

Arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget i videregående skole

En kvalitativ studie av hvordan fire norsklærere jobber for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, og hvilken oppfatning elevene deres har om å jobbe med denne ferdigheten

Ømer Faruk Øtgun

Masteroppgave i norskdiraktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Sammendrag:

Muntlige ferdigheter har en viktig plass i læreplanen, og en sentral og fremtredende rolle i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tidligere studier viser imidlertid at det er mangel på systematisk arbeid innenfor denne ferdigheten, og at elevene får begrenset veiledning og støtte når de forbereder sine muntlige vurderinger (Blikstad-Balas& Roe, 2020; Penne et al., 2020; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013). Gjennom individuelle intervjuer med fire lærerinformanter fra to ulike skoler og gruppeintervjuer med fire elever fra hver av lærernes klasse, forsøker jeg i denne oppgaven å gi svar på problemstillingen; hvordan jobber fire norsklærere for å utvikle elevens muntlige ferdigheter i videregående skole, og hvilken oppfatning har elevene deres om å jobbe med muntlige ferdigheter i norskfaget? Problemstillingen er videre delt i forskningsspørsmålene; hvordan informantene definerer muntlige ferdigheter og hvorfor de mener arbeidet med denne ferdigheten er viktig. Hvordan det jobbes med muntlighet i timene, og hvor ofte det jobbes med denne ferdigheten i timene. Hvordan muntlige ferdigheter vurderes og veiledes. I tillegg hvilken betydning lærings-/klasse miljø har for utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter.

Et sentralt funn fra denne studien er at alle lærerne gir rom for arbeid med muntlighet i timene. I tillegg viser lærer og elevsvarene at elevene har gode muligheter til å ytre sine tanker i timene. Likevel viser studien, basert på både lærer og elevdata at det er mindre fokus på det muntlige aspektet sammenlignet med skriftlige. Både når det gjelder arbeid og veiledning innenfor muntlighet. Flere av elevene nevner at arbeidet med denne ferdigheten kan bli tatt for gitt, og at det er skriftlige ferdigheter og vurderinger som er i forgrunn i undervisningen og veiledningen. Likevel viser studien også at en av lærerinformantene vektlegger muntlighet i større grad, og svarene som elevgruppen til denne læreren gir, indikerer at det jobbes oftere med muntlighet i denne lærernes timer. Funnene i denne oppgaven sees i lys av relevant teori, sentrale formuleringer fra læreplanverket og tidligere studier om muntlighet.

Forord:

Jeg har nå gleden av å ha fullført masteroppgaven min. Det har vært en krevende prosess med mye stress og arbeid. Jeg tenker fremdeles på første studiedag og reflekterer over hvor mye utbytte jeg har fått av dette studiet, og hvor lærerikt det har vært å skrive denne masteroppgaven.

Jeg ønsker å takke min veileder Kari Anne, som har bistått med mye støtte, og stilt opp til enhver tid. Takk for alle dine konstruktive kommentarer, og takk for at du har motivert meg. Deretter ønsker jeg å takke mine familiemedlemmer og venner som alltid har gitt meg motivasjon under arbeidet med denne oppgaven. Det hadde ikke vært enkelt å fullføre denne oppgaven uten deres motivasjon.

Det er en fantastisk følelse å kunne bli ferdig med oppgaven, og tenke på veien videre som lærer. Nå er tiden endelig inne for å kunne bidra til å forme fremtidens generasjon, og praktisere det jeg har lært under studietiden. Det gleder jeg meg masse til!

God lesing!

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1-2
1.1 Bakgrunn for valg av tema og norskfaglig perspektiv.....	2-3
1.2 Muntlige ferdigheter i læreplanen.....	3-4
1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmålene.....	4
1.4 Oppgavens oppbygning.....	4-5
2.0 Tidligere forskning og teori	5
2.1 Tidligere forskning.....	5-11
2.2. Teori.....	11
2.3 Det sosiokulturelle perspektivet på læring.....	11-14
2.4 Vurdering for læring og læringsfremmede tilbakemeldinger.....	14-15
2.5 Betydningen av et godt læringsmiljø.....	15-16
3.0 Metode	16
3.1 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.....	16-17
3.2 Valg av metode.....	17-18
3.3 Utforming av problemstilling.....	18
3.4.1 Rekruttering av informanter.....	19
3.4.2 Presentasjon av lærerne og elevene.....	19-20
3.5 Pilotintervjuer.....	21
3.6 Utforming av intervjuguidene.....	21
3.7.1 Gjennomføring av intervjuene.....	22
3.7.2 Transkripsjonen av intervjuene.....	22
3.7.3 Analyse.....	23-24

3.8 Kvalitet i forskningen.....	24-25
3.9 Reliabilitet.....	25-26
3.10 Validitet.....	26-27
4.0 Analyse.....	27-28
4.1 Forståelse av hva muntlige ferdigheter er, og hvorfor arbeidet med denne ferdigheten er viktig.....	28
4.1.1 Hvordan definerer norsklærerne muntlige ferdigheter?.....	28-29
4.1.2 Hvordan definerer elevene muntlige ferdigheter?.....	29-30
4.1.3 Hvorfor er arbeidet med muntlige ferdigheter viktig ifølge lærerne?.....	30-31
4.1.4 Hvorfor er arbeidet med muntlige ferdigheter viktig ifølge elevene?.....	31-32
4.2. Hvordan det jobbes med muntlighet.....	32
4.2.1 Hvordan jobber lærerne for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, og hvor ofte jobbes det med denne ferdigheten i timene ?.....	32-35
4.2.2 Eksempler på hvordan elevene har jobbet med muntlighet i undervisningen, og hvilken oppfatning de har om disse arbeidsmåtene.....	35-37
4.3 Vurdering og veiledning av elevenes muntlige ferdigheter.....	37
4.3.1 Hvilke vurderingsmåter tar lærerne i bruk når de forbereder elevenes muntlige ferdigheter?.....	37-38
4.3.2 Hvilke vurderingsformer har elevene erfaring med innenfor muntlighet, og hva synes de om disse vurderingsformene?.....	38-39
4.3.3 I hvilken grad gir lærerne elevene læringsfremmede tilbakemeldinger og veiledning underveis i deres muntlige oppgaver?.....	39-40
4.3.4 I hvilken grad føler elevene at læreren deres gir veiledning i arbeidet med å forberede fremføringer og andre muntlige oppgaver.....	40-42
4.4. Læringsmiljø.....	42

4.4.1 Hva betyr et godt læringsmiljø for utviklingen av elevens muntlige ferdigheter, og hvordan kan en lærer bidra til å skape et slikt klassemiljø?.....	43-44
4.4.2 Elevenes tanker om hva et godt klasseromsmiljø betyr for utviklingen av deres muntlige ferdigheter.....	44-45
5.0 Drøfting	45
5.1 Hvordan definerer informantene muntlige ferdigheter, og hvorfor mener de arbeidet med denne ferdigheten er viktig?.....	46-49
5.2 Hvordan jobbes det med muntlige i timene og hvor ofte jobbes det med denne ferdigheten?.....	49-53
5.3 Hvordan vurderes og veiledes elevenes muntlige ferdigheter?.....	53-56
5.4 Hvilken betydning har lærings-/klassemiljø for utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter?.....	57-58
6.0 Konklusjon.....	58
6.1 Didaktiske implikasjoner.....	59
7. Referanseliste.....	60-64
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	65-68
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD.....	69-70
Vedlegg 3: Utvidet godkjenning fra Sikt (tidligere NSD).....	71
Vedlegg 4: Intervjuguide for lærerne.....	72-73
Vedlegg 5: Intervjuguide for elevene.....	74-75

1.0 Innledning

Muntlige ferdigheter er vektlagt i den norske skolen, og er en av de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanverket (Rødnes&Gilje, 2018, s.201-202). Denne ferdigheten har en lang historie som en del av norskfaget (Aksnes, 2016, s. 20), men har fått en større vekt i andre fag med læreplanen (LK06), ettersom den fikk plass som grunnleggende ferdighet (Rødnes& Gilje, 2018, s. 201). Til tross for at muntlige ferdigheter er likestilt med de andre grunnleggende ferdighetene i læreplanen, så viser forskning at «muntlige ferdigheter ser ut til å være mindre vektlagt i forskningen enn skriving og digitale ferdigheter» (Rødnes& Gilje, 2018, s. 204). Det kan også legges til at «forskning på muntlige ferdigheter er i norsk sammenheng begrenset, særlig gjelder det studier som baserer seg på materiale hentet inn etter innføringen av LK06» (Rødnes& Gilje, 2018, s. 204). Dette gir oss igjen en indikasjon på at det er behov for mer forskning innenfor muntlighet i norske klasserom (Rødnes& Gilje, s. 204). Det er også viktig å påpeke den økende betydningen muntlige ferdigheter har fått i den nye læreplanen LK20 (Blikstad- Balas& Roe, 2020, s. 90), noe som igjen understøtter viktigheten av denne ferdigheten, og at det trengs mer forskning innenfor dette feltet.

I tillegg må vi ta i betraktning at tilrettelegging for muntlig aktivitet i timene, er en forutsetning for deltakelse i læringsfelleskap. Et av prinsippene i overordnet del for læreplanverket er «sosial læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). Dette prinsippet forteller oss at elevenes sosiale samhold er en forutsetning for læring, og det er av den grunn nødvendig at elevene integreres i et sosialt læringsmiljø. For at elevene skal kunne integreres i et slikt læringsmiljø, er dette igjen avhengig av at lærerne har et tett fokus på å utvikle elevenes muntlige ferdighetsevner allerede i tidlig utdanningsløp (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10).

Videre er opplæringen i denne ferdigheten viktig for å integrere elevene i demokratiet. Som det fremgår under det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 14-15), så skal skolen stimulere elevene til å ta del i demokratiet. Veien for en aktiv deltakelse i demokratiet går deriblant gjennom å gi elevene opplæring i hvordan de kan uttrykke sine egne tanker og meninger (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 14-15). Muntlig ferdigheter er en kompetanse som

elevene trenger i alle arenaer av livet. Det er derfor viktig at skolen stimulerer elevene til å ta i bruk denne ferdigheten aktivt i undervisningen (Svenkerud et al., 2012, s. 35).

1.1 Bakgrunn for valg av tema og norskfaglig perspektiv

Opplæring i muntlige ferdigheter har en historie som strekker seg langt tilbake i tid. Denne ferdigheten har til enhver tid vært viktig for menneskelig kommunikasjon, og er en ferdighet som vi gjør nytte av aktivt i vår hverdag. Hver eneste dag er de aller fleste av oss i interaksjon med andre mennesker. Blant annet på jobb, på skolen, ute med venner, hjemme med familie. Den hyppige bruken av denne ferdigheten fikk meg til å reflektere over viktigheten av muntlige ferdigheter, og hvorfor det er viktig at lærere har et grundig fokus på å utvikle elevenes muntlige kompetanse (Svenkerud et al., 2012, s. 35). Gjennom mine praksis og jobberfaringer, realiserte jeg viktigheten av denne ferdigheten enda bedre og det økte min interesse for å skrive en masteroppgave innenfor dette feltet. Dette fordi, jeg møtte flere tause elever. Det fikk meg som kommende lærer til å undre over i hvilken grad elevene får opplæring i denne ferdigheten og til å stille spørsmålene om hvordan norsklærere jobber for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter i videregående skole, og hvilke tanker elevene har om å jobbe med denne ferdigheten i norskfaget.

Videre stilte jeg meg spørsmålet om lærerne gir elevene innføring i hvordan de skal uttrykke sine tanker muntlig, og i hvilken grad det gis rom for muntlig aktivitet i timene. Det å være en taus elev, har jeg også som tidligere elev erfaring med. I tillegg har jeg selv erfaring med at mine norsklærere hadde større fokus på hvordan vi skulle bygge og skrive tekster, imens det var lite fokus på hvordan vi deriblant skulle bygge opp fremføringene vi skulle presentere. Faktumet om at det er en ubalanse i undervisningen som gis innenfor skriftlige og muntlige ferdigheter er noe Jers (2011, s. 117) også påpeker.

Alle lærere har et særskilt ansvar for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, da dette er en grunnleggende ferdighet. Men læreplanverket skriver også at enkelte fag har større ansvar for utvikling av de enkelte ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12) og slik er det med muntlige ferdigheter i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.4). «Norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Det er i tillegg verdt å nevne at det gis en egen karakter i norsk muntlig. Vi kan igjen påpeke at dette viser viktigheten av denne ferdigheten i norskfaget, og hvorfor det er

nødvendig at norsklærere har denne ferdigheten i forgrunn sammen med de andre ferdighetene i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 15).

Det er i tillegg flere punkter fra den nye læreplanen i norskfaget som viser relevansen av arbeidet med muntlige ferdigheter. Ett av disse er at elevene skal «bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). En annen relevant formulering er at «norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Samtidig kan vi understreke kjerneelementet «muntlig kommunikasjon» som gir oss innføring i hvordan muntlighet skal fremme læring i undervisningen, og hvordan elevene eksplisitt skal arbeide med denne ferdigheten (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I tillegg legger kjerneelementet også vekt på at «elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Denne formuleringen viser igjen viktigheten av denne ferdigheten. Den viser samtidig at denne ferdigheten ikke kan tas for gitt, og at det må jobbes grundigere for å gi elevene denne «gleden» i arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

1.2 Muntlige ferdigheter i lærerplanen

«Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 8). Videre innebærer ferdigheten at elevene skal lære å lytte til medelever, og akseptere og respektere at de kan ha andre meninger enn seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 8). Dette er igjen en nødvendighet for at elevene skal kunne tilegne seg kunnskap i samtalene de har med hverandre, og være aktive medborgere i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 8).

«Å kunne lytte» er en underferdighet som vi må understreke viktigheten av når vi skriver om muntlige ferdigheter. Dette fordi, disse to ferdighetene ikke kan holdes adskilt. Når elevene lærer seg å uttrykke seg foran andre, skal de samtidig lære å lytte til andre. De skal videre lære seg å forholde seg aktivt til det medelevene sier, og klare å fordi ta utgangspunkt i det som blir sagt (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s.8-9). «Å kunne lytte» er altså en grunnleggende ferdighet som elevene må jobbe med i arbeidet med muntlige ferdigheter,

ettersom det er en forutsetning i alle dialoger og samtaler som de kommer til å ha (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 8-9).

Men som (Børresen et al., 2012, s. 84) også vektlegger, så er lytting noen lærere også må ha i forgrunn i undervisningen. Lærere må vise elevene at de lytter på det elevene sier, og være en rollemodell i opplæringen av denne ferdigheten. Gjennom å observere hvordan læreren lytter til elevene, vil de lettere kunne tilegne seg denne ferdigheten (Børresen et al., 2012, s. 84).

1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmålene

I denne oppgaven er hensikten min å forske på muntlighet fra et lærer og elevperspektiv, for kunne se om det er sammenheng mellom svarene lærerne og elevene gir. Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan jobber fire norsklærere for å utvikle elevens muntlige ferdigheter i videregående skole, og hvilken oppfatning har elevene deres om å jobbe med muntlige ferdigheter i norskfaget?* Ettersom problemstillingen er svært omfattende, har jeg i tillegg formulert fire forskningsspørsmål.

1. Hvordan definerer informantene muntlige ferdigheter, og hvorfor mener de arbeidet med denne ferdigheten er viktig?
2. Hvordan jobbes det med muntlighet i timene, og hvor ofte jobbes det med denne ferdigheten?
3. Hvordan vurderes og veiledes elevenes muntlige ferdigheter?
4. Hvilken betydning har lærings-/klasse miljø for utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter?

1.4 Oppgavens oppbygning

I denne delen av oppgaven har jeg gjort rede for bakgrunnen for valg av temaet, og gitt en presentasjon av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg har reflektert over betydningen muntlighet har fått i fagfornyelsen, og læreplanen for norskfaget. I tillegg har jeg argumentert for hvorfor det trengs mer forskning innenfor dette feltet.

I del 2 av oppgaven vil jeg gi et innblikk i forskningen som er gjort tidligere i feltet. Deretter vil jeg ta for meg ulike teorier, som omfatter sosiokulturell teori, hvordan lærernes vurdering

og tilbakemeldinger kan bidra til å fremme elevenes muntlige kompetanse og betydningen et godt læringsmiljø har for utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter.

I del 3 av oppgaven vil det metodiske grunnlaget for oppgaven bli presentert. Her vil jeg deriblant gi en presentasjon av perspektivene og metoden jeg har forholdt meg til. Videre vil jeg gi innsikt i de valgene jeg har tatt underveis i min studie, og drøfte studiens validitet og reliabilitet.

I del 4 av oppgaven vil jeg gi en presentasjon av funnene jeg har kommet fram til. Her vil jeg bruke sitater og parafraaser fra informantenes svar fra intervjuene, og forsøke å belyse informantens svar så godt så mulig.

I del 5 av oppgaven vil jeg diskutere og tolke de funnene jeg har kommet fram til i lys av teori og tidligere forskning.

I del 6 av oppgaven vil jeg gi en konklusjon på problemstillingen og en oppsummering av de viktigste funnene i oppgaven. I tillegg vil jeg komme med didaktiske implikasjoner.

2.0 Tidligere forskning og teori

I dette kapittelet vil jeg gi en presentasjon av noe av forskningen som er gjort på muntlighet med særlig fokus på det som skjer i norskundervisningen. Videre vil gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for oppgaven.

2.1 Tidligere forskning

Det er mulig å finne flere studier som har muntlighet i fokus i sin forskning, til tross for at forskningen i denne ferdigheten er mindre sammenlignet med skriftlige og digitale ferdigheter (Rødnes& Gilje, 2018, s. 204).

Et sentralt funn som kommer frem i flere studier er at det er framføringer som dominerer arbeidet med muntlige ferdigheter. Funnene i forskningsartikkelen «opplæring i muntlige ferdigheter» skrevet av Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) viser at arbeidet med framføringer utgjør ca. 80 prosent i undervisningen i deres materiale, også ser vi at det gis «noe» rom for debatt/diskusjon, metaundervisning og andre undervisningsformer. Men det viser seg at disse arbeidsformene blir anvendt i ganske liten grad (Svenkerud et al., 2012, s. 40). Studien «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige

ferdigheter» (Svenkerud, 2013) som har fokus på elevoppfatninger og kartlegge det elevene «mener de lærer om muntlige ferdigheter og hvordan de erfarer dette arbeidet, inkludert hva slags veiledning og støtte elevene får underveis i arbeidsprosessen» (Svenkerud, 2013, s. 1) viser også at det er framføringer som dominerer arbeidet med denne ferdigheten (Svenkerud 2013, s. 13), til tross for at vi også kan påpeke at noen av elevene nevner at de har hatt debatt som arbeidsmåte (Svenkerud, 2013, s. 7).

Prosjektet «Klasserommets praksisformer» som tok sted i 30 ulike klasser i 1, 3, 6 og 9 trinn i vår og høst 2001(Penne et al., 2020, s. 15) viser også at det er lite fokus på muntlighet og at det er framføringer som dominerer arbeidet. Forskerne i dette prosjektet registrerer totalt 21 sekvenser, og sekvensene er igjen dominert av framføringer (Penne et al., 2020, s.17). De tok disse kategoriene i betraktning når de skulle undersøke hvor mange muntlige sekvenser de finner i undervisningen: «Framføringer (foredrag, fortelling, dramatisering foran klassen osv.). Strukturerte diskusjoner (elevledede debatter, rollespiddiskusjoner osv.).

Verkstedøvelser i gruppe(fortellerverksted, intervjuøvelser» (Penne et al., 2020, s. 16).

Samtidig inkluderte de en fjerde kategori med navn «metaundervisning om muntlig» som dreide seg om elevenes teoretiske kunnskap innenfor norskfaget (Penne et al., 2020, s. 16).

Også LISA studien som ble gjennomført fra september 2014 til mai 2015 hvor totalt 47 klasserom i ungdomsskolen ble filmet, i en sekvens på ca. fire timer per klasserom (Blikstad-Balas& Roe, 2020, s. 13-14), viser at framføringer har en viktig rolle i arbeidet med muntlighet i norsktimene (Blikstad- Balas& Roe, 2020, s. 82-83).

Forskningsartikkelen «Dere skal være enige med meg også!» Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget» (2021) kan her trekkes fram som en studie som skiller seg ut. Denne studien tar for seg hvordan elevene i 7 klasse organiserer samtalene som de har i grupper (Kvistad, 2021). Funnene i artikkelen viser at elevene mester å organisere turtaking i gruppa, slik at alle får sagt sin mening (Kvistad, 2021, s. 8). I tillegg viser det også at elevene klarer å «forholde seg aktivt og kritisk til andres argumenter» (Kvistad, 2021, s. 9).

Samtidig har elevene en tendens om å forsøke å bli «enige» og komme fram til et felles svar i gruppene de diskuterer (Kvistad, 2021, s. 1). «Og mye tyder på at de forholdt seg aktivt til kunnskap om samtale fra metaundervisningen (Kvistad, 2021, s.18). Særlig er dette funnet interessant, fordi det viser at det er fokus på metaundervisning, og at elevene gjør nytte av

denne undervisningen. Dette var i stor grad fraværende i undersøkelsen til (Svenkerud et al., 2012, s.40).

En annen sentral funn i flere av studiene er at elevene får lite veiledning når de forbereder sine fremføringer. Svenkerud (2012, s. 44) viser deriblant at «det gis lite veiledning underveis, og tilbakemeldingene som blir gitt til slutt, er ukritiske og lite konkrete». Dette er også et sentralt funn i studien til Svenkerud (2013) som viser at lærerens tilbakemeldinger er fraværende når elevene skal forberede framføringene sine (Svenkerud, 2013, s. 9). Det blir derfor opp til den enkelte eleven å systematisere hvordan hen skal forberede seg best mulig, og elevene blir avhengige av å få hjelp hjemme av foreldrene (Svenkerud, 2013, s.9). Dette er igjen en ulempe for de elevene som ikke har muligheten til få hjelp av sine foreldre eller andre voksne (Svenkerud, 2013, s. 13).

I prosjektet «Klasserommets praksisreformer» ble det heller ikke observert at elevene fikk opplæring i hvordan de skulle framføre sine presentasjoner (Penne et al., 2020, s. 18), «verken før eller etter framføringen-med unntak av noen få dramatiseringssekvenser» (Penne et al., 2020, s. 18). I tillegg kan det legges til at tilbakemeldingene som lærerne ga etter framføringene, var lite kritiske og stort sett for generelle. Lærernes hensikt om å «kun» ha det positive i forgrunn, førte til at deres tilbakemeldinger ble for generelle (Penne et al., 2020, s. 18-19). I tillegg var det en usikkerhet knyttet til om framføringene elevene hadde, ble gjennomført med hensikt om å utvikle elevenes muntlige ferdigheter (Penne et al., 2020, s. 18)

Sett studiene i sammenheng, ser vi at det ikke legges stort fokus for å kunne gi elevene variasjon i arbeidet med muntlige ferdigheter. Dette indikerer samtidig at kravet om å gi elevene variert og tilpasset undervisning, der elevenes preferanser også blir vektlagt, er i stor grad fraværende i undervisningen som gis til disse elevene (Hanssen& Husebø, 2022; Idsøe, 2014). Faktumet om at det er framføringer som dominerer arbeidet med muntlighet, er et sentralt funn i alle overnevnte studiene med unntak av studien til Kvistad (2021). Samtidig ser vi at det ikke er særlig fokus på å gi elevene grundig veiledning, der elevene kan ta dette i bruk i arbeidet med fremføringer og andre muntlige arbeidsoppgaver (Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013).

En annen sentral funn fra LISA studien er at det ikke gis mye rom for diskusjoner og debatter (Blikstad- Balas& Roe, 2020, s. 82-83). Likevel så viser svarene fra spørreundersøkelsen, at de fleste elevene opplever at de norsklæreren deres anerkjenner deres bidrag, samtidig at elevene får mulighet til å begrunne sine svar (Blikstad-Balas& Roe, 2020, s. 72-73).

Arbeidsmåtene som forskerne så mest tilløp av i norskundervisningen (Blikstad- Balas& Roe, 2020, s. 73) var «helklasseundervisning og en-til-en aktiviteter mellom lærer og enkeltelever» (Blikstad- Balas& Roe, 2020, s. 73).

Observasjonene deres viser at elevene har gode muligheter til å komme egne innspill i undervisningen, men at dette ikke er en klar oppfordring fra lærernes side. Det blir derfor opp til den aktuelle eleven om hen ønsker å gi uttrykk for sine egne tanker, og resulterer igjen til at det blir mer utfordrende for de tause elevene å ytre sine tanker (Blikstad-Balas& Roe, 2020, s. 73-74). Et sentralt funn som forskerne kom fram i «Klasserommets praksisformer» er også at det ofte legges til rette for at elevene kan uttrykke sine egne tanker og meninger, men at det er mangel på systematisk arbeid med muntlighet (Penne et al., 2020, s.17).

Det som også kan legges til fra LISA- studien er at det er lite tilløp av utforskende samtaler «der læreren følger opp elevsvarene og utfordrer elevene til å forklare, begrunne, utdype eller forsvare sitt svar» (Blikstad- Balas& Roe, 2020, s. 89). Dette funnet er igjen en motsetning fra det elevene svarte i spørreundersøkelsen, og dette kan igjen indikere på at elevene ikke vet hva som forventes av dem (Blikstad- Balas& Roe, 2020, s. 73-74). I tillegg kan vi også betegne at elevsvarene som ble observert, var ofte preget av ytringer uten fagbegreper og dominert av hverdagslige ytringer (Blikstad- Balas& Roe, 2020, s. 89-90).

Hvis vi ser «Klasserommets praksisformer» og «LISA- studien» i sammenheng, så ser vi at det gis rom for at elevene kan komme med egne ytringer og at lærerne anerkjenner disse bidragene (Blikstad- Balas& Roe, 2020; Penne et al., 2020). Men funnene fra «Klasserommets praksisreformer» viser at det ikke er systematisk arbeid med muntlighet (Penne et al., 2020, s. 17), og LISA studien viser at den faglige hensikten bak diskusjonene ofte uteblir (Blikstad- Balas& Roe, 2020, s. 89-90). Dette fører igjen til at elevene får mindre utbytte, fordi samtalen fort blir preget av hverdagsnakk, og elevene anvender fagbegreper i liten grad (Blikstad- Balas& Roe, 2020, s. 89-90).

Det vi imidlertid må ta i betraktning er at «LISA studien» og «Klasserommets praksisformer» ble gjennomført da eldre læreplaner var gjeldende. Som Blikstad- Balas og Roe (2020, s. 90) betegner, så er muntlighet enda viktigere i gjeldende læreplan i dag (LK20) og det blir lagt større vekt på at elevene skal få grundigere opplæring i denne ferdigheten. Likevel kan det spesifiseres at muntlige ferdigheter også hadde en sentral plass i læreplanen LK06 som en av de fem grunnleggende ferdighetene (Rødnes& Gilje, 2018, s. 201-202). Men vi ser at studiene til (Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013) som ble gjennomført da LK6 var gjeldende, viser også at opplæringen som elevene får innenfor denne ferdigheten er mangelfull.

Likevel ser vi på den andre siden at studien til Kvistad (2021) som ble gjennomført i vår 2018 (Kvistad, 2021, s. 5) da LK6 fremdeles var gjeldende, viser preg av systematisk arbeid med muntlighet. Med utgangspunkt i denne studien som er gjennomført to år før fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.1), så kan en argumentere for at sannsynligheten for at elevene får mer helhetlig undervisning i muntlighet kan ha økt i flere skoler gjennom årene. For å kartlegge kvaliteten på undervisningen og opplæringen som blir gitt i denne ferdigheten etter innføringen av den nye læreplanen (LK20), er det derfor viktig å forske mer på hvordan det blir jobbet med muntlighet i den norske skolen i årene framover.

Det er viktig å legge til at muntlighet som fagfelt er bred, og det kan argumenteres for at retorikken kan kategoriseres som en disiplin innenfor dette fagfeltet (Aksnes, 2016, s.17). Det er mulig å finne ulike definisjoner på hva retorikk er og innebærer. Aristoteles slår fast at retorikk er «evnen til i enhver sak å se hvilke muligheter vi har til å overtale» (Aristoteles, 2006, s. 27). Det er mulig å hevde at retorikken kan bidra til å fremme elevenes muntlige kompetanse, ettersom den kan gi elevene mulighet til å utvikle et metaspråk som de kan bruke i vurderingsformer og andre samtaler. Av den grunn kan retorikken være et rammeverk som kan tas i bruk i arbeidet med muntlighet (Aksnes, 2016, s. 17).

Jonas bakken har i forskningsartikkelen «retorikk og muntlig kreativitet» gjort rede for hvordan retorikken kan bidra til å utvikle elevenes muntlige kreativitet. Han skriver i sin artikkel deriblant om retorikkens fem arbeidsfaser: inventio, dispositio, elocutio, memoria og actio. Disse fem fasene har en lang tradisjon, og har siden antikkens tid blitt brukt i arbeidet med å bygge en tale (Bakken, 2016, s. 41). Fasen inventio handler om å klargjøre tekstens tema, dispositio handler om å bestemme tekstens struktur. Videre handler elocutio om

hvordan språket i teksten skal bli utformet, og memoria handler om å pugge teksten som taleren skriver. Endelig handler actio om selve fremføringen (Bakken, 2016, s. 41-42).

Men hvordan kan disse fem fasene være til nytte i arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget? Som vi så tidligere i oppgaven, så viser tidligere forskning at elevene stort sett har erfaring med fremføringer når det kommer til arbeid med muntlighet i undervisningen (Blikstad- Balas& Roe, 2020, Penne et al., 2020; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013). Å jobbe systematisk med disse fasene vil derfor kunne bidra til at de kan lage mer kreative framføringer og andre muntlige tekster, og få hjelp til å strukturere tekstene de skriver (Bakken, 2016, s. 41-42). Dette vil igjen kunne virke modellerende for elevene som strever med å lage muntlige tekster. Det er derimot svært viktig at lærere gir elevene aktiv veiledning og kommentarer på fremføringene elevene forbereder underveis (Bakken, 2016, s.42).

I tillegg kan vi her også nevne at retorikken er vektlagt i læreplanen for norsk. Retorikk blir eksplisitt nevnt flere steder i læreplanen. Et kompetansemål som kan nevnes er «å bruke fagkunnskap og retoriske ferdigheter i norskfaglige diskusjoner og presentasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14). Et annet kompetansemål er «lytte til andre, bygge opp saklig argumentasjon og bruke retoriske appellformer i diskusjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). Med utgangspunkt i disse målene ser vi relevansen av retorikken innenfor arbeidet med muntlighet. Av den grunn kan vi argumentere for at kunnskap om retorikken kan «bidra med et metaspråk om muntlig form og funksjon og være til nytte i praktisk arbeid med ulike typer framføring» (Aksnes, 2016, s. 17).

En annen metode som jeg vil løfte ved siden av retorikken, og som jeg vil argumentere for at det kan støtte elevenes utvikling av muntlige ferdigheter og gi elevene et metaspråk, er rammeverket «Thinking Togheter». Kvistad (2021) bygger også på dette rammeverket. «I Thinking Together gjøres kjennetegn ved utforskende samtale synlig for elevene gjennom eksplisitt undervisning og etablering av konkrete samtaleregler som elevene er med på å lage» (Kvistad, 2022, s. 2).

Som Bakhtin også viser, så er arbeid i grupper produktivt for elevene. Dette fordi, det gir elevene muligheten til å hjelpe hverandre og få utviklet nye ideer og se ting i ulike sammenhenger (Dysthe, 1995; Dysthe, 2012). Men som Kvistad (2022) poengterer i sin

doktoravhandling, så viser forskning at elevene som oftest ikke får godt nok læringsutbytte i gruppearbeid (s. 15). Hun foreslår derfor å ha større fokus på det hun omtaler som «eksplisitt samtaleundervisning», og påpeker at forskning viser at systematisk arbeid med gruppearbeid er produktivt for elevenes læring (Kvistad, 2022, s. 15).

Dette så vi også i studien til Kvistad (2021), som bygget sitt rammeverk på «Thinking Together» metoden. Som spesifisert tidligere viste funnene i hennes studie at elevene klarer å organisere turtaking i gruppene de er i, og at de gir rom for at alle får utvekslet sine tanker(Kvistad, 2021, s. 8). «Og mye tyder på at de forholdt seg aktivt til kunnskap om samtale fra metaundervisningen» (Kvistad, 2021, s. 18). Disse funnene er igjen med på å forsterke forskningen om at systematisk arbeid med gruppearbeid der elevene for klare rammer for hvordan de skal jobbe i gruppediskusjonene («Thinking Together»), er produktivt for deres læring og kan bidra til at de utvikler et metaspråk som de kan gjøre nytte av (Kvistad, 2021; Kvistad, 2022).

Jeg vil av den argumentere for at retorikken og slike rammeverk som «Thinking Together» bør brukes mer aktivt i undervisningen, ettersom det kan styrke elevenes muntlige kompetanse og bidra til at de utvikler et metaspråk (Aksnes, 2016; Bakken, 2016; Kvistad 2021; Kvistad, 2022). Det er med andre ord viktig å understreke at det ikke er tilstrekkelig å gi elevene rom for gruppearbeid eller forberede presentasjoner. For at elevene skal kunne få bedre læringsutbytte trenger de å få veiledning, oppfølging og rammer som de kan bruke og forholde seg til (Bakken, 2016; Kvistad 2021; Kvistad, 2022).

Teori 2.2

2.3 Det sosiokulturelle perspektivet på læring

Sosiokulturell læringsteori er en av flere læringsteorier. Faktum er at det ikke finnes et «fasit svar» på hvordan elevene kan lære, og av den grunn kan vi ikke utelukke fordelene i de ulike læringsteoriene (Carlsen& Juel, 2009; Skaalvik& Skaalvik, 2021). Jeg vil imidlertid ha fokus på dette perspektivet i denne oppgaven, ettersom sosiokulturell læringsteori legger stor vekt på interaksjonen elevene har sammen med medelever og lærer. Av den grunn er dette teoretiske perspektivet viktig for forståelsen av/vektleggingen av muntlighet (Carlsen& Juel, 2009; Vygotskij, 2001). Det som skiller denne læringsteorien fra de andre læringsteoriene og særlig kognitiv læringsteori, er grunntanken om at elevene får større

læringsutbyttet når de er i interaksjon og har samtale med andre, fordi de får mulighet til å utveksle ulike tanker og utvikle nye ideer sammen i et felleskap (Carlsen& Juel, 2009; Vygotskij 2001). Teorien utelukker altså ikke at elevene kan tilegne seg kunnskap når de jobber individuelt, men fremhever og vektlegger dialog for at elevene skal tilegne kunnskap i større grad (Carlsen& Juel, 2009;Vygotskij, 2001).

I følge Vygotskij så er språket en grunnleggende ressurs for læring (Postholm, 2008, s. 199). Han mente at «ordene som blir brukt i sosiale relasjoner blir etter hvert en del av personen og hans eller hennes tenkning» (Postholm, 2008, s. 199). Vygotskij understreker også en forutsetning for at barn skal kunne videreføre sine egne erfaringer og tanker, så «må man henføre den til en kjent klasse eller gruppe av fenomener. Men allerede slik klassifisering krever generalisering. Kommunikasjon forutsetter derfor generalisering og utvikling av ordmening; generalisering blir således mulig under kommunikasjon» (Vygotskij, 2001, s. 28). Det som altså er grunnpilaren her, er at barn først får en fullverdig forståelse av begreper når det gir mening for dem, og de kan kategorisere tilegnet kunnskap innenfor en kategori (generalisering). Videre er en forutsetning at de får uttrykket og videreført denne kunnskapen og erfaringen i kommunikasjon med andre (Vygotskij, 2001, s. 28).

Det kan argumenteres for at begrepsutvikling også er viktig innenfor arbeidet med muntlighet, for faktum er at elevene ofte har faglige diskusjoner i timene hvor de er nødt til å bruke fagbegreper, og diverse vitenskapelige begreper. Det er viktig å nevne at Vygotskij skiller mellom hverdagsbegreper/spontane begreper og vitenskapelige begreper. Men han understreker også at disse er gjensidig avhengig av hverandre, ettersom tilegnelsen av spontane begreper gjør det lettere for barn å tilegne seg vitenskapelige begreper (Vygotskij, 2001, s. 171). «Vitenskapelige begreper utvikler seg gjennom et systematisk samarbeid mellom barn og lærer. Utviklingen og modningen av barnets høyere mentale funksjoner er produkter av dette samarbeidet» (Vygotskij, 2001, s. 137). Ettersom vitenskapelige begreper tilegnes i situasjoner hvor elevene er i systematisk samarbeid med lærer, så kan det argumenteres for at denne lærings situasjonen kan bidra til at elevene får utviklet sitt muntlige ordforråd og begresforståelse (Vygotskij, 2001, s. 137). Et eksempel som kan nevnes her er begrepet retorikk, som elevene må lære gjennom et systematisk samarbeid med lærer, og et begrep som elevene kan ha nytte av for å kunne gjennomføre gode

fremføringer og utvikle sin muntlige kompetanse (Aksnes, 2016; Bakken, 2016; Vygotskij, 2001).

Ifølge Vygotskij så har hvert enkelt barn to utviklingsnivåer. Den ene sonen betegner det barnet kan fra før, og er kunnskap som allerede er tilegnet (Vygotskij, 2001, s. 15).

Forutsetningen for å kunne gjøre oppgaver og løse utfordringer som barnet selv ikke klarer, er at hen skal få støtte av en mer kompetent medelev og lærer. Dette kaller han for den «nærmeste utviklingssonen», og dette er den andre utviklingssonen (Postholm, 2008; Vygotskij, 2001). Elevenes utviklingssone er igjen relevant for utviklingen av deres muntlige kompetanse, og særlig er det noe de «faglige svake elevene» eller de som trenger litt ekstra hjelp som kan ta nytte av dette. Dette fordi, gjennom dialogene elevene har kan de få hjelp av andre mer kompetente medelever (og lærere), og kanskje klare å løse oppgaver eller andre utfordringer som de ikke klarer å løse på egenhånd (Postholm, 2008; Vygotskij, 2001).

Videre la han også vekt på de sosiale omgivelsene elevene tilegner seg erfaring i. Dette fordi, det sosiale felleskapet barna (elevene) er en del av, har en innvirkning på hvordan de konstruerer virkeligheten (Postholm, 2008, s. 200). Det sosiale felleskapet som elevene er en del av er igjen en faktor som kan spille inn i hvor mye kunnskap den enkelte eleven kan tilegne seg, og om hen kan klarer å nå sitt fulle læringspotensial (Postholm, 2008; Vygotskij, 2001).

En bidragsyter som vi kan plassere innenfor et dialogisk perspektiv, er Bakhtin. «Bakhtin la vekt på relasjoner, og hevdet at alt er i dialog eller i relasjon til noe annet» (Postholm, 2008, s. 201). Ifølge han så er ytringene og responsene i en dialog i tett sammenheng, fordi «enhver ytring har en adresse, den er rettet mot noen, og den responsive ytringen av den adresserte personen kan være kun stillhet eller en aktiv responsiv forståelse eller også en responsiv handling basert på denne forståelsen» (Postholm, 2008, s. 203). Han la også vekt på den sosiale konteksten ytringer blir utformet i, og hevdet at dette er en faktor som spiller inn når meningen med ytringene blir konstruert (Postholm, 2008, s. 203).

Bakhtin la samtidig vekt på fordelene som følger i en dialog. Ifølge han bidrar dialogene elevene har til å kunne etablere og konstruere mening i ulike lærings situasjoner (Dysthe, 1995; Dysthe, 2012). Når ulike forståelser, meninger, perspektiver og innsikter blir etablert i et klasserom, får vi et «flerstemmig klasserom» (Dysthe, 1995; Dysthe, 2012). Bakhtin ser

samtidig på uenighet som en god læringsressurs. Han påpeker at det ikke er tilstrekkelig at det er «mange» stemmer i klasserommet (Dysthe, 2012, s. 61). Det som gjør den dialogiske samtalen til en god læringsressurs, er at elevene kan ytre sine meninger og tanker uten å være redd for at andre har ulike meninger. I tillegg er det positivt at elevene har ulike meninger, fordi de lærer å respektere andres meninger, samtidig som de utvikler sine egne standpunkter (Dysthe, 2012, s. 61).

Og et slikt klasserom kan igjen betraktes som en god læringsressurs for elevene, for det vil være lettere for elevene (særlig de umotiverte elevene) til å tilegne seg kunnskap (Dysthe, 1995; Dysthe, 2012). Vi kan se dette i lys av begrepet «den nærmeste utviklingssonen» (Postholm, 2008; Vygotskij, 2001). Elevene vil i slike dialoger kunne få hjelp av medelever, og kanskje klare å løse oppgaver eller andre utfordringer som de ikke klarer å løse på egenhånd (Postholm, 2008; Vygotskij, 2001).

2.4 Vurdering for læring og læringsfremmede tilbakemeldinger

Vurdering for læring er et viktig fokusområde i skolen. I læreplanen for norsk blir dette også eksplisitt nevnt. Her fremkommer det at «underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Innenfor den tradisjonelle vurderingsordningen så har vi to ulike vurderingsordninger. Disse er summativ og formativ vurdering (Birkeland, 2018, s. 9). Det er særlig formativ vurdering, også omtalt som «vurdering for læring» som jeg kommer til å ha i betraktning, ettersom opplæringen i muntlige ferdigheter må gis gjennom effektive tilbakemeldinger og veiledning (Fjørtoft& Sandvik, 2016; Gamlem, 2022; Hattie& Timperley, 2007). Formativ vurdering handler om å gi tilbakemeldinger og veiledning som skal støtte elevene til å utvikle sitt faglige nivå (Fjørtoft& Sandvik, 2016; Gamlem, 2022; Hattie& Timperley, 2007).

For at en tilbakemelding skal gi nytte, så må læreren først og fremst inkludere elevene i alle deler av tilbakemeldingsprosessen. Den første fasen av denne prosessen er at læreren sammen med eleven bestemmer hva som er målet for viderelæring. Deretter må det klargjøres hvilket faglig nivå eleven befinner seg i, og endelig må tilbakemeldingen gi innsikt om hvordan eleven kan nå det aktuelle målet (Fjørtoft& Sandvik, 2016; Gamlem, 2022; Hattie& Timperley, 2007).

Det er særlig det siste punktet som tidligere forskning viser at det er mangel på. Som nevnt viser tidligere studier at elevene får lite veiledning og tilbakemelding på de muntlige framføringene som de forbereder (Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013). Forskningen viser også at elevene ikke får noe konkret undervisning i hvordan de skal gjennomføre selve framføringene, og tilbakemeldingene som lærerne gir etter framføringene er lite kritiske og stort sett generelle (Penne et al., 2020, s. 18-19). Dette er et problem som ikke kan tas for gitt, og vi kan derfor argumentere for at hvis lærerne skal ha en forventning om at elevene utvikler sine muntlige ferdigheter, er det essensielt at elevene underveis i arbeidet med muntlige ferdigheter får kommentarer og tilbakemeldinger som gir dem innsikt i hvordan de kan forberede seg på en best mulig måte (Penne et al., 2020; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013).

2.5 Betydningen av et godt læringsmiljø

I dagens klasserom så er elevene ofte i muntlig aktivitet og i interaksjon med hverandre. En utfordring som flere elever derimot møter i undervisningen er talevegring (Børresen et al., 2012, s. 48). «Talevegring er en form for sosial angst som har flere framtredelesformer, som prestasjonsangst, angst for oppmerksomhet, sosial tilbakeholdenhet og sjenanse» (Børresen et al., 2012, s. 48). Tidligere undersøkelser viser at det er mange elever som strever med talevegring, og at de derfor ikke er muntlig aktive. Dette er en utfordring som ikke kan tas for gitt, og viser også viktigheten av hvorfor det må jobbes med muntlige ferdigheter tidlig i utdanningsløpet (Børresen et al., 2012, s. 48).

For faktum er at dersom elevene gradvis fra barneskolen blir trygge til å uttrykke seg muntlig foran andre medelever og lærere, vil det kunne bidra til at de blir mindre tause senere i utdanningsløpet (Børresen et al., 2012, s. 48). Det kan nevnes at en viktig faktor som spiller inn her, er læringsmiljøet i klassen. Ingen lærere kan ha en forventning om at elevene skal få godt læringsutbytte og ta ordet i et klasserom hvor relasjonene mellom elevene og læreren er dårlig (Mausethagen & Kostøl, 2010, s. 231-232). Dette er også tilfelle når det gjelder relasjonene elevene har til hverandre (Bru, 2011 s.30).

Gode relasjoner er en av mange avgjørende faktorer for aktiv deltakelse i timene, og noe enhver lærer må ha i forgrunn i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Dårlige relasjoner kan føre til at flere elever vil foretrekke å være stille i timene, og det vil

være utfordrende for læreren å tilrettelegge for undervisning som elevene vil få utbytte av (Bru, 2011; Mausestagen & Kostøl, 2010). Dette vil igjen ha en negativ innvirkning på elevenes læring. Av den grunn er det essensielt at læreren etablerer gode relasjoner til sine elever, og bidrar til å fremme gode relasjoner til og mellom elevene (Bru, 2011; Mausestagen & Kostøl, 2010).

For at klasserommet skal være en arena hvor elevene føler seg trygge til å dele sine meninger og tanker, så må læreren først og fremst være en tydelig klasseleder, og sette klare rammer for hva som er akseptabelt (Postholm, 2013a; Postholm, 2013b). Dersom læreren lykkes med å utøve en god klasseledelse og elevene føler seg anerkjent og respektert (Postholm, 2013a, s. 129) vil læreren bli «en sentral aktør i å skape gode relasjoner og gode læringsaktiviteter, og læreren som leder av læringsaktivitet vil påvirke elevenes læringsutbytte» (Postholm, 2013a, s. 129).

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gi en presentasjon av tilnærmingene jeg har tatt som utgangspunkt for å kunne analysere og tolke funnene i oppgaven min. Videre vil jeg gjøre rede for metoden jeg har valgt. Deretter vil deriblant jeg gjøre rede for hvordan jeg har rekruttert informantene, etiske avveininger jeg har gjort, utformingen av intervjuguidene, gjøre rede for analyseprosessen og drøfte over validiteten og relabiliteten i min studie.

3.1 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

En fenomenologisk tilnærming dreier seg om å forstå fenomenet man undersøker gjennom informantenes tanker og opplevelser om det som blir undersøkt. Det er altså meningene og erfaringene til informantene som vil være i forgrunn, når forskeren forsøker å konstruere meninger om fenomenet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). Dette skjer ved at« forskeren gjennomfører presise analyser av hvordan fenomenet eller hendelsen blir erfart av den som erfarer» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Det er også viktig at forskeren har et reflektert forhold til egen påvirkning og eventuelle forhold som kan ha påvirket sin objektivitet. Av den grunn er det essensielt at forskeren ikke har noen klare betraktninger før hen gjennomfører forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76).

En hermeneutisk tilnærming skiller seg fra en fenomenologisk tilnærming. Innenfor en hermeneutisk tilnærming prøver vi å forstå et fenomen gjennom tolkninger og vi konstruerer virkeligheten gjennom tolkninger av informantenes svar. Grunnpilaren her er at det ikke er tilstrekkelig å forstå et fenomen kun gjennom svarene vi får i en forskningsprosess (Gilje, 2019, s. 11). For å kunne unngå misforståelser, er det av den grunn viktig at vi «tar sikte på å avdekke ein underliggende samanheng eller ei djupare mening i handlingar, tekstar, kunstverk, historiske kjelder og liknande kulturuttrykk» (Gilje, 2019, s. 11).

I denne oppgaven har jeg en kombinasjon av en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Først og fremst forsøker jeg å forstå muntlighet som fenomen, gjennom mine informanternes tanker, meninger og oppfatninger om muntlighet. Her vektlegger jeg erfaringene til deltakerne som blir intervjuet, og de funnene jeg tilegner meg fra intervjuene tar jeg med videre til diskusjonskapittelet (Kvale& Brinkmann, 2015;Postholm& Jacobsen, 2018). Likevel har jeg også en hermeneutisk tilnærming, ettersom jeg tolker disse funnene i lys av tidligere forskning og relevant teori som tar for seg dette fenomenet (Gilje, 2019, s. 11). Hensikten ved bruk av disse to tilnærmingene i kombinasjon, er å kunne få innsikt i informantenes tanker, men samtidig prøve å forstå deres svar i et større perspektiv. Av den grunn vil jeg argumentere for at en slik kombinasjon er godt egnet i denne studien (Gilje, 2019, Kvale& Brinkmann, 2015; Postholm& Jacobsen, 2018).

3.2 Valg av metode

I denne oppgaven har jeg en kvalitativ tilnærming i min forskning, og har valgt intervju som metode. Jeg gjennomførte individuelle intervjuer med lærerne (fire lærere) og gruppeintervjuer med elevene (fire elevgrupper). En kvalitativ tilnærming egner seg godt der hensikten er å kunne få dyp kunnskap, og se resultatene i en større sammenheng (Larsen, 2017, s. 29). I et intervju kan forskeren «få utfyllende og utdypende svar, rydde opp i misforståelser og gå dypere inn i temaet. Dette fører også til at forskeren får bedre forståelse av det som studeres» (Larsen, 2017, s. 29). I min forskning er hensikten også å kunne se resultatene i en større sammenheng og få dypere innsikt i undervisningen om muntlige ferdigheter (Larsen, 2017, s. 29). I tillegg kan det argumenteres for at denne metoden også er i sammenheng med både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Dette fordi, innenfor begge disse tilnærmingene så er informantenes oppfatninger essensielt

for å kunne konstruere mening om et fenomen (Gilje, 2019; Kvale& Brinkmann, 2015; Postholm& Jacobsen, 2018). Og ved bruk av intervju er det mulig å få dyp innsikt i disse oppfatningene (Larsen, 2017, s. 29).

Jeg valgte å gjennomføre et halvstrukturert intervju (semistrukturert intervju). Det som skiller et halvstrukturert intervju fra et strukturert intervju, er at forskeren klargjør noen spørsmål/temaer som det skal snakkes om, men utelukker heller ikke å snakke om nye momenter som deltakerne trekker fram i samtalen (Kleven, 2014, s. 39). Hensikten min var også dette; jeg hadde på forhånd klargjort en intervjuguide med spørsmål, men jeg stilte ikke alle spørsmålene i samme rekkefølge, og det dukket fort opp oppfølgingsspørsmål fra min side i hvert enkelt deltema. I tillegg ga jeg rom for at informantene kunne bruke god tid på å komme med egne refleksjoner, slik at jeg ikke hindret dem å trekke inn relevant informasjon (Kleven, 2014, s. 39).

3.3. Utforming av problemstilling

I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 60) så kan en problemstilling «være rettet mot to forhold:1. En dypere forståelse av en situasjon, et sted, et fenomen eller en hendelse. 2. En forklaring på noe som skjedde». Formålet mitt i denne masteroppgaven er å kunne få dypere innsikt i lærernes og elevenes tanker og erfaringer innenfor muntlige ferdigheter, og av den grunn er det første punktet som er relevant for min studie. Videre er viktig å legge til at problemstillingen som man formulerer, er konkret og presis (Larsen, 2017, s.21). I tillegg er det viktig at problemstillingen også er av interesse for andre enn forskeren selv, samtidig at problemstillingen tar utgangspunkt i tidligere forskning/studier (Larsen, 2017, s. 21). Jeg vil argumentere for at min problemstilling kan være av interesse for flere enn meg selv. Dette fordi, jeg tar utgangspunkt i tidligere forskning om muntlighet i formulering av problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, og i tillegg er det faktum om at muntlige ferdigheter har fått større betydning i den nye læreplanen (Blikstad- Balas& Roe, 2020, s. 90).

3.4.1 Rekruttering av informanter

En kvalitativ studie kjennetegnes av at forskeren har hensikt om å få mye relevant data, gjennom et mindre utvalg av informanter. Det finnes ulike strategier en forsker kan ta i bruk når hen skal rekruttere informanter (Christoffersen& Johannesen, 2012, s. 49-52). En ting som har vært viktig for meg under rekrutteringsprosessen, har vært å velge lærerinformanter som har kjennskap til arbeid med muntlighet i videregående skole. Dette er essensielt for at jeg skal kunne få data som kan i en viss grad kan generaliseres, eller ha overførbarhet for videre forskning (Postholm& Jacobsen, 2018; Tjora, 2021). Utvalget jeg har valgt er altså et strategisk utvalg, som jeg tenker kan gi innsikt i feltet jeg forsker på (Tjora, 2021, s. 145). For å kunne øke sannsynligheten for å sikre dette, så hadde jeg et kriterium. Dette var at lærerne som ble valgt ut skal undervise aktivt i videregående skole, og ha undervist i norskfaget i minst to år.

Det å rekruttere informanter kan være vanskelig under forskningsprosessen (Christoffersen& Johannesen, 2012, s. 53). Dette erfarte jeg også. Jeg startet med å sende forespørsel til ulike skoler i Oslo, men fikk dessverre ikke tak i noen informanter på grunn av tidsmangel i skolene. Derfor valgte jeg kort tid senere å sende e-post til mine to tidligere veiledere, (som jobber i to ulike videregående skoler) og de stilte seg positive til å finne informanter for meg.

Mine to veiledere, rekrutterte begge to kolleger som også er norsklærere, men de er selv ikke informanter. Siden jeg hadde hatt praksis i begge disse skolene, så hadde jeg sett tre av disse lærerne under praksisperiodene, men utover det hadde jeg ikke særlig kjennskap til dem. Elevinformantene ble rekruttert av læreren deres. Ettersom det var mange elever som stilte seg positivt til å delta, valgte lærerne fire tilfeldige elever fra hver enkelt klasse.

3.4.2 Presentasjon av lærerne og elevene

For å kunne få et mer nyansert perspektiv, valgte jeg å velge lærere og elever fra to ulike skoler. Vedlagt følger informasjon om informantene. Alle lærerne har i denne oppgaven fått fiktive navn.

Lærerne

Navn	Fag	Erfaring	Klasse
Marte- skole A	Norsk og historie	12 år	VG3
Marie- Skole A	Norsk og religion	10 år	VG3
Jonas- Skole B	Norsk og samfunnsfag	5 år	VG1
Silje- Skole B	Norsk og religion	3 år	VG1

Elevene

Navn	Antall elever	Klasse
Marte sine elever	4	VG3
Marie sine elever	4	VG3
Jonas sine elever	4	VG1
Silje sine elever	4	VG1

På grunn av omfanget i elevgruppene, så får jeg ikke skilt mellom enkeltelevne. Årsaken til at jeg har gjort det slik, er at det å holde styr på 16 informanter i presentasjonen av analysen er omfattende. Jeg har derfor valgt å skille mellom elevgruppene knyttet til lærerne, og ikke mellom enkeltelevne.

Likevel har jeg flere steder i analysekapittelet og i diskusjonskapittelet ikke gjort et direkte skille mellom elevgruppene, da det er mye som er likt på tvers av elevgruppene. Jeg har forsøkt å ha en systematisk balanse på hvor mye jeg siterer hver enkelt elev, men ettersom enkelte av elevene var mer aktive, er de sitert noe mer. En generell betraktning er at elevene stort sett er enig i det som blir sagt i gruppene, og sitatene som har blitt valgt er derfor representative.

3.5 Pilotintervjuer

To uker før jeg satt i gang datainnsamlingsprosessen, valgte jeg å gjennomføre et pilotintervju med min nevø som er elev i vg2, og i tillegg et pilotintervju med min medstudent. Hensikten bak disse intervjuene, var å kunne kartlegge hvilke svar jeg kunne forvente å få av intervjuene jeg skal kunne gjennomføre, og i tillegg kartlegge hvilke spørsmål jeg burde bearbeide. Som Neteland (2020, s. 61) betegner, så er det lurt å gjennomføre pilotintervjuer, fordi det kan bidra til at man oppdager feil eller noe som bør endres før man starter datainnsamlingen. Pilotintervjuene bidro til at jeg endret noen av spørsmålene, og det ble lettere å se hvilke spørsmål som var relevant for forskningsspørsmålene i oppgaven. I tillegg ga intervjuene meg også en liten pekepinn på hva jeg kan forvente av svar i de intervjuene jeg skulle gjennomføre (Neteland, 2020, s. 61)

3.6 Utforming av intervjuguidene

Å kunne utforme en god intervjuguide er viktig, og krever systematisk arbeid. For å kunne få relevant informasjon, så må forskeren stille spørsmål som er relevant for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål (Gleiss& Sæther, 2021, s. 82-83). Jeg utarbeidet to intervjuguider med noen fastsatte spørsmål (en intervjuguide for intervju med elevene, og en for intervju med lærerne). I tillegg spurte jeg informantene oppfølgingsspørsmål underveis (Gleiss& Sæther, 2021, s. 82).

En ting som var viktig i utarbeidelsen av intervjuguidene, var å formulere spørsmål som ikke var avanserte og som kunne bli forstått av deltakerne. Videre la jeg også vekt på å stille informantene kun et spørsmål om gangen. Dette er viktig, slik at man får svar på alt man er ute etter (Gleiss& Sæther, 2021, s. 82- 84). I intervjuene med lærerne startet jeg med innledningsspørsmål, der hensikten var å kartlegge hvor lenge lærerne hadde jobbet som lærer og hvilke andre undervisningsfag de hadde. Dette var viktig for å kunne undersøke hvor mye erfaring den enkelte læreren hadde. Videre stilte jeg spørsmål som deriblant; hvordan de vil definere muntlige ferdigheter, hvordan det jobbes med muntlighet i deres timer, hvordan de vurderer og gir veiledning innenfor muntlighet og hva et godt læringsmiljø betyr for utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter. Spørsmålene som elevene ble stilt, var stort sett det samme (med unntak av innledningsspørsmålene), da hensikten er å kunne se om det er samsvar mellom det lærerne og elevene sier.

3.7.1 Gjennomføring av intervjuene

Som nevnt tidligere så gjennomførte jeg halvstrukturerte (semistrukturerte) intervjuer. I enkelte av intervjuene, var det temaer som vi snakket om mer detaljerende. Dette førte til at noen av intervjuene varte noe lengre enn de andre. Grepene jeg forsøkte å bruke for å få informantene i tale var deriblant å smile aktivt under intervjuene. Videre hadde jeg også fokus på å stille åpne spørsmål, og jeg forsøkte å vise informantene at jeg anerkjenner og verdsetter svarene deres. For å få alle elevinformantene til å snakke i gruppeintervjuene, så forsøkte jeg å distribuere det slik at alle fikk sagt noe på hvert spørsmål. Likevel var det noen av informantene som var mer aktive i intervjuene.

Gjennomsnittet av intervjuene ligger på ca. 30 min, og totalt 4 timer og 13 minutter. Intervjuene ble gjennomført på grupperom i skolene, og det var ikke støy eller andre faktorer som påvirket gjennomføringen. Jeg startet alle intervjuene med å gi grundig informasjon om mitt prosjekt, og jeg gikk gjennom malen som NSD hadde utarbeidet (se delkapittelet om kvalitet i forskningen). Jeg brukte Universitetets diktafon-mobilapp til å ta opp intervjuene, og jeg hadde god erfaring med å bruke denne appen, ettersom jeg hadde testet den ut i de to pilotintervjuene som jeg gjennomførte. Derfor valgte jeg å bruke den under intervjuene, og den fungerte relativt bra.

3.7.2 Transkribering av intervjuene

Transkribering er en måte mange forskere ofte velger å bruke i bearbeidningen av intervjuintervjuene, og dreier seg om å skrive informantenes svar ord for ord (Dalland, 2012, s. 179). I intervjuer hvor forskeren transkriberer svarene ord for ord, er det vanlig å bruke en diktafon app, eller lignende som tar opp stemmene til informantene (Kvale& Brinkmann, 2015, s. 205). Slik unngår man å miste relevant og viktig informasjon, samtidig som det blir lettere for forskeren å ha samtalen i forgrunn under intervjuene, slik at hen ikke trenger å konsentrere seg om flere ting samtidig (Kvale& Brinkmann, 2015, s. 205).

Jeg startet med transkriberingen av hvert enkelt intervju kort tid etter gjennomføring, slik at jeg lettere kunne skille mellom deltakerne. Samtalene er transkribert ordrett, med unntak av at jeg har valgt å utelate unødvige lyder, latter og pauser i samtalene. Jeg valgte å gjennomføre det på denne måten, på grunn av at det er innholdet som er mest relevant for mine analyser, og det jeg har i forgrunn (Kvale& Brinkmann, 2015, s. 208).

3.7.3 Analyse:

Analyse er en viktig del av forskningsprosessen, og innebærer «å lage grupperinger av elementer som har noen fellestrekk, for eksempel ulike typer atferd, ulike meninger om et tema eller forskjellige identiteter. Slike grupperinger kalles gjerne kategorier» (Gleiss& Sæther, 2021, s. 170). Jeg startet analyseprosessen tidlig ved å få innsikt i teori og tidligere forskning om muntlighet. Ved utgangspunkt i dette, utviklet jeg problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguider. Denne prosessen ledet igjen til at jeg utviklet noen kategorier før gjennomføringen av intervjuene (Gleiss& Sæther, 2021, s. 170-171). Etter å ha gjennomført intervjuene og sett over transkripsjonene, så bearbeidet jeg kategoriene, problemstillingen og forskningsspørsmålene (Gleiss& Sæther, 2021, s. 170-171). Jeg hadde med andre ord en kombinasjon av både en induktiv og deduktiv tilnærming, med andre ord en abduktiv tilnærming i analyseprosessen når jeg utviklet kategoriene for analysen. Det ble derfor hensiktsmessig å bruke tematisk analyse under analyseprosessen, med en abduktiv tilnærming (Gleiss& Sæther, 2021, s. 170-171).

Videre er det i analyseprosessen nyttig å kode datamaterialet, som innebærer å dele datamaterialet i «mindre enheter og gi disse enhetene en kode. En kode er et ord eller en setning som uttrykker noe om en avgrenset del av materialet» (Gleiss& Sæther, 2021, s. 173-174). Etersom jeg tok utgangspunkt i både intervjuguidene og teori/tidligere forskning om muntlighet, i tillegg til datamaterialet, så hadde jeg en abduktiv form for koding (Gleiss& Sæther, 2021, s. 174). Jeg startet kodingen først og fremst ved å lese transkripsjonene for hvert enkelt intervju. Etter å ha lest alle transkripsjonene gjentatte ganger, startet jeg å notere meg det som var mest gjennomgående i intervjuene. Jeg hadde her en strukturert koding, og knyttet de mest gjennomgående formuleringene til temaene jeg hadde utledet som kategorier på forhånd (Gleiss& Sæther, 2021, s. 177). I denne fasen la jeg merke til at ikke alle kategoriene som jeg hadde utledet på forhånd, var like fremtredende i intervjuene. Dette førte det til at jeg bevegde meg til en mer induktiv form for koding, og jeg forsøkte å se over de gjennomgående uttalelsene i lys av datamaterialet, og ikke de forhåndsbestemte kategoriene (Gleiss& Sæther, 2021, s. 174). Videre bearbeidet jeg kategoriene, og utelukket enkelte av dem, da disse ikke var særlig relevant for oppgavens problemstilling. Av intervjuenes omfang valgte jeg å ta for meg de viktigste og mest relevante analysekategoriene for forskningsspørsmålene i oppgaven (Gleiss& Sæther, 2021, s. 174). For

å kunne presentere resultatene på en sammenhengende måte, valgte jeg også å behandle lærer- og elevsvarene under samme kategorier. Disse kategoriene blir presentert i del 4 av oppgaven.

3.8 Kvalitet i forskningen

All informasjon som kan identifisere deltakerne i enhver datainnsamlingsprosess, plikter forskeren i henhold til personopplysningsloven å sende meldeskjema til Sikt (tidligere NSD) (Haugen& Skilbrei, 2021; Sikt, u.å). Ettersom jeg skulle ta opp informantenes stemmer, sendte jeg et meldeskjema til Sikt (Kunnskapsektorens tjenesteleverandør) hvor jeg ga dem informasjon om mitt prosjekt, og redegjorde for hvorfor jeg trenger å behandle informantens personopplysninger. Noen uker senere fikk jeg søknaden godkjent av dem, og jeg satt der i gang prosessen med å finne informanter.

Videre er det nødvendig å få samtykke av deltakerne, før man kan sette i gang datainnsamlingen. Det som imidlertid er viktig, er at forskeren gir deltakerne grundig informasjon om hvilke rettigheter de har og hva deres samtykke innebærer (Haugen& Skilbrei, 2021; Kvale& Brinkmann, 2015). Deltakerne må bli opplyst om at det er frivillig deltakelse, og at de kan trekke sitt samtykke når de ønsker det. I tillegg må de ble opplyst om hvem som har tilgang til dataene som samles, og hvordan dataene skal behandles (Haugen& Skilbrei, 2021; Kvale& Brinkmann, 2015).

I forkant av intervjuene sendte jeg lærerne et informasjonsskriv på e-post hvor jeg ga opplysninger om mitt prosjekt, formålet med prosjektet, hva deltakelse innebærer og andre rettigheter som de har. Jeg brukte malen som NSD hadde utarbeidet. Videre fikk jeg tilsendt samtykke av alle lærerne. Når det gjelder å få samtykke av elevene, så avtalte jeg i forkant med lærerne om at de skulle informere sin klasse om mitt prosjekt, og deretter velge fire frivillige deltakere for et gruppeintervju. Elevene som deltok i intervjuene var altså opplyst om prosjektet i forkant, men jeg gikk grundig gjennom informasjonsskrivet og formålet med prosjektet før jeg startet med intervjuene, og fikk tilsendt deres samtykke på e-post i forkant av intervjuet. Dette er viktig, for jeg som forsker må være helt sikker på at deltakerne ikke sitter igjen med noe tvil om hva deres deltakelse innebærer, og hva formålet med prosjektet som de gir deltakelse til dreier seg om (Haugen& Skilbrei, 2021; Kvale& Brinkmann, 2015).

Det er verdt å nevne at alle elevene var fylt 16 år, og av den grunn trengte jeg ikke samtykke av deres foreldre (Haugen& Skilbrei, 2021, s. 66).

3.9 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om i hvilken grad forskningen er pålitelig, og om andre forskere kan komme fram til samme funn/resultater ved å følge samme metode/metoder (Kvale& Brinkmann, 2015; Postholm& Jacobsen, 2018). Det som derimot er viktig å legge til er at det er en utfordring å kunne sikre høy reliabilitet (pålitelighet) i kvalitative studier. Dette fordi, forskere kan ha ulik forståelse av et fenomen, og det er deres subjektive oppfatninger/ståsted som vil være i forgrunn under forskningsprosessen (Postholm& Jacobsen, 2018, s. 223-224). I tillegg er det også viktig å legge til, at det ikke er gitt at deltakerne i studien skal ha samme tanker/meninger om samme fenomenet i senere tid. Av den grunn utelater Postholm& Jacobsen (2018, s. 224) kravet om at en annen forsker skal kunne komme fram til tilsvarende like funn, for at studien skal bli ansett som pålitelig i kvalitative studier. De trekker fram disse to punktene, som en forutsetning for at studien skal bli sett på som troverdig. «At forskeren selv reflekterer over sin påvirkning, og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den» (Postholm& Jacobsen, 2018, s. 224).

En utfordring i kvalitativ metode som kan påvirke studiens reliabilitet er «kontrolleffekten» (Larsen, 2017, s. 29). Kontrolleffekten går ut på at man som forsker ikke kan vite om en deltaker gir sanne svar (Larsen, 2017; Postholm& Jacobsen, 2018). Et tilfelle er at deltakeren «svarer det hun/han tror intervjueren gjerne vil at hun/han skal svare, at hun/han svarer får å gi et godt inntrykk, at hun/han svarer får å skjule uvitenhet» (Larsen, 2017, s. 29). Til tross for at jeg informerte alle elevene i forkant av intervjuene om at de skulle være åpne og svare ærlig på spørsmålene, og at svarene som de skulle gi ikke skulle påvirke deres relasjon til læreren deres eller karakteren som de skal få, er det fortsatt sjanse for at de svarte uærlig i noen av spørsmålene (Larsen, 2017; Postholm& Jacobsen, 2018).

Men som Postholm& Jacobsen (2018, s. 225) skriver, så vil det være mer hensiktsmessig for forskeren å reflektere over sin egen relasjon med deltakerne, og at hen «gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den» (Postholm& Jacobsen, 2018, s. 224). Som nevnt hadde jeg ikke kjennskap til noen av elevene jeg intervjuet, og ut

ifra mine observasjoner var det ingen særlige grunner til å anta at elevene ikke var ærlige. Likevel må det påpekes at i et gruppeintervju kan sannsynligheten for at elevene svarer uærlig være større, ettersom det er flere elever i samme intervjuet, og da kan sannsynligheten for å skjule uvitenhet øke (Larsen, 2017; Postholm& Jacobsen, 2018). I tillegg kan det være tilfelle at noen av elevene med hensikt om å ikke kritisere og sette sin lærer i «dårlig lys», igjen kan ha gitt svar som ikke gjenspeiler deres oppfatninger. Når det gjelder hvordan intervjuene med lærerne foregikk, så vil jeg igjen hevde at jeg ikke opplevde noen spesifikke faktorer som kan ha påvirket informantenes svar. Faktum er likevel at lærerne var opplyst på forhånd om at jeg hadde hatt praksis i skolene deres. Dette kan igjen ha vært en faktor som kan ha påvirket svarene som de ga i intervjuet (Larsen, 2017; Postholm& Jacobsen, 2018).

I tillegg er det viktig å reflektere over sin egen subjektivitet og i hvilken grad det kan ha påvirket funnene man får i studien (Postholm& Jacobsen, 2018, s.224), fordi «kunnskapen som presenteres i en forskningstekst, det vi ofte kaller funn er forskerens forståelse utviklet i settinger og situasjoner som er studert, begrenset til innrammingen av problemstillingen og forskningsspørsmål» (Postholm& Jacobsen, 2018, s. 220). Som nevnt i innledningen, så har jeg selv vært vitne til mange tause elever, og jeg har selv erfaring med at lærere har hatt større fokus på det skriftlige aspektet sammenlignet med det muntlige. Til tross for at jeg i denne studien har hatt sterkt fokus på å ikke la disse erfaringene og oppfatningene påvirke min objektivitet, kan det hende at jeg i mine tolkninger likevel kan ha blitt påvirket av disse antakelsene, og det kan derfor være en faktor som kan ha påvirket funnenes troverdighet (Postholm& Jacobsen, 2018, s. 224).

3.10 Validitet

Validitet handler om i hvilken grad resultatene i en forskningsprosess, kan anses som gyldige. Postholm& Jacobsen (2018, s. 222-223) skriver om indre og ytre gyldighet (validitet). Indre gyldighet dreier seg om i hvilken grad funnene i forskningen som blir gjort, kan bli ansett som gyldige. Ytre gyldighet derimot, dreier seg om resultatene i en studie kan generaliseres og argumenteres for at den også kan være gjeldende for flere informanter. Det er særlig indre gyldighet, som vil være relevant i min forskning. Som nevnt tidligere, er jeg ikke ute etter å trekke generelle slutninger basert på funnene jeg kommer fram til. Det vil således

være et tynt grunnlag å generalisere funn, med utgangspunkt i fire gruppeintervjuer med elever (totalt 16 elever) og intervju med fire norsklærere (Postholm& Jacobsen, 2018, s. 223). Dette er også en ulempe ved kvalitativ metode som Larsen (2017, s. 29) løfter. Det er vanskeligere å generalisere resultatene man får i en kvalitativ undersøkelse, fordi det er som hovedregel færre deltakere enn i kvantitative undersøkelser.

Det som derimot er relevant å reflektere over i min forskning, er hvorvidt mine slutninger er gyldige i den forskningen jeg gjør (Postholm& Jacobsen, 2018, s. 229). En faktor som styrker forskningens indre validitet, er å vise at man tar utgangspunkt i datamaterialet, når man skal analysere og tolke funnene. Dette har jeg også gjort i form av å skrive sitater og parafraaser fra intervjuene i analysekapittelet (Postholm& Jacobsen, 2018, s. 230). Videre har jeg også gjort rede for hvordan jeg har kommet fram til kategoriene i analysekapittelet, som igjen er med på å styrke validiteten (Postholm& Jacobsen, 2018, s. 230).

En utfordring som imidlertid kan nevnes er at det kan være at det lærerne svarer, ikke nødvendigvis stemmer med praksis, men at det heller er idealer som de ønsker å oppnå. Av den grunn vil jeg argumentere for at det styrker studiens validitet å ha både lærerinformanter og elevinformanter, slik at jeg får ulike perspektiver på sammen fenomen og får brukt triangulering (Patton, 1999, s.1193). I tillegg har jeg gjennom diskusjonskapittelet forsøkt å se mine funn i lys av det tidligere studier viser (Gleiss& Sæther, 2021, s. 205). Som Gleiss& Sæther (2021, s. 205) skriver, så kan validiteten «styrkes ved å sammenlikne egne funn med tidligere forsknings på feltet. Hvis det er samsvar mellom funnene på tvers av undersøkelser, vil dette bidra til å styrke validiteten til de konklusjonene man kommer med»

4.0 Analyse og resultater

I denne kapittelet vil jeg gi en presentasjon av funnene fra intervjuene med lærerne, og funnene fra gruppeintervjuene med elevene fra de to ulike skolene. Følgende er kategorier for både lærer- og elevsvarene:

1. Forståelse av hva muntlige ferdigheter er, og viktigheten av å jobbe med denne ferdigheten

2. Hvordan det jobbes med muntlighet, og hvor ofte det jobbes med denne ferdigheten i timene
3. Hvordan muntlige ferdigheter vurderes og veiledes
4. Betydningen av lærings-/klasse miljø for utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter

4.1 Forståelse av muntlige ferdigheter er, og viktigheten av å jobbe med denne ferdigheten

I denne kategorien var hensikten å kartlegge lærernes og elevenes forståelse av muntlige ferdigheter, og hvorfor det er viktig å jobbe med denne ferdigheten i norskfaget.

4.1.1 Hvordan definerer norsklærerne muntlige ferdigheter?

Først og fremst kan det nevnes at det er enighet blant lærerne at muntlige ferdigheter handler om å diskutere, fortelle og kunne uttrykke seg tydelig og presist.

Marte definerer muntlige ferdigheter slik: «Det dreier seg om å delta i diskusjoner og evnen til å kunne uttrykke sine egne tanker på en presis måte».

Marie påpeker at muntlige ferdigheter dreier seg om å: «Kunne uttrykke seg med fagbegreper på en selvstendig og presis måte, og kunne bruke fagstoffet i ukjente sammenhenger. Samtidig handler det også om å delta i diskusjoner».

Marie legger altså også vekt på diskusjoner og kunne utfolde sine egne meninger i likhet med Marte, men understreker samtidig at det er viktig å bruke fagbegreper aktivt når vi uttrykker våre meninger.

Silje sier at det er: «Alt av å kunne diskutere, fortelle og forklare, egentlig alt av kommunikasjon»

Jonas sier: «Det handler om å kunne ordlegge seg riktig, og bidra med egne resonnementer i diskusjoner og dialoger.

Vi ser at Silje og Jonas også vektlegger diskusjon, og evnen til å kunne uttrykke seg foran andre i sine svar.

Marte skiller seg samtidig ut fra de andre lærerne ved å eksplisitt spesifisere at muntlige ferdigheter ikke bare omfatter arbeidet i klasserommet. «Det handler ikke bare om det vi

gjør i klasserommet, men også det elevene tar meg seg fra klasserommet og som de anvender i den virkelige verden. For eksempel det å snakke med venner, holde tale, snakke i offentligheten»

En oppsummering av lærersvarene her vil være at alle lærerne vektlegger verdien av at elevene skal samhandle, kunne utrykke sine egne meninger og tanker i diskusjon med andre. Likevel ser vi at Marte skiller seg noe ut. Dette fordi, Marte vektlegger bruk av denne ferdigheten også utenfor klasserommet.

4.1.2 Hvordan definerer elevene muntlige ferdigheter?

Den generelle betraktningen blant de aller fleste elevene, er at muntlige ferdigheter dreier seg om å kunne utrykke sine egne meninger på en måte som er forståelig for mottakeren, samtidig som man klarer å lytte og forholde seg til det mottakeren sier.

En av elevene til Marie definerer muntlige ferdigheter slik: «Muntlige ferdigheter dreier seg om å ha flyt når man snakker, og evnen til å kunne utrykke seg presist. Det handler om å få fram budskapet i det man ønsker å formidle, samtidig prøve å forstå mottakeren».

En av elevene til Marte sier følgende: «Hvis man er veldig god, så får man andre til å forstå det man vil si. Hvis man derimot stammer og stopper veldig mye, er det tegn på at man er usikker».

En av elevene til Silje sier: «Muntlige ferdigheter handler også om å bruke et akademisk språk. Videre dreier det seg om å huske på det man skal si, samtidig som man klarer å lytte på mottakeren og forholde seg til det som blir sagt».

Disse sitatene gjenspeiler i stor grad svarene til de fleste elevene, og poengterer at elevene legger vekt på at de klarer å utrykke sine egne tanker og meninger på en måte som er forståelig for mottakeren, samtidig som de klarer å lytte og forholde seg til det mottakeren sier, når de definerer hva muntlige ferdigheter er.

Likevel er det mulig å påpeke noen forskjeller mellom svarene elevene gir. Det er særlig to av Jonas sine elever som hadde delvis ulike svar. To av hans elever påpeker at muntlige ferdigheter dreier seg om hvor aktiv man er i timene, diverse hvor ofte man deltar i helklassesdiskusjoner og i diskusjoner i grupper.

Her svarer en av elevene følgende: «Jeg tenker at muntlige ferdigheter dreier seg om hvor aktiv du er i timene. Hvis man ikke er muntlig aktiv, vil man heller ikke kunne utvikle denne ferdigheten».

Den andre eleven som også deler et slikt synspunkt sier: «Lærerne våre forventer at vi skal være muntlig aktive i timene, så da er jo det naturlig å tenke at muntlige ferdigheter handler om å tørre å ta ordet, og bidra aktivt med å svare på spørsmålene fra læreren».

For å oppsummere svarene til elevene her, så ser vi at det som er gjennomgående, er det å kunne formidle sine tanker og meninger på en måte som er forståelig for mottakeren, og kunne forholde seg til det motparten sier. Dette er et svar de fleste av elevene har i forgrunn. Likevel så ser vi at noen elever også forbinder muntlig ferdigheter med hvor aktiv de er i timene og i diskusjonene, og at de vektlegger dette når de definerer denne ferdigheten.

4.1.3 Hvorfor er arbeidet med muntlige ferdigheter viktig ifølge lærerne?

Her hadde lærerne delvis ulike svar, men felles for alle var at lærerne kom med ulike begrunnelser som poengterte viktigheten av arbeidet med muntlige ferdigheter.

Marie sier: «Arbeidet med muntlige ferdigheter er viktig, for vi må lære elevene å snakke et korrekt og godt norsk. Dette gjelder i alle sammenhenger, for å kunne få troverdighet er det viktig å kunne utrykke seg klart og presist». Videre forklarer hun at elevene hennes til tider ha vanskeligheter med å forstå noen norske uttrykk og fagbegreper. Dette ser hun som en utfordring, og påpeker derfor at det er viktig at elevene får jobbet med muntlige ferdigheter på tvers av fagene.

Silje fremhever retorikken, når hun gjøre rede for viktigheten av å jobbe med muntlige ferdigheter i norskfaget. Hun betegner betydningen av at elevene skal kunne utrykke seg tydelig og presist, og at det er essensielt at elevene vet hvordan de skal ordlegge seg i ulike situasjoner. Silje påpeker derfor at det derfor er viktig at elevene får jobbet med denne ferdigheten og sier følgende: «Retorikken kan bidra til å hjelpe elevene med å vite hvordan de skal utrykke seg i ulike omstendigheter, og hvordan de kan overbevise mottakeren»

Jonas påpeker at det gis en egen karakter i norsk muntlig, og at det derfor er viktig at det jobbes med denne ferdigheten i norsktimene, slik at elevene får utviklet denne ferdigheten.

«Det er viktig at vi også har det muntlige aspektet i forgrunn, fordi elevene får en egen karakter i norsk muntlig»

Marte påpeker deriblant at arbeidet med muntlighet er viktig, fordi det hjelper elevene med å lære seg å lytte til andre medelever og lærere. Hun poengterer følgende: «Å kunne lytte er en viktig ferdighet som elevene trenger opplæring i, og er en forutsetning for demokratisk deltakelse».

Vi ser at alle lærerne er enige om at det er viktig å integrere arbeidet med denne ferdigheten i timene. Alle lærerne understreker viktigheten av å jobbe med muntlige ferdigheter, og hvorfor det er nødvendig at det jobbes grundig med denne ferdigheten. De peker også på ulike viktige sider ved arbeid med muntlighet. Blant annet at muntlige ferdigheter kan hjelpe elevene med å lære seg nye fagbegreper, lytte til andre, snakke mer presist, og bruke retorikken i dagliglivet. Og ikke minst, blir det påpekt at det er viktig, fordi elevene får en egen karakter i norsk muntlig

4.1.4 Hvorfor er arbeidet med muntlige ferdigheter viktig ifølge elevene?

I denne delen av analysekategori (4.1), så hadde elevene i de ulike elevgruppene delvis ulike svar. Det som skiller elevsvarene her, er imidlertid at de har fokus på ulike aspekter av muntlighet i sine svar.

En av elevene til Marte sier at det er viktig å jobbe med denne ferdigheten «for å kunne fremme kommunikasjon og utvikle god dialog med andre mennesker».

En av elevene til Jonas fremhver at det er viktig at det jobbes med denne ferdigheten ofte i timene, fordi det bidrar til å ta ordet lettere. Eleven sier: «Når du jobber med muntlige ferdigheter så ofte, så blir du tryggere på å snakke foran andre, og du tør å rekke opp hånda oftere i timene. Og da blir du ikke så redd lenger for å gjøre feil».

En av elevene til Silje betegner viktigheten av å kunne vise andre hva man står for, og sier: «Jeg synes det er viktig, fordi det lærer oss hvordan vi skal kunne fortelle andre hva vi står for, og hva våre mål er».

En av elevene til Marie poengterer viktigheten av å kunne uttrykke sine tanker på en god måte, og sier følgende: «Jeg tenker at det er viktig, fordi jeg mener det er like viktig å kunne

lære seg å snakke akademisk på en strukturert måte med bruk av fagbegreper, akkurat som å kunne skrive en god akademisk tekst»

Det er gjennomgående i materialet at elevene ser viktigheten av arbeid med muntlighet, og vi ser at de peker på ulike aspekter i sine svar. Blant annet å kunne tørre å ta ordet, bruke et akademisk språk, kunne ha dialog/samhandle med andre og gi andre innblikk i det man står for.

4.2. Hvordan det jobbes med muntlighet i timene

I denne analysekategorien ble lærerne og elevene spurt om hvordan det jobbes med muntlige ferdigheter i norsktimene, diverse hvilke arbeidsmåter som tas i bruk. I tillegg ble lærerne spurt om hvor ofte det jobbes med muntlighet i deres timer, og elevene ble spurt om hvilken oppfatning de har om arbeidsmåtene som benyttes.

4.2.1 Hvordan jobber lærerne for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, og hvor ofte jobbes det med denne ferdigheten?

På spørsmålet om hvordan lærerne jobber med muntlighet, så er et gjennomgående svar blant lærerne at de tar i bruk diskusjoner i mindre grupper og i helklassesamtaler. Men her er det likevel forskjell på hvor ofte det jobbes med muntlige ferdigheter i timene, blant lærerne.

Svaret til Marte var følgende:

Vi har disse læringsfelleskapene våre, så elevene jobber mye i par eller i læringsfelleskap. Vi har kanskje noen ting vi skal diskutere felles i klassen, så setter jeg dem i gang i mindre grupper sånn at de kan forberede seg til diskusjonen vi skal ha sammen.

Marie sier følgende: «Mitt primære mål er å få elevene til å snakke, siden flere av elevene er tause. Så legger jeg opp ofte til at de snakker i par, også har vi diskusjoner i plenum».

Silje sier: «Vi pleier som regel å ha diskusjoner. Jeg gir elevene først mulighet til å diskutere en ting sammen i mindre grupper, og deretter er hensikten at alle grupper skal si noe av det de har diskutert i plenum».

Jonas nevner følgende: «Diskusjoner i mindre grupper og i plenum er et av arbeidsmåtene jeg benytter meg av i undervisningen. Hensikten med denne arbeidsmåten er at elevene får uttrykket sine tanker i timene, og at de får hørt ulike stemmer».

Et gjennomgående trekk blant alle lærerne er som nevnt at de benytter seg av diskusjoner i undervisningen, og at de legger til rette for at elevene både får diskutert i mindre grupper og i helklassesamtaler. Her kan vi likevel nevne Silje og Jonas som benytter seg av ulike arbeidsformer i tillegg til diskusjon i timene.

En forskjell fra de andre lærerne, er at Silje bruker «navnepinner» med alle elevenes navn. Hun veksler mellom å velge elevene som ofte rekker opp en hånd, og velge tilfeldig mellom disse navnepinnene, for å kunne inkludere flere av elevene i timene. I tillegg nevner hun at hun også at hun har tatt i bruk ulike læringsaktiviteter som Alias. Dette er en type lek/aktivitet som hun har brukt for å utvikle elevenes begrepsforståelse.

Jonas skiller seg også litt ut fra de andre lærerne. Han har også fokus på diskusjoner i klasserommet som de andre lærerne, men legger også vekt på å få elevene til å øve på å holde mindre fremføringer i timene de får tid. Disse fremføringene gir han ikke karakter på, men hensikten med denne undervisningsformen er å kunne gjøre det lettere for elevene å gjennomføre fremføringer som de får karakter i norskfaget og i andre fag. Han legger også til at det har vært en utfordring å få elevene til å holde disse presentasjonene på starten, men at mange av elevene nå føler seg tryggere til å holde disse presentasjonene.

På spørsmålet om hvor ofte det jobbes med denne ferdigheten i timene til lærerne, så er det som nevnt litt forskjell mellom lærerne. Marie og Marte understreker her at de ikke alltid får så mye tid til å sette av til muntlig arbeid i norsktimene.

Marte påpeker følgende: «Ofte er det slik at det er flere ting som vi må gjennom, deriblant de skriftlige oppgavene elevene har. Så til tider kan det bli litt mindre fokus på det muntlige aspektet».

Dette gjenspeiler også Maries svar i en stor grad. Begge lærerne poengterer at VG3 er et stressende år for elevene, og at de av den grunn velger å ha «litt» større fokus på norsk skriftlig, enn muntlig. De utelukker ikke viktigheten av norsk muntlig og opplæringen som må gis innenfor dette feltet, men begrunner dette valget ved å understreke at alle elevene skal

ha norsk skriftlig eksamen på slutten av året, og at de derfor har denne ferdigheten i forgrunn.

Det er verdt å nevne at Marie ble selvkritisk etter å ha blitt stilt dette spørsmålet. Hun påpekte at hun kanskje burde hatt større fokus på muntlige arbeidsformer, og muligens integrere flere muntlige arbeidsformer i undervisningen. I intervjuet la hun også til: «Hvis jeg som lærer skal ha forventning om at elevene mine skal være engasjerte og ta ordet, så må jeg vektlegge muntlige ferdigheter i enda større grad».

I tillegg er det verdt å nevne at Marte også spesifiserer at elevene hun hadde før var mer aktive i timene, og at hun ikke trengte å gjøre så mye for å aktivisere elevene i timene. Hun sier i intervjuet: «Jeg opplever at de elevene jeg har hatt i de siste årene har blitt mer tause. De tar ordet i mindre grad og samhandler mindre. Dette har ført til at jeg må bruke mer tid på å engasjere dem». Læreren legger samtidig til viktigheten av å gi elevene små «utfordringer» som gjør elevene gradvis trygge til å snakke foran andre medelever, og poengterer at elevene trenger mer erfaring innenfor muntlighet på tvers av fagene.

Jonas sier: «Jeg forsøker å ha fokus på muntlige ferdigheter, gjennom diskusjonene og fremføringene som vi har. Likevel er det rom for forberedninger, og det kan jobbes mer systematisk med denne ferdigheten».

Vi ser at Jonas har et sterkt fokus på det muntlige aspektet i timene gjennom diskusjoner og fremføringer, men at han likevel er selvkritisk og at spesifiserer at er rom for forberedninger.

Silje svarer følgende på dette spørsmålet:

Det er litt vanskelig å se seg selv utenfra, men jeg starter alltid hver time med dialog og slutter hver time med dialog. Både for å få elevene til å reflektere om hva de gjorde forrige time, og for å se om de har nådd målene for timen. Jeg føler i norskfaget særlig, at jeg er god på å ha en dialog med dem og bruker diskusjonsoppgaver så vel så som det skriftlige.

Vi ser at Silje har et mål om å integrere muntlig arbeid så godt så mulig innenfor norskundervisningen. Hun har altså ikke en bestemt type ferdighet i forgrunn, men forsøker å integrere arbeidet med de ulike ferdighetene sammenhengende.

En oppsummering av lærersvarene i denne kategorien vil derfor være at alle lærerne legger til rette for at elevene kan jobbe med muntlige ferdigheter, gjennom diskusjoner både i grupper og i plenum. Alle lærerne gir rom for at elevene kan uttrykke sine tanker i timene, og at ulike stemmer blir hørt i klasserommet. Men likevel ser vi at arbeidet med muntlighet er mer fremtredende i timene til Jonas som også benytter fremføringer i timene, og delvis også Silje som benytter alias.

På den andre siden kan vi spesifisere at Jonas og Silje underviser som nevnt i VG1, imens Marte og Marie underviser i VG3. Dette er igjen være en faktor som spiller inn, når lærerne bestemmer hvilke ferdigheter som elevene trenger å jobbe mest med i timene.

4.2.2 Hvordan elevene har jobbet med muntlighet i undervisningen, og hvilken oppfatning de har om disse arbeidsmåtene.

Både Marie, Marte og Silje sine elever nevner at de ikke har jobbet helt konkret med muntlige ferdigheter i den forstand at de skal lære seg hvordan de skal bli mer kompetente til å uttrykke sine tanker og meninger, men at det er noe som de tenker de har blitt flinkere til gjennom aktiv deltakelse i timene over lengre tid.

En av elevene til Marie sier: «Vi har aldri lært noe konkret om hvordan vi kan få bedre muntlige ferdigheter, men læreren vår gir oss ofte muligheten for å stille spørsmål, og vi har ofte diskusjoner i klasserommet, både i mindre grupper og i plenum».

En av elevene til Marte nevner: «Læreren vår prøver å gjøre sitt beste for å inkludere flere elever i diskusjonene, men det er ikke slik at vi lærer oss hvordan vi kan få bedre muntlige ferdigheter i timene».

En av elevene til Silje spesifiserer:» Det vi har mest av muntlig arbeid i timene, er diskusjoner i mindre grupper og i helklasse, men utover det jobber vi ikke veldig grundig med denne ferdigheten». Disse elevsvarene gjenspeiler hvilke arbeidsmåter elevene til Marte, Marie og Silje har erfaring med i norsktimene.

Ettersom elevene nevnte at det er diskusjoner som de har erfaring med, så spurte jeg dem videre om hvilken oppfatning de har om denne arbeidsmåten. Her er den generelle betraktningen blant elevene at diskusjoner, gir dem godt nytte i undervisningen, fordi de lærer av andre medelever. En av elevene til Marte nevner følgende: «Jeg personlig liker å jobbe mer muntlig enn skriftlig. Jeg får mye mer ut av en 10 minutters diskusjon jeg har med andre, enn å jobbe alene i en time med en skriftlig oppgave». En av elevene til Marie nevner: «Jeg føler jeg lærer mer når jeg snakker med flere om noe, og derfor synes jeg at jeg får godt nytte av diskusjonene vi har i timene». En av elevene til Silje sier: «Det føles mye tryggere å kunne diskutere i små grupper, før læreren stiller deg et spørsmål. Fordi da får du tid til å samle tankene dine»

Jonas sine elever nevner også at de har diskusjoner i klasserommet, men en forskjell fra de andre elevgruppene, er at elevene påstår at det jobbes mye med denne ferdigheten i timene. Elevene nevner også at de har hatt fremføringer som en av arbeidsmåtene, og en elevene sier følgende: «Vi har mye fokus på muntlige ferdigheter i timene, fordi vi ofte har diskusjoner og fremføringer som vi ikke får karakterer på. Så det er mye trening på hvordan vi skal snakke foran andre medelever».

På spørsmålet om hvilke oppfatninger de har om disse arbeidsmåtene, så er elevene enige om at diskusjoner gir dem nytte, fordi de får innblikk i andres meninger. Når det gjelder å holde mindre fremføringer i noen av timene, svarer en av elevene til Jonas følgende: «Av og til synes jeg det er litt vanskelig å gjennomføre en fremføring foran hele klassen». En annen elev nevner: «Fremføringene har også til tider vært en utfordring for meg, men etter å ha hatt flere fremføringer, oppleves det ikke så skummelt lenger. Jeg synes disse fremføringene også har hjulpet meg med å holde fremføringer i andre fag». Den generelle betraktningen blant elevene til Jonas er at de får nytte av disse fremføringene, og at det har hjulpet dem med å holde fremføringer i andre fag også. Men likevel spesifiserer de også at det til tider kan oppleves som skummelt.

Noen viktige punkter som kan nevnes i oppsummeringen av elevsvarene, er at alle elevene i de fire klassene har godt kjennskap til diskusjoner som arbeidsmåte i undervisningen. Videre ser vi elevene er enige om at denne arbeidsmåten er nyttig, og at de liker å samarbeide med andre medelever, fordi de får mulighet til å få innblikk i ulike tanker og meninger. Vi ser at elevene føler seg tryggere når de får snakket med medelever, før de deler sine tanker med

læreren og resten av klassen. Likevel må vi også understreke at elevinformantene (med unntak av elevene til Jonas) påpeker at det ikke jobbes så grundig med muntlighet i timene, og at det ikke gis konkret opplæring i hvordan de kan utvikle denne ferdigheten.

4.3 Vurdering og veiledning av elevenes muntlige ferdigheter

I denne kategorien ble lærerne og elevene spurt om vurderingsformene som benyttes innenfor norsk muntlig, og i hvilken grad det tilrettelegges for veiledning av elevenes muntlige oppgaver/vurderinger.

4.3.1 Hvilke vurderingsformer tar lærerne i bruk når de vurderer elevenes muntlige kompetanse?

Det som er gjennomgående blant alle lærerne er at de bruker fagsamtaler og fremføringer, og at de vektlegger elevenes muntlige aktivitet som en av vurderingsformene.

Fagsamtaler og fremføringer er det som er mest gjennomgående blant Silje, Marte og Jonas. Silje spesifiserer følgende: «Det vi har mest av i den formelle vurderingen, er fremføringer og fagsamtaler». Dette svaret er i samsvar med det Marte og Jonas nevner som vurderingsformer. I tillegg nevner Jonas følgende: «Jeg har også brukt debatt tidligere, og jeg kommer definitivt til å bruke denne vurderingsformen igjen».

Marie nevner også at hun bruker fagsamtaler, og at de har hatt en fremføring, men hun sier også: «Det jeg har prøvd i det siste er å ha PowerPoint hvor elevene spiller inn lyd selv, for det er flere elever som har sagt at de ikke får muligheten til å si alt det de vet i fagsamtalene». Hun mener derfor at det er produktivt med en slik vurderingsform, slik at elevene får vist sin reelle kompetanse.

Det kan spesifiseres at alle lærerne også bruker muntlig aktivitet i timene som en vurderingsform, og at det har en positiv betydning for karakteren. Marte sier følgende: «Det hender at jeg gir en karakter bedre til de elevene som viser muntlig kompetanse i hver eneste time. Jeg tenker at dette er mye mer, enn det de får vist i de andre vurderingsformene».

Marie nevner også at hun pleier å gi elevene som er muntlig aktive en karakter høyere. Men hun never at forutsetningen for det er: «Om de har forstått fagstoffet, og klarer å

fagbegreper på en riktig måte. Jeg vektlegger bruken av fagbegreper mer enn elevenes retoriske ferdigheter når de snakker»

Silje sier: «Når jeg vurderer elevenes muntlige deltakelse, så ser jeg på hvor mye innsats de gir og hvor aktive de er i timene». Jeg pleier som regel å bruke det som vippekarakter».

Jonas understreker følgende: «Elevenes muntlige aktivitet har en positiv betydning for deres karakter, men jeg har ikke så stort fokus på det når jeg setter karakter».

Videre påpeker han at han hadde foretrukket å få større opplæring i hvordan det bør arbeides med muntlighet under studietiden. Jonas legger til følgende: «Den ideale eleven som vi møter under studietiden, gjenspeiler dessverre ikke virkeligheten. Jeg innså utfordringen med å involvere alle elevene i muntlig aktivitet, når jeg først startet å jobbe som lærer».

En oppsummering av lærersvarene her er at lærerne bruker fagsamtaler og fremføringer i den formelle vurderingen. I tillegg blir blant annet lydinnspilling brukt av Marie. Det er også felles for lærerne at de vektlegger muntlig aktivitet og at de tar det med i betraktning, når de skal gi elevene karakter i norsk muntlig. Men hvor mye muntlig aktivitet vektlegges, er igjen litt forskjellig blant lærerne.

4.3.2 Hvilke vurderingsformer har elevene erfaring med innenfor muntlighet, og hva synes de om disse vurderingsformene?

Marte, Marie og Silje sine elever nevner at de både har hatt fagsamtaler og fremføring som vurderingsgrunnlag. Den generelle betraktningen blant de fleste elevene i disse tre klassene er at de foretrekker å ha fagsamtaler framfor fremføringer, fordi det ikke er like mye forarbeid i fagsamtaler og man unngår å fremføre foran resten av klassen.

Men elevene nevner at de gjerne skulle hatt en individuell fagsamtale, eller fagsamtale i par. Dette fordi, de argumenterer for at de får sagt mindre i større grupper. Noen av elevsvarene som er i samsvar med det elevene er enige om er:

«Jeg synes det er litt urettferdig når du har fagsamtaler i større grupper, fordi det er slik at du nesten må ha flaks for å kunne få vist kompetansen som du har, og hvis noen andre sier det du skulle si, blir du overkjørt».

En annen elev nevner følgende: «Problemet er at hvis det er mange i gruppa, og de andre sier det du skulle si, så sitter du igjen der som du ikke kan så mye. Så det kommer helt an på hvor mange det er i gruppa, og hvor mye du får sagt».

Generelt synes de fleste elevene at de får vist større kompetanse når i par eller individuelt, og at de derfor foretrekker å ha fagsamtaler i slik struktur. I tillegg nevner Maries elever at de har hatt lydinnspilling som en vurderingsmåtene. Her er den generelle betraktningen blant elevene hennes, at dette er vurderingsform som de synes ikke er så stressende, sammenlignet med fremføringer hvor man må lære seg det man skal si utenat.

Jonas sine elever sier at de kun har hatt fremføringer som vurderingsform med Jonas frem til nå, og at de skal ha en fagsamtale snart. Elevene som synes fremføringer er en god arbeidsmåte for å kunne øke deres muntlige ferdigheter, synes at det er litt stressende til tider å ha fremføringer foran hele klassen. Elevene nevner at de har hatt fremføring både foran hele klassen, og i mindre grupper. Den generelle betraktningen i gruppa, er at de foretrekker å ha det i mindre grupper. En av elevene sier følgende: «Jeg føler meg tryggere når jeg har en fremføring foran mindre antall medelever, og jeg synes vi egentlig bør ha det slik i alle presentasjoner vi får vurdering på». En annen elev legger til følgende: «Det er lettere å ha presentasjon foran resten av klassen, når du vet at du ikke får noe karakter på den fremføringen, og du vet at hensikten med fremføringen er øvelse og ikke noe du blir vurdert på».

Elevene nevner i likhet med lærerne, fremføringer, fagsamtaler og lydinnspilling (elevene til Marie) som formelle vurderingsformer. En generell betraktning som vi kan trekke fra elevsvarene, er at elevene foretrekker å ha vurderingsformer hvor de er trygge på at de kan få vist kunnskap som de har tilegnet seg. Derfor foretrekker deriblant elevene til Marie, Silje og Marte å ha fagsamtaler i par, eller spille inn lydopptak (podcast), og elevene til Jonas ønsker å ha fremføringer foran en mindre gruppe, hvor de kan føle seg tryggere og mindre stresset.

4.3.3 I hvilken grad gir lærerne elevene læringsfremmede tilbakemeldinger og veiledning underveis i deres muntlige oppgaver?

Jonas nevner følgende: «Jeg forsøker å gi elevene tilbakemeldinger etter at de har gjennomført fremføringene som de ikke får karakter på. Jeg får dessverre ikke gitt så

spesifikke tilbakemeldinger til hver enkelt elev, på grunn av tidsmangel». Han påpeker videre at han gir rom for at elevene kan jobbe med de muntlige fremføringene i flere av timene, slik at han lettere kan gi veiledning til elevene og hjelpe elevene som trenger det.

Silje nevner at det ikke er alltid enkelt å gi elevene veiledning på hvordan de skal bygge en god framføring eller en tale, men at hun som regel viser elevene eksempler på gode taler, og at de sammen med elevene snakker om det er som er bra ved disse talene. Videre legger hun til: «Jeg gir rom for at elevene også kan jobbe med de muntlige oppgavene i noen av timene, og jeg forsøker å gi alle elevene tilbakemeldinger og veiledning underveis»

Marte og Marie nevner også at de har fokus på å gi tilbakemeldinger på elevenes muntlige bidrag, og at de forsøker å gi veiledning der det er mulig, men de påpeker selv at veiledningen og tilbakemeldingene de gir underveis kan til tider være litt fraværende. De understreker at det er en lettere å jobbe å gi elevene tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver, sammenlignet med å gi elevene opplæring i hvordan de skal snakke i en fremføring.

Marie nevner: «Det er litt vanskeligere å lage oppskrift på en tale eller fremføring, fordi den er så mye mer spontan. Så det blir litt enklere å gi elevene struktur på hvordan de skal skrive en skriftlig tekst». Dette svaret er også i stor grad i samsvar med det Marte sier. Likevel nevner lærerne at de gir rom for at elevene kan jobbe med fremføringene/fagsamtalene i enkelte av timene, og at de forsøker å gjøre sitt beste for å gi elevene veiledning underveis.

En oppsummering av lærersvarene her vil være at alle fire lærere forsøker å gi tilbakemelding og veiledning på de presentasjonene/talene som elevene forbereder, men at dette er mest fremtredende i Jonas sine timer, og mer fraværende i de andre lærernes timer, og særlig i Marte og Maries timer.

4.3.4 I hvilken grad føler elevene at læreren deres gir veiledning når de forbereder fremføringer og andre muntlige oppgaver?

Elevene ble videre spurt om de synes de får nok veiledning i arbeidet med å forberede fremføringer/fagsamtaler, eller andre muntlige vurderinger, og om de tenker om arbeidet med muntlige ferdigheter blir tatt for gitt.

Elevene til Marte og Marie nevner at lærerne deres gir dem veiledning når de får mulighet til å forberede presentasjon/fagsamtale i timene, men at de stort sett forbereder de muntlige

oppgavene alene, eller i samarbeid med andre medelever, fordi det er få timer de får jobbet med disse fremføringene/fagsamtalene i undervisningen.

Det som også er gjennomgående blant disse to elevgruppene, er at elevene stort sett er enige om at de føler denne ferdigheten kan bli tatt for gitt, fordi de ikke får konkret undervisning i hvordan de skal bygge bedre framføringer, eller hvordan de best mulig kan snakke i fagsamtaler.

En av elevene til Marie nevner følgende: «Vi lærer konkret om hvordan vi skal skrive en bra tekst, men ikke hvordan vi skal snakke på en god måte.

En av elevene til Marte sier:

Før vi har en skriftlig prøve, pleier vi å ofte å få en tekst der læreren vår sier, okei dette er en 6er tekst. Dette er bra fordi eleven gjorde det, skrev dette her, hadde dette som overskrift, og det har vi på måte aldri i muntlig. Det er ikke sånn at hun sier, ok du for en 6 er om du gjør det her. Det synes jeg mangler litt, og som jeg gjerne skulle ønsket å få før muntlige vurderinger.

Det som er gjenspeilende for elevene til Marte og Marie er at det gis lite veiledning i timene, og at det ikke gis så klare retningslinjer for hvordan man kan bygge en god framføring, eller hvordan man best mulig kan få vist kompetanse i andre muntlige vurderinger. Dette er noe elevene synes er fraværende, og som de synes kunne ha blitt litt bedre i norskundervisningen.

Elevene til Silje nevner også at de ikke alltid får så detaljerte tilbakemeldinger når de forbereder de muntlige oppgavene, og at de veiledningen de får underveis i timene kan være fraværende. To av elevsvarene som de andre elevene sier seg enig i er:

«Vi har jobbet mye med det skriftlige, men ikke med det muntlige. Et unntak er talen vi skulle lage. Da synes jeg at vi fikk god undervisning i hvordan vi skulle lage denne, og at vi fikk gode tilbakemeldinger underveis».

Det er ikke slik at denne ferdigheten direkte blir tatt for gitt. Jeg personlig ser at Silje gir mye innsats for at alle elevene skal rekke opp hånda i timene. Men

det er slik at vi har flest skriftlige vurderinger, så det blir ikke satt av så mye tid til det muntlige.

Svarene som Jonas sine elever gir, skiller seg litt ut fra de tre andre elevgruppene. Jonas sine elever nevner at de kan ha flere timer i undervisningen, der Jonas hjelper elevene med å forberede framføringen som de skal holde. En av elevene nevner, «det blir kanskje ikke mye individuell veiledning per elev, men jeg opplever at læreren vår prøver å gjøre sitt beste for å hjelpe oss med å bygge gode framføringer». Dette er i samsvar med det de andre elevene også sier.

På spørsmålet om de tenker denne ferdigheten blir tatt for gitt, svarer elevene at de synes at det jobbes mye med denne ferdigheten i timene, og at de derfor vil si at de ikke synes det. Likevel nevner en av elevene: «Jeg vil ikke si at det blir tatt for gitt, men jeg føler likevel at vurderingskriteriene er klarere i skriftlige oppgaver, enn muntlige oppgaver». Dette er også de andre elevene stort sett enige i.

En oppsummering av elevsvarene vil være at elevene til Marte og Marie opplever at det gis lite veiledning i muntlige vurderinger, og at denne ferdigheten kan bli tatt for gitt. Dette gjelder delvis også får elevene til Silje. Imens Jonas sine elever er stort sett fornøyde over veiledningen som de får, men de føler også i likhet med de andre elevene, at vurderingskriteriene for muntlige oppgaver er mindre klarere enn de skriftlige oppgavene.

4.4 Læringsmiljø

I denne analysekategorien var hensikten å kartlegge lærernes og elevenes tanker om hva et godt læringsmiljø betyr for utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter, og hvilken rolle det spiller for elevaktiviteten i timene.

4.4.1 Hva betyr et godt læringsmiljø for utviklingen av elevens muntlige ferdigheter, og hvordan kan en lærer bidra til å skape et slikt klassemiljø?

Innledningsvis kan det her nevnes at lærerne hadde ganske like svar på dette spørsmålet, og alle var enige om at et godt læringsmiljø er en forutsetning for elevaktivitet i timene.

Marte understrekte i intervjuet, at et godt læringsmiljø er fundamentet for at all undervisning skal være produktiv. «Jeg vil si at det er lettere å motivere elevene, og fremme læring i et klasserom hvor det er et godt klassemiljø og gode relasjoner mellom elevene». I intervjuet betegnet hun at det alltid har vært lettere for henne å aktivisere elevene i klasser hvor det har vært et godt klassemiljø, sammenlignet med klasser hvor elevene har vært tause, og det har vært mangel på gode relasjoner mellom elevene.

Marte nevner at hun derfor jobber mye med relasjonsbygging. Samtidig spesifiserer hun at hun har fokus på å utøve en tydelig klasseledelse, og være en lærer som elevene kan stole på. Hun legger til at: «Det er ikke tilstrekkelig å undervise elevene i klasserommet, en lærer må være rollemodell både i og utenfor klasserommet».

Svaret til Marte gjenspeiler svarene som de andre lærerne ga i stor grad. Disse lærerne er også enige om at relasjonsbygging er noe enhver lærer må ha i forgrunn i undervisningen, for å kunne bygge et godt klassemiljø. Særlig legger Silje til utfordringene hun møtte i klasserommet på starten av året. «På starten av året, var det en liten utfordring å skape et godt klassemiljø, fordi det var få av elevene som kjente hverandre fra før. Dette førte også til at mange av elevene var mer tause enn det de er nå». Silje legger videre til at det fremdeles er tause elever, og at hun av den grunn forsøker å bekjempe disse utfordringene gjennom relasjonsbygging med elevene. Særlig har hun fokus på ulike læringsaktiviteter som Alias, Kahoot og ulike typer quiz, som hun hevder kan ha en positiv innvirkning på elevenes faglige og sosiale læring. Videre nevner hun også at: «Jeg forsøker alltid å være tydelig på at elevene skal respektere hverandre, lytte til hverandre, og at ingen skal le av hverandre».

Jonas derimot, poengterer at han er «heldig», fordi flere av elevene i hans klasse kjente hverandre fra før. I tillegg forklarer han at, klassen som han har blir omtalt som den mest «sosiale» klassen i trinnet. Han legger til at: «Det er fremdeles flere tause elever i klassen,

men elevene er klare over at de ikke skal le når noen sier noe feil, og det er god stemning i klasserommet». Videre nevner Jonas at han forsøker å jobbe for å ivareta de gode relasjonene og den gode stemningen, gjennom å være en tydelig klasseleder.

Marie påpeker også viktigheten av et klasserom med god stemning og lav terskel, og sier: «Jeg jobber med mye relasjonsbygging og klasseledelse, og jeg er veldig tydelig med at det skal være god stemning i klasserommet. I tillegg at det skal være trivelig og et klasserom med lav terskel». Marie legger videre til at hun alltid forsøker å vise at hun verdsetter elevenes innspill, og at hun ofte sier til elevene at det nødvendigvis ikke finnes fasitsvar på alle spørsmål, og at det derfor ikke er noe farlig å ta ordet.

For å gi en oppsummering av lærersvarene, så ser vi at relasjonsbygging har vært et viktig mål for alle lærerne i arbeidet med å fremme et godt klassemiljø. Videre ser vi at alle lærere har fokus på å skape en god stemning i klasserommet, og utøve en tydelig klasseledelse. Dette ser alle lærerne som en forutsetning for å kunne fremme et godt klassemiljø.

4.4.2 Elevenes tanker om hva et godt klasseromsmiljø betyr for utviklingen av deres muntlige ferdigheter.

Den generelle betraktningen her er at elevene betegner at de trives i klasserommet, og at det er et godt klassemiljø. I tillegg er et gjennomgående svar at gode relasjoner og god stemning i klasserommet, er en faktor som spiller inn i hvor aktive elevene er i timene.

En av elevene til Marte nevner følgende: «Læreren vår er veldig nøye på at vi ikke skal le av en medelev som sier noe feil». En av elevene til Marie sier: «Vi har et godt klassemiljø og siden de aller fleste av oss har gått i samme klasse i tre år, så bidrar det til å ta ordet lettere i timene, dette gjelder i så fall for min del». En annen elev av Marte nevner: «Jeg tenker at det med klassemiljø er viktigere i yngre alder, fordi jeg tenker at man i VG3 bør vite hva som er rett og galt, og hvordan man skal oppføre seg mot medelever og andre lærere». Den generelle betraktningen blant elevene til Marte og Marie, er at det etablert et godt klassemiljø med gode relasjoner mellom elevene, gjennom disse tre årene. De er også enige om at disse gode relasjonene og den gode stemningen som har blitt utviklet gjennom årene, har bidratt til at det er lavere terskel til å si noe som er feil.

Silje og Jonas sine elever er også enige om at et godt klassemiljø er en viktig forutsetning for at de skal kunne føle seg trygge til å ta ordet i klasserommet. «En av elevene til Jonas sier: «Jeg var litt passiv med å ta ordet på starten av året, men etter at jeg ble bedre kjent med mine medelever, så ble det lettere å være aktiv i timene». En av elevene til Silje sier følgende: «Det at Silje bruker navnepinner i timene, synes jeg bidrar til å skape trygghet i klasserommet. Fordi da oppleves det ikke så skummelt å si noe, siden hun velger elevene helt tilfeldig». En annen av elevene til Jonas sier videre: «Jeg vil påstå at vi har et godt klassemiljø, og selv om ikke alle rekker opp hånda i timene, så har de aller fleste av oss gode relasjoner til hverandre». Dette svaret er i stor grad i samsvar med det elevene til Silje understreker.

En oppsummering av elevsvarene her vil være at klassemiljøet har en viktig betydning for elevaktiviteten i timene, fordi et godt klassemiljø der elevene har etablert gode relasjoner og det er godt stemning, kan bidra til at elevene kan føle seg trygge til å uttrykke sine egne meninger og tanker. Vi ser samtidig betydningen av at elevene får tilbringe tid med hverandre, og at de føler seg tryggere når de har vært med de samme medelevene over lengre tid.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte de mest relevante funnene som jeg har fått i de ulike analysekategoriene i kapittel 4, for å kunne belyse og gi svar på forskningsspørsmålene:

1. Hvordan definerer informantene muntlige ferdigheter, og hvorfor mener de at arbeidet med denne ferdigheten er viktig?
2. Hvordan jobbes det med muntlighet i timene,– og hvor ofte jobbes det med denne ferdigheten?
3. Hvordan vurderes og veiledes elevenes muntlige ferdigheter?
4. Hvilken betydning har lærings-/klassemiljø for utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter?

5.1 Hvordan definerer informantene muntlige ferdigheter, og hvorfor mener de arbeidet med denne ferdigheten er viktig?

I analysekapittel (4.1) så vi at både lærerinformantene, og at de fleste av elevene hadde tilnærmet lik forståelse av hva muntlige ferdigheter innebærer. Det er særlig et hovedpunkt som er gjennomgående: Evnen til å kunne utrykke seg presist og kommunisere/diskutere med andre. I tillegg er verdt å nevne at flere av elevene også eksplisitt nevner at det er viktig å kunne forholde seg til det motparten sier.

En relevant forskjell som likevel kan påpekes, er at to av elevene til Jonas ser høy grad av muntlig deltakelse som en forutsetning for å kunne utvikle sine muntlige ferdigheter. Dette er igjen en delvis forskjell fra det de andre elevene svarte, og det Jonas svarer i intervjuet. En annen forskjell som kan understrekes er at Marte eksplisitt spesifiserer at denne ferdigheten også må brukes i den «virkelige verden».

Vi ser at informantenes forståelse er stort sett i samsvar med det læreplanen sier om hva muntlige ferdigheter innebærer; «Å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 8).

Et annet funn som kan løftes fra denne kategorien, er at en av lærerinformantene (Marte) betegner at muntlighet også omfatter livet utenfor skolen. «Det handler ikke bare om det vi gjør i klasserommet, men også det elevene tar meg seg fra klasserommet og som de anvender i den virkelige verden. For eksempel det å snakke med venner, holde tale, snakke i offentligheten». Dette svaret kan sees i lys av målene i det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap». I tillegg kan det sees i sammenheng med det Svenkerud og kollegene (2012) fremhever i artikkelen «opplæring i muntlige ferdigheter». Hvis skolen skal kunne stimulere elevene til å bli individer som tør å utfolde seg muntlig i offentligheten, og klare å bruke den muntlige kompetansen de tilegner seg i den «virkelige verden», så må lærerne først og fremst være bevisst på at muntlighet er et fenomen som elevene må ta i bruk i alle arenaer av livet (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Svenkerud et al., 2012).

Det er også verdt å fremheve svaret som to av elevene til Jonas gir som et funn. Disse elevene sier at muntlig forståelse er knyttet til hvor aktiv en elev er i timene. Det at elevene vektlegger muntlig aktivitet, og forsøker å bidra med egne resonnementer i timene er uten

tvil noe som er svært positivt. Likevel kan denne forståelsen være noe problematisk. Dersom muntlig kompetanse er knyttet til aktiviteten i timene, betyr det da at de tusene elevene ikke kan utvikle denne kompetansen? Her er ikke hensikten å kritisere elevene for en slik forståelse, men understreke at denne forståelsen kan være gjeldende for flere elever, og at en slik forståelse kan svekke elevenes motivasjon.

Dette fordi, dersom disse elevene senere i utdanningsløpet ikke er like muntlige aktive i timene som de er nå, så vil de kanskje kunne tenke at de ikke presterer godt nok og det vil også være mer utfordrende for dem å være mestringsorientert, da det er prestasjonene deres som er i forgrunn (Skaalvik& Skaalvik, 2021, s. 118-119). En viktig del av arbeidet med muntlighet er at elevene skal «få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Denne forståelsen kan av den grunn hindre elevene til å få disse positive opplevelsene, ettersom elevene er prestasjonsorientert. Og det er det Skaalvik& Skaalvik (2021) også påpeker. De poengterer at det er viktig at elevene blir bevisste på at det ikke er prestasjonene deres som skal være i forgrunn, men at de må være mestringsorienterte, og ha hensikt om å lære så mest så mulig, uten å ha sammenligne sine prestasjoner med andre medelever (Skaalvik& Skaalvik, 2021, s. 174-176).

På spørsmålet om hvorfor det er viktig å jobbe med denne ferdigheten, så ser vi at det er mange ulike innfallsvinkler blant informantene. Der lærerne vektlegger bruk av fagbegreper, retorikk, vurdering og lytting. Vektlegger elevene å kunne tørre å ta ordet og bruke et akademisk språk, kunne samhandle/ha dialog og gi andre innblikk i det man står for. Det er mulig å trekke enkelte paralleller mellom lærer og elevsvarene, og vi kan se bruk av fagbegreper og lytting i sammenheng med å bruke et akademisk språk og samhandle. På den andre siden, er det mulig å understreke lærersvarene som omhandler retorikk og vurdering som en forskjell fra svarene til elevinformantene. Dette fordi, det er ingen av elevene som nevner retorikk eller at de får en egen vurdering i norsk muntlig, når de argumenterer for viktigheten av å jobbe med muntlige ferdigheter.

Først og fremst er det viktig å poengtere at informantene i denne oppgaven anser alle arbeidet med muntlighet som essensielt. Bruk av fagbegreper og snakke på en akademisk kan sees i tråd med hvordan Vygotskij hevder elevene kan utvikle sin vitenskapelige begrepsforståelse. Diverse at vitenskapelige begreper tilegnes i situasjoner hvor elevene er i systematisk samarbeid med lærer og får grundig opplæring (Vygotskij, 2001, s. 137). Men

det er imidlertid viktig å legge til at han også poengterer at forutsetningen for tilegnelsen av disse begrepene er: «bevisst oppmerksomhet, logisk erindring, abstraksjon og evnen til å sammenlikne og differensiere» (Vygotskij, 2001, s. 138). Og som nevnt tidligere så er en viktig del av opplæringen av elevenes muntlige ferdigheter, bruk av metaspråk (Kvistad 2021; Kvistad, 2022). Av den grunn kan denne lærer- elev interaksjonen, fremme elevenes muntlige språk og gi økt begrepsforståelse (Vygotskij, 2001, s. 137).

Når det gjelder aspektet dialog/samhandling som blir nevnt av elevene, så kan vi betegne at elevene vektlegger dialog/diskusjon fordi de mener at denne arbeidsmåten er nyttig, og at de får mulighet til å få innblikk i ulike tanker og meninger, samtidig som de kan lære av hverandre. I tillegg føler de seg tryggere når de får snakket med andre medelever, før de deler sine tanker med læreren og resten av klassen. Det kan sees i sammenheng det dialogiske perspektivet som Bakhtin løfter, nemlig at dialogene elevene har kan bidra til å etablere og konstruere mening i ulike lærings situasjoner, fordi elevene får mulighet til å ytre seg og bidra med sine resonnementer, og i tillegg få innsikt i andre elevers forståelser. Budskapet til Bakhtin her er at elevene kan lære av hverandre, og at det derfor er produktiv at elevene får snakket sammen (Dysthe 1995; Dysthe, 2012). I tillegg legger læreplanverket også vekt på dialog og diskusjoner elevene har mellom hverandre, og oppfordrer til at lærerne skal stimulere elevene til å ha faglige diskusjoner/dialoger med hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.10).

Elevsvaret om at arbeidet med muntlige ferdigheter er viktig, fordi det gjør det lettere for elevene å tørre å ta ordet i timene, kan sees i lys av det læreplanverket løfter. Diverser at elevene skal bli trygge til å kunne uttrykke egne tanker foran andre (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). En annen elevsvar er at arbeidet med muntlighet er viktig for å kunne vise hva man står for, og hva som utgjør en persons identitet. Dette svaret kan sees i tråd med målene i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i læreplanen for norsk. Her vektlegges identitetsutvikling, og det å «gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Vurdering, lytting og retorikk nevnes også eksplisitt av de andre lærerinformantene som begrunnelser for hvorfor de mener det er viktig å jobbe med muntlighet. Vurdering av elevenes muntlige ferdigheter er en viktig del av læreplanen i norsk, ettersom elevene får en egen vurdering innenfor denne ferdigheten, og det er det læreren Jonas fremhever i sitt svar

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 15). Til tross for at lytting ikke er en egen grunnleggende ferdighet, nevnes denne ferdigheten eksplisitt flere steder i læreplanen og er ferdighet som må sees i sammenheng med muntlighet, da det ikke er mulig å få til produktiv kommunikasjon uten å lytte til mottakeren (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s.8).

Retorikken har også fått en betydelig større rolle i den nye læreplanen for norskfaget. Svaret som Silje gir i analysekategori (4.1), kan sees i tråd med at retorikken kan benyttes som et verktøy i arbeidet med muntlighet, da retorikken kan hjelpe elevene i arbeidet med å bygge fremføringer og kunne utvikle et metaspråk. Og det av den grunn er viktig å jobbe med muntlige ferdigheter, for å kunne gi elevene bedre retoriske ferdigheter, som de kan ta i bruk i arbeidet med denne ferdigheten (Aksnes, 2016; Bakken, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2019).

5.2 Hvordan jobbes det med muntlighet i timene, og hvor ofte jobbes det med denne ferdigheten i timene?

I analysekapittelet (4.2) så vi at alle lærerne legger til rette for arbeid med muntlighet i norsktimene, og at det som er gjennomgående blant lærerne er at de tar i bruk diskusjoner som en arbeidsmåte i undervisningen, både mellom elevene og i plenum/helklasse. I tillegg har alle lærerne et fokus på å stimulere elevene til å snakke i timene. Men som nevnt kan vi med utgangspunkt i lærersvarene poengtere at arbeidet med muntlighet integreres i større grad i timene til Jonas som benytter seg av fremføringer i tillegg i timene, og Silje som benytter seg av alias. Dette kan være fordi elevene i VG1 ikke har skriftlig eksamen i norsk skriftlig, og at lærerne derfor kan prioritere muntlige ferdigheter i større grad.

Når det gjelder elevsvarene, så er det bred enighet blant elevene at de får nytte av diskusjonene de har sammen med andre medelever. De ser på samhandling og kommunikasjon som produktivt, og påpeker at de lærer mye av denne arbeidsformen. På den andre siden må vi betegne at elevene (med unntak av elevene til Jonas) understreker at det ikke jobbes så grundig med muntlighet i timen, og at de ikke får konkret opplæring i hvordan de kan utvikle denne ferdigheten. De fleste av informantene (både elevene og lærerne) gir altså ikke uttrykk for at det jobbes systematisk og eksplisitt med opplæring i muntlige ferdigheter.

Her er det viktig å betegne at svaret som elevene til Silje ga, er en forskjell fra svaret til Silje. Elevene har en opplevelse av det ikke gis tilstrekkelig opplæring i hvordan de utvikler sine muntlige ferdigheter, imens Silje føler det motsatte. Elevene hennes nevner heller ikke alias som en arbeidsmåte, noe som kan indikere at de ikke er helt klare over hva arbeidet med muntlige ferdigheter dreier seg om.

Faktumet om at lærerne legger til rette for arbeid med muntlighet i norsktimene i form av diskusjoner i grupper og i helklasse, er en motsetning fra tidligere studier som viser at elevene får få muligheter til diskusjoner i timene (Blikstad- Balas& Roe, 2020; Svenkerud et al., 2012). Likevel viser tidligere studier også at elevene får muligheter til å komme med egne innspill i timene, noe elevene i denne studien også er enige om (Blikstad- Balas& Roe, 2020; Penne et al., 2020). Lærernes bruk av diskusjoner i både gruppe og helklassesammenheng kan sees i lys av det sosiokulturell teori og Bakhtin understreker. Det er viktig at elevene får uttrykket sine tanker i timene og at de får hørt ulike stemmer. I tillegg er det viktig at elevene er i aktiv interaksjon med hverandre, fordi utvikling av språket skjer gjennom samtale med andre (Dysthe, 1995; Dysthe, 2012; Vygotskij, 2001).

Det er imidlertid viktig å legge til at det kan være fordel å gi elevene klare rammer for hvordan de skal strukturere diskusjonene de gjennomfører. Som vist i rammeverket «Thinking Together» så gjør et klart rammeverk diskusjonene elevene har mer produktivt, fordi samtalen er mer organiserte, og det er en tydeligere rollefordeling mellom deltakerne. I dette rammeverket gis det som nevnt tidligere eksplisitt opplæring i hvordan elevene kan snakke sammen, og hvordan de skal organisere turtaking (Kvistad 2021; Kvistad, 2022).

I samtale med lærerne nevnte ingen eksplisitt at de tar bruk av et rammeverk, men Marte spesifiserte at de har fastsatte læringsgrupper og at gruppene fungerer veldig bra i diskusjonene de har, fordi elevene er klare over hva de skal gjøre når de har disse diskusjonene. Det er med andre ord fokus på muntlighet, men det som dominerer er likevel at det er få fokus på muntlighet i helhet. Dette er igjen i samsvar med det tidligere studier viser, diverse at det ikke er tilstrekkelig fokus på det muntlige aspektet (Blikstad- Balas& Roe, 2020; Penne et al., 2020; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud 2013). Å gi elevene et rammeverk som de kan ta i bruk i diskusjonene, kan også bidra til å få elevene til å være mer fagorientert i samtalen og anvende fagbegreper i større grad, samtidig som de utvikler et metaspråk (Kvistad, 2021; Kvistad, 2022). Som LISA studien viser, så er samtalen elevene

har imellom seg lite fagorientert og elevene bruker fagbegreper i liten grad (Blikstad- Balas& Roe, 2020, s. 89-90). Av den grunn vil det være hensiktsmessig å ta i bruk ulike rammeverk som støtter elevenes læring i undervisningen (Kvistad, 2021; Kvistad, 2022).

Her kan vi også nevne retorikk som et rammeverk som kan være produktiv å ta i bruk innenfor arbeidet med muntlige ferdigheter. Retorikkens fem faser inventio, dispositio, elocutio, memoria og actio nevnes både av Jonas Bakken (2016) og Jers (2011). Begge spesifiserer nytten av å bruke disse fasene i muntlig kommunikasjon. Bakken poengterer videre at systematisk arbeid med disse fasene vil kunne bidra til at de kan lage mer kreative framføringer og andre muntlige tekster, og få hjelp til å strukturere tekstene de skriver (Bakken, 2016, s. 41-42). I tillegg kan retorikken også bidra til å fremme elevenes muntlige kompetanse, ettersom den kan gi elevene mulighet til å utvikle et metaspråk som de kan bruke i vurderingsformer og andre samtaler (Aksnes, 2016, s. 17).

Å gi rom for elevaktivitet er en viktig forutsetning for utviklingen av elevenes muntlige kompetanse. Dette fordi, det er gjennom aktiv opplæring elevene kan øke sin muntlige kompetanse (Dysthe, 1995; Dysthe, 2012). Elevsvarene i analysekapittelet bekrefter også dette argumentet. Som elevene spesifiserer, så har alle erfaring med bred erfaring med diskusjoner i timene. I tillegg er det bred enighet om at diskusjonene elevene har er produktive og at de får godt læringsutbytte. Et elevsvar som her kan fremheves er: «Jeg personlig liker å jobbe mer muntlig enn skriftlig. Jeg får mye mer ut av en 10 minutters diskusjon jeg har med andre, enn å jobbe alene i en time med en skriftlig oppgave».

Alle elevene nevner i intervjuene at de liker å jobbe med muntlige diskusjonsoppgaver, og elevene er enige om at de lærer mye av å diskutere med andre medelever. Som Vygotskij poengterer, så har en elev to utviklingsnivåer. Den første utviklingssonen handler om det eleven klarer på egenhånd (Vygotskij, 2001, s. 15) og den andre utviklingssonen som blir omtalt som den «nærmeste utviklingssonen», kan eleven nå gjennom hjelp av en mer kompetent voksen eller medelev (Vygotskij, 2001; Postholm, 2008). Disse diskusjonene og samtalene elevene har i timene, kan hjelpe flere av elevene til å tilegne seg ting som de ikke klarer på egenhånd, og bidra til at de når den andre utviklingssonen(Postholm, 2008; Vygotskij, 2001).

Til tross for at det jobbes med muntlighet i timene, så er det likevel ikke så stort fokus på denne ferdigheten ifølge elevene til Marte, Marie og Silje. Elevene peker på at de ikke får noe konkret undervisning i hvordan de skal utvikle denne ferdigheten, men at det skjer naturlig gjennom arbeidsformene de har i timene. Marte og Marie spesifiserer selv i intervjuene at det ikke jobbes grundig med muntlighet i deres timer, og at de har skriftlige arbeidsformer i forgrunn. Silje nevner ingenting om dette, men svaret som elevene hennes gir viser at elevene savner mer fokus på dette aspektet i undervisningen.

Som tidligere forskning også viser, så er det mangel på undervisning som gir elevene konkret opplæring i hvordan de skal øke sin muntlige kompetanse (Blikstad- Balas& Roe, 2020; Penne et al., 2020; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud 2013). Med utgangspunkt i svarene til informantene, så ser vi at dette også i stor grad er gjeldende for dem. Likevel ser vi at elevene får gode muligheter til å rekke opp hånda og uttrykke sine tanker i timene, og det at Silje deriblant bruker navnepinner for å få flere elever til å være muntlig aktiv i timene, viser at det tilrettelegges for at de tause elevene også kan utveksle sine tanker i timene (Fosse, 2021, s. 254).

Et unntak her er elevene til Jonas som påstår at de får god opplæring innenfor muntlige ferdigheter. De nevner deriblant fremføringene og diskusjonene som de har, og at det jobbes grundig med muntlighet i timene. Jonas selv nevner at det er rom for forberedninger og at denne ferdigheten til tider «kan» bli tatt for gitt i timene hans, men elevsvarene viser at elevene er fornøyde over undervisningen som gis, og at de får gode muligheter til å trene seg opp muntlig i norsktimene. Som Blikstad- Balas& Roe (2020, s.90) påpeker, så er muntlige ferdigheter mer fremtredende og vektlagt i større grad i LK20 sammenlignet med de tidligere læreplanene. Svaret som elevene til Jonas gir, kan av den grunn indikere at det er flere lærere som gradvis jobber grundigere med muntlighet, i henhold til bestemmelsene i den nye læreplanen.

Likevel er det verdt å understreke hvorvidt elevene opplever blir oppfordret til å rekke opp hånda i timene. Til tross for at elevene i de forskjellige elevgruppene nevner at de får gode muligheter til å rekke opp hånda i timene, så nevner lærerne selv at det er flere tause elever i klassene, og at de har utfordringer med å involvere de tause elevene i klassene i muntlig aktivitet. Dette er noe tidligere forskning også viser. Som nevnt viser LISA studien at elevene får komme med egne innspill i undervisningen, men at dette ikke skjer gjennom en klar

oppfordring fra lærernes side. Det blir derfor opp til den aktuelle eleven om hen ønsker å gi uttrykk for sine egne tanker, og resulterer igjen til at det blir mer utfordrende for de tause elevene å ytre sine tanker (Blikstad- Balas& Roe, 2020, s.73-74).

Dette åpner også for spørsmålet om i hvilken grad det jobbes med muntlige ferdigheter i lærerutdanningen, og om fremtidige lærere blir rustet til å kunne involvere de tause elevene i timene. Et lærersvar som indikerer dette, er Jonas som fastslår at han hadde foretrukket å få større opplæring i hvordan det bør arbeides med muntlighet under studietiden (Kaldahl, 2022).

5.3 Hvordan vurderes og veiledes elevenes muntlige ferdigheter?

I analysekategori (4.3) så ser vi at lærer og elevinformantene nevner like vurderingsformer. Her blir fremføringer, fagsamtaler og lydinnspilling nevnt. Likevel er det viktig å understreke at elevene ikke nevner muntlig aktivitet i helklassesamtaler som en av vurderingsformene, noe som igjen kan indikere at elevene kan være usikre på hvor mye muntlig aktivitet vektlegges i timene. I tillegg er det verdt å legge til at ikke alle elevene er helt fornøyde over hvordan de muntlige vurderingsformene benyttes. Blant annet foretrekker de fleste elevene å ha fagsamtaler i par, fordi de synes at de ikke får vist all kompetanse i større grupper, ettersom det er mye som allerede blir sagt av andre medelever. På den andre siden spesifiserer Jonas sine elever at de foretrekker å ha fremføringer foran en mindre gruppe, hvor de kan føle seg tryggere og mindre stresset.

Vi ser at vurderingsformene som blir nevnt er delvis i samsvar med tidligere forskning. Fremføringer som benyttes av alle lærerne har fremdeles en viktig rolle som arbeidsform/vurderingsform, og det tidligere studier viser er at det er fremføringer som dominerer arbeidet med muntlighet, og at det er svært lite variasjon (Blikstad- Balas& Roe, 2020; Penne et al., 2020; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013). På den andre siden er det mulig å påpeke at det er større variasjon i mine informanters timer, sammenlignet med tidligere studier. Dette fordi, informantene i denne studien benytter seg av flere ulike vurderingsformer som fagsamtale og lydinnspilling i større grad enn det tidligere studier viser (Blikstad- Balas& Roe, 2020; Penne et al., 2020; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013).

Som spesifisert så mener elevene generelt at det kan oppleves stressende å måtte ha fremføringer de får vurdering på foran hele klassen. Av den grunn nevner elevene til Jonas at de prefererer å ha fremføringer foran mindre antall elever, og elevene fra de andre elevgruppene sier at de heller foretrekker å ha fagsamtaler fremfor fremføringer, da det oppleves mindre stressende og at det er mindre forarbeid. Vi ser her delvis spor av utfordringen talevegring som mange elever strever med. Og elevsvarene gir oss indikasjon på at det er flere elever som fremdeles kan streve med talevegring, i form av å ha prestasjonsangst foran større antall medelever (Børresen et al., 2012, s. 48).

Det er også verdt å nevne det elevene til Marte, Marie og Silje nevner om fagsamtaler i større grupper. Det er bred enighet blant elevene at de føler at de ikke får vist all kompetanse i større grupper, ettersom det hender at medelevene sier det de skulle si. En viktig del av underveisvurderingen er at den skal bidra til å «fremme læring, tilpasse undervisningen og øke kompetansen i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s.1). I dette tilfellet ser vi at elevene er misfornøyde over at de ikke får vist deres reelle kompetanse, og at dette har en negativ innvirkning på deres underveisvurdering.

På spørsmålet om hvordan elevenes muntlige ferdigheter veiledes, er svarene til lærerne og elevene deres nærmest like. Elevsvarene bekrefter i stor grad svarene som lærerne gir i sine intervjuer; veiledningen i timene til Marte og Marie kan være mindre fremtredende (og delvis Silje), imens Jonas har større fokus på dette punktet. Med utgangspunkt i både elev og lærersvarene, kan vi derfor komme fram til følgende hovedpunkt: Alle lærerne har noe fokus på å gi elevene deres veiledning under forberedelsen av muntlige vurderinger/oppgaver, men hvor grundig veiledningen blir gitt er som nevnt ulik blant lærerne. I tillegg er et annet hovedfunn at mange av elevene føler at retningslinjene/vurderingskriteriene for skriftlige oppgaver er tydeligere i motsetning til muntlige oppgaver/vurderinger. Mange av elevene føler også at de får grundigere veiledning i skriftlige oppgaver.

Som vist i analysekapittelet så sier Marie og Marte at det til tider kan være utfordrende å gi elevene veiledning på de muntlige oppgavene som elevene forbereder, fordi de opplever at det kan være vanskeligere å gi elevene en struktur på hvordan de kan bygge en god framføring, sammenlignet med en skriftlig tekst. Lærerne nevner likevel at de gir rom for at elevene kan jobbe med de muntlige oppgavene i enkelte av timene.

Elevene til Marie og Marie opplever også at veiledningen som gis i arbeidet med å forberede de muntlige oppgavene, er mindre sammenlignet med de skriftlige oppgavene. Elevene trekker fram det faktumet om at de ikke får klare retningslinjer når de skal forberede en muntlig oppgave, og at veiledningen som gis kan være bedre. Et representativt svar er at elevene føler at de får klare rammer for hvordan de skal skrive en god tekst, men at de blir usikre på hva som forventes av dem for å kunne oppnå en god karakter i muntlige vurderinger. Dette funnet kan igjen sees i lys av det tidligere studier, som viser at elevene ikke får tilstrekkelig veiledning i arbeidet med å forberede fremføringer, og at tilbakemeldingene som gis er lite konkrete (Penne et al., 2020; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013). Elevene forteller videre at de stort sett må forberede fremføringene og de andre muntlige oppgavene individuelt eller i samarbeid med andre medelever, noe som igjen er i tråd med funnet i studien til Svenkerud (2013, s. 9) som viser at elevene får lite hjelp av læreren i arbeidet med å forberede fremføring, og at de derfor må øve med foreldrene/voksne hjemme. Dette er igjen en ulempe for de elevene som ikke har muligheten til få hjelp hjemme (Svenkerud, 2013, s. 13).

Vi ser altså at den formative vurderingen som elevene får er mangelfull. Det handler om at elevene trenger å få tilbakemeldinger og veiledning som støtter deres faglige utvikling (Fjørtoft& Sandvik, 2016; Gamlem, 2022; Hattie& Timperley, 2007). Tilbakemeldingene som elevene får, gir altså lite nytte, og vi ser at elevene blir lite inkludert i de forskjellige fasene av tilbakemeldingsprosessen. Som nevnt tidligere så er den første fasen at læreren sammen med eleven bestemmer hva som er målet for viderelæring. Deretter må det klargjøres hvilket faglig nivå eleven befinner seg i, og endelig må tilbakemeldingen gi innsikt om hvordan eleven kan nå det aktuelle målet (Fjørtoft& Sandvik, 2016; Gamlem, 2022; Hattie& Timperley, 2007).

Silje spesifiserer også at veiledningen som hun gir kan være bedre, men nevner deriblant at hun viser elevene videoer av gode taler, og at hun gir rom for at de kan jobbe med de muntlige oppgavene i enkelte av timene. Elevene hennes nevner også at de har fått god veiledning når de skulle forberede talen de skulle lage, men at de utover det føler at de har fått lite veiledning sammenlignet med veiledningen de har fått på skriftlige oppgaver. Elevene nevner også at det er en ubalanse i undervisningen som gis innenfor muntlige og skriftlige ferdigheter. Og det er det Jers (2011, s. 117) også finner i sin studie. Hun finner at

elevene opplever ubalanse i undervisningen som gis innenfor de to ferdighetene, og at det muntlige aspektet blir tatt for gitt, og at de ikke får nok undervisning innenfor dette feltet. Som Kaldahl (2022, s. 1) påpeker, så er en utfordring får flere lærere å undervise og vurdere elevenes muntlige kompetanse, da de ikke har fått grundig opplæring i hvordan de skal gjøre det under studietiden. I de tre lærernes svar, ser vi også at lærerne er delvis usikre på hvordan de skal veilede elevenes muntlige oppgaver, som er en viktig del av underveisvurderingen (Kaldahl, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2022).

Unntaket her er Jonas som sier at han gir elevene aktivt tilbakemeldinger, og forsøker å gi klare rammer for hvordan de skal forberede sine fremføringer. I tillegg legger han til at elevene får muligheten til å jobbe med de muntlige oppgavene i timene. Elevene hans er også enige i det Jonas sier. Likevel nevner Jonas selv at han ikke får gitt detaljerte tilbakemeldinger på de fremføringene elevene har som øvelse, og en av elevene hans sier at henne føler at vurderingskriteriene for en skriftlig oppgave er klarere, noe de andre elevene også er stort sett enig i.

Generelt så er det bred enighet blant de fleste elevene at de er usikre på hva som forventes av dem i muntlige vurderinger. Læreplanen understreker fire grunnleggende prinsipper som forutsetning for en god vurderingspraksis. Tre av disse er særlig relevant i denne sammenheng. Disse er: «1.Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem. 2. Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen. 3. Får råd om hvordan de kan forbedre seg» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 6-7). I dette tilfellet ser vi at elevene er usikre på hva som er forventet av dem, og at det er mangel på gode råd og tilbakemeldinger blant tre av fire elevgruppene. I tillegg ser vi at tilbakemeldingene og veiledningen som elevene får bidrar i lite grad til å utvikle deres faglige nivå, noe som igjen fører til at den formative vurderingen blir mangelfull (Fjørtoft& Sandvik, 2016; Gamlem, 2022; Hattie& Timperley, 2007).

5.4. Hvilken betydning har læringsmiljø/klassemiljø for utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter?

I analysekategori (4.4) så er hovedfunnene at relasjonsbygging og tydelig klasseledelse er noe som alle lærerne vektlegger i stor grad. Videre jobber alle lærerne med å skape en god stemning i klasserommet, og utøve en tydelig klasseledelse. Det å ha et godt klassemiljø og god stemning i klasserommet er også noe elevene vektlegger i stor grad, fordi elevene føler seg mer komfortable i et klasserom hvor de er trygge på at ingen skal le av dem, dersom de skulle si noe som er «feil». I tillegg er gode elev- elev relasjoner essensielt for at elevene skal kunne tørre å utfolde seg muntlig i timene, og vi ser at elevene føler seg tryggere når de uttrykker sine meninger foran medelever de har kjent over lengre tid og har gode relasjoner til.

Når vi ser på hva studier og teorier om læringsmiljø viser, så ser vi også at et læringsmiljø som elevene oppfatter som trygt og hvor det er skapt gode relasjoner, er en grunnleggende forutsetning for at elevene skal føle seg trygge til å kunne ytre sine tanker i timen, være i dialog med andre medelever og kunne tilegne kunnskap (Bru, 2011; Mausestagen& Kostøl, 2010; Postholm, 2013a; Postholm, 2013b). Lærerne påpeker i intervjuene at de har flere elever som er tause, og at de samhandler lite med andre medelever. Dette indikerer igjen at elevene kan streve med talevegring, som er en utfordring flere elever møter (Børresen et al., 2012, s. 48). For å kunne få elevene til å samhandle i større grad, er en forutsetning at læreren viser at hen anerkjenner elevene. Videre er det nødvendig med gode relasjoner i klasserommet, og at elevene ikke føler frykt for å kunne si noe som er «feil» (Bru, 2011; Mausestagen& Kostøl, 2010; Postholm, 2013a; Postholm 2013b). I intervjuene sier alle lærerne at de er klare over at veien for utvikling av elevenes muntlige ferdigheter, går gjennom å skape et godt klassemiljø. Lærerne nevner deriblant at de forsøker å bygge gode relasjoner, utøve tydelig klasseledelse og forsøke å skape/ivareta den gode stemningen i klasserommet. Videre har lærerne fokus på å skape et klassemiljø med gjensidig respekt og lav terskel.

Elevsvarene gir oss også en bekreftelse på det gode arbeidet lærerne gjør. Alle elevgruppene nevner at det er god stemning i klasserommet, og at læreren deres gir innsats for å kunne skape gode relasjoner og ivareta den gode stemningen. Et interessant elevsvar som er verdt

å påpeke er en av elevene til Jonas som sier: «Jeg var litt passiv med å ta ordet på starten av året, men etter at jeg ble bedre kjent med mine medelever, så ble det lettere å være aktiv i timene». Elevsvaret viser oss betydningen av å skape gode relasjoner mellom elevene. For når elev føler seg anerkjent blant medelever og har gode relasjoner til dem, vil det være lavere terskel for å kunne si noe som «ikke» er riktig. Læringsmiljøet, tydelig klasseledelse og etableringen av gode relasjoner spiller altså en kritisk rolle i utviklingen av elevens muntlige ferdigheter, og det er noe enhver lærer må ha i forgrunn (Bru, 2011; Mausethagen& Kostøl, 2010; Postholm, 2013a; Postholm 2013b).

6.0 Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å få et nyansert bilde av hvordan det jobbes med muntlige ferdigheter i norsktimene, og forsøkt å undersøke «*Hvordan fire norsklærere jobber for å utvikle elevens muntlige ferdigheter i videregående skole, og hvilken oppfatning har elevene deres om å jobbe med muntlige ferdigheter i norskfaget?* Som vist både i analysen og i drøftingen, så legger alle lærerne rom for arbeid med muntlig i norsktimene og elevene liker å være i interaksjon med andre medelever, og hevder at dette er produktivt. Likevel ser vi at det ikke er tilstrekkelig fokus på muntlige ferdigheter og en utfordring som flere av lærerne påpeker er hvordan de best mulig skal veilede elevenes muntlige kompetanse . Elevenes svar indikerer også denne utfordringen, og de fleste elevene sier at det er ikke er stort fokus på muntlighet, og at veiledningen som gis innenfor muntlige oppgaver er mangelfull. Unntaket her er likevel elevene til Jonas som påstår at de opplever at det jobbes godt med muntlighet i undervisningen.

Det er ingen tvil om informantene vektlegger arbeidet med muntlighet, og det er flere aspekter som kommer til uttrykk i denne delen. Deriblant at muntlige ferdigheter er viktig for å kunne utvikle begrepsforståelse, identitet, samtale og lytteferdigheter og kunne ta del i demokratiet. Som lærerinformantene sier, så er en utfordring å få de tause elevene til å snakke i timene. Og en viktig faktor som spiller inn her er læringsmiljøet i klassen. Av den grunn har den enkelte læreren en viktig rolle for å få alle elevene til å føle seg trygge i klasserommet, og skape et læringsmiljø med gjensidig respekt. Dersom elevene føler at de er integrert og anerkjent i klasserommet, vil dette lettere kunne bidra til at ulike stemmer kommer til uttrykk (Bru, 2011; Mausethagen& Kostøl, 2010; Postholm, 2013a).

6.1 Didaktiske implikasjoner

I denne oppgaven har jeg forsøkt å kartlegge hvordan det jobbes med muntlighet gjennom et mindre tall av lærer og elevinformanter. Det vil imidlertid være interessant å få en mer detaljert innsikt i hvordan arbeidet i dette feltet foregår, gjennom mer omfattende studier som gir et mer nyansert bilde. Jeg har flere ganger i denne oppgaven understreket betydningen av muntlige ferdigheter, og den økende rollen denne ferdigheten har fått i den nye læreplanen (Blikstad- Balas& Roe, 2020, s. 90). Likevel har vi sett at det er begrenset forskning innenfor dette feltet i norsksammenheng, (Rødnes& Gilje, 2018, s. 204) noe som gjør det vanskelig å vurdere hvor bra lærerne tilpasser undervisningen innenfor muntlige ferdigheter i henhold til den nye læreplanen. Derfor vil en oppfordring fra min side være at vi trenger å ha et større fokus på hvordan arbeidet med muntlighet foregår i årene fremover, og at det må bli gjennomført flere studier som viser hvordan det jobbes med opplæringen i denne ferdigheten i lærerutdanningen. For faktum er at, hvis vi skal ha en forventning om at elevene våre skal tilegne seg denne ferdigheten, må vi først og fremst ruste fremtidens lærere til å føle seg trygge til å gi opplæring av denne ferdigheten (Kaldahl, 2022).

Referanseliste

- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I: K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 15-34). Fagbokforlaget.
- Aristoteles, (2006). *Aristoteles: retorikk* (T. Eide, oversetter). Vidarforlaget.
- Bakken, J. (2016). Retorikk og muntlig kreativitet. I: K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 35-49). Fagbokforlaget.
- Birkeland, N. R. (2018). Vurdering for læring- en trojansk hest i skolen? *Sakprosa*, 10(2), s.1–35). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.6023>
- Blikstad- Balas, M.& Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U.V. Midthassel., Bru, E., S. K. Ertesvåg& Roland, E. (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s.17-36). Universitetsforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L.& Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Carlsen, S.& Juel, H. (2009). *Mundtligheds Magi- retorikkens didaktik, filosofi og læringskultur*. Handelshøjskolens forlag.
- Christoffersen, L.& Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg.). Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for læring*. Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I: O. Dysthe, N. Bernhardt& Esbjørn. L (Red.), *Dialogbasert undervisning, kunstmuseet som læringsrom*. (s. 45-79). Fagbokforlaget.
- Fosse, B, O. (2021). Tilpasset opplæring, som begrep og virksomhet. I J. Heldal. & L. Wittek. (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok*. (2. utg.). (s.254-272). Cappelen Damn Akademisk.

Fjørtoft, H. & Sandvik, L. (2016). Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse. I Fjørtoft, H& L.V.Sandvik. (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen: praksis, læring og utvikling.* (s.17-36). Universitetsforlaget.

Gamlem, S. T. M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring.* (2.utg.). Gyldendal Damn Akademisk.

Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon.* Samlaget.

Gleiss, M. S.& Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis.* Cappelen Damn Akademisk.

Hanssen, B., & Husebø, D. (2022). Tilpasset opplæring som didaktisk profesjonsbegrep i grunnskolelærerutdanningen. *Acta Didactica Norden*, 16(3), s. 1-22

<https://doi.org/10.5617/adno.9233>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.3102/003465430298487>

Haugen, H. Ø.& Skilbrei, M-L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling.* Fagbokforlaget.

Idsøe, E. C. (2014). Tilpasset opplæring for elever med et stort akademisk potensial. I M. Bunting. (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis.* (s. 165-178). Cappelen Damn Akademisk.

Jers, C. O. (2011). Den retoriska arbetsprocessens betydelse för möjligheten att framstå med starkt och trovärdigt ethos i muntlig framställning. *Educare* (1), s. 115-136.

Kaldahl, A.-G. (2022). Teachers' voices on the unspoken oracy construct: "Oracy—the taken-for-granted competence". *Acta Didactica Norden*, 16(1), s. 1-28.

<https://doi.org/10.5617/adno.8143>

Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven, & Hjordemaal, F. R. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 27-47.) (2.utg.). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017a). Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvistad, T. H., Kjelaas, I., & Matre, S. (2021). Forhandling om tekst og kontekst. En studie av 7. trinnselevens meningsforhandling i intendert utforskende gruppesamtaler. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2), s. 39-56. <https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2761>

Kvistad, T. H. (2022). Samtale som undervisningstema i norskfaget- en studie av eksplisitt samtaleundervisning på 7. trinn. [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet] <https://hdl.handle.net/11250/3026866>

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg.). Fagbokforlaget.

Mausehagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 (3), s. 231-243. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-05>

Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R, Neteland & L, I. Aa. (Red.). *Master i norsk- metodeboka 2.* (s. 51-67). Universitetsforlaget.

Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), s.1189-1208.

Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet.* (3.utg.). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92 (3), s. 198-210. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-03-04>

Postholm, M. (2013a). Klasseledelse i ungdomsskolen- Fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), s. 127-140). <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-05>

Postholm, M. B. (2013b). Klasseledelse for et godt læringsmiljø. I R. Karlsdottir & Lysø, I. H (Red.), *Læring-utvikling-læringsmiljø- En innføring i pedagogisk psykologi*. (s. 287- 304). Akademika forlag.

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

Rødnes, K. A. & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102 (3), s. 201-213. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>

Sikt.u.å.). Gjennomføre eit prosjekt anonymt. Hentet fra <https://sikt.no/gjennomfore-et-prosjekt-uten-behandle-personopplysninger>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring og livsmestring* (4.utg.). Universitetsforlaget.

Svenkerud, S., Klette, K & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. 32 (1), s. 35- 49).

Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), (Art. 2, s. 1-16). <https://doi.org/10.5617/adno.1109>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet (2021, 24. September). Temaene i elevundersøkelsen. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>

Utdanningsdirektoratet (2022, 4. februar). Undervisvurdering. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1-5

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet, arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget i videregående skole?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan norsklærere underviser om muntlige ferdigheter, og hvilke tanker elever har om å jobbe med denne ferdigheten i norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet mitt i denne masteroppgaven er å undersøke hvor mye norsklærere legger vekt på å utvikle elevenes muntlige ferdigheter, og om elevene er positive til å jobbe med disse ferdighetene i norskfaget. Problemstillingene oppgaven vil forsøke å gi svar på er: 1. Hvordan jobber norsklærere for å utvikle elevens muntlige ferdigheter i videregående skole? 2. Hvilken oppfatning har elevene i videregående om å jobbe med muntlige ferdigheter i norskfaget?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo, det utdanningsvitenskapelige fakultet, institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget som jeg har valgt for denne oppgaven, vil være fire norsklærere og elever fra to klasser (fra to ulike skoler) i videregående skole. Derfor håper jeg at du som elev/lærer kan bidra til at jeg kan få gjennomført dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil intervju fire norsklærere, og intervju 4 elever fra hver klasse (gruppeintervju). Under intervjuene vil jeg ta lydopptak.

Spørsmålene som jeg deriblant vil stille til elevene som vil delta i gruppeintervjuet er:

Hvilken oppfatning de har om å jobbe med muntlige ferdigheter i norskfaget, hva som motiverer/demotiverer dem til å jobbe med denne ferdigheten i faget, hva de selv oppfatter som arbeid med muntlige ferdigheter, og hvor ofte de selv deltar i muntlig aktivitet i timene.

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. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærer, og karakteren du vil få i norskfaget.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder Kari Rødnes som vil ha tilgang til opplysningene som jeg kommer til å samle inn. Jeg vil lagre navn og opplysningene deres i maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon. I tillegg vil jeg bruke universitets diktafon-mobilapp til å ta opp intervjuene, og denne appen krypterer data (opptakene kan altså ikke lyttes til på mobilen). Den sender opptaket kryptert til Nettskjema, som er Universitetets sikre løsning for datainnsamling. I tillegg vil dere ikke kunne gjenkjennes i noen som helst publikasjoner.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. September, 2023. Etter at prosjektet er ferdig, vil jeg slette deres personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Oslo, det utdanningsvitenskapelige fakultet, institutt for lærerutdanning og skoleforskning har personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Kari Anne Rødnes (veileder og prosjektansvarlig) epost: k.a.rodnes@ils.uio.no,
telefonnummer: +4722854834, ved Universitetet i Oslo, det utdanningsvitenskapelige fakultet, institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

Ømer Faruk Øtgun (student) epost: farukotgun99@gmail.com, telefonnummer: 97930326

Vårt personvernombud: **Roger Markgraf-Bye**, epost: personvernombud@uio.no,
telefonnummer: +47-90822826

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

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kari Anne Rødnes

Ømer Faruk Øtgun (student)

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget i videregående skole» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju
- å delta i intervju (for norsklærerne)
- å delta i spørreskjema

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave- arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget i vide...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
285634

Vurderingstype
Standard

Dato
19.09.2022

Tittel

Masteroppgave- arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget i videregående skole

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig

Kari Anne Rødnes (veileder)

Student

Ømer Faruk Øtgun

Prosjektperiode

10.10.2022 - 01.09.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med

prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløseleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Markus Cellussen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Utvidet godkjenning fra SIKT (tidligere NSD)



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave- arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget i vide...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
285634

Vurderingstype
Standard

Dato
27.09.2023

Tittel

Masteroppgave- arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget i videregående skole

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig

Kari Anne Rødnes (veileder)

Student

Ømer Faruk Øtgun

Prosjektperiode

10.10.2022 - 01.02.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.02.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 01.02.2024 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Vedlegg 4: Intervjuguide for lærerne

Innledende spørsmål:

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Har du noen andre undervisningsfag?

Hoveddel:

Forståelse og vektleggingen av muntlige ferdigheter:

Hvordan vil du definere muntlige ferdigheter?

Har din forståelse av muntlige ferdigheter blitt endret etter å ha jobbet som lærer?

Hvorfor er arbeidet med muntlige ferdigheter viktig?

Undervisning av muntlige ferdigheter

Hvordan jobber du som lærer for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter i norskfaget?

Hvilke undervisningsformer benytter du?

Blir muntlige ferdigheter vektlagt i like stor grad som skriftlige ferdigheter i den norske skolen?

Hvordan er det i dine timer?

Tilpasset opplæring og utfordringer

Hvilke utfordringer møter du i undervisningen om muntlige ferdigheter?

Hva gjør du som lærer for å få de «tause» elevene til å delta i muntlig aktivitet i timene?

Hvordan kan en lærer tilpasse undervisningen om muntlige ferdigheter for elever med ulike behov?

Vurdering og veiledning av muntlige ferdigheter

Hvordan vurderer du elevenes muntlige ferdigheter?

Hvilke vurderingsformer benytter du?

I hvilken grad gir du elevene veiledning i arbeidet med å forberede muntlige oppgaver?

Læringsmiljø:

Hva vil du si er et godt klassemiljø?

Hva gjør du som lærer for å bygge et godt klassemiljø i klassen din?

Synes du at et godt klassemiljø har en stor betydning for utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter?

Avslutning:

Er det noe du ønsker å legge til?

Har du noen spørsmål som du vil stille?

Vedlegg 5: Intervjuguide for elevene:

Del 1: Introduksjon av prosjektet

Hoveddel:

Forståelse og vektleggingen av muntlige ferdigheter:

Hvordan vil dere definere muntlige ferdigheter?

Hvorfor er arbeidet med muntlige ferdigheter viktig?

Undervisning av muntlige ferdigheter

Hvilke undervisningsformer har dere erfaring med i arbeidet med muntlige ferdigheter?

Hva synes dere om disse arbeidsmåtene?

Tenker dere at arbeidet med muntlige ferdigheter blir tatt for gitt?

Tilpasset opplæring og utfordringer

Hvilke utfordringer møter dere når dere har undervisning om muntlige ferdigheter?

Hvordan kan en lærer tilpasse undervisningen om muntlige ferdigheter for de stille elevene?

Vurdering og veiledning av muntlige ferdigheter

Hvilke vurderingsformer har dere erfaring med?

Hva synes dere om disse vurderingsformene?

I hvilken grad føler dere at læreren deres gir dere veiledning og støtte i arbeidet med å forberede muntlige oppgaver?

Læringsmiljø:

Hva vil dere si er et godt klassemiljø?

Hva gjør dere som elever for å bygge et godt klassemiljø i klassen deres?

Synes dere at et godt klassemiljø har en stor betydning for utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter?

Avslutning:

Er det noe dere ønsker å legge til?

Har dere noen spørsmål som dere vil stille?