



Universitetet
i Stavanger

ANE RANGNES

VEILEDER: SIGRID SANDEMOSE

**«Jeg sier det eksplisitt: Nå skal vi trene oss på det,
og målet er å utforske og bygge på hverandre»**

**Fire norsklærere på videregående sin forståelse av arbeid med
muntlige ferdigheter**

Masteroppgave 2024

Lektorutdanning for trinn 8-13 – Nordisk

Institutt for kultur- og språkvitenskap

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora

Sammendrag

Hovedformålet med denne studien har vært å få innsikt i og kunnskap om hvordan norsklærere på videregående skole forstår arbeid med muntlige ferdigheter. Muntlige ferdigheter er sentrale for elevenes læring (Skaftun, 2020), og tidligere forskning viser at lærere mener muntlige ferdigheter er viktig (Aasen et al., 2012, s. 243- 244). Samtidig viser flere studier at kvaliteten på både samtalene i klasserommet og læreres oppfølging av elevens muntlige ferdigheter, er mer varierende (Børresen et al., 2012; Skaftun et al., 2021; Svenkerud, 2013). Det er likevel lite forskning på læreres arbeid med muntlige ferdigheter, og enda færre studier som tematiserer lærernes egne stemmer om arbeid med muntlige ferdigheter på videregående skole. Denne studiens formål er derfor å bidra med kunnskap om norsklæreres forståelse av arbeid med muntlige ferdigheter. Jeg gjør det gjennom å undersøke læreres forståelse av muntlighet som en grunnleggende ferdighet, hvordan de forstår opplæring i muntlige ferdigheter og hvilke utfordringer de opplever i arbeid med muntlige ferdigheter. Jeg har brukt kvalitativt forskningsintervju som metode og har intervjuet totalt fire norsklærere. Transkripsjonene fra intervjuet utgjør dataene for denne studien og er utgangspunktet for analysene.

Et av studiens hovedfunn er at lærerne knyttet muntlige ferdigheter til samspill, men at de likevel vektlegger det produktive aspektet å tale. De er i mindre grad bevisste lytting som en del av de muntlige ferdighetene. Et annet funn er at lærerne i denne studien viste eksempler på eksplisitt opplæring i muntlige ferdigheter, men det varierte likevel hvor systematisk opplæringen var. I tillegg var det knyttet noe uklarhet til hva opplæring i muntlige ferdigheter innebar. Jeg fant også at lærerne opplevde særlig tre utfordringer knyttet til arbeid med muntlige ferdigheter. For det første opplevde de det som utfordrende å vurdere elevenes muntlige ferdigheter. De opplevde det også som utfordrende å støtte elever med begrensede muntlige ferdigheter. Endelig løftet de frem en utfordring knyttet til at noen elever har et begrenset norsk fagspråk. Resultatene er drøftet i lys av tidligere forskning og sosiokulturell teori, som for eksempel dialogisk undervisning og eksplisitt opplæring.

Denne studien viser at selv om lærerne i større grad enn i tidligere forskning arbeidet med muntlige ferdigheter, er det fortsatt behov for at lærerne får kjennskap til verktøy for å støtte alle elevenes utvikling av muntlige ferdigheter, inkludert norsk akademisk språk.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært slitsomt, vanskelig, gøy og spennende. Mest av alt har det vært veldig kjekt å få fordype meg i et tema jeg er så engasjert i. Nå som det går mot en slutt er jeg takknemlig for å ha hatt muligheten til å gjøre dette- det har vært en rik opplevelse. I forbindelse med dette masterprosjektet er det mange som fortjener en takk.

Takk til veilederen min Sigrid Sandemose for engasjement, gode innspill og tilbakemeldinger. Jeg vil også rette en takk til Universitetet i Stavanger for mange kjekke og lærerike år. Jeg vil rette en spesiell takk til de fire norsklærerne som sa ja til å bli med i prosjektet mitt og som deltok engasjert i intervjuet. Takk til mine medstudenter, Helena og Erle. Sammen med dere ble dette gøy! Takk til min kjære samboer Magnus, min gode mamma og min fine lillesøster. Dere er min største heiagjeng og jeg hadde ikke klart dette uten dere. Takk til vennene mine som har gitt meg pauser fra masterskrivingen med andre ting å tenke på.

Stavanger, mai, 2024

Ane Rangnes

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
FORORD	III
1. INNLEDNING	1
1.1 TEMA.....	1
1.2 RELEVANS OG BAKGRUNN.....	1
1.3 PROBLEMSTILLING OG TILHØRENDE FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	3
1.4 AVGRENSNING.....	4
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR.....	4
2.1 ET HISTORISK OMRISS AV MUNTlighetENS ROLLE I LÆREPLANENE.....	5
2.1.1 L97.....	5
2.1.2 LK06.....	6
2.1.3 LK06-13.....	6
2.1.4 LK20.....	7
2.2 MUNTlighetENS DUALITET I LK20.....	8
2.2.1 Kjerneelement og grunnleggende ferdigheter.....	8
2.2.2 Muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet.....	10
3. TEORI- OG FORSKNINGSBAGGRUNN	12
3.1 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI.....	12
3.1.1 Vygotsky: Dialogen som verktøy.....	12
3.2 TIDLIGERE FORSKNING.....	14
3.2.1 Læreres arbeid med muntlighet i klasserommet.....	14
3.3 HVA KJENNETEGNER GOD UNDERVISNING I MUNTlighet?	16
3.3.1 Dialogisk undervisning.....	16
3.3.2 Eksplisitt undervisning i muntlige ferdigheter.....	18
3.3.3 Språk i undervisningen.....	20
4. METODE	23
4.1 VALG AV METODE.....	23
4.1.2 Fokusgruppeintervjuet.....	23
4.2 UTVALG.....	24
4.3 MATERIALE OG DATAINNSAMLING.....	25
4.3.1 Utvikling av intervjuguide.....	25
4.3.2 Gjennomføring av intervjuene.....	26
4.4 ANALYSER AV DATAMATERIALET.....	27
4.4.1 Transkribering.....	27
4.4.2 Utvikling av analysekategorier.....	28
4.5 VALIDITET OG RELABILITET.....	31
4.5.1 Forskerrollen.....	31
4.6 ETISKE BETRAKTNINGER.....	33
5. RESULTATER	35
5.1 FORSTÅELSE.....	35
5.1.1 Tale og lytte.....	35
5.1.2 Statisk og dynamisk.....	36
5.2 OPPLÆRING.....	37
5.2.1 Muntlighet i undervisningen.....	37
5.2.2 Undervisning i muntlighet.....	38
5.3 UTFORDRINGER.....	44
5.3.1 Muntlighet er vanskelig å vurdere.....	44
5.3.2 Begrensede ferdigheter.....	46
5.3.3 Språklige utfordringer.....	46
6. DRØFTING	50

6.1 HVORDAN FORSTÅR LÆRERE MUNTlighet SOM EN GRUNNLEGGENDE FERDIGHET?.....	50
6.2 HVORDAN FORSTÅR LÆRERE UNDERVISNING I MUNTlighet?	53
6.2.1 Uklart skille mellom muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet	53
6.2.2 Lærerne beskriver en eksplisitt undervisning i muntlighet.....	54
6.2.3 Varierende grad av systematisk arbeid.....	56
6.3 HVILKE UTFORDRINGER OPPLEVDE LÆRERE I ARBEID MED MUNTlige FERDIGHETER?	57
6.3.1 Utfordringer med å vurdere.....	57
6.3.2 Å gi opplæring til elever med begrensede muntlige ferdigheter	58
6.3.3 Språklige utfordringer	58
7. KONKLUSJON OG AVSLUTNING	60
7.1 SVAR PÅ PROBLEMSTILLING	60
7.2 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER.....	61
7.3 VEIEN VIDERE.....	62
8. LITTERATURLISTE	63
VEDLEGG	73
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	74
VEDLEGG 2: GODKJENNELSE FRA SIKT.....	77
VEDLEGG 3: INFORMASJON TIL INFORMANTENE OM SAMTYKKEERKLÆRING	78

1. Innledning

1.1 Tema

I denne studien vil jeg undersøke hvordan norsklærere på videregående skoler forstår arbeid med muntlige ferdigheter. Jeg har funnet relativt lite forskning i en norsk kontekst om temaet, særlig forskning som tematiserer arbeid med muntlige ferdigheter på videregående skole. Denne studiens formål er derfor å bidra med kunnskap på dette feltet. Jeg bruker et semistrukturert intervju for å innhente informasjonen. I innledningskapittelet gjør jeg rede for oppgavens relevans og bakgrunn før jeg presenterer problemstillinger, avgrensninger og oppgavens struktur.

1.2 Relevans og bakgrunn

Muntlige ferdigheter anses som helt avgjørende for elevens læring (Skaftun, 2020). Dette gjenspeiles i læreplanene hvor det siden innføringen av Læreplanverket 97 har blitt lagt økende vekt på muntlighet i undervisningen. Muntlige ferdigheter ble introdusert i LK06 som en av fem grunnleggende ferdigheter. De fem ferdighetene er: lesing, skriving, regning, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet¹, 2017, s. 12). Når disse ferdighetene er videreført til LK20, er det et uttrykk for at de fremdeles anses som helt sentrale for elevenes læring (Skaftun, 2020). I tillegg ble arbeid med muntlige ferdigheter ytterligere styrket i LK20 gjennom innføringen av muntlig kommunikasjon som et av kjerneelementene i norskfaget. Ved innføringen av muntlig kommunikasjon som et kjerneelement, fastslås muntlighet som «det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget» (Utdanningsdirektoratet², 2019). I den nye læreplanen vektlegges også utforskning og kritisk tenkning, det vil si ferdigheter som stiller høye implisitte krav til muntlige ferdigheter. Elever skal blant annet kunne reflektere, drøfte, lytte til andre og bygge videre på andres utsagn (KD, 2019). Dette er ferdigheter som elever i varierende grad er kjente med fra hjemmet (Gee, 2015), og som mange vil trenge opplæring i.

¹ Kunnskapsdepartementet vil bli referert til som KD i det følgende

² Utdanningsdirektoratet vil bli referert til som UD i det følgende

Læreplanens vektlegging av muntlighet som grunnleggende ferdighet, hviler på et bredt forskningsfelt. Verbene som blir brukt til å beskrive sentrale muntlige ferdigheter i norskfaget som å bygge på hverandres innspill, lytte til andre, utforske og tenke kritisk, kjenner vi igjen fra dialogisk undervisning (Alexander, 2008; Mercer, 2000). Dialogisk undervisning var i sin tid en reaksjon på det tradisjonelle samtalemønsteret i klasserommene som er blitt omtalt som IRE- mønster; det vil si at læreren initierer (initiativ), eleven svarer kort (respons) og læreren gir en kort vurdering (evaluering) (Mehan, 1979). Kritikken mot IRE- samtaler er rettet mot at dette samtalemønsteret i liten grad gir rom for elevens tenkning og forståelse utover reproduksjon av fagstoff (Høegh, 2018). I dialogisk undervisning derimot, vektlegges elevens tenkning, det å uttrykke egne meninger, å lytte til hverandre og bygge på hverandres innspill som sentralt for elevenes læring (Alexander, 2008, s. 28). Med andre ord kan dialogisk undervisning forstås som en undervisningsform som i større grad enn den tradisjonelle IRE-samtalen, legger til rette for utvikling av elevenes muntlige ferdigheter.

Til tross for at dialogisk undervisning og muntlige ferdigheter understrekes som viktig for elevenes læring i forskning og læreplaner, vitner studier fra praksisfeltet om at læreres forhold til undervisning i muntlighet er lite bevisst, og i en forlengelse er undervisningen lite systematisk (Gjerustad et al., 2018, s. 203; Hodgson et al, 2012; Skaftun et al, 2021;). Arbeid med muntlighet forstås ofte som at elevene skal gjennomføre muntlige presentasjoner (Svenkerud, 2013). Eldre studier fant at det er mye muntlighet i norske klasserom, men at det preges av manglende dybde, og samhandlingen kjennetegnes av enkel reproduksjon av kunnskapselementer heller enn av utforskning og kritisk tenkning (Hodgson, et al., 2012, s. 11). Nyere studier viser at det fortsatt er mye muntlighet i klasserommene, men at det er lite oppmerksomhet mot å utvikle de muntlige ferdighetene (Blikstad- Balas & Roe, 2020, s. 70).

Studiene jeg har funnet, er stort sett masteroppgaver (for eksempel Lyshaug, 2023; Røbekk, 2022; Theodorsen, 2021; Øtgun, 2023). En studie fra ungdomstrinnet er interessant for min oppgave; Lyshaug (2023) fant at lærernes forståelse av hva muntlig kompetanse innebærer, er knyttet til den produktive delen av muntlighet, det vil si å tale. Lærerne var mindre oppmerksomme på lytteferdigheter. I tillegg fant hun at tilbakemeldingene lærerne ga elevene i etterkant av muntlige vurderingssituasjoner, handlet mye om innholdet i det elevene sa (Lyshaug, 2023, s. 55). Når det gjelder intervjustudier av norsklærere på videregående har jeg funnet to studier der lærere rapporterer om egen praksis knyttet til arbeid med muntlige

ferdigheter. Dette er interessant fordi hvordan lærere forstår noe, kommer også til uttrykk i hva de gjør (Pajares, 1992, s. 314). Øtgun (2023, s. i) fant at lærerne rapporterte at de arbeidet med muntlighet, og at elevene i stor grad fikk ytret sine tanker, men at det var lite oppmerksomhet mot opplæring i muntlige ferdigheter. Theodorsen (2021) fant at lærerne anerkjente verdien av muntlighet i tilknytning til elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling, og at lærerne uttrykte bevissthet rundt verdien av å reflektere, lytte til og spille videre på hverandres ytringer. Likevel havnet arbeid med muntlighet i skyggen av lese- og skriveopplæringen. Samlet sett tegnes det opp et bilde av at lærere har en forståelse av at muntlige ferdigheter er viktige, men at kvaliteten på både samtalene og oppfølging er mer varierende. Når det er få studier der lærernes egne stemmer kommer til uttrykk, trenger vi mer kunnskap om læreres forståelse av arbeid med muntlighet for å forstå hvorfor det i liten grad har vært viet tid til undervisning i muntlighet.

1.3 Problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål

Med bakgrunn i det overstående resonnementet, ønsker jeg å undersøke læreres forståelse av arbeid med muntlige ferdigheter. Problemstillingen min er:

Hvordan forstår norsklærere på videregående arbeid med muntlige ferdigheter?

For å svare på problemstillingen har jeg utviklet tre forskningsspørsmål. Først ønsker jeg å undersøke hvordan lærere forstår muntlighet som en grunnleggende ferdighet:

Hvordan forstår lærere muntlighet som en grunnleggende ferdighet?

Lærernes forståelse av muntlige ferdigheter vil ha betydning for hvordan de underviser (Pajares, 1992). Mitt neste spørsmål blir derfor:

Hvordan forstår lærere opplæring i muntlige ferdigheter?

Med bakgrunn i forskning som tegner opp et bilde av at kvaliteten på undervisning i muntlighet kan variere (Rødnes & Gilje, 2018, s. 203), ønsker jeg å undersøke hvilke utfordringer lærerne

opplever i tilknytning til undervisning i muntlige ferdigheter. Mitt siste forskningsspørsmål er derfor:

Hvilke utfordringer opplever lærere i arbeid med muntlige ferdigheter?

Til sammen vil disse tre forskningsspørsmålene besvare problemstillingen.

1.4 Avgrensning

En sentral avgrensning i denne studien er knyttet til skillet mellom rapportert og faktisk praksis. I mitt tilfelle vil det førstnevnte være nært knyttet til lærernes egne livsverdener, hvordan de forstår og opplever opplæring i muntlige ferdigheter, mens det andre omhandler den faktiske gjennomføringen av slik opplæring. Det finnes forskning som antyder at det er stor grad av sammenheng mellom rapportert og faktisk praksis (Farrell & Yang, 2019), men også forskning som antyder det motsatte (Basturkmen, 2012; Sahin et al., 2002). Fordi jeg utelukkende bruker intervju som metode, kan jeg ikke vite i hvor stor grad lærernes rapporterte praksis i denne studien samsvarer med deres faktiske praksis. Jeg avgrenser meg derfor til å kun forske på deres rapporterte praksis.

1.5 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av 7 deler. Etter innledningen setter jeg studien inn i en utdanningspolitisk kontekst. Deretter kommer teori- og forskningskapittelet. Her vil jeg først ta for meg Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, som danner det teoretiske grunnlaget for oppgaven, og for så å se på hvordan tidligere forskning beskriver læreres arbeid med muntlige ferdigheter, og hva som kjennetegner god undervisning i muntlighet. Sentrale begreper blir definert underveis i denne delen. I metodekapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene og refleksjonene jeg har gjort i arbeidet med denne studien. Blant annet vil jeg diskutere oppgavens validitet og reliabilitet og etiske betraktninger i dette kapittelet. I resultatkapittelet presenteres resultatene, før jeg drøfter dem i lys av teori og tidligere forskning i drøftingskapittelet. Endelig vil jeg i siste kapittel svare på studiens problemstilling før jeg peker på noen didaktiske implikasjoner.

2. Utdanningspolitisk kontekst

2.1 Et historisk omriss av muntlighetens rolle i læreplanene

Arbeid med muntlige ferdigheter er et relativt nytt fenomen i læreplaner. Mens det opp gjennom skolehistorien har vært rettet oppmerksomhet mot primært boklig lærdom, ble muntlighet i M87 rangert som et hovedemne (Aksnes, 2016, s. 20- 21). I de påfølgende læreplanene har muntlighetens rolle vært i stadig endring og gradvis blitt tillagt mer viktighet. Jeg vil i det følgende skissere muntlighetens rolle i læreplanene fra og med reform 97 og frem til LK20. Ved å gjøre dette får jeg få innsikt i muntlighetens rolle og status gjennom de siste årene. Dette kan bidra til å gi en mer helhetlig forståelse av hva som ligger til grunn for muntlighetens rolle i dag.

2.1.1 L97

Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L97) skilte seg fra tidligere læreplaner ved at den styrket muntlige ferdigheters rolle. Særlig tre punkter understreker dette. For det første delte L97 norskfaget opp i «tre breie område» og disse var *lytte og tale, lese og skrive og kunnskap om språk og kultur* (KUF³, 1996, s.115). Det betyr at muntlighet (lytte og tale) får rollen som noe av det mest sentrale og viktige i norskfaget. For det andre ble det innført en egen karakter i norsk muntlig, og i en forlengelse ble det understreket at elevene skulle få veiledning og vurdering (Hertzberg, 2003, s. 137). Læreplanen er med andre ord tydelig på at elevene skal få opplæring i muntlige ferdigheter. For det tredje, er det flere spor i L97 av at muntlighet skal forstås som viktig for blant annet å bruke språket i samhandling og læring. Det står for eksempel at elevene skal «gjere seg nytte av det høve til samhandling som morsmålet gir, både munnleg og skriftleg, slik at dei får kunnskap og dugleik som både kan vere ei plattform for vidare læring i og utanfor skolen og gjere dei til aktive deltakarar i samfunnet» (KUF, 1996, s.116). Samlet sett gjenspeiler disse tre punktene en tydelig intensjon om å styrke muntlighetens rolle i undervisningen. Derimot fremkom det av evalueringen av L97 at den muntlige kommunikasjonen i norske klasserom ble viet lite eksplisitt undervisning, og at elevenes muntlige aktiviteter i klasserommet i hovedsak bestod av fremføringer eller spontane samtaler

³ Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet

(Hertzberg, 2003). Ambisjonene satt i L97 var ikke realisert på tilfredsstillende måte, og det oppstod dermed et behov for å styrke muntlighetens rolle ytterligere da den nye læreplanen, Kunnskapsløftet, ble lansert i 2006 (LK06).

2.1.2 LK06

I LK06 ble det gjort flere endringer, men det er kanskje ført og fremst innføringen av de grunnleggende ferdighetene som uttrykker en styrking av muntlighetens rolle (UD, 2006, s. 3). De grunnleggende ferdighetene var å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Å kunne uttrykke seg muntlig i norsk handlet blant annet om å «ha evnen til å lytte og tale [...] som en forutsetning for kommunikasjon med andre» (UD, 2006 s. 4). Med andre ord skal muntlighet forstås som et sosialt fenomen. Videre løftes det frem at de grunnleggende ferdighetene bidrar til utvikling og er en del av fagkompetansen, samt at elevene skal få videreutviklet evnen til å tale og lytte gjennom systematisk opplæring (UD, 2006, s. 4). Muntlighet forstås med andre ord som et viktig verktøy i elevens læringsprosesser. Berge (2005, s. 163) underbygger en slik forståelse og skriver: «For første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende eller semiotiske ressurser i faget». Samlet sett mener jeg disse grepene viser en styrking av muntlighetens status. Til tross for en styrket vektlegging av muntlige ferdigheter i offentlige styringsdokumenter i LK06, fant følgeforskning at læreplanens ambisjoner om opplæring i muntlige ferdigheter fremdeles ikke var realisert (Bakken, 2019; Hertzberg, 2010, s. 77). Dermed oppstod et behov for å ytterligere styrke muntlighetens rolle.

2.1.3 LK06-13

I 2013 ble Kunnskapsløftet revidert (LK06-13) og jeg vil trekke frem to endringer knyttet til muntlighet jeg mener er særlig viktige. For det første ble hovedområdet muntlig tekst gjort om til muntlig kommunikasjon og gjenspeiler dermed en styrking av tanken om muntlighet som et sosialt fenomen. Dette understrekes av formuleringer som at eleven skal: «utvikle evnen til å kommunisere med andre» (KD, 2013, s. 2). Aksnes (2016, s.16) skriver at nå var det «prosessen, den muntlige aktiviteten og det dialogiske fellesskapet» som skulle vektlegges. De grunnleggende ferdighetene ble videreført, men også disse i ny drakt: å kunne uttrykke seg

muntlig ble gjort om til muntlige ferdigheter (KD, 2013 s. 4). Mens å *uttrykke seg muntlig* viser til den produktive delen av muntlighet (å tale) uttrykker *muntlige ferdigheter* en mer helhetlig tilnærming. I formuleringen av muntlige ferdigheter understrekes muntlighet som sosialt fenomen blant gjennom formuleringer som: «mestre ulike mulige kommunikasjonssituasjoner» (KD, 2013, s.4). Jeg mener disse endringene bidrar til å tydeliggjøre at muntlige ferdigheter handler om samspill mellom mennesker og markerer en overgang «fra et monologisk til et dialogisk syn på muntlig» (Hertzberg, 2016, s. 23). For det andre mener jeg revisjonen fra 2013 uttrykker en styrking av tanken om muntlighet som et viktig verktøy for læring. Man kan gjerne ha sett spor av en slik forståelse i tidligere læreplaner, men i revisjonen blir den helt tydelig, blant annet gjennom formuleringer som: «Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn» (KD, 2013, s.2) og å «skape mening gjennom å lytte, samtale og tale» (KD, 2013, s.4). Selv om revisjonen gjorde flere grep for å styrke muntlighetens rolle, viser forskning fra 2015 likevel at det i «svært varierende grad ble arbeidet systematisk» med de grunnleggende ferdighetene (Gjerustad et al., 2015). En mulig forklaring kan ligge i forskning som viste at under halvparten av skoleledere og skoleeiere oppga å ha etablert en felles forståelse for hva de grunnleggende ferdighetene innebar (Gjerustad et al., 2015). Med andre ord var det fremdeles et behov for å tydeliggjøre muntlige ferdigheters rolle.

2.1.4 LK20

Følgforskning på tidligere læreplaner har samlet sett vist et behov for styrking og konkretisering av muntlighetens rolle. I det følgende vil jeg peke på to endringer gjort i fagfornyelsen [LK20] som jeg mener gjenspeiler muntlighetens styrkede rolle. Først og fremst er det innført kjerneelementer som definerer det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen (UD, 2019), og muntlig kommunikasjon har fått rollen som et av norskfaget kjerneelement. Dette gjenspeiler den gjennomgående styrkede vektleggingen av muntlighet som preger læreplanen. I tillegg er muntlige ferdigheter en av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen. Grunnleggende ferdigheter ble innført i LK06 og er dermed ikke nytt for LK20, men det underbygger likevel den styrkede vektleggingen av muntlighet. Videreføringen viser altså at muntligheten fortsatt anses som viktig for læring (Skaftun, 2020). For det andre bærer den nye læreplanen preg av å vektlegge utforskning og kritisk tenkning, to ferdigheter som stiller høye implisitte krav til muntlige ferdigheter. For eksempel skal elevene i historie «utforske og reflektere over hvordan fortiden minnes lokalt og nasjonalt» (KD, 2019), mens de i norskfaget

skal «finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over språk og tekster, både alene og sammen med andre» (KD, 2019). I tillegg til at elevene i større grad skal jobbe utforskende, vektlegges det også at de skal tenke kritisk. I norskfaget er kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst innført, og her står det blant annet at elevene skal «opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre» (KD, 2019). Det at utforskning og kritisk tenkning er løftet frem i LK20, aktualiserer og underbygger læreplanens økte vektlegging av muntlighet. Gjennom kjerneelement og kompetansemål blir det nemlig tydelig at det å jobbe utforskende og kritisk forutsetter gode muntlige ferdigheter. Ferdigheter som å drøfte, reflektere og sammenligne, forutsetter alle en rekke muntlige delferdigheter. Dermed blir utvikling av gode muntlige ferdigheter et viktig verktøy i arbeidet med utforskning og kritisk tenkning.

Gjennomgangen av læreplanene gjør det tydelig at muntlighetens rolle og betydning har vært i stadig endring. Hver læreplan har fordret en ny forståelse og dermed også ny praksis av opplæring i muntlige ferdigheter. Dette kan være en av grunnene til at muntlighetsbegrepet i dag kan oppleves både bredt og vagt. Høegh underbygger dette og skriver: «At ville skrive en bog om muntlighed er egentlig en ret tosset ide, for det er nærmest det samme som at skrive om ‘det hele’» (2018, s. 11). I neste del av oppgaven vil jeg derfor redegjøre for hvordan jeg forstår og operasjonaliserer begrepet muntlighet i min studie.

2.2 Muntlighetens dualitet i LK20

I gjennomgangen av læreplanen mener jeg det kommer frem en dualistisk forståelse av muntlighet; muntlige ferdigheter må forstås som et *verktøy for læring* og som *en ferdighet i seg selv*. Jeg vil illustrere dette ved å gå til læreplanens beskrivelse av kjerneelement og grunnleggende ferdigheter.

2.2.1 Kjerneelement og grunnleggende ferdigheter

Kjerneelementene sier noe om hva som anses som sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i et fag og vil prege vil prege både innholdet og progresjonen i læreplanene, samt bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget (UD, 2019). Dette betyr at når muntlig kommunikasjon er et av kjerneelementene i norskfaget, skal dette forstås som både et kunnskapsområde og en metode

og uttrykksmåte. Elevene skal ha kunnskap *om* muntlig kommunikasjon og kunne *bruke* det som en metode for å tilegne seg og uttrykke fagkunnskap. Her blir muntlighetens dualitet synlig; muntlighet forstås som en ferdighet i seg selv, og et verktøy for læring. Jeg vil konkretisere dette ved å gå til læreplan i norsk. Knyttet til kjerneelementet muntlig kommunikasjon er kompetansemål som «bruke fagkunnskap og presist fagspråk i utforskende samtaler, diskusjoner og muntlige presentasjoner om norskfaglige temaer» (KD, 2019). For det første sier det noe om hvordan elevene skal arbeide for å tilegne seg og utvikle kunnskap. Det impliserer at muntlig kommunikasjon skal være et verktøy, en metode for læring, for elevene når de arbeider med norskfaglige temaer som for eksempel fornorskningsspolitikk og kulturmøter. I tillegg til at muntlig kommunikasjon kan forstås som et verktøy for læring, står det også som en ferdighet i seg selv, noe som elevene må arbeide med å utvikle. Kompetansemålet stiller krav til at elever skal kodeskifte over til et fagspråk, de skal kunne føre en utforskende samtale, diskutere og presentere. Elevene skal med andre ord mestre en rekke muntlige ferdigheter. Kjerneelementene skal likevel ikke leses alene, men sammen med blant annet de grunnleggende ferdighetene (Hagelia, 2021). Det blir dermed naturlig å undersøke om den dualistiske forståelsen av muntlighet også går igjen i beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten *muntlige ferdigheter*.

De grunnleggende ferdighetene i læreplanen er både fagovergripende og fagspesifikke. På et fagovergripende nivå kan det å ha gode muntlige ferdigheter sies å handle om «å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale» (UD, 2017, s. 8). Dermed blir det tydelig at muntlige ferdigheter er komplekse og er satt sammen av ulike delferdigheter. Læreplanen deler inn i fire ferdighetsområder (UD, 2017, s. 9). Det første området, *forstå og vurdere*, omhandler de reseptive aspektene ved muntlige ferdigheter som å lytte og tolke muntlig tekst og vise respekt for den som taler. De to neste ferdighetsområdene, *utforme* og *kommunisere*, handler om talerens evne til å uttrykke seg både spontant og forberedt på en måte som egner seg ovenfor mottakeren. Det siste området, *reflektere og vurdere*, understreker samspillet mellom det reseptive og det produktive, å lytte og å tale, og innebærer å kunne gi respons, videreutvikle innspill fra andre og ytre egne meninger i spontan tale. Læreplanens beskrivelse av muntlige ferdigheter uttrykker helt eksplisitt at det skal forstås som et verktøy gjennom å skrive at å ha gode muntlige ferdigheter handler om å «skape mening gjennom å lytte, tale og samtale» og videre at «muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring» (KD, 2017). Videre mener jeg at læreplanen ved å konkretisere muntlige ferdigheter og dele det inn i reseptive og produktive ferdigheter, viser at det ikke bare skal forstås som et verktøy, men også som en

ferdighet i seg selv. Altså, for å for eksempel kunne skape mening gjennom å reflektere sammen med andre, må man mestre den muntlige ferdigheten reflektere som innebærer at man blant annet klarer å lytte, gi respons og videreutvikle innspill fra andre.

Muntlighet som grunnleggende ferdighet er også fagspesifikk, og norskfaget har et særlig ansvar for utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter (KD, 2019). I læreplanen for norsk sin beskrivelse av muntlige ferdigheter står det at elevene skal kunne: «samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale» (KD, 2019). Videre skal de kunne bruke retoriske ferdigheter og kunne uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner (KD, 2019). At kommunikasjonen skal tilpasses mottakeren blir også presisert. I tillegg understrekes det at elevene skal bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige kommunikasjonssituasjoner. Det stilles altså krav til et akademisk språk. På denne måten mener jeg læreplan i norsk gir tydelig belegg for å bruke tid på å utvikle elevenes muntlige ferdigheter i seg selv, og ikke bare bruke muntligheten som et verktøy. En slik påstand kan underbygges av kompetansemål som: «Lytt til andre, bygg opp saklig argumentasjon og bruke retoriske appellformer i diskusjoner» (KD, 2019). Sammenlagt mener jeg beskrivelsen av kjerneelementet muntlig kommunikasjon og den grunnleggende ferdigheten muntlige ferdigheter fordrer en dualistisk forståelse av muntlighet; det er en ferdighet i seg selv og et verktøy for læring.

Muntlighetens dualitet, som gjennomsyrrer læreplanen, får didaktiske konsekvenser. Undervisningen skal gjenspeile elevenes krav på opplæring i muntlige ferdigheter, samtidig som muntlighet er et verktøy for læring. Skillet mellom undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisning ble introdusert av den danske lektoren Mads Haugsted (1999).

2.2.2 Muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet

Den danske lektoren Mads Haugsted (1999) skiller mellom muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet. Svenkerud et al. (2012) skriver at det førstnevnte er undervisning hvor man bruker muntligheten som et redskap for å lære fagstoff. Et eksempel på dette kan være at elevene snakker sammen i grupper for å: «reflektere over hvordan tekster fremstiller møtet mellom ulike kulturer» (KD, 2019). Det overordnede målet er altså at elevene skal få innsikt i og reflektere over hvordan en gitt tekst fremstiller et kulturmøte, og muntlighet brukes som verktøy for å få til dette. Denne formen for muntlighet er det mye av fordi det i løpet av en

vanlig undervisningstime vil være normalt at elevene får mulighet til å snakke litt sammen, diskutere en oppgave med sidepersonen sin og/ eller delta i ulike helklassesamtaler (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 70). Høegh (2018, s. 15) knytter også muntlighet i undervisningen til blant annet den formen for muntlighet som «typisk foregår hele tiden når læreren interagerer med elevene» (Høegh, 2018, s. 15). Denne formen for muntlighet vil det være mye av ettersom undervisningen i hovedsak foregår som «muntlig utveksling» med eller uten elevinnspill (Høegh, 2018, s. 15; Blikstad- Balas & Roe, 2020, s. 70). Muntlighet i undervisningen er med andre ord en vanlig og nødvendig del av undervisningen. Denne undervisningen har likevel ikke direkte fokus på utvikling av elevenes muntlige ferdigheter, og derfor er det i denne oppgaven heller ikke forstått som *opplæring i muntlige ferdigheter*.

Undervisning i muntlighet derimot, dreier seg om undervisning hvor man «trener systematisk på å utvikle muntlige ferdigheter, og jobber med å skape metaspråklig bevissthet om språkets ulike roller og funksjoner» (Aksnes, 2016, s. 22). Dette er med andre ord undervisning som har som mål å utvikle elevenes muntlige ferdigheter og forstås dermed som *opplæring i muntlige ferdigheter* i denne oppgaven (Blikstad- Balas og Roe, 2020, s. 71). Et eksempel på dette kan være at det overordnede målet for en time eller periode er at elevene skal få øve på å: «Lytte til andre, bygge opp saklig argumentasjon og bruke retoriske appellformer i diskusjoner» (KD, 2019). Ifølge Blikstad- Balas og Roe (2020, s.71) må læreren drive eksplisitt undervisning i muntlige ferdigheter ved å sette ord på hva det betyr å reflektere, og hvordan det skal gjøres. Implisitt undervisning i muntlige ferdigheter derimot, vil blant annet finne sted når læreren selv tar i bruk gode muntlige ferdigheter (Mercer, 2000). I tillegg vil elevene lære implisitt av å selv teste ut de ulike muntlige sjangerne gjennom bruk (Børresen et al., 2012, s. 25). Likevel blir gjerne den implisitte undervisningen først ordentlig verdifull når den blir satt ord på og gjort eksplisitt (Mercer, 2000): «Merket dere hvordan jeg stilte et oppfølgingsspørsmål nå?» eller «Hørte dere hvordan jeg begrunnet påstanden min nå?».

3. Teori- og forskningsbakgrunn

3.1 Sosiokulturell læringsteori

Oppgaven min er forankret i et sosiokulturelt syn på læring. Det er et læringssyn hvor den grunnleggende tanken er at læring først og fremst skjer i samhandling med andre for så å bli internalisert (Dysthe, 2012, s. 49). Vygotsky er en sentral teoretiker innenfor denne retningen og er relevant for denne studien ettersom han tilbyr et teoretisk rammeverk for hvordan muntlighet kan brukes for å fremme læring. Han tilbyr også en teoretisk forankring av lærerens rolle i dialogen.

3.1.1 Vygotsky: Dialogen som verktøy

I følge Vygotsky (2001) lærer barn i fellesskap med andre. Vygotsky mener at all utvikling er avhengig av redskaper som et bindeledd mellom individet og verden (Lantolf et al., 2015). Han beskriver dette som mediering. Det mest avanserte redskapet er språket (Svendsen et al., 2018, s. 91). Når barnet deltar i samtaler, blir språket over tid internalisert og en støtte for tanken hos individet (Bråten, 1996, s. 22). Jeg forstår det som at Vygotsky med dette hevder at det er særlig to ting som er helt avgjørende for at læring skal skje; et sosialt fellesskap og et språk. Jeg forstår det videre som at disse to faktorene er gjensidig avhengige av hverandre fordi det sosiale fellesskapet først blir verdifullt når språket tas i bruk og språket blir først verdifullt når det finner sted i et sosialt fellesskap. Dette uttrykker en tanke om språk tatt i bruk i et fellesskap vil være et *verktøy* for læring. I min oppgave er det interessant fordi det gir teoretisk belegg for å hevde at muntlighet er viktig verktøy i elevers læring og det understreker viktigheten av at muntligheten foregår i et fellesskap.

I en forlengelse av tanken om at det sosiale fellesskapet er avgjørende for elevers læring, står Vygotskys begrep *den proksimale utviklingssonen*. Begrepet henspiller på at barn gjennom støtte fra en mer kompetent annen vil kunne klare mer avanserte oppgaver enn det vil klare alene (Vygotsky, 2001). Når er barn jobber sammen med en mer kompetent annen, for eksempel en lærer, vil den kompetente andre fungere som stillasbygger og kunne strekke barnets kognitive kapasitet ved å trekke inn sin kunnskap og sine ferdigheter (Wittek, 2021, s. 164). Den proksimale utviklingssonen beskriver gapet mellom hva eleven kan klare selv og hva hen

kan klare sammen med en kompetent andre (Alexander, 2008, s. 11). Elevene kan altså prestere mer og bedre sammen med andre innenfor sonen for nærmeste utvikling, men på et senere tidspunkt vil de kunne utføre og resonnerer på tilsvarende nivå uten støtte (Wittek, 2021, s. 164). Hvis man knytter dette til oppgavens tematikk, nemlig læreres forståelse av opplæring muntlige ferdigheter, mener jeg det gir belegg for å forstå muntlige ferdigheter som noe som kan utvikles og forbedres over tid. Dette er likevel ikke noe eleven kan stå ansvarlig for alene, hen er avhengig av en mer lærerens veiledning og støtte for å fullt ut utnytte ressursene sine. Slik fremheves lærens påvirkningskraft på elevenes læring og dermed aktualiseres og valideres også lærerens rolle som viktig for elevenes utvikling.

Den proksimale utviklingssonen er også nyttig i studien min fordi den har implikasjoner for mestring av nye arbeidsformer (Wittek, 2021, s. 164). En forståelse av språket og fellesskapet som verktøy for læring fordrer spesifikke arbeidsmetoder som for eksempel utforskende samtaler. Dette er en arbeidsform som åpner for et faglig reflekterende og utforskende fellesskap hvor elevene ved å snakke sammen kan lære sammen og av hverandre. Den utforskende samtalen kan virke som en intuitiv og lett tilgjengelig arbeidsmåte, men krever likevel omfattende kompetanser. For at elevene skal kunne utnytte den nye arbeidsmetodens læringspotensial forutsettes en tilstedeværende lærer som tilrettelegger for at arbeidsformen arbeides med systematisk og over tid. Dette gjør at elevene får muligheten til å forstå hva arbeidsformen faktisk innebærer og hva som forventes av dem (Wittek, 2021, s. 164). Dette er nyttig i tilknytning til min oppgave fordi det sier noe om at elever må få opplæring også i hvordan de skal kunne få tilgang til og utnytte læringspotensialet som ligger i arbeidsformer som inviterer til et muntlig fellesskap.

For at læringspotensialet i språket og fellesskapet skal realiseres, må læreren ta på seg rollen som kompetent annen og legge til rette for arbeidsmetoder som inviterer til bruk av språket i et fellesskap, samt gi opplæring i hvordan elevene best mulig kan utnytte nettopp språket og fellesskapet. Det er nærliggende å hevde at for at potensialet i språket som verktøy for læring skal realiseres, trenger elevene ha gode muntlige ferdigheter. Slik kan Vygotskys teori også gi belegg for å prioritere utvikling av muntlige ferdigheter i undervisningen.

3.2 Tidligere forskning

I en norsk kontekst er det relativt lite forskning på muntlighet i skolen (Børresen, et. al., 2012, s. 43; Kaldahl, 2022, Otnes, 2016; Rødnes & Gilje, 2018, s. 204; Sæbø, 2024). Vi ser likevel at det er en økende oppmerksomhet mot muntlige ferdigheter fordi det er mange nylige mastergrader som tematiserer læreres arbeid med muntlighet (for eksempel Jahnsen, 2017; Lyshaug, 2023; Røbekk, 2022 og Theodorsen). Det er likevel få arbeider som retter oppmerksomheten mot læreres forståelse av arbeid med muntlighet i videregående skole. Jeg vil derfor i det følgende vise til forskning som er gjort i hele grunnskolen. Deretter går jeg inn i hva som kjennetegner god undervisning i muntlighet.

3.2.1 Læreres arbeid med muntlighet i klasserommet

Evalueringen av LK06⁴ viser at både lærere og rektorer var bevisste på alle de grunnleggende ferdighetene, og at det er en gjennomgående konsensus om at disse ferdighetene er viktige (Aasen et al., 2012, s. 243- 244). Lærere oppga videre at de jobber ofte med å utvikle elevers grunnleggende ferdigheter. På barnetrinnet oppgir 87% at de jobber med muntlighet hver dag eller hver time. På ungdomstrinnet er det tilsvarende tallet 74%, mens det på videregående er 58% (Aasen et al., 2012, s. 250). Lærerne opplyser likevel at de «arbeider slik de alltid har gjort» (Aasen et al., 2012, s. 243), og det kan tolkes dithen at den muntligheten som er til stede i timene ikke først og fremst er bevisst knyttet til læreplanens innføring av grunnleggende ferdigheter. Et tiår senere, i NIFUs rapport for Utdanningsdirektoratet fra 2015, oppga under halvparten av skolelederne og skoleeierne at de ved skolene i stor grad hadde etablert en felles forståelse av hva grunnleggende ferdigheter innebærer (Gjerustad et al., 2015). Mens det rapporteres om systematisk arbeid med lesing og digitale ferdigheter, er det lite oppmerksomhet mot arbeid med muntlige ferdigheter (Aasen 2012 s. 248). Hodgson et al. (2010) har lignende funn. De fant at på de 21 grunnskolene og videregående skolene de undersøkte, ble arbeid med de grunnleggende ferdighetene viet lite oppmerksomhet. Verken årsplaner, ukeplaner eller øktplaner viste hyppige spor av arbeid med ferdigheter i sentrale fag som naturfag, norsk og samfunnsfag. De få sporene de likevel fant, var knyttet til grunnskolen. At de grunnleggende ferdighetene ikke virker å være gjenstand for systematisk arbeid, da spesielt i videregående,

⁴ Utdanningsdirektoratet foretar en evaluering av innføringen i fagfornyelsen, men denne strekker seg over fem år og vil ikke være tilgjengelig før 2025 (Utdanningsdirektoratet, u.å).

mener Aasen et al. (2012, s. 252) kan ha bakgrunn i at lærerne forstår begrepet som noe elementært- altså noe som først og fremst skal arbeides med på grunnskolens laveste trinn. Det kan være en forklaring på at det er færre lærere og rektorer i videregående enn i grunnskolen som anser arbeid med grunnleggende ferdigheter i alle fag som hensiktsmessig (Aasen et al., 2012, s.252).

Det er få studier som har undersøkt læreres forståelse av hva muntlighet ferdigheter innebærer (Kahldahl, 2022). De studiene som har undersøkt dette, finner at læreres forståelse av muntlighet er veldig variert (Kaldahl, 2022, Theodorsen,2021). Et felles trekk er likevel at lærerne vektlegger den produktive delen av muntlighetsbegrepet, altså å tale (Lyshaug, 2023, Kaldahl, 2022, s. 17, Svenkerud 2013). Dette gjenspeiles i at undervisning i muntlighet ofte har vært forstått som at det er elevfremføringer som dominerer som arbeidsform (Svenkerud, 2013, s. 1; Hertzberg, 2003). Ifølge Svenkerud et al. (2012, s.45) er det ofte organisert som en relativt fri arbeidsform hvor elevene selv står ansvarlige for arbeidsprosessen. En elev i Svenkeruds (2013, s. 7) studie sa: «Og når vi kom på ungdomskolen var det bare PANG, og så var det fremføringer hele tiden». Skaftun et al. (2021) fant også at når elevene snakket i klassen, var det om ikke-faglige temaer. Lærere synes i mindre grad å være bevisste på at reseptive ferdigheter, som lytting, også er en del av den muntlige kompetansen (Lyshaug, 2023; Svenkerud, 2013, s. 11; Svenkerud et al. 2012;). Det stilles for eksempel lite krav til elevens rolle som publikum under elevpresentasjoner (Hertzberg, 2003, s. 162). Elevene er positive og støttende i form av at de gir applaus, men de gir ellers lite respons og beskrives som lite lyttende (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012, s. 41). Elevene får lite faglig veiledning i forkant om hvordan de kan forberede muntlige presentasjoner: «[Lærerne] sier for eksempel at [elevene] skal trekke pusten og snakke rolig og ikke tenke på at det sitter så mange der» (Svenkerud, 2013, s. 9). Etter presentasjonene mottar elevene korte, positive og generelle tilbakemeldinger fra læreren, som er rettet mot presentasjonens innhold og ikke de muntlige ferdighetene knyttet til fremføringen (Børresen et al., 2012, s. 44; Hertzberg, 2003; Lyshaug, 2023, s. 55). Fra svenske gymnasieklasserom viser Jers (2010, s. 113) hvordan det er elevenes egne erfaringer, istedenfor lærerveiledning og lærerrespons, som blir deres viktigste utviklingsverktøy for videre arbeid med muntlige ferdigheter. Dette sammenfaller med Kaldahl (2022, s. 1) og Aasen et al. (2012, s. 245) som finner at lærere er usikre på hvordan de skal arbeide med muntlige ferdigheter fordi de ikke har kompetanse i verken hvordan de skal undervise i eller hvordan de skal vurdere muntlige ferdigheter. Mens lærerne i Kaldahls studie ikke følte de hadde noen

utdanning å støtte seg på, blir det i Aasens studie pekt på at lærerne ikke opplevde støtte i veiledningene på Utdanningsdirektoratets nettsider (Aasen et al., 2012, s.251).

Hvis det er knyttet mye usikkerhet til hva arbeid med grunnleggende ferdigheter er, og lærere mangler kompetanse i hva muntlige ferdigheter innebærer (Hodgson et al., 2010; 2012; Ottesen & Møller 2010; Aasen et al., 2012), i tillegg til at lærere mangler kompetanse i hvordan man skal undervise i og vurdere muntlige ferdigheter, er det naturlig at det å utvikle elevens muntlige ferdigheter i liten grad blir prioritert (Penne & Hertzberg, 2015). Dermed vil også arbeidet være lite systematisk, og lærere vil ha lave forventinger til elevenes muntlige kompetanse (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.70). Dette kan forstås som et manglende samsvar mellom læreplanens målsettinger og den pågående undervisningen i norsk skole. I det følgende vil jeg derfor undersøke hva som kjennetegner god undervisning i muntlighet.

3.3 Hva kjennetegner god undervisning i muntlighet?

Gode muntlige ferdigheter er en forutsetning for at læreplanens ambisjoner skal kunne realiseres (KD, 2017, s. 12). Da er det avgjørende at læreren har kunnskap om hvordan hen kan støtte elevenes utvikling av disse ferdighetene. I det følgende vil jeg trekke frem tre didaktiske faktorer jeg mener er viktige for utvikling av muntlige ferdigheter; dialogisk undervisning, eksplisitt undervisning i muntlige ferdigheter og arbeid med språk i undervisningen.

3.3.1 Dialogisk undervisning

Tradisjonelt har klasserom vært preget av en monologisk undervisning (Cazden, 2001) som kjennetegnes av enveiskommunikasjon, hvor det i hovedsak er læreren som snakker til elevene (Dysthe, 1995; Høegh, 2018). Også nyere studier viser at denne formen for samtaler dominerer (Sæbø et al., 2021). En vanlig form for monologisk undervisning er IRE⁵- samtalen som karakteriseres av at læreren tar et initiativ ved å stille et spørsmål (I), en elev svarer (R), og læreren evaluerer svaret (E) ved å si om det er riktig eller galt (Mehan, 1979). Spørsmålene

⁵ Det råder ulike definisjoner og forståelser av IRE- og IRF- samtaler, og noen forskere velger også å omtale de under samlebetegnelsen IRE(F)- samtaler. Jeg velger å skille de to samtaleformene i min oppgave og forstår IRE- samtalen som en monologisk undervisningsform som står utenfor det dialogiske kontinuumet, mens jeg forstår IRF- samtalen som en lærerstyrt dialog som er innenfor det dialogiske kontinuumet.

læreren stiller er ofte lukkede spørsmål, og har til hensikt å teste elevenes kunnskap (Dysthe, 1995; Nystrand, 1997). Til tross for at den monologiske undervisningsformen er utbredt, møter den kritikk for å ha lav læringseffekt og føre til at elevene blir passive (Nystrand, 1997, s. 6).

Som en motsats til den monologiske undervisningen, har dialogisk undervisning vokst frem. En rekke forskere løftet dette frem som en undervisning som i større grad enn IRE- samtalen, utnytter den muntlige undervisningsformen til å engasjere, stimulere og utvikle barns tenkning og læring (Alexander, 2004; Høegh, 2018). Samtidig er det den undervisningsformen som krever mest av lærerne (Alexander, 2008). En sentral teoretiker knyttet til dialogisk undervisning, Alexander (2008, s. 37), skriver at: «Dialogic teaching harnesses the power of talk to engage children, stimulate and extend their thinking, and advance their learning and understanding». Dialogisk undervisning bygger på en tanke om at elevens tenking er sentral for læring, og at elevene gjennom å sette ord på det de tenker og forstår, utvikler forståelsen sin (Alexander, 2008, s. 37). Dialogisk undervisning kan forstås som å være ulike former for samtalemønstre som kan spres ut langs et kontinuum (Høegh, 2018, s. 190⁶). Det har for eksempel de siste årene vært en fornyet interesse for IRE-samtalen, men i en ny drakt. I stedet for å avslutte samtalen i det tredje steget (e), åpner man opp det tredje steget og ber eleven utdype og/eller begrunne svaret sitt. Denne samtaleformen, kalt IRF (follow up), følger altså langt på vei samme struktur som IRE- samtalen, men skiller seg den ved at læreren åpner det tredje steget og følger opp elevens innspill. Det vil si at dialogisk undervisning kan spenne fra mer lærerledede samtaler til helt frie elevsamtaler. Etersom målet med en undervisningstime varierer, vil man som lærer også måtte variere hvilken undervisningsform man bruker.

Det er fem prinsipper som er helt sentrale i dialogisk undervisning (Alexander, 2008, s. 38⁷). Det første er *collective*, som handler om at lærere og elever må adressere læringsoppgaver sammen. Det neste, *reciprocal*, understreker at lærere og elever skal lytte til hverandre, dele ideer og vurdere alternative perspektiv. Det tredje, *supportive*, omhandler at elever skal kunne uttrykke tankene og ideene sine fritt uten frykt for å si noe «feil», og elevene skal hjelpe hverandre mot en felles forståelse. Det fjerde, *cumulativ*, dreier seg om at lærere og elever skal bygge på sine egne og andres ideer og skaper en sammenheng mellom disse. Det siste prinsippet, *purposeful*, understreker at lærere må planlegge og styre samtaler i klasserommet med et spesifikt læringsmål i mente.

⁶ Høeg har valgt å bruke betegnelsen IRE- samtale om det jeg forstår som IRF- samtale

⁷ Definisjonen på prinsippene er oversatt og parafrasert av meg

I beskrivelsen av prinsippene legger jeg særlig merke til tre ting som jeg mener har implikasjoner for lærerrollen. Det første er knyttet til lærer- elev- relasjonen prinsippene skisserer. Læreren skal ha respekt for og bygge på elevenes innspill, på samme måte som elevene skal gjøre dette tilbake, og i tillegg gjøre det med hverandre. Med andre ord skal både læreren og elevene forstås som en ressurs i dialogen. Dette gjør at dialogen blir uforutsigbar og læreren vil ikke kunne forutsi hva som vil bli sagt og hvor dialogen vil ende (Alrø & Skovmose, 2005). Som lærer kan denne uforutsigbarheten oppleves utfordrende eller risikofylt, men skal man ha en dialogisk undervisning, må man som lærer tørre å ta denne utfordringen. Det andre jeg merker meg er at selv om både læreren og elevene skal forstås som ressurser i dialogen, presiseres det i prinsipp fem, *purposeful*, at læreren har et overordnet ansvar for å sørge for at dialogen er knyttet til et spesifikt læringsmål og at den går i en retning som er læringsmessig produktiv. Det tredje jeg merket meg er at i tillegg til at læreren må tørre å åpne for en uforutsigbar dialog som samtidig er tett knyttet til spesifikke læringsmål, må dialogen også preges av en rekke andre karakteristikk for at den skal være i tråd med dialogisk undervisning. Gjennom prinsippene *reciprocal* og *supportive* understrekes det at ulike perspektiver må slippe til i samtalen og vurderes. Det skal også være et mål å oppnå en felles forståelse og deltagerne i samtalen skal bygge videre på hverandres innspill og sørge for å skape en sammenheng i den felles tankeprosessen. Læreren må med andre ord sørge for at samtalen preges av nettopp disse karakteristikkene. Dialogiske undervisning stiller dermed høye krav til læreren, men det blir også tydelig at det stilles krav til elevenes muntlige ferdigheter. Det er nærliggende å tenke seg at eksplisitt undervisning i muntlige ferdigheter kan være et viktig verktøy for at den dialogiske undervisningen skal bli vellykket.

3.3.2 Eksplisitt undervisning i muntlige ferdigheter

«Å undervise i muntlighet er å trene systematisk på muntlige ferdigheter» (Aksnes, 2016, s. 21). Eksplisitt undervisning handler om å sette opplæringen i system og gjøre den målrettet og direkte (Archer & Huges, 2011, s. vii; Aksnes, 2016, s. 21). Archer og Huges (2011, s. vii) peker på eksplisitt undervisning som et av de viktigste verktøyene en lærer har tilgjengelig i arbeidet med å støtte elevenes læringsprosesser. Særlig viktig er eksplisitt undervisning: «in teaching content that students could not otherwise discover» (Archer & Huges, 2011, s. vii). Det er nærliggende å tenke seg at det i en klasse vil være flere elever som vil ha utfordringer

med å selv oppdage hvordan de best mulig kan ha læringsmessig produktive, utforskende samtaler eller diskusjoner, og at de dermed vil trenge eksplisitt undervisning for å ha mulighet til å utvikle disse ferdighetene (Gee, 2015). Med utgangspunkt i Archer og Huges (2011) *sixteen elements of explicit instruction* har jeg formulert tre hovedpunkter jeg mener kjennetegner god eksplisitt undervisning og som kan koples til undervisning i muntlighet.

For det første peker Archer og Huges (2011, s. 2) på at læreren må: «break down complex skills and strategies into smaller instructional units». Dette underbygges av Blikstad- Balas og Roe (2020, s. 72; Børresen et al., 2012, s. 37, s. 24) som hevder at en tydelig og eksplisitt undervisning i muntlighet krever at det undervises i hva muntlige sjangre som for eksempel diskusjon, presentasjon, debatt og utforskende samtale faktisk innebærer både for de som snakker og de som lytter. For eksempel vil det å delta i en diskusjon kreve komplekse muntlige ferdigheter. Læreren oppgave blir da å dele opp, systematisere og gi elevene eksplisitt undervisning i de muntlige delferdighetene elevene trenger for å kunne mestre en diskusjon (Blikstad- Balas & Roe, 2020, s. 72; Archer & Huges, 2011, s. 2). For eksempel vil elevene gjerne måtte kunne lytte til, tolke og vurdere muntlig tekst og kunne uttrykke meninger (UD, 2017, s. 9) for å delta i en diskusjon. I en forlengelse blir det viktig at læreren gir elevene mulighet til å øve på disse nye ferdighetene gjentatte ganger og over tid (Archer & Huges, 2011, s. 3). Etter hvert som elevene mestrer de ulike delferdighetene, kan ferdighetene kombineres (Archer & Huges, 2011, s. 2) og til sammen gjøre at eleven mestrer den muntlige sjangeren diskusjon.

Et annet viktig element i eksplisitt opplæring er å tilpasse graden av lærerstøtte (Archer & Huges, 2011, s. 2). I startfasen av å lære en ny ferdighet vil elevene trenge mye lærerstøtte og veiledning, men etter hvert som de viser tegn på mestring, kan læreren gradvis trekke seg tilbake og la elevene arbeide mer selvstendig. I tillegg til at graden av lærerstøtte kan minskes etter hvert, kan nivået på oppgavene økes (Archer & Huges, 2011, s. 2). Å få til denne tilpasningen forutsetter en påkoplest lærer som hele tiden har oversikt over hvor elevene er i læringsprosessen (Archer & Huges, 2011, s. 3). En slik oversikt vil også gi læreren mulighet til å gi elevene tilbakemelding på hva de mestrer og hva de må jobbe mer med i tillegg til at hen kan korrigere eventuelle misforståelser (Archer & Huges, 2011, s. 3).

Et tredje viktig element i eksplisitt undervisning er modellering (Mercer, 2000; Archer & Huges, 2011, s. 2). En undervisning som for eksempel tydeliggjør hvordan skolens språk skal brukes i ulike muntlige situasjoner krever en lærer som aktivt modellerer hvordan gode

muntlige ferdigheter ser ut i ulike muntlige situasjoner (Blikstad- Balas & Roe, 2020, s. 72). En del læring ligger i modelleringen i seg selv, men størst blir læringseffekten når læreren setter ord på det hen modellerer (Mercer, 2000). Læreren må altså modellere gode muntlige ferdigheter for så å sette ord på og tydeliggjøre hva hen gjør og hvorfor det er gode muntlige ferdigheter (Mercer, 2000).

Det blir tydelig at eksplisitt undervisning stiller høye krav til en lærer som jobber systematisk og organisert. For å kunne imøtekomme disse høye ambisjonene vil det være avgjørende at læreren og elevene har et språk for å snakke om de muntlige ferdighetene som skal utvikles.

3.3.3 Språk i undervisningen

I læreplanens beskrivelse av muntlighet som grunnleggende ferdighet i læreplan for norsk står det at elevene skal: «bruke det muntlige språket stadig mer presist i norskfaglige samtaler og presentasjoner» (KD, 2019). I kompetansemålene som er tilknyttet denne grunnleggende ferdigheten finner man formuleringer som: «bruke fagkunnskap og presist fagspråk i utforskende samtaler, diskusjoner og muntlige presentasjoner om norskfaglige emner» (KD, 2019). Med andre ord blir det tydelig at å mestre et fagspråk utgjør en viktig del av det å ha gode muntlige ferdigheter. I tillegg er det politisk vedtatt at det norske språket skal være «levende, fullverdig og samfunnsbærende» (Kultur- og likestillingsdepartementet⁸, 2023). Det er også innført en språklov som trådte i kraft 1. januar 2022 som skal sikre rollen det norske språket har som «samfunnsbærende hovedspråk» i Norge (KUD, 2023). Det er nærliggende å hevde at ambisjonene om et fullverdig, samfunnsbærende hovedspråk forutsetter et velutviklet fagspråk.

Fagspråket, også gjerne kalt akademisk språk, skiller seg fra hverdagspråket på flere områder- elevene må derfor bli gjort bevisste på og lære fagspråket karakteristikk (Rødnes, 2014, s. 365; Gee, 2015). For eksempel preges det akademiske språket av norskfaglige ord som *tolke* og *analysere*, men også generelle akademiske ord som går på tvers av fag, såkalte generelle akademiske ord, som for eksempel *kontekst*. Dette kan være utfordrende for mange elever (Nagy & Townsend, 2012, s. 96). Elevene må lære forskjellen på «å snakke om» en novelle og «å analysere» en novelle. Det akademiske vokabularet er en mer presis måte å uttrykke seg på,

⁸ Kultur- og likestillingsdepartementet refereres til som KUD i det følgende

og i følge Blikstad- Balas (2016, s. 76) er det å «lære fagbegreper [...] en helt avgjørende forutsetning for å kunne delta i et faglig fellesskap». Dermed er det avgjørende at lærerne praktisere en undervisning som tydeliggjør hvordan en skal bruke skolens språk i muntlige situasjoner (Blikstad- Balas & Roe, 2020, s.72).

I tillegg til at elevene blir gjort bevisste på og lærer et akademisk språk, peker Penne og Hertzberg (2015, s. 61) på at det må stilles krav til at elevene faktisk tar i bruk det akademiske språket i de muntlige situasjonene de møter; de må *kodeskifte* fra et hverdagspråk om til et akademisk språk. Det at elevene må ta i bruk et fagspråk støtter også utviklingen av ordforrådet (Stahl & Nagy, 2006). I en forlengelse løfter Penne og Hertzberg (2015, s. 61) frem lytters rolle i den muntlige samhandlingen og understreker at læreren må stille krav til at også lytteren foretar et kodeskifte. Dette innebærer å tre inn i en lyttende rolle hvor man for eksempel lytter for å lære noe nytt, lytter empatisk eller lytter kritisk (Blikstad- Balas & Roe, 2020, s. 72).

I arbeidet med å utvikle elevenes akademiske språk blir et faglig metaspråk viktig (Rødnes, 2014). Dette språket må læres i skolen. Rødnes mener at et særlig viktig aspekt ved metaspråket er at elevene bevisstgjøres skillet mellom hverdagslige og spesialiserte språkpraksiser (Rødnes, 2014, s. 365; Gee, 2015). Et faglig metaspråk knyttet til muntlighet innebærer flere ting. Gjennom et metaspråk kan elevene sammen med læreren innta et metaperspektiv for å sette ord på de muntlige aktivitetene som skal gjennomføres, for eksempel: «Nå skal vi ha en diskusjon». Videre bør relevante kompetanser og ferdigheter nevnes eksplisitt ved navn: «Vi skal lytte til hverandre, vi skal bygge videre på hverandres innspill» (Børresen et al., 2012, 72). Læreren kan også oppfordre elevene selv til å bruke et metaspråk for å si hva de gjør, for eksempel: «Jeg er uenig i det Sara sa, så jeg vil komme med et motargument» (Børresen et al., 2012, 72) Å utvikle elevenes metaspråk åpner også for å ha metasamtaler om de muntlige aktivitetene klassen gjennomfører. Da kan elevene sammen med læreren få satt ord på hva som fungerte bra og hva som var utfordrende (Børresen et al., 2012, s. 173). I lys av dette blir det tydelig at et metaspråk kan være et viktig verktøy i utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter. I en forlengelse viser metaspråket seg som en viktig del av den eksplisitte undervisningen.

Det å praktisere god undervisning stiller høye krav til lærerne. Lærerne bør blant annet praktisere en undervisning av dialogisk karakter, drive eksplisitt undervisning i muntlige ferdigheter og støtte elevenes utvikling av et fagspråk og videre et metaspråk. Undervisning i muntlighet er med andre ord omfattende og består av mange komponenter. Felles for alle disse er en forankring i sosiokulturell læringsteori.

Gjennom forskning- og teorikapittelet illustreres spriket mellom ambisjonene som settes i læreplanen og den pågående praksisen i skolen. Samtidig kommer det frem at lærere har få muligheter til å bli kjent med hva muntlige ferdigheter innebærer og hvordan det kan undervises i. I lys av dette blir det interessant å undersøke hvordan lærerne i min studie opplever arbeid med muntlige ferdigheter. Før jeg presenterer resultatene på min studie vil jeg redegjøre for studiens metode.

4. Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for valg av forskningsmetode og design, samt redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt underveis i prosessen. I forlengelsen av dette vil jeg redegjøre for hvordan intervjuguiden ble utviklet og hvilke analyseprosesser som ligger til grunn for resultatene.

4.1 Valg av metode

I denne oppgaven er jeg ute etter å få innsikt i norsklæreres *forståelse* av arbeid med muntlige ferdigheter, og for å gjøre dette har jeg benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode. Der kvantitativ metode undersøker store utvalg og analyser knyttet til tall (Johannessen et al., 2010), handler kvalitativ forskning om å nærme seg «verden der ute for å forstå, beskrive og noen ganger forklare sosiale fenomener fra innsiden» (Nilssen, 2012, s. 13). Kvalitative forskningsmetoder dreier seg om å bidra til å skape forståelse av hvordan verden oppfattes, og hvilke relasjoner som betyr noe (Svenkerud, 2021, s. 91). Innenfor kvalitativ metode er intervjuer særlig egnet for å få tak i informantenes personlige oppfatninger eller opplevelser knyttet til et fenomen (Svenkerud, 2021, s. 92). Dette gjør at det ikke er snakk om å komme frem til et fasitsvar, men heller å få frem lærernes subjektive oppfatninger av temaet arbeid med muntlige ferdigheter. Disse subjektive opplevelsene blir et bidrag inn i eksisterende forskning.

Jeg plasserer meg innenfor en fenomenologisk tradisjon. Å innta et fenomenologisk perspektiv handler om å «forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Jeg ønsker å få informasjon om lærernes perspektiver og forståelser gjennom et fokusgruppeintervju.

4.1.2 Fokusgruppeintervjuet

En fokusgruppe består, i motsetning til individuelle intervjuer, av flere informanter. Å intervju flere informanter samtidig kan ha flere fordeler. En fordel med gruppeintervjuet er at ansvaret for å holde et resonnement gående og skape sammenhengende logikk fordeles i gruppa, fremfor å tilfalle kun en person – og dette gir deltagerne muligheten til å ta tenkepauser underveis i intervjuet for å samle tankene sine (Jordhus- Lier, 2023, s. 31). For det andre er det en fordel at et gruppeintervju i større grad kan åpne for å teste ut uferdige resonnementer eller tanker som

ikke har en klar konklusjon (Jordhus- Lier, 2023, s. 30). Deltagerne kan med andre ord starte på en tankestrøm som kan fullføres eller utfylles av noen andre. I en forlengelse kan deltagerne støtte seg på felles erfaringer, inspirere og utfordre hverandre til å utdype og forklare egne meninger (Neteland, 2020, s. 56). Tryggheten av å kunne lene seg på hverandre kan gjerne gjøre det mer lavterskel å si noe i intervjuet og lette en eventuell følelse av press på hver enkelt. I lys av dette fremstår fokusgruppeintervjuet for meg som den intervjuformen som vil gi meg den beste innsikten i lærernes opplevelse av arbeid med muntlige ferdigheter.

Selv om fokusgruppeintervjuet har flere fordelaktige sider, har det også noen mer utfordrende sider som det er viktig å være bevisst. Når man gjennomfører et gruppeintervju må man ta høyde for at informantene kan påvirke hverandre og dynamikken i samtalen, særlig hvis de kjenner hverandre fra før (Halkier, 2018, s. 32). Et mer utfordrende aspekt kan da være at hvis lærerne kjenner hverandre fra før, så kan det komplisere den maktrelasjonelle situasjonen innad i gruppen, fordi det kan eksisterer asymmetriske maktforhold mellom informantene. Det er nærliggende å tenke seg at en slik asymmetri kan forårsakes av ulik alder, erfaring, utdanning eller sosial status. Det er også viktig å anerkjenne den asymmetriske makten jeg som forsker skaper i intervjusituasjonen. Dette skyldes at man går inn i intervjuet med forhåndsdefinerte roller, forsker og informant, hvor jeg som forsker vil ha enerett på å tolke informantenes utsagn (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 52). Det hviler dermed et stort ansvar på meg som intervjuer.

4.2 Utvalg

For å få et formålstjenlig utvalg (purposeful sample) (Blikstad- Balas & Dalland, 2021, s. 41), kontaktet jeg videregående skoler på Sørvestlandet via mail sendt til rektorer. Rektorene videresendte mailen til aktuelle norsklærere på studiespesialiserende linje. Et formålstjenlig utvalg vil si informanter som kan gi informasjon om det du som forsker ønsker å undersøke (Blikstad- Balas & Dalland, 2021, s. 41). Jeg har valgt vekk lærere som utelukkende underviser på yrkesfag. Dette er først og fremst gjort for å avgrense oppgaven til å dreie seg om opplevelser knyttet til en og samme læreplan. Det finnes ikke noen fasitsvar på hvor mange informanter man skal ha med i et kvalitativt intervju, men målet er å ha med nok til å få svar på det man lurert på, men unngå å ha med så mange at informasjonen man innhenter begynner å gjenta seg (Svenkerud, 2021, s. 98). I lys av dette ønsket jeg å gjennomføre et fokusgruppeintervju med fire lærere.

Jeg gjorde to grep for å kunne få tak i lærere som representerte ulike oppfatninger. For det første valgte jeg å ha med lærerne som arbeider ved to ulike skoler. Dette ble gjort med bakgrunn i tanken om at lærere på samme skole er del av den samme skolekulturen og dermed også kan være mer tilbøyelige til å dele samme oppfatning om et tema. For det andre spesifiserte jeg, i invitasjonen, ikke krav til antall års erfaring eller til at lærerne på forhånd hadde et spesielt forhold til temaet muntlighet i form i form av interesse, engasjement eller bevissthet. Ved å unngå å stille krav til forhåndseksisterende kunnskap eller interesse for temaet, håpet jeg å i større grad få et utvalg som kan representere ulike oppfatninger blant lærere. Alle lærerne anses likevel som særlig engasjerte fordi de valgte å stille opp i et intervju.

Informantene kommer fra to ulike skoler og utgjør en nokså variert gruppe bestående av både kvinner og menn i ulik alder. Alle lærerne har mange års utdanning. Samtlige lærere har utdanning i og underviser i norsk, men kun en av lærerne har norsk som hovedfag. Ellers er det stor variasjon i fagkretsen deres. Felles for lærerne var at de engasjerte seg i intervjuet og villig delte både tanker og erfaringer. Enkelte av lærerne ga i tillegg uttrykk for at de var særlig interesserte i temaet muntlighet. Sammen har lærerne gitt meg verdifull innsikt i ulike forståelser av opplæring i muntlige ferdigheter.

4.3 Materiale og datainnsamling

4.3.1 Utvikling av intervjuguide

I forkant av intervjuet utviklet jeg en intervjuguide (Vedlegg 1). Intervjuguiden var semi-strukturert. Det ga meg muligheten til å stille spørsmål som ledet samtalen i en forhåndsbestemt retning (Kvale & Brinkmann, 2015), samtidig som det åpnet for å stille utdypende spørsmål som lot meg følge opp lærernes svar og slik få bedre tilgang til deres virkelighetsopplevelse. Dette ble gjort for å sikre at jeg hadde en klar plan for gjennomføringen av intervjuet ettersom det er jeg som forsker som har ansvaret for samtalen (Neteland, 2020, s.58)

Spørsmålene i intervjuet er utviklet i tråd med tidligere forskning og relevant teori innenfor muntlighetsfagfeltet. For eksempel viser tidligere forskning at det råder mange ulike oppfatninger av hva muntlige ferdigheter er (Kaldahl, 2022), og at det blant annet forstås som

noe som kun skal arbeides med i de første skoleårene (Aasen et al., 2012, s. 252). Dermed er det interessant å spørre lærerne hvordan de forstår begrepet. Intervjuet var strukturert etter fem tema ut ifra studiens problemstilling og forskningsspørsmål: 1) Forståelse av begrepet muntlige ferdigheter 2) Arbeid med muntlige ferdigheter- planlegging og gjennomføring, 3) Vurdering: formativ og summativ, 4) Eventuell endring i praksis knyttet til LK 20 og 5) Utfordringer eller dilemmaer. Til hver av de 5 temaene formulerte jeg 1-3 hovedspørsmål. Dette var åpne og generelle spørsmål, som for eksempel «Muntlighet er en av de fem grunnleggende ferdighetene, hva legger du i det?», «Fortell litt om hvordan du arbeider med muntlighet i din undervisning» og «Hva opplever du som utfordrende i arbeide med muntlige ferdigheter». Spørsmålene var ment å invitere lærerne til å svare fritt og spontant. Jeg formulerte også 1- 4 oppfølgingsspørsmål til hvert tema som var mer presise og spissede, som for eksempel «I hvor stor grad vektlegger du å undervise i/ om muntlighet?» og «Er arbeid med muntlige ferdigheter eksplisitt omtalt til elevene dine?». Dette er mer direkte spørsmål knyttet til undertemaer jeg ønsket å komme innom i løpet av intervjuet, som jeg kunne stille om samtalen ikke av seg skulle komme innom dem. Jeg tenkte også at oppfølgingsspørsmålene kunne bidra til å konkretisere samtalen om den skulle bli veldig generell. I tillegg forberedte jeg noen mulige avklarings- og utdypingsspørsmål i tilfelle det skulle bli nødvendig (Jordhus- Lier, 2023, s. 61). Dette er spørsmål som «Forstår jeg deg riktig om jeg sier du synes ...» og «Kan du si litt mer om det?» for å få lærerne til å utdype (Jordhus- Lier, 2023, s. 61).

4.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Informantene jobbet på ulike skoler, og jeg planla derfor å gjennomføre intervjuet etter arbeidstid på et nøytralt sted. Det viste seg å være utfordrende å få informanter til å delta i intervju etter arbeidstid, og jeg ble dermed nødt til å endre planene mine. Resultatet ble at jeg fikk rekruttert tre lærere til gruppeintervjuet og gjennomførte dette på et nøytralt sted etter arbeidstid. Jeg ønsket likevel fremdeles å ha fire informanter til sammen og bestemte meg dermed for å gjennomføre et ytterligere intervju med en fjerde lærer. Dybdeintervjuet med den fjerde læreren ble gjennomført på hennes egen arbeidsplass i arbeidstiden. Ved å gjennomføre et dybdeintervju mistet jeg noen av fordelene med å ha et fokusgruppeintervju, men til gjengjeld fikk jeg inngående informasjon av informanten. Fokusgruppeintervjuet varte i 82 minutter og dybdeintervjuet i 25 minutter. Det ble tatt lydopptak av intervjuene. Jeg valgte å bruke appen

«Nettskjema- diktafon» på mobiltelefon for å ta opp intervjuene. For å ha en sikkerhetskopi tok jeg også opp intervjuene med en lydopptaker. Ved å laste opp intervjulydfilene i Nettskjema, kan programmet transkribere lydfilene.

4.4 Analyser av datamaterialet

4.4.1 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført var neste steg å transkribere intervjuene. Det betyr at intervjuene skal gjøres om til skriftlig tekst. Dette gjøres for å få en oversikt over materialet og forberede dataene for analyse. Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) presiserer at transkriberingsprosessen krever at man som forsker foretar noen valg og vurderinger og at det er viktig å være klar over disse. I det følgende vil jeg dermed redegjøre for hvilke valg jeg har tatt i transkriberingsprosessen.

Nettskjemaappens transkripsjon av intervjulydfilene var ikke perfekt, og jeg leste derfor gjennom transkripsjonene mens jeg lyttet til intervjuene for å rette opp der det var blitt transkribert feil ord og eventuelle feilstavinger. Jeg skrev også inn fiktive navn i transkripsjonen for å vise hvem som sa hva. I gjennomlesningen av transkripsjonene har jeg valgt at all teksten skal stå på bokmål. Dette er først og fremst gjort av hensyn til informantenes anonymitet, men også for å gjøre transkripsjonene leservennlige. Målet med transkripsjonen var å få frem innholdet i intervjuene, for å få belyst oppgavens tema (Riis-Johansen, 2020, s. 102). Dermed har jeg valgt å utelate noen emosjonelle aspekter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211) som latter, sukk og bekreftende ytringer som «mm». Jeg har derimot valgt å skrive inn 3 tegn som jeg mener bidrar til å sikre at innholdet i intervjuene kommer frem så presist som mulig. Disse er vist i Tabell 1.

Tabell 1

Oversikt over transkripsjonstegn

Transkripsjonstegn	Betydning
...	Taler fullfører ikke setningen
[...]	Utelatt tale

Note.

Hver replikk er nummerert. I resultatdelen oppgis det i parentes bak sitatene først hvem som siteres, deretter hvilket intervju sitatet er fra (nummer 1 er fokusgruppeintervjuet og nummer 2 er det individuelle dybdeintervjuet). Til slutt oppgis nummer på replikk, for eksempel (Finn, 1, 27). Videre valgte jeg å bruke databehandlingsprogrammet NVivo14 i analyseprosessen. Programmet brukes for å effektivisere og strukturere prosessen med å analysere datamateriale som for eksempel intervjuer. De transkriberte intervjuene ble dermed lastet opp i NVivo 14 for videre analysering. En av funksjonene NVivo tilbyr er å organisere datamaterialet inn i koder eller analysekategorier, og denne funksjonen brukte jeg i analyseprosessen.

4.4.2 Utvikling av analysekategorier

Etter datainnsamlingen satt jeg med en relativt stor mengde data og hadde derfor behov for å gjøre noen utvalg og avgrensninger som kunne bidra til å gjøre dataene mer håndterlige. Dette kalles datareduksjon. Eriksen og Svanes (2021, s. 287) skiver at datareduksjon gjerne gjøres i to trinn. Det første trinnet er å gjennomføre en grovsortering av materialet, mens det andre trinnet dreier seg om å sortere materialet inn i mer presise kategorier. Ifølge Eriksen og Svanes (2021, s. 288) er begrepet kategori komplekst og har flere mulige forståelser. Jeg stiller meg bak en forståelse hvor kategorier forstås som: «a groupiong of things, phenomena or enteties that are somehow concidered to be equivalent» (Kvernbekk, 2013, s. 38).

I min studie grovsorterte jeg med utgangspunkt i tre overordnede kategorier. Disse kategoriene er forankret i teori og forskning om muntlighet. Den første overordnede kategorien *forståelse* inneholder lærernes uttalelser om hvordan de forstår begrepet muntlighet. Kategorien er videre delt inn i to underkategorier (nivå 1). Den første underkategorien er *lytte og tale* og inneholder uttalelser knyttet til en forståelse av muntlige ferdigheter som tale og/ eller lytting og eventuelt samspillet mellom disse. Den andre underkategorien, *statisk og dynamisk*, inneholder uttalelser som enten tyder på en forståelse av at muntlige ferdigheter vanskelig kan utvikles (statisk), eller en forståelse av at de kan utvikles og forbedres over tid (dynamisk). Den andre hovedkategorien, *opplæring*, inneholder uttalelser knyttet til det lærerne forstår som opplæring i muntlige ferdigheter. Kategorien har to underkategorier (nivå 1). Den første er *muntlighet i*

undervisningen og inneholder uttalelser som tyder på en forståelse av muntlighet i undervisning som opplæring i muntlige ferdigheter. Den andre kategorien, *undervisning i muntlighet*, inneholder uttalelser hvor lærerne beskriver undervisning som inneholder spor av at de driver med opplæring i muntlige ferdigheter. Denne underkategorien har også to underkategorier (nivå 2); *implisitt undervisning* og *eksplisitt undervisning*. Den førstnevnte dreier seg om beskrivelser av undervisning hvor det er spor av at læreren driver med undervisning i muntlighet uten at hen setter eksplisitt ord på det for elevene. Den sistnevnte fanger opp lærernes uttalelser om at de driver med undervisning i muntlighet som er eksplisitt satt ord på for elevene. Denne underkategorien er igjen delt i tre underkategorier (nivå 3). Den første er *snakke om det* og inneholder beskrivelser av at lærerne snakker om muntlige ferdigheter med elevene. Den neste er *undervisningsopplegg* og inneholder beskrivelser av konkrete undervisningsopplegg. Den siste er *vurdering for læring* og inneholder beskrivelser av at lærerne bruker vurderingssituasjonene for å drive undervisning i muntlige ferdigheter. Den tredje hovedkategorien er *utfordringer* og inneholder uttalelser knyttet til lærernes opplevde utfordringer i arbeid med muntlige ferdigheter. Hovedkategorien er delt inn i tre underkategorier (nivå 1). Den første er *vanskelig å vurdere* og inneholder uttalelser om at det oppleves utfordrende å vurdere elevenes muntlige ferdigheter. Den neste er *begrensede ferdigheter* og inneholder uttalelser om at lærerne opplever at elevene ikke har tilstrekkelige muntlige ferdigheter til å snakke sammen. Den siste er *språklige utfordringer* og inneholder uttalelser om utfordringer knyttet til språk. Tabell 2 viser en hierarkisk oversikt over analysekategoriene.

Tabell 2

Oversikt over
analysekategoriene

Hoved- kategori	Underkategori nivå 1	Underkategori nivå 2	Underkategori nivå 3	Eksempel
Forståelse	Tale og lytte			Ulike muntlige ferdigheter. Det å kunne mestre de. Ikke bare presentasjoner, men samtaler, diskusjoner, rollespill (Gry, 1, 10)
	Statisk og Dynamisk			Så det er ofte sånn at jeg må liksom, når jeg har tenkt å ha snakkesirkel, at jeg faktisk må ha en

Opplæring	Muntlighet i undervisningen	<p>samtale alene med folk, fordi at de rett og slett ikke vet hvordan de skal kommunisere med andre (Gry, 1, 146).</p> <p>Jeg tror ikke at jeg sier at nå skal vi jobbe med muntlighet, det har jeg aldri gjort, tror jeg. [...]</p> <p>Jeg gjør det automatisk, men jeg planlegger ikke, jeg tenker ikke over at det må jeg passe på (Dag, 1, 53-56).</p>		
	Undervisning i muntlighet	Implisitt undervisning	<p>Hvis man for eksempel leser en barokk tekst, der visdom ikke har noen verdi, [...] så kan man jo stille spørsmål i klassen kjøre en debatt, ikke en strukturert debatt, men la folk få snakke sammen og lodde stemningen og se at det er ulike måter å tenke på, og jobbe sånn. (Dag, 1, 55)</p>	
		Eksplisitt undervisning	Snakke om det	<p>Jeg sier dette eksplisitt i klassen, at jeg bryter det vanemønsteret, som alle elevene kan, det med spørsmål og svar i klasserommet. (Finn, 1, 46-48)</p>
			Undervisningsopplegg	<p>Ja, noe av det vi holder på med nå, vi leser en roman [...] alle leser samme bok. Og så har vi nå to ganger, jeg har valgt ut en tre-fire sider i boka. Og så har jeg lest det høyt, og da har de lest det selv på forhånd. Og så deler jeg de opp, vi kaller det lesesirkel. (Janne, 2, 8)</p>
			Vurdering for Læring	<p>Ja, vi snakker spesifikt om det. Vi snakker om det som en egen kompetanse, men sånn at de får vurderingskriterier i beskrivelsen av høyeste måloppnåelse» (Janne, 2, 14)</p>
Utfordringer	Vanskelig å vurdere			<p>Men jeg synes ofte at de er litt sånn sorgelige</p>

Begrensede
ferdigheter

Språklige
utfordringer

[...] Vi trenger ikke et skjema for å diskutere om noe er bra eller dårlig. (Dag, 1, 111)

Etter pandemien er jo en utfordring at mange på en måte synes det er vanskelig å være med andre. Å snakke med andre (Gry, 1, 146).

Det er et problem, hvis du skal si noe lurt og vise ambivalens og bruke fagspråk og drøfte. [...] Jeg tror i alle fall på vår skole, så står språket ofte i veien for å kunne både lese og forstå og uttrykke det du egentlig tenker. (Dag, 135)

Note.

4.5 Validitet og relabilitet

Validitet og relabilitet er to sentrale begreper i kvalitativ forskning som er knyttet til studiens gyldighet og pålitelighet. Transparens er et sentralt prinsipp i forskningsvaliditet- og relabilitet, og innebærer å gi et godt og korrekt innsyn i hvordan man har hentet inn data og gjennomført analysene. Dette betyr at alle valg knyttet til forskningsprosessen skal være synlige (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 43). I tråd med dette er redegjørelsen av de metodiske valgene jeg har gjort i denne studien et forsøk på å være transparent og slik styrke oppgavens validitet og relabilitet. For eksempel har jeg synliggjort hvordan jeg har utviklet intervjuguiden, behandlet dataene og utviklet analysekategoriene. Ettersom det er jeg som har gjort arbeidet med å dele dataene mine inn i kategorien, er inndelingen en gjenspeiling av min forståelse av dataene og min mening om hva som hører sammen. Dette kan utgjøre en trussel mot oppgavens validitet, og for å motvirke denne trusselen blir transparens viktig (Eriksen & Svanes, 2021, s. 288). For å styrke studiens validitet har jeg i utstrakt grad brukt teoretiske/ forskningsbaserte kategorier som hovedkategorier (Eriksen & Svanes, 2021, s. 289), mens underkategoriene er basert på lærernes forståelser.

4.5.1 Forskerrollen

Maxwell (2009) hevder at i kvalitativ forskning, kan selve forskerrollen ha påvirkning på studiens validitet. Dette handler om at når man er til stede i intervjusituasjonen vil man ha en uunngåelig påvirkning på intervjusituasjonen. I det følgende vil jeg derfor, ved å bruke begrepene *bias* og *reaktivitet*, redegjøre for hvordan jeg som forsker kan påvirke forskningen og reflektere rundt hvordan jeg mest hensiktsmessig kan imøtekomme disse utfordringene for å ivareta og styrke oppgavens validitet og reliabilitet.

Forskerrollen kan påvirke studiens validitet gjennom *bias*: «Bias refers to ways in which data collection or analysis are distorted by the researcher's theory, values, or preconceptions» (Maxwell, 2009, s. 243). Som forsker må jeg dermed ha et bevisst forhold til mine egne tanker og fordommer knyttet til hvordan lærere underviser i muntlighet. Gjennom arbeid i studieløpet generelt og med denne oppgaven spesifikt har jeg dannet meg noen oppfatninger om situasjonen i skolen i dag knyttet til muntlighet og dette har ført til at jeg sitter med et inntrykk av at det råder mange ulike oppfatninger blant lærere om hva muntlige ferdigheter er. Dette kan gjøre at jeg går inn i intervjuet med en forventning om at lærerne vil presentere vidt ulike oppfatninger og beskrive vidt ulike undervisningspraksiser. I tillegg har jeg satt meg inn i mye forskning som viser at det foregår lite undervisning i muntlighet, som kan gjøre at jeg går inn i intervjuet med en forventning om at informantene også underviser lite i muntlige ferdigheter. Jeg mener at å være bevisst på dette i mitt møte med informantene vil gjøre at jeg kan unngå å i for stor grad være på utkikk etter forskjeller og liten grad av undervisning i muntlige ferdigheter. Ved å synliggjøre mine tanker og fordommer, og hvilke teorier og forskning jeg setter dataene inn i, håper jeg å styrke oppgavens validitet.

Reaktivitet er et annet sentralt begrep som handler om at forskerrollens påvirkning på datainnsamlingen kan utgjøre en validitetstrussel (Maxwell, 2009, s. 243). Ved å bruke intervju som forskningsmetode, blir datamateriale skapt i interaksjon mellom forskeren og informantene (Loftshus, 2017, s.35), og dermed vil det informantene sier under intervjuet være påvirket av forskeren (og intervjusituasjonen) (Maxwell, 2013, s. 125). I invitasjonene informantene mottok informeres det om at jeg arbeider med et masterprosjekt knyttet til læreres forståelse av arbeid med muntlige ferdigheter. Det kan føre til at informantene under intervjuet føler at jeg er ute etter et «fasitsvar» og at de dermed kan være redde for å svare feil eller for å svare i det hele tatt. Jeg har tatt to grep for å motarbeide denne validitetstrusselen. For det første har jeg prøvd å formulere åpne spørsmål, både i intervjuguiden og under selve intervjuet, som ikke er ledende (Svenkerud, 2021, s. 100). For det andre prøvde jeg å holde meg nøytral i responsen

jeg ga informantene gjennom intervjuet. Dette gjorde jeg ved å være oppmerksom og bevisst på mine egne reaksjoner slik at jeg ikke uttrykte at jeg for eksempel var overasket over et svar eller veldig fornøyd med et svar (Svenkerud, 2021, s. 100). Ved å være bevisst på hvordan jeg som forsker kan påvirke samtlige ledd i datainnsamlingen har jeg forsøkt å styrke prosjektets validitet og relabilitet.

4.6 Etske betraktninger

De etske betraktningene som må gjøres i arbeidet med et forskningsprosjekt kan deles i to hoveddeler. Den ene delen handler om studiens formelle aspekt som søknader og samtykke, mens den andre handler om det menneskelige aspektet (Guillemin & Gillam, 2004).

For å ivareta det formelle etske aspektet ved studien har jeg tatt utgangspunkt i Postholm og Jacobsen (2018, s. 247) sine tre krav: informert samtykke, konfidensialitet og riktig presentasjon av data. Det første steget i å sikre et informert samtykke var å melde prosjektet mitt inn til SIKT for vurdering og godkjenning (vedlegg 2). Prosjektet mitt ble godkjent og jeg fikk dermed tillatelse til å gjennomføre intervjuer basert på informantenes samtykke, gitt at samtykke er frivillig, spesifikk, informert og en utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Jeg kunne dermed ta kontakt med ulike skoler for å invitere lærere til å delta i prosjektet. I invitasjonen var det informasjon om hva studien min gitt ut på i tillegg til at samtykkeskjemaet var vedlagt (vedlegg 3). I tråd med kravene fra SIKT informeres lærerne gjennom det vedlagte samtykkeskjemaet om at det er frivillig å samtykke og at et eventuelt samtykke kan trekkes tilbake uten at dette vil få negative konsekvenser. Da informantene møtte opp til intervju hadde jeg med samtykkeskjemaene i papirform og informantene signerte dem før vi startet intervjuet.

Kravet til konfidensialitet er ivaretatt gjennom særlig to grep. For det første er alle informantene gitt vilkårlige, fiktive navn og arbeidsstedet deres omtales kun som Videregående 1 og 2 på sørvestlandet. For det andre er behandling av data viktig for å sikre konfidensialitet. I tråd med godkjenning fra SIKT er intervjuene tatt opp ved bruk av appen «Nettskjema- diktafon» samt med en lydopptaker. Lydopptaket ble slettet fra lydopptakeren og ført over på en kryptert minnepinne hvor det lagres frem til prosjektet er avsluttet. Alle data slettes når prosjektet er avsluttet.

Det siste kravet er knyttet til riktig presentasjon av data. For å imøtekomme dette kravet har jeg for det første forsøkt å gjøre en grundig jobb i metodekapittelet mitt med å redegjøre for analysekategoriene mine og hva som ligger til grunn for dem. I tillegg har jeg vært transparent i hvordan jeg som forsker kan påvirke inndelingen og fremstillingen av dataene. I analyseprosessen har jeg vært særlig oppmerksom på å ikke generalisere eller trekke slutninger på tynt grunnlag (Anker, 2020, s. 86).

I et forskningsprosjekt er det også viktig at det menneskelige aspektet ivaretas. Sønneland (2019, s. 100- 102) peker på at det å forske på læreres pågående praksis kan forstås som en etisk utfordring. Lærerne jeg intervjuer og i en forlengelse forsker på, inviterer meg inn i sin livsverden ved å snakke om sine opplevelser knyttet til egen praksis og de kan dermed anses som sårbare (Sønneland, 2019, s. 100- 102). For å imøtekomme den etiske utfordringen forskningsprosjektet mitt innebærer har jeg forsøkt å gjøre særlig tre ting. Det første er at jeg har prøvd å fremstå som nøytral, men likevel imøtekommende og interessert. For det andre har jeg forsøkt å utforme en intervjuguide preget av åpne spørsmål som har som hensikt å få frem lærernes opplevelser fremfor å fungere som kontrollspørsmål. I en forlengelse prøvde jeg for det tredje å uttrykke at jeg går inn i intervjuet med et tydelig ressursperspektiv, hvor lærernes oppfatninger uavhengig av hvordan de er, vil være verdifulle og ikke utsettes for dømming.

En annen etisk utfordring ved å forske på læreres pågående praksis oppstår når man skal peke på noen utviklingsmuligheter (Wedin, 2020). For å imøtekomme denne etiske utfordringen har jeg tatt særlig to grep. For det første er dataene behandlet med stor forsiktighet og respekt (Wedin, 2020, s. 104). Et annet viktig grep ligger i anerkjennelsen av at lærernes forståelser av arbeid med muntlige ferdigheter vil være preget av hvilket fokus dette temaet fikk i deres egen utdanning og hvilket fokus det får på deres nåværende arbeidsplass. Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) formulerer hevder at begrepet subjekt: «indikerer at folk er underlagt diskurser, maktrelasjoner og ideologier eller oppfatninger som bestemmer deres egne handlingsvalg». Som forsker forstår jeg det dermed som at lærernes uttalelser inngår i en større kontekst og at de oppfatningene de ytrer langt på vei er et ekko av det som har blitt uttrykt av andre rundt dem.

5. Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere mine empiriske funn. Resultatene presenteres i tråd med analysekategoriene slik de er redegjort for i metodekapitlet.

5.1 Forståelse

På direkte spørsmål om hva lærerne la i muntlighet som grunnleggende ferdighet, var det fire områder som pekte seg ut; jeg presenterer *først tale og lytte* og deretter *statisk og dynamisk*. Det er hovedkategorien forståelse som hovedsakelig svarer på forskningsspørsmålet «Hvordan forstår lærere muntlighet som en grunnleggende ferdighet?».

5.1.1 Tale og lytte

Lærerne uttrykker en bred forståelse av muntlighetsbegrepet, men uttrykker likevel å vektlegge det produktive aspektet å tale: På spørsmål om hva de legger i muntlighet som grunnleggende ferdighet svarer Gry og Dag:

Gry: Alt som på en måte medfører at man må snakke i ulike settinger, tenker jeg.

Dag: Tenker veldig det samme. Alt som ikke er at du sitter og skriver på noe. [...] Det er rett og slett med.

Intervjuer: Det teller inn i muntlighet som grunnleggende ferdighet?

Dag: Det vil jeg tenke, ja. Sånn oppfatter jeg det i hvert fall.

(1, 10-15)

Finn (1, 57) stiller seg bak denne forståelsen og uttaler senere i intervjuet «gitt at muntlighet er alt som ikke er skriving [...]».

I tilknytning til det å tale fremhever flere av lærerne fagspråk som en viktig del av de muntlige ferdighetene. En lærer sier: «og det å kunne ytre seg i faglige sammenhenger og bruke et fagspråk som gjør de kompetente i faget» (Janne, 2, 6). En annen lærer uttrykker at: «så er det jo faktisk noen kjennetegn på en femmer. For eksempel fagspråk. Jeg vil ha fagbegrep. Hvis ikke du bruker fagbegrep i teksten din, eller i presentasjonen din, eller når du snakker om tekst, da er det ikke fem, da er det toppen fire» (Finn, 1, 112).

En av lærerne uttrykker at han også forstår lytting som en del av muntlige ferdigheter: «Jeg legger også i det teknikker som aktiv lytting [...]» (Finn, 1, 17). Han er den eneste av lærerne som eksplisitt nevner lytting som en del av den muntlige kompetansen. Likevel er det flere av lærerne som uttrykker en forståelse av at de forstår muntlige ferdigheter som et samspill av å tale og lytte. Dette kommer til uttrykk ved at den ene læreren sier at muntlighet som grunnleggende ferdighet handler om å mestre ulike muntlige ferdigheter og knyttet dette til å mestre ulike muntlige sjangre: «Ulike muntlige ferdigheter. Det å kunne mestre de. Ikke bare presentasjoner, men samtaler, diskusjoner, rollespill» (Gry, 1, 10). En annen lærer uttrykker noe av det samme ved å si at muntlige ferdigheter er knyttet til å kunne bidra i den muntlige sjangeren utforskende samtaler i klasserommet og i grupper (Finn, 1, 17).

5.1.2 Statisk og dynamisk

To av lærerne uttrykker i løpet av intervjuet en forståelse av elevens muntlige ferdigheter som statiske. Lærerne uttrykker at de noen ganger opplever at en eller flere elever ikke har tilstrekkelige muntlige ferdigheter til å mestre en gitt muntlig situasjon. Lærerne uttrykker at de løser dette ved å unngå den muntlige situasjonen i sin helhet, eller eventuelt lage et alternativt muntlig opplegg for eleven(e) det gjelder. Et slikt alternativt opplegg virker å stort sett innebære at eleven(e) har en en- til- en- samtale med læreren. Dette kommer til uttrykk gjennom utsagn som:

At mange av de [muntlige undervisningsoppleggene] jeg foretrekker må jeg la vær å ta, for eksempel en sånn snakkesirkel. Hvis nivået er lavt, så synes jeg det er vanskelig å sitte å ha en samtale med fire-fem stykker [...]. Da prøver vi kanskje å snakke litt mer med de en og en.

(Dag, 1, 40-42)

Gry uttrykker det slik: «Så det er ofte sånn at jeg må liksom, når jeg har tenkt å ha snakkesirkel, at jeg faktisk må ha en samtale alene med folk, fordi at de rett og slett ikke vet hvordan de skal kommunisere med andre» (1, 146).

Alle læreren uttrykker en forståelse av elevenes muntlige ferdigheter som dynamiske. Det betyr at lærerne som har spor av en forståelse av muntlige ferdigheter som statiske, også uttrykker en forståelse av muntlige ferdigheter som dynamiske. Lærerne beskriver muntlige ferdigheter som noe de *trener på*. Den ene læreren sier at noen ganger når hun har snakkesirkel så kan det bli litt «kleint i starten», men «når de har trent i timene, så går det jo bare helt sånn, helt naturlig» (Gry, 1, 146). En annen lærer sier at han trener på det å reflektere, å bygge videre på hverandres utsagn og å utforske (Finn, 2, 46; 48). En tredje lærer er tydelig på at det å gi elevene råd knyttet til muntlige ferdigheter, som for eksempel «å bruke mer faguttrykk» eller «har du eksempler som underbygger påstanden din?», er «en viktig del av opplæringen» (Janne, 2, 21).

5.2 Opplæring

Hovedkategorien opplæring svarer på forskningsspørsmålet «Hvordan forstår lærere opplæring i muntlige ferdigheter?».

5.2.1 Muntlighet i undervisningen

I løpet av intervjuet er det særlig to av lærerne som uttrykker en forståelse av at muntlighet i undervisningen var en del av opplæringen i muntlige ferdigheter. Dette kom til uttrykk blant annet da jeg stilte spørsmålet: «Når du planlegger undervisningen din, hvor stor plass har muntlige ferdigheter da? Er eventuelt arbeid med muntlige ferdigheter eksplisitt omtalt til elevene?» Da svarte begge lærerne at de arbeider med muntlige ferdigheter hver time:

Jeg tror ikke at jeg sier at nå skal vi jobbe med muntlighet, det har jeg aldri gjort, tror jeg. [...] Jeg gjør det automatisk, men jeg planlegger ikke, jeg tenker ikke over at det må jeg passe på. Men alternativet er jo utenkelig. Hva skal de ellers ... Skulle de lest i 90 minutter, eller skrevet i 90 minutter? Det ville jeg veldig sjeldent gjort. (Dag, 1, 53- 66)

Gry (1, 63) svarer på det samme spørsmålet: «Så er det rollespill, drøft. Sånn at hos meg har jeg det hele veien, alle timene mine, så har jeg muntlige aktiviteter».

5.2.2 Undervisning i muntlighet

I løpet av intervjuet beskriver lærerne ulike former for undervisning i muntlighet. Denne kategorien er delt inn i to underkategorier (nivå 2): implisitt undervisning og eksplisitt undervisning. Mens den førstnevnte er undervisning hvor læreren driver opplæring i muntlige ferdigheter, men uten at det er eksplisitt uttrykt, er den sistnevnte undervisning hvor det eksplisitt uttrykkes muntlighet er gjenstand for undervisning.

Implisitt undervisning

Den ene læreren uttrykker at det i tråd med den nye læreplanen er spesielt viktig at elevene lærer å reflektere og uttrykker at dette er noe han prøver å lære elevene:

I norsk skal du på eksamensoppgaver reflektere [...] Så skal du helst ha noen tanker rundt temaer og, da. Det synes mange er krevende og vanskelig. Så hvis man for eksempel leser en barokktekst, der visdom ikke har noen verdi, så kan man jo stille spørsmål i klassen: «Hvis målet er å bli lykkelig, hvor smart er det best å være?» Og så kjøre en debatt, ikke en strukturert debatt, men la folk få snakke sammen og lodde stemningen og se at det er ulike måter å tenke på, og jobbe sånn. (Dag, 1, 55)

Sitatet viser at Dag stiller elevene et åpent spørsmål som inviterer til felles undring og utforskning. Det åpner for at elevene kan ha ulike meninger og han oppgir at en del av formålet med spørsmålet er å lære elevene nettopp dette. Det kan tyde på at Dag driver en form for opplæring i muntlige ferdigheter, men at den er av implisitt karakter.

Et annet eksempel på implisitt undervisning i muntlige ferdigheter finner vi hos Gry. Hun beskriver et undervisningsopplegg hun har brukt som hun mener har fungert bra og som hun sier er knyttet til muntlige ferdigheter. Læreren beskriver et planlagt arbeid med en spesifikk muntlig sjanger hvor muntlige ferdigheter har en sentral rolle. Hun deler klassen inn i en for og imot gruppe, hvilket viser at gry som lærer sørger for at samtalen faktisk tar form som en debatt. Likevel beskriver ikke Gry noen eksplisitt uttrykte krav og forventninger eller undervisning i forkant knyttet til muntlige ferdigheter:

Og så har jeg jo hatt stor suksess med å dele klassene i to. Der vi skal kjøre debatt. Dele klassene i to og så skal de kjempe mot hverandre. En slags battle. For eksempel, med utgangspunkt i et tema som olje. Og da drar jeg jo inn den der Just Stop Oil-organisasjonen. Og så skal de representere den siden. Og så har du oljeindustrien. Og så skal de liksom ha en debatt. Og det har [elevene] likt. Og da ser jeg at det er veldig ofte noen få som snakker til å begynne med. Og så blir flere og flere engasjert. Og så har du plutselig en debatt. (Gry, 1, 34)

Eksplisitt undervisning

Gjennom intervjuet uttrykker tre av lærerne at de forstår eksplisitt undervisning i muntlighet som en del av opplæringen i muntlige ferdigheter. Til sammen beskriver lærerne tre måter å drive eksplisitt opplæring på. Mens noen av beskriver flere former for eksplisitt opplæring, vektlegger andre én. For det første er det to som løfter frem det å snakke om hva muntlige ferdigheter innebærer. For det andre beskriver to konkrete undervisningsopplegg knyttet til muntlige ferdigheter. For det tredje mener to av lærerne at en viktig del av opplæringen i muntlige ferdigheter skjer i tilknytning til vurderingssituasjoner. Kategorien eksplisitt undervisning er dermed delt inn i tre underkategorier (nivå 3): å snakke om det, undervisningsopplegg og vurdering for læring.

Å snakke om det

To av lærerne rapporterer om å i hovedsak drive opplæring i muntlige ferdigheter gjennom å fortelle elevene eksplisitt hvordan man reflekterer sammen, bygger videre på hverandres argumenter o.l. Den ene læreren beskriver at han setter i gang en samtale i klassen hvor han selv inntar rollen som samtaleveileder. Han setter eksplisitt ord på hva som trengs for å føre samtalen videre i en utforskende eller reflekterende retning, og hva som gjør at samtalen fungerer. Han uttrykker også eksplisitt for elevene at måler med samtalen er å trene på muntlige ferdigheter:

Jeg prøver på i klasserommet, [...] å få de [elevene] til å slutte å si «enig», eller «vet ikke». Det er jo to svar som bare fører til at ting stopper opp. Men og så bryte det mønster

i klasserommet at jeg spør og de svarer, og jeg sier bra, eller IRE- mønster da. Men og så får jeg elevene til å spinne videre, og så en begynner, og så spør jeg kan du [elev] ta det videre, og så hadde jeg sagt at det var flott, og da hadde jeg sagt, hva tenker du om det? Så å bruke muntligheten på den måten i klasserommet for å få trene på refleksjon [...] Jeg sier dette eksplisitt i klassen, at jeg bryter det vanemønsteret, som alle elevene kan, det med spørsmål og svar i klasserommet. Nå skal vi trene oss på det, og målet er å utforske og bygge på hverandre. (Finn, 1, 46- 48)

En annen lærer er også veldig tydelig på at hun eksplisitt setter ord på hva som kreves for å få i gang for eksempel en god diskusjon eller hva det vil si å drøfte. I løpet av intervjuet uttrykker hun flere ganger at dette er noe hun forteller eller forklarer elevene gjentatte ganger i løpet av undervisningsåret. Hun uttrykker også at hun korrigerer elevene når de ikke møter kravene til en gitt muntlig sjanger:

Men jeg ser ofte at vi ofte må gjenta og forklare hva det innebærer å beskrive, gjøre greie for, reflektere og tolke og vise med eksempler på hvordan en kan formulere seg når en gjør det. For ofte tror de at de har gjort greie for når de har ramsa opp. Ikke sant? De begrepene det må vi hele veien minne elevene på. Hva betyr det? Hva vil du si? Gi eksempler på de tingene der. (Gry, 1, 83)

Undervisningsopplegg

To av lærere beskriver også konkrete undervisningsopplegg som de uttrykker er knyttet til opplæring i muntlige ferdigheter. Begge lærerne beskriver undervisningsopplegg hvor de støtter elevenes utvikling av muntlige ferdigheter ved å tildele elevene ulike roller i den muntlige situasjonen. Den ene læreren sier at hun liker å gjennomføre både lesesirkel og sokratisk sirkel. Begge disse undervisningsoppleggene mener jeg kan karakteriseres som eksplisitt opplæring i muntlige ferdighet. Sokratisk sirkel er «er en utforskende samtale der formålet er å tenke høyt sammen, å lytte til og lære av hverandre, å utfordre og bli utfordret, og å få en dypere forståelse av ideer og verdier i en tekst eller en film. Dette gjøres gjennom å stille åpne spørsmål og å reflektere kollektivt rundt disse» (Ringstad, 2024). Janne utdyper ikke mye om hvordan de gjennomfører sokratisk sirkel, men hun nevner at de gjerne bruker både indre og ytre sirkel (Janne, 2, 18). Elevene som sitter i den ytre sirkelen «kan få i oppdrag å observere det som foregår i samtalen i den indre sirkelen, og for eksempel komme med innspill i etterkant. I neste

runde bytter elevene på hvem som er aktive og hvem som observerer» (Ringstad, 2024). Sokratiske sirkel er med andre ord en øvelse som har stort potensiale for å arbeide eksplisitt med muntlige ferdigheter. Læreren beskriver utdypende hvordan hun gjennomfører lesesirkel:

Ja, noe av det vi holder på med nå, vi leser en roman [...] alle leser samme bok. Og så har vi nå to ganger, jeg har valgt ut en tre-fire sider i boka. Og så har jeg lest det høyt, og da har de lest det selv på forhånd. Og så deler jeg de opp, vi kaller det lesesirkel. Så får de ulike roller, fem ulike roller, alt fra å være den som leder samtalen til å ha fokus på sentrale virkemidler, eller undre seg over hva som overrasker dem, eller om de ser paralleller til eget liv, eller andre tekster de har lest. Så får de forberedt seg individuelt et kvarter, ut ifra rollebestillingen. Og så setter de seg med de andre som har samme rolle, og hjelper hverandre å bli gode. Og så går de til gruppe der det er en av hver rolle, og så snakker de sammen om disse sidene i boka. Og da har de med seg det arket de selv har fylt inn, og føler seg godt forberedt. Og det er mye større sjanse på at alle bidrar, fordi de har ulike roller i samtalen. Første gang vi gjorde det i denne klassen, så gikk jeg rundt mens de snakket, og fikk med meg litt sånn. Av og til kommenterte jeg litt, mens andre gangen så ba jeg de ta et opptak med video av samtalen på en ti på tolv minutter, og så levere til meg. Og da hører jeg det, og ser hvem som snakker, og så gir jeg dem tilbakemelding. Så det er en måte som jeg synes fungerer. (Janne, 2, 8)

I begge disse aktivitetene vil elevene få tildelt spesifikke roller hvor det stilles eksplisitte og spesifikke krav til deres muntlige ferdigheter. Videre løfter Janne, som eneste lærer, frem bruken av det jeg forstår som en muntlig modelltekst.

Når de for eksempel skal ha PowerPoint med lyd, så lar jeg dem høre en PowerPoint med lyd som jeg har fått av en elev tidligere, og har fått tillatelse til å bruke, og lar de få høre et eksempel. Diskutere hva var det som var bra her og hva kunne han gjort bedre? Gjøre de oppmerksomme på hvordan de kan snakke på en ryddig måte. (Janne, 2, 22)

I sitatet forklarer læreren at hun sammen med klassen har en metasamtale om den muntlige modellteksten. De setter eksplisitt ord på hva som gjør at den fungerer bra, og hvordan den kunne fungert enda bedre.

Gry beskriver også et undervisningsopplegg knyttet til utvikling av muntlige ferdigheter. Dette undervisningsopplegget går ut på at læreren i fellesskap med elevene utvikler noen felles regler for klassen for hva som skal til for å skape et miljø hvor det oppleves trygt for elevene å ytre seg muntlig. Reglene kan da for eksempel være å vise toleranse og respekt, å høre på hverandre, ikke avbryte hverandre, vente på tur og å akseptere at alle kan ha ulike meninger og synspunkt (Gry, 1, 51). Reglene er med andre ord tydelig knyttet til muntlige ferdigheter:

Jeg har gjort tidligere i skoleåret [...] laget noen regler som gjør det bra for dem, på en måte å kunne ytre seg muntlig i timen og føle trygghet til å si det de vil. [...] Jeg pleier alltid å ha en liten seanse i begynnelsen, spesielt med VG1-elevene som er nye, som er ferske, som kommer fra ulike studieretninger, og si hva som er viktig for at du skal kunne ytre deg i klassen, hvilke faktorer er det som er viktige, hva må vi tenke på, og så lager vi noen felles kjøreregler for klassen. (Gry, 1, 49)

Vurdering som læring

To av lærerne uttrykker at de forstår vurderingssituasjoner som en del av opplæringen i muntlige ferdigheter. Lærerne beskriver en systematisk prosess knyttet til tiden før under og etter en muntlig vurderingssituasjon. For det første uttrykker begge lærerne at vurderingskriteriene fastslår muntlig ferdigheter som en egen kompetanse. Videre sier begge at vurderingskriteriene beskriver hva som kjennetegner muntlige ferdigheter på de ulike nivåene. Janne sier det slik: «Hos meg? Ja, vi snakker spesifikt om det. Vi snakker om det som en egen kompetanse, men sånn at de får vurderingskriterier i beskrivelsen av høyeste måloppnåelse» (2, 14). Gry uttrykker det på denne måten:

Når vi kommer til vurderingen, så vil det [elevene] er kjent med være vurderingskriteriene. Da blir det synliggjort hva som kreves på for eksempel begynnernivå, altså toeren slik at de ser tydelige kjennetegn på hva som kreves i en debatt. Det er ting som synliggjøres, og som tydelig utformer disse kriteriene for dem, slik at de vet i forkant hva de blir vurdert etter. Men det er dette vi hele veien synliggjør for dem, hva det betyr å beskrive, å drøfte, gjør greie for. (Gry, 1, 89)

Den ene læreren understreker at vurderingskriteriene også brukes som utgangspunkt for veiledning underveis:

Bare det å diskutere vurderingskriteriene er en måte å veilede dem på. Da viser jeg dem hvor de bør hen, og hva jeg forventer. Sånn at det er forutsigbart. [...] Da gir jeg dem råd der for eksempel om å bruke mer faguttrykk. [...] Jeg går gjerne rundt hvis de jobber og spør dem om de har eksempler. Har du eksempler som underbygger påstanden din? Har du lett etter det og det? [...] Gjøre de oppmerksomme på hvordan de kan snakke på en ryddig måte med at de starter med en temasetning når de skal snakke om patos. En god temasetning der. Sånn at de, hvordan de bygger opp den muntlige konstruksjonen. Da vil det være veldig avhengig av om det bare er en samtale eller ikke. Hvis det er en samtale mellom elever, så presiserer jeg viktigheten av å slippe alle til. Stille spørsmål til hverandre. Gi hverandre rom. Det og blir en viktig del av opplæringen. For jeg tenker at, skal de delta i et demokrati, så er det også viktig at de våger å ta ordet og gir hverandre plass. (Janne, 2, 21)

Endelig gir begge lærerne sine tilbakemeldinger på elevenes muntlige ferdigheter:

Og når jeg gir tilbakemelding til de, enten skriftlig eller muntlig, så er jeg veldig nøye med å for eksempel si at det er kjempeflott at dere viser dere som observante lesere eller er tett på tekst. Råder dere til å bruke mer faguttrykk, pass på at alle slipper til i samtalen. Fint at alle slapp til, husk å ta ordet, gir de råd. Pass på at dere gir eksempler konkret fra teksten. Tilbakemeldingen er en viktig del av opplæringen, så vi jobber ganske systematisk med den muntlige kompetansen. (Janne, 2, 16)

Gry uttrykker det samme: «Så ser jeg utvikling hos elevene fra en vurdering til neste vurdering, og jeg gir tydelige tilbakemeldinger på hva som fungerer bra og hva som kan jobbes mer med (1, 91). Begge lærerne forstår de muntlige vurderingssituasjonene som en del av opplæringen i muntlige ferdigheter. Ved å ha muntlige ferdigheter som en eksplisitt uttrykt del av vurderingskriteriene, kan lærerne bruke dem som et verktøy for å gi elevene eksplisitt opplæring i muntlige ferdigheter.

5.3 utfordringer

Lærerne løftet frem flere opplevde utfordringer i tilknytning til arbeid med muntlige ferdigheter. De tre underkategoriene *muntlighet er vanskelig å vurdere*, *begrensede ferdigheter* og *språklige utfordringer* fanger opp de tre hovedutfordringene lærerne løftet fram. Det er hovedkategorien utfordringer som svarer på forskningsspørsmålet «Hvilke utfordringer opplever lærere i arbeid med muntlige ferdigheter?»

5.3.1 Muntlighet er vanskelig å vurdere

Flere av lærerne peker på utfordringer knyttet til å vurdere elevenes muntlige ferdigheter. Lærerne har noe ulike innfallsvinkler på temaet, men har til felles en opplevelse av at bruken av vurderingskriterier fort kan komplisere opplæringen i muntlige ferdigheter, fremfor å støtte den. Det er særlig tre elementer ved dette de opplever som utfordrende.

To av lærerne uttrykker at det er utfordrende å konkretisere nettopp hva som fungerte bra, og hva som fungerte mindre bra i en vurderingssituasjon. Dette er knyttet til en opplevelse av at vurderingsskjemaer ikke fungerer til å fange opp eller sette ord på elevenes muntlige ferdigheter:

Jeg tenker at jeg bruker vurderingskriterier fordi jeg er tvungen til det. Så min grunnholdning er at alt er lov så lenge det er vellykka her i verden. Det finnes ikke vurderingskriterier på hvordan du er en god psykolog, eller hvordan du er [...] Det er jo selvsagt. De skjønner jo selv om det er bra eller dårlig. [...] Hvis du vil sette ord på det, så kan du jo si ... Du kan jo skrive ned på et ark, eleven ser veldig mye på manus, eller eleven er relativt fritt for manus, eller eleven snakker selvstendig uten bruk av manus. Du kan godt lage et skjema der du skriver det ned. Eleven selv vet jo, og alle som ser på vet jo, om dette er noe eleven kan, eller om [eleven] bare leser det opp fra et ark. Så jeg gidder ikke å bruke krefter på å nekte å lage vurderingskriterier. Jeg gjør det jo. Men jeg synes ofte at de er litt sånn sørgelige [...] Vi trenger ikke et skjema for å diskutere om noe er bra eller dårlig. (Dag, 1, 107, 111)

Finn uttrykker en ambivalent holdning til vurderingskriterier. På den ene siden er han enig med Dag: «Jeg forstår deg. De der matrisene, eller rubrikkene, er meningsløse. Så det er mer eller mindre rett» (Finn, 1, 112). På den andre siden uttrykker Finn at vurderingskriterier er nyttige for å ha noe håndfast å vise til både når elever lurer på hva som kjennetegner høy måloppnåelse og når man som lærer vurderer elevene. (Finn, 1, 112)

Lærerne opplever også et press om å dokumentere og dermed konkretisere og vurdere elevenes muntlige ferdigheter:

Dag: Jo mindre mas det blir om dokumentering, jo enklere blir det å lage gode, muntlige opplegg og fokusere på muntlighet. Så det er vel mitt store hjertesukk, tror jeg ... At det står i veien for at noen kan si, du kan liksom bli tatt på alt, da. Så derfor er det er mye tryggere å bare ha en innlevering på Teams heller.

Finn: Ja, det er veldig viktig det du sa det. At vi ikke går i dokumentasjonsfellen.

Gry: Men jeg er litt opptatt av at alt kan ikke være sånn vurdering. Så vi må kunne diskutere og ha det litt, ja, uten at de skal ha den følelsen. Men jeg synes det er vanskelig. Fordi at læreplanen legger jo egentlig opp til noe annet. At vi skal på en måte kontinuerlig vurdere det på en eller annen form. Det står jo også i vurderings ... At vi skal ha den både med og uten vurderingskriterier. Ikke sant? Og de skal noen ganger ikke ha karakter, men de skal ha nivå. Ikke sant? Sånn at ... ja.

Finn Ja, det er et minefelt.
(1, 171-178)

Gry løfter også frem utfordringer knyttet til at vurderinger skaper press som kan virke hemmende for elevenes muntlige prestasjoner:

Jeg synes, som sagt, jeg kjører ikke så mange vurderinger med vurderingskriterier. Det er sånn minimalt. Jeg synes det er greiere å ha sånne vurderinger uten. Fordi elevene får vist mer kompetanse veldig ofte når de ikke har det der presset på seg. At det skal være

noen som skal vurdere hvert eneste ord de sier. Altså, jeg hadde ikke taklet det selv heller. Altså, [ikke] likt det selv heller. (Gry, 1, 176)

5.3.2 Begrensede ferdigheter

Flere av lærerne løfter også frem utfordringer knyttet til en opplevelse av at elevene ikke vet hvordan de skal snakke med hverandre. Lærerne uttrykker dermed at når elevene ikke har godt nok utviklet muntlige ferdigheter, blir muntlige situasjoner utfordrende fordi elevene ikke vet hvordan de skal delta i samtalen. De beskriver dette fenomenet noe ulikt. Den ene læreren opplever at tiden etter pandemien har bydd på utfordringer knyttet til muntlige situasjoner. Hun mener at etter pandemien virker elevene ukomfortable med å snakke sammen, og hun forstår det som at noen mangler kunnskaper om hvordan de skal kommunisere muntlig:

Etter pandemien er jo en utfordring at mange på en måte synes det er vanskelig å være med andre. Å snakke med andre. Så det er ofte sånn at jeg må liksom, når jeg har tenkt å ha snakkesirkel, at jeg faktisk må ha en samtale alene med folk, fordi at de rett og slett ikke vet hvordan de skal kommunisere med andre (Gry, 1, 146).

To av lærerne er enige med Gry i at elever ikke virker å ha tilstrekke kunnskap om hvordan de skal snakke sammen. Den ene læreren beskriver det derimot som lave sosiale ferdigheter: «... De sosiale ferdighetene, hvis de er for lave, så er det vanskelig å få til» (Dag, 147, 1). Den andre læreren uttrykker også en opplevelse av at muntlige situasjoner kan være utfordrende fordi det kan være vanskelig å få elever til å snakke. Hun knytter det derimot mer direkte til personlighet:

Og det med muntlighet, det kan lett bli knyttet til personligheten. At noen er nervøse, eller noen ikke tør å ta ordet, og noen er mer utadvendte enn andre, og å prøve å likevel å gi alle rom, det synes jeg er vanskelig, når det er så store klasser. (Janne, 40, 2)

5.3.3 Språklige utfordringer

Tre av lærerne beskriver utfordringer knyttet til språk. For det første opplever lærerne utfordringer knyttet til at elevene favoriserer engelsk og at dette går på bekostning av det norske språket. Den andre utfordringen er at mens engelsk assosieres med fritid forbindes norsk med skolen, noe lærerne opplever gjør elevene mindre villige til å bruke det norske språket muntlig. Den tredje utfordringen handler om at lærerne opplever at elevene ikke har et tilstrekkelig ordforråd.

Den ene læreren omtaler engelsk som «den nye norsken» (Finn, 1, 113). Lærerne mener dette er en utfordring fordi elevene favoriserer engelsk i så stor grad at det går på bekostning av det norske språket deres:

Finn: Men det er jo artig å være inne på noe med engelsk. De siste årene har jeg opplevd hyppigere og hyppigere at elever ikke finner norske ord. De har engelske ord som de bruker, men ikke norske. Og jeg ser det også i skriftlig arbeid mer og mer. Så det er jo et eller annet som skjer her. Og det utfordrer jo det muntlige norsk da. Så da ... skal vi straffe dem for å bruke engelske ord?

Dag: Jeg tror noe av problemet er ... [...] Det er jo en berikelse å bruke to språk, men hvis du ikke kan ett språk ordentlig godt ... Det er et problem, hvis du skal si noe lurt og vise ambivalens og bruke fagspråk og drøfte. [...] jeg tror i alle fall på vår skole, så står språket ofte i veien for å kunne både lese og forstå og uttrykke det du egentlig tenker. [...] De [elevene] har ikke ordforråd for å uttrykke mer avanserte ting. Så det tror jeg er et problem for prestasjonene i norsk. For prestasjonene i det muntlige.

Gry: Men det som jeg merker i og med at de fordyper seg så enormt i engelsk [...] de elsker å snakke engelsk. De elsker å uttrykke seg på det språket. [...] de sluker alt som har med engelsk å gjøre, og så går det litt på bekostning av det norske, tenker jeg.

(1, 135-137)

To av lærerne peker også på at et begrenset ordforråd som en utfordring. De opplever at elevene ikke alltid har et tilstrekkelig ordforråd til å uttrykke seg.

Dag: Jeg skulle ha hatt noen eksempler til deg over ord som elever spør "Hva betyr det?" Det er sånne ting som for eksempel «lysglimt», «et glimt». Du må forklare «et sukk». Hva er et sukk? [...] Det er ikke noe avansert, det er bare mengden av ord. De må ha masse hjelp til ord. [...] I alle fall hvis målet er muntlighet, da.

Finn: Jeg hadde en interessant opplevelse i klassen min av en jente, en TikTok-jente, med en gutt som leste aviser, eller leste nyheter. Hun skulle snakke om [konfliktområde], og det gikk helt i stå. For hun hadde ikke ord, hun hadde ikke noe språk. Hun hadde noen bilder av hva det var, og det var forferdelig. Mens han hadde jo masse ord og språk på den konflikten. Så de klarte ikke å kommunisere sammen, så det gikk helt i stå, så satte de bare der.

(1, 144 og 151)

To av lærerne uttrykker også en opplevelse av at mens elevene forbinder engelsk med fritid, så forbinder de norsk med skolen. De ene læreren mener at dette gjør at elevene opplever engelsk som lystbetont og norsk som kjedelig og «tvang». Dette opplever læreren som en utfordring:

Finn: Jeg synes det var artig fordi i den klassen jeg har i [årstrinn], og vi har en sånn litt uvant klasse på [skolen], som er litt løse i fisken og litt rebelske. Men når de skal velge bøker, så valgte de helst engelske bøker. For det var ikke skolsk, det var fritid. Så norske bøker det var sånn tvangslesing.

Intervjuer: Men det er noe du ser igjen i det muntlige, da?

Finn: Ja, det [engelsk], er mer fritt, og da føler de at det er deres, liksom.

Intervjuer: Ja, mens det norske knyttes mer til skolen, da?

Finn: Tvang, [...], skolsk, ja, som de sier. Det er skolsk, kjedelig.

(1, 138-143)

Gry uttrykker noe av det samme ved å si at elevene gjerne leser tjukke bøker på engelsk som de så snakker om og/ eller presenterer, mens når det kommer til norske bøker, er de ikke like interesserte:

Vi sitter og klager litt av og til på jobben, for de leser jo ikke lenger. Men så har jeg leseprosjekt i engelsk, og så har [elevene] sånn skikkelig tjukke bøker som de er stolte av, og viser frem at de har lest, og så får de snakke om hva de vil, [...] og presentere hva de vil. Og så prøver vi å gjøre det samme kanskje i norsk. Men så liker de ikke å lese norsk. (Gry, 1, 137)

Oppsummerende kan vi si at lærerne samlet sett viser til flere opplevde utfordringer knyttet til vurderinger, begrensede muntlige ferdigheter og språklige utfordringer som begrenset ordforråd.

6. Drøfting

I det følgende vil jeg diskutere resultatene i lys av presentert teori og forskning. Diskusjonskapittelet er strukturert etter de tre forskningsspørsmålene.

6.1 Hvordan forstår lærere muntlighet som en grunnleggende ferdighet?

Et sentralt funn i min studie er at lærernes forståelse av muntlighet som en grunnleggende ferdighet overordnet kan karakteriseres som variert. Flere av lærerne beskriver muntlighet som grunnleggende ferdighet som «alt som på en måte medfører at man må snakke i ulike settinger» og «alt som er at du ikke sitter og skriver på noe». Samtidig beskrives også de muntlige ferdighetene mer i tråd med læreplanen, for eksempel som å ha en utforskende samtale hvor man skal bygge videre på hverandres utsagn. Dette funnet nyanserer tidligere forskning som viser at det er uklart for lærere hva de ulike grunnleggende ferdighetene egentlig er (Hodgson et al., 2010; 2012; Ottesen & Møller 2010; Aasen et al., 2012). Det kan dermed tyde på at læreplanen og arbeid med grunnleggende ferdigheter i større grad har fått rotfeste i lærernes undervisning. Grunnleggende ferdighet forstås altså ikke som noe elementært og forbeholdt begynneropplæringen slik Aasen et al. (2012, s. 252) beskriver. Vi vet også fra tidligere forskning at læreres forståelse av muntlighet er variert (Kaldahl, 2022; Theodorsen, 2021). En mulig forklaring på dette kan oppsummeres i tre punkter. For det første beskrives muntlighet som et vagt begrep av flere forskere, som for eksempel Høegh (2018, s. 11) som hevder at å skrive om muntlighet er nesten det samme som å skrive om «det hele». For det andre har læreplanene gjennom de siste årene behandlet begrepet ulikt, med den konsekvens at hver læreplan har fordret en ny forståelse. For det tredje viste NIFUs rapport for utdanningsdirektoratet (2015) at under halvparten av skolelederne og skoleeierne hadde etablert en felles forståelse på arbeidsplassen av hva grunnleggende ferdigheter innebærer (Gjerustad et al., 2015). Lærernes forståelse av muntlighet som grunnleggende ferdighet er variert, men konkretiseres likevel gjennom tre punkter.

For det første fant jeg at lærerne i min studie var opptatt av at muntlige ferdigheter har med samspill å gjøre. Dette funnet står i kontrast til tidligere forskning som viser at lærere forstår muntlige ferdigheter som tilnærmet utelukkende å presentere (Hertzberg, 2003; Klette et al., 2008; Svenkerud, 2013, s. 1). Forskning viser også at det under disse presentasjonene stilles få krav til elevene som publikum, og elevene beskrives som lite lyttende (Hertzberg, 2003;

Svenkerud et al., 2012). Det er med andre ord liten grad av samspill mellom elevene under en slik presentasjon, og den kan dermed forstås som monologisk. Lærerne i min studie vektla derimot verb som: «utforske, diskutere, drøfte og samtale». Dette er verb som fanger opp mye av det samme som vektlegges i dialogisk undervisning, som for eksempel at man skal lytte til hverandre, dele ideer og alternative perspektiver og å bygge på hverandres ideer (Alexander, 2004, s.38). Bruken av disse verbene kan dermed gjenspeile en tanke om muntlighet som dialogisk. Lærernes forståelse av muntlige ferdigheter som dialogisk kan sies å også sammenfalle med forståelsen av muntlige ferdigheter slik det er uttrykt i læreplanen. Formuleringen: «Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale» illustrerer læreplanens dialogiske syn på muntlighet (KD, 2019). Lærernes dialogiske forståelse av muntlige ferdigheter kan tyde på at dagens vektlegging av sosialt samspill og aktive elever, uttrykt blant annet gjennom læreplanen, har fått fotfeste i lærernes forståelser av muntlighet som en grunnleggende ferdighet. I en forlengelse kan dette indikere at et mer monologisk syn på muntlige ferdigheter er på vei ut. Vi vet at å bruke muntlige ferdigheter til å samhandle med andre forutsetter både produktive og reseptive ferdigheter (UD, 2017; KD, 2019). Lærerne vektla de to ulike typene ferdigheter noe ulikt.

For det andre fant jeg at selv om lærerne var opptatt av samspill, vektla de i størst grad den produktive delen av begrepet muntlige ferdigheter. Dette er et funn som sammenfaller med tidligere forskning (Lyshaug, 2023; Kaldahl, 2022, s. 17, Svenkerud, 2013). Lærerne knytter altså i størst grad muntlige ferdigheter til det å *ytre seg* muntlig. Dette uttrykkes gjennom formuleringer som «det å kunne ytre seg i faglige sammenhenger», «målet er å utforske og bygge på hverandre» og «det å kunne mestre de [ulike muntlige ferdigheter]. Ikke bare presentasjoner, men samtaler, diskusjoner, rollespill». Dette er formuleringer vi kjenner igjen fra den fagspesifikke beskrivelsen av muntlige ferdigheter i læreplan for norsk: «Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å [...] fortelle og samtale. [...] å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner». Lærerne vektlegger med andre ord det produktive aspektet ved muntlige ferdigheter, og denne forståelsen er langt på vei i tråd med den forståelsen læreplanen fordrer. Samtidig er det varierende innad i lærergruppen i hvor stor grad det uttrykkes i rapportert praksis.

For det tredje fant jeg at lærerne virket å legge mindre vekt på det reseptive aspektet, lytting, som en del av muntlighet som en grunnleggende ferdighet. Dette er et funn som sammenfaller

med tidligere forskning (Lyshaug, 2023; Svenkerud et al., 2012). Kun en av lærerne uttrykker eksplisitt i løpet av intervjuet at han: «Legger i [muntlighet som grunnleggende ferdighet] teknikker som aktiv lytting». Selv om ingen av de andre lærerne uttrykker eksplisitt at de forstår lytting som en del av muntlige ferdigheter, viser likevel noen av uttalelsene deres spor av en slik forståelse. Et eksempel på dette er den ene lærerens uttalelse om at muntlighet som grunnleggende ferdighet innebærer å mestre muntlige sjangre som samtaler, diskusjoner og rollespill som alle forutsetter lytting. En annet eksempel er læreren som sier hun driver med sokratiske sirkel, med både indre og ytre sirkel, hvor de i den ytre sirkelen har i oppgave å observere «det som foregår i samtalen i den indre sirkelen, og for eksempel komme med innspill i etterkant» (Ringstad, 2024). En slik observasjon forutsetter at man lytter. Et tredje eksempel er at en lærer sier at «Hvis det er en samtale mellom elever, så presiserer jeg viktigheten av å [...] stille spørsmål til hverandre» noe som igjen krever at man lytter. Et siste eksempel er at flere av lærerne løfter frem det å bygge videre på hverandres innspill i samtalen som en viktig del av muntlige ferdigheter, noe som også vil kreve at man lytter. Jeg mener at disse eksemplene viser at lærerne er bevisste på muntlighetens dialogiske natur og understreker at de forstår muntlighet som et samspill mellom flere personer. Siden det dialogiske samspillet forutsetter lytting, kan dette være et tegn på at lærerne har en forståelse av lytting som en del muntlige ferdigheter. Likevel er det kun én lærer som uttrykker en slik forståelse eksplisitt, noe som kan tyde på at flertallet av lærernes forhold til lytting som en del av muntlige ferdigheter er lite bevisst

Denne forståelsen står i kontrast til læreplanen hvor lytting eksplisitt fastslås som en del av muntlighet som grunnleggende ferdighet: «Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte [...]» (KD, 2019). En mulig forklaring på dette funnet kan for det første være knyttet til at muntlighet i utgangspunktet har en lav status, men at lytting som en del av muntligheten, har en enda lavere status. Dette understøttes av Otnes (2016, s. 71) som skriver at lytting har fått lite oppmerksomhet i både forskning og undervisning. Det er nærliggende å tenke seg at en konsekvens av lyttingens lave status kan være at det får lite oppmerksomhet i skolen og i utdanninger, noe som kan føre til at lærere i liten grad vektlegger det. En konsekvens av at lærernes forhold til lytting er lite bevisst, er at de sannsynligvis vier lite oppmerksomhet til lytting i undervisningen. Elever som i liten grad er kjent med dialogisk samspill fra hjemmet, kan dermed miste muligheten til å utvikle lytteferdigheter (Gee, 2015).

Det varierer også i hvilken grad lærerne forstår muntlige ferdigheter som noe statisk eller dynamisk. I hovedsak uttrykker lærerne en forståelse av at muntlige ferdigheter er noe som kan utvikles og forbedres over tid. Dette kommer frem blant annet gjennom at flere av lærerne uttaler at de *trener* på muntlige ferdigheter med elevene. Samtidig kan det tyde på at lærerne ikke fullt ut forstår muntlige ferdigheter som dynamiske når de uttrykker at hvis en elev ikke har tilstrekkelige muntlige ferdigheter til en gitt muntlig aktivitet, så styrer de gjerne unna aktiviteten i sin helhet. Eleven blir videre gjerne gitt en alternativ muntlig aktivitet hvor hen kun trenger å snakke til læreren. I tråd med Vygotskys (2001) teori om den proksimale utviklingssonen kan man si at i de tilfellene hvor lærerne forstår muntlige ferdigheter som dynamiske, så anerkjenner de implisitt sin egne påvirkningskraft på elevenes utvikling. I de tilfellene hvor lærerne derimot uttrykker at de forstår elevenes muntlige ferdigheter som statiske, er det en risiko for at eleven(e) går glipp av muligheten til å strekke seg. Det er også nærliggende å tenke seg at hvis lærerne forstår muntlige ferdigheter som statiske, så vil det ramme de elevene med størst behov for støtte, hardest.

6.2 Hvordan forstår lærere undervisning i muntlighet?

Lærernes forståelse av undervisning i muntlighet var sprikende. Der noen av lærerne hadde en uklar forståelse av opplæring i muntlige ferdigheter, hadde andre en mer bestemt forståelse. En og samme lærer kunne også vise denne motsetningen i ulike uttalelser. Tre funn pekte seg ut.

6.2.1 Uklart skille mellom muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet.

Det første funnet viser at læreres forståelse av undervisning i muntlighet sammenfaller med muntlighet i undervisningen. Når enkelte av lærerne ikke skiller mellom undervisning i muntlighet og muntlighet i undervisningen, kan det tyde på en uklar forståelse av hva opplæring i muntlige ferdigheter er. For eksempel sa to av lærerne at de jobbet med muntlige ferdigheter hver norsktime. Dette er et funn som går igjen i tidligere forskning. I Aasen et al (2012, s.) sin studie oppga 58% av lærere i på videregående at de jobbet med muntlighet hver dag eller hver time. I lys av tidligere forskning er det derimot nærliggende å tenke seg at det i en del av disse tilfellene er snakk om muntlighet i undervisningen heller enn undervisning i muntlighet. Muntlighet i undervisningen er: «muntlige situasjoner som forløper naturlig i undervisningen»

(Blikstad- Balas & Roe, 2020, s. 70), og denne formen for muntlighet vil nødvendigvis finne sted hver time. Det kan derimot ikke regnes som opplæring i muntlige ferdigheter.

Funnet om at det er uklart hva undervisning i muntlighet er kan tyde på at det er knyttet usikkerhet til hva som faktisk er opplæring i muntlige ferdigheter, noe vi også har sett tendenser til i tidligere forskning (Kaldahl, 2022, s.1; Aasen et al., 2012, s. 245). En mulig årsak til at noen av lærerne opplever skillet mellom muntlighet i undervisningen og undervisning i muntlighet uklart, kan være den brede forståelsen av muntlighet som grunnleggende ferdighet. Hvis lærerne langt på vei forstår muntlighet som grunnleggende ferdighet som «alt som er at du ikke sitter og skriver på noe», så er det naturlig at de vil forstå opplæring i muntlige ferdigheter som muntlighet i undervisningen- altså all undervisning hvor det snakkes. Når forståelsen av muntlige ferdigheter er bred og litt vag, får det også konsekvenser for hva lærerne vektlegger i undervisningen (Pajares, 1992). Lærere som forstår muntlighet i undervisningen som opplæring i muntlige ferdigheter vil gjerne i mindre grad veklegge eksplisitt opplæring.

6.2.2 Lærerne beskriver en eksplisitt undervisning i muntlighet

Det andre funnet viser at det er flere eksempler av at lærerne beskriver eksplisitt opplæring i muntlige ferdigheter. At lærere beskriver eksplisitt undervisning er et funn som står i kontrast til tidligere forskning som har vist at arbeid med muntlige ferdigheter blir viet lite oppmerksomhet og i liten grad prioritert (Penne & Hertzberg, 2015; Blikstad- Balas, 2022; Aasen, 2012, s. 248; Hodgson et al., 2010).

Flere lærere i denne studien rapporterte om en undervisning som i stor grad var i tråd med Archer og Huges (2011). Lærerne ga flere eksempler på eksplisitt undervisning i muntlige ferdigheter. For eksempel beskriver den ene læreren hvordan han gjennom en IRF- samtale driver eksplisitt opplæring i utforskende samtale. Læreren (Finn, 1, 46; 48) sier til elevene at de nå skal trene på å ha en utforskende samtale hvor de bygger på hverandres utsagn for å bryte IRE- mønsteret de er vant med. Dette eksempelet befinner seg på den lærerstyrte enden av dialogkontinuumet (Høegh, 2018), og viser spor av modellering, et sentralt prinsipp i eksplisitt opplæring (Archer & Huges, 2011, s. 2; Mercer, 2000). Jeg finner også at lærerne legger opp til eksplisitt undervisning i muntlighet som befinner seg mer i den elevstyrte enden av dialogkontinuumet (Høegh, 2018). Beskrivelsene av undervisningsopplegg som sokratiske sirkel og lesesirkel er eksempler på dette. I begge disse undervisningsoppleggene forstår jeg det som

at læreren kommer med eksplisitt uttrykte «samtalebestillinger» til elevene, altså en konkret oppgave til elevene som for eksempel å lede samtalen. Det vil gjerne innebære at eleven blant annet må lytte til innspill og koble innspill sammen.

Undervisningen lærerne beskriver kan knyttes til eksplisitt undervisning i tråd med Archer og Huges (2011) på flere punkter. For det første hevder Archer og Huges (2011, s. 2) at læreren må: «break down complex skills and strategies into smaller instructional units». Med andre ord må læreren gi eksplisitt undervisning i hva det for eksempel betyr å diskutere og så bryte denne ferdigheten opp i delferdigheter (Blikstad- Balas & Roe, 2020, s. 72; Børresen et al., 2012, s. 24; s. 37). Jeg mener begge lærerne uttrykker en praksis i tråd med dette. Lærerne jobber med en gitt muntlig sjanger og forklarer eksplisitt for elevene hvilke delferdigheter som må til for å mestre sjangeren. Den ene læreren vektlegger for eksempel at de nå skal trene på å «bygge videre på hverandre». Den andre lærerens bruk av samtalebestillinger kan forstås som en annen måte å gjøre dette på. For det andre vitner det om at læreren er påpasselig med å tilpasse graden av lærerstøtte (Archer & Huges, 2011, s. 2). Mens den første læreren beskriver høy grad av lærerstøtte, ved at han er til stede i samtalen som samtaleveileder, beskriver den andre læreren en lavere grad av lærerstøtte, hvor elevene har større grad av ansvar for samtalen.

Felles for de lærerne som beskriver en praksis med eksplisitt opplæring, er at de jobber i det Vygotsky kaller utviklingssonen hvor de som lærere fungerer som kompetent annen. Den første læreren fungerer som en kompetent annen gjennom å eksplisitt sette ord på det som skjer i samtalen- hva gjør den bra og hva trenger den for å bli bedre. Den andre læreren gjør det gjennom å planlegge og organiserer læringsaktivitetene og i en forlengelse komme med samtalebestillinger til elevene hvor det uttrykkes eksplisitte forventninger til blant annet deres muntlige ferdigheter. Lærerne fungerer som stillasbyggere for elevene og strekker deres kognitive kapasitet ved å bruke sine egne kunnskaper og ferdigheter (Witteck, 2021, s. 164). Det betyr at mens elevene der og da er avhengige av lærernes hjelp for å skape en utforskende samtale eller lesesirkel, er det rimelig å anta at de over tid vil utvikle redskaper til å gjennomføre slike samtaler selv (Witteck, 2021, s. 164). Det blir tydelig at lærerne prioriterer eksplisitt undervisning som kan regnes som opplæring i muntlige ferdigheter (Blikstad- Balas og Roe, 2020, s. 71). Dermed sammenfaller lærernes rapporterte praksis om opplæring i muntlige ferdigheter med læreplanen som fastslår at lærerne har et ansvar for å støtte utviklingen og drive opplæring i blant annet muntlige ferdigheter (KD, 2017; UD, 2019).

6.2.3 Varierende grad av systematisk arbeid

Det tredje funnet viser at det er et stort sprik i hvor systematisk opplæringen i muntlige ferdigheter er. Lærerne rapporterte om alt fra: «Jeg tror ikke jeg sier at nå skal vi jobbe med muntlighet ... det har jeg aldri gjort tror jeg» til «Så vi jobber ganske systematisk med den muntlige kompetansen». Særlig to av lærerne uttrykte en forståelse i tråd med Aksnes (2016, s.21): «å undervise i muntlighet er å trene systematisk på muntlige ferdigheter». Dette uttrykkes gjennom deres rapporterte praksis knyttet til vurdering for læring hvor begge lærerne beskriver en systematisk prosess bestående av flere trinn. For det første uttrykker begge lærerne eksplisitte krav til bestemte muntlige ferdigheter i vurderingskriteriene. For det andre gir den ene læreren også elevene veiledning i tiden opp mot vurderingen, hvor vurderingskriteriene er utgangspunkt for veiledningen⁹. For det tredje uttrykker begge lærerne at de gir elevene tilbakemeldinger i tråd med vurderingskriteriene. Dette kan tyde på at lærerne forstår opplæring i muntlige ferdigheter som noe som krever systematisk og målrettet arbeid. Den ene læreren sier helt eksplisitt at: «Vi jobber ganske systematisk med den muntlige kompetansen». Det at lærerne ga uttrykk for en dynamisk forståelse av muntlige ferdigheter, viser igjen i vurderingspraksisen. Begge disse lærerne uttrykker en forståelse av muntlige ferdigheter som dynamisk og bruker også tid på å gi elevene systematisk opplæring som gir de muligheten til å forbedre de muntlige ferdighetene sine (Vygotsky, 2001; Wittek, 2021).

Lærernes strukturering av arbeidet med muntlige ferdigheter på en systematisk måte, kan forstås som en måte å støtte elevenes læringsprosess på (Archer & Huges, 2011). På den måten inntar disse lærerne rollen som kompetent annen. De virker også å anerkjenne at elevene vil kunne strekkes lengre gjennom denne støtten, enn de vil klare alene. Dette kommer til uttrykk blant annet ved at den ene læreren lager rollebestillinger til elevene. At noen lærere rapporterer om systematisk arbeid med muntlige ferdigheter står i kontrast til tidligere forskning som har vist at arbeid med muntlighet er lite systematisk (Blikstad- Balas & Roe, 2020, s. 70; Aasen et al., 2012). Aasen et al (2012, s. 252) forklarer mangelen på systematikk med at lærere i videregående gjerne opplever arbeid med grunnleggende ferdigheter som noe elementært, altså noe elevene kun trenger å jobbe med på barne- og ungdomskolen. At noen av lærerne i min studie rapporterer om systematisk opplæring i muntlige ferdigheter også på videregående nivå,

⁹ Det kan hende at den andre læreren også gjør dette, selv om hun ikke eksplisitt sier det. Det kan sannsynliggjøres at hun veileder elevene underveis ved at hun sier «Men det er dette vi hele veien synliggjør for dem, hva det betyr å beskrive, drøfte, gjøre greie for».

kan dermed vitne om at grunnleggende ferdigheter har fått en styrket status i videregående opplæring. Når det er færre spor av systematisk arbeid hos de øvrige lærerne i studien, kan det likevel indikere at det fremdeles er et utviklingspotensial når det kommer til systematisk arbeid med muntlige ferdigheter. Hvis undervisning i muntlighet ikke er systematisk, vil det minske elevenes muligheter til å lære.

6.3 Hvilke utfordringer opplevde lærere i arbeid med muntlige ferdigheter?

Lærere pekte på flere utfordringer knyttet til arbeid med muntlige ferdigheter. Tre punkter pekte seg likevel ut.

6.3.1 Utfordringer med å vurdere

Det første funnet viser at lærere opplevde utfordringer knyttet til det å vurdere muntlige ferdigheter, men i varierende grad. Det er nærliggende å forstå dette funnet i lys av at lærernes forståelse av muntlighet som grunnleggende ferdighet og opplæring i muntlige ferdigheter er varierende. Mens muntligheten gjerne oppleves som vag, opplever enkelte av lærerne vurderingsrubrikkene som veldig konkrete. Det kan tyde på at noen av lærerne synes det er vanskelig å se sammenhengen mellom vage begreper og operasjonaliseringen av dem, slik de er uttrykt i et vurderingsskjema. Dermed kan det bli utfordrende å sette ord på hvilke muntlige ferdigheter elevene mestrer og hvilke hen trenger å videreutvikle. I en forlengelse opplever noen av lærerne et press om å bruke nettopp disse vurderingsrubrikkene, for å ha håndfast eller konkret dokumentasjon å vise til. At det å vurdere muntlige ferdigheter er et utfordrende aspekt av opplæringen sammenfaller med tidligere forskning. Dette uttrykkes blant annet gjennom at lærere gjerne vektlegger innholdet i for eksempel presentasjoner og fagsamtaler, fremfor de muntlige ferdighetene, når de vurderer elevene (Børresen et al, 2012; Hertzberg, 2003; Lyshaug; 2023, s. 55). At lærerne velger å vektlegge innholdet i presentasjonene eller fagsamtalene kan indikere at dette oppleves som mer håndgripelig og konkret enn de muntlige ferdighetene i seg selv, som for eksempel ferdigheter som «å lytte til, gi respons og videreutvikle innspill fra andre» (UD, 2017), og dermed blir lettere å kommentere og gi tilbakemelding på. En slik forklaring viser at hvis forståelsen av muntlige ferdigheter er uklar eller upresis, vil det få følger for muligheten til å vurdere elevenes ferdigheter. Det at to av lærerne i studien ikke uttrykte en opplevelse av at muntlige ferdigheter er vanskelig å vurdere,

kan tyde på at man har kommet et stykke i riktig retning, likevel er det fortsatt et stykke å gå før dette gjelder alle lærerne.

6.3.2 Å gi opplæring til elever med begrensede muntlige ferdigheter

Det andre funnet er at lærerne uttrykker det som vanskelig å støtte elever med begrensede muntlige ferdigheter. Lærerne uttrykker at når elevene «ikke sier noe» og/ eller er motvillige til å delta i en gitt muntlig aktivitet, så forstår de det som at dette handler om manglende ferdigheter hos elevene. Sitat som: « [Det] er jo en utfordring at mange på en måte synes det er vanskelig å være med andre. Å snakke med andre» og «de sosiale ferdighetene, hvis de er for lave, så er det vanskelig å få til [muntlige situasjoner]» illustrerer dette. Selv om det er flere eksempler på at lærerne plasserer seg selv i en rolle som kompetent annen, uttrykker de at det er vanskelig å vite hvordan de kan anvende kunnskapen sin for å støtte elever med mer begrensede muntlige ferdigheter. Hvis lærere synes det er vanskelig å vurdere elevers muntlige ferdigheter, og de mangler verktøy for hvordan de kan koble på elever som av ulike årsaker ikke kobler seg på i muntlige sammenhenger, kan dette ha store konsekvenser for elevenes læring. At utfordringen blir størst på de lavere karakternivåene kan ha flere årsaker. En mulig årsak kan ligge i at det i større grad krever tilpasning i form av andre, kanskje mer grunnleggende øvelser som lærerne ikke er like kjent med. Funnet skisserer et behov for økt kunnskap om hvordan man kan støtte elever til å utvikle de mer grunnleggende delferdighetene som til sammen utgjør muntlige ferdigheter. Dette er viktig å få på plass for å få en undervisning som samsvarer med læreplanen hvor muntlige ferdigheter fastslås som nødvendig for læring (KD, 2017; Skaftun, 2020). Det er dermed nærliggende å tenke seg at hvis ikke alle elever får mulighet til å utvikle muntlige ferdigheter, så kan det ha store konsekvenser for elevenes læring i hele opplæringsløpet.

6.3.3 Språklige utfordringer

Et siste funn er at lærerne opplever at mange av elevene har begrenset kunnskap om norsk akademisk språk. Dette ble beskrevet som en tredelt utfordring av lærerne, men kan overordnet sies å handle om en opplevelse av at elevene ikke har et tilstrekkelig utviklet fagspråk i norsk. Lærerne mener dette handler mye om at elevene favoriserer engelsk og at dette går på bekostning av det norske språket. Det blir dermed et gap mellom det lærerne opplever at elevene mestrer når det gjelder fagspråk og de utdanningspolitiske føringene. I beskrivelsen av

muntlighet som grunnleggende ferdighet står det blant annet at elevene skal «bruke det muntlige språket stadig mer presist i norskfaglige samtaler og presentasjoner» (KD, 2019). I kompetansemål tilhørende muntlige ferdigheter understrekes det helt eksplisitt at elevene skal bruke et «presist fagspråk» i blant annet diskusjoner og utforskende samtaler (KD, 2019). Blikstad- Balas (2016, s.76) underbygger viktigheten av et godt utviklet fagspråk ved å hevde at det å kunne bruke fagbegreper er avgjørende for å få tilgang til og kunne bidra inn i det faglige fellesskapet. Vi vet likevel fra tidligere forskning at fagspråket er abstrakt og kan være utilgjengelig for mange elever (Nagy & Townsend, 2012; Vygotsky, 2001), og dette stiller høye krav til at lærerne integrerer språkopplæring som en del av opplæringen i muntlige ferdigheter. Det blir for eksempel viktig å synliggjøre og undervise i fagspråkets karakteristikk (Rødnes, 2014a, s. 265; Gee, 2015). Dette innebærer blant annet også å modellere og være eksplisitt på hvordan elevene kan bruke fagspråket i muntlige situasjoner (Blikstad- Balas & Roe, 2020, s.72), og videre stille krav til at elevene kodeskrifter over til fagspråk når de samtaler om faget (Penne & Hertzberg, 2015, s. 61). At lærerne opplever at elevene ikke har et tilstrekkelig utviklet fagspråk, indikerer et behov for ytterligere arbeid med språk som en del av undervisning i muntlighet. Hvis elevene ikke får utviklet akademisk språk, vil det redusere elevenes mulighet til læring og senere deltakelse i samfunnet (Skaftun, 2020)

7. Konklusjon og avslutning

I denne avsluttende delen av oppgaven vil jeg først svare på oppgavens problemstilling og deretter peke på noen didaktiske implikasjoner. Til slutt vil jeg dele mine tanker om hva jeg mener kan være nyttig for videre forskning på muntlighet.

7.1 Svar på problemstilling

Hovedformålet med denne studien har vært å få mer kunnskap om hvordan lærere forstår arbeid med muntlige ferdigheter for å kunne gi forslag om målrettede tiltak til bruk både i pedagogisk utviklingsarbeid, på skoler og i lærerutdanninger. For å svar på problemstillingen min utviklet jeg tre underproblemstillinger.

Et hovedformål med studien var å få kunnskap om og innsikt i læreres forståelse av muntlige ferdigheter som en grunnleggende ferdighet. Funnene viser at lærerne knytter muntlige ferdigheter til samspill ved at de vektlegger muntlige sjangre som diskusjoner og utforskende samtaler. Likevel er vektlegger lærerne det produktive aspektet ved muntlige ferdigheter, og uttrykker liten grad av bevissthet om lytting som en del av muntlige ferdigheter. Det var også i hvilken grad lærerne forstod muntlige ferdigheter som dynamiske, altså noe som kan utvikles over tid. Noen av lærerne var helt tydelige på at de trente på muntlige ferdigheter med elevene sine, mens andre uttrykte en forståelse av muntlige ferdigheter som mer statisk. Det var også eksempler på at samme lærer uttrykte en forståelse av muntlige ferdigheter som både statisk og dynamisk.

Et annet hovedformål var å få innsikt i hvordan lærere forstår opplæring i muntlige ferdigheter. Mine funn viser at det har vært en utvikling i læreres forståelse. Der tidligere forskning finner at undervisning i muntlighet vies lite oppmerksomhet (Hodgson et al., 2010; Penne & Hertzberg, 2015), og at lærere forstår grunnleggende ferdigheter som noe som kun skal jobbes med i grunnopplæringen (Aasen et al., 2012, s. 252), gir lærerne i denne studien flere eksempler på at de underviser i muntlighet, og at de anerkjenner viktigheten av å jobbe med utvikling av muntlige ferdigheter også på videregående. Flere av lærerne beskriver en eksplisitt opplæring i ulike muntlige ferdigheter. Funnene tyder likevel på at det var varierende hvor systematisk opplæringen var. Funnene viser også at lærernes forståelse av muntlighet i undervisningen og

undervisning i muntlighet noen ganger var sammenfallende. Dette kan tyde på en uklar forståelse av hva undervisning i muntlighet faktisk er. Hvis forståelsen av opplæring i muntlige ferdigheter er relativt uklar, vil det få utslag i hvilke forutsetninger en har for å kunne gjennomføre opplæring i muntlige ferdigheter.

Et siste hovedformål med studien var å undersøke hvilke utfordringer lærere opplevde knyttet til opplæring i muntlige ferdigheter. Funnene viser at lærerne for det første opplever utfordringer knyttet til å vurdere elevenes muntlige ferdigheter og mye tyder på at dette har å gjøre med at det oppleves utfordrende å konkretisere de muntlige ferdighetene. For det andre viser funnene at lærere opplever det som utfordrende å gi støtte til elever med begrensede muntlige ferdigheter. For det tredje opplever lærerne det som utfordrende at noen av elevenes norske fagspråk er begrenset, og de uttrykker usikkerhet om hvordan de skal imøtekomme denne utfordringen.

7.2 Didaktiske implikasjoner

Med bakgrunn i funnene fra de tre forskningsspørsmålene, vil jeg løfte frem tre områder som har forbedringspotensial.

Det er for det første behov for å etablere en felles forståelse av hva muntlige ferdigheter er blant lærere. En slik forståelse av muntlige ferdigheter må inkludere lytting. Slik situasjonen er i dag opplever jeg det som at det i for stor grad er opp til hver enkelt lærer å gjøre seg opp en mening om hva muntlige ferdigheter er, og hvordan og i hvilken grad de vil vektlegge arbeid med denne ferdigheten i undervisningen sin. For å få på plass en felles forståelse må gjerne først og fremst muntlighetens status styrkes, og dette må skje på flere nivå. Selv om læreplanen gjenspeiler et forsøk på å styrke muntlighetens rolle på et nasjonalt nivå, fremkommer det av studien min at det må gjøres mer. Styrket status på nasjonalt nivå kunne bidra til økt forskning på muntlighet, som igjen vil kunne gi oss økt kunnskap om muntlighet. Muntlighetens rolle må også styrkes på lokalt nivå, og her faller et hovedansvar på skoleledere og skoleeiere. Et stort ansvar tilskrives også universitetene, som kan bidra ved å vektlegge temaet i lærerutdanningen. Sammen kan skoleeiere/ skoleledere og universitetene bidra til at lærere i større grad deler en felles forståelse av hva muntlige ferdigheter er. Dette er viktig fordi det har betydning for hva som vektlegges i undervisningen.

For det andre må lærere få tilgang på verktøy slik at de kan gjennomføre eksplisitt opplæring i muntlig ferdigheter. De må få muligheten til å lære hvordan de kan strekke elevenes faglige og muntlige utvikling gjennom å trene på ulike ferdigheter. Dette gjelder særlig hvordan lærere kan følge opp de elevene som strever mest, slik at disse elevene ikke frarøves muligheten til å blant annet utforske og reflektere. Dette kan være utfordrende fordi tilpasset opplæring er, som den ene læreren peker på, vanskelig å få til når klassene er store og behovene mange. Jeg tror en del av løsningen kan ligge i å skape en kultur også i videregående for å arbeide med muntlige ferdigheter på et helt grunnleggende nivå.

Til slutt må lærere få økt kunnskap om hvordan de kan styrke opplæringen i norsk akademisk språk. I tillegg få de få tilgang på verktøy slik at de kan gjennomføre slik opplæring. Akademisk språk fastslås i læreplanen som er en viktig del av muntlige ferdigheter (KD, 2019) og en avgjørende forutsetning for å kunne delta i et faglig fellesskap (Blikstad- Balas & Roe, 2016, s. 76). Dermed er det avgjørende for elevene at lærerne kan tilby en god opplæring i akademisk språk slik at de blir rustet til å delta i et demokratisk samfunn.

7.3 Veien videre

Avslutningsvis vil jeg trekke frem tre områder jeg mener kan være nyttige å forske mer på innenfor muntlighetsfeltet. For det første kan det være nyttig med mer observasjonsforskning. Vi har lite forskning på muntlighet, og vet dermed lite om hvordan læreres faktiske praksis ser ut. Behovet for dette kan aktualiseres gjennom funnet fra min studie som tyder på det har skjedd en utvikling i læreres forståelse. Da kan det være nyttig å forske på om denne utviklingen også preger lærernes faktiske praksis. For det andre kan det være nyttig å prøve ut undervisningsopplegg sammen med lærere for å utvikle gode praksiseksempler. Til slutt vil jeg løfte frem behovet for at lærerutdanninger og videreutdanninger underviser i hvordan lærere kan gi elevenes opplæring i muntlige ferdigheter.

8. Litteraturliste

Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 15-34). Fagbokforlaget.

Alrø, H. & Skovmose, O. (2005). *Læring i spændingsfeltet mellem dialog, intention, refleksion og kritik*. Ålborg universitet: Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi.

Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Archer, A. L. & Hughes, C. A. (2011). *Explicit Instruction: Effective and efficient teaching*. The Guilford Press.

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.

Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>

Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s.161-188). Fagbokforlaget.

Blikstad- Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign- hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson- Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21- 43). Universitetsforlaget.

- Blikstad-Balas, M. & Roe A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13-41). Cappelen Akademiske Forlag.
- Børresen, B., Grimnes L. og Svenkerud S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2. utg.). Heinemann.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter. <https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=0>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O. Dysthe, N. Bernhardt & L. Esbjørn, *Dialogbasert undervisning, kunstmuseet som læringsrom* (s. 45-79). Fagbokforlaget.
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson- Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91- 101). Universitetsforlaget.
- Farrell, T. S. & Yang, D. (2019). Exploring an EAP teacher's beliefs and practices in teaching L2 speaking: A case study. *RELC Journal*, 50(1), 104-117. <https://doi.org/10.1177/0033688217730144>
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5. utg.). Routledge.

Gjerustad, C., Waagene, E. & Salvanes, K. V. (2015). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2014 – Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere* (NIFU-rapport nr. 3/2015). NIFU.

Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative inquiry*, 10(2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>

Hagelia, M. (2021). Kjerneelementene- det virkelig nye i fagfornyelsen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelse/kjerneelementene--det-virkelig-nye-i-fagfornyelsen/290318>

Halkier, B. (2018). *Fokusgrupper*. (3. utg.) Samfundslitteratur.

Haugsted, M. Th. (1999). *Handlende mundtlighet: Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. Danmarks lærerhøjskole.

Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette, *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. (s. 137-172). Pedagogisk forskningsinstitutt.

Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I J. Møller (Red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo: Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3. Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform*. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279538/NIFUrapport2010-37.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hertzberg, F. (2016). Muntlighet i norskfaget - Hvor er vi nå? *Norsklæraren, Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 2, s. 23-29.

Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom – Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06* (NF-rapport nr. 3/2010). Nordlandsforskning. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf

Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*,

Sluttrapport. Nordlandsforskning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf>

Hultin, E. (2007). *Dialogiske klassrum eller deliberativ samtale- spelas det någon roll?* Daidalos.

Høegh, T. (2018). *Mundtlighet og fagdidaktikk*. Akademisk forlag.

Jahnsen, M. L. (2017). *Det dialogiske klasserommet- finnes det?: En videostudie av fem læreres tilnærming til dialogisk undervisning* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo.]. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/57979/Master_MLJahnsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jers, C.O. (2010). *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*. [Doktoravhandling, Malmö högskola.]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1404459&dswid=4418>

Johannessen, A., Tuft, P. A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt.

Jordhus-Lier, D. (2023). *Fokusgrupper som metode*. Cappelen Damm Akademisk.

Kaldahl, A.-G. (2022). Teachers' voices on the unspoken oracy construct: "Oracy—the taken-for-granted competence". *Acta Didactica Norden*, 16(1), 28 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8143>

Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K. & Roe, A. (2008). *PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen*. Norges forskningsråd

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i historie (HIS01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/his01-03>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05#>

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

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i Vg1 studieforberedende (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv114>

Kultur- og likestillingsdepartementet. (2023, 7. september). *Språk*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/kultur-idrett-og-frivillighet/sprak-og-litteratur/innsiktsartikler/Sprak/id762492/>

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

Kvernbekk, T. (2013). Philosophy of science: A brief introduction to selected topics: Categorization, justification, and the relation between observation and theory. I B. H. Johnsen (Red.), *Research project preparation within education and special needs education*. Cappelen Damm.

Lantolf, J. P., Thorne, S. L. & Poehner, M. E. (2015). Sociocultural theory and second language development. I B. VanPatten & Williams, J. (Red.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (2. utg., s. 207–226). Routledge.

Lofthus, L. (2017). Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis. Praksisarkitektur som rammeverk for å belyse forskerens plass i datagenereringen. I L. Frers, M. Bøe & K. Hognestad (Red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 35–55). Cappelen Damm Akademisk.

Lyshaug, N. (2023). *Vurdering av muntlig kompetanse på ungdomstrinnet: En kvalitativ studie av læreres vurderingspraksis i norsk muntlig* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger.] <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3087611>

Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.) *The SAGE handbook of applied social research methods*, (2. utg., s. 214-253). Sage.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. utg). Sage.

Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020: Språk- og medievaner* (Delrapport 8). Medietilsynet. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200924-delrapport-8-sprak-og-medievaner-barn-og-medier-2020.pdf>

Mehan, H. (1979). “What time is it, Denise?”: Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 18(4), 285-294. http://www.justinecassell.com/discourse/pdfs/Mehan_79.pdf

Mercer, N. (2000). *Words & minds: How we use language to think together*. Routledge.

Nagy, W. & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/RRQ.011>

Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk, metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier, den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

Nystrand, M. (1997). Dialogic instruction: When recitation becomes conversation. I M. Nystrand (Red.), *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom* (s. 1- 29). Teachers College Press.

Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål - perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 71 - 87). Fagbokforlaget.

Ottesen, E. og J. Møller (Red.) (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Delrapport 3*. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fire/publikasjoner/tredje-delrapport.pdf>

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332 <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Penne, S. & F. Hertzberg (2015). *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. (2018). Kvalitative datainnsamlingsmetoder. *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). Univiersitetsforlaget.

Røbekk, J. F. (2022). *Dialogisk undervisning og munnleg kommunikasjon i det norskfaglege klasserommet: Ein kvalitativ studie av ein lærars dialogiske undervisningsmetodar* [Masteroppgave, Høgskulen i Volda.] <https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmloi/handle/11250/3014730>

Rødnes, K.A. (2014). Snakkefag eller fagsnakk? I R. Hvistendahl og A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker, festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 349-370). Novus forlag.

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

Sahin, C., Bullock, K. & Stables, A. (2002). Teachers' beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at key stage 2. *Educational Studies*, 28(4), 371-384. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>

Skaftun, A., Nygard, A. O., & Wagner, Åse K. H. (2021). Dialogic space in Norwegian early-years literacy education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21(1), 1–24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.13>

Stahl, S. A. & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Lawrence Erlbaum.

St. meld. nr 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>

Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk- perspektiver på læring og utvikling* (side 76-106). Cappelen Damm Akademisk.

Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32. (I), 35-49.

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

Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson- Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91- 101). Universitetsforlaget.

Sæbø, J. U. (2024). «Når skal vi begynne å jobbe?»: En kvalitativ studie av vilkår for muntlighet på mellomtrinnet [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger.] <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3124103>

Sæbø, J. U., Skaftun, A. & Nygard, A. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. (2021) *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8311>

Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem - En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger.] https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630411/Soenneland_Margrethe_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Theodorsen, H. (2021). «Den samhandlinga, ... den er utfordringa» - om muntlige ferdigheter i norskfaget [Masteroppgave, NTNU.] <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2785099?show=full>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal norsk Forlag Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-01#>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Hva er kjerneelementer?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kunnskapsløftet - reformen i grunnskole og videregående*

opplæring. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdf/v/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Vygotsky, L. S. (2001). Tenkning og tale. (A. Kozulin. Red., T. -J. Bielenberg og M. T. Roster, Overs.). Gyldendal Akademisk.

Wedin, Å. (2020). Att hantera mindre goda exempel: Dilemma för praktisknära forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 102-105. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2507/2258>

Wittek, L. (2021). Arven fra Vygotsky. I J. Heldal & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (2. utg., s. 156- 171). Cappelen Damm Akademisk.

Øtgun, Ø. F. (2023) *Arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget i videregående skole* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/109334?show=full>

Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsform- et løft eller et løfte?: Forvaltningsnivåene og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen (20/2012)*. NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/280885>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Godkjennelse fra SIKT

Vedlegg 3: Informasjon til informantene om samtykkeerklæring

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledende spørsmål

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvilket trinn underviser du på og hvor lenge har du undervist på videregående?

Tema	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Forståelse av begrepet	Muntlighet er en av de fem grunnleggende ferdighetene. Hva legger du i det?	
Arbeid med muntlighet – planlegging og gjennomføring	Fortell kort om et undervisningsopplegg knyttet til muntlige ferdigheter som du synes fungerte bra.	<ul style="list-style-type: none">• Hva gjorde at du så på dette som en god økt med muntlighet
	Fortell litt om hvordan du arbeider med muntlighet i din undervisning.	<ul style="list-style-type: none">• I hvor stor grad vektlegger du å undervise om/ i muntlighet?• Er arbeid med muntlige ferdigheter eksplisitt omtalt til elevene?• Når du planlegger undervisningen din, hvor stor plass har muntlige ferdigheter?• Hvordan preger undervisningen din arbeid med muntlighet?
Vurdering Formativ (og summativ)	Hvilke muntlige vurderingssituasjoner legger du til rette for slik at elevene skal få vist muntlig kompetanse i faget?	

	Hvordan veileder du elevene før, under og etter en muntlig vurderingssituasjon?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan formidles vurderingskriterier til elevene når de skal inn i en muntlig vurderingssituasjon? Og når formidles disse? • Hvordan veileder/ støtter du elevenes undervis i en vurderingssituasjon? • Hva vektlegger du når du gir tilbakemeldinger?
	Hva vektlegger du i vurderingen av elevenes muntlige kompetanse?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke vurderingskriterier bruker du, og hvem utarbeider dem • Samarbeider dere på skolen med utarbeiding av kriterier? • Hvordan bygger du sluttvurderingen på undervisvurderingen?
LK20	På hvilken måte har LK20 påvirket din oppfatning av muntlighet/måten du arbeider med muntlighet i klasserommet?	
Utfordringer/ dilemma	Hva opplever du som utfordrende i arbeid med muntlige ferdigheter?	<ul style="list-style-type: none"> • Opplever du at du som lærer har tilgang på nok informasjon om hvordan du kan jobbe med muntlige ferdigheter? • Hvordan vurderer /jobber du med de stille elevene? • Hvilke utfordringer opplever du i den formative vurderingen/ undervisvurderingen?
Avslutning	Er det noe du vil legge til, noe du synes er viktig å få fram som vi ikke har vært innom?	

Vedlegg 2: Godkjenning fra SIKT

14.05.2024, 20:41

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
957254

Vurderingstype
Standard

Dato
03.10.2023

Tittel
Masteroppgave: Hvordan forstår lærere undervisning i muntlighet

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

Prosjektansvarlig
Sigrid Sandemose

Student
Ane Rangnes

Prosjektperiode
18.09.2023 - 01.07.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

SIKT 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.

UTDYPENDE OM 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.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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).

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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan forstår norsklærere på videregående skole undervisning i muntlige ferdigheter?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt:

- Studiens hovedformål er å bidra med økt kunnskap om hvordan lærere forstår og praktiserer undervisning i muntlighet. Lærernes erfaringer kan dermed bidra til mer målrettede tiltak i skolen. Hovedproblemstillingen min er: *Hvordan forstår norsklærere i videregående skole undervisning i muntlighet under LK20?*
- Forskningsprosjektet vil inngå som en del av min masteroppgave

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

- Jeg tar kontakt med norsklærere fordi masteren min er norskdidaktisk. Jeg ønsker å skrive om norsklærere på videregående for å skille oppgaven fra tidligere forskning som i stor grad har dreid seg om grunnskolen. I tillegg har jeg selv lyst å jobbe på videregående, og det spilte også inn i avgjørelsen om å dreie problemstillingen rundt lærere på videregående skole

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- UiS er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.
- Jeg studerer ved UiS, og dette er behandlingsansvarlig institusjon
- **Det er frivillig å delta** prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Jeg skal bruke et intervju som metode. Jeg vil gjennomføre 1-2 intervjuer i fokusgruppe(r) på å 4-6 lærere.
- Intervjuet vil vare 1-1,5 timer.
- Personopplysninger som samles inn vil være navn, utdanning og arbeidssted.
- Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

prosjektansvarlig
Sigrid Sandemose

student
Ane Rangnes

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Det er jeg som student og min veileder ved UiS som vil ha tilgang til personopplysningene.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil jeg bruke verktøyet Nettskjema, som tilbyr en sikker innhenting og lagring av lydopptak. Nettskjema er anbefalt av UiS. Det vil bli utviklet en kodenøkkel som oppbevares adskilt fra datamateriale.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner.

Dine rettigheter

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

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2024. Opplysningene vil da slettes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Ane Rangnes
 - Mail: Ah.rangnes@stud.uis.no
- Veileder: Sigrid Sandemose
 - Mail: sigrid.sandemose@uis.no
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn
 - Mail: personvernombudet@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan forstår norsklærere i videregående skole undervisning i muntlighet*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju
 - at det blir tatt lydopptak av intervjuet (ekstern lydopptaker)
 - å ikke dele informasjon fra andre lærere som deltar i intervjuet
 - at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 1. juli?
-

