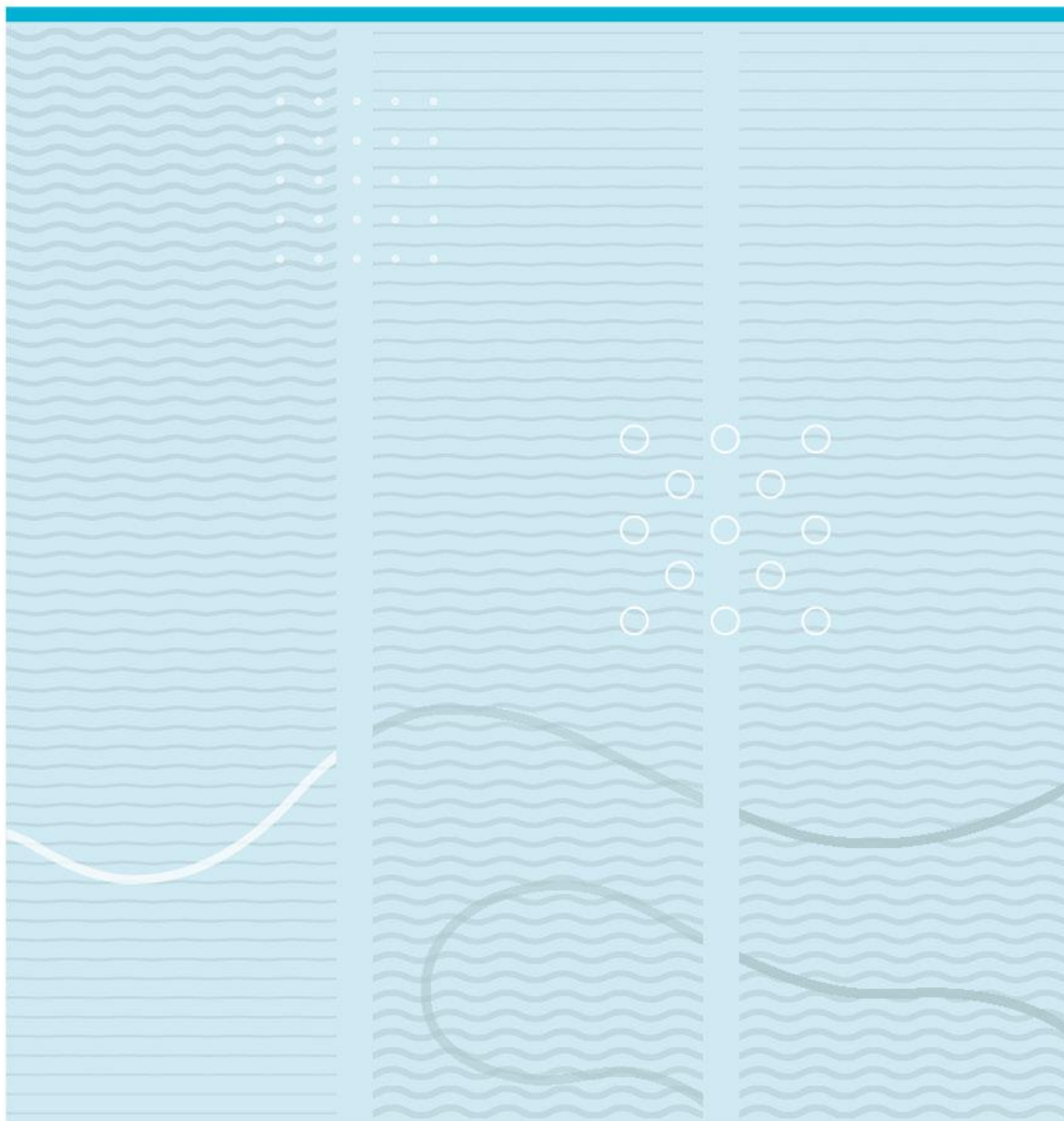


Susanne J. O. Nergård & Eline D. Nilsen

«Målet er jo at elevene skal lære»

En kvalitativ studie om hvordan fem norsklærere arbeider med muntlige ferdigheter og formativ vurdering på ungdomstrinnet.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Masterprogrammet i grunnskolelærerutdanningen 5-10
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Susanne J. O. Nergård & Eline D. Nilsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I denne studien har vi som mål å belyse hvordan fem norsklærere formidler at de arbeider med muntlige ferdigheter på ungdomstrinnet, og å undersøke hvordan de formidler at de bruker vurdering for læring aktivt i dette arbeidet. Studiens problemstilling er: «Hva formidler fem norsklærere om sitt arbeid med muntlige ferdigheter og formativ vurdering i norskfaget?». Bakgrunnen for studien er hovedsakelig styrkingen av de muntlige ferdighetene og formativ vurdering i Fagfornyelsen. Vi har gjennomført en kvalitativ studie ved bruk av semistrukturerte intervjuer. Innsamling av data ble gjennomført høsten 2022, med kort tidsavstand mellom de enkelte intervjuene. Informantene er fem norsklærere med ulik fartstid som lærere i norskfaget på ungdomstrinnet. Studien er godkjent av Sikt Personverntjenester, og de fem deltakerne ble informert om studien og ga sitt samtykke til å delta.

Vi har inkludert studiene til Svenkerud et al. (2012) og Hertzberg (2003), der det har blitt forsket på muntlige ferdigheter i norske klasserom. Videre har vi inkludert Brevik & Blikstad-Balas (2014) og Sandvik & Buland (2014) sin forskning på formativ vurdering. Det er foreløpig lite forskning på hvordan man vurderer muntlige ferdigheter formativt. Det teoretiske utvalget vi støtter oss på er generelt basert på temaene muntlige ferdigheter/muntlighet, vurdering for læring/formativ vurdering, læringsmiljø og verktøy til bruk i arbeidet med muntlige ferdigheter.

Funnene i studien viser at lærerne har vanskeligheter med å definere begrepet *muntlige ferdigheter* nøyaktig. De viser en konkret og lite teoretisk basert forståelse av begrepet *vurdering for læring*. Alle lærerne gir uttrykk for at et godt læringsmiljø er en forutsetning for å kunne arbeide med elevenes muntlige ferdigheter i klasserommet, og at den mest brukte muntlige aktiviteten informantene ber elevene bruke er fremføringer. Et funn tyder på at det forekommer lite metaundervisning om og i muntlighet. Et annet funn er at det er ulik praksis blant lærerne når det gjelder tilbakemeldinger og fremovermeldinger på muntlig arbeid. Det er stor forskjell på lengden og nøyaktigheten på tilbakemeldingene, og om de gis skriftlig eller muntlig. Videre viser også funnene at informantene bruker elevvurdering og elevmedvirkning i svært begrenset grad i sitt arbeid med muntlige ferdigheter og elevenes vurdering av eget arbeid.

Mulige implikasjoner ut fra denne studien er at lærere ser ut til å trenge flere arenaer der de kan tilegne seg kunnskaper om muntlighet i undervisningen, og økte kunnskaper og ferdigheter knyttet til formativ muntlig vurdering.

Abstract

This study aims to shed light on how five teachers in the subject of Norwegian language and literature communicate that their work with oral skills in their subject at the lower secondary level, and how that assumably actively use assessment for learning in this work. Through this study, we seek to answer the following question: «What do five Norwegian language teachers communicate about their work with oral skills and formative assessment in the Norwegian subject?». The rationale behind for this study is mainly the strengthening of oral skills and assessment for learning in the Norwegian curriculum reform. We conducted a qualitative study using semi-structured interviews. Data collection was carried out in autumn 2022, with a short time gap between the individual interviews. The participants are five teachers with different years of experience as teachers of Norwegian language and literature at the lower secondary level. The study was granted approval by the Norwegian Centre for Research Data, and all five participants were informed about the study and granted their consent to participate.

This study includes previous research of Svenkerud et al. (2012) and Hertzberg (2003), who both have conducted research on oral skills, as well as Brevik & Blikstad-Balas's (2014) research on formative assessment. There is currently little research on how to formatively assess oral skills. The theoretical selection we rely on is in general based on the themes of oral skills/orality, assessment for learning/formative assessment, learning environment and tools for working with oral skills.

The findings of the study show that teachers have difficulties defining accurately the concept of oral skills. They demonstrate a more concrete (and less theoretically based) understanding of the concept of assessment for learning. All teachers express that a good learning environment is a prerequisite for working with students' oral skills in the classroom, and that the most commonly used oral activity the informants ask students to use is presentations. One finding suggests that there is little meta-teaching about orality. Another finding is that there are different practices among teachers regarding feedback and feedforward on oral work. There is a large difference in the length and preciseness of feedback, but also weather it is given in writing or orally. Furthermore, the findings also show that the informants use students' assessment and student participation (peer review) to a very limited extent int their student work with oral skills and assessment of their own work. Possible implications from this study are that teachers seem to need more arenas where they can acquire knowledge about orality in the classroom and increase knowledge and skills on how to perform formative oral assessment.

Forord

I løpet av denne prosessen har vi videreutviklet kunnskapsfundamentet vårt innenfor muntlige ferdigheter og formativ vurdering i norskfaget. Først vil vi takke Universitetet i Sørøst-Norge og USNs masterprogram, med Ylva Frøyd som koordinator for MA GLU, for å ha lagt til rette for at vi har kunnet skrive en master. En spesielt stor takk må rettes til veilederen vår, Kari Anne Rustand, førsteamanuensis ved USN. Hun har vært helt unik, og vi har hatt god nytte av alle samtaler og konstruktive tilbakemeldinger. Vi bestemte oss for å starte tidligere på denne prosessen enn det studiet legger opp til og vi har satt oss krevende mål underveis, men Kari Anne har støttet og heiet på oss fra start til slutt. Vi hadde ikke klart dette uten hennes faglige støtte og vennlige ord. Tusen takk!

Vi har erfart at det å skrive en masteroppgave er en altoppslukende, morsom og lærerik prosess. Vi har sett fordelene av å skrive masteroppgave sammen, da vi har brukt hverandres styrker, og diskusjonene vi har hatt har ført til mange gode refleksjons- og læringsprosesser. Samtidig har vi hatt det hyggelig og gøy sammen. Det har vært mye latter, og mange tårer. Vi takker derfor hverandre for et godt samarbeid, både gjennom fem år på grunnskolelærerutdanningen og gjennom denne avhandlingen. Det har virkelig vært en sann glede!

Vi må også takke våre familier. Takk til Susanne sin ektemann, Jonas, som har stått stødig og tatt seg av både hus og barn når det har stått på som verst. Takk til våre familier og venner, som har hørt oss både skryte og klage over eget arbeid og motivasjon. Deres støtte og heiarop har hjulpet oss begge til å stå på, også i de periodene der arbeidet har vært krevende. Takk til våre medstudenter Nina og Kristina for trivelige skrivehelger og skriveuker. Det har hjulpet på motivasjonen at vi har vært flere i samme prosess. Vi ønsker også å rette en stor takk til informantene våre og skolen de var tilsatt ved, for at vi fikk gjennomføre intervjuene i en ellers hektisk hverdag.

Og med det sier vi takk for fem fantastiske, krevende og lærerike år.

God lesing!

Porsgrunn, 22.05.2023

Susanne J. O. Nergård og Eline D. Nilsen

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	8
1.1	TEMA OG AKTUALITET	9
1.2	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	10
1.2.1	<i>Overordnede signaler om muntlighet i styringsdokumentene</i>	11
1.2.2	<i>Muntlige ferdigheter i læreplanen for norskfaget (NOR01-06)</i>	12
1.2.3	<i>Undervisvurdering i Fagfornyelsen</i>	15
1.3	PROBLEMSTILLING	16
1.3.1	<i>Avgrensninger og begrepsavklaringer</i>	16
1.4	OPPGAVENS OPPBYGNING	18
2	TIDLIGERE FORSKNING	20
3	TEORETISK RAMMEVERK	24
3.1	VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER	24
3.2	MUNTlige FERDIGHETER I NORSKFAGET	25
3.2.1	<i>Undervisning i og om muntlige ferdigheter</i>	26
3.2.2	<i>Dialog</i>	27
3.2.3	<i>Muntlige presentasjoner</i>	28
3.2.4	<i>Muntlig innleveringsarbeid</i>	28
3.2.5	<i>Retorikk</i>	29
3.3	VURDERING FOR LÆRING	30
3.3.1	<i>Vurdering av muntlige ferdigheter</i>	33
3.4	ARBEIDSVERKTØY I MUNTlige AKTIVITETER	34
3.5	LÆRINGS MILJØETS BETYDNING FOR NORSKFAGET	35
4	METODE	37
4.1	ET KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN	37
4.1.1	<i>Humaniora og samfunnsvitenskapelig metode</i>	37
4.1.2	<i>Semistrukturert forskningsintervju</i>	39
4.1.3	<i>Prosjektdeltakerne</i>	39
4.2	INNSAMLING OG BEARBEIDING AV MATERIALET	41
4.2.1	<i>Utforming av intervjuguide</i>	41
4.2.2	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	42
4.2.3	<i>Transkripsjon av intervjuene</i>	43

4.3	STYRKER OG SVAKHETER VED STUDIEN	44
4.3.1	<i>Saklighet, åpenhet og redelighet</i>	44
4.3.2	<i>Undersøkelsens reliabilitet og validitet</i>	44
4.4	ETISKE PERSPEKTIVER.....	47
4.5	FREMGANGSMÅTE FOR ANALYSE	48
4.5.1	<i>Begrunnelse for valgene i presentasjon av funn</i>	50
5	PRESENTASJON AV FUNN	51
5.1	LÆRERNES BEGREPSFORSTÅELSE	51
5.1.1	<i>Muntlige ferdigheter som begrep</i>	51
5.1.2	<i>Vurdering for læring som begrep</i>	52
5.2	LÆRERNES ARBEID MED MUNTlige FERDIGHETER	53
5.2.1	<i>Læringsmiljøets betydning</i>	53
5.2.2	<i>Tidsklemma og lærernes kompetanse</i>	54
5.2.3	<i>Undervisning i og om muntlige ferdigheter</i>	55
5.2.4	<i>Muntlige aktiviteter i undervisningen</i>	57
5.3	LÆRERNES ARBEID MED VURDERING FOR LÆRING	59
5.3.1	<i>I forkant og underveis i vurderingssituasjoner</i>	59
5.3.2	<i>Tilbakemeldinger og/eller fremovermeldinger</i>	60
6	DISKUSJON.....	62
6.1	LÆRERNES BEGREPSFORSTÅELSE	62
6.1.1	<i>Muntlige ferdigheter som begrep</i>	62
6.1.2	<i>Vurdering for læring som begrep</i>	63
6.2	LÆRERNES ARBEID MED MUNTlige FERDIGHETER	64
6.2.1	<i>Læringsmiljøets betydning</i>	64
6.2.2	<i>Tidsklemma og lærernes kompetanse</i>	67
6.2.3	<i>Undervisning i og om muntlige ferdigheter</i>	68
6.2.4	<i>Muntlige aktiviteter i undervisningen</i>	70
6.3	LÆRERNES ARBEID MED VURDERING FOR LÆRING	73
6.3.1	<i>I forkant og underveis i vurderingssituasjoner</i>	73
6.3.2	<i>Tilbakemeldinger og/eller fremovermeldinger</i>	75
7	AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER	78
7.1	OPPSUMMERING AV FUNN	78
7.2	BEGRENSNINGER OG VIDERE FORSKNING	80

7.3	VEIEN VIDERE	81
8	LITTERATUR	83
9	VEDLEGG.....	89
9.1	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	89
9.2	VEDLEGG 2: GODKJENNELSE FRA SIKT PERSONVERNOPPLYSNINGER	92
9.3	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	94

1 Innledning

I dette masterprosjektet undersøker vi hvordan fem norsklærere som arbeider på ungdomstrinnet formidler at de arbeider med muntlige ferdigheter og formativ vurdering i klasserommet. Nærmere bestemt ønsker vi å undersøke hva lærerne formidler når de har som mål å videreutvikle elevenes muntlige ferdigheter. Gjennom studien har vi som mål å få innsikt i hva ulike norsklærere formidler om egen undervisning i og om muntlige ferdigheter, og hva lærerne formidler om deres utforming og bruk formativ vurdering i arbeidet med muntlighet i klasserommet. For å få innsikt i dette vil det være relevant å undersøke hva lærerne uttrykker når de snakker om egen praksis knyttet til hva slags formativ vurdering de velger, hvordan de gjennomfører undervisning i og om muntlige ferdigheter i klasserommet og hvordan de bruker formativ vurdering for at elevene skal kunne videreutvikle egne muntlige ferdigheter.

Selv om muntlighet har vært en del av norske læreplaner de siste hundre årene, har dets plass og omfang i norskfaget endret seg (Børresen et al., 2012, s. 15). Muntlige ferdigheter er én av de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Ferdigheten er en del av kompetansen i alle fag, og et nødvendig redskap for læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I læreplanen i norsk presiseres det at norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av de muntlige ferdighetene til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Lærere er også pålagt å drive med underveisvurdering, der læring skal være selve målet (Nordberg, 2021, s. 20). Et moment vi har undret oss over gjennom denne studien er hvordan de utvalgte lærerne kombinerer arbeidet med muntlige ferdigheter med vurdering for læring, herunder underveisvurdering.

I 1999 stiller Liv Marit Aksnes (1999) seg spørsmålet: «Muntlig norsk har nå fått gjennomslag i fagplaner og eksamensforskrifter på ulike utdanningsnivå, men har dette ført til at muntligundervisningen har fått større plass i faget?» (Aksnes, 1999, s. 25). Dette spørsmålet diskuteres fremdeles i dagens fagdebatt. I vår undersøkelse er det derfor relevant å se nærmere på hva et utvalg lærere formidler om deres undervisning i de grunnleggende ferdighetene (med et søkelys på muntlige ferdigheter) i norskfaget. Muntlighet som en grunnleggende ferdighet skal i dag likestilles med de andre ferdighetene (Hamre, 2017, s. 28). Likevel viser forskning at det i 2012 fantes en stor svikt i undervisningen i og om muntlighet i norske klasserom (Svenkerud et al., 2012, s. 46).

Den muntlige tradisjonen har vært en sentral del av det norske samfunnet i titusener av år, mye lengre enn den skriftlige tradisjonen. Likevel lever vi nå i en skriftkultur, selv om muntlig

formidlingsevne også er helt sentralt i vår tid. Det å kunne delta i samtaler og lytte til andre er noe vi nå ser på som helt nødvendige ferdigheter for å kunne delta aktivt i samfunnet og livet generelt (Svenkerud et al., 2012, s. 35). Rødnes & Gilje (2018) har i sin artikkel *Ti år med grunnleggende ferdigheter – Hva vet vi, og hvor går vi?* sett på tidligere forskning på temaet grunnleggende ferdigheter. Et gjennomgående funn var at det var uklart for aktørene hva de grunnleggende ferdighetene egentlig var (Rødnes & Gilje, 2018). Rødnes og Gilje sin gjennomgang av tidligere forskning viser at det er ulik forståelse av hva arbeidet skal gå ut på: er det eksplisitt arbeid med grunnleggende ferdigheter, eller er det enhver aktivitet der elevene arbeider med kompetansemål som involverer de grunnleggende ferdighetene? (Rødnes & Gilje, 2018). Disse nevnte funnene bidro til at vi ble nysgjerrige på hva lærerne ville gi uttrykk for. Hvis lærere ikke vet hvordan de skal arbeide med de grunnleggende ferdighetene, i dette tilfellet de muntlige ferdighetene, er det vanskelig å gjennomføre undervisning som dekker det styringsdokumentene krever gjennom blant annet læreplanens kjerneelementer og kompetansemål.

1.1 Tema og aktualitet

De grunnleggende ferdighetene ble innført som en forutsetning for læring og utvikling i alle fag gjennom hele livet (Skovholt, 2014, s. 14). I evalueringen av L97 ble det funnet klare mangler på eksplisitt undervisning i muntlighet, og hovedfokuset var begrenset til spontane samtaler i klasserommet og fremføringer (Bakken, 2019, s. 32). Fagfornyelsen (også kalt LK20) legger opp til at man må kunne beherske muntlige ferdigheter. Dette ser vi i kompetansemålene i norsk etter 10. trinn ved at elevene skal kunne a) «Bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» og b) «Informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Fjørtoft (2016) skriver i sin artikkel *Vurdering av muntlighet i klasserommet* at vurdering av muntlighet er lite nevnt i norsk faglitteratur (Fjørtoft, 2016, s. 119). Det samme gjelder i internasjonal faglitteratur. Vi ønsker å lære mer om hvordan vi som lærere kan arbeide med muntlige ferdigheter i klasserommet, samt hvordan vi kan bruke formativ vurdering aktivt i dette arbeidet. Studiens aktualitet begrunnes i at vi ser viktigheten av å belyse hvordan et utvalg lærere oppgir at de underviser i muntlige ferdigheter, fordi de muntlige ferdighetene har stor sammenheng med å mestre de andre grunnleggende ferdighetene i skolen (Fjørtoft, 2016, s. 119). De muntlige ferdighetene er også en forutsetning for å mestre videre samfunns- og yrkesliv. Samtidig har vi

inntrykk av at det er, som Fjørtoft trekker frem, en kompleks oppgave å vurdere muntlighet i norskfaget (Fjørtoft, 2016, s. 123).

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom det femårige studiet grunnskolelærerutdanningen 5-10 har temaene *muntlige ferdigheter* og *vurdering for læring* flere ganger vært oppe til diskusjon. Vår felles interesse for temaene muntlige ferdigheter og vurdering for læring dukket opp da vi fikk innsikt i høringene til fagfornyelsen. Gjennom å undersøke høringene så vi at muntlige ferdigheter og vurdering for læring var sentralt, og at dette skal foregå på tvers av alle fag, selv om norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Lesing og skriving har sterke forskningsmiljøer i Norge, blant annet gjennom nasjonale sentre for kvalitet i opplæringa (Hamre, 2017, s. 28), Skrivesenteret (Skrivesenteret, u.å.) og Lesesenteret (Lesesenteret, 2022). Elevenes ferdigheter innenfor lesing er også noe elevene blir testet i flere ganger gjennom skoleløpet, blant annet gjennom Utdanningsdirektoratet sine nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det finnes foreløpig ikke nasjonale prøver som måler elevenes muntlige ferdigheter, ei heller internasjonale prøver. Det er heller ikke opprettet et nasjonalt senter som arbeider konkret med forskning på muntlige ferdigheter.

Siden vi i denne studien tar for oss hvordan et utvalg lærere belyser at de bruker vurdering for læring i arbeidet med muntlige ferdigheter, er det relevant å trekke inn OECD og deres kvalitetsvurdering knyttet til undervisning i norske skoler. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) er en organisasjon som jobber med økonomisk samarbeid og utvikling i 38 medlemsland ulike steder i verden (Knudsen et al., 2022). De er spesielt kjent for sitt arbeid med kvalitetsvurdering av utdanning i de ulike medlemslandene, deriblant Norge, der de er godt kjent for PISA-undersøkelsene (Knudsen et al., 2022). OECD gjorde i 2011 en større granskning om evaluering og vurdering innen utdanning i Norge. Der påpeker de at elevvurdering er lærerens ansvar, og at læreren derfor har behov for å styrke sin kompetanse for å kunne forbedre sin vurderingspraksis, spesielt med tanke på den formative vurderingen. Innenfor vurderingspraksis legges det spesielt vekt på det å «gi tilbakemeldinger til og engasjere elever» (Nusche et al., 2013, s. 10). Videre viser granskningen til at lærerens vurdering av og tilbakemelding til elevene kan være gode verktøy for å øke læringsutbyttet for elevene (Nusche et al., 2013, s. 10). Dette er i tråd med det vi i fagfornyelsen ser på som vurdering for læring, der formativ vurdering benyttes til å fremme læring, fremfor å vurdere læring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

1.2.1 Overordnede signaler om muntlighet i styringsdokumentene

Vi velger å presentere en kort historikk av hvordan muntlighet har utviklet seg i styringsdokumentene, for å skissere en oversikt og legitimere viktigheten av temaet. Vektleggingen av muntlighet har artet seg ulikt gjennom de siste årene, og gjennom intervjuene antar vi at vi vil få et inntrykk av hvordan lærerne forholder seg til utviklingen. Vi mener at det også er interessant hvordan muntlighet har endret seg i styringsdokumentene opp gjennom årene, og hvordan denne bakgrunnen eventuelt utgjør et bakteppe eller kommer til syne i informantenes svar.

Ser vi tilbake på samfunnet i antikken og den mye omtalte retorikken, ser vi en noe annerledes kultur enn det vi har i dag. En kultur der det meste foregikk muntlig, og der den klassiske retorikken utgjorde grunnlaget for undervisning i å tale godt (Aksnes, 1999, s. 21). På slutten av 80-tallet var det en fagdebatt om hvilken rolle en muntlig læringsdisiplin skulle ha i norskfaget. Resultatet fra denne diskusjonen kan man se i fagplanene og eksamensforskriftene fra 90-tallet, der muntlighet i norskfaget blir vektlagt i større grad enn tidligere (Aksnes, 1999, s. 14). Begrepet muntlighet eller muntlige ferdigheter har altså vært aktuelt i norsk skolesammenheng i mange år. Vurdering for læring, også kalt formativ vurdering, er derimot et nyere begrep i norsk skolesammenheng. Vurdering for læring har som mål å «ta inn over seg det som skal skje underveis i læringen, og fokuset er mer på læring og korrigerende enn på selve målingen» (Nordberg, 2021, s. 19). I Fagfornyelsen fra 2020 brukes begrepet *underveisvurdering*, der målsettingen til Utdanningsdirektoratet er at vurdering for læring skal være en kontinuerlig del av undervisningen, slik at man unngår at vurdering blir brukt som en isolert del av undervisningen (Nordberg, 2021, s. 19).

Gjennom årene har man gått fra å lære elevene å snakke riktig og tydelig, ferdigheter som fremheves i Normalplanen fra 1939, til at taleopplæringen får en sentral plass i norskundervisningen i Mønsterplanen fra 1974 (Børresen et al., 2012, s. 15). Det er kanskje i læreplanen fra 1997 at vi ser den største endringen, der det ble innført karakter i muntlig norsk. Her blir også muntlighetens rolle som en læringsdisiplin tydeligere, der «muntlighet som arbeidsform eller -redskap i elevenes læringsprosesser» blir understreket (Børresen et al., 2012, s. 16). I L97 skal elevene være aktive i egen kunnskapstilegnelse, noe som blir videreført i Kunnskapsløftet (Aksnes, 2016, s. 20). Da L97 ble evaluert, før Kunnskapsløftet ble innført, så man likevel klare mangler når det kom til undervisning i muntlighet i skolen (Bakken, 2019, s. 32). Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006 ble muntlighet derfor en av fem grunnleggende ferdigheter.

Med innføringen av Fagfornyelsen, en videreutvikling av Kunnskapsløftet med tilhørende nye læreplaner, har muntlighet blitt styrket ytterligere. Her blir norskfaget og norsklærerne løftet frem som sentrale når det gjelder elevenes utvikling av blant annet evne til kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Videre skal faget og muntlighetsopplæringen ruste elevene til å kunne delta aktivt i samfunnet og arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Fra 1800-tallet, der barnas talemål var sentralt, har vi nå kommet dit at muntlighet blir fremstilt som «en helhet av tanke og tale, innhold og form» (Aksnes, 2016, s. 21). Dette ser vi blant annet i norskfagets kjerneelementer i Fagfornyelsen, der det trekkes frem en rekke muntlige aktiviteter som skal føre til at elevene opplever glede og mestring ved å uttrykke seg muntlig (Bakken, 2019, s. 32; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

I opplæringsloven (1998) står det at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, §1-1). I læreplanverkets overordnede del formidles det hvordan opplæringen skal «sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6). Styringsdokumentene fremhever dermed at muntlige ferdigheter er en viktig forutsetning for å mestre de nevnte elementene, og dermed en viktig del av opplæringen i norskfaget, der målet er at skolen skal være en arena hvor elevene utvikler kompetansene som de trenger for å mestre livene sine i fremtiden.

1.2.2 Muntlige ferdigheter i læreplanen for norskfaget (NOR01-06)

I dette underkapittelet gjør vi først rede for hvilken plass muntlige ferdigheter har i læreplanen i norsk etter 10.trinn i dag. Vi gjør også kort rede for hvordan dialog, fremføringer, muntlig innleveringsarbeid og retorikk er nevnt i sammenheng med muntlige ferdigheter. Til slutt gjør vi rede for hvilken plass underveisvurdering har i styringsdokumentene.

I læreplanen i norsk (LK20) blir muntlighet/muntlige ferdigheter nevnt både under «Fagets relevans og sentrale verdier», «Kjerneelementer», «Grunnleggende ferdigheter» og i kompetansemålene etter 10.trinn. Under «Fagets relevans og sentrale verdier» er de muntlige ferdighetene en sentral del av elevenes evne til kommunikasjon, identitetsutvikling og danning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Videre blir det beskrevet hvordan norskfaget skal bidra til å ruste elevene til å delta i demokratiet, arbeidslivet og samfunnet generelt. Elevene skal også bli trygge på å bruke eget språk,

og å uttrykke seg skapende og kreativt med en bevissthet på sin egen språklige identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

I norskfagets kjerneelementer blir muntlighet nevnt både under «Kritisk tilnærming til tekst» og «Muntlig kommunikasjon». Det blir beskrevet at elevene skal kunne «opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre», samtidig som at de skal kunne bruke «retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det å uttrykke seg muntlig skal gi elevene positive og lærerike opplevelser, og de skal lære seg å lytte til andre. Videre står det at elevene skal kunne «presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Under «Grunnleggende ferdigheter» blir den muntlige ferdigheten i norsk beskrevet som «å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Dette innebærer å kunne uttrykke seg på en god og hensiktsmessig måte, både spontant og forberedt. I likhet med muntlige ferdigheter har også norskfaget et spesielt ansvar for de grunnleggende ferdighetene lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Etter 10.trinn skal elevene kunne bruke det muntlige språket «mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner» enn de har gjort tidligere i grunnskoleløpet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Siden vi har avgrenset studien til å gjelde ungdomstrinnet, har vi gjort rede for læreplanen etter 10.trinn. Enkelte verb blir gjentatt flere ganger i kompetansemålene. Verbene *beskrive*, *reflektere*, *lytte*, *utforske*, *gjenkjenne*, *argumentere*, *informere*, *fortelle* og *forklare* kan alle knyttes til de muntlige ferdighetene, da verbene representerer ferdigheter som er viktige forutsetninger å ha for å kunne uttrykke seg muntlig på en hensiktsmessig måte. Nesten alle kompetansemålene etter 10.trinn er relevante i arbeidet med muntlige ferdigheter, fordi arbeidsmetodene innenfor de ulike kompetansemålene kan varieres. Vi har likevel valgt å trekke frem tre kompetansemål som vi ser på som særlig relevante for opplæring i og om de muntlige ferdighetene; «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer», «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» og «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

1.2.2.1 Dialog, presentasjoner og muntlig innleveringsarbeid i læreplanen

Under «Om faget» i læreplanen i norsk, blir det å samhandle gjennom samtale trukket frem som viktig for arbeidet med de muntlige ferdighetene til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å bruke dialog i klasserommet kommer også til uttrykk gjennom det tidligere nevnt kompetansemålet i norsk etter 10.trinn, der elevene skal kunne «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreplanen i norsk trekker også frem muntlige presentasjoner som relevant for de muntlige ferdighetene, og presiserer at elevene skal «kunne planlegge og fremføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Med muntlig innleveringsarbeid mener vi innspillinger av muntlige aktiviteter som elevene leverer til læreren. Eksempler på slike muntlige aktiviteter er podkast, videopresentasjon, film og taleopptak. Læreplanen er tydelig på at elevene skal trenes i å holde planlagte og uplanlagte presentasjoner foran klassen. Vi kan knytte muntlig innleveringsarbeid opp mot kompetansemålet i norsk etter 10.trinn som sier at elevene skal «lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Når elevene arbeider med muntlig innleveringsarbeid, arbeider de også med sine digitale ferdigheter.

1.2.2.2 Retorikk i læreplanen

Retorikk må nevnes når det er snakk om muntlighet i skolen, og retorikk kommer vi også tilbake til i teoridelen. Her i innledningen gir vi et kort innblikk i retorikkens plass i læreplanen. Ved innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006, og revideringen av den i 2013 og 2020, fikk retorikken en større plass i den norske skole (Bakken, 2020, s. 11). Retorikkens plass er tydeligst i norskfaget hvor ett av kompetansemålene er: «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Retorikk kan også trekkes frem i to andre kompetansemål: «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» og «uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). I læreplanen i norsk blir det også presisert under muntlige ferdigheter at elevene skal «[...] bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og fremføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Innenfor det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, står det følgende i læreplanen i norsk:

I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Dette viser at norskfaget har et ansvar for at elevene utvikler disse ferdighetene.

1.2.3 Underveisvurdering i Fagfornyelsen

Underveisvurdering i læreplanen definerer vi ytterligere i teoridelen, men i læreplanen handler underveisvurdering om hvordan vi bruker vurdering som et bidrag til den faglige utviklingen. Dette er i tråd med det vi kaller for formativ vurdering (Nordberg, 2021, s. 19). Underveisvurderingen skal ikke bare handle om det læreren vurderer, men også inkludere elevenes egenvurdering og deres hverandrevurdering (Nordberg, 2021, s. 20). Utdanningsdirektoratet (2020) har i forbindelse med LK20 utarbeidet fire regler for god underveisvurdering ved at elevene skal:

1. delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglig utvikling
2. forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem
3. få vite hva de mestrer
4. få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin

(Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2)

Underveisvurdering har en egen plass i læreplanen i norsk etter 2., 4., 7., og 10.trinn, der det står beskrevet hvordan elevene kan vise kompetanse innenfor faget (Bakken, 2019, s. 38–39). I læreplanen etter 10.trinn står det skrevet at den formative vurderingen skal «bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Videre beskrives det hvordan elevene kan vise og utvikle kompetanse i faget. Sentralt her er at læreren skal stimulere lærelyst, blant annet ved å legge til rette for elevmedvirkning og å «oppleve at det å prøve seg fram er en del av det å lære» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Elevene skal gjennom dialog med læreren få veiledning om hvordan de kan videreutvikle egne ferdigheter i muntlighet, samtidig som at elevene skal få uttrykke hva de selv opplever at de mestrer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10).

I omtalen av underveisvurderingen i læreplanen blir det også beskrevet hvordan man kan gjennomføre halvårsvurdering med karakter. Nytt i LK20 er at antallet karakterer i norsk på 8. og 9.trinn er redusert fra tre til to (Bakken, 2019, s. 39). Hensikten med denne reduseringen er å frigjøre tid lærerne vanligvis har brukt på vurderingssituasjoner for å kunne ha grunnlag til å sette

halvårskarakterer. Målet er at den frigjorte tiden skal brukes på å gi elevene læringsfremmende tilbakemeldinger (Bakken, 2019, s. 39).

1.3 Problemstilling

I denne masterbesvarelsen har vi valgt å ta for oss temaet formativ vurdering av muntlige ferdigheter i norskfaget. Problemstillingen vår er: *Hva formidler fem norsklærere om sitt arbeid med muntlige ferdigheter og formativ vurdering i norskfaget?*

Problemstillingen har gjennom prosjektet blitt endret ved flere anledninger, noe som ifølge Larsen (2017) ikke er uvanlig for kvalitative undersøkelser (Larsen, 2017, s. 21). Da vi gjennomførte intervjuene hadde vi et bredt utgangspunkt, ved at vi hadde alle områdene innenfor muntlige ferdigheter og vurdering for læring i norskfaget i tankene. Dette førte til at vi utviklet for mange forskningsspørsmål. Da vi endret problemstillingen, ble den, etter vår mening, langt mer konkret.

Etter hvert som vi fordypet oss ytterligere i tidligere forskning og teori, så vi at en god del av forskningen på muntlige ferdigheter i norskfaget sentrerte seg rundt dialog i klasserommet og fremføringer. Videre har vi erfart at muntlig innleveringsarbeid der for eksempel lyd og bilde er spilt inn (podkast, korte filmer og lignende), sammen med fremføringer og dialog, utgjør hovedvekten av muntlige aktiviteter i norskfaget. Vi har derfor valgt å undersøke hva lærerne sier om de tre arbeidsmetodene dialog, fremføringer og muntlige innleveringsarbeider i denne studien.

1.3.1 Avgrensninger og begrepsavklaringer

Muntlige ferdigheter og formativ vurdering er to store temaer, og vi har derfor gjort noen avgrensninger. Muntlige ferdigheter skal ifølge læreplanen arbeides med gjennom hele skoleløpet. Vi har valgt å knytte vår studie opp mot norskfaget på ungdomstrinnet.

Vi har avgrenset oppgaven til å handle om hvordan fem norsklærere belyser at de arbeider med formativ vurdering og muntlige ferdigheter i norskfaget. Vi har valgt å sette søkelys på hvordan lærerne formidler at de arbeider med muntlighetsmetodene dialog, fremføringer og muntlig innleveringsarbeid i klasserommet, og hvordan de bruker formativ vurdering i dette arbeidet. I de senere årene har forskere bevisst begynt å skille mellom vurdering *for* læring og vurdering *av* læring (Fjørtoft, 2016, s. 120; Nordberg, 2021, s. 19). Når vi snakker om vurdering av elevenes muntlige ferdigheter i denne studien, er det knyttet opp mot hva lærerne formidler om deres praksis

i vurdering *for* læring (formativ vurdering) i arbeidet med muntlige ferdigheter i klasserommet, der målet er å arbeide videre med elevenes muntlige kompetanse.

Vi har valgt å presentere definisjoner på de viktigste begrepene som vektlegges i denne studien, slik at det er klart for leseren hvilke definisjoner vi legger til grunn. Begrepene blir ytterligere forklart og presisert i kapittel 3, teoretisk rammeverk.

1.3.1.1 Muntlige ferdigheter

Vi har brukt Kunnskapsdepartementet (2019) sin definisjon av *muntlige ferdigheter*, som handler om å kunne samhandle med andre gjennom samtale, fortelling og lytting (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Elevene må kunne ta i bruk retoriske ferdigheter, i tillegg til å kunne uttrykke seg hensiktsmessig i både spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

1.3.1.2 Vurdering for læring, formativ vurdering og undervisvurdering

Vi bruker begrepet *vurdering for læring* parallelt med begrepet *formativ vurdering*. Når man bruker vurdering for læring blir vurdering brukt for at elevene skal lære, og ikke for å vurdere hva elevene har lært (Engh & Gran, 2021, s. 15). *Undervisvurdering* blir i læreplanen brukt som et begrep for å definere funksjonen av vurderingshandlingen, der undervisvurdering skal «fremme læring, og skal skje langs hele opplæringsløpet» (Gamlem, 2022, s. 27). Vurdering for læring og undervisvurdering har samme formål, og begrepene forstås derfor som synonymer (Gamlem, 2022, s. 28)

1.3.1.3 Arbeidsverktøy

I denne studien har vi valgt å bruke begrepet *arbeidsverktøy*. Med dette menes de verktøyene lærerne og elevene har tilgang til i arbeidssituasjoner, som digitale verktøy (iPad/PC) der elevene kan bruke søkemotorer og ressurser som for eksempel apper og norskfaglige nettsider. Andre arbeidsverktøy kan være papir og blyant, lærebøker og så videre.

1.3.1.4 Retorikk

Retorikk er både en vitenskap og en omfattende og detaljert praktisk anvendbar «oppskrift» med en mengde begreper som er nyttige både for å produsere et fremlegg (for eksempel en tale eller en presentasjon) og for å kunne analysere hva andre har uttrykt. Vi har tatt utgangspunkt i Penne et al. sin enkle definisjon, som sier at *retorikk* er «kunsten å *finne fram til, ordne, formulere, huske* og til slutt *framføre* det en har på hjertet slik at andre lytter og tar ordene til seg» (Penne et al., 2020, s.

84). Om en tar utgangspunkt i denne definisjonen, er retorikken et viktig verktøy for å kunne øve på de muntlige ferdighetene.

1.3.1.5 Læringsmiljø

Læringsmiljø kan defineres som alt som har betydning for elevers læring, samt deres opplevelser på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 206). Sentralt innenfor et godt læringsmiljø er at det blant annet er positive relasjoner mellom elever og lærere, positiv kultur for læring blant elevene samt god klasseledelse (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 139)

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masterbesvarelsen er delt inn i syv kapitler, med tilhørende delkapitler. I dette innledende kapittelet har vi begrunnet temaets aktualitet. Videre har vi tatt for oss bakgrunnen for valg av tema, spesielt ved å gi et historisk riss av hvordan styringsdokumentene har behandlet muntlighet gjennom tidene, og hvordan muntlighetens posisjon er i dagens læreplan i norsk. Til slutt har vi presentert studiens problemstilling og gjort rede for de avgrensningene vi har gjort i studien med en tilhørende kort begrepsavklaring. En utdyping av begrepene forklares ytterligere i kapittel tre.

I andre kapittel har vi presentert tidligere forskning for å posisjonere denne studien i forskningslandskapet. Vi legger vekt på tre studier om muntlige ferdigheter og to studier om vurdering for læring, fordi disse studiene enten har fellestrekk med vår studie eller berører viktige momenter som vår studie kan knyttes til.

I det tredje kapittelet har vi presentert den teoretiske forankringen for studien, der de sentrale begrepene utdypes. Vi presenterer teoretiske perspektiver på muntlige ferdigheter, teori om vurdering for læring, teori om arbeidsverktøy til bruk i muntlige aktiviteter og relevant teori om læringsmiljøets betydning for muntlig deltakelse i klasserommet.

Kapittel fire er en redegjørelse av studiens metodiske tilnærming. Her har vi beskrevet studiens forskningsdesign, herunder valg av metode og prinsippene for innsamling og analyse av datamaterialet. Videre har vi presentert studiens styrker og svakheter, før vi til slutt gjør rede for de forskningsetiske hensynene vi har tatt underveis i forskningsprosjektet.

I kapittel fem presenterer vi funnene som datamaterialet viser. For oversiktens skyld er funnene delt inn i tre hovedkategorier med tilhørende underkategorier. Vi har valgt å presentere funn og drøfting i to separate kapitler, da vi mener dette gjør studiens innhold mer oversiktlig.

Videre i kapittel seks blir studiens funn diskutert opp mot elementer fra det innledende kapittelet, tidligere forskning som er presentert i kapittel to og studiens teoretiske forankring som er presentert i kapittel tre. Målet med kapittelet er å svare på studiens problemstilling.

I oppgavens syvende kapittel kommer vi med noen avsluttende betraktninger. Her oppsummerer vi studiens hovedfunn og presenterer refleksjoner rundt studiens begrensninger. Helt til sist foreslår vi noen perspektiver knyttet til veien videre.

2 Tidligere forskning

I dette kapittelet har vi presentert en gjennomgang av fem ulike forskningsprosjekter som er gjort innenfor muntlige ferdigheter og vurdering for læring. I utvalget av tidligere forskning har vi forholdt oss til Svenkerud et al. (2012) og Hertzberg (2003) som har forsket på muntlige ferdigheter i norsk skole. Forskningen til Svenkerud et al. har hentet datamaterialet fra videoer fra 2005, som var en del av forskningsprosjektet Pisa+ (Svenkerud et al., 2012, s. 38). Studien har både et lærer- og elevperspektiv (Svenkerud et al., 2012, s. 38). Hertzberg sin forskning er en observasjonsstudie, hvor formålet var å se på i hvilken grad det undervises i muntlige ferdigheter etter L97 (Hertzberg, 2003, s. 137). Vi har også valgt å inkludere LISA-studien (Linking Instruction and Student Achievement) gjennomført av Kirsti Klette (prosjektleder), Astrid Roe, Ole Kristian Bergem, Marte Blikstad-Balas og flere masterstudenter og stipendiater (Blikstad-Balas et al., 2015). Studien har hatt som mål å undersøke sammenhengen mellom «det som skjer i undervisningen og det elevene presterer faglig» (Blikstad-Balas et al., 2015). Videre ser vi på forskningen til Brevik & Blikstad-Balas, som har gjennomført en casestudie om vurdering for læring. Til slutt har vi kort gjort rede for forskningsprosjektet FIVIS (*Forskning på individuell vurdering i skolen*). Prosjektet har som formål å «gi et bilde av hvordan vurderingspraksis i norske skoler utvikler seg i et samspill mellom sentralt gitte føringer og teorier og lokale fortolkninger og forståelser» (Sandvik & Buland, 2014, s. 9). Sluttrapporten til FIVIS-prosjektet er skrevet av Sandvik & Buland (2014), men det er flere forskere som har deltatt i studien (Sandvik & Buland, 2014, s. 3).

Muntlige ferdigheter er ett av hovedtemaene i dette prosjektet. Det vil derfor være relevant å presentere forskningsprosjektene til Svenkerud et al. (2012) og Hertzberg (2003) som har forsket på muntlige ferdigheter i norske klasserom. Et av funnene som kommer frem i begge studiene er at fremføringer dominerer som hovedaktivitet innenfor muntlighet (Hertzberg, 2003, s. 156; Svenkerud et al., 2012, s. 40). Ifølge Svenkerud et al. forekommer metaundervisning om muntlighet sjeldent og utgjør kun én prosent av tiden brukt på muntlige aktiviteter (Svenkerud et al., 2012, s. 40). Dette gjelder også for Hertzberg sin forskning, som kun finner ett eksempel på metaundervisning i sitt forskningsprosjekt (Hertzberg, 2003, s. 150). Det siste poenget fra deres forskning som vi ønsker å trekke frem er at begge forskningsprosjektene viser til mangelen på formative tilbakemeldinger (Hertzberg, 2003, s. 158; Svenkerud et al., 2012, s. 43). Tilbakemeldingene som blir gitt kan ses mer på som en vurdering av fremføring, hvor et eksempel som Svenkerud et al. presenterer er «Nydelig, det er ikke mer å si!» (Svenkerud et al., 2012, s. 43). Svenkerud et al. observerer også at kommentarene lærerne gir i etterkant av presentasjonene, er utelukkende positive tilbakemeldinger (Svenkerud et al., 2012, s. 44). Begge studiene konkluderer

med at det forekommer lite systematisk veiledning på muntlige fremføringer (Hertzberg, 2003, s. 158; Svenkerud et al., 2012, s. 43).

Vi har også valgt å inkludere noen funn om muntlige ferdigheter i norskfaget fra LISA-studien. Gjennom LISA-studien har forskere undersøkt eventuelle sammenhenger mellom undervisningen og elevenes faglige resultater gjennom å studere og sammenligne videodata og testresultater fra ulike klasserom på ungdomstrinnet (Blikstad-Balas et al., 2015). Dataene er samlet inn skoleåret 2014/2015 fra over femti norske skoler, og resultatene fra studien blir presentert i boken *Hva foregår i norsktimene?* (2020). Gjennom videomaterialet har forskerne sett at lærere setter elevene i gang med ulike muntlige aktiviteter, som faglige diskusjoner i gruppe, muntlige tilbakemeldinger på tekster, fremføringer alene eller sammen med andre og helklassesamtaler (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 72). Funnene viser også at lærerne «uten unntak» er åpne for at elevene som ønsker det kan bidra muntlig i timene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 72). Videre trekkes det frem at lærerne var gode til å skape et godt klassemiljø gjennom blant annet å ivareta elevene når de var usikre eller svarte feil på faglige spørsmål (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73).

Et annet funn fra LISA-studien er at en-til-en-aktiviteter mellom lærer og enkeltelever og helklasseundervisning som arbeidsmetode dominerer (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73). Elevene satt stort sett sammen to og to, noe som gjorde at elevene alltid hadde mulighet til å samtale med hverandre. Dette var derimot noe lærerne i liten grad la opp til eller regulerte (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73). Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 73) presiserer videre at lærerne hadde «få uttalte eller implisitte forventninger til elevenes muntlige deltakelse» og at det var et fåtall av elevene i de ulike klasserommene som ytret seg muntlig i helklassesamtale. Elevene ble også sjeldent bedt om å begrunne svarene sine (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 74).

Vurdering for læring er det andre temaet i dette prosjektet, og det vil derfor være relevant å inkludere Brevik & Blikstad-Balas (2014) sin casestudie om vurdering for læring i klasserommet. Studien tar hovedsakelig utgangspunkt i et elevperspektiv, men inneholder også lærernes oppsummeringer og observasjoner. Det finnes lite forskning på formativ vurdering/vurdering for læring innenfor muntlige ferdigheter i norskfaget. Studien til Brevik & Blikstad-Balas tar for seg observasjoner som er gjort i en norskklasserom på to videregående skoler, hvor temaet var læringsstrategier (Brevik & Blikstad-Balas, 2014, s. 191). De tar også for seg en engelskklasserom, hvor temaet var egenvurdering og hverdagspråk (Brevik & Blikstad-Balas, 2014, s. 191). Vi har

valgt å presentere disse funnene til tross for at studien er gjennomført på videregående skole, da funnene likevel kan vise noen tendenser som er relevante for vår studie på ungdomstrinnet.

Funnene som Brevik & Blikstad-Balas presenterer er at elevene ikke tar i bruk den kunnskapen som de har i situasjoner som de ikke opplever som viktige (Brevik & Blikstad-Balas, 2014, s. 204). Dette dreier seg hovedsakelig om situasjoner som ikke blir vurdert av lærer (Brevik & Blikstad-Balas, 2014, s. 204). Det vil si at det som blir «sett» av læreren, er det elevene anser som viktig og dermed får øvd seg i (Brevik & Blikstad-Balas, 2014, s. 204). Det kommer også frem i intervjuene med elevene at lærerens vurderinger eller mangel på vurdering påvirker valgene elevene tar nå de skal løse en læringsaktivitet (Brevik & Blikstad-Balas, 2014, s. 204). De viser til et eksempel om en elev som legger opp til mer komplekse strategier dersom aktiviteten skal vurderes (Brevik & Blikstad-Balas, 2014, s. 204). Til slutt trekkes det frem at egenvurderingen til elevene som fant sted i de to klasserommene, vil være viktig for å handle i tråd med forskningen innenfor vurdering for læring (Brevik & Blikstad-Balas, 2014, s. 204). Brevik & Blikstad-Balas argumenterer for at lærerne gjennom spontane eller planlagte vurderinger i klasserommet, kan gjøre vurderingssituasjoner til en naturlig del av undervisningen (Brevik & Blikstad-Balas, 2014, s. 203).

Relevant for vår studie er også prosjektet *Forskning på individuell vurdering i skolen* (FIVIS) (Sandvik & Buland, 2014). Sandvik & Buland har blant annet sett på hvordan vurderingskompetansen til lærerne kommer til uttrykk gjennom forståelser og fortolkninger, og hvordan dette blir gjennomført i praksis i norske klasserom (Sandvik & Buland, 2014, s. 21). Studien har undersøkt skoler som har deltatt i den nasjonale satsningen om vurdering for læring, men også skoler som ikke har deltatt (Sandvik & Buland, 2014, s. 21). Deres funn tilsier at lærerens faglige og fagdidaktiske kompetanse har en betydning for deres forståelse av begrepet, i tillegg til hvordan de arbeider med vurdering (Sandvik & Buland, 2014, s. 116). Lærere med høy faglig kompetanse har en praksis som i større grad er lærings- og motivasjonsfremmende enn lærere uten høy faglig kompetanse (Sandvik & Buland, 2014, s. 117). De fant også ut at skolene som deltok i prosjektet hadde en forståelse av at mål og kriterier er viktige for elevenes læring (Sandvik & Buland, 2014, s. 121). De har også sett at på ungdomstrinnet er det et større fokus på den summative vurderingen enn på barnetrinnet, og at elevene ikke er like opptatt av hvordan vurderingen de får kan bidra til deres faglige utvikling (Sandvik & Buland, 2014, s. 121).

Et annet funn Sandvik og Buland trekker frem, er at elevene har en forventning om at lærerne skal vurdere alle de ulike elevene likt (Sandvik & Buland, 2014, s. 121). Funnene viser en sprikende

praksis på dette område (Sandvik & Buland, 2014, s. 121). Dette gjelder også for elevenes egenvurdering, hvor det understrekes at barnetrinnet har kommet lengre med dette enn ungdomstrinnet (Sandvik & Buland, 2014, s. 121). I intervjuene som er gjort med elevene, kommer det frem at de fleste mener at ved konkrete mål og kriterier, hvor de også er delaktige i sin og andres læringsprosess, er essensielt for deres egen læring og mestring (Sandvik & Buland, 2014, s. 123).

3 Teoretisk rammeverk

I dette tredje kapittelet gjør vi rede for det teoretiske rammeverket som vi anser som relevant for denne studien. Vi presenterer først sosialkonstruksjonismen og den sosiokulturelle læringsteorien, da vi anser disse som relevante, overordnede vitenskapsteoretiske perspektiver for vår undersøkelse. Videre har vi tatt for oss teoretiske perspektiver knyttet direkte til studiens to hovedtemaer: *muntlige ferdigheter i norskfaget og vurdering for læring*. Til slutt har vi presentert teori knyttet til bruk av arbeidsverktøy i forbindelse med muntlige aktiviteter, og hvilken betydning læringsmiljøet har for muntlig aktivitet i klasserommet.

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Relevant for vår studie er sosialkonstruksjonismen, som har utspring fra fenomenologien (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 39). Sosialkonstruksjonismen handler om at man begynner med et fenomen man oppfatter som en selvinnlysende sannhet, for så å vise at denne selvfølgeligheten ikke nødvendigvis er så selvfølgelig (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 39). I vår studie handler dette om at vi undersøker fenomenet muntlige ferdigheter i norskfaget, og poeng man innenfor dette fenomenet oppfatter som en selvinnlysende sannhet. Gjennom å intervjuer norsklærere kan vi for eksempel se at det vi som grunnskolelærerstudenter oppfatter som en selvinnlysende sannhet om muntlighet, ikke nødvendigvis vil være det for de lærerne vi intervjuer. Dette vil følgelig gi en form for «aha-opplevelse», noe som er hovedpoenget innenfor sosialkonstruksjonismen (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 40).

Peter Berger og Thomas Luckmann er sentrale forskere når det gjelder å beskrive hva sosialkonstruksjonismen kan bety. Berger og Luckmann er inspirert av fenomenologien, men har senere utviklet denne tenkningen innenfor sosiologiens område (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 40). De mener at individer skaper sin virkelighet, men at virkeligheten også skapes gjennom individene. Denne prosessen skjer gjennom sosialisering, der samfunnet påvirker individet gjennom de sosiale normene og kunnskapen samfunnet innehar (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 46). En annen relevant forsker innenfor sosialkonstruksjonismen er Kenneth J. Gergen, som mener at språket har en sterk betydning for vårt tankesett og vår virkelighet (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 48). Han mener at det ikke finnes en sannhet med stor S, vi har kun lokale sannheter, og kunnskap blir aldri abstrakt, objektiv og absolutt (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 49). Denne tankemåten støtter vi oss til i denne studien.

Sosiokulturell læringsteori har sitt utspring fra Lev Vygotskijs teoretiske perspektiver, og bygger på et konstruktivistisk syn på læring. Det vil si at det blir lagt vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og interaksjon og samarbeid er derfor essensielt for læring (Dysthe, 2001, s. 42). Vygotskij sine perspektiver kan knyttes til sosiokulturelle perspektiver på læring, og er ifølge Dysthe (2001) en kopling av innsikter fra flere teoretikere, som Vygotskij, Mead og Dewey (Dysthe, 2001, s. 33). I motsetning til det kognitive perspektivet på læring, som dreier seg om at det finnes en kognitiv kjerne i det å lære som er uavhengig av kontekst og formål, mener sosiokulturelle teoretikere at «[...] dei fysiske og sosiale kontekstane der kognisjon skjer, er ein integrert del av aktiviteten, og at aktiviteten er ein integrert del av den læringa som skjer» (Dysthe, 2001, s. 43). Det vil si at hvordan en person lærer, og situasjonen der han lærer, er en viktig del av det som blir lært (Dysthe, 2001, s. 43).

Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger interaksjon med andre som en viktig forutsetning for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 72). Dialog trekkes frem som et viktig element, da de som deltar kan komme frem til forståelser og få nye ideer som de mest sannsynlig ikke ville fått dersom de arbeidet alene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 72). Dette trekker også Børresen et al. (2012) frem og skriver at når man inntar det sosiokulturelle perspektivet er man opptatt av hvordan språkbruk henger sammen med situasjonen, og understreker perspektivets sosiale aspekt ved læring (Børresen et al., 2012, s. 32). Språket er et redskap vi bruker for å utvikle tankeevnen, som i hovedsak handler om at vi får erfaringer med sosiale verktøy i sosiale sammenhenger. Disse erfaringene blir overført fra det sosiale planet til det individuelle, hvor de blir internalisert og omgjort til hjelpemidler for den individuelle tenkningen (Børresen et al., 2012, s. 32).

Det sosiokulturelle læringsperspektivet er relevant for vår studie, fordi det vektlegger språket i bruk. Språk er en viktig forutsetning for muntlighet og muntlig deltakelse, da vi trenger språk for å utvikle oss i sosiale sammenhenger, men også at vi utvikler språket gjennom det sosiale. Å legge til rette for en sosiokulturell tilnærming i klasserommet, der elevene bruker det muntlige språket som et redskap for å videreutvikle tankeevnen og de sosiale evnene, vil være i tråd med det Kunnskapsdepartementet og overordnet del av læreplanen ønsker å oppnå ved å fokusere på muntlighet i norsk skole.

3.2 Muntlige ferdigheter i norskfaget

I dette delkapittelet presenterer vi teori som omhandler undervisning i og om muntlighet i norskfaget. Videre gjør vi rede for teori knyttet til arbeidsmetodene dialog, fremføring og muntlig

innleveringsarbeid. Til slutt presenterer vi teori om retorikk, med hovedvekt på muntlig retorikk, da vi gjennom grunnskolelærerutdanningen så at retorikk ofte ble nevnt i forbindelse med arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget.

3.2.1 Undervisning i og om muntlige ferdigheter

I forskningen til Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) poengteres det at muntlige ferdigheter ikke bare har en liten plass i skolen og i norskfaget, men også i fagmiljøet og forskningen generelt (Svenkerud et al., 2012). Det er usikkert om det er fordi muntlige ferdigheter er vanskelig å forske på, eller om det er fordi man ikke har en enstemmig definisjon på hva muntlige ferdigheter er (Hamre, 2017, s. 28).

Haugsted (1999) mener man kan dele muntlighet som undervisningspraksis i to; undervisning i muntlighet, og muntlighet i undervisningen (Haugsted, 1999, s. 33). Han mener at undervisning i muntlighet handler om å gi elevene spesifikk undervisning i hva muntlighet er og de ulike muntlige sjangrene, som for eksempel retorikk (Haugsted, 1999, s. 33). Muntlighet i undervisningen handler om hvordan elevene bruker de muntlige ferdighetene som et redskap, en metode, for læring (Haugsted, 1999, s. 33). Blikstad-Balas og Roe (2020) mener inndelingen til Haugsted fortsatt er gjeldende (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). De mener at muntlighet i undervisningen er noe som stort sett finner sted i alle norsktimer, da elevene i en eller annen grad er muntlige med læreren eller medelever (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Muntlighet i undervisningen er en tradisjon som står sterkt i norskfaget, men det er en langt svakere tradisjon for undervisning i muntlighet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Til tross for at gode kommunikasjonsevner er nødvendig for deltakelse i samfunnet, blir det sjeldent undervist i det talte språk og hvordan man blir god i muntlighet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 71). Etter vår mening er dette underlig, da man ikke kan gjøre bare det ene. Arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget må bestå av både undervisning om muntlighet og i muntlighet for at elevene skal oppleve en reell utvikling.

Børresen et al. (2012, s. 34.) poengterer også at undervisning om muntlighet er viktig for etableringen av metakognitiv kompetanse og metaspråklig bevissthet. Metakognitiv kompetanse handler om at man klarer å tenke bevisst på egen læring og problemløsning, slik at man skal kunne vurdere kvaliteten på læringen (Børresen et al., 2012, s. 34). Metaspråklig bevissthet dreier seg om strategiene og forståelsen av språket i bruk (Børresen et al., 2012, s. 34) For at man skal kunne oppnå dette, trengs det metaundervisning, altså undervisning om muntlighet. Undervisningen må

derfor inneholde at lærere og elever snakker om muntlige ferdigheter og hvor trekk ved de ulike muntlige sjangrene synliggjøres og drøftes (Børresen et al., 2012, s. 34).

3.2.2 Dialog

Forskning viser at det er lite samtaler i klasserommet, eller at den samtalen som finner sted ikke er av god nok kvalitet til at elevene opplever læring av den (Børresen, 2018, s. 91). Dialog defineres av Penne, Hertzberg og Solem (2020) som samtale, altså det motsatte av monolog som er enetale (Penne et al., 2020, s. 43). Begrepene dialog og samtale brukes altså synonymt med hverandre. Dialog kan i utgangspunktet være all kommunikasjon, både skrift og tale (Penne et al., 2020, s. 43). Når vi i denne studien snakker om dialog handler det om den muntlige dialogen. I undervisningssammenheng er dialogen representert på ulike måter, som for eksempel fagsamtale, diskusjon, debatt og helklassesamtaler. Dialogen veksler altså mellom å være «[...] helklassesamtalen, lærerens samtaler med enkeltelever og elevenes samtaler i grupper eller par» (Penne et al., 2020, s. 44).

Dialoger i skolen kan både være uformelle samtaler som er med på å opprettholde og skape relasjoner mellom mennesker, men skal også være rettet mot et faglig fokus i klasserommet (Penne et al., 2020, s. 56). Gamlem (2022) trekker frem dialog som et samspill der man utvikler læring (Gamlem, 2022, s. 45–46). En av de vanligste formene for læringsaktiviteter i klasserommet, er lærerstyrte helklassesamtaler (Penne et al., 2020, s. 59). Helklassesamtaler har ofte den typiske IRE-strukturen, der læreren tar initiativ til å stille et spørsmål til elevene (I), hvor elevene så gir respons (R) og læreren evaluerer det elevene har svart (E) (Penne et al., 2020, s. 60). For at læring skal finne sted i en slik klassesamtale, må lærerens rolle være å skape diskusjon og dialog, slik at elevene selv blir aktive i å drive dialogen fremover (Gamlem, 2022, s. 46).

Norske klasseromsstudier viser at tilbakemeldinger til elevene som bygger på deres svar og forståelse i klasseromssamtaler, er lite fremtredende, til tross for at elevene trenger å vite om læreren opplever det de forstår og presterer som tilfredsstillende (Gamlem, 2022, s. 48). Slike tilbakemeldinger i klasseromssamtaler eller i fagsamtaler kan bidra til at elevene opplever mestring, og på den måten får motivasjon til å fortsette den muntlige dialogen. Elevene vil også lete etter et fasitsvar i tilbakemeldingene fra læreren, noe som kan stoppe dialogen og gjøre at elevene blir tause, da de ikke «ser noe poeng i å bidra med svar» (Gamlem, 2022, s. 49).

3.2.3 Muntlige presentasjoner

Presentasjoner, også kalt fremføringer, er sammen med helklassesamtalen den mest brukte formen for muntlig aktivitet i klasserommet (Børresen et al., 2012, s. 231). Det å holde en presentasjon handler om å legge frem et ofte gitt tema eller emne for et publikum. Fremføringen består ofte av tale og noe visuelt, og kan være både et slags foredrag, en fortelling eller et rollespill (Børresen et al., 2012, s. 231). Børresen et al. (2012, s. 231) mener at en fremføring ofte handler om å formidle fakta, gjerne ved å appellere til fornuften ved å bruke gode argumenter og god informasjon. Elevene får ofte trening i slike presentasjoner med tanke på den muntlige eksamensformen på 10.trinn, der elevene frem til revidert eksamensforskrift måtte fremføre et gitt tema som første del av eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 37). Til tross for at elevene tidligere måtte holde en presentasjon som en del av sin muntlige eksamen, viser Børresens forskning at elevene får lite undervisning og veiledning i hvordan en fremføring bør være (Børresen et al., 2012, s. 231).

Børresen et al. (2012, s. 232) viser til en studie gjort av Cecilia Jers (2010), der det kom frem at lærerne mangler en felles didaktikk og et felles språk om fremføringer, men også om muntlige ferdigheter generelt. Det kommer også frem at elevene selv mener de ikke får undervisning i hvordan de kan planlegge og gjennomføre en fremføring på en god måte (Børresen et al., 2012, s. 232).

I tillegg til kunnskap om hva man anser som en god fremføring, trenger elevene kunnskap om hvordan man får fremføringer til å appellere til et publikum. Da kan undervisning i for eksempel retorikk og talekunst være aktuelt. Videre trenger elevene kunnskap om kommunikasjon og trening i å snakke foran et publikum (Børresen et al., 2012, s. 237). Elevene trenger også støtte i form av å vite hvilke kriterier som ligger til grunn for vurdering av fremføringen de skal gjennomføre (Børresen et al., 2012, s. 237)

3.2.4 Muntlig innleveringsarbeid

Ifølge Nordberg (2021) er det ingen enkel oppgave å få elevene til å være muntlige i klasserommet, enten gjennom dialog, presentasjoner eller andre former for muntlighet der elevene må prestere foran hverandre (Nordberg, 2021, s. 168). Det er også tidkrevende å få til, da klassene som oftest består av mange elever (Nordberg, 2021, s. 168). På den andre siden finnes det flere introverte og usikre elever i en klasse, og disse vil sjeldent delta på å en slik muntlig aktivitet (Nordberg, 2021, s. 169).

Norberg skriver i sin bok *Vurdering uten prøver* (2021) om læreren Sofie Aarnes, som under koronapandemien fikk et nytt syn på innleveringer ved bruk av video (Nordberg, 2021, s. 107). Hun viser til at det er flere fordeler ved å vise kompetanse på denne måten, blant annet at elevene kan gjøre opptak flere ganger, helt til de selv er fornøyde med egen prestasjon (Nordberg, 2021, s. 107). Dette kan gjøres på flere måter, blant annet gjennom videopresentasjon. En videopresentasjon kan inneholde ulike modaliteter, som bilde, video, lyd og tekst. Elevene kan for eksempel holde en presentasjon digitalt, ved å filme seg selv med presentasjons-slides i bakgrunnen (Nordberg, 2021, s. 166). Læreren Aarnes formidler også at elevene kan lage podkaster, der de diskuterer i grupper for å vise kompetanse og refleksjonsevne (Nordberg, 2021, s. 108).

Ikke alle elever får, ifølge Nordberg (2021, s. 108), uttrykt sin kompetanse gjennom fagsamtaler eller helklassesamtaler, da dette kan oppleves som kunstige situasjoner for elevene. Det kan også være andre grunner til det, som nervøsitet eller stamming (Nordberg, 2021, s. 108). Å la elevene arbeide med muntlig innleveringsarbeid kan også være en kreativ prosess, der elevene skaper et digitalt produkt, i tillegg til at man kan skape varierte arbeidsmetoder og oppgaver.

3.2.5 Retorikk

Vi har valgt å inkludere retorikk i teoridelen, som tidligere nevnt, ettersom retorikk er en sentral del av muntlighet og muntlige ferdigheter i norskfaget (Thorvaldsen, 2020, s. 256). Retorikk er også et fenomen som til stadighet ble brukt som eksempel i forbindelse med arbeid med muntlige ferdigheter gjennom vår tid i grunnskolelærerutdanningen. I forbindelse med denne studien er det mest relevant og kort gjøre rede for muntlig retorikk.

Retorikk er «kunsten å *finne fram til, ordne, formulere, huske* og til slutt *fremføre* det en har på hjertet slik at andre lytter og tar ordene til seg» (Penne et al., 2020, s. 84). Elevene må lære faglige fenomener, velge ut hvilke fenomener de skal presentere i hvilke kontekster, for så å formidle det faglige videre til andre (Penne et al., 2020, s. 83).

3.2.5.1 Muntlig retorikk

Muntlige presentasjoner har lenge stått sterkt i norskundervisningen, sammen med fagsamtaler som har fått en større plass de siste årene (Bakken, 2020, s. 160). Bakken (2020, s. 160) understreker at det sjeldent forekommer planlagte diskusjoner i klasserommet, da det er noe som i hovedsak skjer spontant. Hertzberg (2003) understreker at det ikke er noe som kan konkurrere med retorikk som redskap i arbeidet med muntlige fremføringer (Hertzberg, 2003, s. 169). Dersom man innehar

retoriske ferdigheter, vil man blant annet få innsikt i hvordan en muntlig tale skal bygges opp (Hertzberg, 2003, s. 169). Samtidig er kunnskap om retorikk en viktig del av det å avdekke og avsløre når andre bruker språket for å overbevise oss om feilaktige opplysninger (Penne et al., 2020, s. 85). Ifølge Penne et al. er dette et aspekt som er «nødvendig for å kunne håndtere livet i informasjons- og mediesamfunnet konstruktivt og dynamisk» (Penne et al., 2020, s. 85). Videre er retorikken et viktig hjelpemiddel når elevene skal lære å nå frem til andre mennesker gjennom de ulike mediene dagens samfunn innehar (Penne et al., 2020, s. 85). Sagt på en annen måte; retorikken er viktig for å bli bevisst på hvordan man forholder seg til andre personer i hverdagen, samfunnet og yrkeslivet. Man skal bruke muntligheten på en måte som gjør at man blir møtt med åpenhet og respekt (Penne et al., 2020, s. 85).

3.3 Vurdering for læring

Vurdering i norsk skole har vært under stadig forandring, og det har de siste ti årene dukket opp nye begreper for å forklare ulike vurderingspraksiser i skolen (Gamlem, 2022, s. 24). Begrepet vurdering for læring, er et relativt nyoppstått begrep, som ble presentert på 1900-tallet (Gamlem, 2022, s. 25). «Vurdering for læring handler om hvordan lærere skal tenke rundt læring for best mulig å kunne skape en læringsfremmende og inkluderende undervisning» (Engh & Gran, 2021, s. 14). Begrepet brukes parallelt med formativ vurdering. Gamlem skriver i sin bok *Tilbakemelding og vurdering for læring* (2022) at formativ vurdering lenge har vært et begrep som har vært brukt uten en felles forståelse (Gamlem, 2022, s. 25). Det har derfor også vært uvisst hvordan man skal praktisere begrepet i skolen.

Siden 2010 har Utdanningsdirektoratet arbeidet med vurdering *for* læring i norske læreplaner. Målsettingen har vært å utvikle en mer læringsfremmende vurderingskultur og vurderingspraksis i den norske skolen (Engh & Gran, 2021, s. 15). Vurdering er et tema innenfor utdanning som stadig blir tatt opp i diskusjoner, men har i hovedsak omhandlet eksamener og karakterer (Engh & Gran, 2021, s. 18). Vurdering for læring har ikke dette som hovedfokus, men ser på vurdering som et verktøy for å styrke elevenes utvikling, mestring og selvregulering (Engh & Gran, s. 18). Formålet er altså læring, der målingen av kompetanse blir brukt som et middel til å forsterke læringen til elevene (Nordberg, 2021, s. 19). Dette hovedfokuset på vurdering *for* læring er en sentral del av dette prosjektets mål om å belyse hvordan lærerne formidler at de bruker dette aktivt i arbeidet med elevers muntlige ferdigheter i norskfaget.

I 2007 ble kapittel 3 i forskrift til opplæringsloven endret, og senere revidert i 2009, hvor undervisvurdering ble løftet frem (Engh & Gran, 2021, s. 54). Den siste endringen kom i 2020 og presiserer fire prinsipper for undervisvurdering og kan forstås relativt synonymt med vurdering for læring. De fire prinsippene handler om at 1) elevene skal få delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglig utvikling, 2) de skal ha en forståelse om hva de skal lære og hva som er forventet av dem, 3) de skal vite hva de mestrer og 4) de skal få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å kunne øke kompetansen sin (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10).

Målet med innføringen av vurdering for læring er å forbedre den formative vurderingspraksisen (Hopfenbeck, 2016, s. 47). Vurdering skal brukes som en støtte til elevenes læringsprosess, fremfor å teste hva de kan på prøver (Hopfenbeck, 2016, s. 47). I den tidligere praksisen i norske klasserom ble vurdering brukt som en metode for å finne ut av om elevene hadde gjort det som var pålagt, altså en vurdering av læring (Engh & Gran, 2021, s. 66). Formålet var at man skulle gi karakterer/poeng, eller vurdere elevenes nåværende kompetanse uten et videre læringsperspektiv (Engh & Gran, 2021, s. 68). Vurdering av læring understreker en forståelse om at læring kan måles eller kvantifiseres (Engh & Gran, 2021, s. 66). Vurdering for læring har som formål å vurdere den oppnådde læringen, ikke måle den.

Hattie & Timperley (2007) skriver at et viktig moment i formativ vurdering er at elevene må ha en forståelse av informasjonen i vurderingene (Hattie & Timperley, 2007, s. 88). Tilbakemeldingene bør relateres til tre spørsmål. Det første spørsmålet dreier seg om hvor eleven skal (feed up). Et viktig aspekt med formativ vurdering handler om informasjonen som blir gitt til elevene om hvordan de kan oppnå læringsmålene i oppgavene de blir gitt (Hattie & Timperley, 2007, s. 88). Hattie & Timperley trekker frem det komplekse forholdet mellom tilbakemeldinger og målrelaterte utfordringer (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Dersom tilbakemeldingene ikke fører til å redusere spriket mellom den nåværende forståelsen og målet, vil elevene «[...] close the gap by overstating their current status or claiming various attributions that reduce effort and engagement» (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Målene er mer effektive når elevene deler et engasjement for å oppnå dem, og elevene vil da søke etter å motta tilbakemeldinger (Locke & Latham, 1990, sitert i Hattie & Timperley, 2007, s. 89).

Det neste spørsmålet Hattie & Timperley presenterer, er hvordan eleven gjør det (feed back) (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Tilbakemeldinger er effektive når de inneholder informasjon om progresjonen og hvordan man kan nå sine mål (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Ofte dreier dette

spørsmålet seg om testing av kunnskap, slik som tradisjonelle prøver med karakterer eller poengsum. Problemet er at denne type tilbakemelding ikke gir informasjon om hvordan det går for elevene (Hattie & Timperley, 2007, s. 89).

Det siste spørsmålet handler om hvor elevene skal videre, altså hva som er det neste steget (feed forward) (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Hattie & Timperley skriver at lærere kan svare på dette spørsmålet med konkret informasjon som kan føre til bedre muligheter for læring, istedenfor at spørsmålet dreier seg om flere oppgaver og høyere forventninger (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Denne informasjonen kan blant annet inneholde nye utfordringer, større grad av selvregulering i læringsprosessen og flere strategier (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Det er også viktig å understreke at de tre spørsmålene som Hattie & Timperley stiller, henger sammen med hverandre. Ved å gi tilbakemelding på hvordan det går, kan tilbakemeldingene ofte føre til svar på hvor eleven skal videre, som også samsvarer med hvor eleven skal ende opp (Hattie & Timperley, 2007, s. 90).

I likhet med Hattie & Timperley skriver Skaalvik & Skaalvik (2021) at en informativ tilbakemelding er viktig for at elevene skal ha læringsutbytte av den (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 224). En informativ tilbakemelding gir best motivasjon for elevene, og fører til større læringsverdi (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 224). Elevenes mestring i skolen, vil ha stor påvirkning på deres motivasjon. Det er derfor viktig at tilbakemeldingene som elevene får, har som formål å styrke elevenes forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 224). Dette forutsetter at elevene har arbeidet med realistiske mål, da tilbakemeldingen skal være veiledende og elevens opplevelse av mestring skal være til stede (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 224). Tilbakemeldingene må heller ikke være for lange. Nordberg (2021) skriver at «hvis man gir for mye informasjon på en gang om *alt* som kan rettes opp, vil eleven i beste fall miste fokus» (Nordberg, 2021, s. 35). Han poengterer også at tilbakemeldingen må «være rettet mot enkeltproblemer. Less is more. Det er bedre å gi flere små tilbakemeldinger, gjerne muntlig, enn én eller to større» (Nordberg, 2021, s. 36). Dette støttes også av Engh & Gran (2021), som skriver at lange tilbakemeldinger ikke er hensiktsmessig, da det ofte fører til at elevene blir overveldet (Engh & Gran, 2021, s. 123). På engelsk kalles dette ofte for *killer feedback*, og viser til tilbakemeldinger som ofte er ordrike, og har et for stort søkelys på både detalj – og helhetsnivået, slik at eleven får for mye å forholde seg til (Engh & Gran, 2021, s. 123)

Nordberg (2021) presenterer Dylan William sine tips om hvordan man kan jobbe hensiktsmessig med vurdering (Nordberg, 2021, s. 35). Et av tipsene er at tilbakemeldinger må gjerne gis muntlig

(Nordberg, 2021, s. 36). Muntlige tilbakemeldinger støtter også Engh & Gran (2021), hvor de trekker frem Alexander (2000) sitt perspektiv på muntlige tilbakemeldinger (Alexander, 2000, sitert i Engh & Gran, 2021, s. 122). Perspektivet går ut på at muntlige tilbakemeldinger åpner for at eleven kan komme med egne vurderinger, i tillegg til at eleven kan si ifra dersom det er noe som er uklart (Alexander, 2000, sitert i Engh & Gran, 2021, s. 123). Muntlige tilbakemeldinger kan også styrke relasjonen mellom lærer og elev, ved at læreren får innsikt i hvordan eleven tenker (Alexander, 2000, sitert i Engh & Gran, 2021, s. 122). Det øker også sjansen for at tilbakemeldingen blir tilpasset den enkelte eleven, samt at den treffer elevens læringsbehov (Alexander, 2000, sitert i Engh & Gran, 2021, s. 122).

Nordberg (2021) er tydelig på at man ikke bør gi karakterer underveis i en læringsprosess, fordi det kan være forstyrrende for vurderingsarbeidet (Nordberg, 2021, s. 25). Elevene kan bli for opptatt av karakteren, samtidig som at de kan få en følelse av at vurderingsprosessen er ferdig. Det kan også hende at elevene ikke tar inn over seg tilbakemeldingen som blir gitt om karakteren kommer før eller samtidig med tilbakemeldingen. Nordberg (2021, s. 25) forklarer dette med at elevene opplever vurderingsprosessen som ferdig, og at de derfor ikke vil ha interesse av tilbakemeldingen.

Bakke & Kverndokken (2010) skriver at lærere tidligere har praktisert skriftlig-muntlige prøver, som vil si at muntlighet vurderes under skriftlige forutsetninger (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 61). Dette kan blant annet føre til at elevene mister undervisningen og opplæringen i muntlighet, ved at kompetansemålene i muntlige ferdigheter ikke blir gjennomført (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 61). I LK20 blir det presisert at standpunkt-karakteren i norsk etter 10.trinn skal settes «basert på den kompetansen eleven har vist når eleven har kommunisert faglig innhold muntlig» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Denne formuleringen tilsier ifølge Bakken (2019) at skriftlig-muntlige prøver og elevenes grad av muntlige deltakelse i timene ikke kan inngå i vurderingsgrunnlaget i sluttvurderingen av elevenes muntlighet i norskfaget (Bakken, 2019, s. 40). Dette bør ses i sammenheng med formativ vurdering, da den formative vurderingen skal legge grunnlaget for progresjonen i faget.

3.3.1 Vurdering av muntlige ferdigheter

Vurdering i norsk muntlig skal utelukkende være en vurdering av elevens muntlig kompetanse (Penne et al., 2020, s. 102). Vurderingen skal baseres på kompetansen elevene har vist gjennom ulike aktiviteter i undervisningen, noe som gjør at lærerne må være bevisste på «hva, når og hvordan vurdering av muntlige ferdigheter skal gjennomføres» (Penne et al., 2020, s. 102). Elevene

bør også få vite hva som forventes av dem, altså bør vurderingskriteriene være så enkle og tydelige at elevene enkelt kan forstå dem.

Å presentere noe foran et publikum, enten det er faglig eller ikke, er vanskelig nok for voksne. Forskning viser at elever strever med å stå foran klassen, og det at elevene ofte i tillegg skal bli vurdert gjør det muligens enda vanskeligere (Penne et al., 2020, s. 103). At elevene opplever de muntlige situasjonene som vanskelig kan være en av grunnene til at lærerne ofte velger å gi elevene vurdering skriftlig i etterkant av vurderingssituasjonen, fremfor å gi elevene en «der og da» vurdering (Penne et al., 2020, s. 103). Det er også essensielt å gi elevene vurdering og tilbakemelding på den muntlige kompetansen elevene viser, fremfor å kun vurdere innholdet de presenterer (Penne et al., 2020, s. 102).

3.4 Arbeidsverktøy i muntlige aktiviteter

Skolen, arbeidslivet og samfunnet generelt, er i stadig forandring. Det er ingen tvil om at verden de siste årene har blitt stadig mer digital. I LK20 blir det ifølge Nordberg (2021) lagt vekt på en sterk kobling mellom kunnskap og ferdigheter gjennom kompetansebegrepet (Nordberg, 2021, s. 25). Det betyr, kort fortalt, at elevene skal kunne anvende kunnskapen sin gjennom ferdigheter, og ferdigheter gjennom kunnskap. Teori og ferdigheter skal altså ikke ses på som to isolerte fenomener (Nordberg, 2021, s. 24). Ifølge Nordberg gjør dette at skolen nå kan minne om livet i samfunnet og arbeid i større grad enn tidligere, mye på grunn av kompetansen elevene får gjennom og innenfor digitaliseringen (Nordberg, 2021, s. 25). Digitaliseringen i skolen åpner opp for nye måter å arbeide på, også når det kommer til muntlige ferdigheter i norskfaget, blant annet gjennom at elevene kan vise kompetanse innenfor et tema på en annen måte tidligere (Nordberg, 2021, s. 106).

En av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen er digitale ferdigheter. Med innføringen av digitale ferdigheter i Kunnskapsløftet (2006) ble multimodale tekster en av fire hovedområder i norskfaget (Hamre, 2017, s. 27). Med denne innføringen ble *multimodale* et begrep vi senere møter i flere sammenhenger i skolen. Begrepet viser til at det er flere *modaliteter* som er satt sammen, hvilket betyr en kombinasjon av flere semiotiske ressurser eller uttrykksformer, som for eksempel verbalspråk eller skriftspråk, bilde, musikk og så videre (Penne et al., 2020, s. 96). I dagens skole bruker elevene ulike arbeidsverktøy i undervisningen, der de kan utforme blant annet multimodale tekster. Eksempler på slike verktøy i denne sammenhengen kan være PowerPoint, podkast og film. Mulighetene de ulike læringsverktøyene gir, gir også læreren muligheten til å tilrettelegge undervisningen på en annen måte enn tidligere (Nordberg, 2021, s. 25). Samtidig gjør de digitale

arbeidsverktøyene at man kan arbeide muntlig på en annen måte enn tidligere. Elevene kan benytte de ulike arbeidsverktøyene til å vise en helhetlig kompetanse innenfor flere ferdigheter og kunnskaper. Utviklingen av elevenes digitale ferdigheter kan også kombineres med arbeidet med muntlig innleveringsarbeid.

3.5 Læringsmiljøets betydning for norskfaget

Vi har valgt å inkludere temaet læringsmiljø i denne studien, fordi vi erfaringsmessig opplever dette som en av forutsetningene for at elevene skal ønske å delta på muntlige aktiviteter i klasserommet. Læringsmiljøet blir også i forskningen og teorien trukket frem som en viktig faktor for at læring skal skje (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 42). Vår antagelse er at lærerinformantene vil trekke frem læringsmiljø i intervjuene, selv om vi ikke har inkludert dette som et eksplisitt spørsmål i intervjuguiden.

I LK20 blir det poengtert at elevens læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 17). Dette forutsetter blant annet at man har et godt læringsmiljø og en positiv læringskultur blant elevene (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 139). For å skape en god kultur i klassen er læreren den viktigste rollemodellen for elevene. Læreren må bidra til at elevene bevisst engasjerer seg for det som skjer i klasserommet, for at en positiv læringskultur skal finne sted (Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 167). Flere forskere, som for eksempel Eide (2017) og Penne et al. (2020), viser til at det er mange elever som ikke føler seg trygge i muntlige vurderingssituasjoner (Eide, 2017, s. 50; Penne et al., 2020, s. 29). Penne et al. (2020, s. 29) viser til observasjoner gjort i et klasserom som hadde fremføringer. Læreren hadde i forkant av fremføringene gått gjennom kriterier på hva som kan være en god fremføring, og undervist om muntlighet (Penne et al., 2020, s. 29). Det blir registrert at elevene var preget av fremføringssituasjonen, og flere var redde (Penne et al., 2020, s. 29). Likevel kom alle gjennom fremføringene, som Penne et al. (2020, s. 37) begrunner med at læreren hadde skapt noen rammer som gjorde det enklere for elevene å beherske den sosiale situasjonen.

Skaalvik & Skaalvik (2021) viser til begrepet *egoorientering*, også kalt *prestasjonsorientering*. Dette er noe som kommer tydelig frem når elever arbeider hver for seg med samme oppgave og samme kriterier (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 212). Prestasjon blir vektlagt framfor selve læringsprosessen, og tilbakemeldingene blir gitt til elevene ut ifra de samme kriteriene, som ved for eksempel en muntlig fremføring. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 212). Denne orienteringen legger opp til at elevene i større grad sammenligner seg med hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.

212). Dette kan føre til at elever med lav mestringsfølelse i høyere grad vil konsentrere seg om hvordan de selv fremstår for andre, og kan føre til at de blir bekymret over at de er dumme (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 212). En viktig forutsetning for å unngå et egoorientert læringsmiljø, vil være at læreren har kjennskap til elevenes forutsetninger og tilpasser vurderingskriterier og oppgaven ut ifra dette (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 212). På den måten kan læreren skape et inkluderende og læringsmotiverende læringsmiljø, som legger grunnlaget for muntlig aktivitet i klassen.

4 Metode

I dette kapittelet gjør vi rede for forskningsdesignet vi har valgt å benytte oss av i denne studien. Videre i denne teksten presenterer vi metoden og prinsippene for innsamling og analyse av datamaterialet til studien. Vi vil først presentere forskningsdesignet, før vi går videre til å legge frem hvordan vi har gjennomført datainnsamlingen og hvordan vi har bearbeidet materialet i etterkant av innsamlingen. Videre i kapittelet vil vi redegjøre for etiske overveielser og hensyn som vi har foretatt i vår studie. Vi har så drøftet studiens reliabilitet og validitet. Til slutt presenterer vi fremgangsmåten vi benyttet oss av da vi analyserte datamaterialet. Underveis i kapittelet viser vi til og begrunner valgene vi har gjort underveis i forskningsprosessen.

4.1 Et kvalitativt forskningsdesign

I denne studien dreier det seg om hva fem lærere på ungdomstrinnet formidler om sitt arbeid med muntlige ferdigheter og formativ vurdering i norskfaget. Vi ønsker å få utdypende svar fra fem lærere om deres tanker og refleksjoner rundt egen praksis. For at vi skal kunne oppnå dette hos lærerne vil det være hensiktsmessig å benytte seg av kvalitativ metode, da kvantitativ metode i større grad dreier seg om å belyse omfang i form av tall som resultat (Larsen, 2017, s. 25). Johnson & Christensen (2020) forklarer at kvalitativ forskning «[...] tends to use the exploratory scientific method to generate theory and understand particular people, places and groups [...]» (Johnson & Christensen, 2020, s. 52). Johnson & Christensen presiserer også at kvalitativ metode ikke nødvendigvis er ute etter å generalisere, men at det er mer oppdagelsesorientert (Johnson & Christensen, 2020, s. 52). Ved å benytte oss av kvalitativ metode får vi *mykdata*, altså ikke-tallfestbare data som i større grad dreier seg om forskningsobjektets opplevelser (Larsen, 2017, s. 25). Siden vår studie dreier seg om hva lærerne formidler, var det viktig å velge en metode som får frem deltakernes opplevelser, meninger og refleksjoner. Fleksibilitet er også et kjennetegn ved kvalitative metoder, da man i større grad kan være spontan og tilpasse interaksjonen mellom forskeren og informanten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

4.1.1 Humaniora og samfunnsvitenskapelig metode

Metodeteoriene er mangfoldige, men vi forholder oss til metodeteorier vi finner innenfor samfunnsvitenskap og humaniora. Vår studie består i all hovedsak av tolkningsarbeid, noe som er vanlig innenfor forskningsfeltet humaniora (Aa & Neteland, 2020, s. 23). Tolkningsarbeidet er en prosess der vi forsøker å forstå et fenomen på en meningsfull måte (Aa & Neteland, 2020, s. 23). Samtidig er humaniora-vitenskapen om det menneskelige, noe som også inkluderer vitenskap om

kommunikasjon mellom mennesker (Jordheim et al., 2011, s. 199). I denne studien studerer vi og tolker konkrete lærerutsagn knyttet til norskfaget. Tolkningen foregår i flere ledd: 1) læreren tolker våre spørsmål, 2) vi tolker lærernes svar, før vi 3) tolker egen transkripsjon.

I denne studien vil derimot analyser av transkriberingene ha mye til felles med samfunnsvitenskapelig metode, som vil si at man fokuserer på hvordan vi som forskere skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Samfunnsvitenskapen handler også om hvordan informasjonen man får fra den sosiale virkeligheten kan analyseres, og hva informasjonen forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). De viktigste kjennetegnene ved en samfunnsvitenskapelig metode er åpenhet, grundighet, systematikk og dokumentasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Disse kjennetegnene er viktige i vår metode, da de vil være med på å styrke studiens reliabilitet og validitet.

4.1.1.1 En hermeneutisk fenomenologisk tilnærming

Ettersom vi har valgt å bruke intervju som metode, samtidig som at vi fortolker intervjuene, bygger vitenskapssynet vårt på en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming. *Fenomenologi* tar utgangspunkt i at «det vi kan studere, ikke er verden som den er, men slik den oppfattes av den enkelte» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Ved å ha en fenomenologisk tilnærming som kvalitativt forskningsdesign, vil det si at vi i denne studien utforsker og beskriver menneskers erfaringer og forståelse av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Fenomenologi er en fortolkende teori, som innebærer at vi gjennom prosessen har hatt som mål å utvikle en forståelse av lærernes arbeidsmetoder innenfor muntlighet og formativ vurdering i norskfaget (Thagaard, 2018, s. 19).

Hermeneutikk er «læren om fortolkningen av tekster» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Med en hermeneutisk tilnærming til forskning er målet å «oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73–74). I denne studien har det, som nevnt, skjedd fortolkning i flere ledd. Overgangen fra lyd til tekst gjennom transkribering av intervjuene krever en hermeneutisk fortolkning, der vi må se det deltakeren sier i sammenheng med konteksten og den overordnede problemstillingen, samtidig som at vi må fortolke selve meningen med det som blir sagt. Videre har vi fortolket tekst da vi også har lest og analysert transkriberingene. Vår måte å forstå dataene på kan dessuten være preget av vår kunnskap og egne erfaringer.

4.1.1.2 *Abduktiv metodetilnærming*

Dette forskningsprosjektet har en pragmatisk metodetilnærming, også kalt abduksjon (Larsen, 2017, s. 25). Abduktiv tilnærming handler om at man veksler mellom induktiv og deduktiv tilnærming underveis i studien (Larsen, 2017, s. 24). Vi startet med en åpen problemstilling som omhandlet alle former for bruk av muntlige ferdigheter og vurdering for læring i klasserommet. Vi har endret problemstillingen flere ganger, da den har blitt utformet og konkretisert underveis i prosjektet, etter hvert som vi gjorde datainnsamling og undersøkte teori og empiri. Empirien vår har bidratt til å utforme teorikapittelet, samtidig som at teorien har lagt grunnlaget for spørsmålene som ble brukt for å samle inn datamaterialet.

4.1.2 Semistrukturert forskningsintervju

Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) er kvalitative intervjuer den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Kvalitative intervjuer har en sentral plass i utdanningsforskning og har som mål å bidra til en forståelse av hvordan man oppfatter verden, samt hvilke relasjoner som har betydning for denne oppfattelsen (Svenkerud, 2021, s. 91).

I vår studie har vi benyttet oss av et semistrukturert intervju. Denne metoden kjennetegnes ved at forskerne har temaer som skal dekkes, med forslag til spørsmål, men rekkefølgen på disse kan variere selv om vi har en overordnet intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Vi kan altså bevege oss frem og tilbake i intervjuguiden, og samtidig stille oppfølgingsspørsmål til informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Vi valgte denne formen for intervju med bakgrunn i at vi var usikre på hvilke elementer og fenomener intervjuobjektene ville trekke frem innenfor de forhåndsbestemte temaene. Dette gjorde at vi kunne stille oppfølgingsspørsmål, og på den måten få dypere innsikt i de temaene vi hadde valgt å forske på.

4.1.3 Prosjektdeltakerne

Informantene er fem norsklærere på ungdomstrinnet. Gjennom besvarelsen har vi valgt å omtale informantene med fiktive navn for å ivareta deres rett på anonymitet. Vi ønsker ikke fokus på kjønn i denne oppgaven, og har av den grunn valgt å gi alle informantene kvinnelige navn. Informantenes fartstid som norsklærer på ungdomstrinnet varierer fra to til ti år. Felles for alle er at de underviste i norsk på ungdomstrinnet da dataene ble innsamlet. Informantene har oppgitt hvilken utdanning de har, og hvor mange studiepoeng de har i de ulike fagene. I tabellen under har vi likevel kun presentert antall studiepoeng i norskfaget og eventuell grad. Videre har vi presentert deres fiktive

navn og hvor mange år de har undervist i norsk på ungdomstrinnet. Vi mener dette er den bakgrunnsinformasjonen som er relevant for vår studie.

Lærer	Antall studiepoeng i norsk	Antall år som norsklærer på ungdomstrinnet
Anna	Master i profesjonsrettet pedagogikk med fordypning i norsk, relasjonskompetanse og livsmestring. 90 stp. i norsk.	2 år (inne i det tredje året)
Berit	20 vekttall (tilsvarende 60 stp.) i norsk.	8 år
Camilla	Master i norskdidaktikk. 180 stp. i norsk.	I underkant av 10 år
Elin	Master i lesevitenskap. 180 stp. i norsk.	4 år
Frida	90 stp. i norsk.	3 år

Tabell 1: Presentasjon av lærerne med tildelte fiktive navn

Informantene arbeider på fem ulike skoler, i fem ulike kommuner. To av informantene arbeider på ungdomstrinnet på 1.-10. skoler, mens tre av informantene arbeider på ungdomsskoler der det er 8.-10. trinn. På de tre ungdomsskolene blir det dannet klasser med elever fra ulike barneskoler. Det er også sannsynlig at elevene på 1.-10. skolene opplever at classesammensetningen endres gjennom skoleløpet.

4.1.3.1 Bekvemmelighetsutvalg

Vi erfarte at det å få tilgang på informanter kan være utfordrende, noe som ikke er uvanlig (Tjora, 2021, s. 146). I vår studie har vi derfor valgt å ha en blanding av ikke-bekvemmelige utvalg og bekvemmelige utvalg. En forsker gjør et bekvemmelighetsutvalg når hen gjør det som er enkelt for seg selv i en studie (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39). Informantene i dette prosjektet er en blanding av for oss ukjente og kjente personer, der én informant er en tidligere kollega, en annen er en nåværende kollega (underviser på et annet klassetrinn) og én er en bekjent. Siden vi har valgt å bruke informanter vi har kjennskap til, kan vi si at vi har gjort et bekvemmelighetsutvalg. Gjennom prosjektet har det vært viktig å være klar over noen problematiske sider ved dette. Det har blant annet vært nødvendig å være bevisste på å balansere rollen som forsker med rollen som venn, uten å gå på kompromiss med sannheten, og uten at tilliten blir brutt (Grimen, 2004, s. 289).

I humanistiske og samfunnsvitenskapelige studier er forskningsobjektene mennesker og deres meninger, handlinger og relasjoner (Grimen, 2004, s. 289). Gjennom intervjuene har vi forholdt oss til studieobjektene som «samtalepartnere som kan ha egne synspunkter på det forskeren studerer [...]» (Grimen, 2004, s. 290). Vi har også måttet forholde oss til studieobjektene forståelse av begreper (Grimen, 2004, s. 290). Siden studien inkluderer informanter vi har en relasjon til, har vi tatt høyde for at disse kan være mer positive til prosjektet enn andre, og at deres engasjement i studien kan påvirke dataene (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40). I intervjuene spør vi blant annet informantene konkret om deres forståelse av to ulike begreper. Dette har vi gjort for å få frem deres forståelse av begrepene, uten at disse blir påvirket av vår begrepsforståelse på forhånd.

4.2 Innsamling og bearbeiding av materialet

I dette delkapittelet skal vi presentere hvordan vi valgte å gjennomføre prosessen med å samle inn datamaterialet til studien. Dette inkluderer utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervju og hvordan intervjuene til slutt ble transkribert.

4.2.1 Utforming av intervjuguiden

I forkant av intervjuene var det viktig at vi hadde en overordnet intervjuguide (se vedlegg 3) som kunne hjelpe oss med å holde intervjuene semistrukturert, men også fordi informantene skulle få intervju spørsmålene på forhånd av intervjuet. Vi utformet spørsmålene til intervjuguiden for at vi som forskere skulle ha lik forståelse, da vi begge skulle utføre intervjuer individuelt. Etter å ha fått veiledning på intervjuguiden, valgte vi å gjøre et prøveintervju med en medstudent for å se hvordan hen tolket spørsmålene, i tillegg til at vi kunne få innblikk i hvordan flyten på samtalen ville bli basert på spørsmålene som ble stilt. Prøveintervjuet ble også gjennomført for å se om vi måtte legge til eller fjerne noen av spørsmålene. Dette førte til en revidering av spørsmålene, fordi vi oppdaget uklarheter i intervjuguiden.

Spørsmålene i intervjuguiden bygger på en fenomenologisk tilnærming, da vi er ute etter informantenes egne opplevelser av eget arbeid med muntlige ferdigheter og vurdering for læring i norskfaget på ungdomstrinnet. Spørsmålene legger opp til informantenes forståelse av to begreper, *muntlige ferdigheter* og *vurdering for læring*. Samtidig er disse spørsmålene knyttet til informantenes refleksjon og uttrykk for tanker omkring egen praksis i klasserommet og det følgende før- og etterarbeidet.

Intervjuguiden (se vedlegg 3) starter med det Tjora (2021) kaller åpnings spørsmål (Tjora, 2021, s. 169), hvor vi spør informantene om blant annet antall studiepoeng i norsk og hvor lenge de har undervist i norskfaget på ungdomstrinnet. Vi valgte å bruke åpnings spørsmål for å etablere ro og tillit mellom intervjuer og informant, noe som er viktig for at intervjuet skal være av god kvalitet (Thagaard, 2018, s. 105). Videre er intervjuguiden delt inn i tre kategorier: muntlige ferdigheter, arbeid med elevenes muntlige ferdigheter og formative vurderingssituasjoner. Dette har vi valgt å gjøre for å systematisere spørsmålene for oss selv, men også for å skape rammer for tematikken hos informantene (Tjora, 2021, s. 171). Intervjuguiden avsluttes med et spørsmål om det er noe vi har glemt å snakke om. På den måten fikk informanten mulighet til å snakke om det de eventuelt satt inne med, som de opplever som relevant for studien.

4.2.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført høsten 2022. Vi avtalte tidspunkt for intervjuene og sendte intervjuguide (se vedlegg 3) og samtykkeskjema (se vedlegg 1) på e-post til informantene. Vi ønsket å gi informantene muntligheten til å kunne forberede seg til intervjuet, samt få en oversikt over hva det innebar å delta i prosjektet. Deretter møtte vi fire av informantene på de fire ulike skolene de arbeidet på, mens det siste intervjuet ble gjennomført hjemme hos informanten av private årsaker. Vi valgte å gjennomføre det første intervjuet sammen, mens de resterende fire intervjuene ble gjort individuelt. Vi startet møtet med å signere samtykkeskjema for deltakelse i prosjektet. Vi informerte informantene om at intervjuet ville bli tatt opp via Nettskjema diktafon¹, samtidig som vi benyttet oss av en manuell diktafon for å ta sikkerhetskopier. Videre informerte vi informantene om at sikkerhetskopien på den manuelle diktafonen ble slettet etter intervjuet, da vi så at opptaket ble lagret på Nettskjema. Grunnen til at vi valgte å bruke diktafon hadde sin årsak i at dersom man kun skulle gå etter hukommelse, ville mye av informasjonen vi fikk i intervjuene mest sannsynlig gå tapt. En fordel med å bruke diktafon er at man kan konsentrere seg om å føre en naturlig samtale med informanten, istedenfor å notere underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Informantene fikk så utdelt sitt fiktive navn, som vi brukte i intervjuet. Vi gjennomførte intervjuet ved å gå igjennom spørsmålene på intervjuguiden, med få oppfølgingsspørsmål underveis. Da intervjuet var gjennomført, takket vi informantene for deres deltakelse. Alle opptakene ble lagret på

¹ Nettskjema diktafon er en app der du tar lydopptak på smarttelefonen din. Opptakene du gjør i appen blir sendt direkte til nettsiden Nettskjema. Nettskjema diktafon regnes ifølge dem selv som «Norges sikreste og mest brukte løsning for datainnsamling til forskning» (Nettskjema, u.å).

Nettskjema som planlagt, og sikkerhetskopien på den manuelle diktafonen ble, som påkrevd med hensyn til personvernet, slettet rett etter intervjuene. Etter intervjuene noterte vi ned hvilke inntrykk vi satt igjen med, blant annet hvordan vi opplevde kroppsspråket. Slike notater kan ifølge Thagaard (2018) bli nyttige i det senere analysearbeidet (Thagaard, 2018, s. 113).

4.2.3 Transkripsjon av intervjuene

Ved bruk av intervju som kvalitativ metode blir det anbefalt å være til stede i samtalen og gjøre opptak av intervjuet, for så å transkribere materialet i etterkant (Tjora, 2021, s. 185). Ved å transkribere intervjuene i etterkant av samtalen får man muligheten til å reflektere ytterligere over intervjuet (Thagaard, 2018, s. 112). Å transkribere intervjuene er å gjøre en muntlig samtale som har foregått ansikt til ansikt om til en skreven tekst. Dette er ikke ukomplisert, da dette krever at vi gjør flere vurderinger og beslutninger underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Vi valgte å transkribere alle intervjuene innen et døgn etter at intervjuet ble gjort. Dette gjorde vi med tanke på at vi fortsatt skulle ha alle inntrykkene friskt i minnet. I transkripsjonene valgte vi å transkribere ord for ord til bokmål, fra lydfil til et Word-dokument (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Dette gjorde vi for å sikre informantenes anonymitet med tanke på at deres dialekt, men også for praktiske årsaker. Den muntlige samtalen har flere ulikheter fra en skriftlig tekst, noe som gjør at et transkribert intervju kan virke både usammenhengende og «preget av gjentakelser når det transkriberes direkte» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

I forkant av transkriberingen lagde vi en oversikt over hvordan vi skulle transkribere nonverbale uttrykk. Nølinger og tenkepauser ble transkribert til (...), mens latter ble skrevet inn i parentes. Dette gjorde vi med tanke på at det kan være elementer som kan bidra til å forme meningsskapingen (Tjora, 2021, s. 185). Vi ble også enige om å skrive ned alt som ble sagt ordrett, også det intervjuer sier, for å sikre pålitelighet i transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Vi har likevel vært oppmerksomme på at elementer som kroppsspråk og stemmeleie forsvant da vi transkriberte intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Siden vi har transkribert intervjuene selv, vil vi likevel til en viss grad huske noen av de emosjonelle og sosiale aspektene ved samtalen, og en del av analysearbeidet vil ha startet her (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Vi har også benyttet oss av egne notater som ble gjort i etterkant av intervjuene, der vi blant annet har beskrevet kroppsspråk og stemmeleie. Informantene er i transkripsjonen nevnt med sine fiktive navn (Anna, Berit, Camilla, Elin og Frida).

4.3 Styrker og svakheter ved studien

Det er flere faktorer og elementer som kan påvirke en forskningsprosess, både i negativ og positiv forstand. Blant annet kan forskerens tilknytning til miljøet hen forsker på, prege forståelsen til forskeren. Det betyr at vi som lærerstudenter kan ha med oss noen erfaringer fra miljøet vi i denne studien har forsket på, noe som kan gi grunnlag for gjenkjennelse og gjøre at vi danner en forståelse for fenomenene før vi er ferdige med å analysere og tolke de (Thagaard, 2018, s. 190). Tolkning og forståelse dannes ved å koble sammen erfaringer og ny kunnskap, noe som gjør at vi gjennom studien har vært bevisste på hva som er egne erfaringer, og hva informantene faktisk sier. På den måten kan vi sikre at vi ikke overser de fenomenene som er ulike fra våre erfaringer (Thagaard, 2018, s. 190). Samtidig kan vår kjennskap til miljøet også være en styrke, da våre erfaringer kan bidra til å bekrefte den forståelsen og tolkningen vi sitter igjen med (Thagaard, 2018, s. 190).

4.3.1 Saklighet, åpenhet og redelighet

All forskning skal være åpen, samtidig som at vi som forskere skal etterleve vitenskapelig redelighet (Larsen, 2017, s. 14). I denne studien har vi til enhver tid forholdt oss til og utført forskningen i samsvar med anerkjente forskningsetiske normer for å sikre studiens åpenhet og redelighet. Vi har også hatt som ideal å forholde oss objektive til studiens funn, selv om det ikke er mulig å oppnå absolutt objektivitet (Larsen, 2017, s. 14).

I delkapittelet 4.2, «Innsamling og bearbeiding av materiale», har vi gikk spesifikke og konkrete beskrivelser av hvordan vi har gått frem under forberedelsen og innhenting av materialet til studien, og hvordan vi har bearbeidet materialet i etterkant for å klargjøre det til analyse. I 4.3, «Fremgangsmåte for analyse», har vi etterstrebet å beskrive fremgangsmåten i analyse og tolkningsprosessen så konkret og tydelig som mulig. Målet har vært å gi så detaljerte trinn for trinn-beskrivelser av metodene våre at andre kan gjennomføre den samme studien. På denne måten gjør vi forskningsprosessen *transparent* (Thagaard, 2018, s. 188). Vi har også styrket studiens transparens ved å presentere primærdata fra materialet i et eget kapittel, kun basert på hva informantene konkret sier i intervjuene (Thagaard, 2018, s. 188).

4.3.2 Undersøkelsens reliabilitet og validitet

Reliabilitet i forskning handler om hvorvidt resultatet for studien kan etterprøves og reproduseres på andre tidspunkter, også av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette kan blant annet dreie seg om informantene vil svare annerledes med enn annen forsker som intervjuer (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 276). For å styrke reliabiliteten i vår studie har vi fordelt arbeidet med å transkribere datamateriale fra intervjuene. Etter at vi var ferdige med å transkribere, byttet vi transkripsjoner. Da kunne vi lytte til lydfilen med transkripsjonsfilen ved siden av oss, og se om det var noe som ikke stemte. Til slutt drøftet vi eventuelle uoverensstemmelser. Thagaard (2018) skriver at dersom flere forskere samarbeider og diskuterer beslutninger i studien, vil dette kunne styrke reliabiliteten (Thagaard, 2018, s. 188). I denne studien er vi to forskere som samarbeider, samtidig som at vi gjennom masterprogrammet til Universitetet i Sørøst-Norge har fått tildelt en veileder. Dette gjør at vi har flere å diskutere studien med. Vi har også tre perspektiver på fenomener, istedenfor ett.

I kapittel 4.1.3.1 nevnte vi at vi hadde kjennskap til tre av informantene i denne studien. Dette kan påvirke reliabiliteten i både positiv og negativ retning. På den ene siden kan dette føre til trygghet hos informanten, som kan gjøre det enklere for henne å åpne seg og ytre sine meninger og refleksjoner. På den andre siden kan svarene som blir ytret av informanten være påvirket av relasjonen mellom forsker og informant. Dersom informanten har kjennskap til forskerens interesseområder, kan svarene bli påvirket av dette. Dette er noe vi har tatt i betraktning under innhenting og analysen av datamaterialet, blant annet gjennom å ikke stille ledende spørsmål, forholde oss til intervjuguiden (sett bort ifra eventuelle oppfølgingsspørsmål) og ved å sammenligne informantens svar med notater vedrørende kroppsspråk og stemmeleie. Det at vi gjennom prosessen har reflektert over og vært beviste på vår relasjon til deltakerne og hvilken betydning slike relasjoner kan ha for utvikling av data, kan også styrke studiens reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 188). Vi har også gjort en reliabilitetsvurdering med grunnlag i om vi faktisk får frem det vi ønsker å spørre informantene om. Vi har tolket spørsmålene våre på en måte, men det kan oppstå situasjoner hvor informantene tolker spørsmålene annerledes enn oss. I gjennomføringen av analysen har vi tatt høyde for at vi som intervjuere ikke nødvendigvis har klart å formidle spørsmålene på en god nok måte. Om dette er tilfellet, vil informantene tolke spørsmålene som noe annet enn det vi har beregnet. Dette vil i så fall bli gjort rede for i diskusjonen.

Validitet er knyttet til hvordan vi tolker data og resultatene vi sitter igjen med etter forskningen (Thagaard, 2018, s. 189). Den *indre validiteten* i studien handler om «hvor sikker man kan være på å ha avdekket forhold mellom årsak og virkning» (Nyeng, 2012, s. 109). I den kvalitative forskningen er det et viktig prinsipp for validitet at man alltid skal forsøke å innhente deltakernes tolkninger og meninger på deres premisser (Cohen, Manion og Morrison, 2011). Gjennom å bruke semistrukturert intervju og at deltakerne fikk mulighet til å forberede seg på forhånd, mener vi at vi

har lagt til rette for dette. Vi stilte i noen tilfeller oppfølgingsspørsmål underveis, hvis det var hensiktsmessig. I tillegg har vi forsøkt å ikke bruke ledende spørsmål, og vi har transkribert så direkte som overhodet mulig. Vi har også etterstrebet å beskrive og presentere dataene så nøyaktig som mulig. Det at vi har brukt koder og kategorier i analysen av intervjuene, samtidig som at vi har sett dette opp mot notater om kroppsspråk og stemmeleie, har i kombinasjon med sitater fra informantene gitt våre tolkninger god validitet i studien (Neteland, 2020, s. 65). Vi har i tillegg fått svar på det vi har spurt om og det studien handler om, til tross for at vi underveis i prosjektet har gjort noen endringer i problemstillingen, noe som støtter det faktum at metoden har vært både hensiktsmessig og gyldig for prosjektet.

Begrepsvaliditet faller inn under den indre validiteten. Dette er relevant for vår studie, da det handler om at man «forsker på det man sier man forsker på, altså de begrepene og fenomenene man undersøker» (Høgheim, 2020, s. 138). Gjennom de semistrukturerte intervjuene vi har gjennomført har vi fått innsikt i hvordan informantene selv mener at de arbeider med muntlighet. Siden vi kan ha ulik forståelse av et begrep, spurte vi informantene om deres forståelse av begrepene vi mener er sentrale i studien. I ettertid har vi også endret noen av begrepene til begreper vi mener er mer passende for studien. Vi har likevel vært tydelige på å undersøke det vi faktisk sier at vi undersøker, altså hvordan lærerne belyser at de arbeider med muntlighet og formativ vurdering i norskfaget, selv om dette ikke nødvendigvis stemmer overens med det de faktisk gjør i klasserommet.

Studiens *ytre validitet* handler om hvorvidt slutningene vi gjør basert på funnene i studien vår kan generaliseres til andre lærere, altså om det lærerne i denne studien belyser om sine arbeidsmetoder gjelder for flere lærere (Høgheim, 2020, s. 155). Funnene våre er basert på et lite utvalg lærere, og vi kan derfor ikke si at funnene gjelder flertallet eller alle lærere (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39). Funnene er ikke signifikant generaliserbare. Det betyr at de avgrensede funnene vi gjør, ikke kan presenteres som gjeldende for alle lærere. Dette betyr derimot ikke at utvalget eller studien er dårlig eller verdiløs, det betyr at vi kan gå i dybden på og få innsikt i et bestemt fenomen (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39).

Det viktigste man gjør for å sikre et så godt utvalg som mulig i en kvalitativ studie, er å være tydelige på hvilken utvalgsstrategi man har valgt å bruke (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39). I utgangspunktet ønsket vi å intervju flere lærere for å få enda flere perspektiver på det vi forsker på, men det lot seg ikke gjøre da de vi spurte ikke hadde mulighet til å delta. I vår forskning valgte vi å benytte oss av den målrettede samplingsstrategien, *maksimal-variasjon-sampling* (Høgheim, 2020,

s. 155). Det betyr at vi bevisst valgte å spørre lærere fra ulike skoler om å delta. Skolene lå i ulike kommuner, da dette kunne gi oss flere perspektiver på og variasjon i fenomenet vi forsker på (Høgheim, 2020, s. 155).

4.4 Etiske perspektiver

I dette delkapittelet har vi gjort rede for vår rolle som forskere og de etiske hensynene vi har tatt underveis i gjennomføringen av studien. Forskningsetikk er noe av det viktigste vi har innenfor forskningen (Høgheim, 2020, s. 85). Da vi planla denne studiens hensikt og formål, har vi også planlagt for hvordan vi kan ivareta rettighetene, personvernet og menneskeverdet til informantene våre. Dette faller inn under paraplybegrepet *forskningsetikk* (Høgheim, 2020, s. 80), som er grunnleggende normer og regler, som over tid har blitt utviklet og forankret i forskerfellesskapet internasjonalt (NESH, 2021, s. 5). Videre handler forskningsetikken om at vi som forskere er ansvarlige for at vår studie og vårt arbeid er «i tråd med gjeldende regelverk» (Høgheim, 2020, s. 85). Siden det medmenneskelige også har stor betydning, omhandler også forskningsetikken spørsmål utenom det rent juridiske (Høgheim, 2020, s. 85). For vår del har det handlet om tillit og respekt ovenfor deltakerne i studien, og deres rett til selvbestemmelse og beskyttelse mot identifisering.

Siden vi har benyttet oss av intervju som metode for datainnsamlingen, har vi fått informasjon om personene som deltar i studien. Dette gjør at vi har måttet forholde oss til personopplysningsloven fra 2018, som sier at prosjektet er meldepliktig og at deltakerne må samtykke til å delta (Personopplysningsloven, 2018, kap.2 art.6). Vi har følgelig meldt prosjektet vårt til Sikt Personverntjenester. Da prosjektet ble meldt måtte vi fylle ut et meldeskjema, der tema, forskningsspørsmål, intervjuguide og informasjonsskriv med samtykkeskjema ble vedlagt. Vi gjorde rede for hvordan dataene skulle bli samlet inn og oppbevart og behandlet. Dette fikk prosjektdeltakerne informasjon om. Vi fikk så en bekreftelse på at prosjektet var godkjent (Se vedlegg 2). Til opplysning hadde vi i førsteomgang en annen problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. Etter hvert som vi har arbeidet med studien har vi endret ordlyden i problemstillingen, samt fjernet forskningsspørsmålene.

Deltakerne i denne studien fikk informasjon om prosjektet og temaet for studien, da vi spurte om de ønsket å delta. Før selve intervjuet fikk de i tillegg tilsendt informasjonsskrivet (Se vedlegg 1) og intervjuguiden (Se vedlegg 3). Vi valgte å sende intervjuguiden til deltakerne i forkant av intervjuet, for at de skulle oppleve at de satt med så mye informasjon som mulig. Dette er en viktig del av

deltakernes rett til å kunne velge fritt om de vil delta eller ikke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). Samtlige deltakere i denne studien har samtykket til å delta i intervju, og at deres personopplysninger lagres frem til prosjektet er avsluttet.

4.5 Fremgangsmåte for analyse

Vi velger å se på fremgangsmåte for analyse som en del av presentasjonen av empirien, og presenterer derfor dette som en del av metodekapittelet. I analysearbeidet som er gjort i denne studien, tar vi utgangspunkt i en temasentrert tilnærming (Thagaard, 2018, s. 171). Med denne tilnærmingen har vi rettet søkelyset mot temaer som er representert i prosjektet, og vi har gjort analyser ved å se nærmere på hva informantene svarer om hvert tema (Thagaard, 2018, s. 171). På den måten fikk vi muligheten til å gå i dybden på hvert av temaene i studien, herunder muntlige ferdigheter og formativ vurdering (Thagaard, 2018, s. 171). En temaanalyse har som formål at man skal kunne sammenligne «på tvers» av dataene, noe som forutsetter at vi må kode og kategorisere dataene på en strukturert måte (Thagaard, 2018, s. 171).

Analysearbeidet startet allerede da vi gjennomførte intervjuene, siden analyse og tolkning er en kontinuerlig prosess som forgår gjennom hele prosjektet (Thagaard, 2018, s. 151). Analysearbeidet startet ved at vi tok hver vår utskrift av alle de transkriberte intervjuene. På denne måten kunne vi enkelt markere det vi anså som viktig informasjon. Prosessen med å analysere datamaterialet ble i første omgang gjort individuelt, før vi senere diskuterte funnene og tolkningene våre sammen. Johnny Saldaña (2021) mener at koding kan og bør gjøres i samarbeid, også om man forsker alene (Saldaña, 2021, s. 52). Han mener at man ved å analysere, kode og tolke data i samarbeid, bringer frem flere ulike måter å gjøre dette arbeidet på, samtidig som at det dukker opp ulike perspektiver på samme fenomen. Han viser også til at forskerne kan starte denne prosessen hver for seg, før de går sammen (Saldaña, 2021, s. 52). Vi har valgt å starte analyseprosessen hver for oss. Vi var på forhånd enige om hvor vi skulle starte, og hvor langt vi skulle komme før vi møttes til diskusjon og sammenligning.

Etter at vi var ferdige med å individuelt markere transkripsjonene, gikk vi videre til å kode og kategorisere materialet hver for oss. Det er vanlig å bruke koding som fremgangsmåte i analyse av kvalitative data (Thagaard, 2018, s. 153). På denne måten kan man gi deler av teksten betegnelser som symboliserer tekstens meningsinnhold (Thagaard, 2018, s. 153). Kategorisering kommer til syne på bakgrunn av kodingen, hvor meningsinnholdet fra intervjuene blir samlet i overordnede kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228). Vi ble ikke enige om hvordan vi skulle kode og

kategorisere transkriberingene på forhånd, da det var viktig for oss å kunne bruke koder vi selv mente var best egnet til å få frem meningsinnholdet i intervjuene (Thagaard, 2018, s. 153). Etter at vi hadde kodet og kategorisert hver for oss, gikk vi sammen og diskuterte hva vi hadde kommet frem til, og hvilke fremgangsmåter vi hadde valgt å bruke. Denne måten å gå frem på, ved å analysere, tolke og kode hver for oss, kalles ifølge Johnny Saldaña *intercoder reliability*, og er hensiktsmessig dersom man gjennomfører semistrukturerte intervjuer der informantene blir stilt de samme spørsmålene, i samme rekkefølge (Saldaña, 2021, s. 54). En slik tilnærming vil styrke studiens reliabilitet dersom vi kommer frem til det samme etter å ha kodet datamaterialet hver for oss.

Da vi sammenlignet analyseskjemaene, så vi at vi hadde valgt å gjøre det på to ulike måter. Eline hadde tatt for seg hvert spørsmål og hva de ulike informantene svarte på spørsmålet, og kodet ut ifra det:

Informant m/spørsmål	Sitat/svar	Kode	Refleksjoner
Anna «Forståelsen av begrepet muntlige ferdigheter»	«(...) Jeg tenker det er hvordan man formidler med ord. Det man sier altså verbalt. Så er det kroppsspråket, uttrykk og innlevelse, men så	Begrepsforståelse Muntlige ferdigheter	Nevner ikke lytting Retoriske ferdigheter

Figur 1: Utklipp fra Eline sitt kodingsskjema.

Susanne hadde kodet hver informant sitt intervju, og kategorisert etter kodene:

Informant og tema	Spørsmål	Koder	Kategorier	Notater
Anna Tema: Muntlige ferdigheter	Har muntlige ferdigheter vært et tema i utdanningen? Hvordan forstår du begrepet muntlige ferdigheter?	-i enkelte emner -15 stp. i retorikk -formidling -forslag til oppgaver -formidling -det man sier verbalt -kroppsspråk	Begrepsforståelse Vurdering for læring Muntlighet	Trekker frem flere ulike forslag på hva muntlige ferdigheter kan være. Har en god forståelse av vurdering for læring, og bruker dette aktivt. Forbereder ikke alltid elevene på muntlige aktiviteter.

Figur 2: Utklipp fra Susanne sitt kodingsskjema.

Vi så raskt at kodene og kategoriene samsvarte, og at vi hadde kommet frem til de samme funnene. Vi mener at fremgangsmåten vår styrket reliabiliteten. Vi hadde også store likheter i tolkningene våre, og hvilke sitater vi hadde trukket frem som relevante for studien. På dette tidspunktet endret vi også fokuset i studien. Vi var i utgangspunktet nysgjerrige på hvilke arbeidsmetoder lærerne brukte

i arbeidet med muntlige ferdigheter, men etter analysen hver for oss og diskusjonen sammen, så vi at formativ vurdering fungerte som en rød tråd gjennom intervjuene. Informantene berørte automatisk temaet formativ vurdering i flere av sine svar, selv i de spørsmålene der de ble spurt om arbeidsmetoder. Informantenes svar bidro derfor til hensiktsmessige endringer i studien, ved at formativ vurdering av muntlighet viste seg å sentralt.

4.5.1 Begrunnelse for valgene i presentasjon av funn

Vi har valgt å legge frem funnene fra intervjuene vi har gjennomført i denne studien i et eget kapittel (kapittel 5). Vi har så diskutert funnene opp mot teori, tidligere forskning og styringsdokumentene (presentert i kap. 1.2) i kapittelet som følger etter presentasjonen av funnene (kapittel 6). Da vi startet med å presentere funnene, så vi fort at det kunne bli uoversiktlig å diskutere funnene sammen med presentasjonen. Ulempen med en slik deling er selvsagt at gjentakelser gjør seg gjeldende, men oversiktlig og klarhet i presentasjonen ble avgjørende for strukturvalget. Vi har vurdert det som hensiktsmessig å bruke de samme hovedkategoriene og underkategoriene i presentasjonen av funnene og i diskusjonen. Dette har vi gjort både som en systematisering for oss selv, men også for å gjøre studien oversiktlig for leseren. Vi har kun presentert funnene som er relevante for studiens problemstilling.

5 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil vi presentere relevante funn fra studien. Som nevnt i metodekapittelet har vi gjennomført kvalitative forskningsintervjuer av fem norsklærere som arbeider på ungdomstrinnet, der vi har undersøkt hva disse formidler om arbeidet de gjør med muntlige ferdigheter og hvordan de vurderer muntlighet formativt i norskfaget. Vi valgte å gi informantene de fiktive navnene Anna, Berit, Camilla, Elin og Frida.

For å systematisere funnene, har vi valgt å bruke tre hovedkategorier med relevante underkategorier. Den første kategorien har vi valgt å kalle *lærernes begrepsforståelse*. Der har vi presentert lærernes forståelse av begrepene *muntlige ferdigheter* og *vurdering for læring*, da vi forutsetter at begrepsforståelsen la grunnlaget for svarene vi fikk i intervjuene. I den andre hovedkategorien, *Lærernes arbeid med muntlige ferdigheter*, presenterer vi hva lærerne formidler om egen undervisning knyttet til muntlige ferdigheter i norskfaget. Vi har avgrenset undersøkelsesområdene til arbeidsmetodene dialog, fremføringer og muntlig innleveringsarbeid, men velger å være åpne for at lærerne eventuelt presenterer andre arbeidsmetoder. Under den tredje kategorien, *Lærernes arbeid med vurdering for læring*, presenterer vi hva lærerne formidler om egen bruk av formativ vurdering i arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget. De tre hovedkategoriene med tilhørende underkategorier blir også tatt i bruk i diskusjonen i kapittel 6.

5.1 Lærernes begrepsforståelse

Under intervjuene spurte vi informantene om deres forståelse av to begreper: *muntlige ferdigheter* og *vurdering for læring* (se vedlegg 3). Vi valgte å spørre lærerne om dette, da vår antagelse er at deres forståelse av begrepene kunne legge grunnlaget for svarene videre i intervjuet. Det var også til hjelp for oss da vi skulle analysere datamaterialet, da vi tilegnet oss innsikt i lærernes forståelse av begrepene. Hvordan lærerne forstår begrepene er relevant fordi deres forståelse kan påvirke studiens funn og resultat.

5.1.1 Muntlige ferdigheter som begrep

Ved spørsmål om informantenes forståelse av begrepet muntlige ferdigheter svarer informant Camilla:

Jeg synes det er litt vanskelig. Jeg tenker jo det handler om å prate da, og formidle kanskje mest. Men så må det jo også være samtale, så da må man jo lytte litt da. Men det å kunne holde en samtale tenker jeg kommer inn med muntlige ferdigheter. Og så formidling, men også å kunne formidle fagstoff. Så

det kommer jo også inn i det. Å bruke litt fagspråk, er jo en bit av det, men hovedsakelig så tenker jeg det handler om samtale og formidling egentlig (Camilla).

Camilla nevner både samtale, formidling og lytting i sin forståelse av begrepet. Frida nevner i sitt svar at muntlige ferdigheter handler om at man skal kunne uttrykke seg muntlig, men også tilegne seg kunnskap gjennom en muntlig form. Elin kommer ikke med en konkret forståelse av begrepet, men sier at noen lærere legger ulike ferdigheter (for eksempel lytting, samtale, samhandle) inn i begrepet, i tillegg til at det er noen som vurderer skriftlig arbeid som muntlige ferdigheter. Dette vil si at for eksempel karakterer elevene får på skriftlige norskprøver, ofte knyttet til testing av faktakunnskap gjennom det som enkelte lærere kaller skriftlig-muntlige prøver, vil telle som en del av den muntlige karakteren. Hovedtrekkene i alle informantenes svar er at muntlige ferdigheter handler om å kunne uttrykke seg muntlig. Det er heller ingen av lærerne som viser til at det er styringsdokumentenes signaler som er avgjørende for hvordan muntlighet skal arbeides med i skolen.

5.1.2 Vurdering for læring som begrep

Alle informantene gir uttrykk for at vurdering for læring handler om at elevene skal lære av tilbakemeldingene de får fra lærer. Dette ser vi blant annet i svaret til Elin som forteller at «det handler for meg om at vurdering skal være en beskjed om hvor man ligger og hva man må gjøre for å utvikle seg, og at man ikke slutter prosessen når vurderinga er ferdig». Elin er tydelig på at vurdering for læring ikke er en avsluttende prosess etter vurderingssituasjoner, slik det er i summativ vurdering, men at det er noe som skal jobbes med kontinuerlig. Anna forteller at skolen hun jobber på er opptatt av at elevene hele tiden skal veiledes for å oppnå målet sitt og for å heve sin kompetanse. Hun nevner også at elevene ofte er mer opptatt av karakterene enn tilbakemeldingene, og at dette kan føre til at elevene ikke oppnår den tiltenkte læringen.

Berit forteller at hennes praksis knyttet til vurdering for læring handler om at det er viktig å gi elevene en tilbakemelding på hvordan de har gjort det, i tillegg til at elevene får en fremovermelding som beskriver hvordan de kan utvikle kompetansen sin. Fremovermelding er det Hattie & Timperley kaller for *feed forward* (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Dette ser vi også igjen hos Camilla, som understreker at elevene skal lære noe av tilbakemeldingene de får.

Vurdering for læring handler ikke om at lærerne skal ha en vurdering på elevene, men at de skal vite hvordan de kan forbedre og utvikle seg. Frida har den samme forståelsen av begrepet som de andre informantene. Hun forteller at «det er et så stort begrep, men for meg er jo begrepet vurdering

for læring er hvordan du opplever at du selv kan lære noe. Hvordan du tenker, hvordan egenskaper du har som gjør at du kan lære noe på en bedre måte». Her refererer Frida til elevene som «du».

5.2 Lærernes arbeid med muntlige ferdigheter

I dette delkapittelet skal vi presentere de funnene vi mener er relevante for å kunne svare på den delen av problemstillingen som handler om lærernes arbeid med muntlige ferdigheter i norskfaget. Vi har plassert funnene i følgende underkategorier: *Læringsmiljøets betydning*, *Tidsklemma og lærernes kompetanse*, *Undervisning i og om muntlige ferdigheter* og *Muntlige aktiviteter i undervisningen*.

5.2.1 Læringsmiljøets betydning

Alle informantene uttrykker at læringsmiljøet er en viktig forutsetning for arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget. Berit trekker frem at veien er lang frem mot muntlige vurderingssituasjoner, fordi man må jobbe med å trygge elevene godt på forhånd. Berit sier hun opplever at elevene er utrygge på seg selv og hverandre, og at hun derfor må tilpasse undervisningen deretter. Videre sier Berit at «i de fleste klasser jeg er i, og hvis jeg ber om et svar da, så er det ikke mer enn fem hender i været, og det er kanskje de samme fem som kommer opp veldig, veldig, veldig ofte». Camilla sier at elevene kan komme med kjipe kommentarer til hverandre, der hun påpeker at dette må jobbes med i forkant av muntlighetsarbeid i klassen, sånn at elevene tør å bli med på det som skal gjøres. Hun legger også til at det har veldig mye å si hvordan elevgruppen er.

Underveis i intervjuet nevner flere av informantene uoppfordret elementer som kan knyttes til læringsmiljøet. Når Camilla snakker om hvilke muntlige aktiviteter hun legger opp til i undervisningen sin, sier hun blant annet:

[...] Ofte er de to og to eller tre og tre, så det er jo den vanlige dagligdagse greia vi har, og min klasse nå er en veldig sånn taus klasse, hvert fall sånn de rekker ikke opp hånda. De ønsker ikke å delta sånn heller. Så da må man gjøre det litt sånn for å få hørt noe (Camilla).

Camilla utdyper dette senere i intervjuet, der hun sier at det er vanskelig å få til en balanse mellom å utfordre elevene samtidig som at man skal trygge dem. Dette blir også poengtert av Frida som sier hun syntes det er vanskelig med muntlig aktivitet i klasserommet. Hun forteller at hun legger opp til at det skal skje, og at det er et mandat de som lærere skal gjennomføre, men at det er vanskelig å få det til. Camilla og Berit opplever at mange elever sliter med å ha presentasjoner foran mange. Elin

trekker frem viktigheten av å poengtere for elevene at de skal løfte hverandre opp og frem, istedenfor og bare ta ordet selv. Hun viser også til hvor viktig det er å få til godt samarbeid mellom elevene for å videreutvikle deres sosiale kompetanse:

Muntlige ferdigheter er så avhengig av situasjon, og det gjør det vanskelig, hvert fall for læreren. Du kan ha en gruppesamtale, helt avhengig av hvem som er i den gruppa, du kan ha en presentasjon foran klassen, helt avhengig av hvor trygge man er i klasserommet. Man kan ha en fagsamtale, og da har det jo mye å si hvilke oppfølgingsspørsmål elevene får. Så, jeg vet ikke, det er en veldig vanskelig del av faget å drive vurdering i. samtidig som det er en viktig del da. Det påvirker liksom hele, kan gjøre, hele livet. Det er så mye mer enn fag som man får jobba med (Elin).

Berit snakker flere ganger om det å bidra til at elevene kjenner seg trygge på den muntlige aktiviteten, også underveis når de holder på. Elevene må bli vant til å høre sin egen stemme i et stort klasserom. Hun viser til at mange elever sier at de synes det er utrygt å gjennomføre muntlige aktiviteter i klasserommet. Ifølge Berit trekker elevene frem presentasjoner som spesielt utrygge situasjoner. Camilla forteller at også hennes elever uttrykker at det å holde en presentasjon foran et publikum er vanskelig.

5.2.2 Tidsklemma og lærernes kompetanse

Flere av informantene trekker frem mengden fagstoff og liten tid som en stor utfordring når det gjelder å få nok tid til å prioritere arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget. Camilla sier at hun gjerne skulle hatt mer tid til alt:

Så ja, jeg skulle gjerne hatt mer om det, hatt muligheten til å prøve ut mange flere måter å drive med muntlighet på, men det er veldig tidkrevende og vi har store klasser og ikke så mye ressurser. [...] Så jeg syns jo absolutt at vi kunne hatt mer, men jeg føler ikke at det er gjennomførbart med tanke på at det er så mye man skal gjennom (Camilla).

Berit er også tydelig på at hun mener «tiden tar oss hele tiden» (Elin). Dette blir tatt opp både med tanke på å arbeide med muntlige ferdigheter i profesjonsfelleskapet, men også med tanke på arbeid med muntlige ferdigheter i klasserommet.

Fire av fem informanter sier at de opplever arbeidet med, og vurderingen av, muntlige ferdigheter som utfordrende. Elin sier at hun føler hun ikke har kompetanse nok innenfor feltet, og at hun har fått få verktøy gjennom utdanningen sin til å vurdere elevenes muntlige ferdigheter. To av informantene sier de har hatt lite om muntlighet i utdanningen sin, mens to sier det har vært noen

muntlige aktiviteter «her og der». Anna er den eneste som sier at temaet har vært godt representert i hennes utdanning. Frida sier at:

[...] noen ganger så synes jeg det er vanskelig, ja som du sa, å definere muntlige ferdigheter og hvordan har jeg blitt opplært gjennom min utdanning til å utdanne andre om det (Frida).

Videre sier hun at hun opplever at veldig mange lærere synes arbeidet med muntlige ferdigheter er krevende, og at de egentlig ikke vet forskjellen mellom muntlige ferdigheter og muntlig aktivitet, med mindre man ikke selv er opptatt av temaet. Berit sier hun opplever arbeidet som utfordrende fordi mye blir gjort på bakgrunn av tradisjoner, men hun legger til at hun synes det ikke burde være det.

5.2.3 Undervisning i og om muntlige ferdigheter

Berit forteller at hun opplever at lærere ofte ber elevene gjennomføre muntlige aktiviteter spontant i timene. Vi tolker det som at Berit mener enkelte lærere, inkludert hun selv, ofte «bare gjør det», fremfor å planlegge hva, hvordan og hvorfor. Videre trekker hun frem at hun også gir elevene konkrete oppgaver som skal brukes til konkrete vurderingssituasjoner. Da vil man planlegge på en mer konkret måte enn man gjør til de spontane muntlige aktivitetene. Anna sier at hun også av og til «tar det litt på sparket», og at hun da ikke alltid planlegger det eller forbereder elevene. Videre sier Anna at når elevene skal arbeide med reklame vil det være naturlig å arbeide med de retoriske virkemidlene. Da må man planlegge undervisning og arbeidsmetoder knyttet til det.

Anna forteller at lærerne på arbeidsplassen hennes idémyldrer mye sammen. Da kan de snakke om hvilke oppgaver de skal gi elevene og hvordan de skal gå frem. Camilla forteller at lærerne på hennes arbeidsplass har planlagt undervisningsopplegg knyttet til muntlige ferdigheter som de har lagt frem for hverandre, og at de på den måten kan inspirere hverandre. Hun forteller også at hun ikke planlegger for så mye teoretisk undervisning i muntlighet, men at hun heller vektlegger at elevene gjør det praktisk:

Det blir ikke så mye teori bak. Prøver å gjøre det litt mer, istedenfor at det er teoretisk, så blir det litt mer sånn konkret da og vise litt eksempler på hva som ikke funker. Prøve å bruke en selv litt, liksom demonstrere hvis det er feil sånn å gjøre sånn (Camilla).

Informantene ble spurt om de underviser i eller om muntlige ferdigheter i norskfaget, eller om de setter elevene i gang med aktiviteter uten forkunnskaper og/eller forståelse for det de skal gjøre og hvorfor de skal gjøre det. Elin forteller at hun underviser teoretisk om muntlighet, og gir elevene

tips om enkle grep til hvordan de kan bedre egne muntlige ferdigheter. Videre sier hun at hun underviser om hvordan man kan virke mer troverdig og engasjerende når man fremfører noe eller snakker med andre, og hvordan man bør stå eller snakke. Dette tolker vi som undervisning i retorikk, selv om hun ikke spesifikt nevner begrepet. Det kan se ut til at Elin også mener at hun underviser i hvordan man kan bruke stemmen og kroppsspråket, uten at hun presiserer dette konkret. Hun forteller videre at hun ikke har tid til å gå i dybden, men at hun underviser i noe teori knyttet til muntlige ferdigheter. Anna sier hun gir elevene eksempler, men at elevene ikke alltid blir forberedt før de setter i gang med muntlige aktiviteter. Hun viser likevel til at hun underviser i ulike fenomener og arbeidsmetoder, basert på hvilken oppgave elevene skal gjennomføre, og at det derfor er temabasert, uten å nevne noen konkrete eksempler her. Alle informantene nevner derimot retorikk som det temaet som prioriteres når det kommer til undervisning om muntlige ferdigheter. Berit forteller at hennes opplevelse er at det er lite prioritert å undervise om muntlige ferdigheter, og at lærerne heller setter elevene i gang med muntlige aktiviteter som kan trene deres muntlige ferdigheter.

Vi spurte informantene om de selv synes at de grunnleggende ferdighetene ble likestilt i deres undervisning, eller om det er noen av ferdighetene som får en større plass enn de andre. Elin og Anna mener de henger såpass tett sammen at de blir likestilt. Anna mener det er lett å tenke at skriving har en viktigere posisjon i faget, fordi vi måler (vurderer) mer skriving enn muntlighet, men at elevene egentlig er mer muntlige enn skriftlige. Frida mener at muntlige ferdigheter alltid er med, men at det er det som blir minst prioritert i hennes undervisning. Videre sier hun at «[...] muntlige ferdigheter er alltid med, men det er nok den biten vi bruker minst tid på når det kommer til ferdighetstrening».

Camilla og Berit formidler at skriving tar mest tid, og at det derfor automatisk får størst plass i undervisningen. Berit trekker også frem at lesing tar større plass enn muntlighet i norskfaget, samtidig som hun mener at muntlige ferdigheter blir mer muntlige aktiviteter:

Norskfaget, da skal du på en måte lære å uttrykke deg skriftlig, men de skal også lære det andre. Ehm...Også... Ja, de leser mye. Og som jeg sa i sta, muntlige ferdigheter blir mere muntlige aktiviteter, også legger vi inn noen få oppgaver hvert semester bare for å være sikre (Berit).

Fire av fem informanter svarer et klart og tydelig «ja» når vi spør om de opplever det som utfordrende å arbeide med muntlige ferdigheter i norskfaget. Anna mener derimot at det ligger naturlig til faget og at det derfor ikke oppleves som utfordrende. Det kan være verdt å nevne at

denne informanten forteller om mye undervisning i muntlighet på lærerstudiet, og at hun derfor opplever at hun har god kompetanse i det. De andre informantene oppgir at de mangler kompetanse i å planlegge for å gjennomføre undervisning i og om muntlige ferdigheter, og at dette gjør arbeidet krevende. Camilla og Berit trekker også frem at det tar tid å undervise om muntlige ferdigheter, samtidig som at arbeidsmetodene ofte tar lang tid. Elin sier at det interessante er hvordan man formidler muntlighet, ikke hvordan man snakker høyt og hvordan man smiler. Videre sier hun at hun tror lærere skal kunne mye om muntlighet for å klare og undervise om det på en god måte.

I intervjuene ble informantene spurt om hvilke arbeidsmetoder de brukte når de underviste om muntlige ferdigheter. Anna sier at arbeidsmetodene kommer an på hvordan oppgave elevene skal få. Vi tolker dette som at Anna planlegger arbeidsmetodene etter hvilke oppgaver elevene skal få og hvilke ferdigheter de skal vise. Hun trekker frem eksempler som at hvis man skal lage en podkast vil det være viktig at elevene får trene på refleksjonsevnen, og planlegge for arbeidsmetoder knyttet til dette.

5.2.4 Muntlige aktiviteter i undervisningen

Vi spurte lærerne om hvilke muntlige aktiviteter de la opp til i undervisningen sin, og hvordan de gjorde dette. I dette underkapittelet har vi presentert de aktivitetene lærerne formidler at de bruker, og plassert aktivitetene i kategoriene *dialog*, *fremføringer* og *muntlig innleveringsarbeid*.

5.2.4.1 Dialog

Informantene formidler at de bruker ulike aktiviteter knyttet til dialog i klasserommet. Felles for informantene er at alle bruker ulike dialogmetoder i undervisningen, blant annet helklassesamtale. Berit forteller at hun bruker «den gode gamle rekk opp hånda» både som spontan og planlagt muntlig aktivitet. Videre trekker hun frem at hun ofte bruker gruppearbeid og læringssamtaler. Anna bruker også disse aktivitetene, i tillegg trekker hun frem IGP-metoden (individuell-gruppeplenum), diskusjoner og debatt. Anna forteller også at hun av og til har konkurranser. Hun sier at «[...] kan være at jeg lager litt konkurranser, at de har femti spørsmål, så putter jeg det (lapper med spørsmål) rundt omkring i et rom, også må de lete etter dem, også må de løpe opp til meg og gi meg svaret på det». På den måten får elevene brukt dialog elev-elev og lærer-elev. Camilla trekker frem korte elev-elev samtaler, der læreren går rundt og lytter.

5.2.4.2 *Fremføringer*

Samtlige informanter trekker frem fremføringer som en muntlig aktivitet de bruker i sin undervisning, da spesielt knyttet opp mot formativ vurdering. Dette kan være både korte og enkle fremføringer av arbeid de har jobbet med individuelt, i par eller i gruppe i løpet av en undervisningstime, eller presentasjoner av et større arbeid. Camilla sier at hun bruker dramatisering som en form for fremføring, der elevene for eksempel får fremføre et litterært verk gjennom dramatisering. Elin formidler at hun bruker den muntlige arbeidsmetoden Readers Theater, som er en form for dramatisering av tekster. Berit trekker frem PowerPoint-presentasjoner og presentasjoner av plakater som mye brukte verktøy i gjennomføringen av presentasjoner.

Flere av informantene formidler at fremføringer er en arbeidsmetode som elevene forteller at de opplever som utfordrende og vanskelig. De forteller at mange elever sliter med å presentere (både faglige og ikke-faglige fremlegg) foran mange publikummere, og at læreren bruker mye tid på tilrettelegginger for å få til dette.

5.2.4.3 *Muntlig innleveringsarbeid*

Informantene gir elevene sine flere ulike muntlige innleveringsarbeid. Anna forteller at hun blant annet lar elevene lage podkast og reklame digitalt, som de leverer inn til vurdering. Berit sier hun bruker muntlige innleveringsoppgaver, uten å presisere nøyaktig hvilke typer oppgaver hun refererer til. Senere i intervjuet snakker hun derimot om filmoppgaver hun har gjennomført, blant annet en oppgave der elevene har videologget egne resultater av en utfordring som foregikk over flere dager. Camilla sier hun gjennomfører flere større muntlige innleveringsarbeid, der de går i dybden på et tema. Elin trekker frem filmoppgaver som mye brukt i hennes undervisning.

Informantene nevner flere applikasjoner som er relevante når elevene skal arbeide med muntlige innleveringsarbeid, blant annet iMovie, lydopptaker, Creaza og Power Point. Elin formidler at det å bruke slike applikasjoner har fordeler, men at hun opplever at det ofte tar fokuset til elevene vekk fra selve oppgaven og det de skal formidle. Anna og Berit trekker derimot frem at det gir elevene mulighet til å vise kreativitet. Elevene får også vist kompetanse i ulike verktøy, samtidig som at de opplever at elevene synes det er gøy å jobbe med slike oppgaver.

5.3 Lærernes arbeid med vurdering for læring

I dette delkapittelet skal vi presentere de funnene vi mener er relevante for å kunne svare på den delen av problemstillingen som handler om formativ vurdering. Funnene er plassert innenfor det vi anser som å være relevante underkategorier: *I forkant og underveis i vurderingssituasjoner og Tilbakemeldinger og/eller fremovermeldinger.*

5.3.1 I forkant og underveis i vurderingssituasjoner

Gjennom intervjuene knytter informantene det meste opp mot vurdering for læring, til tross for at dette ikke ble spurt om eller presisert fra vår side før man kom til den siste kategorien i intervjuguiden. Ved spørsmål om hvordan lærerne veileder elevene før, under og etter en muntlig vurderingssituasjon svarer alle informantene at de går gjennom oppgaven og medfølgende vurderingskriterier sammen med elevene.

Berit trekker frem bruken av formativ matrise² som redskap for å planlegge hva elevene skal måles i og hvordan. Informantene fikk spørsmål om hvordan de formidler til elevene hva de vil bli vurdert på i en vurderingssituasjon. Alle informantene forteller at de på forhånd planlegger og utarbeider vurderingskriterier som de presenterer for elevene. Anna nevner også at vurderingskriteriene ikke bare er at læreren skal vurdere elevene, men at elevene også skal vurdere seg selv. Frida er tydelig på hvordan hun formidler hva elevene blir vurdert på, og forteller at:

Det her er jeg kjempenøye på selv, og det er sikkert fordi vi nettopp har kommet ut av utdanning, at jeg vil gjerne vite hva jeg skal kunne og hvordan blir det vurdert. Da gir jeg som regel alltid skriftlig til elevene, men så selvfølgelig at jeg går gjennom hvert punkt i plenum (Frida).

Berit forteller også at hun av og til inkluderer elevene i utarbeidningen av vurderingskriterier, før de går i gang med en oppgave der de skal måles i muntlige ferdigheter, og forteller at «vi lærere er jo veldig flinke til å lage vurderingen, på en måte alle de punktene, også hender det at vi er litt flinke til å dra elevene inn, sånn at de også kan komme med dette ønsker vi å bli vurdert på, sånn at de deltar litt der.» Frida er tydelig på at elevene skal være forberedt på hva de skal gjøre, hva de skal vurderes på og hvordan dette skal gjøres når de skal arbeide med muntlige oppgaver. På den måten er man avhengig av å ha gjort et godt forarbeid før gjennomføring.

² Formativ matrise er et arbeidsverktøy som kan være nyttig for både elever og lærere. Læreren kan lage en formativ matrise, enten manuelt som en tabell, eller i læringsportaler som for eksempel Skooler (Veiledninger, u.å.). Læreren lager en matrise med vurderingskriteriene som ligger til grunn for den formative vurderingen. Elevene kan benytte seg av matrisen, for å se hva de blir vurdert på.

Berit er den eneste informanten som nevner at elevene er delaktige i å utarbeide vurderingskriterier. I tillegg til å bruke vurderingskriterier, nevner Camilla at ved å bruke eksempler eller parodierte ulike situasjoner (f.eks. å stå med hendene i lomma eller å bruke tyggegummi), kan man hjelpe elevene med å få en bedre forståelse av hvordan man skal fremføre.

Camilla nevner at hun i begynnelsen på ungdomstrinnet er nøye med å gå igjennom vurderingskriterier, mens på tiende trinn sier hun at elevene vet hva hun forventer av dem. Frida gir derimot vurderingskriterier uansett trinn. Berit er tydelig på at det er viktig å trygge elevene før en muntlig vurderingssituasjon.

Om veiledning underveis i en vurderingssituasjon sier Elin at det avhenger av oppgaven, og trekker frem fagsamtale som et eksempel på en situasjon der elevene kan få veiledning underveis og/eller med en gang etterpå, og sier at «du kan gi respons på bare setningsnivå, og liksom nikke og si at det hadde jeg ikke tenkt på». Camilla sier at hun veileder elevene underveis med å gi muntlige tilbakemeldinger. Berit nevner at hun snakker med elevene om hvordan de ligger an når det kommer til de ulike oppgavene og vurderingskriteriene, i tillegg til at det er fokus på elevene og deres opplevelse, da det ikke er alle som er like trygge på muntlighet. Anna forteller at hun underveis i veiledningen ser gjennom det elevene har gjort og svarer på spørsmål som de eventuelt har. Frida sier at «underveis så vil jeg hjelpe, men jeg vil ikke gå rundt å gi svar på en måte. Også utfordrer jeg de litt, ut ifra sitt taksonomiske nivå. Jeg vet jo etter hvert hvordan elevene mine fungerer».

5.3.2 Tilbakemeldinger og/eller fremovermeldinger

Etter en muntlig vurderingssituasjon sier Anna at hun alltid gir tilbakemelding muntlig individuelt til hver enkelt elev, som sier noe om hvordan de ligger an i faget og hva de må gjøre videre. Elevene hennes skal selv skrive ned tilbakemeldingene de får. Anna er den eneste som kun praktiserer muntlig tilbakemelding. Camilla nevner at hun noen ganger velger å ta tilbakemeldingen muntlig, men at den hovedsakelig blir presentert for elevene i skriftlig form:

[...] så skriver jeg en lang tilbakemelding. Jeg er dårlig på å fatte meg i korthet. Men det hender jeg også tar det muntlig, og da tar man jo frem alt det som funker bra, og særlig hvis det er noe som har forbedret seg fra sist liksom (Camilla).

I likhet med Camilla, forteller også Berit og Frida at deres tilbakemeldinger til elevene er skriftlige, i tillegg til at Frida presiserer at elevene kan ta kontakt med henne dersom de har spørsmål relatert til tilbakemeldingen. Berit sier likevel at hun har blitt flinkere på å ikke skrive for mye på tilbakemeldingene hun gir til elevene. For at elevene ikke skal få for mye å forholde seg til, har hun tre til fire konkrete mål som elevene kan jobbe etter.

Informantene fikk spørsmål om hvilke vurderingskriterier de synes er viktige ved en muntlig vurderingssituasjon. Anna forteller at for henne er retorikken viktig. Elevene må klare å overbevise og vise engasjement, noe som forutsetter at de er forberedt. Både Berit og Camilla understreker at det å kunne frigjøre seg fra manus og få kontakt med tilhørerne er viktige vurderingskriterier. Elin forteller at for henne er de viktigste kriteriene at elevene kan bruke fagbegreper, i tillegg til refleksjon, egne tanker og kilder. Frida sier at elevene skal kunne formidle noe som har mening, og som gir mening, og sier videre at:

Men det er at de skal kunne vise forståelse, vise kompetanse av noe gjennom en muntlig form, og ikke skriftlig eller andre type oppgaver da. Ja. Så jeg vil egentlig si at det er formidling, selvfølgelig. Jeg vil ikke si at hvor trygg du virker eller hvor mye du ser opp når du prater, det er ikke nødvendigvis det. Kan du det stoffet du skulle kunne? Og klarer det å komme frem på en måte som at jeg forstår det, ut ifra mine forutsetninger (Frida).

I motsetning til Berit og Camilla, forteller Frida at hvor trygge elevene virker eller kontakten med publikum via øyekontakt, ikke nødvendigvis er det viktigste for henne. Det handler i hovedsak om formidling, noe som også er en fellesnevner hos de andre informantene.

Vi spurte informantene om formativ vurdering er en viktig forutsetning for elevenes progresjon i muntlige ferdigheter. Her ser vi at informantene er svært samstemte i svarene. Alle har svart at formativ vurdering er viktig for at elevene skal oppnå en progresjon innenfor muntlige ferdigheter. Elin forteller at en av fordelene med vurdering av muntlige ferdigheter er at man kan gi respons på veldig kort tid, og at hun ser på det som en effektiv måte å drive med vurdering for læring på. Anna gir også tydelig uttrykk for at formativ vurdering er viktig, og sier:

Ja, jeg har skrevet ja, ingen tvil. Det gjelder i alt, alt er en prosess. Og jeg synes prosessorientert vurdering er sentralt for at alle skal få mulighet til å heve sin faglige kompetanse (Anna).

Alle informantene sier at dersom elevene ikke får en tilbakemelding på hva de har gjort bra, i tillegg til hva de kan jobbe med videre, vil ikke elevene kunne oppnå progresjon av egne muntlige ferdigheter.

6 Diskusjon

I dette kapittelet skal vi diskutere funnene som vi presenterte i kapittel 5 opp mot bakgrunn (kapittel 1.2), læreplanen i norsk (kapittel 1.3), tidligere forskning (kapittel 2) og det teoretiske rammeverket (kapittel 3). Funnene vil bli drøftet i de samme kategoriene som i kapittel 5. Målet med diskusjonene er å se hvordan funnene våre samsvarer, utvider eller står i motsetning til tidligere forskning og teori. Problemstillingen, «Hva formidler fem norsklærere om sitt arbeid med muntlige ferdigheter og formativ vurdering i norskfaget?» danner grunnlaget for diskusjonen.

6.1 Lærernes begrepsforståelse

Lærerne vi har intervjuet har ulike forståelser av begrepene *muntlige ferdigheter* og *vurdering for læring*. Forståelsen av et begrep er ofte basert på en blanding av kunnskap og erfaringer, noe som kan være en årsak til at vi fikk ulike svar på disse spørsmålene. I dette delkapittelet har vi diskutert hvordan lærerne forstår begrepene muntlige ferdigheter og vurdering for læring.

6.1.1 Muntlige ferdigheter som begrep

Samtlige lærere ytrer vanskeligheter med å definere begrepet muntlige ferdigheter. Dette ser man blant annet hos Elin, som ikke kommer med en konkret forståelse, men ytrer en mer generell misforståelse av begrepet der hun sier at det av og til kan være riktig å vurdere skriftlig arbeid som muntlige ferdigheter. Formidling, samt det å kunne uttrykke seg muntlig, er det som går igjen i de fleste av svarene. Dette stemmer til dels med definisjonen av muntlige ferdigheter som vi presenterte i kapittel 1.2.1, men dette inkluderer kun deler av begrepet. Muntlige ferdigheter handler også om lytting, og det er kun Camilla og Frida som nevner dette i sin forståelse, der Camilla nevner lytting eksplisitt. Frida sier at elevene gjennom muntlige ferdigheter skal kunne uttrykke seg muntlig, men også tilegne seg kunnskap gjennom en muntlig form. Vi tolker det som at Frida mener at elevene skal lære seg å lytte til andre og på den måten tilegne seg kunnskap, men hun refererer også muligens til den kognitive prosessen som foregår i hodene på elevene når de er muntlige og samhandler med andre. Dette er i tråd med det sosiokulturelle læringsperspektivet, der elevene gjennom samhandling og interaksjon med hverandre konstruerer kunnskap (Dysthe, 2001, s. 42).

En grunn til at lærerne kan ha vanskeligheter med å definere begrepet kan dreie seg om at muntlighet kan være noe mer underkommunisert i styringsdokumentene og teorien sammenlignet med leseopplæring og skriveopplæring. Det finnes både et skrivesenter og lesesenter (Lesesenteret, 2022; Skrivesenteret, u.å.), men det er foreløpig ikke opprettet et senter for muntlige ferdigheter.

Denne skjevdelingen kan være med på å gjøre at skriving og lesing får en større plass, og at muntlige ferdigheter dermed blir nedprioritert i norskfaget. Ifølge Rødnes og Gilje (2018) viser også tidligere forskning at de ulike aktørene ikke har en enstemmig forståelse av hva grunnleggende ferdigheter er (Rødnes & Gilje, 2018). Dette ser vi også i teorien, som viser at det lenge ikke har vært en enstemmig definisjon på hva muntlige ferdigheter er (Hamre, 2017, s. 28). Funnene våre kan tyde på at lærerne fortsatt ikke har en klar definisjon for dette begrepet, noe som kan ha følger for undervisningen som blir gitt innenfor muntlige ferdigheter. Det kan føre til at undervisningen i muntlighet kan arte seg veldig ulikt fra skole til skole, men også fra klasse til klasse.

Ingen av informantene henviser til fagfornyelsen (LK20) og hvordan begrepet muntlige ferdigheter blir definert der. En av informantene trekker frem at det er fint at fagfornyelsen legger vekt på muntlige ferdigheter, men det vises aldri til læreplanen som et redskap der en kan få en gjennomarbeidet forklaring på hva muntlige ferdigheter er. I LK20 har også kompetansebegrepet blitt flittig brukt. Vi antok derfor at begrepet *muntlig kompetanse* ville bli brukt av lærerne i intervjuene, da den muntlige kompetansen henger tett sammen med de muntlige ferdighetene. Ingen av informantene nevnte dette begrepet i intervjuene. Dette kan vise til at lærerne foreløpig ikke har satt seg nok inn i fagfornyelsen, eller at de i liten grad benytter seg av læreplanen som noe mer enn kompetansemålene som ligger til grunn for undervisningen.

6.1.2 Vurdering for læring som begrep

I motsetning til begrepet muntlige ferdigheter, er lærerne mer samstemte når det kommer til *vurdering for læring*. I likhet med definisjonen til Engh & Gran (2021) formidler de at vurdering for læring handler om at elevene skal lære av tilbakemeldingene de får av lærer (Engh & Gran, 2021, s. 15). Lærerne bruker også begrepene vurdering for læring og formativ vurdering om hverandre, på lik linje med teorien vi har lagt fram i denne studien. Dette kan også tyde på at de forstår begrepet godt, til tross for at de har ulike forklaringer på begrepet. Det er derimot ingen av informantene som nevner underveisvurdering av muntlighet som et relevant begrep, til tross for at dette er brukt i styringsdokumentene, deriblant knyttet til vurdering av muntlighet i læreplanen i norsk etter 10.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). I FIVIS-prosjektet kom det frem at lærernes faglige og fagdidaktisk kompetanse har betydning for hvordan lærerne forstår begrepet vurdering for læring (Sandvik & Buland, 2014, s. 117). Våre informanter har til felles at de har faglig kompetanse i norsk og pedagogikk, men utover dette har de fagkompetanse i ulike fag. De har likevel en felles forståelse for begrepet og hvordan de kan bruke det praktisk i undervisningen, selv om de gjennomfører det på ulike måter. Det at lærerne har en felles forståelse av begrepet kan også være

med bakgrunn i at vurdering for læring skal ha en sentral plass i alle fag, og at lærerne derfor har utviklet en god forståelse av begrepet gjennom deres erfaring.

Lærerne er tydelige på at det er tilbakemeldingene de skriver eller formidler muntlig, som skal være læringsfremmende for elevene. Rapporten som OECD gjorde i 2011 sier også at vurderingene og tilbakemeldingene lærerne gir til elevene, kan være gode verktøy for økt læringsutbytte hos elevene (Nusche et al., 2013, s. 10). Ved å si at elevene skal bruke tilbakemeldingene de har fått skriftlig fra læreren på tidligere arbeid når de planlegger eget arbeid før en ny vurderingssituasjon, formidler lærerne indirekte at de i stor grad bruker skriftlige tilbakemeldinger til muntlig arbeid. Vi antar at lærerne da mener at slike tilbakemeldinger er læringsfremmende for elevene. Frida har en litt annen vinkling, som oppleves som mer elevsentrert, der hun sier at vurdering for læring handler om hvordan eleven selv opplever at hen kan lære noe. Dette er i hovedsak en relevant forståelse, da vurdering for læring handler om at elevene skal lære, og det forutsetter at metodene som blir brukt er læringsfremmende for den enkelte elev. Berit er også den eneste som nevner at elevene skal få en fremovermelding som sier noe om hva elevene kan arbeide med fremover. Dette er i tråd med det Hattie & Timperley (2007) skriver om *feed forward*, og de poengterer viktigheten med at elevene får nye mål og utfordringer gjennom en fremovermelding (Hattie & Timperley, 2007, s. 90).

Selv om de fleste lærerne har en felles forståelse av begrepet vurdering for læring, poengterer Gamlem (2022) at begrepet lenge har vært brukt uten at lærerne har en felles forståelse, og at det da kan ha ført til usikkerhet rundt praksisen i skolen (Gamlem, 2022, s. 25). Funnene våre tyder derimot på at lærerne nå muligens har en mer allmenn forståelse av begrepet, noe som kan ha en innvirkning på hvordan vi bruker vurdering for læring i skolen. Dette kan være et resultat av den nasjonale satsingen innenfor vurdering for læring i skolen.

6.2 Lærernes arbeid med muntlige ferdigheter

Den tidligere forskningen, teorien og funnene våre har flere likheter, men også motsetninger. I denne andre hovedkategorien har vi diskutert funnene våre om hva lærerne formidler om sitt arbeid med muntlige ferdigheter i norskfaget opp mot teori og tidligere forskning.

6.2.1 Læringsmiljøets betydning

I intervjuene spurte vi ikke konkret om læringsmiljøet, men samtlige informanter trakk frem dette som relevant for den muntlige aktiviteten som foregår i klasserommet. Dette er ikke så overraskende, med tanke på at definisjonen av hva et læringsmiljø er sier at læringsmiljøet er alt

som har betydning for elevenes læring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 206: Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 139) . For å få til et godt læringsmiljø er det viktig med god klasseledelse, og at man jobber med miljøet kontinuerlig over tid. Det er altså ikke et midlertidig arbeid, men heller et arbeid som legger grunnlaget for elevens læring og utvikling, noe som i LK20 også blir poengtert som sentrum for skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 17). Vi er derfor ikke i tvil om at et godt læringsmiljø må være etablert før muntlige aktiviteter i klasserommet, og at dette må arbeides med kontinuerlig gjennom hele skoleløpet.

Tre av informantene våre jobber, som nevnt i kapittel 3, på ungdomsskoler der klassene består av elever fra ulike barneskoler. To av informantene jobber på 1-10. skoler, men erfaringsmessig er sannsynligheten stor for at elevene opplever at klassesammensetningen blir endret i løpet av grunnskolen. Berit sier blant annet at det er en lang vei å gå i en klasse før man kan sette i gang med muntlige aktiviteter, spesielt hvis det er en ny klassesammensetting. Videre trakk hun frem at det da blir viktig å arbeide konkret med å trygge elevene. Vi vurderer Berits utsagn som svært relevant her, fordi dette kan være perspektiver lærerne legger til grunn når de skal velge hvilke muntlige undervisningsformer og aktiviteter de skal bruke. Det er også viktig å huske på at det er læreren som har ansvaret for å trygge elevene, blant annet gjennom å være en god rollemodell for elevene (Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 167).

Når lærerne skal planlegge for undervisning i muntlige ferdigheter eller muntlighet i undervisningen, må de ta høyde for hvordan læringsmiljøet er, og hvilke muligheter eller begrensninger læringsmiljøet gir. Etter analyse av funn i denne studien, satt vi igjen med et inntrykk av at lærerne er svært bevisste på læringsmiljøets betydning for muntlighet i undervisningen, men at det likevel ikke settes av nok tid til å arbeide konkret med læringsmiljøet. I kjerneelementene i norskfaget står det at skolen skal gi elevene positive opplevelser ved å utfolde seg muntlig (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Læreren er ansvarlig for å etablere et godt læringsmiljø, noe som er essensielt for å skape positive opplevelser for elevene når de arbeider med muntlige ferdigheter i klasserommet.

Forskning viser at elever syntes det er krevende å gjennomføre muntlige vurderingssituasjoner, blant annet fordi de følger seg utrygge (Eide, 2017, s. 50). Lærerne som har deltatt i denne studien formidler at deres elever også gir uttrykk for at de føler seg utrygge i muntlige vurderingssituasjoner. Funnet kan tolkes som en bekreftelse på at det kan være at det brukes for lite tid på å trygge elevene på forhånd, og at dette henger igjen fra tilbake i tid. Flere av informantene

våre trekker frem at det er relativt vanlig at elevene er redde og usikre i forkant av en muntlig aktivitet, der Berit og Camilla sier at deres elever spesifikt nevner fremføringer som en vanskelig og utrygg situasjon å stå i. Ut ifra informantenes svar samsvarer dette med tolkningen vår om at trygging av elevene ikke er en hovedprioritet under muntlige vurderingssituasjoner. Det kan blant annet ha noe å gjøre med den tidsklemma som informantene nevner, der lærerne føler norskfaget har for mye faglig innhold man må komme gjennom, noe som kan resultere i at arbeid med for eksempel læringsmiljøet blir nedprioritert.

Til tross for at elevene virker usikre, kan det se ut som at de muntlige aktivitetene likevel gjennomføres. Penne et al. (2020) registrerer i sin studie at elevene hun observerte klarte å gjennomføre en fremføringssituasjon, til tross for at de ga uttrykk for redsel (Penne et al., 2020, s. 37). Penne et al. mener det er rammene og tryggheten læreren jobber med i forkant av fremføringene, som gjør dette mulig (Penne et al., 2020, s. 37). Dette tolker vi som at de lærerne som deltok i studien har brukt tid på å arbeide med læringsmiljøet i forkant. Om det er tilfelle, er sannsynligheten stor for at det er dette som gjør at elevene klarer å gjennomføre til tross for deres redsel. Det kan virke som at redselen Penne et al. (2020) observerte i dette tilfellet bunner i elevenes usikkerhet, og ikke i et utrygt læringsmiljø (Penne et al., 2020, s. 37). Funnene fra LISA-studien viser også at lærerne er gode på å anerkjenne elevenes svar i helklassesamtaler, selv om svaret er feil, slik at et trygt klassemiljø opprettholdes (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73). Dette kan være med på å gjøre elevene tryggere i andre muntlige situasjoner i klasserommet, som for eksempel fremføringer.

Når elevene skal arbeide med muntlighet i klasserommet, er det viktig at de vet rammene for aktiviteten, samtidig som at rammene for læringsmiljøet er etablert. Camilla fortalte at elevene kunne komme med det hun opplevde som kjipte kommentarer til hverandre, der hun videre påpekte at dette måtte arbeides med i forkant av arbeid med muntlige ferdigheter i klasserommet. På den måten kan man skape trygge rammer, sånn at elevene tør å være med på aktivitetene. Camilla formidlet også at hun lot elevene prate sammen to og to, eller tre og tre, da hun hadde det hun kalte for «en taus klasse». Hun sier også at elevene ikke rekker opp hånda. Vi tolker det informantene sier som at elevene ikke ønsker å delta muntlig i plenum. Frida nevner også noe av det samme, der hun sier at det er vanskelig å få til muntlig aktivitet i klasserommet. At det er få elever som deltar muntlig i klasserommet er også et funn i LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73). Vi undrer over om dette kan være relatert til klassemiljøet i klassene, og til det Skaalvik og Skaalvik (2021) kaller egoorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 212). Er det sånn at elevene

sammenligner seg med hverandre når de deltar muntlig, noe som gjør at de hele tiden vurderer hvordan de selv fremstår for de andre elevene? Dette kan spesielt være tilfelle når det kommer til fremføringer, hvis elevene vurderes ut ifra de samme kriteriene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 212).

6.2.2 Tidsklemma og lærernes kompetanse

Flere av informantene våre formidlet at de mener norskfaget har for mye fagstoff som skal gjennomgås, og for liten tid til å gjøre det på. Vi undrer oss over om denne tidsklemma er reell, eller om den egentlige situasjonen er at lærerne opplever at de ikke har nok kompetanse innenfor muntlige ferdigheter. Fire av fem informanter (Berit, Elin, Camilla og Frida) uttrykker flere ganger gjennom intervjuet at de syntes arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget er krevende. Disse fire informantene forteller også at de har hatt lite undervisning i og om muntlighet i løpet av deres egen utdanning. Dette kan være en av grunnene til at dette arbeidet oppleves utfordrende, da informantene selv muligens har en opplevelse av at de ikke har nok kompetanse i temaet.

Frida nevner at hun opplever at flere lærere synes det er krevende å arbeide med muntlige ferdigheter, og at de ikke skiller mellom muntlige ferdigheter og muntlig aktivitet. Videre formidler hun at hun legger opp til at muntlighet skal skje, og at det er et mandat lærerne skal gjennomføre, men at det er vanskelig å få det til. Vi tolker muntlig aktivitet som enhver form for muntlige situasjoner, som for eksempel at elevene rekker opp hånden i timen for å svare på spørsmål, eller at elevene skal snakke med den de sitter ved siden av. Muntlig aktivitet kan også, i likhet med det Rødnes & Gilje (2018) skriver, være ulike aktiviteter der elevene arbeider med kompetansemålene hvor det bli lagt til rette for muntlighet, og ikke eksplisitt undervisning i muntlige ferdigheter (Rødnes & Gilje, 2018, s. 203). Vi undrer oss derfor over om utsagnet til Frida henviser til at hun mener at det ikke foreligger god nok kompetanse blant lærerne innenfor muntlige ferdigheter, og at det derfor fører til at lærerne ikke praktiserer ferdighetsopplæring innenfor muntlighet. Vi vil drøfte undervisning i og om muntlighet nærmere i neste underkategori.

En annen grunn til at informantene kan oppleve at de har for lite tid til å undervise i og om muntlighet, er vektingen av de ulike ferdighetene. Frida mener at de muntlige ferdighetene blir prioritert minst i hennes undervisning, der hun sier at «[...] muntlige ferdigheter er alltid med, men det er nok den biten vi bruker minst tid på når det kommer til ferdighetstrening». En av grunnene til det kan være, som Camilla og Berit nevner, at det blir brukt mer tid på skriveferdigheter og leseferdigheter i norskfaget. Vi er derfor usikre på om tidsklemma er reell, eller om det egentlig er et mantra som unnskylder alt en lærer føler at han eller hun ikke rekker eller ikke har nok kunnskap

om. Videre kan det ha med å gjøre at skolene ikke legger opp til at lærerne får oppdatert og videreutviklet sin egen faglige kompetanse, eller at lærerne selv ikke tar initiativ til faglig ajourføring. I beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter, poengteres det også at norskfaget har et ekstra ansvar for opplæring innenfor både muntlige ferdigheter, i tillegg til lesing og skriving (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Vi har tolket dette som at de tre grunnleggende ferdighetene skal vektes likt innenfor opplæringen i norsk, og at man derfor ikke kan foretrekke den ene eller den andre.

6.2.3 Undervisning i og om muntlige ferdigheter

Tidligere forskning, den teoretiske forankringen og funnene våre tyder på at det undervises om muntlige ferdigheter i varierende grad. Berit formidler at hun har en opplevelse av at lærere ofte «putter muntlige aktiviteter på elevene spontant i timene» (Berit), uten at elevene blir forelagt en hensikt med aktiviteten. Vi tolker dette som at Berit mener flere lærere, inkludert hun selv, ofte «bare gjør det», fremfor å planlegge hva, hvordan og hvorfor. Funn fra LISA-studien viser at lærerne i liten grad legger opp til muntlig deltakelse fra elevene i undervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73). Det kan se ut som at metaundervisningen om muntlighet mangler, noe også forskningen til Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) viser (Svenkerud et al., 2012, s. 40). Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012) mener at metaundervisning er viktig for elevenes etablering av metakognitiv kompetanse og metaspråklig bevissthet (Børresen et al., 2012, s. 34). Lærerne som har deltatt i denne studien formidler at de til en viss grad snakker med elevene om deres muntlige ferdigheter. Deres formidlinger viser at det er tydelig mangel på metaundervisning omkring muntlige ferdigheter i deres undervisningspraksis.

I intervjuene brukte vi undervisning om retorikk som et eksempel på en form for teoretisk undervisning, men også som et eksempel på en form for undervisning i muntlige ferdigheter. For det første ser vi at informantenes forståelse av begrepet muntlige ferdigheter har betydning for de svarene vi fikk når vi spurte om de underviste i eller om muntlige ferdigheter. Deres ulike definisjoner av begrepet muntlige ferdigheter kom til uttrykk i at informantene anser ulike aktiviteter som relevante for undervisningen. For det andre ser vi at informantene ikke nødvendigvis skiller mellom teoretisk undervisning og didaktisk undervisning. Elin forteller for eksempel at hun underviser teoretisk om muntlighet, der hun gir elevene tips om enkle knep til hvordan de kan bedre egne muntlige ferdigheter. Slik vi ser det er dette en form for didaktisk undervisning, der Elin modellerer for elevene hvordan de for eksempel kan virke mer troverdige og engasjerende når de snakker med andre eller fremfører noe for et publikum. Elin sin definisjon av

teoretisk undervisning viser seg altså for å være noe annerledes enn det vi definerer som teoretisk undervisning.

I forkant av prosjektet var vi usikre på om lærerne brukte tid på både teoretisk og didaktisk undervisning i og om muntlige ferdigheter. Camilla formidler at hun parodierer ulike situasjoner som kan oppstå når man har fremføringer, som å stå med hendene i lomma eller å tygge tyggegummi. Vi tolker det som at Camilla modellerer dette for elevene, uten at hun selv bruker begrepet modellering. Dette er en didaktisk tilnærming, der Camilla underviser i muntlige ferdigheter, selv om hun nevner dette under spørsmål om vurderingssituasjoner sent i intervjuet, og ikke der vi spør om undervisning i og om muntlige ferdigheter. Videre sier Camilla at hun ikke underviser i retorikk, selv om hun selv mener at hun burde gjort det. Definisjonen vi har brukt for å forklare retorikk i denne studien (se kap. 1.2.2.4), omhandler mye av det lærerne, deriblant Camilla, sier at de lærer elevene, til tross for at de ikke nødvendigvis selv definerer det som en del av retorikken. Dette kan tyde på at lærerne har ulik forståelse av hva retorikk er, til tross for at retoriske appellformer eksplisitt blir nevnt i kompetansemålene i norsk etter 10.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

Som nevnt i kapittel 3.2.2 kan vi dele undervisningspraksisen i muntlighet inn i to deler; muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet (Haugsted, 1999, s. 33). Basert på funnene våre, kan det se ut som informantene i stor grad kun gjennomfører én av delene innenfor muntlighetsundervisning, nemlig muntlighet i undervisningen. Det ser ut som at det i liten grad blir undervist om muntlighet, selv om det forekommer gjennom av at noen av informantene underviser i retorikk. Vi er derimot usikre på om dette er tilstrekkelig for å kunne si at man har undervist gjennomgående i hva muntlighet er. Berit sin opplevelse av at det er lite fokus på å undervise om muntlige ferdigheter støttes også opp i teorien, som viser at det i større grad blir lagt opp til at elevene får utøvd muntlighet i undervisningen, fremfor at lærerne underviser om muntlige ferdigheter (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70).

Penne et al. (2020) mener at elevene må ha kunnskap om retorikk for å kunne avsløre når andre bruker språket for å overbevise oss om feilaktig kunnskap eller opplysninger (Penne et al., 2020, s. 85). Anna forteller at hun alltid gir elevene eksempler på muntlighet, men at hun ikke alltid underviser i eller om muntlighet før elevene settes i gang med en muntlig aktivitet. Dette kan, etter vår mening, være med på å skape noe av den usikkerheten lærerne sier at elevene føler når de skal fremføre muntlige oppdrag i klasserommet. Hvis elevene ikke får tilstrekkelig og gjennomgående

undervisning om muntlighet, kan det muligens resultere i at elevene ikke mestrer det informasjons- og mediesamfunnet de møter i dagens samfunn. Elevene vil heller ikke være i stand til å kunne delta i de demokratiske prosessene som de vil møte i ulike former gjennom hele livet. De muntlige ferdighetene som elevene bør inneha, skal, som Penne et al. (2020) påpeker, gjøre de bevisste på hvordan de forholder seg til andre mennesker i samfunnet, samtidig som at de skal kunne uttrykke seg på en måte som gjør at de blir møtt med åpenhet og respekt (Penne et al., 2020, s. 85).

6.2.4 Muntlige aktiviteter i undervisningen

Når vi gjennomførte analyser av datamaterialet, så vi at informantene kun snakket om muntlige aktiviteter som kan plasseres under dialog, fremføring og muntlig innleveringsarbeid da vi spurte om hvilke muntlige aktiviteter de la opp til i sin undervisning. Dette viser at vår avgrensning ikke bidro til å utelukke noen former for aktiviteter. At lærerne kun nevner disse aktivitetene kan ha å gjøre med at dette er de vanligste muntlige aktivitetene i skolen. I dette delkapittelet skal vi diskutere de nevnte aktivitetene opp mot funnene fra datamaterialet, teorien og den tidligere forskningen.

I kapittel 3.2.1 viser vi til verb fra kompetansemålene etter 10.trinn som vi mener er relevante for arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget. Verbene bør ligge til grunn for undervisningsmetodene og aktivitetene lærerne legger opp til i sin undervisning, da verbene blir brukt i kompetansemålene som er styrende for undervisningen i norskfaget. Metodene dialog, fremføring og muntlig innleveringsarbeid kan alle knyttes til de utvalgte verbene. For ordens skyld repeterer vi verbene, som er *beskrive, reflektere, lytte, utforske, gjenkjenne, argumentere, informere, fortelle og forklare* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

6.2.4.1 Dialog

Dialog er en viktig del av den sosiale interaksjonen mellom mennesker, som Vygotsky, gjennom sosiokulturelt læringsperspektiv, trekker frem som en forutsetning for at læring skal finne sted (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 72). Gjennom dialog kan vi få innsikt i andres meninger, noe som gjør at vi kan få en annen forståelse av et fenomen enn det vi sannsynligvis hadde kommet frem til på egenhånd (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 72). Gjennom dialog bruker elevene også språket som muntlig deltakelse i klasserommet. Dialog, eller samtale, er noe lærerne som har deltatt i denne bruker mye i klasserommet. Dialogen forekommer på ulike måter, blant annet gjennom å samtale to og to, i grupper eller i helklassesamtaler.

Funnene våre viser at lærerne formidler at de bruker ulike arbeidsmetoder der elevene bruker dialog for å arbeide med muntlige ferdigheter i norskfaget. Arbeidsmetodene veksler mellom spontan og planlagt muntlig aktivitet. Berit fortalte at hun brukte gruppearbeid og læringssamtaler. Vi tolker det som at Berit viser til både spontane og planlagte fagsamtaler når hun snakker om læringssamtaler. Ifølge Bakken (2020) har fagsamtaler som arbeidsmetode blitt mer fremtredende i norsk skole de siste årene (Bakken, 2020, s. 160). Dette ser vi også i funnene våre, da flere av informantene trekker frem fagsamtaler som en mye brukt form for dialog som kan gjennomføres både mellom lærer-elev og elev-elev.

Når informantene våre snakker om samtaler i klasserommet, spesielt i forbindelse med helklassesamtaler, formidler de at samtalen ofte har IRE-strukturen, uten at de bruker selve fagbegrepet. Det er usikkert om informantene ikke har for vane å bruke fagbegrepet i sin dagligtale, eller om de ikke vet at metoden de bruker har et navn. Informant Anna bruker derimot fagbegrepet på IGP-metoden når hun forteller at hun ber elevene først tenkte individuelt, så samtale i grupper, for så å oppsummere i plenum.

Anna formidler at hun også bruker diskusjon eller debatt i sin undervisning når elevene skal arbeide med deres muntlige ferdigheter. Bakken (2020) skriver at det sjeldent forekommer planlagte diskusjoner i norskundervisningen (Bakken, 2020, s. 160). Frida sier at hun underviser i hvordan man kan diskutere med hverandre, men nevner ikke eksplisitt at hun gjennomfører diskusjoner i klasserommet. Man kan likevel tenke seg til at hun gjør det, basert på at hun formidler at hun viser elevene hvordan de kan diskutere med hverandre. Elin formidler at hun legger opp til at elevene skal samtale to og to, noe vi tolker at kan inneholde diskusjoner. Vi tolker det derfor som at informantene våre bruker diskusjoner i klasserommet, både spontant og planlagt, noe som står i motsetning til det Bakken (2020) skriver.

6.2.4.2 Fremføringer

Av de ulike muntlige aktivitetene man kan gjennomføre i et klasserom, er det fremføringer som i tidligere forskning skiller seg ut som den mest brukte (Hertzberg, 2003, s. 156; Svenkerud et al., 2012, s. 40). Også faglitteraturen viser til at fremføringer er en av de mest brukte formene for muntlig aktivitet i norske klasserom (Børresen et al., 2012, s. 231). Fremføringer, også kalt presentasjoner, blir også nevnt spesifikt i læreplanen i norsk etter 10.trinn, der elevene skal «planlegge og fremføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Funnene våre viser at det ikke har skjedd store endringer

omkring fremføringer som arbeidsmetode, da fremføringer er en av arbeidsmetoden alle informantene sier at de bruker i sin undervisning.

Børresen et al. (2012) skriver at elevene mener lærerne ikke underviser eller veileder de godt nok i hvordan de kan planlegge og gjennomføre presentasjoner (Børresen et al., 2012, s. 232). Det er viktig å presisere at funnene Børresen et al. viser til er fra et elevperspektiv, men vi vil likevel trekke frem at lærerne vi har intervjuet formidler at de mener de bruker god tid på dette i sin undervisning. Resultatene fra studien til Cecilia Jers (2010) viste at lærere mangler en felles didaktikk og et felles språk om hva som er gode fremføringer (Børresen et al., 2012, s. 232). Funnene våre kan tyde på at dette har bedret seg, og at lærerne nå tar seg tid til å veilede elevene før og underveis i presentasjoner. Funnene er derimot mer usikre når det kommer til et felles språk vedrørende muntlige ferdigheter, da informantene har ulik forståelse av hva muntlige ferdigheter er og innebærer.

Flere av informantene trekker frem undervisning i retorikk som en del av undervisningen i hvordan man kan gjennomføre gode fremføringer. Dette vil være et viktig bidrag når elevene skal lære seg hvordan de kan snakke foran og kommunisere med et publikum (Børresen et al., 2012, s. 237). Dette er viktige egenskaper å ha for å kunne delta aktivt arbeidslivet og samfunnet.

6.2.4.3 Muntlig innleveringsarbeid

Informantene våre formidlet at de lar elevene bruke ulike digitale verktøy når de skal arbeide med muntlig innleveringsarbeid norskfaget. Muntlig innleveringsarbeid har sannsynligvis ikke vært en del av norskundervisningen i mange år, da samfunnet og skolen bare de siste ti årene har gjennomgått store forandringer med tanke på digitaliseringen av undervisningen. Digitaliseringen gir lærerne nye muligheter når det kommer til tilrettelegging av undervisning (Nordberg, 2021, s. 25), blant annet ved å gi elevene muligheten til å arbeide med muntlige ferdigheter gjennom muntlig innleveringsarbeid. Muntlig innleveringsarbeid kan etter vår mening engasjere og skape kreativitet hos elevene. Det gir også de elevene som sliter med å delta muntlig i klasserommet muligheten til å vise sin muntlige kompetanse, noe flere av informantene våre også trekker frem. Ved å arbeide med muntlige innleveringsoppgaver kan elevene trene og videreutvikle sine muntlige ferdigheter, bare på en annen didaktisk måte enn tidligere.

Funnene våre viser at informantene lar elevene bruke digitale verktøy som iMovie, PowerPoint, Creaza og lydopptaker. Ved å bruke de ulike programmene kan elevene vise kompetanse på ulike

måter, og informant Berit formidler at hun opplever at elevene syntes slike oppgaver er morsomme og interessante å arbeide med. De ulike verktøyene gjør at man kan arbeide med multimodale tekster, som i LK06 ble definert som en av hovedområdene i norskfaget (Hamre, 2017, s. 27). Vi tolker det som at lærerne syntes muntlig innleveringsarbeid er nyttig i arbeidet med muntlige ferdigheter. En av grunnene til dette kan være at det er en arbeidsmetode som også de introverte elevene kan engasjere seg i. Vi antar at det sannsynligvis ikke oppleves like utrygt å levere fra seg en muntlig innleveringsoppgave fremfor å holde en fremføring for klassen, spesielt ikke hvis eleven vet at det er kun læreren som skal se/lytte på den.

6.3 Lærernes arbeid med vurdering for læring

Funnene våre viser at informantene arbeider med vurdering for læring på ulike måter. En grunn til dette kan være at skoleeier og skolen har utarbeidet en felles forståelse for begrepet og praksisen. Det kan også være slik at ulike skoler har deltatt ulikt i den nasjonale satsingen på dette området. Videre kan lærerne ha ulike forståelser av hvordan man kan gjennomføre vurdering for læring i egen undervisningspraksis. Det er med andre ord flere ledd med fortolkninger og forståelser, som gjør at det kan oppstå ulike forklaringer og praksiser på de ulike skolene.

6.3.1 I forkant og underveis i vurderingssituasjoner

Alle informantene forteller at elevene får presentert vurderingskriterier i forkant av en vurderingssituasjon. Vurderingskriterier har som formål at elevene skal vite hva de skal bli vurdert på, og hva de må gjøre for å oppnå de ulike karakterene eller måloppnåelsene. Skaalvik & Skaalvik (2021) understreker at eleven må ha arbeidet med realistiske mål dersom eleven skal kunne oppnå mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 224). Målene som elevene jobber etter, vil da være vurderingskriteriene som lærerne har utarbeidet. Det kan da stilles spørsmål ved vurderingskriteriene som elevene får presentert. Selv om Skaalvik & Skaalvik (2021) poengterer viktigheten av individuelt tilpassede vurderingskriterier, er det likevel ingen av lærerne som forteller at de tilpasser vurderingskriteriene til elevene. Hvis de ikke er tilpasset hver enkelt elev, kan det for noen elever være urealistiske mål, noe som kan resultere i at elevene har mindre sjanse til å oppleve mestring. Vi undrer oss derfor over om det kunne ha vært mer hensiktsmessig at vurderingskriteriene elevene får, tar utgangspunkt i tidligere tilbakemeldinger den enkelte eleven har fått. Et annet poeng er at ved å gi samme vurderingskriteriene til alle elevene, kan dette føre til det Skaalvik & Skaalvik beskriver som et egoorientert klasserom (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 212). De poengterer at vurderingskriterier bør tilpasses, for at det ikke skal bli et for stort fokus på

prestasjon fremfor læringsprosess, i tillegg til å forebygge at elevene sammenligner seg med andre medelever (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 212).

Berit er den eneste informanten som forteller at hun tar elevene med i prosessen med å utarbeide vurderingskriterier. Det vil si at elevene får komme med ønsker på hva de vil bli vurdert på i muntlige vurderingssituasjoner. Å ta elevene med i denne prosessen, viser at Berit, muligens uten å bruke metaspråk eller begrepet, har hatt fokus på elevmedvirkning, som vil si at elevene selv deltar i arbeidet med vurderingen. Selv om Anna ikke nevner at hun lar elevene være delaktige i utarbeidelsen av vurderingskriterier, er hun den eneste av informantene som nevner at elevene også skal vurdere seg selv. Dette er i tråd med prinsippene om en læringsfremmende undervisvurdering, som sier at elevene skal delta i vurdering av eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). OECD-rapporten viser også til at det er lærerens ansvar for at elevvurdering skal finne sted (Nusche et al., 2013, s. 10). Det er ingen av lærerne som nevner hverandrevurdering som en del av deres praksis innenfor muntlige vurderingssituasjoner. Hverandrevurdering, er i likhet med egenvurdering, også en del av undervisvurderingen, hvor elevene skal være med på å vurdere sine medelever. Denne formen for vurdering vil kunne hjelpe både elevene som får vurderingen og elevene som gir vurderingen, til å oppnå en metakognitiv tankegang hvor elevene vil få en tilbakemelding på om de er på rett vei (Nordberg, 2021, s. 132).

Ved spørsmål om hvordan lærerne veileder elevene underveis i en vurderingssituasjon, trekker Elin frem fagsamtale som et eksempel der man kan gi respons med en gang, for eksempel helt ned på setningsnivå. Dette kan i utgangspunktet være en form for veiledning, men man kan også si at dette kan være en form for undervisning i muntlighet. Slik vi tolker Elin sitt utsagn, gir hun ikke bare tilbakemelding på hvordan eleven gjør det faglig eller hvordan eleven formidler det faglige, men hun kan også gå inn og ha en samtale om hvordan eleven for eksempel bygger opp en setning. Det vil si at Elin også underviser i muntlighet gjennom tilbakemeldingen sin. I utgangspunktet kan man også si at tilbakemeldinger på selve formidling av fagstoff i en fagsamtale vil være muntlighetsundervisning, da man kommenterer og veileder elevene i hvordan de kan formidle det annerledes eller bedre neste gang. Det virker derimot ikke som at informantene forstår dette som undervisning i muntlighet, da de kun knytter dette til vurdering.

Elin nevner også i sin begrepsforståelse av muntlige ferdigheter at hun har opplevd at noen lærere vurderer muntlighet ved å bruke skriftlig-muntlige prøver. Dette nevner også Bakke & Kverndokken (2010), og skriver at ved å bruke denne praksisen som vurdering av muntlighet kan

føre til noen problemer (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 61). Skriftlig-muntlige prøver kan føre til at kompetansemålene innenfor muntlige ferdigheter ikke blir gjennomført, i tillegg til at elevene ikke får en systematisk opplæring innenfor muntlige ferdigheter (Bakke & Kverndokken, 2010, s. 61). Derfor kan praksisen med å gi skriftlig-muntlige prøver være problematiske, ettersom elevene ikke får den opplæringen de har krav på.

6.3.2 Tilbakemeldinger og/eller fremovermeldinger

Etter en muntlig vurderingssituasjon er Anna den eneste som sier at hun kun gir tilbakemeldingene muntlig, der elevene må skrive ned tilbakemeldingen selv. Camilla nevner også at hun ved noen tilfeller gir tilbakemeldingen muntlig, men at den hovedsakelig blir presentert som en lang skriftlig tekst. I boken *Vurdering for læring* (2021) trekker Engh & Gran frem Alexander (2000) sitt perspektiv på muntlige tilbakemeldinger (Alexander, 2000, sitert i Engh & Gran, 2021, s. 122). Ved å bruke muntlige tilbakemeldinger oppstår det en dialog hvor eleven får mulighet til å komme med egne vurderinger, i tillegg til at det kan være enklere å avklare eventuelle uklarheter i vurderinger (Alexander, 2000, sitert i Engh & Gran, 2021, s. 123). Muntlige tilbakemeldinger er også relasjonsskapende, da læreren kan bli kjent med hvordan elevene tenker (Alexander, 2000, sitert i Engh & Gran, 2021, s. 123). Dette kan føre til en større sannsynlighet for at fremovermeldingen tilpasses den enkelte elev og at deres læringsbehov blir oppfylt (Alexander, 2000, sitert i Engh & Gran, 2021, s. 123). Nordberg (2021) viser også til forskeren Dylan Wiliam, som skriver at tilbakemeldinger bør være muntlige, og at de ikke må være for omfattende (Nordberg, 2021, s. 36).

Som nevnt tidligere, presiserer Camilla at hun er dårlig på å fatte seg i korthet på tilbakemeldingene, og at elevene derfor får tilbakemeldingene som en lang tekst. Vi stiller oss undrende til hvordan elevene opplever å motta lange, skriftlige tilbakemeldinger på muntlige prestasjoner. Penne et al. (2020) mener dette kan være en form for unnlattelsesstrategi, der læreren velger å ikke gi tilbakemelding til elevene direkte etter en muntlig situasjon (Penne et al., 2020, s. 103). Det kan se ut som om Berit har erfart at lange tilbakemeldinger ikke fungerer på hennes elever, og at hun med bakgrunn i dette har endret sin praksis ved å gi elevene tre til fire konkrete mål. Dette begrunner hun med at elevene ikke skal få for mye å forholde seg til. Nordberg (2021) skriver at «hvis man gir for mye informasjon på en gang om *alt* som kan rettes opp, vil eleven i beste fall miste fokus» (Nordberg, 2021, s. 35). Nordberg sitt argument støttes av Engh & Gran (2021), som viser til at lange tilbakemeldinger kan virke mot sin hensikt ettersom det kan forvirre elevene (Engh & Gran, 2021, s. 123). Forvirringen oppstår ettersom tilbakemeldingene kan ofte være ordrike, både på detalj- og helhetsnivå, slik at elevene ikke klarer å forholde seg til dem (Engh

& Gran, 2021, s. 123). Berit sin praksis med å gi kortere tilbakemeldinger med konkrete mål kan altså være en god måte å gi tilbakemeldinger på. Samtidig vil det sannsynligvis være mer hensiktsmessig å gi elevene tilbakemeldingene underveis i det muntlige arbeidet, sånn at de kan benytte seg av tilbakemeldingen før de er ferdige med læringsprosessen.

Da lærerne fikk spørsmål om hvilke vurderingskriterier de anså som viktige ved en muntlig vurderingssituasjon i norskfaget, var svarene delvis ulike. Anna mener at retorikken stiller sterkest, noe som også nevnes i definisjonen av muntlige ferdigheter i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Berit og Camilla har fokus på at elevene må kunne frigjøre seg fra manus, samt at de oppnår kontakt med publikum. Dette kan vi også implisitt finne igjen i beskrivelsen av muntlige ferdigheter, ved at elevene skal kunne framføre ulike muntlige fremføringer som er tilpasset mottaker (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Frida understreker at elevene må kunne formidle noe som har mening, samtidig som elevene viser sin kompetanse og forståelse. I beskrivelsen av muntlige ferdigheter står det at elevene skal kunne uttrykke seg hensiktsmessig i ulike kommunikasjonssituasjoner, og dette innebærer blant annet formidling (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4) Selv om lærerne til en viss grad har svart ulikt, er likevel alle elementene som lærerne nevner en del av beskrivelsen til muntlige ferdigheter i norskfaget. Dette viser likevel at de ulike lærerne vektlegger og vurderer ulike ferdigheter når de skal arbeide med muntlige ferdigheter i undervisningen.

Forskningen som Hertzberg og Svenkerud et al. har gjort, konkluderer med at den formative vurderingen i klasserommene de observerte er mangelfull (Hertzberg, 2003, s. 158; Svenkerud et al., 2012, s. 43). Lærerens tilbakemelding er ofte utelukkende positive, og de har konkludert at det forekommer lite systematisk veiledning på de muntlige fremføringene som ble observert (Hertzberg, 2003, s. 158; Svenkerud et al., 2012, s. 43). Selv om vi ikke har observert lærerne gi tilbakemeldinger på muntlige fremføringer, formidler lærerne som har deltatt i denne studien tydelig at de både har fokus på det elevene har gjort bra, men også hva de kan arbeide med til neste gang. Camilla nevner også at hun gir tilbakemelding på hva som har forbedret seg fra forrige muntlige vurderingssituasjon. Elin sier at hun formidler til elevene om hva de har gjort bra, men også hva som ikke fungerte i den muntlige vurderingssituasjonen. Hun nevner ikke eksplisitt at hun ser på hva elevene kan arbeide videre med, men sier på et senere tidspunkt at elevene tar i bruk tilbakemeldingene de har fått ved neste anledning.

Etter å ha analysert datamaterialet ser vi at informantene har en oppfatning av at elevene er mer opptatt av hvordan sluttvurderingen blir, fremfor tilbakemeldingene de får underveis. Anna formidlet i intervjuet at hun hadde en opplevelse av at elevene var mer opptatt av karakterene enn selve tilbakemeldingene, og at dette kan føre til at elevene ikke opplever at læring er hovedfokuset i vurderingen. Dette samsvarer med det Sandvik og Buland (2014) fant i sin forskning, der elever på ungdomstrinnet hadde et større fokus på summativ vurdering, noe som resulterte i at elevene ikke var like opptatt av hvordan tilbakemeldingen kunne bidra til deres faglige utvikling (Sandvik & Buland, 2014, s. 121). Også Nordberg (2021) uttrykker dette, og grunngir det med at elevene opplever vurderingsprosessen som avsluttet i det de får en karakter (Nordberg, 2021, s. 35). Det kan derfor være at elevene ikke oppnår læring, slik som lærerne legger opp til at skal skje, fordi fokuset til elevene ligger på selve sluttvurderingen av produktet.

7 Avsluttende betraktninger

I innledningen til denne masteravhandlingen formidlet vi at muntlige ferdigheter og vurdering for læring er temaer som har opptatt oss gjennom studieløpet vårt i grunnskolelærerutdanningen, særlig etter at vi begynte å studere høringene etter fagfornyelsen. Gjennom styringsdokumentene, teori og tidligere forskning ser vi tydelig at utviklingen av muntlige ferdigheter hos elevene spiller en sentral rolle for deres videre samfunnsnivå. Samtidig er de muntlige ferdighetene viktige i alle fag i skolen, selv om norsklærerne har et særlig ansvar når det gjelder å bidra til å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Formålet med denne oppgaven var derfor å undersøke følgende spørsmål: *Hva formidler fem norsklærere om sitt arbeid med muntlige ferdigheter og formativ vurdering i norskfaget?* I denne avslutningen gir vi først en oppsummering av studiens funn, før vi går videre til korte diskusjoner av studiens begrensninger. Deretter presenterer vi forslag til videre forskning. Til slutt vil vi trekke frem noen følger vi mener en slik studie som denne kan føre til.

7.1 Oppsummering av funn

I denne studien har vi fått kunnskap om hva fem norsklærere formidler om sitt arbeid med muntlige ferdigheter og formativ vurdering i norskfaget. Vi har sett at de fleste lærerne har vanskeligheter med å definere begrepet muntlige ferdigheter, i motsetning til begrepet vurdering for læring der lærerne viser en bredere forståelse av begrepet.

Vi hadde en antagelse om at informantene ville trekke frem læringsmiljøet under intervjuet som en forutsetning for muntlighet i klasserommet. Denne antagelsen ble innfridd. Alle informantene gir tydelig uttrykk for at læringsmiljøet i klassen er en viktig forutsetning for muntlighet i klasserommet, og at muntlige vurderingssituasjoner oppleves som utrygt for elevene. Det vil derfor være viktig å trygge elevene før en vurderingssituasjon. Videre formidlet lærerne at norskfaget er et stort fag, og at det er for liten tid til å prioritere alt av fagstoff som norskfaget inneholder.

Ett av funnene i denne studien dreier seg om at det forekommer lite metaundervisning i muntlighet. Noen av lærerne formidler at de underviser om muntlighet ved å bruke retorikk, i tillegg til at det også nevnes av et par av lærerne at de gir elevene tips om hvordan de kan bedre muntlige ferdigheter. Slike tips er etter vårt synspunkt en form for didaktisk undervisning, selv om lærerne ikke selv ser ut til å oppleve det som det. Hovedfunnet her er at lærerne hovedsakelig praktiserer muntlighet i undervisningen, og ikke undervisning om muntlighet.

De vanligste formene for muntlige aktiviteter i undervisningen til lærerne, er hovedsakelig *dialog*, *fremføringer* og *muntlig innleveringsarbeid*. Innenfor disse tre kategoriene har lærerne formidlet at det forekommer ulike tilnæringsmetoder og aktiviteter, men ut ifra funnene er det *fremføringer* som dominerer som den mest brukte muntlige aktiviteten som lærerne setter elevene i gang med når de skal vurdere elevene formativt.

I forkant av dette prosjektet var vi usikre på hvor mye lærerne underviste om og i muntlige ferdigheter. Vår praksiserfaring tilsa at dette varierte, noe funnene i studien også antyder basert på det lærerne formidler om egen undervisning. Dette er uheldig, da muntlighetsundervisning må bestå av både muntlighet i undervisningen og undervisning om muntlighet for at elevene skal oppleve progresjon i deres muntlige ferdigheter. Samtidig er de muntlige ferdighetene viktige for elevenes danning og mulighet til å delta medmenneskelig og demokratisk i samfunnet. Det tverrfaglige temaet i LK20, demokrati og medborgerskap, gir tydelig uttrykk for at muntlige ferdigheter er viktig for å kunne mestre kritisk tenkning, i tillegg til å kunne håndtere ulike meninger gjennom diskusjon, dialog og refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Alle informantene forteller at de gir elevene vurderingskriterier i forkant av en vurderingssituasjon, men ingen av informantene sier at de tilpasser vurderingskriteriene til hver enkelt elev. Dette kan blant annet føre til urealistiske mål for flere av elevene. Det er også kun én lærer som sier at hun tar med elevene i prosessen med å utarbeide vurderingskriteriene, i tillegg til at det bare er én lærer som nevner elevvurdering. Dette er overraskende, fordi elevmedvirkning og elevvurdering eksplisitt blir nevnt i styringsdokumentene.

Ifølge funnene angående veiledningen i etterkant av en vurderingssituasjon, er praksisen ulik når det kommer til hvordan lærerne gir tilbakemeldinger. Det er kun Anna som sier at hun alltid gir tilbakemeldingene muntlig, mens Camilla ytrer at hun gjør dette av og til. Camilla sier også at hun er dårlig til å skrive korte tilbakemeldinger, og at tilbakemeldingene ofte blir presentert for elevene som en lang tekst. Berit har tydelig merket at lange tilbakemeldinger ikke fungerer for hennes elever, og har derfor endret tilbakemeldingene til å inneholde kun tre til fire konkrete mål.

Da lærerne fikk spørsmål om hvilke vurderingskriterier de anså som viktig ved muntlige vurderingssituasjoner, var svarene til en viss grad ulike. Anna mener at retorikken er viktigst, uten å nevne hvilke deler av retorikken hun fokuserer på. Berit og Camilla sier at det viktigste er at man er frigjort fra manus og har god kontakt med publikum, altså vurderingskriterier av praktisk art.

Selv om forskning viser at tilbakemeldinger på muntlige vurderingssituasjoner ofte er utelukkende positive, formidler lærerne at de har fokus på hva elevene har gjort bra, men også hva de kan arbeide med til neste gang. Likevel nevner Anna at hun opplever at elevene ofte konsentrerer seg mer om karakteren de får, og ikke på selve tilbakemeldingen. Her er det også avgjørende når i arbeidsforløpet karakteren presenteres for elevene.

7.2 Begrensninger og videre forskning

Gjennom denne studien har vi undersøkt hva fem norsklærere som arbeider på ungdomstrinnet formidler om egen undervisningspraksis knyttet til muntlige ferdigheter, og hvordan de benytter vurdering for læring i dette arbeidet. Det er viktig å presisere at selv om funnene i denne studien kan vise til noen tendenser, er det behov for ytterligere og bredere forskning på temaet for å kunne si med sikkerhet hvordan praksisen i skolen faktisk er i en større skala. Funnen kan altså ikke generaliseres til å være gjeldende for alle lærere i skolen, da funnene er knyttet til de informantene vi har snakket med. Men, det er grunn til å anta at funnene kan gjelde for flere enn lærerne i akkurat denne undersøkelsen, så selv om resultatene ikke er statistisk generaliserbare kan vi anta at det er realistisk å gjøre en viss generalisering. Til tross for et smalt informantutvalg har resultatene relevans og verdi for videre forskning og klasseromspraksis, da man får innblikk i at disse lærerne opplever arbeidet med muntlige ferdigheter som utfordrende. Studien viser samtidig til at lærerne ikke har en konkret og felles forståelse av hva arbeidet med muntlige ferdigheter bør være, og hvordan det kan gjøres. Det er også relevant å trekke frem at forståelsen for og arbeidet med muntlige ferdigheter sannsynligvis vil være i stadig endring. Lærernes forståelse, tolkning og arbeidsmetoder kan endre seg i takt med faglig ajourføring, kompetanseheving og opparbeidelsen av nye erfaringer.

Det finnes forskning på muntlige ferdigheter, men som nevnt innledningsvis er det et relativt lite omfang hvis vi sammenlikner det med forskning på skriving eller lesing. Skriving og lesing har som nevnt nasjonale forskningssentre, noe muntlighet ikke har. Samtidig har både lesing og skriving en lengre tradisjon i norskfaget og skolen generelt. Forskning på formativ vurdering av muntlige ferdigheter er enda mer begrenset. Temaet vi har valgt å undersøke i denne studien er derfor et høyaktuelt område for videre forskning, da muntlige ferdigheter og vurdering for læring er en viktig del av hverdagspraksisen i skolen.

7.3 Veien videre

Det kan tenkes at muntlige ferdigheter etter hvert vil få en sterkere posisjon i norskfaget, og også i andre fag. Kunstig intelligens har gjort at elever kan stille spørsmål på nettsider som ChatGPT og få ferdig skrevne tekster om det de spør om (OpenAI, 2022). Utviklingen av kunstig intelligens kan muligens føre til at det kan bli vanskeligere å gjennomføre skriftlige eksamener, heldagsprøver og andre skriftlige prøver/innleveringer, siden elevene kan skaffe seg tilganger til slike nettsider for å bruke verktøyene feilaktig. For å sikre at elevene får vist kompetansen de innehar, og at de ikke bruker kunstig intelligens til å skrive innleveringer/eksamener for dem, kan muntlige vurderingssituasjoner være hensiktsmessig for at elevene for eksempel kan redegjøre for fremdrift og fagkunnskap i sine skriftlige innleveringer.

Lærerne som har deltatt i denne studien har ulike praksis når det gjelder å gi tilbakemeldinger og fremovermeldinger som elevene får i og etter en vurderingssituasjon. Det er kun to av lærerne som praktiserer muntlige tilbakemeldinger, hvor den ene som regel alltid gir tilbakemeldinger muntlig, mens den andre gjør det av og til. Det blir også sagt av én av lærerne at hun har vanskelig for å skrive korte tilbakemeldinger. Gjennom denne studien har vi fått kunnskap om og reflektert rundt at tilbakemeldinger bør tilpasses den enkelte elev, og at tilbakemeldingene må legges frem for elevene på en forståelig måte. Dette vil vi ta med oss videre inn vår yrkesutøvelse.

Et av funnene i denne studien er at lærerne har ulike forståelse av begrepet *muntlige ferdigheter*. Det kan tenkes at de ulike forståelsene lærerne har også kan føre til ulike praksis i klasserommet. Selv om lærerne har en viss grad av autonomi i sin klasseromspraksis, kan det hende at en felles forståelse av begrepet kunne ha ført til at elevene får den undervisningen om og i muntlighet som de har krav på og behov for. Hvis lærerne vet hva muntlige ferdigheter faktisk innebærer, kan det gjøre arbeidet enklere for lærerne. I tillegg er det, etter vår mening, svært viktig at elevene opparbeider seg god kompetanse innenfor muntlige ferdigheter. For å få til dette, må lærerne selv inneha denne kompetansen. Samfunnet og yrkeslivet etter endt skolegang forutsetter at man kan formidle sine egne meninger og tanker. Samtidig må man kunne motta tilbakemeldinger og ta høyde for andre menneskers meninger for å kunne delta demokratisk. Å legge til rette for at elevene får en god opplæring innenfor muntlighet, vil kunne ruste elevene til å kunne delta i samfunnet. Elevene trenes i å blant annet ytre seg og diskutere sammen med andre, samt lytte til og ta inn over seg andres meninger.

Det kunne vært interessant å forske ytterligere på muntlige ferdigheter og vurdering for læring, og hvordan de kan brukes i kombinasjon med hverandre for å arbeide med elevenes muntlige kompetanse. Da kunne det vært interessant å kombinere ulike metoder for innsamling av data, som videoopptak av klasseromsundervisning og intervju av lærere og elever, for å få et mer helhetlig inntrykk av hvordan muntlighetsundervisningen er i norske skoler.

Gjennom arbeidet med denne studien har vi videreutviklet egen kunnskap om muntlige ferdigheter og vurdering for læring i norskfaget. Og som en av lærerne påpekte: «Målet er jo at elevene skal lære».

8 Litteratur

- Aksnes, L. M. (1999). Muntligheten i norskfaget. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 13–28). Tano Aschehoug.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15–34). Fagbokforlaget.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Studentlitteratur.
- Bakke, J. O., & Kverndokken, K. (2010). Å vurdere muntlighet—Fra et norskfaglig ståsted. I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 60–74). Høyskoleforlaget.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27–46). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2020). *Retorikk i skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21–45). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., Klette, K., & Roe, A. (2015). Å koble elevprestasjoner og undervisning. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/a-koble-elevprestasjoner-og-undervisning/>
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M., & Blikstad-Balas, M. (2014). «Blir dette vurdert, lærer?» Vurdering for læring i klasserommet. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 191–205). Universitetsforlaget.

- Børresen, B. (2018). Samtalen i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på—Om muntlige kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 89–102). Fagbokforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiver på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Abstrakt forlag.
- Eide, O. (2017). Norsk munnleg—Grunnleggande for demokratisk deltaking og danning. I *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 44–65). Det Norske Samlaget.
- Engh, R., & Gran, L. (2021). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig og demokratisk læringskultur*. (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 119–135). Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gamlem, S. M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og danningfag. I B. Foldevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 13–43). Det Norske Samlaget.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Haugsted, M. T. (1999). *Handlende muntlighet: Mundtlig metode og æstetiske læreprosesser*. Danmarks Lærerhøjskole.

- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter reform 97* (s. 137–172). Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hopfenbeck, T. N. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Fagbokforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2020). *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (7. utg.). SAGE Publications Inc.
- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E., & Skoie, M. (2011). *Humaniora: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Knudsen, O. F., Lundbo, S., & Johannessen, B. (2022). OECD. I *Store norske leksikon*.
<http://snl.no/OECD>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2017.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (Nr. NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b, november 8). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/rammeverk/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lesesenteret. (2022). *Lesesenteret*. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret>
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2017). Læringsmiljø, relasjonsbygging og klasseledelse. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 5.-10. Trinn* (s. 41–48).
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50–67). Universitetsforlaget.
- Nettskjema. (u.å). *Nettskjema*. <https://nettskjema.no>
- Nordberg, N. H. (2021). *Vurdering uten prøver: Fagfornyelsen fra en lektors ståsted*. Universitetsforlaget.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., & Shewbridge, C. (2013). *OECDs gjennomgang av evaluering og valuering innen utdanning Norge*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264196735-no>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- OpenAI. (2022). *Introducing ChatGPT*. <https://openai.com/blog/chatgpt>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Penne, S., Hertzberg, F., & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38/gdpr/a6>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. 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), 201–213. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4. utg.). SAGE Publications Inc.

- Sandvik, L. V., & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap: Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. NTNU & SINTEF.
- Skovholt, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter i alle fag. I *Innføring i grunnleggende ferdigheter: Praktisk arbeid på fagenes premisser* (s. 13–51). Cappelen Damm akademisk.
- Skrivesenteret. (u.å.). *Om skrivesenteret*. Hentet 10. oktober 2022, fra <https://skrivesenteret.no/om-oss/>
- Skrøvset, S., & Slettbakk, Å. (2019). Læringsmiljø og relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærer i skolen 5-10: Lærerarbeid og læringsmiljø* (s. 164–185). Cappelen Damm AS.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35–49. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91–103). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thorvaldsen, B. Ø. (2020). Retorikk. I I. B. Budal (Red.), *Språk i skolen: Grammatikk, retorikk, didaktikk* (3. utg., s. 255–284). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: I praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er grunnleggende ferdigheter?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Kva er nasjonale prøver?* <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Individuell vurdering Udir-2-2020*.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/ii.-underveisvurdering/>

Veiledninger. (u.å.). SKOOLER. Hentet 11. mars 2023, fra <https://skooler.com/no/veiledninger/>

Aa, L. I., & Neteland, R. (2020). Å studere til master i norsk—Skulens største fag. I L. I. Aa & R.

Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 12–27). Universitetsforlaget.

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i et forskningsprosjekt om muntlige ferdigheter i norskfaget på ungdomstrinnet?

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke og belyse hvordan lærere på ungdomstrinnet formidler at de arbeider med muntlige ferdigheter i norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to masterstudenter ved grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved Universitetet i Sørøst-Norge, som våren 2023 skal levere en masteroppgave der vi har valgt å studere arbeidet med og vurdering av muntlige ferdigheter i norskfaget. Vi har valgt å gjøre undersøkelsen på ungdomstrinnet. Vi ønsker å undersøke a) hvordan et utvalg lærere formidler at de arbeider med elevenes muntlige ferdigheter i norskfaget, og b) hvordan lærerne formidler at de bruker muntlige vurderingssituasjoner formativt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge v/ veileder Førsteamanuensis Kari Anne Rustand, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å delta i vårt forskningsprosjekt, da vi ønsker å intervjuere lærere som har undervisningserfaring i norskfaget. Vi ønsker å høre dine erfaringer innenfor temaet, for å undersøke undervisnings- og vurderingspraksisen, knyttet til muntlige ferdigheter i norskfaget, slik at vi kan finne svar på problemstillingen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ber om at du deltar i et intervju som vil vare 20-30 minutter. Vi kommer til å sende deg spørsmålene på forhånd, slik at du har mulighet til å forberede deg om du ønsker det. Spørsmålene

vil hovedsakelig handle om hvilke vurderinger, overveielser, refleksjoner og arbeid du gjør med elevene knyttet til muntlige ferdigheter. Intervjuet blir tatt opp ved bruk av en lydopptaker. Transkriberingen av intervjuene vil bli lagret i henhold til personvernloven.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være vi og vår veileder fra Universitetet i Sørøst-Norge som har tilgang til lydopptakene. Navn og kontaktopplysningene dine anonymiseres i besvarelsen, og dataene blir slettet etter at oppgaven er godkjent.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Masteroppgaven skal etter planen leveres 01.06.2023. Prosjektet vil avsluttes når oppgaven godkjennes, senest 31.08.2023. Underveis vil datamaterialet med dine personopplysninger lagres med passord på våre PC-er, og i selve besvarelsen anonymiseres alle personopplysninger. Ved godkjent besvarelse slettes alle personvernopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personvernopplysninger 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, dersom du oppdager feil.

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

- Masterstudenter Susanne Jemiina Olsen Nergård: susannenergaard@hotmail.com og/eller Eline Dale Nilsen: elinen@msn.com
- Universitetet i Sørøst-Norge ved veileder: Førsteamanuensis Kari Anne Rustand, Epost: kari.anne.rustand@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, Epost: personvernombud@usn.no

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

Studenter (forskere)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.2 Vedlegg 2: Godkjenning fra Sikt Personvernopplysninger

11.04.2023, 19:11

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i norsk](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
407866

Vurderingstype
Standard

Dato
18.10.2022

Prosjekttittel
Masteroppgave i norsk

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig
Kari Anne Rustand

Student
Susanne J. O. Nergård

Prosjektperiode
21.09.2022 - 31.08.2023

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 31.08.2023.

[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 31.08.2023.

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.

TAUSHETSPLIKT

Deltagere i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

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 behandles 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 lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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).

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.

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 (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) 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/eller 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: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!

9.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Intervjuguide til masterprosjekt om muntlige ferdigheter i norskfaget på ungdomstrinnet

Innledning før selve intervjuet:

I vår masteroppgave ønsker vi å undersøke hvordan et utvalg lærere formidler deres planlegging og arbeidsmetoder knyttet til muntlige ferdigheter i norskfaget. Vi ønsker å høre lærernes overveielser og refleksjoner rundt hvordan de planlegger og arbeider med muntlige ferdigheter i klasserommet, med fokus på *vurdering for læring* og hvilke multimodale verktøy lærerne ber elevene om å bruke i arbeidet med muntlige ferdigheter.

Når jeg/vi har startet lydopptaket vil jeg/vi starte med å informere om hvem som er intervjuer og hvem som er deltaker ved bruk av fiktive navn. Jeg/vi kommer til å nevne at vi har signert kontakt på at intervjuet skal anonymiseres.

Problemstilling:

Hvordan formidler et utvalg norsklærere på ungdomstrinnet at de planlegger og gjennomfører undervisning der de arbeider med muntlige ferdigheter i klasserommet?

Forskningsspørsmål:

- a) Hvordan formidler lærerne at de arbeider med elevenes muntlige ferdigheter i klasserommet?
- b) Hvordan formidler lærerne at de bruker muntlige vurderingssituasjoner formativt?

Innledende spørsmål:

1. Hvilken utdanning har du?
2. Har du norskfaglig utdanningsbakgrunn, eventuelt hvor mange studiepoeng har du i norsk?
3. Hvor lenge har du undervist i norskfaget på ungdomstrinnet?
4. Har muntlige ferdigheter vært et tema i utdanningen din, for eksempel gjennom prosjekter på høyskolen/universitetet, i praksisperioder eller gjennom innleveringsoppgaver?

Muntlige ferdigheter:

5. Hvordan forstår du begrepet muntlige ferdigheter?

6. Hvilke muntlige aktiviteter legger du opp til i din undervisning, og hvordan gjør du dette?
7. Underviser du i eller om muntlighet, eller settes elevene i gang med en muntlig oppgave uten forkunnskaper/forforståelse av kriterier som bør/kan ligge til grunn for muntlig aktivitet?
8. Har skolen du jobber på arbeidet spesifikt med muntlige ferdigheter i fellesskap, for eksempel gjennom kunnskapsutvikling i personalet, felles kurs eller arbeid med fagfornyelsen?

Arbeid med elevenes muntlige ferdigheter:

9. Hvilke arbeidsmetoder bruker du når du underviser om muntlige ferdigheter? (*Bruker du for eksempel retorikk som et teoretisk grunnlag for å undervise om muntlighet?*)

Evt. oppfølgingsspørsmål: Hvordan kan du tenke deg å planlegge undervisning om/i muntlighet? Hvordan kan dette gjøres? Hva er, i så fall, viktig etter din mening?

10. Vil du si at det er lite eller mye vekt på å undervise *om* muntlighet, eller er det mest vanlig å sette i gang muntlige aktiviteter?

11. Når mener du at det kan være mest hensiktsmessig å undervise i/om muntlighet?

(Kontinuerlig eller i forbindelse med muntlige vurderingssituasjoner f.eks.)

12. Hva er dine tanker om elevenes bruk av multimodale verktøy når det kommer til muntlige ferdigheter? (*Er multimodale verktøy nyttig og hensiktsmessig i dette arbeidet?*)

Evt. oppfølgingsspørsmål: Hvorfor/Hvorfor ikke?

13. Tenker du at de grunnleggende ferdighetene (lese-, skrive-, digitale- og muntlige ferdigheter) blir likestilt i din undervisningspraksis (*bruker du ca. like mye tid på alle ferdighetene eller er det noen av ferdighetene som krever ekstra tid, etter din mening?*)

Evt. oppfølgingsspørsmål: Hva tror du er grunnen til det?

14. Opplever du arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget som utfordrende?

Evt. oppfølgingsspørsmål: Hvorfor/hvorfor ikke?

15. Kan du fortelle om et prosjekt du har gjennomført der elevene fikk mulighet til å arbeide med muntlige ferdigheter, som du mener gikk spesielt bra?

Evt. oppfølgingsspørsmål: hva tror du er grunnen til at dette prosjektet ble bra?

Formative vurderingssituasjoner:

16. Hvordan forstår du begrepet vurdering *for* læring?

17. Hvordan veileder du elevene før, under og etter en muntlig vurderingssituasjon?

18. Hvordan formidler du til elevene hva de blir vurdert på når de skal forberede seg til en muntlig vurderingssituasjon, og når formidles vurderingskriteriene til elevene? (*formidles de før og/eller underveis?*)
19. Får elevene bruke multimodale verktøy når de skal gjennomføre en vurderingssituasjon der det er fokus på deres muntlige ferdigheter?
Evt. oppfølgingsspørsmål: Hvorfor/hvorfor ikke? Hvilke multimodale verktøy får elevene bruke, og hvorfor?
20. Hvordan veileder/vurderer du bruken av multimodale verktøy? (*blir bruken av multimodale verktøy en del av vurderingsgrunnlaget?*)
21. Hvilke vurderingskriterier mener du er viktige når du skal vurdere elevenes muntlige ferdigheter?
22. Tror du at formativ vurdering (vurdering for læring) er en viktig forutsetning for elevenes progresjon i muntlige ferdigheter? Hvorfor/hvorfor ikke?
23. Er det noe som det er viktig å nevne i forbindelse med muntlighet/muntlige ferdigheter i klasserommet som vi hittil ikke har snakket om?