forklaring av muntlige ferdigheter, da elevene skal *beherske* ulike handlinger eller prosedyrer for å løse oppgaver, for eksempel (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Om kjerneelementet *Muntlig kommunikasjon* skriver Utdanningsdirektoratet at elevene skal få positive opplevelser innen det muntlige, noe som kan grunngi Informant Bs ønske om å ta ned stresset hos elevene i forkant (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Løvland (2006) fremmer at lærere må være kompetente og stille med riktige verktøy for at elevene skal utvikle de muntlige ferdighetene sine og utfolde seg. Både informant A og B stiller med ulike verktøy når det kommer til modellering av muntlige sjangre.

5.2 Utfordringene er tilstede

I kapittel 4.2 presenterte jeg utfordringene lærerne ser på når det kommer til muntlighet i norskfaget. Meningene informantene hadde, har blitt tolket av meg og skrevet om til kondenserte meninger, kodet som *opplæring* eller *vurdering* og satt i en underkategori og en kategori. I gjennomgangen av datamaterialet og analysen, oppdaget jeg overvekt av meningsenheter kategorisert som utfordringer. Det var ni muligheter og elleve utfordringer. Informant A fremmet fem utfordringer, mens informant B fremmet seks utfordringer. I dette delkapittelet skal utfordringene diskuteres ved hjelp av teori.

Informant A fremmet tidlig i intervjuet at det er utfordrende med fagsamtaler. Det er ikke fagsamtalene i seg selv som oppleves som særlig utfordrende, men tiden det tar. I kapittel 4.1 ble fagsamtaler fremstilt som en mulighet i følge informant A, men læreren fremmer det også som en utfordring. Læreren forteller at det er vanskelig å finne tid til alle elevene og å klare å gjennomføre en fagsamtale med alle. Det er nærliggende å tro at informant A gjennomfører fagsamtaler med en og en elev. Altså at de ikke har fagsamtaler i par eller grupper. Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) er tydelige på at elever bør ha noen andre å spille på i en faglig samtale. De foreslår enten grupper eller hel klasse. Da er elevene avhengige av å lytte til hverandre, svare på spørsmål og gjerne stille hverandre spørsmål (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012).

Informant B har også en utfordring som kan knyttes til tid og til fagsamtaler. Læreren mener det er tidkrevende med individuell muntligopplæring. Det er tydelig at læreren ønsker å ha tid til individuell muntligopplæring, og informanten nevner det å lære elevene å takle ulike format (sjangre). Informanten sier at det derfor er enkelt å heller velge fagsamtaler, da elevene kan snakke med læreren en-til-en og slippe å tenke på at andre hører hva de sier. Walsh og Sattes (2010) har med et sitat av Margaret Wheatley i boken sin *Leading Through Quality Questioning*. I sitatet står det blant annet at Wheatley har lært å være stille i klasserommet. Når det kommer til elevers bekymringer knytt til det å snakke høyt i klasserommet eller i gruppe, er det viktig at læreren skaper en kultur og legger til rette for at det er greit. Elever skal lære seg å beherske handlinger og prosedyrer (Utdanningsdirektoratet, 2020c), men det er elever kan ikke tvinges til noe de ikke vil.

Noen elever sliter med å snakke foran et publikum. Informant A forteller at flere og flere elever har «angst» for å snakke foran et publikum, noe læreren setter spørsmålstegn ved, da læreren opplever at elever i dag har mye mer trening i det å snakke foran andre. Med denne utfordringen havner en tilbake til Walsh og Sattes' (2010) sitat fra Margaret Wheatley i tillegg til Utdanningsdirektoratets (2017) forklaring av muntlige ferdigheter. En kan stille spørsmål til hvorfor elevene er nervøse for å snakke foran andre og til hva det er som gjør det ubehagelig. En kan også velge å se på det fra en annen vinkel og tenke: hva kan jeg som lærer gjøre for å hjelpe elevene til å ta ordet i klassen eller i mindre grupper? Hvordan kan jeg vise at det er trygt og gi rom for at eleven ønsker å ta ordet? Vygotskij mente at kunnskap blir til i samhandling med andre gjennom språket og andre medierende

redskaper (Säljö, 2016). Det er klart at det er utfordrende med elever som har «angst» for å ta ordet i klasserommet eller i grupper, men en kan som lærer modellere og ufarliggjøre situasjonen med å gjøre det trygt for elevene.

I forbindelse med elevenes «angst» for å snakke foran andre, er det naturlig å trekke fram utfordringen informant A støter på når det kommer til samtalene med elevene om det å være et godt publikum. Publikummet elever møter er ofte medelever og lærer. Gjennom metasamtaler forsøker informant A å gjøre elevene bevisste på hvordan en oppfører seg og hva en sier som en del av et publikum. Utgangspunktet for en metasamtale skal være formuleringer gjort av både elev og lærer (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012). Det er derfor viktig at læreren tar opp igjen det som blir sagt eller spørsmål som stilles når en som elev tar del i et publikum. Informant B fremmer en lignende utfordring når det kommer til publikum og metasamtaler. Læreren fremmer et ønske om et større fokus på å lære elevene å kommunisere på ulike måter, og det å ta del i et publikum er en måte å kommunisere på. Ved å lære elevene å være aktive lyttere, kan elevene bli et bedre publikum for hverandre. Adelmann (2009) fremmer at lytting er kommunikativt, og at man åpner for å lære og for å tenke på andres synspunkter. En kan også jobbe med elevenes kroppsspråk.

Otnes (2007) skriver at en god lytter er en talende lytter, og måten en bruker kropp og stemme for å gi tegn til at en lytter, kan være støttende for eleven som snakker foran et publikum. En kan tolke, ut ifra informant Bs ønske om å lære elevene mer om kommunikasjon, at læreren ønsker både tid, kunnskap og et metaspråk knytt til det å kommunisere. Aksnes (2016) skriver at det å skape metaspråklig bevissthet om språkets ulike roller og funksjoner, er en av norsklærernes hovedoppgaver. Hun skriver også at å være muntlig er mer enn å snakke høyt.

Det er ikke alltid like enkelt å få elever i tale i klasserommet, ei heller å få elever til å tie. Informant B mener det er utfordrende å «få alle med» i en klasseromssamtale for eksempel. Læreren stiller kritiske spørsmål til seg selv om hva som gjør at elevene er stille i norsktimene, men læreren er også klar på at det er noen «muntlige gjengangere» i alle klasserom. Informant A forteller om en lignende utfordring. Læreren forteller at det er utfordrende når elever er svært aktive muntlig, men det elevene sier er irrelevant i forhold til hva de undervises i eller samtales om i klasserommet.

Kvalitetsspørsmål kan være med på å hjelpe elevene inn på riktig spor når det de sier er irrelevant. Å bruke det elevene sier, og be dem om å begrunne, kan hjelpe elevene med å ta del i en relevant samtale og argumentasjon. Læreren må da være bevisst på hva en tar tak i og hvilket tema en ønsker å fremme i samtalen (Walsh & Sattes, 2010). Læreren kan følge opp spørsmålene som blir stilt eller stille oppfølgingsspørsmål til det elevene sier. Læreren kan også kommentere det elevene sier. Det er dog naturlig at lærere kan finne det utfordrende når elever prater mye i klasserommet om noe irrelevant, men med riktige verktøy og med nok kompetanse, kan en som lærer hjelpe elevene å ta del i en mer relevant samtale. Kunnskap om retorikk kan gjøre situasjonen og utfordringen mildere og mindre. Aksnes (2016) viser til den retoriske kommunikasjonsmodellen (Figur 2) og skriver at et av hovedmålene med opplæring i muntlige ferdigheter er at elevene skal vekke interesse og skape virkning. Det er da viktig at elevene har kunnskaper om retorikk, og gjerne med et utgangspunkt i den retoriske kommunikasjonsmodellen. Ved å ha et fokus på et emne, hvem som er tilhører og hvem som er taler, hvilken situasjon en er i og hvilket språk en skal bruke, kan utfordringen med elever som snakker om noe irrelevant være mer på vei mot en mulighet innen muntligopplæringen i norskfaget (Aksnes, 2016).

Både informant A og B fremmer en utfordring som tar oss med tilbake i tid i deres karrierer som norsklærere. Informant A forteller om såkalte «muntlig-skriftlige» prøver. Læreren forteller om en tid hvor kollegene hadde som vane å gi elevene skriftlige kapittelprøver som fikk uttelling på den muntlige karakteren. Læreren kommer med et eksempel fra nåtiden hvor en gruppe lærere skulle samarbeide om et tverrfaglig emne på trinnet. En kollega av informant A foreslo en «muntlig-skriftlig» prøve slik at norsk muntlig også kunne vurderes. Informant A ble nok ikke sjokkert, da læreren kan fortelle om en kultur hvor «alle» gjennomførte «muntlig-skriftlige» prøver for å karaktersette elevene i norsk muntlig. Informanten forteller at det var utfordrende å gå bort fra gamle vaner og å tenke nytt, men krevde at elevene fikk ha en framføring hvor de fikk snakke og vise til bruk og forståelse av ulike fagbegreper de hadde jobbet med i den tverrfaglige perioden.

Olga Dysthe (1995) mener at elevene skal skrive før de får ta ordet. Da vil elevene være mer forberedt til hvilken rolle de skal ta i en samtale. Det er nok utfordrende å gå mot strømmen, om det er en kultur for «muntlig-skriftlige» prøver på arbeidsstedet, men en kan ved hjelp av god argumentasjon fremme et forslag til endring, og gjerne komme fram til en

mellomting. Elevene skal lære seg å ta ordet og å presentere, både spontant og planlagt (Utdanningsdirektoratet, 2020a). En kan derfor argumentere for at elever skal svare på oppgaver skriftlig, men presentere de muntlig i for eksempel en klasseroms- eller gruppesamtale sammen med læreren.

Informant B fremmer som sagt også en utfordring som tar oss med på en reise tilbake i tid. Læreren forteller at det var en kultur for å vurdere elevenes muntlighet i undervisningen om de ikke møtte opp til eller hadde tid til muntlige vurderinger. Informanten, sammen med kollegiet på denne tiden, mente at det ikke var så «nøye» med det muntlige. Det skriftlige ble prioritert og hadde flest vurderinger, mens det muntlige ble nedprioritert og fikk plass etter alle skriftlige vurderinger. Dette kan sidestilles med Hertzberg, Klette og Svenkeruds (2012) inspirasjon til å forske mer på muntligheten i klasserommet, da de ønsket videre forskning innen muntlighet på grunn av en overvekt av forskning innen både skriving og lesing. Utfordringen med å vurdere elevene innen muntligheten i norskfaget bunner gjerne i mangel på kompetanse og mangel på prioritering av muntlig opplæring i norskundervisningen.

5.3 Vektlegging i undervisning i muntlighet

Det finnes flere grep en kan ta i undervisningen i muntlighet for å gjøre elever bevisste på egen muntlighet, og for å øke elevenes ferdigheter innen muntlighet. En har som lærer flere muntlige kompetanser en kan fokusere på, samtidig som en arbeider og underviser i et annet faglig tema. Elevene trenger gode verktøy, de trenger rom for prøving og feiling, de trenger medelever å spille på og gode spørsmål fra lærerne. Elevene trenger å lære om retorikk, hvordan de skal argumentere og hvordan de skal lytte til andre. Elevene trenger også å lære å ta del i en samtale; faglig samtale og metasamtale. De trenger å lære å presentere fagstoff, både spontant og planlagt, foran publikum og ved bruk av digitale ressurser og hjelpemidler. I den forbindelse ønsket jeg å stille direkte spørsmål til informantene om hva de vektlegger i sin undervisning i muntlighet.

Informant A forteller at de ofte i forkant av vurderinger snakker i klassen om kriterier. Det snakkes også om hvordan elevene skal bruke stemmene sine og at de skal være tydelige. Informant A sier at modellering er et viktig redskap som blir tatt i bruk, vektlagt og prioritert i undervisningen i muntlighet. Læreren kan legge merke til etterligninger i elevenes

produkter etter at det har blitt modellert med lytting til en podcast før elevene selv har laget podcast, for eksempel. Læreren er dog tydelig på at «æren» for bevisstheten elevene har når det kommer til stemmebruk, blant annet, kan ikke tas alene. «Elever er nok mer drilla i muntlighet nå (...)», sier informant A. Dette begrunner læreren med at en har inntrykk av at fokuset på muntlighet i barneskolen er større enn tidligere.

Modellering er definitivt et verktøy en kan ta i bruk i undervisning som kan være effektivt og appellere til elevene på en god måte. Modellering blir særlig vektlagt når det kommer til argumentasjon som muntlig kompetanse, av både Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) og Walsh og Sattes (2015). Løvland (2006) fremmer også viktigheten av at læreren viser til god kompetanse, noe som kan tolkes til modellering, i forbindelse med muntlige framføringer.

Sett bort fra modellering og samtaler om kriterier og stemmebruk, kan jeg som forsker trekke inn samtaler om fagbegreper og forklaringer av disse som noe jeg tolker at informant A vektlegger i sin undervisning. Det er tydelig at informant A har en del klasseromssamtaler, eventuelt samtaler med elever i mindre grupper. Om dialogen er dominert av læreren, slik Dysthe påpekte i sin tekst i 1995, eller om samtalene i hovedsak skjer mellom elevene i par eller i mindre grupper, er noe uklart. Det som tydelig kommer fram i samtalen med informant A, og som læreren selv presenterer som noe hen elsker, er fagsamtaler med elevene og at disse er givende. At læreren opplever fagsamtaler som givende, kan trekkes tilbake til undervisningen og hva en ut ifra lærerens utsagn kan se for seg er fokuset i undervisningen i muntlighet. Læreren trekker også fram kreativitet og at det er noe læreren selv liker: «For jeg er jo, jeg er jo liksom en sånn, hva skal jeg si, en lærer som liker det kreative, da.» (kapittel 4.1, tabell 4). Det er derfor nærliggende å tro at også kreativitet har stor påvirkning på informant As undervisning i muntlighet.

Informant B får samme spørsmål som informant A fikk. «Hva er viktig for deg som norsklærer å vektlegge i din undervisning i muntlighet?» (kapittel 4.3). Læreren kan fortelle at det er fokus på det muntlige i forkant av vurderinger, for eksempel. I den forbindelse forteller også informant B om modellering i klasserommet. Hjelpemidlene læreren tar i bruk ved modellering er både dramatisering av samtaler og videoer. Informanten har et tydelig mål med modelleringen og formulerer seg slik: «(...) for å på en måte vise de hva som kan, hva som venter de når de kommer inn til samtalen. Litt for å ta ned stresset på elevene og

litt for å gjøre de klar over kriteriene.» (kapittel 4.3). Læreren forteller også at videoene som blir tatt i bruk for å modellere, er gode hjelpemidler når det kommer til lav, middels og høy måloppnåelse. Det er med andre ord tydelig at informant B vektlegger vurderingene og å modellere vurderingssituasjonene elevene vil møte, men det er vanskelig å forstå og tolke hvilke muntlige kompetanser som forberedes i forkant av disse vurderingene som vektlegges. Med andre ord kan en si at læreren ikke svarer på spørsmålet om hva som vektlegges i *undervisningen* bortsett fra hva som vektlegges i forkant av *vurderinger*.

5.4 Veiledning av elever etter muntlig presentasjon

Når det kommer til veiledning av elever etter muntlig presentasjon, har Hertzberg, Klette og Svenkerud (2012) lagt fram i deres studie at kommentarer som gis fra lærerne ikke hjelper elevene til å bli bedre og at elevene ikke får veiledningen de trenger etter muntlig presentasjon i norskfaget. Framføring er blant flere mulige muntlige sjangre, og en sjanger som ofte blir brukt i sammenheng med muntlighet i norskfaget. Det er, i følge studien til Hertzberg, Klette og Svenkerud (2012), lave forventninger til elevene i en framføringssituasjon, og positiv, lite konkret og ukritisk ros er det elevene får igjen for arbeidet sitt. Veiledning er altså viktig for at elevene skal føle at de mestrer sjangeren, og også for at de skal føle at de utvikler seg og opplever progresjon.

Begge informantene fikk opplest en case under intervjuene (Vedlegg 2) som de ikke hadde forberedt seg på i forkant. Målet mitt var at lærerne skulle svare på hvordan de veileder elever etter muntlige framføringer, og også hvordan de ville veiledet eleven i denne casen. Begge informantene fikk også spørsmål om de brukte presentasjoner/framføring som muntlig sjanger i forbindelse med muntlighet i norskfaget.

Informant A konstaterer umiddelbart at casen som leses opp er gjenkjennbar, og eksempel fra noen uker i forveien av intervjuet blir trukket fram. Læreren forteller at når en elev ikke mestrer en framføring foran klassen, er tilbudet om en ny framføring en-til-en et alternativ som raskt kommer på banen. Tilpasningen er naturligvis beundringsverdig og en selvfølge, men Utdanningsdirektoratet er tydelige i kjerneelementet *Muntlig kommunikasjon* (2020a) om at elever skal presentere også foran publikum. Elevene skal appellere til et publikum under en framføring (Penne & Hertzberg, 2008) og en kan sette spørsmålstegn ved hvor god tid eleven informant A forteller om har hatt på forberedelser, og hvilken opplæring og

veiledning eleven har fått i forkant. Med god opplæring i retorikk og et metaspråk som fremmer refleksjon, ville kanskje eleven ha mestret framføringen bedre (Løvland, 2006). Informant As tilrettelegging er forståelig, og læreren gjør nok det som er best for eleven, men til neste gang kunne gjerne eleven hatt framføringen foran læreren, en-til-en, før eleven framførte foran klassen. Da ville læreren hatt en unik mulighet til å veilede og hjelpe eleven med det hun syntes var vanskelig.

Informant A kommer med eksempler på tips eleven fikk etter framføringen, og læreren forteller som om eleven var bevisst på sine egne «feil». Læreren forteller at eleven selv fortalte at hun visste at hun ikke skulle lese opp og at hun ble stresset. Informant A ber eleven legge vekk boken sin og prøve på nytt når eleven og læreren er uten publikum. Når læreren gjør det slik kan eleven mest sannsynlig allerede vise progresjon. Eleven føler seg nok også tryggere. Til dels fordi hun har hatt framføringen en gang allerede, men også fordi læreren trygger henne i at hun fikser det uten boken. Læreren legger som sagt til rette for eleven, og elevens andre opplevelse av framføringen er nok mer positiv enn den første (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Det er tydelig at informant A er usikker på hvorfor akkurat framføring som muntlig sjanger blir valgt til å vurdere elevene i norsk muntlig. Læreren har innledningsvis lite fokus på opplæringen, og heller et fokus på vurderingen, men kommer inn på spørsmålene hen stiller seg selv om hvorfor elevene skal ha framføringer i norskfaget. Å stille seg selv, som lærer, spørsmål om hvorfor en velger ulike metoder og ulike tilnærminger til både muntlige kompetanser og muntlige sjangre, kan være med på å gjøre opplæringen enda bedre (Walsh & Sattes, 2010). Informant A forteller om gjennomgang av oppgave, hvor det også vises til LK20 foran elevene for å bevisstgjøre dem på hva det er krav på at de lærer. Læreren stiller også spørsmål sammen med elevene, noe som gjør at læreren modellerer og gir elevene eksempler på hva for eksempel refleksjon er, og også hvorfor en skal øve seg på å reflektere. Spørsmålene læreren stiller, både om LK20 og hva elevene skal lære, men også om refleksjon, fagkunnskaper og begreper, er med på å skape et metaspråk i klasserommet. Dette kan raskt utvikle seg til en metasamtale, hvor læring i samhandling med andre havner i fokus (Säljö, 2016). Spørsmålene som rettes mot selve prosessen er det som skaper grunnlaget for metasamtalen, og en kan på sett og vis se på metasamtalen som en del av

opplæringen og veiledningen i forkant av en framføring (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012).

Informant B fikk lignende spørsmål som informant A om læreren selv tar i bruk muntlige presentasjoner (framføringer), og hvorfor. Læreren forteller først at det er usikkert hvorfor, før læreren kommer inn på at «det er en måte å vurdere elevene på». Informanten er raskt inne på at den mest rettferdige vurderingsformen, etter lærerens meninger, er individuelle vurderinger. Igjen styres samtalen over på vurderinger og bort fra opplæring. Læreren har tidligere uttrykt at det er tidkrevende å gi individuell veiledning, men at det kanskje er det beste alternativet, og en kan stille spørsmål om elevene får individuell veiledning og opplæring etter individuelle vurderinger.

Læreren begrunner meningen om individuell vurdering framfor vurdering foran et publikum med at elevene gjerne blir mer nervøse foran medelever. Eleven i casen blir referert til av læreren og fiklingen med lappen. Læreren sier at eleven gjerne ikke ville ha fiklet med en lapp om eleven fikk ha en fagsamtale i stedet for å ha en framføring. Løvland (2006) mener at framføring er en «ustabil sjanger», og en kan tolke det som at informant B er svært enig. Informanten sier også at det er lettere å avsløre det elevene ikke kan, om en sitter en-til-en med eleven. Det informanten ikke problematiserer eller tar stilling til, er elevens læring og utvikling. Hvordan skal eleven få progresjon? Hvordan skal eleven lære seg å samhandle med andre? Hvordan skal eleven vite hvilke retoriske virkemidler en skal ta i bruk for å appellere til et publikum?

Spørsmålene ovenfor kan kun besvares dersom medelevene til eleven i casen får være en del av situasjonen. Da vil også medelevene få trent sin muntlighet og sine kommunikative ferdigheter som for eksempel lyttere (Adelmann, 2009). Å bruke det at elever også kan lære av hverandre, og også sammen, kan være nyttig for ikke bare elvene, men også læreren (Säljö, 2016). Elevene kan stille spørsmål til hverandre, de kan bruke fagbegreper både når de stiller spørsmål og når de svarer, de kan bruke retoriske hjelpemidler til å komme i gang med argumentasjon – og læreren kan være en bidragsyter til at læring skjer på en god måte ved å følge opp elevers spørsmål og svar, forklare fagbegrepene, gi elevene opplæring i retorikk og be om begrunnelser for å få i gang argumentasjon (Walsh & Sattes, 2010).

Informant B er tydelig på at det ikke står noen plass i læreplanen om hvilken muntlig sjanger elevene skal lære å mestre best. Det står kun at elevene skal beherske ulike sjangre (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Læreren synes derfor at valgfriheten til hvilken muntlig sjanger en velger å ta i bruk mest, er givende. Da kan både lærer og elev velge hva som passer best for dem, og også hvilken handling eller prosedyre som vil gi best mulig resultat og mest mulig progresjon hos eleven (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

6.0 Avslutning

I oppgavens siste kapittel ønsker jeg å samle trådene, oppsummere og konkludere. Jeg ønsker også å rette et fokus mot videre forskning, da undervisning og opplæring innen muntlighet i norskfaget er noe jeg håper får et enda større fokus enn det jeg opplever at det har i dag.

6.1 Oppsummering

Innledningsvis presenterte jeg formålet med oppgaven og forskningen min. Jeg ønsket å gi et innblikk i hva norsklærere vektlegger i sin undervisning i muntlighet, samtidig som jeg ønsket å gi rom for hva norsklærere opplever som muligheter og utfordringer ved undervisning i muntlighet. Jeg presenterte to delkapitler (1.2.1 og 1.2.2) med tidligere forskning gjort av Blikstad-Balas og Roe (2020), Svenkerud (2013) og Hertzberg, Klette og Svenkerud (2012). De to sistnevnte velger jeg å plassere under tidligere forskning, på tross av at studiene er ni og ti år gamle, da forfatterne av artiklene jeg har brukt i oppgaven presiserer at svært lite har skjedd på flere år. Det er derfor nærliggende å tro at lite har skjedd også de siste ni til ti årene. LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020) fokuserte på at det finnes lite systematisk opplæring i muntlighet, men at det er mye muntlighet i klasserommene i norsktimene. Studien Hertzberg, Klette og Svenkerud (2012) gjennomførte hadde blant annet et fokus på hvilken muntlig sjanger som dominerte i norskundervisningen og i klasserommene, noe som viste seg å være framføring. Artikkelen Svenkerud (2013) har skrevet retter oppmerksomheten mot elevperspektivet på opplæring i muntlige ferdigheter, med et hovedfokus på framføring som muntlig sjanger.

I teorien presenterte jeg både sosiokulturell læringsteori (for å fremme læring i samhandling med andre), med et ekstra fokus på appropriasjon (Säljö, 2016), og retorikk i forbindelse med muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk (Aksnes, 2016). Jeg gjorde også rede for ulike muntlige kompetanser og sjangre med hjelp av flere forskere, deriblant Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012), Dysthe (1995), Wals og Sattes (2010 og 2015) med fler. Teorien brukte jeg som en støtte i diskusjonen av funnene jeg presenterte.

Metodedelen presenterer blant annet kvalitativ metode, fenomenologisk analyse, intervju, utvalg og etiske prinsipper. Avslutningsvis i metodekapittelet blir analyseprosessen beskrevet grundig, med et fokus på matrisene som ble tatt i bruk i analyseprosessen.

Påfølgende kapittel presenterer funnene jeg gjorde i analyseprosessen, og dette kapitlet er delt inn i tre deler. Første delen presenterer funn i forbindelse med det norsklærere ser på som muntligheter med undervisning i muntlighet. Andre delen presenterer utfordringene lærerne ser, mens tredje del har hovedfokus på forskningsspørsmålene og de direkte svarene lærerne ga når disse ble stilt.

I presentasjonen av funn skilles lærerne som *Informant A* og *Informant B*, og hva de hver for seg mener er muligheter og utfordringer i forbindelse med muntligopplæringen i norskfaget. I diskusjonskapitlet er ikke skillet like tydelig, da flere av mulighetene informant A fremmer, samsvarer med mulighetene informant B fremmer. Det samme gjelder utfordringene. I diskusjonen er både teorien og noe tidligere forskning, som ble presentert tidligere i oppgaven, med på å støtte opp om de ulike meningene og tolkningene knytt til funnene.

6.2 Konklusjon

I både presentasjonen av funnene og i diskusjonen kom det tydelig fram at det er flere muligheter og flere utfordringer med muntligopplæringen i norskfaget. Det var noe overvekt av utfordringer. Utfordringene lærerne fremmet var:

- At elever sliter med «angst» og å framføre foran et publikum.
- At noen muntlige sjangre er svært tidkrevende.
- Muntlig aktive elever har ikke alltid noe relevant å si, og det er utfordrende å «få alle med» i en faglig klasseromssamtale.
- At individuell opplæring er tidkrevende, og det er vanskelig å vurdere på en rettferdig og korrekt måte.
- At lytting og forståelse av å være et publikum er vanskelig å lære elevene.
- At det er vanskelig å ta avstand fra en kultur og gjøre det en selv føler er «riktig» for elevene.

Mulighetene som ble fremmet var:

- At det finnes mange gode hjelpemidler og verktøy elever kan ta i bruk for å fremme muntlighet.
- At det er utviklet en metabevissthet om muntlighet som en del av norskfaget, og metasamtaler er lettere å gjennomføre etter LK20.

- At modellering er mulig, også ved hjelp av ulike hjelpemidler og verktøy.
- At kreativitet øker lærelysten. For eksempel i forbindelse med innlæring av fagbegreper.
- At tverrfaglighet er enklere med bruk av muntlighet.

Når det kommer til hva lærerne vektlegger i sin undervisning i muntlighet, viste både presentasjonen av funnene og diskusjonen at lærerne selv er usikre på hva som vektlegges i selve undervisningen. Begge informantene kunne fortelle hva de gjorde før en muntlig vurdering, og jeg kunne derifra trekke ut hva jeg tolker blir vektlagt i deres undervisning.

- Innlæring av fagbegreper.
- Stemmebruk.
- Modellering.

Ingen av informantene er særlig tydelige når de svarer på forskningsspørsmålet om vektlegging i undervisningen, og det gir dermed rom for at jeg som forsker tolker at lærerne ikke er bevisste på egen undervisning i muntlighet, ei heller at de arbeider med muntlighet systematisk.

Det andre forskningsspørsmålet lærerne ble stilt, var i forbindelse med veiledning av elever etter muntlig framføring. Jeg ønsket å vite hvordan de veiledet elevene, i håp om å få svar på hvordan jeg som norsklærer kan hjelpe mine elever til å føle mestring og progresjon. Informantene svarte ikke tydelig på dette spørsmålet heller, noe som gjorde at jeg måtte tolke hvordan lærerne veileder elevene ut ifra alt datamaterialet jeg satt med. Jeg kom fram til at lærerne veileder ved hjelp av metasamtaler i klasserommet. Ellers svarer begge informantene at de ville tilrettelagt og tilbudt en annen form for vurdering enn framføring for at eleven skulle gjøre det best mulig med minst mulig stress.

Det er utfordrende å komme med en konkret og direkte konklusjon på problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har stilt, men det som tydeliggjøres gjennom denne studien er at norsklærerne som deltok som informanter i denne forskningen har flere muligheter og utfordringer å ta stilling til, og det gjelder både «elevtyper» med en skrekk eller «angst» for å snakke foran andre, tid som kreves av lærerne i forbindelse med opplæring, veiledning og vurdering og kreativitet, variasjon og kunnskap som går direkte på lærerens oppdrag og oppgave.

6.3 Studiens begrensninger

Det er ingen tvil om at studien min har noen begrensninger. Ideelt sett skulle jeg ha snakket med flere norsklærere og også gjerne observert i klasserom eller brukt videoopptak fra norsktimer. Men så er det en gang slik at jeg har vært student i et par «coronaår», noe som også har begrenset tilgangen på informanter. Flere lærere uttrykte interesse for å stille som informanter, og flere sa til og med ja til å stille, men etterarbeid grunnet nedstengninger og frykten for å ha for mange nærkontakter stoppet en del av dem, og jeg endte derfor opp med kun to norsklærere.

Gitt arbeidsprosessen med studien har jeg i ettertid sett at andre spørsmål kunne ha blitt stilt. Dette med tanke på fokuset på opplæring i muntlighet versus vurdering i muntlighet. Det ble tydelig i analyseprosessen at informantene hadde et større fokus på vurdering enn det jeg hadde ønsket og håpet på, og sett for meg. I et semi-strukturert intervju hadde jeg hatt muligheten til å vinkle samtalen over til mer spesifikk opplæring, men samtidig var jeg opptatt av å ikke påvirke informantenes svar eller respons på spørsmålene som var forberedt i forkant.

Det er også viktig å tenke på at jeg har gjennomført en fenomenologisk analyse, noe som preger både funn og diskusjon. Tolkningen og forståelsen er preget av mine erfaringer og teorien jeg har hatt et fokus på i prosessen med denne oppgaven, samt tidligere forskning som har blitt lest og tolket gjennom flere år som student innenfor norskfaget.

6.4 Videre forskning

Funnene i denne studien er som sagt basert på et lite utvalg fra kun to informanter. Det kunne vært svært spennende med flere informanter, og også fått dekket et større geografisk område, slik at en hadde fått erfaringer med muligheter og utfordringer innen undervisning i muntlighet fra flere skolekulturer og -distrikt. Det kunne også vært interessant med et enda større fokus på endringer som er blitt gjort i undervisningen i muntlighet fra LK06 til LK20. Jeg håper at min forskning kan bidra til at en ser på muntlighet i norskfaget fra lærernes perspektiv i enda større grad, slik at lærere kan få et større fokus på hva det er de ønsker og føler et behov for å jobbe med, nettopp for å gjøre undervisning i muntlighet så godt som mulig. Jeg håper at min studie kan være til inspirasjon for videre forskning, og at fokuset på undervisning i muntlighet kan blir forsket mer på.

7.0 Kilder

Adelmann, K. (2009). *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola i skola och utbildning.* Studentlitteratur AB.

Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. (. Kverndokken, *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (ss. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget.

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

Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). Muntlighet. I M. Blikstad-Balas, & A. Roe, *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet* (ss. 69-90). Oslo: Universitetsforlaget.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene.* Oslo: Abstrakt Forlag.

Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (NEM). (2019, mai 23). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Hentet fra Forskningsetikk.no: https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/

Dysthe, D. (1995). *Det flerstemmige klasserommet.* Oslo: Ad Notam forlag.

Giorgi, A. (1985). Phenomenology and Psychological Research. *Pittsburg, PA: Duquesne University Press*, ss. 128-137.

Hertzberg, F., Klette, K., & Svenkerud, S. (2012, mars 26). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education, hefte 1*, ss. 35-49.

Jers, C. (2010). Klasserummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. *Malmö Studies in Educational Sciences*, s. 51.

Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar: klasserommet som arena for multimodal tekstskaping.* Kristiansand: Høgskulen i Agder, Fakultet for humanistiske fag.

NESH. (2021, desember 16). *Forskningsetikk.no*. Hentet fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora: https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/

Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland, & L. I. Aa, *Master i norsk - metodeboka 2.* Oslo: Universitetsforlaget.

Otnes, H. (1999). Lytting - en av de "fire store" i norskfaget. I A. Roe, & F. Hertzberg (red.), *Muntlig norsk.* Oslo: Tano Aschehoug.

Otnes, H. (2007). *Følge med og følge opp. Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler. Avhandling for graden doctor artium.* Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier. NTNU Trondheim.

Otnes, H. (2020). Lyttehandlinger og lytteformål - perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. (. Kverndokken, *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (ss. 71-87). Bergen: Fagbokforlaget.

Penne, S., & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet.* Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Rankin, P. T. (1928). *The English Journal, vol. 17 (8).* Hentet fra The Importance og Listening Ability, vol. 17 (8).: http://www.jstor.org/stable/803100?seq = 1

Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Svenkerud, S. (2013). "Ikke stå som en slapp potet!" - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*(7), ss. 1-14. Hentet fra "Ikke stå som en slapp potet!" - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter: https://journals.uio.no/adno/article/view/1109/988

Utdanningsdirektoratet. (2017, juni 29). *udir.no*. Hentet fra Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015: https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015?depth=0&print=1#2.1-hvilke-krav-stilles

Utdanningsdirektoratet. (2019, november 18). *udir.no*. Hentet fra Hva er kjerneelementer?: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/

Utdanningsdirektoratet. (2020a, august 1). *udir.no*. Hentet fra Norsk (NOR01-06) Kjerneelementer: https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *udir.no*. Hentet fra Grunnleggende ferdigheter: https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?kode=nor01-06&lang=nob

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *udir.no*. Hentet fra Overordnet del. Kompetanse i fagene: https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob

Walsh, J., & Sattes, B. (2010). *Leading Through Quality Questioning. Creating Capacity, Commitment, and Community .* California: Corwin A SAGE Company.

Walsh, J., & Sattes, B. (2015). *Questioning For Classroom Discussion: Purposful Speaking, Engaged Listening, Deep Thinking.* Alexandria: ASCD.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide – Semi-strukturert intervju

Informasjon:

Hei, og takk for at du vil delta som informant til min forskning. Jeg setter stor pris på at du setter av tid til dette intervjuet.

Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk, men vil snarest bli transkribert. Når intervjuet er transkribert, blir lydopptaket slettet. Det transkriberte dokumentet vil bli oppbevart i samsvar med gjeldende regelverk til oppgaven min er levert. Deretter slettes også dokumentet.

Jeg regner med at intervjuet vil var omtrentlig i en time, og det er ikke satt av tid til pause.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Innledning:

Jeg er masterstudent ved Høgskulen på Vestlandet, Campus Stord, og er av første årskull i den nye lærerutdanningen. Jeg skriver master innenfor norskfaget, og temaet er utfordringer og muligheter med muntligopplæringen på tiende trinn og på VG1.

Spørsmål:

1. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
2. Hvor mange år har du jobbet som norsklærer?
3. Har du gjort store endringer i «undervisningsrepertoaret» ditt i forbindelse med overgangen til LK20?
    a. Hvis ja: Hvilke og hvorfor?
4. Hvordan vil du definere muntlighet i norskfaget?
5. Hvordan opplever du fokuser på muntlighet i norskfaget? Både hos deg selv og hos andre norsklærere.
6. Hvilke undervisningsmetoder bruker du for å øke elevenes kompetanse i muntlighet?

7. Mener du at du underviser i muntlighet eller at du bruker muntlighet i undervisningen for det meste?
    a. Begrunn svaret ditt. Hvorfor mener du det?
8. Hva er viktig for deg som norsklærer å vektlegge i din undervisning i muntlighet for elevene?
9. Hvordan vurderer du muntlighet hos dine elever?
10. Hva ser du på som utfordrende med muntligopplæringen i norskfaget?
11. Hva ser du på som muligheter med muntligopplæringen i norskfaget?

Spørsmål til case (Vedlegg 2):

12. Bruker du som norsklærer muntlig presentasjon som vurderingsform i norsk muntlig?
    a. Hvis ja: hvorfor? Hva er målet?
    b. Hvis ja: hvordan veileder du elevene dine etter en muntlig presentasjon?
13. Hvordan kan eleven i casen få utviklet sine muntlige ferdigheter i norskfaget etter denne presentasjonen?
14. Etter å ha lest casen, hva ville du at eleven skulle ha jobbet med videre?
15. Er dette en case du kan kjenne igjen?

Avslutning:

Takk for intervjuet. Da har ikke jeg noen flere spørsmål. Er det noe mer du vil få sagt, noe jeg burde vite eller noe du lurer på før vi runder av?

Takk for at du stilte opp.

Vedlegg 2: Case i forbindelse med intervju

Case – elev på 16 år har en muntlig presentasjon i norskfaget

En 16 år gammel jente stiller seg fremst i klasserommet med en liten lapp i venstre hånden. PC'en er koblet til skjermen, og på denne skal hun vise en PowerPoint-presentasjon mens hun snakker. Det er litt problemer med tilkoblingen, og når eleven skal bytte bilde skjer det ingenting på den store skjermen som læreren og resten av klassen ser. Eleven blir tydelig stresset. Læreren går frem og fikser problemet og ber eleven fortsette.
Eleven er fortsatt litt satt ut. Dette gikk ikke som hun hadde planlagt. Hun ser mye ned på den lille lappen i venstre hånden, og tvinner på halen sin med den høyre hånden. Flere ganger gjentar hun det samme, men formulerer seg litt annerledes for hver gjentakelse. Hun ser mot læreren og bytter bilde på skjermen. Hun har mye skriftlig tekst ved bildene som vises, og hun leser deler av det som står direkte av skjermen for klassen. Stemmen hennes er monoton, og det blir vanskeligere og vanskeligere å høre hva hun sier.
Eleven fikler med lappen i venstre hånd og ser ned på denne. Noen medelever rekker opp hånden og vil stille spørsmål underveis, men jenta ser ikke ut i publikum. Læreren griper ikke inn og avbryter. Ved siste lysbilde sier hun «sånn, ferdig, det var det» og setter seg ned.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Utfordringer og muligheter med muntligopplæringen i norskfaget»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å gjøre norsklærere mer oppmerksomme på undervisning i muntlighet i forhold til muntlighet i undervisningen, samt utfordringer og muligheter knyttet til dette. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål
Formålet med forskningen min er å gjøre norsklærere oppmerksomme på undervisning i muntlighet i forhold til muntlighet i undervisning, og utfordringer og muligheter knyttet til dette. Det vil også tydeliggjøres hva ulike norsklærere fra ulike skoler opplever som utfordringer og muligheter med muntligopplæring, noe som kan føre til økt kunnskap og refleksjon rundt muntligopplæringen i dette faget.

Problemstillingen jeg tar for meg lyder slik:

Hvilke muligheter og utfordringer ser norsklærere når det gjelder undervisning i muntlighet på tiende trinn og på VG1?

For å kunne besvare denne problemstillingen, har jeg valgt ut to forskningsspørsmål:
1. Hva vektlegger norsklærerne i sin undervisning i muntlighet?
2. Hvordan veiledes elever etter muntlig presentasjon i norskfaget?

Dette er en masteroppgave, og selv om jeg gjerne skulle ønske at jeg kunne ha gjort et dypere dykk i dette med undervisning i muntlighet, blir det noe overfladisk i denne studentoppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?
Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?
Du får spørsmål om å delta hvis du er norsklærer, har jobbet med LK06 og LK20, underviser på tiende trinn eller på VG1 og har 60 studiepoeng (eller mer) i norsk.

Grunnen til at jeg har noen kriterier for at du skal kunne delta, er for å bygge oppgaven på norsklærere med erfaring og kunnskap. Det er avgjørende at norsklæreren har jobbet i skolen en stund, har studert faget og har jobbet med begge læreplanene. En har da hatt mulighet til å reflektere over hva som er utfordrende, men også hvilke muligheter en har i forbindelse med muntligopplæring i norskfaget. I tillegg har en gjort seg erfaringer med den

forrige og den nye læreplanen i norskfaget; fra muntlighet som grunnleggende ferdighet til muntlig kommunikasjon som et kjerneelement i norskfaget.

Hva innebærer det for deg å delta?
Hvis du velger å delta ønsker jeg at du stiller opp til en samtale. Samtalen varer i omtrent førtifem minutter, og den blir tatt opp. Opplysninger som samles inn, er din stemme og dine svar. Navn og arbeidsplass anonymiseres, og samtalen transkriberes. Opptak vil bli slettet etter transkripsjonen er fullført, og transkripsjonen blir slettet etter at oppgaven er ferdigskrevet. Opptaket vil bli lagret i en sikker og passordbeskyttet mappe før det slettes.

Som nevnt vil navn og arbeidsplass anonymiseres. Jeg ønsker dog å vite alder og antall år du har jobbet som norsklærer, samt studiepoeng i faget.

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 vil kun være min veileder og jeg (student) som har tilgang på opplysningene som innhentes i dette prosjektet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil kun være meg som har kode- og navnelisten. All innhentet informasjon vil bli lagret i en passordbeskyttet mappe, og hele mappen slettes etter oppgaven er skrevet.

Som nevnt tidligere har jeg et ønske om å ha med alder og antall års erfaring som norsklærer. Det er forståelig om du som deltaker ikke ønsker å oppgi alder og antall års erfaring som norsklærer grunnet bekymringer for å bli gjenkjent. Vi kan gjerne komme til enighet om dette.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?
Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Alle dokumenter, opptak, personopplysninger og informasjon vil bli slettet ved prosjektslutt. Eventuelle utskrifter vil bli makulert.

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?
Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Sissel Margrethe Høisæter på epost sissel.hoisaeter@hvl.no
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen (trine.anikken.larsen@hvl.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Sissel Margrethe Høisæter	Rikke Halleland Bådsvik
(Veileder/forsker)	(Student)