



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  
VLS501-1 22H  
Erfaringsbasert master for  
lærerspesialister

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Nina Lyshaug

Veileder: Åse Kari Hansen Wagner

Tittel på masteroppgaven:

**Vurdering av muntlig kompetanse på ungdomstrinnet**

En kvalitativ studie av læreres vurderingspraksis i norsk muntlig

**Assessing oral skills in secondary school**

A qualitative study of teachers' assessment practice in Norwegian L1 oral

Emneord: Muntlig kompetanse, muntlige  
ferdigheter, muntlighet, vurdering,  
vurderingspraksis

Antall ord: 28589  
+ vedlegg/annet: 32940

Stavanger, 01.06.2023

.....  
dato/år

## Sammendrag

Temaet for denne studien er vurdering av muntlig kompetanse i norsk. Hensikten var å undersøke hva som kjennetegner et utvalg læreres vurderingspraksis slik de beskriver den, og målet er å bidra med mer kunnskap om vurdering av muntlighet, et tema det har vært forsket lite på. Studiens problemstilling er: *Hva kjennetegner et utvalg lærere sin vurderingspraksis i norsk muntlig, på ungdomstrinnet?*, og forskningsspørsmålene jeg tok utgangspunkt i var: 1. Hvordan forstår lærerne begrepet muntlig kompetanse? 2. Hvilke muntlige vurderingssituasjoner legger lærerne til rette for slik at elevene får vist en bred muntlighetskompetanse? og 3. Hvordan vektlegges de ulike vurderingssituasjonene når lærerne setter termin- og standpunktkarakterer?

Jeg har brukt kvalitativt forskningsintervju som metode og intervjuet fire norsklærere ved to ungdomsskoler. De transkriberte intervjuene danner utgangspunkt for en innholdsanalyse av intervjudataene. Studien baserer seg på teori og tidligere forskning på muntlighet og på vurdering generelt, samt på vurdering av muntlighet spesielt, i tillegg til sosiokulturell læringsteori.

Analysen viste at lærernes forståelse av muntlig kompetanse er knyttet til den produktive delen av muntlighetsbegrepet; å tale, og de er ikke bevisst på lytting som en del av muntlig kompetanse. De formelle fagsamtalene er den foretrukne vurderingssituasjonen, og disse samt muntlige presentasjoner teller mest når lærerne setter termin- og standpunktkarakterer. De uformelle vurderingssituasjonene, klasseromssamtalene, er med og justerer termin- og standpunktkarakterene. Lærerne vektlegger innholdet mest når de vurderer muntlig kompetanse i norsk; muntlige ferdigheter og særlig samtaleferdigheter, blir ikke vektlagt som en del av vurderingen.

## Forord

Når jeg nå nærmer meg innlevering av en ferdig skrevet masteroppgave, er det en gammel drøm som er i ferd med å gå i oppfyllelse. Det har vært hardt arbeid, frustrerende til tider, men først og fremst lærerikt. Jeg har lært mye om å skrive, jeg har lært mye om å lese og jeg har lært svært mye av å samtale. I den forbindelse er det mange som fortjener en takk.

For det første vil jeg takke min dyktige veileder, Åse Kari Hansen Wagner. Takk for konstruktive tilbakemeldinger, god veiledning, gode spørsmål og faglig dialog. I tillegg vil jeg rette en takk til alle foredragsholdere fra Lesesenteret i Stavanger og Skrivesenteret i Trondheim for lærerike og inspirerende år.

En stor takk går også til alle mine medstudenter som har oppmuntret, heiet, sparret og støttet. Sammen klarte vi dette.

Jeg vil også takke Utdanningsdirektoratet og arbeidsgiveren min som har gitt meg mulighet til å studere, og alle mine gode kolleger som har vist forståelse, oppmuntret meg og vist interesse for prosjektet mitt. Mine fire informanter fortjener også en stor takk som sporty stilte opp som intervjuobjekter.

Til slutt en stor takk til familie og venner. Venninnegjengen som tar meg med ut på lufteturer i skog og mark, sørger for at jeg kobler av, lytter tålmodig og har troen på meg. Takk til min kjære mamma og storesøster som alltid støtter meg, og en ekstra takk til storesøster som har hjulpet meg med korrekturlesing og språkvask. Takk til mannen min som har levd tettest på mine opp- og nedturer, du har alltid vist at du tror på meg. Så var det mine tre sønner, det er dere som er min største inspirasjon, og jeg tror dere er litt stolte av mammaen deres nå slik jeg er av dere. Til dere vil jeg si, følg drømmene deres!

Øyer, juni 2023

Nina Lyshaug

## Innhold

Sammendrag .....	I
Forord .....	II
Kapittel 1: Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for studien .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3 Begrepsavklaringer .....	3
Kapittel 2: Teori og tidligere forskning.....	4
2.1 Sosiokulturell læringsteori.....	5
2.2 Teori om muntlighet og vurdering.....	6
2.2.1 Styringsdokumentene om muntlighet og vurdering.....	6
2.2.2 Muntlighet.....	9
2.2.3 Vurdering .....	14
2.3 Tidligere forskning på muntlighet og vurdering.....	20
2.3.1 Undervisning i muntlighet .....	21
2.3.2 Muntlighet i undervisningen .....	23
2.3.3 Utfordringer knyttet til vurdering av muntlighet .....	26
Kapittel 3: Metode.....	26
3.1 Kvalitativ metode .....	27
3.2 Kvalitativt forskningsintervju .....	27
3.2.1 Semi-strukturert intervju .....	28
3.2.2 Intervjuguide .....	28
3.2.3 Pilotering.....	29
3.2.4 Utvalg av informanter .....	30
3.2.5 Gjennomføring av intervjuene .....	31
3.2.6 Transkribering.....	32
3.3 Analyseprosessen.....	33

3.4 Validitet, reliabilitet og etiske betraktninger .....	35
3.4.1 Validitet.....	36
3.4.2 Reliabilitet.....	37
3.4.3 Forskningsetikk.....	37
Kapittel 4: Resultater.....	39
4.1 Muntlig kompetanse .....	39
4.1.1. Å tale.....	40
4.1.2 Å lytte.....	41
4.2 Muntlige vurderingssituasjoner .....	42
4.2.1 Vurdering av undervisning i muntlighet .....	42
4.2.2 Vurdering av muntlighet i undervisning .....	48
4.2.3 Utfordringer .....	50
4.2.4 Samarbeid .....	51
4.3 Vekting av de ulike vurderingssituasjonene .....	52
4.3.1 Formelle vurderingssituasjoner.....	53
4.3.2 Uformelle vurderingssituasjoner.....	53
4.3.3 Underveis- og sluttvurdering .....	54
4.4 Annet .....	57
4.4.1 Muligheter.....	57
4.4.2 Andre fag .....	58
4.4.3 Endringer.....	59
4.5 Oppsummering resultater .....	59
Kapittel 5: Drøfting .....	61
5.1 Hvordan forstår lærerne begrepet muntlig kompetanse?.....	62
5.2 Hvilke muntlige vurderingssituasjoner legger lærerne til rette for slik at elevene får vist en bred muntlighetskompetanse?.....	64
5.3 Hvordan vektlegges de ulike vurderingssituasjonene når lærerne setter termin- og standpunkt karakterer?.....	67

5.4 Annet .....	71
Kapittel 6: Konklusjon og avslutning.....	72
6.1 Svar på problemstillingen.....	72
6.2 Resultatenes holdbarhet og avgrensninger .....	74
6.3 Didaktiske implikasjoner og videre forskning.....	75
Referanser.....	77
Vedlegg .....	83
Vedlegg 1: Intervjuguide .....	84
Vedlegg 2: Informasjon til informantene med samtykkeerklæring.....	86
Vedlegg 3: Sikt sin vurdering og godkjenning av prosjektet .....	89

## Kapittel 1: Innledning

Som norsklærer i ungdomsskolen i mange år har jeg deltatt i flere pedagogiske utviklingsprosjekter på egen arbeidsplass, blant annet i forbindelse med innføringen av nye læreplaner. Ved vår skole har vi etter Kunnskapsløftet LK06 hatt fokus på de grunnleggende ferdighetene IKT, regning, skriving og lesing gjennom ulike prosjekter, fagdager, nasjonale prøver og eksamen. Muntlighet har aldri vært et eget tema. Heller ikke i forbindelse med fagfornyelsen LK20 har muntlighet blitt viet særlig oppmerksomhet. Når det er sagt så er muntlighet synlig i læreplanverket, og vi snakker om muntlig kompetanse i forbindelse med fagene, kompetansemålene og muntlig eksamen. Jeg savner likevel at muntlig kompetanse blir løftet mer fram. Det håper jeg at min oppgave kan bidra til, og derfor falt mitt valg av tema for masteroppgaven på muntlig kompetanse. I og med at elevene får en egen vurdering og karakter i norsk muntlig, fant jeg det interessant å finne ut hva som kjennetegner lærernes vurderingspraksis.

### 1.1 Bakgrunn for studien

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006 (LK06), ble lesing, skriving, regning, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter løftet fram som grunnleggende ferdigheter i alle fag. Disse ble videreført i Kunnskapsløftet 2020 (LK20). De grunnleggende ferdighetene er viktige for elevenes deltakelse i videre utdanning, arbeids- og samfunnsliv, og er med på å utvikle deres identitet og sosiale relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2017). De grunnleggende ferdighetene må ses på i sammenheng med hverandre, på tvers av fag, men samtidig som en del av de enkelte fagenes literacy; fagene har ulike roller i utviklingen av de grunnleggende ferdighetene. Norskfaget har et særskilt ansvar for utvikling av muntlige ferdigheter i tillegg til lesing og skriving.

Muntlig kompetanse er synliggjort i læreplanen i norsk gjennom beskrivelsen av muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet i faget, som eget kjerneelement *muntlig kommunikasjon* samt i flere av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Elevene skal ha underveisvurdering i norsk skriftlig og norsk muntlig alle tre årene, og på 10. trinn skal de i tillegg ha vurdering i norsk sidemål. Elevene kan bli trukket ut til eksamen i norsk skriftlig og muntlig. Skriftlig eksamen blir utarbeidet og sensurert sentralt, mens den muntlige eksamen blir utarbeidet og sensurert lokalt (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Muntlig

kompetanse i norsk er en sentral del av den samlede kompetansen elevene skal tilegne seg i løpet av ungdomsskoletiden, og da vil det være interessant å se nærmere på hvordan lærere vurderer denne kompetansen.

Til tross for at muntlighet er framhevet som en grunnleggende ferdighet i styringsdokumentene, har det vært minst fokus på muntlighet i Kunnskapsløftet (Berge, 2007), og muntlighet blir derfor omtalt som den «glemte» ferdigheten sammenlignet med lesing og skriving. Det finnes ikke et eget nasjonalt kompetansesenter for muntlighet slik det finnes for regning, lesing, skriving og IKT, muntlighet har hatt lavere status og det forskes mindre på muntlighet (Aksnes, 2016; Rødnes & Gilje, 2018; Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012; Svenkerud, 2013). Muntlighet framstår som flyktig og situasjonsbestemt ved at det skjer i nuet og så blir borte, og det gjør muntlig kompetanse mer utfordrende og vilkårlig å vurdere (Aksnes, 1999; Berge, 2007; Sæbø, Skaftun, & Nygard, 2021).

Den danske forskeren M. Haugsted deler muntlighet inn i to kategorier; muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet (Haugsted, 1999). Selv om disse går noe i hverandre, handler muntlighet i undervisningen om hvordan man bruker språket som redskap, middel og metode for læring i fagene, mens undervisning i muntlighet handler mer om eksplisitt undervisning og opplæring i muntlighet og muntlige sjangere som ofte blir vurdert, og hvor muntlighet er et mål i seg selv (Haugsted, 1999; Svenkerud et al., 2012). Tidligere forskning på muntlighet viser at det er rom for muntlighet i undervisningen gjennom ulike klasseromssamtaler, men at praksisen er mer preget av hverdagsnakk enn fagsnakk og mangler dybde (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Sæbø et al., 2021). Videre viser forskning at det er få eksempler på undervisning i muntlighet. Framføringer er den dominerende arbeidsformen, og elevene får lite veiledning underveis (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013). Denne muntlighetens dualitet er interessant også med tanke på hvordan vi vurderer muntlig kompetanse.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å undersøke hva slags vurderingspraksis som ligger til grunn for underveisvurderingen og standpunktvurderingen i norsk muntlig på ungdomstrinnet etter



innføringen av LK20, og om det er samsvar mellom hva lærerne legger i begrepet muntlig kompetanse og vurderingen av denne. Fordi det er lærernes erfaringer med egen vurderingspraksis jeg ønsker å studere, blir problemstillingen:

*Hva kjennetegner et utvalg lærere sin vurderingspraksis i norsk muntlig, på ungdomstrinnet?*

For å kunne svare på problemstillingen har jeg utviklet tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forstår lærerne begrepet muntlig kompetanse?*
2. *Hvilke muntlige vurderingssituasjoner legger lærerne til rette for slik at elevene får vist en bred muntlighetskompetanse?*
3. *Hvordan vektlegges de ulike vurderingssituasjonene når lærerne setter termin- og standpunktkarakterer?*

Med det første forskningsspørsmålet ønsker jeg å finne ut hvordan lærerne forstår begrepene muntlig kompetanse og muntlige ferdigheter for å se om det er samsvar mellom begrepsforståelsen og vurderingspraksisen. Deretter vil jeg kartlegge hvilke vurderingssituasjoner lærerne planlegger for, gjennomfører og legger til rette for i sin praksis, og om disse dekker bredden av muntlig kompetanse. Til slutt ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærerne vektlegger de ulike vurderingssituasjonene opp mot hverandre, den planlagte kommunikasjonssituasjonen mot den mer spontane, og hva som teller som vurderingsgrunnlag når de setter termin- og standpunktkarakterer.

### 1.3 Begrepsavklaringer

I denne studien er begrepene *muntlighet*, *muntlig kompetanse* og *muntlige ferdigheter* sentrale, og derfor finner jeg det hensiktsmessig å avklare hva jeg legger i begrepene. Det engelske begrepet *oracy* kan oversettes med det norske ordet muntlighet, det vil si evnen til å uttrykke seg og forstå det talte språket. Begrepet brukes mye i litteratur og forskning som omhandler både muntlig kompetanse og muntlige ferdigheter. Derfor har jeg i denne oppgaven valgt å bruke begrepet muntlighet som et samlebegrep på fagfeltet.

Begrepene muntlig kompetanse og muntlige ferdigheter brukes også ofte i litteraturen avhengig av hvilket tema som belyses. Kompetansebegrepet står sentralt i læreplanverket LK20, og jeg støtter meg til Kunnskapsdepartementets definisjon av kompetansebegrepet som «summen av kunnskap, ferdigheter og holdninger, og hvordan disse anvendes i samspill» (NOU 2018: 2, 2018, s. 14). Muntlig kompetanse defineres som det «å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale» (NOU 2015:8, 2015, s. 29). På bakgrunn av disse definisjonene forstår jeg muntlig kompetanse som et overordnet begrep som dekker flere aspekter ved muntlighet. Muntlig kompetanse handler om å ha kunnskaper og ferdigheter for å kunne delta i møter med mennesker i ulike sosiale sammenhenger.

I LK20 defineres de grunnleggende ferdighetene som en del av den faglige kompetansen og som «nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Videre presiseres viktigheten av å se utviklingen av grunnleggende ferdigheter i faget i samspill med utviklingen av faglig kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Slik jeg forstår begrepene muntlighet, muntlig kompetanse og muntlige ferdigheter, så henger de svært tett sammen, og de vil i denne studien bli brukt noe om hverandre beroende på hvilke begreper litteraturen jeg referer til, bruker. Likevel har jeg forsøkt å skille ved å bruke muntlighet som et overordnet begrep. Muntlig kompetanse er naturlig å bruke når jeg knytter muntlighet til vurdering, da det er elevenes kompetanse som danner grunnlaget for vurderingen. Videre vil ferdighetsbegrepet bli brukt fordi muntlige ferdigheter er integrert i elevenes samlede faglige kompetanse, og blir sett på som et redskap for å nå kompetansemålene.

## Kapittel 2: Teori og tidligere forskning

Siden denne studien handler om vurdering i norsk muntlig, vil jeg i dette kapitlet gjøre rede for teori og tidligere forskning knyttet til muntlighet og vurdering generelt, samt vurdering av muntlighet spesielt. Først vil jeg knytte muntlighet til sosiokulturell læringsteori, som ligger som et teoretisk grunnlag for studien, og hvor det sentrale er at mennesker lærer i samspill med andre i en sosial kontekst. Deretter vil jeg vise til hva styringsdokumentene sier om muntlighet og vurdering, med vekt på læreplanen i norsk, for så å presentere teori knyttet til hva som kjennetegner muntlighet og vurdering. Til slutt vil jeg gjøre rede for tidligere forskning som er gjort på muntlighet og vurdering.

## 2.1 Sosiokulturell læringsteori

Vygotskij er sentral innenfor sosiokulturell læringsteori og beskriver læring som en samarbeidsaktivitet hvor elever lærer i samhandling med andre:

*“We propose that an essential feature of learning is that it creates the zone of proximal development; that is, learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers”* (Vygotskij, 1978, s. 90)

Slik jeg forstår dette utsagnet, handler det om at læring skapes i den proksimale, eller den nærmeste, utviklingssonen. Det vil si at elevene kan nå sine individuelle og potensielle utviklingsnivå gjennom samarbeid og kommunikasjon med lærer eller medelever. Vygotskij har inspirert mange med sin teori og er utgangspunkt for et paradigme som ser på læring som et sett av «sosiale og kulturelle prosessar» (Matre, 2009, s. 141) – kunnskap blir til i en kontekst ved at vi deltar i et fellesskap (Matre, 2009, s. 141).

I sosiokulturell læringsteori står språket sentralt i læringsprosessen (Dysthe, 2007). Ifølge Vygotskij fungerer språket som et redskap for tanken og tilegnes gjennom sosial samhandling (Vygotskij, 2001). Filosofen Bakhtin bygger videre på Vygotskij sine teorier, men han setter talen og tanken i en mer gjensidig relasjon til hverandre ved å peke på dialogen som et «grunnleggende trekk ved all språklig virksomhet» (Igland & Dysthe, 2001, s. 109). Begrepet dialogisme brukes derfor om Bakhtins teorier. Et annet sentralt begrep knyttet til Bakhtins teorier er flerstemmighet. Det vil si at en individuell stemme vil være formet av språket fra ulike sosiale grupper, og i et klasserom vil alle elevene ha med seg ulike kulturelle og personlige erfaringer som til sammen vil skape mening. For å utnytte læringspotensialet som ligger i denne flerstemtheten, mener Bakhtin at det er viktig at stemmene ikke bare eksisterer side om side, men møtes i en dialogisk kommunikasjon, og at kampen, spenningen og konflikten mellom flere ulike stemmer brukes som en ressurs (Dysthe, 2001; Igland & Dysthe, 2001).

Muntlig kommunikasjon er den mest utbredte kommunikasjonsformen i et klasserom, og et sosiokulturelt perspektiv på læring framhever dialog og samspill som sentralt. Derfor finner

jeg det hensiktsmessig å bruke sosiokulturell læringsteori som bakteppe i min studie som et viktig aspekt ved både muntlighet og vurdering av muntlighet.

## 2.2 Teori om muntlighet og vurdering

### 2.2.1 Styringsdokumentene om muntlighet og vurdering

Læreplanen LK20, som er en forskrift til opplæringsloven, er skolens styringsdokument. Læreplanen er basert på teori, og den er et sentralt pedagogisk og faglig verktøy. For å finne svar på hva som kjennetegner et utvalg lærere sin vurderingspraksis i norsk muntlig, finner jeg det derfor nyttig å se nærmere på hvordan muntlighet og vurdering er synliggjort i læreplanen i norsk (NOR01-06) fordi læreplanens innhold har stor betydning for skolens og lærernes praksis (NOU 2014: 7, s. 96). Kompetansemålene i læreplanen er utgangspunkt for vurdering i norsk muntlig, og grunnleggende ferdigheter samt kjerneelementene er igjen bakt inn i kompetansemålene. Før jeg viser til ny og gjeldende læreplan, vil jeg kort si noe om hvordan muntlighet har vært synliggjort i tidligere læreplaner for å se på utviklingen gjennom tidene.

Muntlighet har alltid vært en del av skolen, og vurdering av muntlighet har eksistert siden innføringen av muntlig eksamen i 1883 (Aksnes, 2016, s. 19). Læreplanene på 1900-tallet og fram til i dag har alle definert muntlig tale som en del av opplæringen, og muntlighet fikk stadig større plass i læreplanene på slutten av 1900-tallet. I Mønsterplanen fra 1987 (M87) ble norsk muntlig et eget hovedemne, og elevene skulle lære å lytte aktivt og konsentrert i tillegg til å jobbe med samtale og fortelling, dramatiske uttrykksformer og ulike sjangere (Aksnes, 2016, s. 20). Dette ble videreført i L97, og samme år innførte man muntlig foredrag som en del av eksamen. Her skulle elevene vise både fagkunnskap og retorisk formidlingsevne (Aksnes, 2016, s. 20). Muntlig presentasjon som en obligatorisk del av muntlig eksamen, er fjernet i den nye læreplanen, LK20. Utdanningsdirektoratet begrunner dette med at en forberedt presentasjon kan begrense elevenes mulighet for å vise kompetanse, og at en valgfrihet kan gi elevene større fleksibilitet. For andre elever vil en forberedt presentasjon kunne være forutsigbar og trygg (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Da Kunnskapsløftet kom i 2006 (LK06), ble den kalt en literacyreform (Berge, 2005, s. 4). De grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlighet i alle fag ble innført, og målet var å støtte elevens utvikling av disse ferdighetene i alle fag gjennom hele opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Literacy kan forstås som tilgangskompetanse og handler om å gi elevene tilgang til ulike tekster i ulike kontekster med ulike språklige spilleregler. Det vil si å få tilgang til kunnskap og til å kunne delta i samfunnet (Blikstad-Balas, 2016, s. 16, 20). Literacy-begrepet har blitt assosiert med grunnleggende ferdigheter, og et helhetlig syn på literacy omhandler muntlighet (Skaftun, 2020). Innføringen av grunnleggende ferdigheter i LK06 løftet sånn sett muntlige ferdigheter fram som en viktig forutsetning for læring og deltakelse i samfunnet. Til tross for dette viser forskning at muntlige ferdigheter har fått lite oppmerksomhet sammenlignet med de andre grunnleggende ferdighetene (Berge, 2007; Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012; Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010; Skaftun & Wagner, 2019).

I 2020 ble gjeldende læreplan LK20 innført, og muntlighet som grunnleggende ferdighet ble videreført. Muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet i norsk er «å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og framføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 4). Elevene skal kommunisere både spontant og planlagt samt kunne gjennomføre faglige samtaler, bygge videre på andre elever sine innspill og gradvis utvikle og bruke et presist og nyansert norskfaglig språk (Bakken, 2019; Blikstad-Balas & Roe, 2020).

Innføringen av kjerneelementer i fagene var nytt i LK20. Kjerneelementene sier noe om det viktigste elevene skal lære i faget, det som i internasjonal utdanningsforskning og -politikk omtales som fagenes *big ideas*, *core concepts* eller *key concepts* (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34). Kjerneelementene består av «sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34), og i norsk er *muntlig kommunikasjon* ett av disse. De andre fem er: *tekst i kontekst*, *kritisk tilnærming til tekst*, *språket som system og mulighet*, *språklig mangfold* og *skriftlig tekstsapning* (Bakken, 2019, s. 30). Under kjerneelementet *muntlig kommunikasjon* står det at

«elevene skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere [...] spontant og planlagt» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 3). Kommunikasjonen skal være både planlagt og spontan, og den skal omfavne både monologiske sjangere som for eksempel presentasjoner, samt de mer dialogiske som fagsamtale og diskusjoner (Bakken, 2019, s. 32). Disse perspektivene er viktige å ta med seg inn i vurderingen av norsk muntlig fordi de sier noe om hva som er kjernen i norskfaget.

Kompetansemål og vurdering er en konkretisering av hva elevene skal lære på de ulike trinnene (Isnes, 2007, s. 193), og de er derfor sentrale for opplæringen og vurderingen av i hvilken grad elevene har oppnådd kompetanse i faget. I denne studien er det kompetansemålene og vurderingen for 10. trinn som er aktuelle. Kjerneelementene og de grunnleggende ferdighetene er implementert i kompetansemålene, og på den måten er også de sentrale i vurderingen av muntlig kompetanse. Et eksempel er kompetansemålet «eleven skal kunne bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner [...] om norskfaglige og tverrfaglige emner» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 9). I LK06 var kompetansemålene delt inn i hovedområder i faget<sup>1</sup>, og muntlighet hadde et eget hovedområde med tilhørende kompetansemål. Denne inndelingen er fjernet i LK20 fordi kompetansene er overlappende (Bakken, 2019, s. 29). For eksempel er det å kunne bruke fagspråk og argumentere saklig både en muntlig og en skriftlig kompetanse, og elevene skal kunne «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike skriftlige og muntlige sjangere» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 9). Det er 16 kompetansemål etter 10. trinn i norsk, og for å få en oversikt over hva som kan knyttes til muntlighet, har jeg valgt å trekke ut verbene: *reflektere, sammenligne, tolke, beskrive, lytte til, gjøre rede for, gjenkjenne, bruke, utforske, vurdere, argumentere, informere, fortelle, uttrykke seg, eksperimentere, begrunne og forklare*, og substantivene: *diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og muntlige sjangre* (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 9). Denne overlappingen mellom skriftlig og muntlig kommer også fram i *Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10. trinn* (Utdanningsdirektoratet, 2020a) som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, og er veiledende for standpunktvurderingen. Målet med å utarbeide kjennetegn for måloppnåelse er å støtte

---

<sup>1</sup> I LK06 var det fire hovedområder i norskfaget (NOR1-01): *muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk, litteratur og kultur* (Utdanningsdirektoratet, 2006). I revidert læreplan i 2013 ble disse redusert til tre områder (NOR1-05): *muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur* (Utdanningsdirektoratet, 2013).

lærerne i vurderingsarbeidet, samt å bidra til en «felles nasjonal retning for standpunktvurderingen» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1). Kjennetegnene på måloppnåelse er her delt inn i tre deler; 1. *mundlig* og *skriftlig*, som inneholder seks felles punkter, 2. *skriftlig*, som inneholder tre punkter og 3. *mundlig*, som inneholder ett punkt (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Innføringen av fagspesifikke omtaler av underveis- og sluttvurdering er også nytt i LK20 (Bakken, 2019, s. 38). For ungdomstrinnet følger beskrivelser av underveisvurdering og standpunktvurdering rett etter kompetansemålene. Målet med underveisvurdering er at den veiledningen og tilretteleggingen læreren legger opp til underveis, «skal bidra til å fremme læring og utvikle kompetanse i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 9) alle tre årene på ungdomstrinnet. Videre skal lærerne legge til rette for elevmedvirkning og være i dialog med elevene om deres faglige kompetanse og videre utvikling av denne. På slutten av 10. trinn får elevene en standpunktvurdering som gir uttrykk for elevens samlede kompetanse. Elevene får tre karakterer på 10. trinn, og det er i norsk skriftlig hovedmål, norsk skriftlig sidemål og norsk muntlig. Som tidligere nevnt, er flere av kompetansemålene overlappende ved at de kan vises både skriftlig og muntlig, men når det kommer til vurdering, så presiseres det at karakteren i norsk muntlig skal baseres på at elevene har vist kompetansen muntlig: «kompetansen eleven har vist når eleven har kommunisert faglig innhold muntlig» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 10). Det er nytt i LK20 og vil si at såkalte skriftlig-muntlige prøver eller innleveringer, hvor elevene for eksempel svarer skriftlig på spørsmål til tekster, ikke skal telle med når vi vurderer elevenes muntlige kompetanse.

### 2.2.2 Muntlighet

Muntlighet har ikke vært viet samme oppmerksomhet innenfor forskningen som for eksempel lesing og skriving (Aksnes, 2016, s. 16). Aksnes spør i sin artikkel «Muntligheten i norskfaget» (1999) om det er noe med muntlighetens vesen som er årsaken til at muntlighet har falt litt utenfor, og som gjør det vanskelig å drive systematisk arbeid i denne disiplinen (s. 16). Hun peker på ulike kjennetegn som er karakteristiske for muntlighetens vesen (s. 17). Et kjennetegn er at talen er flyktig, det vil si at den forsvinner igjen når situasjonen er borte. Talen er direkte og ordene blir borte så fort de er sagt – i motsetning til det skriftlige, hvor ordene kan sies å representere oss. Et annet kjennetegn er at talen er kontekstuell og må sees

på i lys av hele kommunikasjonssituasjonen, hvor vi både snakker og lytter i en bestemt situasjon. I tillegg til det verbale handler talen om det non-verbale, som kroppsholdning, tonefall og kroppsspråk (s. 17). Til slutt peker Aksnes på muntlighet som «naturgitt» (s. 17). Med det sikter hun til at muntlighet ses på som en naturlig del av oss, som noe spontant, ekte, autentisk og troverdig. Talesjangrene oppfattes som vanskeligere å lære enn skriftspråket fordi talespråket er subjektivt og situasjonsbestemt (Aksnes, 1999, s. 18). Alle disse kjennetegnene ved muntlighet gjør det utfordrende å skulle vurdere elevenes muntlige kompetanse. Det kommer jeg tilbake til i kapittel 2.3 *Tidligere forskning på muntlighet og vurdering*.

I skolen skal eleven ha en egen vurdering av sin muntlige kompetanse i norsk. Men hva er muntlig kompetanse? Det er vanlig å dele språkbruk inn i fire språklige ferdigheter – å tale, lytte, lese og skrive (Otnes, 2016, s. 89). Ferdighetene å tale og å lytte, som to av de «fire store», er helt sentrale når vi snakker om muntlighet (Otnes, 1999, s. 159). De muntlige sjangrene å fortelle, framføre og samtale, samt kompetansene å lytte, stille spørsmål, argumentere og vurdere, kan alle plasseres inn under det å tale og/eller å lytte. Videre vil jeg derfor redegjøre for hva som ligger i begrepene å tale og å lytte.

### *Å tale*

Talen regnes som den produktive delen av muntlighet, og tradisjonelt har vi kategorisert de muntlige sjangrene inn i monologiske og dialogiske sjangre, hvor monologen sidestilles med enetale og dialogen med samtale (Aksnes, 2007, s. 83; Penne, Hertzberg, & Solem, 2020, s. 43). Selv om dette skillet er problematisert i moderne tekstteori, blant annet gjennom Bakhtins teori, hvor all kommunikasjon blir oppfattet som dialogisk (Penne et al., 2020, s. 43), ser jeg det som hensiktsmessig å holde meg til dette klassiske skillet i denne studien for å få en oversikt over informantenes vurderingspraksis og hvordan de vurderer elevenes samlede kompetanse. Det finnes flere underordnede sjangere innenfor de monologiske og dialogiske sjangrene, og disse kommer jeg inn på underveis.

Kunsten å kunne tale, eller retorikk, er et etablert fagfelt, og ordet viser til det å kunne overbevise og overtale (Fjørtoft, 2014, s. 133). Det å kunne tale, formulere et budskap, begrunne og argumentere for sine meninger er grunnleggende for demokratisk deltakelse og



danning (Eide, 2020), og har vært det siden demokratiets start i antikken. I LK20 står det at elevene skal «bruke retoriske ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 4), det vil si at de skal kunne planlegge en tale, for eksempel en framføring, for deretter å gjennomføre eller presentere denne. Retorikkens fem faser, inventio, dispositio, elocutio, memoria og actio, egner seg for å beskrive taleferdighetens kompleksitet. Inventio handler om å finne innhold til talen; tema og budskap. Dispositio handler om å bestemme hvilken rekkefølge innholdet skal ha, med andre ord å strukturere innholdet. Elocutio handler om å finne en passende språklig stil, mens memoria handler om å huske eller kunne innholdet. Selv om antikkens retorikere advarte mot å ha med seg skriftlige manus, vil jeg si at det i dag er mer snakk om å frigjøre seg fra det skriftlige manuset mer enn å kunne alt utenat. Det å vise at du kan innholdet, står sentralt. Til slutt handler det om selve framføringen, actio. Her er stemmebruk, blikk-kontakt og kroppsspråk viktig å tenke på for å nå mottakerne (Bakken, 2016). Under selve framføringen er det tre andre begreper som beskriver det å tale godt, og det er logos, ethos og pathos eller verbene belære, behage og bevege (Penne, 1999, s. 94). Logos handler om innholdet i talen, det man ønsker å formidle og appellerer til fornuft. Ethos handler om å skape tillitt og troverdighet, mens pathos handler om å vekke et engasjement hos de som lytter og appellere til følelser. Når vi bruker retorikkens begreper, ser vi hvor kompleks og sammensatt det å tale er. Retorikkens begreper egner seg særlig når vi i skolesammenheng snakker om talesjangrene å fortelle og å presentere, som ofte er monologiske, men retorikkens begreper er også relevante for samtalen.

Innenfor den sosiokulturelle forståelsen av læring skjer læring når språket brukes i samspill med andre, og dialogen er sentral i et slikt perspektiv. Samtalen er dialogisk og ivaretar tale- og lytteaspektet i større grad enn de mer monologiske kommunikasjonssituasjonene. En samtale kan være formell, uformell, institusjonell eller privat, og i skolesammenheng vil klasseromssamtalene klassifiseres som institusjonelle, det vil si at de har et faglig formål (Penne et al., 2020, s. 59). Læreren har et ansvar for å legge til rette for at elevene skal utvikle samtaleferdigheter, bruke et norskfaglig språk og ikke minst få erfare at det de sier, betyr noe. Aksnes (2016) beskriver det å delta i en samtale som «å konsentrere seg, lytte intenst og reflektere over det en hører for å kunne ta stilling og gi respons» (s. 24). Samtalen er med andre ord sentral for å forstå og for å lære. Derfor er det viktig at lærere gir samtaleundervisning både eksplisitt og implisitt og legger til rette for at elevene deltar ved å gi dem både tid og rom (Aksnes, 2016, s. 24).

I skolen er det ulike former for samtaler. Fagsamtaler kan foregå i par, i grupper, med eller uten lærer, eller i hel klasse. Den planlagte og forberedte fagsamtalen hvor elevene er klar over at dette er en vurderingssituasjon, kan gi elevene mulighet til å øve seg på «muntlig framføring, resonnering og diskusjon» (Joval, 2017, s. 36). I tillegg får de øvd seg på å bruke fagspråket naturlig, utdype og forsvare egne tanker og meninger om et faglig tema uten støtte fra en PowerPoint (Joval, 2017, s. 36). Helklassesamtalen, med et tradisjonelt IRE-mønster, er kanskje den vanligste samtaleformen i et klasserom. IRE står for *Initiation, Response, Evaluation*. Det vil si at læreren tar initiativ til en samtale, for eksempel gjennom et spørsmål, deretter responderer eleven(e), og til slutt evaluerer læreren responsen eller gir en tilbakemelding (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 74; Fjørtoft, 2014, s. 139). Disse lærerstyrte klasseromssamtalene kan være positive, fremme læring og elevdeltakelse, men de har også fått en del kritikk blant annet fordi de belønner faktakunnskaper mer enn refleksjon og kritisk tenkning. Andre innvendinger er at samtalene ikke ligner «ekte» samtaler, spørsmålene er ofte lukkede og lærere gir ikke nok tid til å følge opp elevenes respons ved å begrunne, utdype eller forsvare utsagnene sine. I stedet lukker læreren samtalene ved å kommentere og bedømme elevenes svar – læreren har fasiten (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 75; Fjørtoft, 2014, s. 139). En mer virkelig samtale vil ifølge forskeren Cazden være å la elevene slippe til mer ved å utforske ideer i fellesskap, istedenfor å svare på lærerens spørsmål (Cazden, 1988, referert til i Fjørtoft, 2014, s. 139). Aksnes (2016) deler samtalen inn i to hovedskiller; utforskende samtaler og disputtpregede samtaler (s. 25). Under utforskende samtaler finner vi både filosofiske og litterære samtaler, og det som kjennetegner slike samtaler, er at de er åpne og søkende. De disputtpregede samtalene handler mer om det å diskutere, debattere og argumentere. For å utvikle tenke- og uttrykksevnen er det viktig at elevene får ta del i meningsutveksling, lytte til andres synpunkter, respektere hverandres uenigheter, begrunne egne meninger og ta standpunkt (Aksnes, 2016).

Talen, i alle sine former, er med andre ord sentral når vi snakker om muntlighet og muntlig kompetanse, både den monologiske og dialogiske. Et annet sentralt aspekt ved muntlighet er lyttekompetanse.

## Å lytte

Vi snakker om muntlig ferdighet som den «glemte» ferdigheten og en ferdighet vi tar for gitt (Kaldahl, 2022). Å lytte, som en viktig del av muntlig kompetanse, blir også omtalt som en glemt ferdighet eller «forgotten skill» (Burley-Allen, 95, gjengitt i Otnes, 2016, s. 71). Sånn sett er lytting glemt i dobbel forstand. En av grunnene til det kan være at lytting blir sett på som en integrert del av muntligheten; en del av samtalen hvor man ikke skiller det å tale og det å lytte (Otnes, 2016, s. 71). Lytting er den reseptive delen av muntlighet, men hva betyr egentlig å lytte i skolesammenheng? Elevene skal samtale, stille spørsmål, argumentere og vurdere, og da er det å lytte, med ulike formål, viktig å lære seg. Otnes (2016) trekker fram at lytting har flere betydningsnyanser knyttet til hvilke lytteformål og lyttehandlinger man er opptatt av. Lytting er med andre ord mer enn å høre som et fysiologisk aspekt. Lytting er knyttet til kommunikasjon mellom mennesker enten som mottaker og/eller deltaker, hvor det sentrale er å forstå og å skape mening når vi lytter (Otnes, 2016, s. 73). I skolesammenheng kan lytting være en kognitiv og usynlig aktivitet i tillegg til en sosial, relasjonell og mer synlig aktivitet. Formålet kan være å få en opplevelse, forståelse eller å følge opp og føre en samtale videre, og lytting knyttes til handlinger hvor både mentale og sosiale prosesser er nødvendige (Otnes, 2016, s. 73).

Penne et al. (2020) deler lytting inn i tre moduser; å lytte etter informasjon, å lytte kritisk og å lytte empatisk (s. 80). Å lytte etter informasjon handler om å lytte for å få den informasjonen man er ute etter og trenger, og da er det viktig å kunne trekke ut hovedmomenter i det en hører. En elev kan for eksempel ikke huske ordrett all informasjon som blir gitt i løpet av en økt, og må da søke etter det viktigste. Å lytte kritisk handler om å vurdere og evaluere det man hører, og i dagens samfunn hvor elevene blir eksponert for tekst overalt og hele tiden, er det ekstra viktig å trene på å være en kritisk lytter, «lære å distansere seg fra tekster, kritisere tekster og selv aktivt skape alternative tekster» (Penne et al. 2020, s. 80). Å lytte empatisk handler om å møte taleren med åpenhet og velvilje, og må ses i sammenheng med hele formidlingskonteksten (Penne et al., 2020, s. 81). Det handler om å være et godt publikum, og å gjøre taleren trygg. Elevene merker fort dersom klassen eller enkeltelever ikke lytter empatisk, og det vil kunne hemme dem i å tale og delta i fellesskapet. Derfor er det viktig å bevisstgjøre elevene på dette aspektet ved lytting, og skape en god lyttekultur. Vi lytter ikke bare med ørene, både kroppsspråk, blikk-kontakt og ansiktsmimikk signaliserer hvordan vi lytter, og det er det viktig å tematisere (Otnes, 2016; Penne et al., 2020).

### 2.2.3 Vurdering

«Å bli vurdert er en sårbar situasjon» (Penne et al., 2020, s. 103). Å bli vurdert i muntlig er kanskje ekstra sårbart med tanke på talen som flyktig, kontekstuell og naturgitt. Å vurdere muntlig kompetanse kan også by på utfordringer av samme grunn. I denne studien spør jeg lærere om hvilke vurderingssituasjoner de legger opp til i sin praksis når de skal gi undervisvurdering og sluttvurdering i norsk muntlig, både summativ og formativ vurdering samt formelle og uformelle vurderingssituasjoner.

#### *Summativ og formativ vurdering*

Ifølge Fjørtoft (2016b) har vurderingsarbeidet tre hovedformål. Det første handler om å tilpasse undervisningen for å støtte elevenes læring og motivere for innsats. Det andre formålet handler om dokumentasjon av elevens utbytte etter et undervisningsforløp. Til slutt handler det om å ansvarliggjøre og/eller evaluere skolen som organisasjon for elevenes læringsresultater (s. 120). Det er de to første hovedformålene som er relevante for denne studien. Videre skriver Fjørtoft at for å skille mellom de to første formålene benyttes ofte begrepene summativ vurdering og formativ vurdering, eller vurdering av læring og vurdering for læring (2016b, s. 120). Ifølge opplæringsloven er formålet med vurdering i fag: «å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget» (Opplæringslova, 2020, §3-3). Begrepene undervisvurdering og sluttvurdering er juridiske termer som sier noe om når vurderingen skal skje, men ikke intensjonen eller virkningen av vurderingen. Slik sett kan undervisvurdering og sluttvurdering være både formativ og summativ (Fjørtoft, 2016b, s. 121).

Summativ vurdering er det som tradisjonelt sett viser til vurdering av elevens læringsutbytte etter en avsluttet undervisningssekvens (Fjørtoft, 2016b, s. 120). På ungdomstrinnet er standpunktkarakteren på slutten av 10. trinn samt eksamenskarakterene eksempler på summativ vurdering, men også vurderinger som gjøres underveis kan ha en summativ karakter, for eksempel terminkarakterene. Dersom en vurdering ikke blir fortolket og brukt for å utvikle videre læring, er den heller ikke formativ (Fjørtoft, 2016b, s. 121).

De britiske forskerne Black og Wiliam (2009) definerer formativ vurdering som en integrert del av undervisningen, hvor lærere, elever og medelever spiller en aktiv rolle:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about students achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better (Black & Wiliam, s. 7).

Slik jeg tolker definisjonen handler formativ vurdering i stor grad om å få fram og tolke elevenes kompetanse for så å bygge videre på den kunnskapen i videre læringsarbeid, og dette er noe elever og lærere må gjøre sammen. Slike «gyldne øyeblikk i undervisningen» kan oppstå spontant, i situasjoner her og nå, men også som en asynkron prosess over et lengre tidsrom (Fjørtoft, 2016b, s. 120). Et eksempel på en spontan formativ vurdering kan være når en lærer, eller medelev, responderer på eller følger opp noe eleven har sagt i klasseromssamtalen. Et eksempel på en mer planlagt og asynkron formativ vurdering kan være en skriftlig tilbakemelding på en presentasjon eleven har gjennomført. Formativ vurdering støttes i vurderingsforskningen, men gir ingen garanti for å skape bedre undervisning og læring (Fjørtoft, 2016b, s. 121). Ifølge Black og Wiliam trenger det ikke å være et skarpt skille mellom summativ og formativ vurdering, men heller et samspill mellom disse (Black & Wiliam, 2018, s. 570).

Formativ vurdering, vurdering for læring samt underveisvurdering har vært satsingsområder i norsk skole de siste tiårene (Gamlem, 2022, s. 16), og betydningen av gode tilbakemeldinger er viktig når vi snakker om formativ vurdering. Forskerne Hattie og Timperley framhever viktigheten av gode tilbakemeldinger for videre læring: «feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative» (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Videre skriver de at rosende tilbakemeldinger på personlig nivå viser seg å ha lav læringseffekt og kan til og med virke demotiverende. En god tilbakemelding bør være konkret og inneholde hva eleven har oppnådd, hva som er målet for opplæringen og hvor hen er i forhold til målet (Hattie & Timperley, 2007). Hattie og Timperley har utarbeidet en modell for vurdering og tilbakemelding hvor tre spørsmål er sentrale:

1. Where am I going? (What are the goals?) – feed up
2. How am I going? (What progress is being made toward the goal?) – feed back

3. Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?) – feed forward (Hattie & Timperley, 2007, s. 86).

De mener med andre ord at målet for læringen og målet for hvor eleven skal, må klargjøres på forhånd (feed up). Deretter må man si noe om hvordan eleven ligger an i forhold til målet, hvordan hen har gjort det (feedback), og til slutt bør man gi elevene en framovermelding som sier noe om hva som må gjøres for å utvikle kompetansen (feed forward). For at vurdering skal fremme læring, er det viktig at tilbakemeldingene er konkrete, slik at elevene får vite hva som er bra og hva som mangler. På den måten kan de utvikle og reflektere over egen kompetanse (Børresen et al., 2012, s. 255). For å lykkes med vurdering trekker Black og Wiliam (2009) fram fem overordnede praksiser som sentrale for å lykkes med formativ vurdering:

- 1) dele suksesskriterier med elevene
  - 2) vektlegge verdien av gode spørsmål i klasserommet
  - 3) gi kommentarer og ikke karakterer
  - 4) fokusere på egen- og hverandrevurdering
  - 5) anvende summative prøver til formative formål
- (Black & Wiliam, 2009, referert til i Fjørtoft, 2016a, s. 44)

I tradisjonell undervisningsplanlegging har fokuset vært på aktiviteter og læreren som aktivitetsdesigner (Fjørtoft, 2016a, s. 71). Undervisning og vurdering henger tett sammen og som lærer er det viktig at det er en sammenheng mellom mål, læringsaktiviteter og vurdering samt at en planlegger undervisning ut ifra det. For å få til dette har Wiggins og McTighe utviklet en modell for baklengs planlegging (Wiggins & McTighe, 2016). Modellen består av tre steg hvor man i steg 1 identifiserer ønsket eller forventet resultat; hva elevene skal lære. I steg 2 handler det om å beskrive bevis for læring, det vil si hvordan elevene skal vise og lærerne vurdere at elevene har oppnådd resultatet. Til slutt, i steg 3, kommer planlegging av undervisning mot ønsket resultat – selve læringsaktivitetene eller hvordan planlegge for undervisning for å nå ønsket resultat (Wiggins & McTighe, 2016). I norsk skolesammenheng er Fjørtoft en hovedkilde til baklengs planlegging, men det som skiller ham fra Wiggins og McTighe, er at han framhever det å planlegge vurderinger, steg 2, og setter baklengs planlegging i sammenheng med formativ vurdering (Staurseth, 2019). I baklengs planleggingsarbeid må lærerne tenke som en vurderer som legger til rette for gode måter å vurdere læringen på, slik at elevene får vist kompetansen sin på ulike og relevante måter. Det

er ikke dermed sagt at det er feil å planlegge ulike spennende aktiviteter, men man må hele tiden tenke på at det også skal vurderes (Fjørtoft, 2016a, s. 71-72).

### *Formelle og uformelle vurderingssituasjoner*

Et av spørsmålene jeg stiller i denne studien, er hvordan lærerene vektlegger de ulike vurderingssituasjonene, de formelle og de mer uformelle. Fjørtoft skiller mellom high stakes- og low stakes-vurdering (Fjørtoft, 2016a, s. 51). High stakes-vurderinger er den vurderingsformen vi er mest kjent med, og de omtales også som formelle vurderingssituasjoner. I norsk muntlig kan en slik formell vurderingssituasjon være at elevene holder en muntlig presentasjon. Det som kjennetegner en formell vurderingssituasjon, er at den bærer preg av å være planlagt – eleven får en oppgave hvor kompetansemål og vurderingskriterier er kjent. I tillegg får de gjerne en formell tilbakemelding eller et resultat på hvordan det har gått samt hva hen kan jobbe videre med. I slike high stakes-situasjoner står mye på spill, og de kan oppleves som krevende for elevene både følelsesmessig og intellektuelt (Fjørtoft, 2014, s. 271; Fjørtoft, 2016a, s. 51). I den andre enden av skalaen befinner de uformelle vurderingene seg, low stakes-vurderingene. Det vil si at læreren observerer og vurderer elevene sine hver dag i ulike undervisningssituasjoner uten at det får så store konsekvenser for elevene; det er ikke så mye som står på spill (Fjørtoft, 2016a, s. 51). Eksempler på slike vurderingssituasjoner kan være klasseromssamtalen i ulike former, dialog mellom lærer og elev, mellom elever, litterære samtaler og fagsamtaler. En planlagt samtale vil kunne gå inn under formell vurdering. Uavhengig av om vurderingssituasjonen er formell eller uformell, bør det være tydelig for elevene hva som blir vurdert, og de skal også tas med i en dialog om egen læring og utvikling i faget, jamfør LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

### *Kvalitet i vurderingen*

Det er vanskelig å måle en elevs kompetanse med sikkerhet, og det stilles stadig spørsmål ved vurderingers gyldighet og pålitelig, eller validitet og reliabilitet. Dette ser vi blant annet når eksamensresultatene i norsk skriftlig foreligger, og det kommer fram i ulike medier at det er store sprik i vurderingen av *enkelt*bevarelses. I sin doktorgradavhandling tematiserer Kaldahl mangelen på et muntlighetskonstrukt i norsk skole, og hevder at det kan føre til en usikkerhet rundt hva muntlige ferdigheter er, hvordan de vises og hvordan de kan og bør vurderes

(Kaldahl, 2020). Så hvordan kan man sikre validitet og reliabilitet i vurdering generelt, og i vurdering av muntlighet spesielt? Det siste kommer jeg mer inn på i neste delkapittel.

Vurderingens validitet er viktig når vi snakker om kvalitet i vurderingsarbeidet, både når det gjelder formelle og uformelle vurderingssituasjoner. Det er viktig å ha kunnskap om hvilke kompetanser elevene skal sitte igjen med, og hvordan de skal uttrykke disse (Fjørtoft, 2016a, s. 47). Kompetansemålene i LK20 er basert på målrelaterte prinsipper og målrelatert vurdering, også kalt kriteriebasert vurdering. Det handler om å finne ut i hvilken grad den enkelte elev har oppnådd kompetanse i faget, gjennom bruk av kriteriebasert verktøy. Slike verktøy kan være ulike vurderingsskjemaer som består av sjekklister eller rubrikker med kriterier, eller definisjoner av kvaliteten i arbeidet (Fjørtoft, 2016a, s. 55 og 82). Fordelene ved rubrikkskjemaer er at de kan brukes som dokumentasjon av elevens utvikling over tid, gi tilbakemelding om hva elevene mestrer samt inneholde framovermeldinger og råd om videre utvikling. Dette kan styrke validiteten i vurderingen. Ulempen kan være at kriteriene blir for generelle eller lite fagspesifikke, og at det blir mye av det samme hver gang.

I vurderingsteori ser man på en vurdering som reliabel når det for eksempel er flere lærere som har vurdert en prøve og kommet fram til samme resultat, eller når flere lærere følger noen prosedyrer som sikrer konsistente resultater (Fjørtoft, 2016a, s. 46). Derfor tenker jeg det vil være en styrke for vurderingens validitet og reliabilitet at lærere ved en skole samarbeider i vurderingsarbeidet og har en felles forståelse og vurderingspraksis gjennom felles planlegging av undervisning og vurdering.

### *Vurdering av muntlighet*

Det har vært viet lite ressurser og oppmerksomhet til opplæring og vurdering av muntlige ferdigheter ved innføringen av LK06, og det er viktig å utvikle nasjonale normer og trinnmål for muntlighet dersom denne ferdigheten skal ha en verdi som grunnlag for læring og vurdering (Berge, 2007, s. 247). Kaldahl presenterer i en av artiklene i sin doktorgradsoppgave (2020) et teoretisk rammeverk, et muntlighetskonstrukt, som kan videreutvikles for å tydeliggjøre hvordan man vurderer muntlighet. Hensikten med et slikt rammeverk er å gjøre vurderingspraksisen mer eksplisitt og transparent (Kaldahl, 2019).



Videre, i samme artikkel, peker hun på to hovedparadigmer når det kommer til vurdering av muntlighet. Det første er knyttet til en amerikansk utdanningskontekst hvor muntlighet og retorikk er tett knyttet sammen, og hvor den offentlige talen og debatten står sterkt. Det andre paradigmet er knyttet til en britisk og europeisk tradisjon, hvor muntlighet brukes mer om hvordan barn kan bruke morsmålet sitt og lytteferdigheter i ulike sammenhenger (Kaldahl, 2019, s. 2).

Gjennom prosjektet *The Cambridge Oracy Assessment Project* (Mercer, Warwick, & Ahmed, 2017) utviklet britiske forskere et rammeverk som skulle favne bredt for å skaffe et helhetlig bilde av elevenes kompetanse. De mente at vurderingen av elevers muntlige kompetanse ofte var knyttet til ulike talesjangere, og ønsket derfor å utvikle en bred mal som kunne brukes i ulike kontekster og oppgaver. Resultatet ble et rammeverk bestående av fire hovedområder, *physical, linguistic, cognitive* og *social and emotional* (Mercer et al., 2017, s. 54), hvor hvert område inneholder beskrivelser av de ulike ferdighetene. Det første området handler om det fysiske, som stemmebruk og kroppsspråk, for eksempel om du har tydelig uttale og blikk-kontakt med mottakerne. Det andre området knyttes mer til det språklige, som ordforråd, variasjon, struktur og retorikk, for eksempel bruk av ulike virkemidler som humor og ironi. Område tre, det kognitive, handler blant annet om valg av innhold, å begrunne meninger, å argumentere, å lytte til samt å følge opp andres utsagn, i tillegg til å utforske ideer kritisk og være mottakerbevisst. Det siste området handler om det sosiale og emosjonelle, som samarbeid, det å lytte og respondere samt trygghet og selvtillit knyttet til muntlige ferdigheter (Mercer et al., 2017, s. 54).

Kaldahl hevder at vi bør hente det beste fra begge disse tradisjonene. Retorikken, som står sterkt i USA, egner seg godt for å beskrive kvaliteter i det muntlige språket samt kunsten å tale, mens muntlighet definert i en britisk (europeisk) tradisjon kan være gunstig i et utdanningsperspektiv (Kaldahl, 2019).

I all vurdering i skolen er det viktig å ha tydelige mål og kriterier, og elevene må være kjent med disse. I tillegg bør tilbakemeldingene inneholde hva som vurderes og hvordan elevene kan utvikle seg videre (Børresen et al., 2012, s. 261). Samtidig gjør muntlighetens vesen det

vanskeligere å vurdere muntlig kompetanse enn skriftlig kompetanse fordi enkelte elever er sjenerte eller introverte og kvier seg for å ta ordet i forsamlinger. Børresen et al. (2012) trekker fram at muntlige ferdigheter handler om noe mer enn å rekke opp hånda og komme med et fasitsvar i timene. Det handler om å tørre å prøve, om å utvikle påstander og kunne forandre mening ut ifra det du har hørt; en «vitenskaplig tenkemåte» (s. 261). Det må være ferdigheten som teller og ikke aktivitet i seg selv (Børresen et al., 2012, s. 262).

Utdanningsdirektoratet har, som tidligere nevnt, utarbeidet *Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10. trinn* for å støtte lærere i arbeidet med å sette standpunkt karakterer i faget og bidra til å skape et tolkningsfellesskap i skolen og for lærerne (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Utover dette finnes det ikke et muntlighetskonstrukt i norsk skole. Kaldahls studier viser at lærere vet mye om hvordan de skal vurdere muntlighet ut ifra erfaring og intuisjon, og at det finnes et uttalt muntlighetskonstrukt i lærernes kunnskapsbase (Kaldahl, 2019; Kaldahl, 2022). I denne studien spør jeg et utvalg lærere om hva slags kunnskap og erfaring som ligger til grunn for deres vurderingspraksis i norsk muntlig.

### 2.3 Tidligere forskning på muntlighet og vurdering

Sammenlignet med lesing og skriving finnes det, som tidligere nevnt, færre studier av undervisning og vurdering av muntlighet (Aksnes, 2016; Rødnes & Gilje, 2018; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013), og det har vært vanskelig å finne nyere forskning knyttet til LK20. Jeg vil derfor presentere tidligere forskning, fra både før og etter LK06, som omhandler undervisning og vurdering av muntlighet på ungdomstrinnet, i tillegg til enkeltstudier fra barnetrinn, mellomtrinn og videregående som jeg mener har relevans for min studie.

Muntlighet som fagfelt kan deles inn i to hovedområder, og den danske forskeren Haugsted innførte begrepene muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet som et hovedskille når vi snakker om muntlighet i skolen (Haugsted, 1999, s. 33). Muntlighet i undervisningen handler om kommunikasjonen som oppstår naturlig i klasserommene mellom lærer og elever, og elever imellom (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Undervisning i muntlighet handler om muntlighet som direkte gjenstand for undervisningen, for eksempel

framføringer og strukturerte debatter hvor bruken av vurderingskriterier er vanlig (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70; Svenkerud et al., 2012). Selv om undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisningen går i hverandre, da man for eksempel bruker klasseromssamtalen også når man underviser i muntlighet, kan denne muntlighetens dualitet være et nyttig perspektiv å ha med seg både når en underviser og vurderer i faget norsk muntlig. Videre vil jeg vise til forskning på muntlighet og vurdering ut ifra dette skillet.

### 2.3.1 Undervisning i muntlighet

Dersom elevene skal få et bevisst forhold til utvikling av egen muntlig kompetanse, må undervisning i muntlighet være et mål i seg selv. Eksempler på undervisning i muntlighet er framføringer, strukturerte debatter og diskusjoner, dramatiseringer samt fortellinger hvor de muntlige sjangrene er i sentrum for undervisningen, og hvor bruken av vurderingskriterier er vanlig (Børresen et al., 2012, s. 37; Svenkerud et al., 2012). I tillegg har jeg valgt å inkludere den planlagte og forberedte fagsamtalen her fordi den kan inneholde både en framføring, debatt og diskusjon (Joval, 2017, s. 36), og elevene får tilbakemeldinger ut ifra gitte vurderingskriterier.

Tidligere forskning viser at framføringer har vært den mest dominerende arbeidsformen i det bevisste arbeidet med muntlighet, der innholdet har hatt mest fokus (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013). Hertzbergs kartleggingsstudie av arbeid med muntlige ferdigheter i grunnskolen, viste at det var lite systematisk undervisning i muntlighet, og at framføringer var den mest utbredte arbeidsformen (Hertzberg, 2003). Funn fra studien til Svenkerud et al. (2012), hvor de undersøkte muntlighet i seks ulike klasserom på ungdomstrinnet, viste at arbeid med muntlighet utgjorde omtrent 20 prosent av norsktimene. Av disse utgjorde framføringer og verksted (forberedelser til framføringer) 84 prosent, diskusjon og debatter 4,3 prosent, metaundervisning 5,3 prosent og annet 6,4 prosent (Svenkerud et al., 2012). Metaundervisning handler om teori, for eksempel norskfaglige temaer som dialektkunnskap, hva som skiller muntlige og skriftlige sjangere fra hverandre eller hvordan elevene skal bruke stemme og kroppsspråk når de skal utføre noe muntlig. Resultater fra Svenkeruds studie om opplæring i muntlige ferdigheter på ungdomstrinnet, sett fra elevenes synspunkt, bekrefter at arbeid med muntlige ferdigheter i hovedsak består av framføringer (Svenkerud, 2013). En nyere studie av norsktimer på ungdomstrinnet, LISA-

studien<sup>2</sup>, viser at muntlige presentasjoner fortsatt står sterkt og dominerer undervisning i muntlighet, og at det er få diskusjoner, debatter og utforskende samtaler i norsktimene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 82).

Videre viser forskning at lærerne gir lite instruksjon og undervisning i forkant av presentasjonene, samt lite veiledning underveis. Tilbakemeldingene elevene får er først og fremst positive, støttende, lite konkrete og lite kritiske (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 84; Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013). Hertzberg (2003) sin studie viser i tillegg at framføringene blir kommentert og vurdert ut ifra innholdet, og det er få eksempler på vurderinger som går på selve framføringen – actio (Hertzberg, 2003).

Det finnes lite forskning på vurdering av den planlagte og formelle fagsamtalen, men jeg har funnet to masteroppgaver jeg finner interessante og aktuelle for min studie. Den første er en masteroppgave av Perjord (2018), hvor hun undersøkte hvilke erfaringer fem ungdomskoleelever hadde med fagsamtaler i naturfag. Funn fra denne studien viser at elevene er positive til fagsamtalen som vurderingsform fordi de synes de får vist mer kunnskap ved å forklare seg, utdype samt diskutere tematikken med hverandre. I tillegg kom det fram at elevene føler på mindre stress, de kan støtte hverandre og de opplever fagsamtaler som mindre kontrollerende ved at læreren trekker seg mer tilbake (Perjord, 2018, s. 97). Den andre masteroppgaven, av Haugen, tar for seg fagsamtalen som muntlig vurderingssituasjon i norskfaget sett fra elevenes perspektiv (Haugen, 2019). Hun observerte tre fagsamtaler og intervjuet fire elever på to videregående skoler. Funn fra denne studien viser også at elevene er positive til fagsamtalen som vurderingsform, og de begrunner det med at de får vist mer faglig bredde enn ved en framføring. Samtidig viser studien at det er det faglige innholdet som blir vurdert (Haugen, 2019, s. 69). Dette er sammenfallende med Hertzbergs funn som viser at forberedelser og vurdering går mest på innhold (2003). I tillegg fant Haugen ut at fagsamtalene bærer preg av spørsmål fra lærer til elev; læreren styrer samtalene og sitter med fasitsvaret, og det er lite rom for utforskende samtaler. Trygghet i gruppene trekkes også fram som viktig for hva elevene får vist av kompetanse og hvordan de opplever vurderingen

---

<sup>2</sup> LISA-studien (Linking Instruction and Student Achievement) er en stor norsk studie hvor de kartla undervisningspraksiser, elevoppfatninger og læringsutbytte, med mål om blant annet undersøke kvaliteten i undervisningen. Studien baserer seg på videodata fra skoleåret 2014-2015 (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

(Haugen, 2019, s. 70). Resultatene viser i tillegg at enkelte elever opplever at de muntlige ferdighetene eller samtaleferdighetene ikke blir vektlagt i vurderingen (Haugen, 2019, s. 69).

Møller et al. (2010) skriver i sin analyse av sentrale sider ved LK06 at selv om muntlig var lite prioritert i skolene, viste det seg at innføringen av den nye formen for muntlig eksamen (1997), hvor elevene først holder en forberedt muntlig presentasjon før en oppfølgende fagsamtale, så ut til å øke motivasjonen for å jobbe med muntlighet (Møller et al., 2010). Det vil si at eksamensformen påvirker hva lærerne legger vekt på i sin undervisningspraksis, og det kan forklare hvorfor presentasjonen står såpass sterkt i undervisning i muntlighet (Aksnes, 2016, s. 21). Nå er obligatorisk presentasjon fjernet som krav på muntlig eksamen. En konsekvens av dette kan være at elevene lærer mindre om retoriske appellformer og strategier fordi det å planlegge og forberede en presentasjon, forutsetter en «dobbel kompetanse: fagkunnskap og formidlingsevne» (Aksnes, 2016, s. 20). En av begrunnelsene for å fjerne presentasjonen fra eksamen, er at man skal vektlagge det spontane språket og dialogen, mer (Aksnes, 2016, s. 21).

### 2.3.2 Muntlighet i undervisningen

Muntlighet i undervisningen handler om hvilke muntlige sjangere som brukes og hvordan de brukes (Børresen et al., 2012, s. 37). Det muntlige språket er et redskap og middel for læring, og i skolesammenheng knyttes muntlighet i undervisningen blant annet til ulike klasseromssamtaler og dialogen. Forskning viser at det er mer muntlighet i undervisningen enn undervisning i muntlighet (Alexander, 2008; Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89). Den britiske forskeren Alexander har vært opptatt av dialogbasert undervisning for å fremme læring, og i en studie hvor han sammenlignet undervisning fra over 100 skoler i fem ulike land, fant han at det foregikk mye muntlighet i klasserommene (Alexander, 2008).

Norske studier bekrefter at det er rom for muntlighet i klasserommene, og funn fra Hertzbergs studie (2003) viser at det er de lærerstyrte helklassesamtalene samt frie elevsamtaler, som er mest utbredt av annen muntlig trening enn framføringer (Hertzberg, 2003, s. 165). Et av

hovedfunnene i sluttrapporten fra SMUL-prosjektet<sup>3</sup>, som hadde som oppgave å evaluere Kunnskapsløftet, viste at det var stor grad av muntlig samhandling mellom elever og lærere i helklasseundervisningen, under gruppearbeid og i individuelt arbeid (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012 s. 11). I LISA-studien fant de at lærerne er åpne for og positive til elevenes muntlige deltakelse, og at det foregår mye muntlighet i undervisningen på ungdomstrinnet ved at elever får tid og rom til å ytre seg gjennom blant annet klasseromssamtalen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89). Når det gjelder vurdering av muntlighet i undervisningen, viser forskning at aktivitet i timen, høytlesing og skriftlig-muntlige prøver teller med når lærerne setter karakter i norsk muntlig, men det arbeides lite med vurderingskriterier i tilknytning til dette (Hertzberg, 2003, s. 166).

Selv om det er rom for muntlighet i undervisningen, viser forskningen også til at det er lite utforskende samtaler der lærere følger opp og utfordrer elevene til å gå mer i dybden ved å begrunne, utdype eller forklare sine synspunkter (Alexander, 2008; Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89; Hodgson et al., 2012, s. 11; Sæbø et al., 2021). SMUL-rapporten viste at klasseromsdialogen manglet «dybde i den muntlige samhandlingen, i betydningen utforskning av og støtte til elevenes forståelse av lærestoffet» (Hodgson et al., 2012, s. 11). Forskningen peker på at det er det tradisjonelle IRE-mønsteret som preger samtalen i klasserommet, og at det er læreren som snakker mest og styrer samtalen. Elevene blir i liten grad utfordret til å tenke selv (Alexander, 2008). Ifølge Blikstad-Balas og Roe er det problematisk at elevene ikke får oppleve andre former for samtaler (2020, s. 85). Sæbø et al. gjorde en studie av fire klasser på mellomtrinnet for å finne ut hvilke dialogiske rom elevene fikk i klasserommene. Funn fra denne studien bekreftet mye av det samme som studiene ovenfor, det vil si at elevene i liten grad deltok i utforskende dialoger (Sæbø et al., 2021). Skaftun og Wagner sin klasseromsstudie av førsteklassingers muligheter til å være muntlig aktive (2019) viste at IRE-strukturen, hvor læreren er mest aktiv, var mest utbredt i helklasseundervisningen. I tillegg var individuelt arbeid den foretrukne arbeidsformen, og det var lite rom for dialog. De peker på en praksis hvor det kan virke som om stillhet og individuelt arbeid knyttes til godt læringsmiljø (Skaftun & Wagner, 2019). Samtidig som disse studiene etterlyser mangel på utforskende dialog, trekker forskerne fram at det er rom for muntlighet i klasserommene, blant

---

<sup>3</sup> SMUL- prosjektet hadde som oppgave å evaluere kunnskapsløftet. SMUL står for *Sammenhengen mellom undervisning og læring*, og hovedfokuset i sluttrapporten var å se «hvordan **læreren** forstår, fortolker og omsetter Læreplan for Kunnskapsløftet, LK06» (Hodgson et al., 2012 s. 1)

annet i klasseromssamtaler, samlingsstunder og stasjonsarbeid. Men potensialet som ligger i dialogen, blir ikke utnyttet godt nok (Skaftun & Wagner, 2019; Skaftun, 2020; Skaftun, Wagner & Nygard, 2021). Skaftun, Wagner og Nygard (2021) trekker også fram at elevene i begynneropplæringen snakker for lite, og at når elevene får talerom, er det ofte knyttet til ikke-faglige temaer. LISA-studien viser det samme; det blir mer «hverdagssnakk» enn «fagsnakk» (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89). I tillegg kommer det fram at lærerne har få forventninger når det gjelder elevenes muntlige deltakelse, og at det ofte er de samme elevene som ytrer seg i helklassesamtalen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73).

Det finnes lite forskning på vurdering av lytting som en del av muntlig kompetanse, men Oterhals og Sjøhelle (2022) har skrevet en artikkel om et samarbeidsprosjekt mellom Høgskulen i Volda og Molde vidaregåande skole der de jobber aktivt med lytterrollen i det dialogiske klasserommet. Hovedfokuset i dette samarbeidsprosjektet er hvordan man kan vurdere elevenes lyttekompetanse, blant annet ved muntlige framføringer. Resultatene så langt viser at 75% av elevene som deltok, mente de hadde blitt mer oppmerksomme på lytterrollen, og at alle mente de hadde fått med seg mer av presentasjonene. De hadde tydelige vurderingskriterier på forhånd, og de deltok aktivt ved blant annet å stille oppfølgingsspørsmål. Flere uttrykte at de var nervøse, men 90% mente de ville føle seg tryggere neste gang (Oterhals & Sjøhelle, 2022).

Flere forskere etterlyser et bredere repertoar av samtaleformer og talesjangere, og et større fokus på muntlighet i undervisningen med tanke på å nå faglige mål – at elevene skal delta i den faglige dialogen (Alexander, 2008; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Skaftun, 2020). I sosiokulturell læringsteori er man opptatt av læringspotensialet som ligger i samtalen og ordet som redskap for tanken, at talespråket lærer oss å tenke. Forskningen viser at denne forståelsen av muntlighet ikke er godt nok implementert i klasserommene ennå; det er for lite fokus på sammenhengen mellom muntlighet og tenking i fagene (Rongved, 2019; Skaftun, 2020). I sin studie av tekstsamtaler på andre trinn er Skaftun opptatt av hvordan utforskende samtaler kan bidra til å skape «klarhet i det uklare» (2020, s. 249).

### 2.3.3 Utfordringer knyttet til vurdering av muntlighet

Forskning på og vurdering av muntlighet viser at lærere synes arbeidet med muntlighet og vurdering av muntlighet er utfordrende, og de opplever å ha lite utdanning om muntlighet å støtte seg til (Kaldahl, 2022; Mercer et al., 2017). Kaldahl undersøkte i sin studie hvordan ungdomsskolelærere selv oppfatter egne forutsetninger for å undervise og vurdere muntlighet (Kaldahl, 2022). Resultatene viste at det var noe tilfeldig hvordan lærere forstår dette, og at de baserer sin vurdering av muntlighet på helhetsinntrykk og skjønn. I tillegg uttrykte lærerne at de er usikre på hva de skal vektlegge i vurderingen; faglig innhold eller kroppsspråk, stemmebruk og blick-kontakt (Kaldahl, 2022; Kaldahl, 2023). I vurderingen av skriftlige tekster er teksten i sentrum, og lærerne finner det vanskeligere å vurdere muntlige tekster fordi at de er flyktige og kontekstuelle – det er vanskelig å skille tekst fra elevens etos (Kaldahl, 2022; Kaldahl, 2023). Et annet aspekt ved vurdering av muntlighet som Kaldahl fant, var at elevaktivitet, som hvor ofte elevene rekker opp hånda og sier noe i timene, blir brukt til å justere karakteren i norsk muntlig.

For å oppsummere vil jeg til slutt si at det finnes lite forskning på vurdering av muntlighet i undervisningen. Det gjelder særlig de spontane, uformelle fagsamtalene, men også den planlagte og mer formelle, som jeg var inne på under fagsamtalen i forrige delkapittel. Å vurdere elevenes muntlige kompetanse har ofte vært knyttet til de ulike talesjangrene, og det gir et begrenset bilde av elevenes helhetlige kompetanse (Mercer et al., 2017).

## Kapittel 3: Metode

For å finne svar på problemstillingen *Hva kjennetegner et utvalg lærere sin vurderingspraksis i norsk muntlig, på ungdomstrinnet?* har jeg foretatt kvalitative intervju med fire norsklærere på ungdomstrinnet. I denne delen skal jeg først presentere hva som kjennetegner kvalitative forskningsmetoder, kvalitative intervju og begrunne valg av metode. Deretter vil jeg gjøre greie for utvalg, analyseprosess, studiens validitet og reliabilitet og til slutt komme med noen etiske betraktninger knyttet til metodevalg.



### 3.1 Kvalitativ metode

I denne studien har jeg brukt kvalitativ metode for å finne svar på problemstillingen. Det som skiller kvalitative og kvantitative metoder fra hverandre, er at kvantitative metoder baserer seg på tall for å finne informasjon om virkeligheten, mens kvalitative metoder er basert på informasjonsinnhenting gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018).

Problemstillingen er ofte retningsgivende for hvilken metode en velger å bruke fordi den kommuniserer spørsmålet oppgaven skal svare på (Kvale & Brinkmann, 2015).

Problemstillingen i denne oppgaven er beskrivende, det vil si at den tar sikte på å svare på «hva eller hvordan noe foregår» (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 30), og da er kvalitativ metode best egnet.

Et kjennetegn ved kvalitative studier er nærheten mellom forsker og deltakere gjennom for eksempel intervju, hvor de verbale uttrykksformene kan vise til egenskaper og karaktertrekk ved ulike sosiale fenomener som studeres (Thagaard, 2018). Ved en kvalitativ tilnærming kommer dataene som analyseres, til uttrykk i form av tekst som kan beskrive «personers handlinger, utsagn, intensjoner og perspektiver» (Thagaard, 2018, s. 13). I denne studien vil jeg beskrive et utvalg læreres handlinger, utsagn, intensjoner og perspektiver på muntlighet og vurdering av muntlighet, for å oppnå en forståelse av deres vurderingspraksis som et sosialt fenomen.

### 3.2 Kvalitativt forskningsintervju

For å finne ut hva som kjennetegner vurderingspraksisen til et utvalg lærere, har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode. Det finnes ulike typer intervju, og det som skiller dem fra hverandre, er hva som er hensikten med intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten med intervjuene i denne studien var å gå i dybden og utdype nyanser eller variasjoner av et fenomen. Derfor valgte jeg begreps- eller fenomenintervju (Svenkerud, 2021, s. 94). Ved å intervjuet et utvalg lærere ønsket jeg å få deres perspektiv på muntlighet og vurdering gjennom å stille spørsmål om hva de legger i ulike begreper, hva slags tanker, erfaringer og refleksjoner de har rundt muntlighet og vurdering, samt hvordan de vurderer muntlighet og hvorfor. Jeg kan derimot ikke si noe om hvordan lærerne opptrer eller handler i andre situasjoner enn i intervjuet, for eksempel i eget klasserom, eller hvilke erfaringer elevene har i forbindelse med vurdering i norsk muntlig.

### 3.2.1 Semi-strukturert intervju

For å få innsikt i informantenes tanker, erfaringer og refleksjoner valgte jeg semi-strukturert intervju som metode (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I et semi-strukturert intervju legges det opp til en planlagt og fleksibel samtale for å skape kunnskap i møtet mellom forsker og informant. En planlagt samtale tar utgangspunkt i en intervjuguide som forskeren har utarbeidet på forhånd, det vil si at forskeren har et klart formål med intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden i denne studien inneholdt spørsmål knyttet til tema og problemstilling for å sikre at dataene som ble samlet inn, var relevante. Samtidig ønsket jeg at intervjuet skulle være noe fleksibelt for å få fram andre og flere synspunkter som informanten kom på underveis. Fleksibiliteten lå i å stille spørsmål og føre samtalen inn på temaer i den rekkefølgen som var naturlig ut ifra dialogen der og da, og åpne opp for at informantene kunne utdype og komme med synspunkter og innspill som var interessante og relevante for studien.

### 3.2.2 Intervjuguide

Ettersom et intervju er en samtale styrt av forskeren (Neteland, 2020, s. 58), var det viktig å ha en plan for intervjuet; en intervjuguide (vedlegg 1). En intervjuguide vil sikre at forskeren stiller de samme hovedspørsmålene til alle informantene, og den skal ivareta både en teoretisk og en menneskelig dimensjon (Svenkerud, 2021, s. 95).

Den teoretiske dimensjonen ble ivaretatt ved å dele intervjuguiden inn i fire hovedområder ut ifra studiens problemstilling og forskningsspørsmål, i følgende rekkefølge: *1. Muntlige vurderingssituasjoner, 2. Vektlegging av ulike vurderingssituasjoner, 3. Muntlig vurderingspraksis og 4. Muntlig kompetanse*. Å ta utgangspunkt i problemstillingene og forskningsspørsmålene er med på å styrke studiens validitet. Valget av rekkefølge var bevisst, og var en av endringene jeg foretok etter piloteringen. Det første forskningsspørsmålet i studien handler om hva informantene legger i begrepet muntlig kompetanse. Dette er et teoretisk og stort spørsmål, og kan oppleves som et spørsmål som krever et fasitsvar. Derfor valgte jeg å spørre om dette til slutt. På den måten fungerte det som en slags oppsummering av hva vi har vært inne på underveis.

Den menneskelige dimensjonen handler om å holde samtalen i gang og skape et positivt samspill mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). For å ivareta den menneskelige dimensjonen ba jeg informanten innledningsvis om å fortelle litt om egen bakgrunn som norsklærer. Til slutt i intervjuguiden hadde jeg et spørsmål som åpnet for at informanten kunne supplere eller utdype temaer som hen syntes var relevante og som vi ikke hadde vært innom.

For å få informanten til å fortelle mest mulig er det viktig å tenke gjennom hva slags type spørsmål man stiller slik at samtalen styres inn på det en er interessert i (Neteland, 2020). Til hvert av de fire hovedområdene i intervjuguiden formulerte jeg derfor spørsmål som kunne bidra til å utdype temaene, samt stikkord og begreper som fungerte som en huskeliste over punkter jeg ønsket å komme inn på underveis. Intervjuguiden inneholdt ulike typer spørsmål. Åpne spørsmål har til hensikt å gi informanten muligheter til å uttale seg, mens lukkede spørsmål er mer knyttet til forskerens agenda (Svenkerud, 2021, s. 96). Jeg stilte introduksjonsspørsmål for å få samtalen i gang. Deretter vekslet jeg mellom åpne og mer lukkede spørsmål; åpne spørsmål for å få informanten til å dele og fortelle om egne erfaringer, tanker og refleksjoner rundt vurdering av muntlighet, og lukkede spørsmål for å få konkrete svar på om de for eksempel bruker lydfiler i vurderingsarbeidet, eller ikke. Underveis stilte jeg ulike typer oppfølgingsspørsmål for å få informantene til å utdype, forklare eller presisere (Neteland, 2020, s. 60). Jeg var klar over at måten spørsmålene er formulert på, kan påvirke studiens reliabilitet ved at de enten er ledende eller uklare (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225), og prøvde derfor i størst mulig grad å holde meg til spørsmålene i intervjuguiden. Samtidig åpnet jeg opp for at informantene kunne komme med spørsmål og synspunkter jeg ikke hadde tenkt på.

### 3.2.3 Pilotering

For å ha et godt datamateriale å jobbe videre med i studien og dermed sikre studiens validitet, gjennomførte jeg to prøveintervju, eller piloteringer, i forkant av selve intervjuene. Piloteringen hadde tre formål; å øve på å gjennomføre intervjuet ved å teste om spørsmålene fungerte, å teste opptaksutstyr samt å få fram forhold jeg ikke hadde tenkt på (Neteland, 2020). To kolleger stilte til hvert sitt intervju. Ved å gjennomføre to piloteringer fikk jeg trent

på intervjusituasjonen, både innhold og form. Det førte til at intervjuguiden ble justert ut ifra erfaringene fra pilotintervjuene og etter innspill fra informantene. Jeg brukte appen «Nettskjema-diktafon»<sup>4</sup> til å ta lydopptak av intervjuene. Appen hadde jeg lastet ned i forkant på telefon og Ipad.

#### 3.2.4 Utvalg av informanter

Det kan være vanskelig å vite hvor mange informanter en trenger å ha med i en kvalitativ studie, og det finnes ulike estimater på hvor mange informanter som er passe. Antallet informanter avhenger av formålet med studien, og det vil derfor variere (Postholm & Jacobsen, 2018). Kvale og Brinkmanns (2015) romslige råd er: «intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (s. 148). Jeg ønsket å få vite hva som kjennetegner et utvalg læreres vurderingspraksis, få tak i deres subjektive erfaringer, perspektiver, tanker og refleksjoner rundt vurdering i norsk muntlig. For å finne svar på studiens problemstilling trengte jeg å gå i dybden, noe som krever at intervjuene har en viss lengde (Neteland, 2020). På bakgrunn av dette – samtidig som jeg tok hensyn til at mengden data skulle være håndterlig innenfor studiens rammer og begrensninger – valgte jeg å intervju fire informanter.

For å finne informanter som ville gi troverdig informasjon til studien, foretok jeg et kriteriebasert, strategisk og delvis bekvemmelig utvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021; Neteland, 2020; Svenkerud, 2021). Allerede i problemstillingen framgikk det hvilken gruppe som var aktuell; norsklærere på ungdomstrinnet. Kriteriene for å delta i studien var at vedkommende var lærerutdannet, jobbet som norsklærer på ungdomstrinnet og hadde erfaring med å sette termin- og standpunkt karakter i norsk muntlig både før og etter innføringen av LK20. I og med at eksamen etter ny læreplan ikke har blitt gjennomført på grunn av koronapandemien, var det ønskelig at lærerne hadde erfaring med muntlig eksamen etter LK06, men at de samtidig hadde undervist og vurdert etter ny læreplan. I tillegg ønsket jeg at begge kjønn skulle være representert. Jeg foretok et strategisk utvalg ved å velge to informanter jeg hadde kjennskap til fra før, Markus og Emilie og som jeg visste oppfylte

---

<sup>4</sup> Nettskjema-diktafon er en app som lastes ned på telefon og Ipad. Lydopptakene blir sendt videre til Nettskjema som blir driftet av Universitetet i Oslo, og som er en sikker løsning for datainnsamling via nett.  
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>

kriteriene. Begge sa ja til å delta. Deretter spurte jeg om de kunne gi meg navn på andre norsklærere som jeg kunne kontakte direkte via epost, ut ifra kriteriene nevnt ovenfor, og slik ble de to andre informantene, Ida og Julie, rekruttert. En kan si at jeg gjorde et bekvemmelighetsutvalg ved å spørre to bekjente som bor og jobber i nærheten, fordi jeg da ikke behøvde å reise så langt for å få gjennomført intervjuene. Utfordringen med å velge informanter en kjenner er at de kan føle seg forpliktet til å delta for å bidra til min forskning, noe som kan gi andre funn enn andre informanter ville ha gitt. For å styrke studiens validitet var det derfor et bevisst valg å hente inn to ukjente informanter.

Informantene i studien jobber på to skoler, to på hver skole. Erfaringsmessig opplever jeg at lærere som arbeider tett sammen på team og/eller skole, utvikler en felles praksis, og at de gjerne samarbeider om planlegging, undervisning og vurdering. Derfor var det interessant og relevant å ha informanter fra to ulike skoler for å kunne se etter likheter og forskjeller i skolenes praksiser, noe som igjen vil styrke studiens validitet.

### 3.2.5 Gjennomføring av intervjuene

Jeg har gjennomført intervju med fire informanter etter informert skriftlig samtykke (vedlegg 2). I tillegg ble rektorene ved skolene informert om prosjektet via epost i forkant. Tre av intervjuene ble gjennomført på min arbeidsplass etter arbeidstid, og det fjerde digitalt via Teams - dette etter ønske fra informantene selv. Intervjuene ble forespeilet å vare i ca. 45 minutter ut ifra erfaringer med piloteringene. Tabell 1 viser en oversikt over informantene, hvor mange års erfaring de har med undervisning i ungdomsskolen, hvilken skole og hvilket trinn de underviser på samt antall minutter intervjuet varte i.

**Tabell 1**

*Oversikt over informanter i studien samt intervjulengde*

<b>Navn</b>	<b>Erfaring ungdomstrinn (antall år)</b>	<b>Skole</b>	<b>Trinn</b>	<b>Intervjulengde i minutter</b>
Markus	19	Ungdomsskole 1	10	48
Ida	20	Ungdomsskole 1	9	41
Emilie	22	Ungdomsskole 2	8	49
Julie	13	Ungdomsskole 2	8	35

Navnene til lærerne er anonymisert og erstattet med navn valgt ut etter hvilke navn som toppet navnestatistikken i år 2000 (Statistisk sentralbyrå, 2001), samme år som jeg begynte som lærer i ungdomsskolen. Siden informantene var fra to ulike skoler, har jeg kalt skolene for skole 1 og skole 2.

Intervjuene ble tatt opp via appen «Nettskjema-diktafon» på både mobiltelefon og Ipad for å ha en sikkerhetskopi dersom noe skulle gå galt underveis. I tillegg noterte jeg ned stikkord og tanker i ei bok som jeg har kalt tankenotatbok.

I intervjusituasjonen la jeg opp til å skape en god relasjon mellom meg som forsker og informantene ved å la informantene velge lokalitet, stille dem åpne spørsmål og legge til rette for at de følte seg vel. Som lærer med mye av de samme erfaringene som informantene, hadde jeg en nærhet til forskningsfeltet som jeg opplevde som positiv for dialogen. Samtidig var jeg klar over at jeg i denne situasjonen først og fremst opptrådte som forsker, og at intervjuet ville bære preg av en asymmetrisk relasjon, hvor det var jeg som planla, definerte og drev intervjuet framover (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51).

### 3.2.6 Transkribering

Etter at alle intervjuene var gjennomført, begynte jeg arbeidet med å transkribere. Formålet med dette var å få en oversikt over materialet og samtidig gjøre dataene egnet for analyse. Å transkribere et intervju vil si å transformere tale til skriftlig tekst; å skrive ned det som ble sagt. Denne transformasjonen av talespråk til skriftspråk er ikke ukomplisert: Den som transkriberer må foreta noen valg og vurderinger som er viktig å være klar over (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Det er en reduksjonsprosess.

Jeg transkriberte alle fire intervjuene selv. Det ga meg god innsikt i datamaterialet, og allerede her startet analyseprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145). Da det ikke finnes noen fasit på hva man bør ha med i en transkripsjon, var det viktig for meg å finne en transkripsjonsform som egnet seg i min studie. Målet med transkripsjonen var å få fram innholdet i samtalen, å få vist fram fenomenet jeg ønsket å belyse i studien (Riis-Johansen, 2020, s. 102). Derfor ble intervjuene transkribert uten å ta hensyn til *emosjonelle aspekter*

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211) som latter, pauser, sukk og bekræftende ytringer som «mm» og «ja». I tillegg utelot jeg gjentakelser. Jeg skrev av intervjuene så nøyaktig som mulig, og valgte å bruke bokmål med vanlig rettskriving for å gjøre sitatene mer leservennlige. Likevel bærer transkripsjonene preg av å være avskrift av en muntlig dialog, med blant annet ufullstendige setninger, innskutte bisetninger og et muntlig og uformelt språk. Eksempler på dette er setningen: «Akkurat nå har jeg 8. klasse, så de er jo litt ferske i gamet, men de kan være litt raske kanskje, hvis jeg ikke er der og kan stille oppfølgingsspørsmål, eller si at «kan du si litt mer om det, eller hva tenkte du da du sa det», så da er de jo litt sånn ferdige litt fort da, noen da» (Emilie). Til sammen utgjorde de transkriberte intervjuene 55 A4-sider.

### 3.3 Analyseprosessen

Å analysere i kvalitativ forskning handler om å «velge ut, systematisere, kategorisere og tolke» datamaterialet du har samlet inn (Anker, 2020, s. 11). Jeg foretok en tematisk innholdsanalyse, fordi det var innholdet i intervjuene som var interessant for problemstillingen i denne studien. Gjennom analyseprosessen har jeg hatt en hermeneutisk tilnærming, det vil si at jeg har vekslet mellom å lese og analysere delene og helheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237; Neteland, 2020, s. 64). Først forsøkte jeg å få en oversikt over meningsinnholdet i intervjuene gjennom å kode og kategorisere, før jeg startet med å fortolke hva informantene mente med det de hadde sagt. Jeg har fortolket enkeltutsagn, sett etter sammenhenger og sammenlignet informantenes utsagn. For å unngå at fortolkningene blir for subjektive, og for å styrke studiens validitet, har jeg vist til sitater fra de transkriberte intervjuene. I hele analyseprosessen skrev jeg ned ulike tanker og ideer i et tankenotat.

Min analyseprosess bygger på Ankers fire analysefaser som hun kaller: *1. materialinnsamling og tidlige analyser*, *2. kondensering, koding og kategorisering*, *3. å skrive ut analysene*, og *4. drøfting og teoretisering* (Anker, 2020, s. 63). Den første fasen startet parallelt med datainnsamlingen ved at jeg notere ned tanker og ideer som dukket opp underveis i, og rett etter, intervjuene. I arbeidet med å transkribere intervjuene gjorde jeg meg noen tanker om analysen, og skrev ned mulige kategorier og koder. I fase to jobbet jeg med å systematisere innholdet i intervjuene ved å kode og kategorisere materialet. Det finnes flere måter å kode et materiale på, og jeg valgte å bruke åpen koding. Åpen koding forstås som «den prosessen der

man bryter ned, undersøker, sammenligner, konseptualiserer og kategoriserer data» (Strauss og Corbin, 1990, sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Jeg har brukt en abduktiv analyse, det vil si en blanding av induktiv og deduktiv koding (Anker, 2020, s. 79). Jeg startet med en deduktiv, teoristyrte form for koding ved å ta utgangspunkt i studiens problemstilling, forskningsspørsmål og teori (Anker, 2020, s. 79). Det resulterte i følgende koder: *å tale, å lytte, undervisning i muntlighet, muntlighet i undervisning, formelle vurderingssituasjoner, uformelle vurderingssituasjoner, underveis- og sluttvurdering og utfordringer*. I tillegg oppstod det, underveis i prosessen, flere koder ut ifra materialet, en såkalt empirinær og induktiv form for koding (Anker, 2020, s. 77). Det resulterte i disse kodene: *samarbeid, muligheter, andre fag og endringer*. Videre samlet jeg de ulike kodene under kategoriene *muntlig kompetanse, vurderingssituasjoner, vekting og annet* for å få en oversikt over materialet og gjøre det mer tilgjengelig for sammenligning. Kategoriene er knyttet til studiens tre forskningsspørsmål, som ble utarbeidet for å kunne gi svar på problemstillingen; *hva kjennetegner et utvalg lærere sin vurderingspraksis i norsk muntlig, på ungdomstrinnet?* se tabell 2 nedenfor. Jeg markerte utsagn og deler av teksten som passet inn i kategoriene, med ulike farger. For å sikre at jeg ikke gikk glipp av viktig informasjon i de transkriberte intervjuene, brukte jeg i tillegg søkefunksjonen i skriveprogrammet Word, til å søke opp sentrale ord og begreper fra teorien.

**Tabell 2**

*Oversikt over koder og kategorier, knyttet til forskningsspørsmålene*

<b>Koder</b>	<b>Kategorier</b>	<b>Forskningsspørsmål</b>
Å tale Å lytte	Muntlig kompetanse	Hvordan forstår lærerne begrepet muntlig kompetanse?
Undervisning i muntlighet Muntlighet i undervisning Utfordringer Samarbeid	Vurderingssituasjoner	Hvilke muntlige vurderingssituasjoner legger lærerne til rette for slik at elevene får vist en bred muntlighetskompetanse?



---

Formelle vurderingssituasjoner		Hvordan vektlegges de ulike vurderingssituasjonene når lærerne setter termin- og standpunktkarakterer?
Uformelle vurderingssituasjoner	Vekting	
Underveis- og sluttvurdering		

---

Muligheter		
Andre fag	Annet	
Endringer		

---

Ved å sammenstille og sammenligne deler av intervjuene kunne jeg i fase tre av analyseprosessen presentere funn og resultater og med dette skrive ut analysen (Anker, 2020). I denne fasen var det viktig å se på kodingen og kategoriseringen med nye øyne for å kunne oppdage mønster, likheter og ulikheter i lærernes vurderingspraksis, samt eventuelle spenninger. Resultatene er strukturert ut ifra kategoriene nevnt ovenfor. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel fire, hvor resultatene blir presentert. Til slutt i analyseprosessen, fase fire, har jeg drøftet funn og resultater i lys av teori og tidligere forskning (Anker, 2020), samt forsøkt å svare på studiens problemstilling. Jeg har valgt å skrive drøftingsdelen i et eget kapittel, kapittel fem, og vil bruke forskningsspørsmålene og studiens problemstilling som utgangspunkt for drøftingen.

### 3.4 Validitet, reliabilitet og etiske betraktninger

Forskning er både en prosess og et resultat. Målet er ikke å få fram en universell sannhet, men å utvide vår kunnskap gjennom en prosess hvor vi «avdekker og forstår deler av virkeligheten» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Når vi snakker om kvalitet i forskning, knyttes det til både de resultatene forskere har kommet fram til, men også prosessen og hvordan kunnskapen har blitt produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Det handler om at forskningen skal framstå som troverdig.

### 3.4.1 Validitet

Validitet handler om forskningens gyldighet, og i samfunnsvitenskapen dreier det seg om hvorvidt metoden du benytter deg av, egner seg til å undersøke det du skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I denne studien valgte jeg metoden kvalitativt forskningsintervju fordi jeg ønsket å få et utvalg lærere sitt perspektiv på muntlighet og vurdering, og jeg har begrunnet metodevalget i kapittel 3.2. Her kom jeg også inn på ulike valg jeg foretok i prosessen knyttet til validitet, gjennom beskrivelser av metodevalg, intervjuguide, pilotering og utvalg av informanter.

Videre har det vært viktig for meg å reflektere over samspillet i intervjusituasjonen og min rolle som forsker. Til daglig jobber jeg som norsklærer på samme nivå som informantene, og har derfor en tilknytning til forskningsfeltet. Det kan være både en styrke og en begrensning. En styrke fordi jeg kjente til informantenes situasjon, og fordi mine erfaringer kan ha vært med på å bekrefte forståelsene vi utviklet underveis. Motsatt kan det ha bidratt til at jeg har oversett nyanser som ikke stemte med mine erfaringer (Thagaard, 2018, s. 190). I tillegg kan mine oppfatninger og verdier ha påvirket innholdet i intervjuene. Et annet aspekt er at informantene kan ha hatt et ønske om å gjøre et godt inntrykk ved å framstille seg selv på en gunstig måte, og svart det de tenker forskeren vil høre (Thagaard, 2018, s. 108). I tillegg er ikke informantenes utsagn nødvendigvis hele «sannheten», men et uttrykk for hvordan de selv oppfatter «sannheten» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Jeg har forsøkt å fange informantenes subjektive meninger, tolkninger og erfaringer på deres premisser.

For å styrke forskningens validitet beskrev jeg i kapittel 3.3 om analyseprosessen, hvordan jeg kom fram til koder og kategorier og knyttet disse til problemstilling, forskningsspørsmål og teori. I resultatdelen har jeg beskrevet materialet rikt gjennom «tykke beskrivelser» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230) for å synliggjøre mine fortolkninger. Det vil si at jeg har beskrevet, analysert og tolket funn fra datamaterialet, og vist til eksempler underveis. Resultatene har gitt svar på studiens problemstilling, og derfor mener jeg at metoden jeg har brukt, var både hensiktsmessig og valid.

### 3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, det vil si i hvilken grad vi kan stole på resultatene fra forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). I en samfunnsvitenskapelig tradisjon handler reliabilitet om at fenomener kan endre seg i møte med den menneskeskapte og sosiale verden, fordi både forskere og informanter er i utvikling hele tiden. Reliabilitet handler om evnen til å reflektere over egen forskning samt forskerrollen; forskeren må reflektere over sin egen påvirkning, samtidig som hen også gir andre mulighet til å reflektere over forskningsprosessen ved å gjøre forskningen transparent (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Som beskrevet i avsnittet om validitet, hadde jeg som lærer tilknytning til forskningsfeltet, noe som kan ha påvirket studiens validitet, men også reliabilitet. Relasjonen mellom meg som forsker og informantene kan ha påvirket det som ble sagt fordi vi som mennesker vil tilpasse det vi sier ut ifra den relasjonen vi har, og vi vil også kunne fortolke utsagn ulikt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Å reflektere over forholdet mellom problemstillingen og informantene er relevant med tanke på reliabilitet. Informantene i denne studien har jobbet med vurdering i norsk muntlig i flere år og har derfor kunnskap om forskningsfeltet. Likevel er det viktig å være oppmerksom på at spørsmålene i intervjuguiden kan oppleves ulikt (Thagaard, 2018, s. 226). Samtidig vil det i semi-strukturerte intervju dukke opp nye spørsmål, og dette vil variere fra intervju til intervju. For å imøtekomme kravene om reliabilitet, har jeg lagt ved intervjuguiden, beskrevet og begrunnet mine metodiske valg, gjort rede for utvalg og kontekst, samt forklart hvordan analysen ble utført. Videre har jeg vist til sitater fra intervjuene for å underbygge funnene. På den måten har jeg forsøkt å være så transparent som mulig slik at andre kan gjøre tilsvarende undersøkelse, men med andre informanter.

### 3.4.3 Forskningsetikk

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er utgangspunktet for forskningsetikken i Norge i dag basert på tre grunnleggende krav til forholdet mellom forsker og informanter; informert samtykke, konfidensialitet og riktig presentasjon av data (s. 247). I det følgende vil jeg vise hvordan disse kravene er ivaretatt i denne studien.

Det første jeg gjorde var å melde prosjektet inn til Sikt<sup>5</sup> for vurdering og godkjenning. Da prosjektet var godkjent (vedlegg 3), fikk alle informantene i studien tilsendt en epost med en forespørsel om de ville delta i forskningsprosjektet samt en samtykkeerklæring (vedlegg 2). Her informerte jeg om formålet med studien, studiens tema og problemstilling, hvorfor de fikk spørsmål om å delta og hva det ville innebære for dem. I samme skriv gjorde jeg oppmerksom på at det var helt frivillig å delta. Selv om jeg opplyste om at dette var frivillig, kan jeg ikke utelukke at informantene følte seg presset til å delta fordi de kjente meg, men min oppfatning var at de gjerne ville bidra, og at de syntes det var interessant. Av de to informantene jeg fikk tips om å spørre, svarte den ene ja med én gang, mens den andre svarte nei. Da gikk jeg videre på en oversikt jeg hadde fått av en av informantene over lærere som oppfylte kravene, og fikk ja fra den neste på lista. Til slutt i samtykkeerklæringen informerte jeg om hvordan personvernet ville bli ivaretatt og hvilke rettigheter informantene har. Samtykkeerklæringen ble sendt ut i god tid før intervjuene, og alle informantene har skrevet under.

Når det gjelder konfidensialitet eller krav om privatliv, mener jeg dette har blitt ivaretatt ved å anonymisere informantene og skolene de jobber ved. I og med at jeg jobber i en liten kommune var det viktig for meg å hente informanter fra andre skoler for å ivareta anonymiteten. I tillegg har alle navnene blitt byttet ut med pseudonymer. I samtykkeerklæringen informerte jeg om hvordan dataene ville bli behandlet, lagret og slettet etter prosjektets slutt ved å vise til Sikt sin vurdering og godkjenning. Det vil si at personopplysninger i prosjektet er i samsvar med personvernreglene. Lydopptakene ble tatt opp i appen «Nettskjema-diktafon» som skal være en sikker løsning for datainnsamling. Mailer som ble sendt mellom forsker og informantene, vil bli slettet etter prosjektets slutt. Likevel er jeg som forsker klar over at man skal være forsiktig med å love full anonymitet da anonymitet innebærer at det å koble opplysninger til informantenes identitet, er umulig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Til tross for dette, mener jeg at jeg har gjort det jeg kan for å oppfylle informantenes krav om konfidensialitet.

---

<sup>5</sup> Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, er en sammenslåing av NSD (Norsk senter for forskningsdata AS), Uninett AS og Unit – Direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning og forskning (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Det siste kravet til forskningsetikk handler om krav til riktig presentasjon av data. For å ivareta dette kravet har jeg informert informantene om at de er velkomne til å lese de transkriberte intervjuene og oppgaven, underveis i prosjektet. Jeg har forsøkt å gjengi resultatene så fullstendig som mulig, og uten å ta enkeltutsagn ut av sammenhengen. Samtidig er jeg klar over at min presentasjon av resultater vil være preget av min fortolkning, og at det derfor kan være detaljer jeg har gått glipp av. Jeg har forsøkt å unngå å generalisere eller trekke slutninger på et tynt grunnlag (Anker, 2020, s. 86), og min intensjon har vært å presentere resultatene så riktig som mulig. Både lydopptak og de transkriberte intervjuene er tilgjengelige til prosjektets slutt, dersom dette etterspørres.

Som forsker har jeg forsøkt å ivareta studiens kvalitet ved å forankre min forskning i teori og tidligere forskning. I tillegg har jeg forsøkt å gjøre forskningsprosessen transparent ved å gjøre rede for og reflektere over valgene jeg har tatt underveis.

## Kapittel 4: Resultater

Resultater fra analysen av intervjuene blir presentert tematisk. Jeg har valgt å strukturere funnene ut ifra kategoriene *muntlig kompetanse*, *vurderingssituasjoner*, *veking* og *annet*, se tabell 2 i kapittel 3.3. Til slutt vil jeg oppsummere funnene før jeg går over til å drøfte disse i kapittel 5. Informantene var informert om studiens tema og problemstilling på forhånd via samtykkeerklæringen, men de var ikke kjent med de tre forskningsspørsmålene. Jeg ønsket at de skulle være forberedt på tematikken og ha gjort seg noen tanker rundt egen vurderingspraksis i norsk muntlig, uten å styre samtalen for mye slik at de ville komme med ferdige «svar» på forhånd.

### 4.1 Muntlig kompetanse

Hensikten med det første forskningsspørsmålet var å finne ut hvordan informantene forstår begrepet muntlig kompetanse i norskfaget. Informantene fikk spørsmålet eksplisitt til sist i intervjuet, og alle syntes det var utfordrende å svare på fordi det er et vanskelig og stort begrep. Jeg vil presentere hva de svarte eksplisitt på spørsmålet, men også trekke fram områder de var innom underveis som kan knyttes til hvordan de forstår begrepet muntlig

kompetanse. I analyseprosessen brukte jeg kodene *å tale* og *å lytte*, og jeg har valgt å presentere funnene ut ifra disse to områdene.

#### 4.1.1. Å tale

Lærerne knyttet begrepet muntlig kompetanse til det å kunne uttrykke seg og tale. Eksempler som viser dette, er uttalelsene: «måten og evnen du har til å snakke for deg» (Markus) og «det er å kunne uttrykke seg slik at du får trening til å si hva du mener» (Julie). De utdypet videre hva de legger i begrepet ved å bruke verbene å presentere, framføre, fortelle og argumentere. Retorikkbegrepet er tett knyttet til det å tale, og alle var, som nevnt, opptatt av muntlig kompetanse som kunsten å tale. Kun Emilie og Julie brukte begrepet retorikk eksplisitt, og da i forbindelse med ulike argumenttyper samt talen som sjanger: «I fjor i tiende jobbet vi ganske mye med retorikk, etos, patos og logos [...], de fikk lov til å prøve seg litt på det – å holde tale» (Emilie).

Kommunikasjon var et sentralt begrep i intervjuene, og alle lærerne var inne på samtaleferdigheter som en viktig del av muntlig kompetanse; det å kunne delta i ulike samtaler og diskusjoner, samt det å kunne kommunisere hensiktsmessig ved å bruke et språk tilpasset situasjonen:

[...] å kunne argumentere, å kunne forklare slik at det er forståelse, og å ha et begrepsapparat som passer. (Markus)

Jeg tenker først og fremst at det handler om å kunne uttrykke seg, meninger, refleksjoner, og å argumentere for eksempel. Men også det å kunne tilpasse språket til ulike situasjoner. (Ida)

Ja, det må jo handle om å kommunisere hensiktsmessig til mottakeren da. At du snakker om det du skal, når du skal til den du skal, på et vis. (Emilie)

Da jeg spurte Markus hva han mente med begrepsapparat, svarte han at det er viktig at elevene utvikler et fagspråk slik at det blir noe mer enn «hverdagssnakk».

Videre snakket Ida, Emilie og Julie om muntlig kompetanse som en viktig kompetanse med tanke på livsmestring og deltakelse i demokratiet: «det er jo viktig i forhold til livsmestring,

da» (Julie), og «[...] det er viktig for de har jo en stemme, og de har jo behov for å bli hørt» (Ida) er eksempler som viser dette.

På spørsmål om lærerne snakker med elevene om hva som ligger i begrepet muntlig kompetanse svarte Markus, Ida og Emilie at de ikke har gjort det bevisst, men at de nok er inne på det i forbindelse med ulike temaer de jobber med underveis. Julie, derimot, uttalte at hun ikke har snakket med elevene om begrepet muntlig kompetanse i det hele tatt: «Nei, det har jeg ikke gjort» (Julie).

#### 4.1.2 Å lytte

Selv om vi hadde snakket om lyttekompetanse underveis, var det ingen av lærerne som kom inn på lytting da de skulle definere muntlig kompetanse mot slutten av intervjuet. Da jeg spurte dem eksplisitt, refererte de til det de hadde sagt om hvordan de jobber med lytting, og ikke egentlig hva de legger i selve begrepet. Slik jeg tolker resultatene ut ifra det lærerne svarte implisitt, forstår de lyttekompetanse som det å høre etter, å lytte etter informasjon: «de er jo ikke så flinke til å ta beskjeder. Jeg må jo gi enkle beskjeder opptil fire, fem og seks ganger, så de er uoppmerksomme» (Ida). Videre nevnte alle, bortsett fra Julie, at de leser mye høyt for elevene, og slik jeg forstår svarene, handler høytlesing om å lytte etter informasjon, konsentrere seg og følge med. I forbindelse med hverandrevurdering og presentasjoner kom lærerne inn på publikumsrollen. I tillegg til å lytte til hverandres presentasjoner, eller samtaler som Julie nevnte, kom de her inn på empatisk lytting; at elevene skulle være et godt publikum og være greie med hverandre:

Og de som var publikum, skulle lære seg å lytte til andre elever og gi tilbakemeldinger. (Emilie)

[...] jeg har inntrykk av at elevene ser på det som at de føler med stakkaren. Derfor har jeg aldri vært plaget av det, altså, at folk har vært ufine. Men at de i hvert fall sier noe som er bra. (Markus)

Lærerne snakket om samtaler og samtaleferdigheter som en del av muntlig kompetanse, og lytting hører inn under dette. Selv om Ida synes det er vanskelig å jobbe med lyttekompetanse, ser hun det som viktig å jobbe med samtaleferdigheter: «det er viktig å lære dem dette med samtale også, det å respondere og lytte uten å avbryte». Emilie kom også inn på viktigheten

av å lære seg å lytte og følge opp det andre sier: «Man kan stille gode spørsmål til andre, lytte, komme med oppfølgingsspørsmål og så videre». Det tolker jeg som kritisk lytting.

## 4.2 Muntlige vurderingssituasjoner

Svarene i denne delen av analysen kommer som et resultat av flere spørsmål jeg stilte. Først spurte jeg om lærerne kunne fortelle om en muntlig vurderingssituasjon som de syntes hadde fungert bra, deretter fikk de spørsmål om hvilke andre vurderingssituasjoner de la opp til i løpet av skoleåret. Dersom det var vurderingssituasjoner jeg tenkte de ikke hadde nevnt, men som jeg ut ifra teori og erfaring antar brukes, stilte jeg spørsmål om disse. Jeg vil presentere funnene ut ifra de to begrepene undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisningen og knytte det til vurdering. Begrepene går noe i hverandre, og det kan være undervisnings- og vurderingssituasjoner som vil kunne passe inn under begge. For å skille disse har jeg tenkt at de situasjonene som hører inn under undervisning i muntlighet, er planlagte og forberedte, i tillegg til at elevene er kjent med at det er en vurderingssituasjon. Motsatt vil de mer spontane og uformelle vurderingssituasjonene falle inn under muntlighet i undervisningen.

### 4.2.1 Vurdering av undervisning i muntlighet

For å sortere funnene i denne delen av analysen har jeg tatt utgangspunkt i de sjangrene eller aktivitetene som Svenkerud et al. (2012) brukte i sin studie, og som jeg beskrev i kapittel 2.3.1 *Undervisning i muntlighet*. Jeg kom fram til disse fire aktivitetene: fagsamtalen, framføringer, diskusjon/debatt og metaundervisning. Fagsamtalene knytter jeg til undervisning i muntlighet fordi det her handler om de planlagte og forberedte fagsamtalene som elevene er kjent med på forhånd. Andre former for samtaler, som klasseromssamtaler, hører mer til muntlighet i undervisningen. Disse kommer jeg tilbake til i neste delkapittel. Skillet mellom de formelle fagsamtalene og de uformelle klasseromssamtalene er ikke uproblematisk fordi hensikten med en samtale, uansett hva vi kaller den, kan være todelt: trening i muntlighet og muntlighet som redskap for læring. Min begrunnelse for å trekke inn fagsamtalen her er at slik jeg forstår lærerne i denne studien, så bruker de fagsamtalen som trening i muntlighet.



## *Fagsamtalen*

Alle de fire lærerne trakk fram fagsamtalen som en positiv og mye brukt vurderingssituasjon. Fagsamtalene kan være med og uten lærer, live eller som lydopptak, og med fagsamtale mente de også podkast og radioprogram: «Ja, det er det jeg bruker podkast til liksom, fagsamtale» (Ida). Det de pekte på som positivt med fagsamtalene, er at elevene virker mer komfortable med en samtale i motsetning til hvordan de opplever andre vurderingssituasjoner, og at de som lærere får mulighet til å stille flere oppfølgingsspørsmål for å få fram elevenes refleksjoner og tanker: «Nei, det er jo det at jeg tror alle opplever mestring, at alle kan bidra med noe. Og det at man får tak på den refleksjonsbiten som jeg synes er vanskelig når de leverer noe skriftlig på samme måten» (Julie). Alle lærerne foretrekker å være med i fagsamtalene. I tillegg har de gode erfaringer med å fordele roller på forhånd slik at alle elevene får sagt noe, og de pleier ofte å utnevne en ordstyrer til å fordele ordet: «Det er fint at de har sine roller da, sånn at alle skal si noe» (Ida). I de situasjonene hvor læreren ikke er med i fagsamtalen, bruker de lydopptak som de kan høre på i etterkant. Dette opplever de som positivt, bortsett fra Markus, som synes det kan være «en litt kunstig situasjon» (Markus). Fagsamtalene foregår i grupper og sjelden bare mellom lærer og en elev.

Selv om lærerne var positive til fagsamtaler, trakk de også fram noen utfordringer. For eksempel nevnte alle at det er tidkrevende å gjennomføre fagsamtaler dersom de skal delta selv, at det kan være vanskelig å inkludere alle i samtalen og sette sammen gode grupper, samt at det tar tid å lytte gjennom lydopptakene. De påpekte dessuten at elevene blir raskere ferdige dersom læreren ikke er der og følger opp:

Hvis det er sånn at det er uten lærer, da blir det tatt opp. Og det er ikke det beste synes jeg, det blir fort mye tøys og at noen tar scenen. (Markus)

Akkurat nå har jeg 8. klasse, så de er jo litt ferske i gamet, men de kan være litt raske, kanskje, hvis jeg ikke er der og kan stille oppfølgingsspørsmål eller si at «kan du si litt mer om det, eller hva tenkte du da du sa det», så da er de jo litt sånn ferdige litt fort. (Emilie)

På spørsmål om hva lærerne vurderer og hva elevene får tilbakemelding på, svarte alle at det går mest på innhold, at elevene bruker fagbegreper, begrunner egne meninger, kommer med eksempler, viser refleksjon og kan svare på oppfølgingsspørsmål. I tillegg kom de inn på at tilbakemeldingene ligner på de elevene får på skriftlige oppgaver: «at de skal fortelle

meningen sin, komme med eksempler fra boka og begrunne meningene sine og reflektere» (Emilie).

### *Presentasjoner*

Ingen av de fire lærerne nevnte presentasjoner eller muntlige framføringer da de skulle fortelle om en vurderingssituasjon de syntes hadde fungert bra. Både Markus, Ida og Julie trakk fram fagsamtalen først, mens Emilie fortalte om klasseromssamtalene.

Klasseromssamtalene kommer jeg tilbake til i kapittel 4.2.2 *Vurdering av muntlighet i undervisning*. Utover i intervjuene kom vi inn på presentasjoner. Flere av lærerne uttalte at de har færre muntlige presentasjoner nå enn tidligere:

Og så har jeg nesten ikke sånne presentasjoner hvor de står framme ved tavla lenger. Det synes jeg er kjedelig. (Ida)

Så det er veldig lite sånne tradisjonelle presentasjoner. For det er veldig tidkrevende, og så er det mange som synes det er helt grusomt. (Emilie)

Ida forklarte at det er kjedelig å høre på presentasjoner fordi det tar så lang tid, og fordi det blir ensformig å høre på. Med tradisjonelle presentasjoner mener Emilie PowerPoint-presentasjoner. Hun fortalte videre at hun ofte lar elevene selv velge hvordan de vil vise sin kompetanse, blant annet fordi det er mer i tråd med ny eksamensordning. Markus, Ida og Julie var også inne på den nye eksamensordningen hvor obligatorisk presentasjon er fjernet. De synes det er greit. Samtidig som lærerne uttrykte en viss skepsis til muntlige presentasjoner, var de også positive til presentasjoner med PowerPoint fordi det kan være en støtte for elevene, for eksempel i en eksamenssituasjon, og at det derfor bør trenes på: «Jeg tror kanskje presentasjon er greit lell, men den behøver jo ikke å ta så stor plass kanskje. Men jeg synes egentlig det er greit lell, jeg altså, for da får du elevene i gang» (Markus). Nå har det ikke vært gjennomført muntlig eksamen etter ny læreplan på grunn av koronapandemien, men lærerne fortalte at de har hatt prøvemuntlig<sup>6</sup> på skolene, noe de har positive erfaringer med:

I tiende har vi jo kjørt sånn type prøve-muntlig, ikke sant, og det òg er jo en fin måte å få vurdert på, at de får vist kompetansen sin på. Den òg er jo litt sånn at alle får til noe, da (Julie).

---

<sup>6</sup> Prøvemuntlig gjennomføres etter mal fra lokal gitt eksamen på begge skolene i denne studien. Formålet er at elevene skal bli kjent med og trygge på eksamensformen- og situasjonen. Det er ingen eksterne sensorer til stede.

Lærerne har erfart at elevene velger å ha en presentasjon før samtalen når de skal gjennomføre prøvemuntlig, selv om det ikke er et krav: «nå kan de jo velge om de vil ha en presentasjon først, eller ikke, men de fleste velger jo å ha det. At de først har en presentasjon, og så er det en samtale» (Julie). Til tross for at lærerne har gode erfaringer med presentasjoner under prøve-muntlig og tidligere eksamener, så gjennomfører og øver de mindre på presentasjoner nå enn tidligere, ifølge dem selv. Dette begrunnet de først og fremst med at det er en del utfordringer knyttet til muntlige presentasjoner, for eksempel at det er tidkrevende, at mange elever gruer seg og at det blir ensformig i lengden. Jeg kommer tilbake til utfordringer med vurdering av muntlig kompetanse senere i analysen. Da jeg spurte hva de vurderer og gir tilbakemelding på, svarte alle at de utarbeider vurderingskriterier i forkant av framføringer som elevene får utdelt, og av og til er elevene med på å lage vurderingskriterier. Innholdet er viktigst, men også struktur, oppbygging og hvordan de formidler innholdet: «Noe går på dette her med selve framføringa, stemmebruk og blikk-kontakt og sånn. En annen ting går jo rett og slett på det at du har svart på oppgaven» (Markus).

Markus og Ida nevnte at de bruker lydfiler en del i forbindelse med lekser, og slik jeg oppfattet det, er det også en form for presentasjon. Markus bruker det mest i engelsk, mens Ida benytter lydfiler også i norsk. I stedet for at elevene skriver svar på ulike oppgaver, svarer de heller muntlig og leverer inn som lydfil. Ida synes dette er en fin måte å øve på å si noe høyt, særlig for de som kanskje er litt utrygge i klasseromssituasjonen. På denne måten får elevene vist noe muntlig kompetanse: «Ja, så har vi jobbet med noveller, og da har jeg gitt dem to spørsmål som de må snakke inn hjemme alene, og det forteller meg ganske mye» (Ida).

Når det gjelder dramatisering, var både Ida, Markus og Emilie klare på at de hadde mer av det før. Ida og Emilie trakk fram dramatisering av eventyr som et eksempel: «Vi hadde mer av det før kanskje, på eventyr for eksempel» (Ida). Ifølge Emilie leser de mer noveller nå, og det hender de dramatiserer deler av disse, men det synes hun er vanskelig å vurdere: «Ja, men det er vanskelig å vurdere på et vis da. Også er det noen roller som sier mye, og andre som ikke sier så mye» (Emilie). Samtidig er hun positiv til å dramatisere for å skape variasjon i undervisningen, men kanskje ikke som en vurderingssituasjon. I neste avsnitt kommer jeg inn på rollespill i forbindelse med diskusjoner.

## *Diskusjoner*

Diskusjoner eller debatter kan defineres som en «formell diskusjon som enten er elev- eller lærerledet» (Svenkerud et al., 2012). I en diskusjon eller debatt står det å argumentere for seg og sine meninger sentralt. Da lærerne i denne studien forklarte hvordan de forstår begrepet muntlig kompetanse, knyttet alle det til det å kunne uttrykke meninger. Når det kom til hvordan de jobber med diskusjoner og debatter, viser resultatene at lærerne i liten grad legger til rette for disse vurderingssituasjonene. Markus svarte at han synes det er vanskelig å jobbe med diskusjoner og debatter i norskfaget, og at det er lettere i andre fag som for eksempel KRLE, som han også underviser i: «I KRLE har vi jo gjort det litt» (Markus). På oppfølgingsspørsmål om det er overførbart til norskfaget, svarte han at det er det, og at han har prøvd, men at han ikke føler at han har lyktes helt.

Ida forklarte at hun ikke jobber så mye med diskusjoner i norsk muntlig fordi det er vanskelig å finne temaer å diskutere, samt at det krever mye forberedelser fra læreren i forkant:

Men det skulle jeg absolutt hatt. Jeg synes det er vanskelig å finne temaer som gir brei nok diskusjon. F.eks. lekser. Da sier de nei, og så blir de så fort ferdige med det. Det blir jo litt samfunnsfaglig kanskje da. Jeg synes det krever så mye forberedelser. (Ida)

Emilie har ikke gjennomført formelle diskusjoner eller debatter i norsk med den klassen hun har nå, men hun har hatt debatt i norsk med tidligere klasser. Videre trakk hun fram et eksempel fra engelskundervisningen sin: «jeg har akkurat gjort det i engelsk, hvor de har tatt et standpunkt for eller imot skoleuniform. Så vi har øvd på det der da, med sånne startsetninger og debatteknikker og sånn» (Emilie). Hun tror også at en del samfunnsfaglærere jobber med debatteknikker: «Jeg tror de skulle øve på det samme i samfunnsfag, og andre som har samfunnsfag, har også norsk. Så en kan jo bruke det hvis en ser noen fine debatteknikker, og dra det inn i muntlig» (Emilie).

Julie var den eneste som fortalte om en positiv vurderingssituasjon knyttet til diskusjon. Hun satte elevene i grupper, og de fikk utdelt ulike roller: «at vi hadde diskusjoner, grupper på fire og fire, og så hadde de fått ulike roller. Det var egentlig ålreit, litt rollespill på en måte» (Julie). Julie synes dette er en god måte å gjøre det på, i motsetning til diskusjoner i hel klasse fordi «det alltid er noen som roper høyere enn andre» (Julie).

### *Metaundervisning*

I denne delen av analysen har jeg sett etter utsagn som kan knyttes til metaundervisning, det vil si teoriundervisning hvor muntlighet er tema (Svenkerud et al., 2012). Markus trakk fram to sjangere han har god erfaring med; kåseri og taler. Han har særlig gode erfaringer med at elevene holder en tale, og han begrunner det med at talen er en sjanger hvor elevene kan være personlige og snakke om noe som betyr noe for dem: «de snakket om taler, og takka besteforeldre og fortalte morsomme historier og sånne ting, det var vellykka» (Markus). Emilie framhevet også arbeidet med taler som positivt, og hun knyttet det til retorikken: «I fjor i tiende jobbet vi ganske mye med retorikk, etos, patos og logos som vi jobbet ganske mye med, at de fikk lov til å prøve seg litt på det – å holde tale» (Emilie).

Alle de fire lærerne var inne på at de underviser om muntlighet ved å snakke om viktigheten av kommunikasjonssituasjonen; evnen til å tilpasse språk og innhold til målgruppa. De viste blant annet til bruk av ulike argumenttyper, slik Julie uttrykte det: «å finne argumentene som de brukte, etos, her har de brukt logos og her har de brukt patos» (Julie). Videre fortalte lærerne at de, både i forkant av presentasjoner og som en del av vurderingen, kommuniserer betydningen av stemmebruk, tempo, blikk-kontakt, og ikke minst at elevene viser at de kan det de snakker om.

Ja, blikk-kontakt har man jo snakket om, i hvert fall hvis man har presentasjoner. At man ikke leser manuset sitt, da, for vi skal jo ikke vurdere lesingen deres, men vurdere det de sier og måten de sier det på. (Emilie)

Selve framføringa, stemmebruk og blikk-kontakt og sånn. Dette med stemmebruk og fart, ikke for fort. Ja, at du kan det som står der. (Markus)

Både Emilie og Ida sa at de jobber med å gi elevene ulike stillas i arbeid med muntlighet, men at de gjør det mer i engelsk enn i norsk: «At vi kan gi elevene skriverammer og setningsstartere også når de skal jobbe med muntlig da. Vi gjør det mer i engelsk, men det kan vi gjøre i norsk også» (Ida). Dette kommer jeg tilbake til i drøftingsdelen.

#### 4.2.2 Vurdering av muntlighet i undervisning

Muntlighet i undervisning handler om muntlighet som et verktøy for læring av fagstoff, og klasseromssamtalen hører til under denne kategorien (Svenkerud et al., 2012). Lærerne i denne studien uttalte at de bruker mye tid på klasseromssamtaler, og de nevnte ulike måter å organisere samtalene i klasserommet på for å aktivisere flest mulig. Den tradisjonelle klasseromssamtalen i hel klasse ble implisitt trukket fram i alle fire intervjuene, hvor læreren fungerer som igangsetter av samtalene og er den som følger opp med spørsmål samt leder samtalen. I tillegg trakk lærerne fram at de har positive erfaringer med gruppesamtaler, og både Markus og Emilie nevnte IGP-metoden<sup>7</sup> spesielt:

Vi jobber veldig mye etter sånn type IGP-metode, at man først tenker litt individuelt, så noen rekker å summe seg når man har stilt et spørsmål. Og så snakker man i grupper eller i par, ettersom hva som passer seg, og så tar vi noe i plenum etterpå da, sånn at alle skulle kunne ha noe å si. Hva du sjøl mener, eller hva sa partneren din, eller hva snakket dere om på gruppa. (Emilie)

Alle lærerne fortalte at de går mye rundt og prater med elevene enkeltvis og i grupper. De er opptatt av dialogen med elevene og av dialogen elevene imellom:

Ja, også prøver jeg å tenke at elevene skal snakke mest mulig og læreren ikke nødvendigvis mest mulig. (Emilie)

Og har vi stadig lesestopp hvor vi spør «hva skjer nå», og så kanskje de snakker sammen etter at de har tenkt seg om. Og så tar vi det i plenum, og da er det ofte mange som bidrar fordi de da føler det er ufarlig å bidra. (Emilie)

[...] vi snakker jo med dem i klasserommet da. Hvis de rekker opp hånda, så går vi bort og prater med dem, så du får jo inntrykk allikevel da. (Julie)

En utfordring lærerne trakk fram i forbindelse med gruppesamtaler, er at enkelte elever og grupper sklir ut og mister fokus dersom ikke læreren er tett på dem: «Hvis det er sånn at det er uten lærer. Og det er ikke det beste, synes jeg, det blir fort mye tøys og at noen tar scenen» (Markus). Videre nevnte Emilie at hun prøver å legge opp til utforskende samtaler hvor det ikke er noe fasitsvar, og hvor elevene kan tolke og komme med tanker og refleksjoner de gjør seg. Hun prøver også å bygge videre på det elever sier: «det var en fin tanke, det har jeg ikke tenkt på før. Kan noen si det på en annen måte, eller bygge videre på det?» (Emilie).

---

<sup>7</sup> IGP-metoden (Individ – Gruppe – Plenum) er også kjent under det engelske navnet «think-pair-share», eller «tenk-par-del» (Fjørtoft, 2016b, s. 130), og handler om at elevene først tenker individuelt, deretter diskuterer og reflekterer med læringspartner eller i gruppe, og til slutt deler i plenum.

Lytting er en del av dialogen og samtalen, men lærerne var lite bevisste på lytteaspektet i forbindelse med vurdering av elevenes muntlige kompetanse. Det kom fram at lærerne jobber noe med lyttekompetanse, men at de synes det er vanskelig. Julie sa at lyttekompetanse var litt nytt for henne: «Ja, det begynte vi kanskje først med nå i fjor, for da prøvde vi ut de nye oppgavene fra forlaget, til fagdager i norsk. Så det er egentlig første gangen jeg har brukt en sånn vurdering da» (Julie). Julie refererte her til forlaget Gyldendals<sup>8</sup> forslag til oppgaver på fagdager/terminprøver i norsk. I forberedelsesmateriellet til fagdage og i ny eksamensform finner man både skriftlige tekster og videoklipp hvor elevene både må se på samt lytte til innholdet. På eksamen skal alle svarene gis skriftlig, men på fagdager/terminprøver legger forlagene opp til at man kan ha muntlige oppdrag eller fagsamtale som en av oppgavene. Ida nevnte også dette som positivt med tanke på vurdering av lyttekompetanse i norskfaget.

Selv om Julie sa at hun ikke har jobbet noe særlig med lytting, kom hun inn på lytting implisitt da vi snakket om hverandrevurdering. Her nevnte hun at elevene fungerer som «sensorer» (Julie) ved å gi tilbakemeldinger på andre gruppers fagsamtaler, og at det er positivt. De andre lærerne kom også inn på publikumsrollen og hverandrevurdering i forbindelse med muntlige presentasjoner. Her skal elevene lytte og av og til gi tilbakemeldinger. Lærerne hadde ikke så gode erfaringer med dette: «Og de som var publikum, skulle lære seg å lytte til andre elever og gi tilbakemeldinger. Jeg vet ikke hvor mye elevene sitter igjen med av å ha hørt på noen som stotrer og stammer fram på» (Emilie).

Når det gjelder samtaleferdigheter, opplever Markus og Ida at elevene ikke er så gode til å lytte og følge opp det de andre elevene sier:

Det er verre når de skal delta i samtaler, og høre hva andre faktisk sier til deg. Den kompetansen tenker jeg er sånn passe. Og forbildene de har for eksempel gjennom debattprogram o.l. er jo ofte sånn at det er om å gjøre å bare få sagt det en vil selv, uten å høre så mye på andre. (Ida)

---

<sup>8</sup> <https://www.skolestudio.no/Kontekst--Norsk--8%E2%80%939310/92c73223-6d89-4ebc-8d58-a73909501327--Til%201%C3%A6rer%3A%20fagdager%2C%20oppgaver>

Markus mener en av grunnene til at elevene ikke er så gode til å lytte, er mangelen på konsentrasjon i mer enn tre minutter: «En TikTok-video varer i tre minutter. Og de er ærlige på det, at det blir fort kjedt etter en stund» (Markus).

Markus, Ida og Emilie nevnte alle tre at de jobber mer med vurdering av lytting i engelskfaget fordi de har flere lyttetekster her. De mente at de kan bli flinkere til å bruke lyttetekster også i norsk, for eksempel å bruke podkaster, og de trodde at de vil jobbe mer med lyttekompetanse i norsk i framtiden:

[...] men det har jeg tenkt at jeg kan gjøre, [...], podkaster jeg kan spille av fra en enhet, men så er det denne tida da. Men de lytter mye mer i engelsken, og de er gode til å lytte til slike ting. (Ida)

#### 4.2.3 utfordringer

Underveis i intervjuene kom lærerne inn på ulike utfordringer de møter i forbindelse med muntlige vurderingssituasjoner. De opplever at mange elever gruer seg for å si noe høyt, noen er introverte, andre tar mye plass og klassemiljøene er ulike:

I en stor klasse er det alltid noen som roper høyere enn andre. (Julie)

Jo, det er mange som gruer seg fryktelig, det er mange trøstens ord. (Markus)

[...] men det har igjen med hvordan det sosiale i klassen er. Er det et hierarki, at noen 'blikker' og sånn, og at det er utrygt. (Emilie)

Emilie løser dette ved at enkeltelever kan ta opp video av presentasjonen sin og levere digitalt.

Andre utfordringer lærerne nevnte var tidsbruken, og de synes det tar mye tid å organisere og gjennomføre formelle vurderingssituasjoner. Norskfaget er stort, elevene skal ha tre karakterer i faget på 10. trinn, og det er tidkrevende. I tillegg kom det fram at lærerne ikke synes elevene er så gode til å lytte til andre, og at dersom læreren ikke er med i samtalen, så sklir det fort ut:

I hvert fall i forhold til tid, når jeg har fagsamtaler med dem, så blir jo resten av klassen sittende alene, ikke sant. Og da blir jo det de gjør der, deretter. Så da blir det jo



å kjenne på den dårlige samvittigheten for at de blir sittende, som gjør at jeg kanskje ikke gjør det så ofte som jeg hadde hatt lyst til da (Julie).

I tillegg syntes Ida og Emilie at det ofte er vanskelig å holde en samtale eller debatt i gang. De bruker mye tid på å forberede for eksempel en debatt, og så er elevene ferdige på to minutter: «hvis jeg ikke er der og kan stille oppfølgingsspørsmål eller si at «kan du si litt mer om det, eller hva tenkte du da du sa det», så da er de jo litt sånn ferdige litt fort» (Emilie).

Lærerne ga uttrykk for at de synes det er krevende å vurdere muntlig kompetanse, og de føler seg usikre på vurdering av den uformelle, spontane samtalen spesielt. De trakk fram at de savner flere konkrete retningslinjer for vurdering av muntlig kompetanse i norsk, og påpekte at det som finnes, er uklart: «De kjennetegnene for måloppnåelse blir liksom så vage» (Ida). Emilie refererte til *Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10. trinn* (Utdanningsdirektoratet, 2020a), som de har støttet seg noe til, men synes ikke den er lett å bruke: «Det er jo bare nyanseforskjeller på verb-bruk og litt spissing av ting på høyeste karakter, så den er ikke så lett å bruke, i hvert fall ikke i åttende» (Emilie). På spørsmål om de tenker at vurderingen elevene får er pålitelig, svarte de at de ikke er helt sikre på det: «Det vet en jo egentlig aldri, og i hvert fall ikke i muntlig som det er såpass vanskelig å finne nasjonale kriterier på, så er ikke muntlig så lett, altså» (Markus). Ida mente at vurderingen, i enkelte terminer iallfall, kan bli nokså tilfeldig: «samtidig er det litt tilfeldig, eller det kan variere veldig fra termin til termin kanskje hvor mye du har fått jobbet med muntlighet. Det passer ikke alltid, for det er så omfattende fag» (Ida).

#### 4.2.4 Samarbeid

Et annet tema vi kom inn på under intervjuene var samarbeid i forbindelse med vurderingspraksisen. Alle lærerne mente at de samarbeider mer når det gjelder vurdering i norsk skriftlig enn i norsk muntlig, og de utdypet dette med å fortelle at de av og til utveksler skriftlige tekster eller ber en kollega om å vurdere tekster de er usikre på: «det er mye lettere å legge en tekst til en kollega og be om innspill» (Ida). «Vi har nok hatt mer tradisjon for å samarbeide om det skriftlige enn det muntlige», uttalte Emilie. De begrunnet dette med at det er mer konkret og håndfast å vurdere en skriftlig tekst, og at de som regel ikke har anledning til å være flere til stede ved en muntlig presentasjon eller fagsamtale: «For det er vanskelig

når vi har for eksempel fagsamtale, å få tid til å være to da» (Julie). Ida var inne på at lydopptak kan være en mulighet, men at hun ikke har benyttet seg av det så langt: «Vi kunne ha hørt på lydfiler, men vi gjør ikke det» (Ida). Både Ida, Emilie og Julie fortalte at de er mer alene om vurdering i muntlig. Samtidig som lærerne sa at de samarbeider mindre om vurdering i norsk muntlig, så kom det fram at de samarbeider noe i planleggingsfasen, og at de stort sett har samme formelle vurderingssituasjoner:

Og vi gir jo de samme oppgavene, på trinnet, i det muntlige og, i muntlig norsk. Men det er klart at timene forløper ulikt med aktivitet og hvordan det muntlige i klasserommet skjer, da. Men de mer formelle situasjonene har vi jo planlagt sammen, eller gjør i hvert fall det samme, da. (Emilie)

I tillegg viste de til felles vurderingskriterier i forbindelse med muntlige framføringer: «Ja, vi har jo det, og vi bruker dem» (Ida).

Til slutt i dette delkapitlet vil jeg trekke fram at alle lærerne har positive erfaringer med muntlig eksamen i norsk. Her har de opplevd at faglærer og sensor stort sett er enige om elevenes kompetanse: «Ja, stort sett, altså, så har det ikke vært de store kontroversene, egentlig, altså» (Markus). Dette kan gi en trygghet i vurderingsarbeidet også ellers i året. Ida mener sensorene er litt for lite opptatt av det fagspesifikke, og at de kanskje kunne ha stilt noe strengere krav, særlig i samtaledelen:

Sensorene er ofte veldig snille [...]. Jeg synes de kunne ha spurt om mer fagspesifikke temaer noen ganger, det kommer veldig an på sensoren. Noen gjør jo det. Presentasjonen er jo ofte god, og den har de jo fått veiledning på, men jeg synes kanskje den fagsamtalen etterpå er litt lite faglig noen ganger. (Ida)

#### 4.3 Vekting av de ulike vurderingssituasjonene

I denne studien ønsket jeg å finne ut hvordan lærerne vektlegger de ulike vurderingssituasjonene opp mot hverandre når de setter termin- og standpunkt karakterer – de formelle, planlagte vurderingssituasjonene opp mot de mer uformelle og spontane. Med formelle vurderingssituasjoner forstår jeg de vurderingssituasjonene som er planlagte, og hvor både lærer og elever vet at dette er en situasjon som skal vurderes; det jeg også har beskrevet som vurdering av undervisning i muntlighet. Motsatt har vi de uformelle vurderingssituasjonene, som samtalene i klasserommet, eller vurdering av muntlighet i undervisningen.

#### 4.3.1 Formelle vurderingssituasjoner

Da vi snakket om vekting av ulike vurderingssituasjoner, fortalte Emilie at det er de formelle vurderingssituasjonene som nok teller mest. Hun begrunnet det med at der har hun vært tydelig på hva som vurderes: «så blir det vel lagt mest vekt på de formelle, for der har vi klare kriterier, og det er lettere å gi tilbakemelding på» (Emilie). Ida mente også at de formelle vurderingssituasjonene teller mest:

Du tør iallfall ikke å gi noe annet enn fem hvis de har hatt to femmere underveis på noe, selv om du kanskje tenker at det er fire på resten. Eller kanskje, men det skal litt mer til da. De veier ganske tungt de karakterene du har satt da. Ialffall når de ligger sånn og vipper, så teller de jo mer. (Ida)

Da jeg spurte om de kunne fortelle om en god vurderingssituasjon, trakk tre av fire lærere fram den planlagte fagsamtalen, og jeg tolker det slik at det blir lagt vekt på denne når de skal vurdere elevenes kompetanse, i tillegg til muntlige presentasjoner.

#### 4.3.2 Uformelle vurderingssituasjoner

Selv om lærerne uttrykte at de formelle vurderingssituasjonene kanskje teller mest, så er de samtidig opptatt av å få fram at alt elevene viser av kompetanse, teller når de skal sette termin- og standpunktkarakterer: «De viser jo kompetanse hele tiden, for så vidt, så det teller jo med» (Julie), og «de mer uformelle teller også med. Du tar jo med lekser og det de viser ellers også» (Ida). Da jeg spurte hva de bruker mest tid på av de formelle og uformelle vurderingssituasjonene, sa alle at det nok er de uformelle; samtalene i klasserommet: «Det som skjer i klasserommet hver dag» (Ida). Markus uttalte, i tillegg, at han ikke er så fornøyd med egen vurderingspraksis fordi han ikke lar de uformelle vurderingssituasjonene telle mer når det er disse han bruker mest tid på: «Det er nok de uformelle situasjonene. Det er jo ikke godt nok, vet du, jeg legger meg helt flat» (Markus). Selv om Markus ga uttrykk for at tidsbruken nok ikke speiler vektingen av vurderingssituasjonene, mente han likevel at det har skjedd en endring mot at de uformelle vurderingssituasjonene blir mer vektlagt nå enn tidligere:

Vi har gått bort fra dette med at det er kun målbare situasjoner som kan telle. Heldigvis. For i norsk muntlig så er det faktisk viktig at de får betalt for innsatsen de yter i det daglige i timene, istedenfor å bare møte opp til framføringer, for det blir teit.

Vise interesse og kompetanse. Ikke bare at de er interessert i å svare i øst og vest, men at det faktisk er litt hold i det. (Markus)

Faglig muntlig aktivitet ble trukket fram som en måte å vise kompetanse på som påvirker karakteren i faget positivt. Samtidig var lærerne opptatt av at det ikke trekker ned karakteren dersom du ikke er muntlig aktiv i klasserommet. Det begrunner de med at elever er forskjellige, og at det ikke er alle som er komfortable med å snakke foran alle:

Ja, de kan liksom ikke straffes for at de er..., for vi er forskjellige, altså. (Markus)

Ja, da synes jeg at de som er aktive, at det er gratis poeng. Men jeg trekker jo ikke de andre ned. De som er aktive gjør det jo lett for seg selv. (Ida)

[...] det å bidra inn i klasseromsdiskusjonene er lurt, fordi det kan telle positivt. Der kan de vise kompetanse der og, men samtidig at ikke det står og faller på det, hvis de ikke synes det er trygt og godt – noen liker jo bare ikke å snakke i klasserom. (Emilie)

Men det er ikke sånn at en stille og beskjeden elev ikke skal kunne få en god karakter i muntlig. (Julie)

For å få flere i tale organiserer læreren timene slik at de kan gå rundt og snakke med elevene, eller ta de ut til en fagsamtale: «Men jeg er opptatt av at ikke karakteren daler fordi man ikke er aktiv. For noen er råflinke hvis de blir gitt muligheten til å ha en fagsamtale, eller kunne fortelle noe muntlig enten i gruppe eller til lærer» (Emilie). Selv om lærerne så ut til å være nokså enige om hvordan muntlig aktivitet i timene påvirker vurderingen, trakk Emilie fram at hun tror det praktiseres litt ulikt i skolen, og at det fortsatt er lærere som trekker ned karakteren dersom elever ikke er aktive i klasseromssamtalen: «han er ikke muntlig aktiv, så det blir ikke noen femmer på han» (Emilie).

#### 4.3.3 Underveis- og sluttvurdering

Begrepene *underveisvurdering* og *sluttvurdering* er juridiske termer som sier noe om når vurderingen skal skje, og all vurdering bortsett fra standpunktvurderingen på slutten av 10. trinn, er underveisvurdering. Av den grunn var det mest underveisvurdering vi snakket om i intervjuene. Underveisvurdering skal bidra til å fremme læring, og veiledningen og tilbakemeldingene elevene får er en viktig del av lærernes vurderingsarbeid. Veiledning og tilbakemeldinger kan knyttes til formativ og summativ vurdering ettersom veiledning er noe man får underveis som formativ vurdering, og tilbakemelding noe man får til slutt, det vil si

som summativ vurdering. Men veiledning og tilbakemelding kan også gå i hverandre. En tilbakemelding som gis underveis, kan fungerer som veiledning – formativ vurdering.

På spørsmål om underveisvurdering knyttet til muntlighet fortalte lærerne at vurderingskriteriene spiller en viktig rolle i veiledningen og i tilbakemeldingen elevene får. Av og til utarbeider de kriterier sammen, og de snakker om vurderingskriteriene med elevene i forkant av en vurderingssituasjon samt i tilbakemeldingen: «Ja, vurderingskriteriene avgjør, ja. Har jeg sagt at de først skal ta det, og det og det, så er det et poeng at de gjør det. Vurderingskriteriene bestemmer egentlig alt» (Markus). Dette gjelder først og fremst de formelle vurderingssituasjonene, særlig i forbindelse med muntlige framføringer. Selv om de kan oppfattes som avsluttende, går de inn under formativ vurdering fordi de gis underveis i skoleåret og inneholder råd om videre utvikling.

Da jeg ba lærerne utdype hva de gir veiledning og tilbakemelding på, viste resultatene at det handler mye om innholdet i det elevene sier, at de kan det de snakker om samt viser det ved å frigjøre seg fra manus. I tillegg trakk alle, bortsett fra Julie, fram evnen til å formidle som viktig i forbindelse med presentasjoner; stemmebruk og blikk-kontakt:

Noe går på dette her med selve framføringa, stemmebruk og blikk-kontakt og sånn. En annen ting går jo rett og slett på det at du har svart på oppgaven. Det kan jo variere veldig hva oppgaven er. [...] og du har en PowerPoint med fire ganger fire, altså maks fire ganger fire istedenfor oppkopierte sider fra Wikipedia, [...] og så eventuelt et bilde som passer (Markus).

Julie var den eneste som ikke la vekt på formidlingsevne fordi hun mener at det ikke står noe om dette i kompetansemålene. Det kom også fram at lærerne vurderer struktur og fagspråk i presentasjonene og fagspråk i fagsamtalene, og de ser mange likhetstrekk mellom skriftlig og muntlig vurdering: «så vil jeg jo si at det er naturlig å ha en introduksjon og en hoveddel og en oppsummering til slutt, eller mer tredeling da, sånn som vi krever i skriftlig» (Emilie) og «de skal jo kunne uttrykke seg presist, nyansert, bruke fagbegreper og sånn da» (Ida).

Selv om lærerne i hovedsak viste til arbeid med formelle vurderingssituasjoner da de snakket om underveisvurdering, la Emilie til at elevene får underveisvurdering også i forbindelse med de mer uformelle klasseromssamtalene, men at elevene ikke er bevisste på det: «Nei, de tenker kanskje ikke over at det er en underveisvurdering, at den skal man ta med seg videre. Men det er jo det».

På spørsmål om hvordan lærerne gir tilbakemeldinger, svarte de at de veksler mellom å gi skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, og Julie fortalte hun gir færre skriftlige og flere muntlige tilbakemeldinger nå enn tidligere: «Ja, det er i utgangspunktet også muntlig, men de får jo noe skriftlig her og der altså, på ting. Men i mindre grad enn før» (Julie). Årsaken til det mente hun kunne være at skolen hun jobber ved, har gått bort fra vurderinger med karakterer, bortsett fra til termin- og standpunkt. Dersom de får skriftlige vurderinger, er det på fagsamtaler og presentasjoner. Emilie, som jobber ved samme skole, sa det samme, og hun begrunnet det med hvor tidkrevende det er å gi skriftlige tilbakemeldinger: «Ja, i hvert fall skriftlig tilbakemelding, og så rekker man på en måte ikke når man har en klasse på 30 stykker, så er det litt begrenset» (Emilie). Markus og Ida jobber ved en skole der det gis karakterer underveis, og de fortalte at de gir karakterer med skriftlig vurdering på de formelle vurderingssituasjonene, som fagsamtaler og presentasjoner: «jeg gir det skriftlig i etterkant. Det går stort sett på at de skal utvide innholdet, for eksempel utdype, eksemplifisere og sånn» (Ida). Begge var inne på at det å gi tilbakemeldinger så raskt som mulig i etterkant, og gjerne muntlig, kan være gunstig, men at de synes det er en sårbar situasjon: «Det ideelle er med én gang, selvfølgelig, med én eneste gang, altså mens det er ferskt, men det betyr jo da at jeg kan ikke være like direkte da, altså når klassen hører på – eller en gruppe da» (Markus). Resultatene viser med andre ord at lærerne ikke jobber bevisst med å gi elevene tilbakemeldinger på de mer uformelle vurderingssituasjonene.

Når det gjaldt hverandrevurdering, kunne alle lærerne vise til eksempler på dette i forbindelse med muntlige presentasjoner. Elevene har noen kriterier de skal se og lytte etter, og så har de en gjennomgang i klassen etterpå. Erfaringene med denne formen for hverandrevurdering var litt blandet. De trakk fram det sårbare ved slike situasjoner, og at det kommer an på klassemiljøet, men at det oppleves positivt i trygge klassemiljøer og kan være bevisstgjørende for elevene:

Ja, jeg har brukt det litt sånn, hva de synes er bra ved en presentasjon. Og innimellom brukt et skjema hvor en krysser av ting – hva som kunne vært bra, og hva som kunne vært bedre, da. Det og kommer jo litt an på oppgaven og tryggheten i gruppa. (Emilie)

Lærerne hadde delte meninger når det kom til bruk av egenvurdering. Markus og Ida var negative til egenvurdering og sa at de ikke får det til: «Egenvurdering gjør jeg kun fordi jeg

må. Jeg får det ikke til, og ser ikke nytten av det» (Ida). Markus mente i tillegg at elevene er lei av å skulle vurdere seg selv hele tiden: «Jeg er ikke så flink på egenvurdering. [...], og elevene er drittlei egenvurdering, bare så det er sagt. Det kan jeg si rett ut!» (Markus). Emilie og Julie var mer positive, men det kom ikke fram at det er noe de gjør mye av. Det de begge fortalte var at elevene har egenvurdering på slutten av 10. trinn, og at de har gode erfaringer med det: «Og de vurderer også seg sjøl, hva de tenker sjøl om hvilken karakter de er innenfor» (Emilie), og «Vi har et sånt skjema, [...] at vi fyller ut [...] om hvor de tror de ligger» (Julie). De mente at denne måten å bruke egenvurdering på kan sikre at elev og lærer har noenlunde samme oppfatning av elevens kompetanse, før standpunkt karakteren gis.

Da jeg spurte lærerne om de gir individuelle vurderinger eller gruppevurderinger, kunne alle fortelle at de kun gir individuelle vurderinger: «Jeg gir alltid individuell tilbakemelding og vurdering, aldri gruppevis selv om de framfører eller har noe sammen» (Ida).

Lærerne fortalte mest om underveisvurdering og mente at alle vurderingene i løpet av året er formative ved at de gir framovermelding om videre læring, og at disse danner et grunnlag for standpunkt vurderingen. Markus presiserte at det til sist, på tiende trinn, er kompetansemålene som er grunnlaget for sluttvurderingen eller standpunkt vurderingen: «Det er jo læreplanen, i hvert fall kompetansemålene, så står det klart og tydelig at det er kompetansemålene som danner grunnlag for vurderinga» (Markus).

#### 4.4 Annet

For å finne ut hva som kjennetegner et utvalg læreres vurderingspraksis i norsk muntlig, formulerte jeg tre forskningsspørsmål som jeg delte inn resultatene etter. I tillegg kom det fram flere interessante funn underveis som jeg har samlet under kategorien *annet*.

##### 4.4.1 Muligheter

Selv om lærerne i studien opplever en del utfordringer knyttet til vurdering av muntlighet, trakk de også fram positive erfaringer de har gjort seg, og som de ser kan videreutvikles. Lærerne fortalte at elevene ved deres skoler har egne Ipad-er, og at ny teknologi kan åpne for flere vurderingssituasjoner som kan gjøre det lettere å vurdere bredere: «Ja, den har jo endret

seg med Ipad. Vi har flere muligheter nå. Jeg synes det har blitt lettere å vurdere norsk muntlig pga. teknologien rett og slett» (Ida). Innføringen av Ipad i skolen har med andre ord ført til noen endringer, og alle har tatt i bruk lydfiler. De bruker lydopptak i vurderingsarbeidet, men ikke så mye i undervisningen. Det vil de prøve ut mer: «[...], men det har jeg tenkt at jeg kan gjøre» (Ida). En ulempe med å bruke lydopptak er at lærerne ikke får stilt oppfølgingsspørsmål, og da kan mye av dialogen bli borte mente de. Markus synes dessuten at lydopptak kan bli litt kunstig og mener det fungerer bedre live: «Det hender det er gruppesamtaler i Showbie<sup>9</sup> [...], men det er ... kunstig situasjon, da synes jeg det er bedre å gå rundt».

Å få til gode diskusjoner og debatter i klasserommene er utfordrende, ifølge lærerne. For å finne en måte å møte denne utfordringen på, kom de inn på rollespill og dramatisering som en mulig løsning: «vi hadde diskusjoner, grupper på fire og fire, og så hadde de fått ulike roller, og det var egentlig ålreit» (Julie). De så også muligheter ved å bruke erfaringer fra andre fag og fra skriveopplæringen, for å støtte og utvikle elevenes muntlige kompetanse i norsk: «det at vi blir litt mer bevisste på hva muntlig kompetanse er. At vi kan gi elevene skriverammer og setningsstartere også når de skal jobbe med muntlig». Julie ønsker å snakke mer med elevene om muntlig kompetanse, og mener hun er på vei bare ved å ha snakket om det nå: «Nei, men bare man begynner å tenke på det, så er man jo på vei et sted».

#### 4.4.2 Andre fag

Lærerne i denne studien underviser i flere fag, og tre av fire lærere nevnte eksplisitt at de synes det er lettere å jobbe med muntlig kompetanse i engelsk, KRLE og samfunnsfag. Flere eksempler på muntlige vurderingssituasjoner fra disse fagene ble trukket fram, blant annet fortalte de at de benytter lydfiler og lytteoppgaver mer i engelsk enn i norsk, at det er lettere å finne diskusjonstemaer i KRLE og samfunnsfag samt at de jobber mer bevisst med språk og begreper i disse fagene. Samtidig tenker de at de kan overføre noe av det de gjør her til norskfaget, og som utdraget fra intervjuet nedenfor viser, så mener Ida at vi tar det litt for gitt at elevene kan begreper på morsmålet sitt:

---

<sup>9</sup> Showbie er en digital læringsplattform som brukes på begge skolene som er representert i denne studien.



- Joda, men igjen så tror jeg vi er flinkere til det i engelsk. Til å lære dem å formulere ordentlige setninger. De er ikke så bevisst på det i norsk, å være presis og nyansert. I muntlig iallfall.

- *Hva kommer det av, tror du?*

- Vet ikke, men vi er flinkere til å plukke ut fagbegreper. Norsk er jo morsmålet vårt, så vi tar det kanskje mer for gitt da at begrepene er der. På engelsk går vi mer gjennom begrepene, for eksempel nå når vi hadde gruppesamtale i engelsk om hate speech online, da plukker de ut begreper som «mental health issues» og sånn. Men vi gjør jo ikke det på norsk. De har jo ikke begrepene på norsk heller, de har jo så dårlig ordforråd.

- *Hvordan kunne dere ha gjort noe annerledes, da?*

- Nei, jeg tror vi kanskje må gi tilbakemelding på det norske språket mer også, for eksempel «du snakker med ufullstendige setninger». Kommentere når de bruker ord som «ting» og «greie».

Emilie var inne på det samme – at man ikke bruker nok tid på begreper i norsk fordi man tenker at elevene kan begrepene fra før.

#### 4.4.3 Endringer

På spørsmålet om hvorvidt lærerne mener det har skjedd en endring i deres vurderingspraksis etter innføringen av ny læreplan LK20, eller generelt i løpet av deres praksis, svarte lærerne at de ikke mener at det har skjedd store endringer som følge av ny læreplan:

Jeg vet ikke, ikke så mye som jeg har tenkt over ennå. Kanskje den har det, men det må jeg tenke over først. Det er jo ikke noe sånt jordskjelv i disse nye læreplanene [...], det er jo veldig mye det samme. (Markus)

Det de selv nevnte av endringer, var først og fremst knyttet til fagsamtaler. Alle mente de hadde flere fagsamtaler og færre presentasjoner nå, men at denne endringen har skjedd gradvis og ikke som et resultat av ny læreplan: «Det begynte kanskje for en 6-7 år siden» (Julie).

#### 4.5 Oppsummering resultater

Til sist i dette kapitlet vil jeg oppsummere hovedfunnene før jeg i neste kapittel drøfter disse med referanse til teori og tidligere forskning.

### *Lærerne er lite bevisste på lytting som en del av muntlig kompetanse*

Lærerne i denne studien knytter begrepet muntlig kompetanse først og fremst til den produktive delen av muntlighetsbegrepet – å tale; både den monologiske og dialogiske talen. Når det gjelder lyttekompetanse, viser funnene at lærerne er lite bevisste på lyttekompetanse som en del av muntlig kompetanse, selv om lytting er en integrert del av samtalen.

### *Fagsamtalen er den foretrukne vurderingssituasjonen*

Ifølge analysen legger lærerne til rette for vurderingssituasjoner som faller inn under aktivitetene fagsamtale, framføringer, diskusjon/debatt samt metaundervisning, men med hovedvekt på fagsamtaler og presentasjoner. Den formelle fagsamtalen utpeker seg som den foretrukne vurderingssituasjonen. Strukturerte debatter/diskusjoner ble også nevnt, men disse er, ifølge lærerne, vanskeligere å få til. Det foregår noe metaundervisning om muntlighet i norsk knyttet til ulike sjangere, kommunikasjonssituasjon og retorikk, men funnene sier ingenting om hyppighet eller hvor stor plass dette har i faget. I tillegg kom det fram at det er de uformelle vurderingssituasjonene lærerne har flest av, de ulike klasseromssamtalene. Lærerne verdsetter dialogen i klasserommet, men de uttrykker selv at de er usikre og mangler gode verktøy for å vurdere muntlig kompetanse i norsk, særlig de uformelle klasseromssamtalene. Når lærerne vurderer muntlig kompetanse, legger de mest vekt på innholdet.

Lærerne var inne på flere utfordringer knyttet til vurdering av muntlig kompetanse, blant annet at det er en sårbar situasjon for elevene, og at muntlige vurderingssituasjoner er tidkrevende å gjennomføre. I tillegg oppfatter de muntlig kompetanse som et vidt begrep. Lærerne samarbeider mer om vurdering i norsk skriftlig enn i norsk muntlig og planlegger i fellesskap hva slags formelle vurderingssituasjoner de skal ha. Utover dette er det lite samarbeid i forbindelse med muntlige vurderingssituasjoner.

### *De formelle vurderingssituasjonene teller mest*

Lærerne fortalte at alt elevene viser av muntlig kompetanse, teller med når de setter termin- og standpunkt karakterer. Samtidig kom det fram at det er de formelle vurderingssituasjonene som teller mest. Lærerne er mest bevisste på vurdering knyttet til de formelle vurderingssituasjonene fagsamtaler og presentasjoner; undervisning i muntlighet. Særlig i

forbindelse med muntlige presentasjoner viser resultatene at lærerne planlegger hva som skal vurderes, og at elevene i stor grad er kjent med vurderingskriteriene. Når det gjelder fagsamtalene, tyder funnene på at det ikke er like bevisst planlegging rundt vurderingen av disse, og tilbakemeldingene elevene får handler først og fremst om innholdet.

Videre kom det fram at de uformelle vurderingssituasjonene, muntlighet i undervisningen, ikke teller like mye som de formelle fagsamtalene og presentasjonene når lærerne skal sette termin- og standpunkt karakterer. Selv om det er de uformelle klasseromssamtalene det er flest av, jobber ikke lærerne like systematisk med veiledning, tilbakemeldinger og vurderingskriterier når det kommer til disse. Samtidig var alle lærerne tydelige på at de verdsetter de uformelle vurderingssituasjonene, og de etterstreber at alt elevene viser av kompetanse, faktisk teller med.

#### *Muntlig kompetanse i andre fag*

Til sist i dette kapitlet vil jeg trekke fram at lærerne, til tross for at de opplever mange utfordringer knyttet til vurdering av muntlig kompetanse i norsk, er positive med tanke på framtiden. De ser nye muligheter ved blant annet innføringen av ny teknologi. Gjennom å snakke om egen vurderingspraksis mener de at de har blitt mer bevisste på hvordan de jobber med muntlig kompetanse i norskfaget, og i andre fag. Resultatene viser at lærerne jobber noe mer systematisk med muntlig kompetanse i andre fag, særlig i fremmedspråk, og disse erfaringene ønsker de å overføre til egen vurderingspraksis i norsk muntlig.

## Kapittel 5: Drøfting

I drøftingen som følger, vil jeg ta utgangspunkt i hovedfunnene fra analysen og diskutere disse i lys av presentert teori og tidligere forskning på muntlighet og vurdering av muntlighet. Jeg har valgt å drøfte hovedfunnene ut ifra studiens tre forskningsspørsmål for til slutt å komme fram til et svar på problemstillingen: *Hva kjennetegner et utvalg lærere sin vurderingspraksis i norsk muntlig, på ungdomstrinnet?*

## 5.1 Hvordan forstår lærerne begrepet muntlig kompetanse?

Et sentralt funn i studien er at lærerne forstår begrepet muntlig kompetanse som det å tale, den produktive delen av muntlighetsbegrepet; monologen som enetale og dialogen som samtale (Aksnes, 2007, s. 83; Penne et al., 2020, s. 43), og de er lite bevisst på lytting som en del av muntlig kompetanse.

Lærerne definerer muntlig kompetanse først og fremst som det å ytre seg muntlig, og de bruker verbene å presentere, framføre, fortelle og argumentere som vi finner igjen i læreplanen, LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Muntlige presentasjoner og framføringer framstår, slik jeg forstår det, som mer eller mindre monologiske, og lærerne knytter disse vurderingssituasjonene til retorikken, kunsten å tale, med vekt på etos, pathos og logos, selv om ikke alle bruker disse begrepene eksplisitt. Den vurderingssituasjonen alle lærerne sier de har best erfaring med, er fagsamtalen. Det virker med andre ord som lærerne i denne studien er bevisst på det dialogiske aspektet ved muntlig kompetanse. Det er sammenfallende med det som står i læreplanen i norsk (NOR01-06) hvor elevene blant annet skal «argumentere saklig i diskusjoner, samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 9).

Videre forstår lærerne begrepet muntlig kompetanse som det å kommunisere hensiktsmessig med et språk tilpasset ulike situasjoner. Dette er synliggjort i læreplanen i norsk (NOR01-06) under kjerneelementet *muntlig kommunikasjon*, i beskrivelsen av muntlige ferdigheter og i ett av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Forskning viser at muntlighet er den ferdigheten som har vært viet minst oppmerksomhet i skolen etter innføringen av LK06 (Berge, 2007). Min analyse tyder på at det fortsatt er slik fordi lærerne sier at de aldri har hatt muntlighet som tema i skolens pedagogiske utviklingsarbeid. Til tross for dette virker lærerne opptatt av muntlighet som en grunnleggende ferdighet som kan gi elevene tilgang til å «delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12), ved å bruke stemmen sin. Det kan med andre ord virke som om literacybegrepet har fått noe mer feste i lærernes forståelse av muntlig som grunnleggende ferdighet i faget, enn det tidligere forskning viser (Berge, 2007).

Forskning viser til lytting som den glemte ferdigheten i dobbel forstand (Otnes, 2016, s. 71), og lærerne i denne studien bekrefter dette ved at de ikke knytter lyttebegrepet, den reseptive delen av muntlighet, til sin forståelse av begrepet muntlig kompetanse. Ingen av lærerne nevnte lyttebegrepet eksplisitt underveis i intervjuene, og da jeg spurte dem virket de usikre på hva

lyttekompetanse er, og de synes det er vanskelig å jobbe med lytting, både lære bort og vurdere. Flere av lærerne mente elevene er dårlige på å lytte og følge opp det som blir sagt i samtaler, og mener de jobber mer med lyttekompetanse i engelskfaget. Dersom lærerne ikke er bevisste på lytting som en del av den muntlige kompetanse, og ikke legger opp til undervisning og vurdering av lyttekompetanse, så er det kanskje ikke så rart at elevene oppleves som dårlige lyttere. På en annen side er lærerne opptatt av samtalen; den formelle fagsamtalen og de mer uformelle klasseromssamtalene, og lytting kan ses på som en integrert del av samtalen (Otnes, 2016, s. 71), men lærerne virker ikke å skille mellom det å tale og å lytte, og talen står sterkest.

I gjeldende læreplan i norsk for 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020c) står det at elevene skal samhandle med andre, lytte og bygge på andre sine innspill i kjerneelementet *muntlig kommunikasjon* og under grunnleggende ferdigheter i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Kjerneelementene og de grunnleggende ferdighetene skal være implementert i kompetansemålene, men ordet *lytte* blir kun nevnt eksplisitt i ett av kompetansemålene i norsk etter 10. trinn, og da i forbindelse med svensk og dansk: «eleven skal kunne lytte til og lese tekster på svensk og dansk» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 9). Det kommer ikke fram at elevene skal lytte, følge opp andre sine innspill eller stille spørsmål. Derimot står det i kompetansemålene etter 7. trinn at elevene «skal lytte til og komme med innspill fra andre og begrunne egne standpunkter i samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 8). Dette er et kompetansemål jeg mener burde ha vært videreført til 10. trinn for å styrke undervisning i og vurdering av samtaleferdigheter generelt og lytting spesielt. Resultatene viser at lærerne er svært bundet til kompetansemålene; kompetansemålene er utgangspunkt for deres undervisningsplanlegging og vurdering av elevenes kompetanse. Formuleringene fra grunnleggende ferdigheter og kjerneelementene blir ikke vektlagt i undervisningen eller vurderingen dersom de ikke kommer eksplisitt fram i kompetansemålene, og er av den grunn ikke tilstrekkelig integrert i lærernes vurderingspraksis i norsk. I engelsk (ENG01-04) står det i ett av kompetansemålene etter 10. trinn at elevene skal «lytte til og forstå ord og uttrykk, og stille spørsmål og følge opp innspill i samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8). Det kan være en forklaring på hvorfor lærerne i denne studien mener de jobber mer med lyttekompetanse i engelsk. I tillegg vil jeg nevne at i dokumentet *Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10. trinn* (Utdanningsdirektoratet, 2020a), er ikke ordet lytte nevnt i det hele tatt.

## 5.2 Hvilke muntlige vurderingssituasjoner legger lærerne til rette for slik at elevene får vist en bred muntlighetskompetanse?

Lærerne trakk fram fagsamtalen som den mest utbredte formelle vurderingssituasjonen. De var mest positive til fagsamtalen fordi flere elever får sagt noe og opplever mestring i disse vurderingssituasjonene. En lærer mente også at det er lettere å få fram elevenes refleksjoner gjennom en fagsamtale. Andre studier av elever sitt syn på fagsamtalen, bekrefter at elevene har positive erfaringer med fagsamtalen som vurderingssituasjon fordi de får vist mer faglig bredde og gått mer i dybden, gjennom å utdype og diskutere med hverandre (Haugen, 2019; Perjord, 2018). I tillegg kom det fram i Perjord (2018) sin studie at elevene følte seg mindre stresset og nervøse i forbindelse med fagsamtaler (Perjord, 2018), noe lærerne i min studie også erfarte.

Funn i Haugen sin studie viser at fagsamtalene bar preg av lærerstyrte samtaler med spørsmål fra lærer til elev, der læreren sitter med fasitsvaret (Haugen, 2019, s. 70). Motsatt viser funn fra Perjord sin studie at lærerne trakk seg mer tilbake og var mindre kontrollerende i fagsamtalene (Perjord, 2018, s. 97). Lærerne i min studie foretrekker å delta aktivt i fagsamtalene for at elevene skal holde fokus, og for at lærerne skal kunne stille oppfølgingsspørsmål og drive samtalen dersom den stopper opp eller sklir ut. Det samsvarer til en viss grad med Haugen sine funn, og det virker som om lærerne i min studie snakker en del fagsamtalene. Forskning viser at det er lærerne som snakker mest og styrer klasseromssamtalene (Alexander, 2008; Skaftun & Wagner, 2019), og mine funn tyder på at det også er gjeldende i fagsamtalene. Samtidig vil jeg presisere at mine funn ikke sier noe om samtalemønstrene, innholdet eller hvor mye lærerne faktisk snakker i fagsamtalene. En av lærerne i studien min uttaler at motivasjonen for å delta i fagsamtalene, også er et ønske om å opptre som rollemodell for samtaleferdigheter. Læreren som rollemodell og støtte i samtalene kan bidra til god og eksplisitt opplæring i muntlige ferdigheter slik forskningen etterlyser et større repertoar og fokus på opplæring og vurdering i både undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisningen. Det er nødvendig for at elevene skal kunne delta i den faglige dialogen (Alexander, 2008; Blikstad-Balas & Roe, 2020 s. 89; Skaftun, 2020; Svenkerud et al., 2012).

I tillegg til fagsamtalen viser analysen at muntlige presentasjoner er en sentral del av lærernes vurderingspraksis, selv om muntlige presentasjoner ikke framstår som like dominerende som tidligere forskning viser (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 82; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013). Lærerne sier selv at de har færre muntlige presentasjoner og framføringer nå enn tidligere, og de begrunner det blant annet med at det er kjedelig, tidkrevende, at elevene er nervøse og ikke får vist kompetanse. Samtidig uttaler de at de har gode erfaringer med prøvemuntlig som vurderingssituasjon, og her oppfordrer de elevene til å bruke PowerPoint- presentasjoner selv om muntlig presentasjon ikke er et krav på muntlig eksamen etter ny eksamensordning. Her oppfatter jeg en viss spenning ved at de på den ene siden er negative til muntlige presentasjoner, mens de på den annen side er svært positive til presentasjoner i forbindelse med prøvemuntlig og eksamen. Grunnen til at de er negative kan ha med utfordringene å gjøre, og det er viktig å få fram at prøvemuntlig er en vurderingssituasjon hvor en del av utfordringene er fjernet, blant annet klassen som publikum.

En annen årsak til at lærerne oppgir at de har mindre fokus på presentasjoner, kan knyttes til innføringen av ny eksamensordning. Å fjerne presentasjon som en obligatorisk del av eksamen, kan oppfattes som et signal om at den ikke står like sterkt lenger. Det kan igjen påvirke lærernes valg av vurderingssituasjoner og forklarer kanskje hvorfor fagsamtalen står sterkere. Det er for tidlig å si noe om hvordan ny eksamensordning vil påvirke undervisnings- og vurderingspraksisen, men forskning viser at eksamensordningen virker styrende på hva som vektlegges i undervisningen (Aksnes, 2016, s. 21). Aksnes var skeptisk til å fjerne den obligatoriske presentasjonen fra eksamen blant annet fordi man lærer mye om appellformer og retoriske strategier ved å planlegge og forberede en presentasjon (Aksnes, 2016, s. 21). Jeg støtter hennes skepsis fordi min analyse viser at det er i arbeidet med muntlige presentasjoner lærerne jobber mest systematisk med muntlighet; presentasjonene er planlagt, elevene får forberede seg på skolen med noe veiledning, vurderingskriterier utarbeides og de får tilbakemeldinger ut ifra disse. Tilbakemeldingene går i hovedsak på innhold slik tidligere forskning også viser (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 84; Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013), men i tillegg vurderes også formidlingsevne (retorikk), struktur og kroppsspråk. Sånn sett er det er betenkelig at lærerne i denne studien har færre godt planlagte vurderingssituasjoner nå enn tidligere. Ut ifra teori om baklengs planlegging (Fjørtoft, 2016a; Wiggins & McTighe, 2016), mener jeg lærerne bør ta med seg noe av det de gjør i forbindelse

med presentasjonene når de planlegger for fagsamtalen og andre vurderingssituasjoner, de bør samarbeide og planlegge mer for undervisning i og vurdering av muntlighet.

Resultatene viser videre at lærerne i liten grad legger til rette for formelle debatter og diskusjoner til tross for at de ser på det å kunne argumentere, uttrykke og begrunne egne meninger som en viktig del av muntlighet i norskfaget. Lærerne synes det er vanskelig å finne faglige temaer å diskutere. Å uttrykke egne meninger er ikke nødvendigvis det samme som å debattere, men det kan være en del av det, og derfor finner jeg det interessant at det er så lite fokus på debatt hos tre av fire lærere i denne studien. Det kan ha noe med min spørsmålsstilling å gjøre, og at de har flere uformelle debatter og diskusjoner i klasseromssamtalene enn det som kom fram i intervjuene. Metaundervisning som undervisning i ulike sjangere, kommunikasjonssituasjon og retorikk, blir også nevnt, men det kommer ikke fram at dette har en sentral plass hverken i undervisningen eller i vurderingsarbeidet. Disse resultatene er i stor grad sammenfallende med funn fra tidligere forskning på undervisning i muntlighet hvor de formelle diskusjonene og metaundervisning har liten plass (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 82; Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012).

Tidligere forskning viser at det er rom for muntlighet i klasserommene, men at det tradisjonelle IRE-mønsteret er dominerende (Alexander, 2008; Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 74; Hodgson et al., 2012; Skaftun & Wagner, 2019). Resultatene i min studie sier ingenting om hvor mye eller hvordan lærerne snakker i timene, men deres erfaring med IGP- metoden som en god metode for å få flere elever til å ytre seg muntlig, tyder på at de ønsker elevdeltakelse. Lærerne fortalte at de bruker mest tid på muntlighet i undervisningen, samtalene i klasserommet – parsamtaler, gruppesamtaler og helklassesamtaler. Det er med andre ord rom for muntlighet. Samtidig viser resultatene at lærerne ikke har noe eksplisitt veiledning eller vurderingskriterier knyttet til de uformelle vurderingssituasjonene, og elevene får lite tilbakemeldinger bortsett fra at alt teller. Slik jeg tolker funnene virker det som om innholdet teller mest, og at samtaleferdighetene og lyttekompetansen spesielt, ikke er en del av lærernes vurderingspraksis. I tillegg synes lærerne at det er vanskelig å få til utforskende samtaler. Dette samsvarer med forskning som viser at det er lite utforskende samtaler i klasserommene, og at elevene i liten grad blir utfordret til å delta og tenke selv (Alexander,



2008; Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89; Hodgson et al., 2012; Skaftun & Wagner, 2019; Skaftun, 2020; Skaftun et al., 2021; Sæbø et al., 2021).

Min analyse viser at lærerne opplever flere utfordringer knyttet til undervisning i og vurdering av muntlig kompetanse i norsk, noe som igjen påvirker hvilke vurderingssituasjoner lærerne legger til rette for. Muntlighetens vesen er preget av å være flyktig, kontekstuell og må tolkes i lys av kommunikasjonssituasjonen (Aksnes, 1999, s. 17), og resultatene mine viser at lærerne erfarer at de må ta mange hensyn fordi vurdering av muntlighet er en sårbar situasjon slik Penne et al. (2020, s. 103) beskriver det. Dette kan forklare hvorfor lærerne i denne studien ikke legger til rette for et bredere repertoar av muntlige vurderingssituasjoner.

Forskning viser at lærere er usikre på egen kompetanse når det gjelder vurdering av muntlighet, og at det er behov for et rammeverk for muntlige ferdigheter som kan identifisere ulike aspekter ved muntlighet (Kaldahl, 2019; Mercer et al., 2017). Funn i min studie støtter at lærerne mangler verktøy til å vurdere elevenes muntlige kompetanse. Samtidig viser resultatene at det eksisterer normer for vurdering av muntlighet all den tid lærerne virker å ha samme oppfatning av og erfaring med hvordan de vurderer muntlighet i forbindelse med formelle vurderingssituasjoner. Dette til tross for at de ikke har hatt noen form for etterutdanning eller pedagogisk utviklingsarbeid knyttet til muntlighet eller vurdering av muntlighet. Disse funnene samsvarer med funn i Kaldahl sin studie, hvor det kom fram at det finnes et uttalt muntlighetskonstrukt, og at det eksisterer normer for vurdering av muntlighet, men at lærerne opplever å ha lite utdanning og opplæring i både hvordan de skal undervise og vurdere muntlig kompetanse (Kaldahl, 2022). Lærerne i min studie synes særlig å mangle kompetanse i og erfaring med hvordan de skal undervise i og vurdere samtaleferdigheter, slik at elevene får utviklet og vist fram en større bredde av sin muntlige kompetanse.

### 5.3 Hvordan vektlegges de ulike vurderingssituasjonene når lærerne setter termin- og standpunkt karakterer?

Tidligere forskning viser at den formelle muntlige presentasjonen har stått sterkt som vurderingssituasjon i norsk muntlig (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 82; Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013). Resultatene i min studie støtter dette til en viss grad

ved at presentasjonene fortsatt teller mye når lærerne skal sette en termin- eller standpunktkarakter i norsk muntlig. Samtidig viser resultatene at den formelle fagsamtalen er den foretrukne vurderingssituasjonen i norsk muntlig, og den sammen med muntlige presentasjoner, teller mest. Når det gjelder fagsamtalene er det innholdet som blir vurdert, og det er sammenfallende med tidligere studier (Haugen, 2019; Hertzberg, 2003). Innholdet teller mest også i presentasjonene, men i tillegg blir struktur og formidlingsevne også vurdert.

Videre viser analysen at all faglig muntlig aktivitet i timene, teller positivt på termin- og standpunktkarakteren og kan være med å trekke karakteren opp. Dette samsvarer med forskning som viser at aktivitet i klasserommet teller med når lærerne setter termin- og standpunktkarakterer i norsk muntlig (Hertzberg, 2003; Kaldahl, 2022). I tillegg uttaler lærerne i min studie at de ikke trekker elevene ned i karakter dersom de ikke er muntlig aktive i helklassesamtalene, men at de da legger opp til par- eller gruppesamtaler for at flere skal delta muntlig, også de mer stille elevene. Ifølge Børresen et al. (2012) er det ferdighetene elevene viser, som bør telle med i vurderingen, «den vitenskapelige tenkemåten» (s.261), og ikke aktiviteten i seg selv. Det virker ikke som om lærerne i min studie vektlegger ferdighetene til elevene i særlig grad, men mer aktiviteten. Samtidig presiserer de at det må være «hold i det» (Markus) elevene sier.

Et annet funn i denne studien er at lærerne ikke vektlegger høytlesing og skriftlig-muntlige prøver i sin vurderingspraksis, i motsetning til funn fra studien til Hertzberg (2003). Ingen av lærerne oppga at de ber elevene lese høyt i hel klasse, men tre av lærerne fortalte at elevene leser inn lydfiler i Showbie, men kanskje mest i engelsk. Skriftlig-muntlige prøver hvor elevene får beskjed om at karakteren teller på muntlig, er det ingen som bruker lenger. En grunn til det kan være at det står eksplisitt i LK20 at elevene skal vise kompetansen sin muntlig (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Skriftlig leksearbeid, derimot, oppga lærerne at kan telle med på karakterene i norsk muntlig, for eksempel at elevene har svart skriftlig på spørsmål til en tekst. Samtidig kom det fram at disse ofte gjennomgår muntlig på skolen. Flere av lærerne oppga at de bruker lydfiler mer og mer som en del av leksearbeidet, der elevene snakker inn svarene. Lærerne verdsetter med andre ord de uformelle vurderingssituasjonene, og det er disse det er flest av, men resultatene viser at de ikke jobber like systematisk med veiledning, tilbakemeldinger og vurderingskriterier når det kommer til

de uformelle vurderingssituasjonene. Det samsvarer med resultatene fra Hertzberg (2003) sin studie som viste at det jobbes lite med vurderingskriterier i tilknytning til vurdering av muntlighet.

Et av hovedformålene i vurderingsarbeidet er å tilpasse undervisningen for å støtte elevenes læring og motivere for innsats (Fjørtoft, 2016b, s. 120). Lærerne i min studie bruker vurderingene underveis i skoleåret formativt, som vurdering for læring, ved at de gir tilbakemeldinger elevene kan ta med seg videre for å utvikle sin muntlige kompetanse. Summative prøver brukes til formative formål. Dette støttes av vurderingsteorien (Black & Wiliam, 2009; Fjørtoft, 2016b). Standpunkt karakteren derimot er summativ og gir uttrykk for den samlede kompetansen elevene har på slutten av 10. trinn.

Kompetansemålene er utgangspunkt for lærerne sin vurdering av elevens muntlige kompetanse, men tre av fire lærere i min studie mente kompetansemålene er noe generelle og vage, og at det derfor er vanskelig å vurdere norsk muntlig. I den forrige læreplanen, LK06, var kompetansemålene i norsk delt inn i tre hovedområder hvor muntlig kommunikasjon var ett av disse (Utdanningsdirektoratet, 2013). Selv om muntlighet er synlig i gjeldende læreplanen gjennom grunnleggende ferdigheter, eget kjerneelement og gjennom kompetansemålene, mener jeg muntlig kompetanse har blitt mer usynlig i kompetansemålene i norsk gjennom at hovedområdene ble borte, og fordi skriftlig og muntlig er slått sammen (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Sammenslåingen av skriftlig og muntlig finner vi også i *Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10. trinn* (Utdanningsdirektoratet, 2020a), som er utarbeidet med tanke på å støtte lærernes vurderingsarbeid. I tillegg beskrivelsene som er felles for skriftlig og muntlig, finner vi egne beskrivelser av skriftlig og av muntlig. Muntlig kompetanse har klart færrest beskrivelser. Lærerne i min studie opplever også dette dokumentet som noe vagt og lite konkret. Jeg ser poenget ved å samle skriftlig og muntlig kompetanse fordi du kan vise en kompetanse både skriftlig og muntlig, men jeg er likevel redd for at muntlighet blir mindre synlig etter denne sammenslåingen.

Lærerne i denne studien legger relativt liten vekt på egenvurdering og hverandrevurdering. De oppgir å ha noe hverandrevurdering i forbindelse med de formelle vurderingssituasjonene, og at det kan fungere greit dersom de har tydelige vurderingskriterier. Når det gjelder bruk av egenvurdering skiller skolene seg noe fra hverandre, og det kan tyde på at lærerne ved skole 2

har kommet noe lengre i sitt syn på og sine erfaringer med egenvurdering. De har gode erfaringer med egenvurdering, i forbindelse med terminkarakterer, som utgangspunkt for en samtale dersom elevens og lærerens vurdering ikke er sammenfallende. Dette er i tråd med læreplanen hvor det står at lærer og elev skal være i dialog om faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Lærerne ved skole 1 er negative til egenvurdering og synes ikke de får det til. En forklaring på denne ulikheten kan være at skole 2 har gått bort fra å gi karakterer underveis. De gir færre skriftlige tilbakemeldinger ifølge Julie, og det kan føre til et større behov for en dialog rundt faglig utvikling når karakterer skal gis ved terminkifte og standpunktvurdering. Selv om lærerne har noe ulik praksis når det gjelder vurdering med eller uten karakter, viser analysen at alle verdsetter tilbakemeldingene som gis sammen med en eventuell karakter. Det er sammenfallende med forskning som viser viktigheten av læringsfremmende tilbakemeldinger (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Først og fremst gjelder dette tilbakemeldingene eleven får på de formelle vurderingssituasjonene, men noen av lærerne var også inne på at all veiledning og tilbakemeldinger underveis, formelle og uformelle, er ment å støtte og motivere elevene.

Undervisning og vurdering henger tett sammen, og det er viktig å planlegge slik at det er sammenheng mellom mål, læringsaktiviteter og vurdering jamfør baklengs planlegging (Wiggins & McTighe, 2016; Fjørtoft, 2016a). Resultatene mine viser at lærerne vektlegger de formelle vurderingssituasjonene, eller high stakes-situasjonene som elevene ofte opplever som krevende (Fjørtoft, 2016a, s. 51), når det kommer til samarbeid om og planlegging av undervisning og vurdering av muntlighet. Alle utarbeider vurderingskriterier, gjerne i eget skjema, i forbindelse med de muntlige framføringene, men fagsamtalene virker ikke like godt planlagt selv om elevene får tilbakemeldinger skriftlig og/eller muntlig. Med tanke på klasseromssamtalene og de mer uformelle vurderingssituasjonene, low stakes-vurderingene (Fjørtoft2016a, s. 51), kommer det fram at det er lite bevisst planlegging, veiledning og tilbakemeldinger rundt disse, men lærerne går ofte rundt og lytter og prater med elevene, og på den måten danner de seg et inntrykk av elevenes muntlige kompetanse. Det bør være tydelig for elevene hva som blir vurdert uavhengig av om det er en formell eller uformell vurderingssituasjon. Ifølge mine resultater kan det virke som om vurderingen kan bli noe tilfeldig, og lærerne er mest opptatt av innholdet – ikke samtaleferdighetene. Elevene i Haugen sin studie (2019) opplevde også at samtaleferdigheter ikke telte ikke med i vurderingen av muntlig kompetanse i norsk.

Ordet «samtale» står kun i ett kompetansemål sammen med muntlig presentasjon og diskusjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det kan forklare hvorfor lærerne i min studie vektlegger fagsamtaler og presentasjoner når de vurderer muntlig kompetanse i norsk. Selv om diskusjon blir nevnt i kompetansemålene, virker det ikke som den har tatt plass i lærernes vurderingspraksis på samme måte. Det kan igjen ha noe med eksamensformen å gjøre da lærerne har erfaring med muntlig eksamen fra før LK20 hvor obligatorisk presentasjon og samtale har vært eksamensform i mange år.

#### 5.4 Annet

Resultatene viser at lærerne synes det er vanskelig å vurdere muntlig kompetanse i norsk, men de ser positivt på framtiden og mener at ny teknologi kan gi større muligheter for å vurdere muntlig kompetanse ved for eksempel lyd- og videoopptak. I tillegg er tre av fire lærere inne på at de kan overføre noe av det de gjør i engelskfaget til norskfaget, blant annet bruken av lyttetekster som utgangspunkt for samtaler. I læreplanen i engelsk (ENG01-04) står det eksplisitt i kompetansemålene etter 10. trinn at elevene skal «lytte til og forstå ord og uttrykk, og stille spørsmål og følge opp innspill i samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Lytteaspektet i dialogen synes å komme tydeligere fram i engelsk enn i norsk, og det synes jeg er påtakelig. Forskning viser at det er lite utforskende samtaler i norske klasserom (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89; Hodgson et al., 2012; Skaftun, 2020; Sæbø et al., 2021), og derfor synes jeg det er en svakhet at det å stille gode spørsmål, følge opp innspill i samtaler og det dialogiske aspektet ikke kommer mer eksplisitt fram i kompetansemålene i norsk for 10. trinn.

Tidligere forskning viser at klasseromspraksisen er mer preget av hverdagsnakk enn fagsnakk (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89; Sæbø et al., 2021). Det samme tyder funn i min studie på fordi lærerne virker å jobbe mer med muntlighet i andre fag enn i norsk, selv om norsk er det eneste faget som har en egen muntlig karakter. De synes det er lettere å finne temaer å diskutere i andre fag, de jobber mer bevisst med fagbegreper i andre fag, og når det kommer til språk og grammatikk, jobber de mer systematisk med det i fremmedspråkene. Hvor blir det av fagligheten i norskfaget; fagspesifikk literacy?

Lærerne mener at de ikke har endret vurderingspraksis etter innføringen av LK20, men at det har skjedd endringer gradvis over flere år ved at samtalene virker å ha fått en større plass i lærernes bevissthet, særlig den formelle fagsamtalen, og at denne også vektlegges mer i vurderingen. Som tidligere nevnt kan det at framføring er fjernet som obligatorisk krav på muntlig eksamen, være en av årsakene til at lærerne synes å ha færre av disse, i tillegg til alle utfordringene framføringene medførte. Grunnen til at endringen har skjedd før LK20, kan ligge i at muntlig framføring som obligatorisk del av eksamen ble foreslått fjernet allerede i 2013 (Aksnes, 2016, s. 21). Jeg finner ingen eksempler på bruk av skriftlig-muntlige prøver slik tidligere forskning gjør (Hertzberg, 2003), og LK20 er den første læreplanen som presiserer at elevene skal kommunisere kompetansen sin muntlig (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det mener jeg er en positiv presisering som er med å løfte fram muntlighet. Til slutt vil jeg nevne at lærerne var positive til å delta i denne studien, og at de gjennom å snakke om vurdering av muntlig kompetanse gjorde seg noen tanker om hvordan de kan justere og utvikle egen vurderingspraksis i faget.

## Kapittel 6: Konklusjon og avslutning

### 6.1 Svar på problemstillingen

I denne studien har jeg forsøkt å finne svar på følgende problemstilling:

*Hva kjennetegner et utvalg lærere sin vurderingspraksis i norsk muntlig, på ungdomstrinnet?*

Resultatene viser at det som kjennetegner lærerne sin vurderingspraksis, er at de er lite bevisst på lytting som en del av muntlig kompetanse. Lærerne jobber ikke eksplisitt med lytting selv om de implisitt kom inn på lytting som en del av dialogen. Lærerne ønsker å være gode rollemodeller ved selv å lytte og stille gode oppfølgingsspørsmål, samt å drive samtalene framover, men de snakker ikke med elevene om lyttekompetanse. Det at lærerne ikke kommuniserer lytteaspektet ved dialogen, særlig ikke det å lytte kritisk, kan forklare hvorfor det er lite utforskende samtaler og diskusjoner i klasserommene.

Det andre jeg vil trekke fram som kjennetegner lærernes vurderingspraksis, er den formelle fagsamtalen som en sentral vurderingssituasjon og en viktig del av lærernes

vurderingspraksis. Lærerne er positive til fagsamtalen fordi de mener elevene får vist en bredere kompetanse her enn ved for eksempel en muntlig framføring. Tidligere forskning viser at muntlige presentasjoner står sterkt i lærernes vurderingspraksis (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 82; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013), og min forskning støtter dette selv om lærerne uttrykker at elevene har færre presentasjoner nå enn tidligere. Formelle debatter og diskusjoner utgjorde en overraskende liten del av lærernes vurderingspraksis. Dette til tross for at samtlige knyttet sin forståelse av muntlig kompetanse til det å kunne uttrykke egne meninger som en viktig kompetanse med tanke på livsmestring og deltakelse i demokratiet. Her er det ikke samsvar mellom forståelsen av begrepet og praksisen.

Et tredje kjennetegn ved vurderingspraksisen er at de formelle fagsamtalene og presentasjonene teller mest når lærerne setter termin- og standpunkt karakterer i norsk muntlig. Forskning bekrefter, som tidligere nevnt, at de muntlige presentasjonene har vært dominerende når lærere vurderer elevers muntlige kompetanse (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 82; Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012; Svenkerud, 2013). Resultatene i min studie viser at presentasjonene fortsatt teller mye, men de formelle fagsamtalene teller like mye. Det er i forbindelse med fagsamtalene og særlig muntlig presentasjoner lærerne jobber mest bevisst med muntlighet – både med tanke på planlegging, undervisning og vurdering. Innholdet teller mest i fagsamtalene, men i de muntlige presentasjonene vurderer lærerne i tillegg struktur og formidlingsevne. De uformelle vurderingssituasjonene, klasseromssamtalene, teller også med når termin- og standpunkt karakterer settes, men resultatene viser at de ikke teller like mye som de formelle. Det planlegges lite for undervisning og vurdering av muntlighet i undervisningen. Forskning viser at lærere baserer sin vurdering av muntlighet på helhetsinntrykk og skjønn, og at aktivitet i timene brukes til å justere karakteren i norsk muntlig (Kaldahl, 2022). Dette støttes i min forskning.

Videre viser resultatene at det er rom for muntlighet i klasserommene, men det er lite utforskende samtaler. Det er sammenfallende med tidligere forskning (Alexander, 2008; Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89; Hodgson et al., 2012, s. 11; Sæbø et al., 2021). For å få til utforskende samtaler må lærerne i større grad utnytte læringspotensialet som ligger i dialogen. Selv om samtalen virker å ha fått større plass i lærernes vurderingspraksis, tyder funn i denne studien på at lærerne mangler kompetanse i hvordan de skal undervise i og vurdere

samtalene; både de formelle og uformelle. Det er først og fremst innhold lærerne vurderer, om elevene viser refleksjon rundt et tema ved å eksemplifisere eller svare på oppfølgings spørsmål fra læreren. Mine funn viser at samtaleferdighetene ikke blir vektlagt i vurderingen, og lærerne har fortsatt en vei å gå når det gjelder å få elevene til selv å holde dialogen i gang, resonnere, diskutere, lytte til, stille spørsmål og følge opp innspill fra andre fordi samtalen er viktig for å forstå og for å lære. Det er lærernes ansvar å tilrettelegge for at elevene skal få utvikle samtaleferdigheter og bruke et norskfaglig språk (Aksnes, 2016, s. 24).

Til slutt vil jeg påpeke at funnene i denne studien viser at lærerne ikke vurderer bredden i elevenes muntlige kompetanse slik intensjonen i læreplanen er. Lærerne inkluderer ikke lyttekompetanse i sin forståelse av muntlig kompetanse og heller ikke i vurderingen av denne. Samtalen er synlig og verdsatt, men elevene får lite opplæring i og vurdering av samtaleferdigheter. I tråd med Kaldahl (2019; 2020) og Mercer et al. (2017) sin forskning kan det virke som lærerne mangler kompetanse om muntlighet i undervisning, undervisning i muntlighet og vurdering av denne muntlighetens dualitet. De mangler vurderingsverktøy som passer i ulike kontekster og som kan bidra til mer eksplisitt og transparent vurderingspraksis (Kaldahl, 2019; Mercer et al., 2017). Dialogen og ordet som redskap for å trene tanken, jamfør et sosiokulturelt læringssyn, er lite til stede i lærernes vurderingspraksis, og lærerne virker å mangle kunnskap om hvordan de skal få utnyttet det dialogiske aspektet mer. Men de viser at de er på vei og er interessert i å utforske potensialet som ligger i muntlighet.

## 6.2 Resultatenes holdbarhet og avgrensninger

Problemstillingen, forskningsspørsmålene og teorien jeg har valgt i denne studien, avgrensner studiens forskningsområde. Resultatene gir ikke grunnlag for generalisering da de er basert på et lite utvalg lærere sine erfaringer med vurdering i norsk muntlig slik de beskriver det gjennom samtalene i intervjuene. Studien sier ikke noe om hva som faktisk skjer i klasserommene, eller hva slags erfaringer elevene har med vurdering av muntlighet. I ettertid ser jeg at det ville ha styrket studiens kvalitet dersom jeg hadde valgt en triangulering, for eksempel ved å trekke inn elevperspektivet, observere ulike vurderingssituasjoner og/eller studere lærernes undervisningsplaner, vurderingskriterier og tilbakemeldinger.



Underveis har det dukket opp tanker om andre spørsmål jeg kunne og burde ha stilt, og det er også utsagn fra datamaterialet jeg angre på at jeg ikke ba om utfyllende svar på. Det gjelder blant annet spørsmålet om formelle diskusjoner og debatter som jeg tenker jeg kunne ha omformulert noe, iallfall spurt om de hadde erfaringer med mer uformelle diskusjoner rundt ulike tekster.

I metodekapitlet har jeg gjort rede for valg av metode, utvalg, gjennomføring av intervjuene og framgangsmåten i analyseprosessen med tanke på studiens kvalitet. Kvalitative metoder krever et tolkende subjekt, og som forsker har man med seg sine egne erfaringer. Likevel har jeg forsøkt å være så objektiv som mulig ved å knytte koder og kategorier til forskningsspørsmålene og teorien som er presentert i studien, og ved å vise til eksempler fra datamaterialet. Jeg har forsøkt å være transparent i alle ledd med tanke på studiens reliabilitet. I tillegg mener jeg resultatene er valide ved at jeg har svart på studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

### 6.3 Didaktiske implikasjoner og videre forskning

Slik jeg ser det er det behov for mer forskning på muntlighet generelt og vurdering av muntlighet spesielt. Denne studien viser hva som kjennetegner et lite utvalg lærere sin vurderingspraksis, og jeg tenker det er behov for flere og større studier om samme tema, særlig knyttet til vurdering av samtaleferdigheter. Vi trenger mer kunnskap om hvordan lærere underviser i og vurderer muntlig kompetanse, og hvordan elevene opplever vurderingen. Kanskje et nasjonalt senter for muntlighet på lik linje med lese- og skrivesentrene kunne vært et bindeledd mellom forskningsmiljøet og skolene, og dermed bidratt til å løfte fram muntlighet? Vi trenger uansett mer fokus på muntlighet for å ruste elevene for framtidig utdanning og aktiv deltakelse i samfunn og arbeidsliv.

Funn i denne studien viser hva som kjennetegner vurderingspraksisen til fire lærere i norsk muntlig, og kan til tross for sine begrensninger bidra til å skape større bevissthet rundt muntlighet og hvordan man vurderer muntlig kompetanse. Jeg tenker min studie viser at det er et behov for kompetanseheving blant lærere generelt når det gjelder undervisning i muntlighet, muntlighet i undervisning og vurdering av muntlig kompetanse –

samtaleferdigheter især. Selv om samtalen virker å stå sterkere nå, tyder resultatene på at muntlig som grunnleggende ferdighet fortsatt er et forsømt område i skolen. Dette mener jeg skoleeiere og skoleledere må ta tak i og prioritere i skolens pedagogiske utviklingsarbeid. Samtidig må lærerutdanningen ha et større fokus på muntlig kompetanse i utdanningen av framtidige lærere. I tillegg trenger lærerne tydeligere nasjonale retningslinjer for vurdering av muntlighet for at vurderingen av muntlig kompetanse skal bli mer transparent og reliabel.

## Referanser

- Aksnes, L. M. (1999). Muntligheten i norskfaget. Oversikt over feltet norsk muntlig. I F. Hertzberg, & A. Roe (Red.). Tano Aschehoug.
- Aksnes, L. M. (2007). *Tid for tale - munnleg norsk i skolen* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken, *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på. Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15-34). Fagbokforlaget.
- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. I N. Mercer, & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring Talk in Schools* (s. 91-114). Sage Publications Ltd.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, J. (2016). Retorikk og muntlig kreativitet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 35 - 49). Fagbokforlaget.
- 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. Landslaget for norskundervisning.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. *ResearchGate*. Hentet 12.02.2020 fra [https://www.researchgate.net/publication/238084387\\_Skriving\\_som\\_grunnleggende\\_ferdighet\\_og\\_som\\_nasjonal\\_prove\\_-\\_ideologi\\_og\\_strategier](https://www.researchgate.net/publication/238084387_Skriving_som_grunnleggende_ferdighet_og_som_nasjonal_prove_-_ideologi_og_strategier)
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. (s. 228 - 250). Cappelen Akademisk .
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*(21 (1)), s. 1-31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5

- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, s. 551-575.  
doi:<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. 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* (s. 21 - 45). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I *Dialog, samspel og læring* (s. 9 - 30). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2007). Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 200 - 227). Cappelen Akademisk forlag.
- Eide, O. (2020). Norsk munnleg - grunnleggande for demokratisk deltaking og danning. I B. Fondevik, & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s. 44 - 65). Samlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdiridaktikk*. Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016a). *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016b). 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.
- Gamlem, S. M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring* (2.. utg.). Gyldendal.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*(Vol. 77, No. 1), s. 81 - 112. doi:<https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Haugen, M. (2019). *Fagsamtalen som muntlig vurderingssituasjon i norskfaget*. Hentet fra duo.uio.no [Masteroppgave. Universitetet i Oslo]: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/70162>
- Haugsted, M. T. (1999). *Handlende mundtlighed: mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. Danmarks lærerhøjskole.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette, *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet, Sluttrapport*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf>
- Igland, M.-A., & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell læringsteori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 107 - 127). Abstrakt forlag.
- Isnes, A. (2007). Læreplanverket i Kunnskapsløftet. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 184-199). Cappelen Forlag.
- Joval, E. T. (2017). *Snakk om læring! Lærings- og fagsamtaler i skolen*. Pedlex.
- Kaldahl, A.-G. (2019). Assessing oracy. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 19(3)(19 (3)), s. 1-24. doi:<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.03.02>
- Kaldahl, A.-G. (2020). *The educational challenge of oracy - a rhetorical*. OsloMet – Oslo Metropolitan University [Doktorgrad]. Hentet fra <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/707/223>
- Kaldahl, A.-G. (2022). Teachers' voices on the unspoken oracy construct: "Oracy - the taken-for-granted competence". (Vol. 16, Nr. 1, Art. 2), s. 1 - 28. doi:<https://doi.org/10.5617/adno.8143>
- Kaldahl, A.-G. (2023). Muntlig opplæring og vurdering - en demokratisk utfordring. *Bedre Skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 35(1), 26-30.

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *St. meld. nr. 28 (2015–2016). Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/etater-og-virksomheter/underliggende-etater/sikt-kunnskapssektorens-tjenesteleverandor/id2894920/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Matre, S. (2009). Vurdering av samtaletekstar som didaktisk utfordring. I O. K. Haugaløkken, L. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 139 - 149). Universitetsforlaget.
- Mercer, N., Warwick, P., & Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. *Learning and Instruction*, s. 51 - 60.  
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005>
- Møller, J., Ottesen, E., & Hertzberg, F. (2010). *Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsform*. Hentet fra Acta Didactica Norge: [adno.no](http://adno.no)
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland, & L. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 50 - 67). Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=8>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets-og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltningen.
- NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I— Kunnskapsgrunnlaget*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Regjeringen.no: [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/?ch=3#:~:text=OECD%20definerer%20kompetanse%20som%20evnen,og%20samhandle%20\(OECD%202016\).](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/?ch=3#:~:text=OECD%20definerer%20kompetanse%20som%20evnen,og%20samhandle%20(OECD%202016).)

- Opplæringslova. (2020). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. Hentet fra Lovdata.no:  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/kap3#kap3>
- Oterhals, A. J., & Sjøhelle, K. K. (2022). Aktiv lytting som vurderingskriterium i munnlege ferdigheiter. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*(4), 23 - 28.
- Otnes, H. (1999). Lytting - en av de "fire store" i norskfaget. I F. Hertzberg, & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 159 -176). Tano - Aschehoug.
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål - perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlig ferdigheter på* (s. 71 - 87). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Penne, S. (1999). Nadia og retorikken. I F. Hertzberg, & Roe, Astrid (Red.), *Muntlig norsk* (s. 85 - 104). Tano-Aschehoug.
- Penne, S., Hertzberg, F., & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Perjord, A. O. (2018). "*E syns dæ e beire mæ en fagsamtale enn en prøve*" : en fenomenologisk studie om hvordan fem elever erfarer og opplever bruk av fagsamtaler som vurderingsform i naturfag. Hentet fra Nord.no [Masteroppgave. Nord universitet]:  
<https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/2566699>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. (2018). Kvalitative datainnsamlingsmetoder. I *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (s. 113 - 138). Cappelen Damm Akademisk.
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland, & L. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 90-112). Universitetsforlaget.
- Rongved, E. (2019, 09 25). *Ungene snakker for lite i klasserommet*. Hentet fra Forskning.no:  
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/ungene-snakker-for-lite-i-klasserommet/1563539>
- Rødnes, K. A., & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter - hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), s. 201 - 213. doi:10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02

- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, s. 238-258.  
doi:<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>
- Skaftun, A., & Wagner, Å. H. (2019). *Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education?* doi:10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09
- Skaftun, A., Wagner, Å. H., & Nygard, A. (2021). *Dialogic space in Norwegian early-years literacy education.* doi:<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.13>
- Statistisk sentralbyrå. (2001). *10 mest populære navn i 2000*. Hentet fra ssb.no:  
<https://www.ssb.no/a/navn/topp10/2000.html>.
- Staurseth, H. E. (2019). Hvordan har didaktiske dilemma i undervisningsplanlegging konsekvenser for literacy-praksis? –et eksempel fra et geografifemne i ungdomsskolens samfunnsfag. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*(4), s. 28-53.
- Svenkerud, S. (2013). "Ikke stå der som en slapp potet" - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*(Vol. 7 Nr. 1 Art. 2), s. 1-16.
- 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.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Studies in Education*, s. 35-49.
- Sæbø, J. U., Skaftun, A., & Nygard, A. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*(Vol. 15, Nr. 2, Art. 11), s. 1-30.  
doi:<https://doi.org/10.5617/adno.8311>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder.* Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006, 08 01). *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. Hentet fra Udir.no:  
<https://www.udir.no/k106/NOR1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 08 01). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra Udir.no:  
<https://www.udir.no/k106/NOR1-05>



- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Læreplanverket. Overordnet del. Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kjennetegn på måloppnåelse - norsk 10. trinn*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-norsk-10.-trinn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/eng01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. s. 1-19. Hentet fra Udir.no: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d, 12 10). *Regler for muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/#a189131>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. I M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Red.). Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. (T.-J. Bielenberg, & M. T. Roster, Overs.) Gyldendal Akademisk.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2016). Chapter 1: What is Backward Design? I *Understanding by Design*. Educational Technology. Hentet fra <https://educationaltechnology.net/wp-content/uploads/2016/01/backward-design.pdf>

## Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjon til informantene med samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Sikt sin vurdering og godkjenning av prosjektet

**INTERVJUGUIDE – VURDERING AV MUNTLLIG KOMPETANSE**

Hovedtema	Spørsmål
Inngangsspørsmål	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortell om vurderingssituasjon knyttet til norsk muntlig som du synes fungerte bra.</li> <li>- hva var det som gjorde denne vurderingssituasjonen god?</li> </ul>
<b>1. Muntlige vurderingssituasjoner</b> Stikkord: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentasjoner</li> <li>- Dramatiseringer</li> <li>- Høytlesing</li> <li>- Lytting</li> <li>- Podkast</li> <li>- Lydoptak</li> <li>- Fagsamtale (med og uten lærer)</li> <li>- Samtaler (klasse, gruppe, par)</li> <li>- spontant/planlagt</li> <li>- Fortelle</li> <li>- Diskusjoner (formelle/uformelle)</li> <li>- Argumentasjon</li> <li>- Ulike sjangere</li> <li>- å analysere, tolke, vurdere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hvilke muntlige vurderingssituasjoner legger du til rette for slik at elevene skal få vist muntlig kompetanse i faget?</li> <li>Hva er grunnen til at du velger disse vurderingssituasjonene?</li> <li>Hva slags erfaring har du med de ulike vurderingssituasjonene?</li> <li>Hvordan definerer du spontane og planlagte vurderings-situasjoner? Formelle/uformelle?</li> </ul>
<b>2. Vektlegging av de ulike vurderingssituasjonene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hva danner vurderingsgrunnlaget ditt når du skal sette terminkarakter og standpunktkarakter i norsk muntlig?</li> <li>Hvordan vektlegger du spontane og planlagte vurderings-situasjoner? Formelle/uformelle? Aktivitet i timene?</li> <li>Hva tenker du får mest plass i din undervisning og vurdering i norsk muntlig?</li> </ul>
<b>3. Vurderingspraksis</b> Stikkord: <ul style="list-style-type: none"> <li>- retorikk (etos, logos, patos)</li> <li>- sjanger</li> <li>- innhold</li> <li>- formidling (stemmebruk, blikk-kontakt, kroppsspråk, engasjement, kreativitet, fri fra manus)</li> <li>- struktur, oppbygging</li> <li>- virkemidler</li> <li>- fagspråk - metaspråk</li> <li>- lytting, bygge videre på det andre sier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hvilke vurderingskriterier bruker du, og hvem utarbeider dem?</li> <li>Hva får elevene tilbakemelding og veiledning på underveis? Hvordan kommuniseres denne?</li> <li>Hvilken erfaring har du med at elevene gir hverandrevurdering og egenvurdering?</li> <li>Vurderes elevene individuelt, parvis og/eller i grupper?</li> </ul>

<p>- annet</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan vurderer du de stille elevene?</li> <li>• Er det spesielle utfordringer/dilemmaer knyttet til vurdering av muntlighet, synes du?</li> <li>• Samarbeider dere i kollegiet om vurdering av muntlighet? Hvordan?</li> <li>• Muntlig eksamen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- hvilke erfaringer har du med vurdering av muntlig eksamen</li> <li>- Påvirker den din vurderingspraksis, tenker du? Hvordan?</li> </ul> </li> <li>• Vil du si at din vurderingspraksis i norsk muntlig har endret seg etter innføringen av LK20? I så fall, hvordan?</li> </ul>
<p><b>4. Muntlig kompetanse</b></p> <p>Stikkord:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grunnleggende ferdighet</li> <li>- Kjerneelement – muntlig kommunikasjon</li> <li>- Kompetansemålene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva legger du i begrepene muntlighet, muntlig kompetanse muntlige ferdigheter og muntlig kommunikasjon?</li> <li>• Kjenner du til «Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10. trinn»? Er dette en støtte i vurderingsarbeidet, tenker du?</li> </ul>
<p>Avslutning</p> <p>Takk for intervjuet</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er det noe du vil legge til, noe du synes er viktig å få fram som vi ikke har vært innom?</li> </ul>

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Vurdering av muntlig kompetanse i norsk på ungdomstrinnet»?

Informert samtykke til behandling av personopplysninger om deltakere i forskningsprosjekter.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke et utvalg lærere sin vurderingspraksis i norsk muntlig på ungdomstrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette prosjektet er en del av et mastergradstudium i norsk for lærerspesialister ved Universitetet i Stavanger. Formålet med studien er å undersøke hva slags vurderingspraksis som ligger til grunn for underveisvurderingen og standpunktvurderingen i norsk muntlig på ungdomstrinnet etter innføringen av ny læreplan, LK20, og om det er samsvar mellom hva lærerne legger i begrepet muntlig kompetanse og vurderingen av denne. Fire lærere vil bli intervjuet, og problemstillingen er:

*Hva kjennetegner et utvalg lærere sin vurderingspraksis i norsk muntlig, på ungdomstrinnet?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger, Fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg har rekruttert fire norsklærere til å delta i dette forskningsprosjektet da jeg ønsker å forske på hva som kjennetegner vurderingspraksisen til et utvalg lærere på ungdomstrinnet.

Kriteriene for å delta er at du jobber som norsklærer på ungdomstrinnet og har erfaring med å sette termin -og standpunkt karakter i norsk muntlig både før og etter innføringen av LK20. I tillegg ønsker jeg at begge kjønn skal være representert.

For å finne informanter til studien, har jeg kontaktet lærere jeg har kjennskap til fra før, på to ulike skoler, og spurt om de har navn på noen norsklærere jeg kan kontakte direkte via epost, ut ifra kriteriene nevnt ovenfor.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å takke ja til å være med i dette forskningsprosjektet, innebærer det at du vil bli intervjuet av meg. Intervjuet vil vare i ca. 45 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp som lydfil med

diktafon-appen og sendt til Nettskjema. Deretter blir intervjuet transkribert av meg. All informasjon fra intervjuene anonymiseres og lydopptakene slettes ved prosjektets slutt, det vil si i juni 2023.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptakene blir sendt til Nettskjema som er en sikker løsning for datainnsamling som er utviklet og driftes av USIT ved Universitetet i Oslo. Nettskjema er det verktøyet Universitetet i Stavanger anbefaler til bruk i forskning og studentoppgaver hvor f.eks. intervju, blir brukt. Det er kun undertegnede student og veileder ved institusjon som vil ha tilgang til personopplysninger, og alle data knyttet til studien, vil være oppbevart og lagret på passordbeskyttet PC.

I publikasjon vil ikke navn, skole eller andre gjenkjennbare opplysninger bli oppgitt.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 2. juni 2023, og alle personopplysninger og lydopptak vil bli slettet etter at oppgaven er godkjent i løpet av juni 2023.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Universitetet i Stavanger, Fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, ved Åse Kari Hansen Wagner: [aase-kari.h.wagner@uis.no](mailto:aase-kari.h.wagner@uis.no)
- Student Nina Lyshaug: [nina.lyshaug@oyer.kommune.no](mailto:nina.lyshaug@oyer.kommune.no)
- Universitetet i Stavanger, personvernombud Rolf Jegervatn: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)
- Hvis du har spørsmål knyttet til Sikt sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:  
*Telefon (10–12): +47 55 58 21 17 (tast 1), e-post: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)*

Med vennlig hilsen

Åse Kari Hansen Wagner  
(Forsker/veileder)

Nina Lyshaug  
(Student)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Vurdering av muntlig kompetanse i norsk på ungdomstrinnet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju der det blir foretatt lydopptak

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Sikt sin vurdering og godkjenning av prosjektet



[Meldeskjema/Vurdering av muntlig kompetanse i norsk på ungdomstrinnet/Vurdering](#)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
616168	Standard	26.10.2022

### Prosjekttittel

Vurdering av muntlig kompetanse i norsk på ungdomstrinnet

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

### Prosjektansvarlig

Åse Kari Hansen Wagner

### Student

Nina Lyshaug

### Prosjektperiode

22.08.2022 - 02.06.2023

### 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 02.06.2023.

### 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.

#### TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at deltakerne har taushetsplikt, og anbefaler at de oppfordres i forkant av intervjuer til å omtale sine erfaringer på en måte som ikke gjør enkeltelever identifiserbare gjennom kombinasjoner av bakgrunnsopplysninger eller situasjonsbeskrivelser.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 2.6.2023.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-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.

Lykke til med prosjektet!