



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Muntligopplæring i norskfaget – sett fra et elevperspektiv

«Det er jo en øvesak, hvis man øve, blir det bedre!»

Frida Skøyen Martinussen

Masteroppgave i norskdidaktikk LRU-3904-1, 2. juni 2020

Forord

Plutselig var dagen her.

Min femårige masterutdanning er ved veis ende, og masteroppgaven er ferdigstilt.

Tusen takk til pappa som har måttet lytte til høytlesing av utallige avsnitt om og om igjen.

Tusen takk til mamma som roet nervene mine da tanken om å komme i mål virket uoverkommelig.

Tusen takk til medstudenter og lærere som har delt vogn med meg på denne bergodalbanen.

Tusen takk til verdens beste venner som har hørt meg bable om muntlige ferdigheter i snart tre år, og som har vært med meg på uendelig mange toppturer i denne masterperioden.

Og sist men ikke minst, tusen takk til min veileder, Hilde Sollid, som alltid har hatt troen på meg, selv i mine mest hektiske og dramatiske øyeblikk.

Sammendrag

Bakgrunnen for denne masteroppgaven har vært min brennende interesse for betydningen av muntlige ferdigheter i dagens samfunn. Muntlighet er flyktig og situasjonsbestemt, og evnen til å gripe øyeblikket er av stor betydning for hvorvidt man når fram med sitt budskap. Temaet for prosjektet har vært muntligopplæringen i den norske skole. Dagens samfunn stiller stadig økende krav til retoriske ferdigheter og kommunikativ kompetanse. Likevel er mangelen på et fagspråk og en felles didaktikk omkring muntligopplæringen i skolen et fellespunkt i tidligere forskning. Det virker imidlertid som at denne forskningen i mindre grad vektlegger elevperspektivet. Mer konkret ønsker jeg derfor å undersøke hvordan elevene opplever denne typen opplæring, og hvilken verdi de knytter til denne. Til grunn for oppgaven ligger en forståelse om at muntlighet og kunnskap utvikles i samhandling med andre, med behov for støtte og tilbakemelding fra en som er mer kompetent. Den sosiokulturelle læringsteorien vil derfor være sentral for min studie. Tidligere forskning og teorier knyttet til muntlighet som forutsetning for kommunikasjon, kunnskapstilegning og identitetsutvikling vil også være av stor betydning.

Prosjektet er forankret innenfor den sosialkonstruktivistiske retningen og tar utgangspunkt i fenomenologiske tilnærminger i analysen. For å studere temaet ytterligere har jeg gjennomført intervjuer med tre ungdomsskoleelever og en lærer. Sammen med denne læreren har jeg også utformet et undervisningsopplegg som ble gjennomført i hennes klasse. Her ble også observasjon benyttet som innsamlingsmetode. Intervjuene er analysert kvalitativt med ønske om dybdeforståelse og å få fram kompleksiteten i materialet. Hovedfunnene tyder på at muntlighet sjeldent forekommer som eksplisitt undervisningsgjenstand, og at elevene først og fremst ser på muntlighet som et presentasjonsverktøy. Elevene i mitt materiale uttrykker at de har vanskeligheter for å se verdien i tilbakemeldingene de får. Videre viser det seg også at læreren, læringsmiljøet og muligheter for elevmedvirkning er av betydning for elevenes trygghet og trivsel i muntligopplæringen. Spontan muntlighet oppleves som utfordrende, og elevene uttrykker ønske om at det settes av bedre tid til arbeid med muntlighet i norskfaget. Selv om funnene ikke er generaliserbare statistisk sett, vil de i lys av tidligere forskning kunne være overførbare til andre sammenlignbare områder. Jeg håper studien kan trekke fram kvaliteter og muligheter rundt muntligopplæringen i norskfaget, og at den samtidig bidrar til økt forståelse rundt hvordan elevene erfarer denne typen opplæring i skolen.

Innholdsfortegnelse

Forord	0
<i>Sammendrag.....</i>	<i>1</i>
1. Innledning.....	1
1.1 Tema	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2.1 Det muntlige språket og teknologisk utvikling.....	2
1.2.2 Muntlighet i skolen - historisk bakteppe.....	3
1.2.3 Tidligere forskning.....	4
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	7
1.4 Lesekart.....	8
2. Teoretiske perspektiver på muntlighet	9
2.1 Muntlighet som forutsetning for kommunikasjon.....	9
2.1.1 Retorikk som kommunikasjonsform.....	10
2.2. Muntlighet som forutsetning for kunnskapstilegnelse	12
2.2.1 Sosiokulturell læringsteori.....	12
2.2.2 Tilpasset opplæring	13
2.2.3 Elevmedvirkning.....	14
2.3 Muntlighet som forutsetning for identitetsutvikling.....	14
2.3.1 Muntlighet, dannelse og medborgerskap.....	15
2.3.2 Læringsmiljø.....	15
2.4 Læreplanens forståelse av muntlighet.....	17
2.4.1 Muntlighet som grunnleggende ferdighet	17
2.4.2 Hva sier læreplanen om muntlig norsk?.....	18
3. Metode.....	21
3.1 Forskningsdesign.....	21
3.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	22
3.3 Aksjon	23
3.3.1 Gjennomføring av aksjon.....	23
3.4 Observasjon.....	24
3.5 Analysemetode	26
3.6 Forskningsetikk.....	27
3.7 Styrker og svakheter ved studien	28
3.7.1 Reliabilitet.....	29
3.7.2 Validitet.....	30
3.7.3 Generaliserbarhet.....	31
4. Analyse og tolkning	32
4.1 Undervisning i muntlighet.....	32
4.2 Læringsutbytte	34
4.3 Følelser.....	36
4.4 Læringsmiljø.....	37
4.5 Tilpasset undervisning.....	39

4.6 Lærerens veiledning og tilbakemelding	40
5. Framstilling av funn og drøfting.....	43
5.1 Oppsummering av funn	43
5.2 Drøfting	45
5.2.1 Muntlighet som forutsetning for kommunikasjon	45
5.2.2 Muntlighet som forutsetning for kunnskapstilegnelse	46
5.2.3 Muntlighet som forutsetning for identitetsutvikling	48
6. Oppsummering og avslutning	50
6.1 Svar på forskningsspørsmål	50
6.1.1 Hva lærer elevene om muntlighet i norskundervisningen?	50
6.1.2 Hvordan erfarer elevene arbeidet med muntlighet i norskundervisningen?	50
6.2 Oppsummering	51
6.3 Oppfordring til videre forskning og praksis	52
7. Bibliografi	53
8. Vedlegg.....	58
8.1 Vedlegg a) Intervjuguide elever.....	58
8.2 Vedlegg b) Intervjuguide lærer.....	60
8.3 Vedlegg c) Samtykkeerklæring for informanter.....	62
8.4 Vedlegg d) Observasjonsskjema.....	64
8.5 Vedlegg e) Kvittering fra NSD	65

1. Innledning

Som lærerstudent er jeg vant til å gjennomføre muntlige eksamener. I yrket som lærer skal jeg formidle kunnskap til elever hver eneste dag. Følgelig er det ikke rart at over halvparten av mine eksamener har foregått muntlig. Ved eksamenstider før jul drøftet jeg dette med noen venner som ikke studerte lærer, men skulle opp i muntlig. Det var tydelig et utfordrende aspekt at eksamenen skulle gjennomføres muntlig, og en av de sa: *“Skulle ønske jeg slapp”*. Mange vil nok kjenne seg igjen i beskrivelser av nervøsitet og klamme hender i forkant av framføringer i skole og utdanningsløp, men hvorfor oppleves dette så skremmende? Kan det være så enkelt at man har for lite trening i å ta ordet, eller er det fordi vi har blitt så avhengig av skriften som formidlings- og representasjonsform? Eller er det slik Liv Marit Aksnes (1999, s. 13) metaforisk uttrykker det: *“har skriftkulturens manus tatt munn og mæle og minne fra oss?”*.

1.1 Tema

I dagens samfunn stilles det stadig større krav til muntlige ferdigheter, og de som ikke mestrer slike ferdigheter vil ofte erfare at de kommer til kort (Hertzberg & Roe, 1999, s. 7). Gjennom denne studien ønsker jeg derfor å undersøke hvilken verdi ungdomsskoleelever ser i muntligopplæringen i norskfaget. Det å kunne uttrykke seg presist, å delta i samtaler og å lytte og respondere på andres synspunkter er viktige forutsetninger for aktiv deltakelse i samfunnet (Hertzberg mfl. 2012, s. 35). Det er for eksempel ikke lenger tilstrekkelig å vise til et godt vitnemål, CV og attester når man skal søke jobb. De fleste arbeidsgivere intervjuer jobbsøkeren, og i tillegg til kompetanse og motivasjon, vil også søkerens evne til å presentere seg selv på en god måte være av betydning. Når elevene er ferdig med skolegangen, møter de altså et samfunn der muntlige ferdigheter ofte er like viktig som fagkunnskaper.

I sin tur har skolen ansvar for å ruste elevene til dette samfunnet. I denne sammenhengen vil arbeid med muntlighet først og fremst ses i sammenheng med skolens dannelsesprosjekt. I et individperspektiv er det viktig at eleven utvikler funksjonelle muntlige ferdigheter, men i et samfunnsperspektiv ønsker man at elevene rustes til å delta i demokratiske prosesser. I en rapport om framtidens norskfag fra 2006 understrekes det at: *“Norskfagleg danning viser seg i praktiske situasjonar, der elevane snakkar, lyttar og skriv og diskuterer med andre. Norskfagets dannelsesoppgaver handlar om å utvikle elevane gjennom samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 29).*

Disse perspektivene forutsetter at elevene får systematisk opplæring i muntlige ferdigheter, og at de får utviklet disse gjennom arbeid med ulike kommunikasjonsformer og sjangre. Muntlighet som fagfelt ble tydeligere framhevet gjennom å være en av de fem grunnleggende ferdighetene som ble innført i Kunnskapsløftet, og som skal vektlegges i alle fag (Børresen mfl., 2012, s. 16). I norskplanen understrekes det likevel at: “norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjons-situasjoner” (Utdanningsdirektoratet, 2013). En utfordring har imidlertid vært at det fra flere hold stiles spørsmål ved den manglende oppfølgingen av fagfeltet, og hvordan arbeid med muntlige ferdigheter har kommet i skyggen av andre grunnleggende ferdigheter (Aksnes, 2016; Penne & Hertzberg, 2015; Sjøberg, 2014; Berge, 2007). Denne studien er basert på opplæring etter Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 (heretter LK06), men mye av tankegangen fra denne læreplanen videreføres og utvikles i Læreplanverket for Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20). Problemstilling og forskningsspørsmål presenteres etter beskrivelsen av bakgrunnen for valg av tema.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

1.2.1 Det muntlige språket og teknologisk utvikling

I dagens samfunn blir barn og unge stadig mer eksponert for digitale verktøy, og den teknologiske utviklingen sikrer muligheten for øyeblikkelig kommunikasjon med andre mennesker. Ny teknologi og nye medier har blitt en viktig del av barns hverdag, og Jens E. Kjeldsen (2009, s. 60) hevder at menneskets måter å tenke, tale og handle på forandres hver gang et nytt medium inntar en dominerende plass i den menneskelige kommunikasjon. Utfordringen med dette kan oppstå dersom kontakten via sosiale medier går på bekostning av fysiske møter og samhandling med andre. I verste fall kan dette føre til at unge mister sosial trening i ferdigheter som å kunne lese sosiale situasjoner, å stå i konflikter ansikt til ansikt og å utvikle grunnleggende empati ved å lese ansiktsuttrykk (Gravklev, 2019). Mennesker er flokkdyr, og tilhørighet, bekreftelse og kontakt med andre mennesker er viktig for vår psykiske helse (Bergem, 2017). Man ønsker å bli hørt og sett, og kjenne at det man sier har betydning for andre mennesker. Det nye mediesamfunnet har skapt en kultur som pålegger et stort press på barn og ungdom. Med sosiale mediers vekt på selvframstilling og det performative er det viktigere enn noen gang å skape refleksjon rundt måten vi kommuniserer og gir hverandre respons på i skolen (Aksnes, 2015, s. 31). Selv om uttrykksmåter og kommunikasjonsformer endres, er det man *vil* med språket fortsatt det samme.

Man ønsker å bli sett og hørt, og kjenne at det man sier har betydning. I et samfunnsmessig perspektiv må elevene utvikle retoriske ferdigheter som strategisk formulering, evnen til å lytte og være i dialog, og å vise empati og respekt for andre mennesker for å utvikles til gode samfunnsborgere (Aksnes, 2015, s. 31).

1.2.2 Muntlighet i skolen - historisk bakteppe

Hertzberg (2003, s. 167) argumenterer for at det norske utdanningssystemet har gitt skriftlighet størst status i generasjoner. Da allmueskolen ble innført i Norge i 1739 var leseopplæringen det sentrale mandatet, og cirka 100 år senere ble også skrivingen obligatorisk (Skjelbred, 2010, s. 5). Gjennom allmueskolen skulle elevene bli skriftspråkkyndige ut ifra samfunnets behov, som den gang dreide seg om ferdigheter i lesing, skriving og regning. Muntlig eksamen ble ikke innført før i 1883, men da i form av tradisjonell utspørring (Aksnes, 2016, s. 19). Det var fortsatt skriftspråket som hadde størst status, og hovedfokuset var at uttalen skulle rette seg etter skriften (Aksnes, 2016, s. 19).

Ikke før siste del av 1900-tallet fikk muntligdisiplinen større plass i undervisningsplanene. I Mønsterplanen fra 1974 kom detaljerte retningslinjer for arbeid med muntlig på alle klassetrinn, og i Mønsterplanen fra 1987 ble muntlig norsk for første gang rangert som hovedemne (Aksnes, 2016, s. 20). Med læreplanen Reform 97 gikk man bort fra den tradisjonelle eksaminasjonen, og innførte en ny eksamensform som forutsatte både fagkunnskap og retorisk formidlingsevne. Etter innføringen av de grunnleggende ferdighetene med LK06 ble muntlig og skriftlig sidestilt i norskplanen (Penne & Hertzberg, 2015, s. 9). I LK20 kan man også se tendenser til et stadig mer muntligorientert fokus. I den nye beskrivelsen av muntlige ferdigheter i norskfaget er retorikk eksplisitt nevnt: “(muntlige ferdigheter i norsk) (...) innebærer å bruke retoriske ferdigheter” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Nytt med fagfornyelsen er også at hovedområdene i fag erstattes med *kjerneelementer*. I tillegg til hovedområdet *muntlig kommunikasjon* kan også det nye kjerneelementet *språket som system* knyttes til muntligopplæringen. Her understrekes det at: “elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Målet er med andre ord ikke bare praktisk trening i å snakke, men også trening i retorikk, lytting, respons og evnen til metaspråklig refleksjon. Dette forutsetter eksplisitt undervisning der man tar for seg ulike aspekter ved muntlighetens vesen.

Til tross for at det virker som om det langsomt har skjedd en dreining i favør muntlighetens plass, hevder fortsatt enkelte at muntlighet er en lite utnyttet ressurs i norsk skole (Rongved, 2019), og at muntlige ferdigheter får lite oppmerksomhet sammenlignet med andre grunnleggende ferdigheter (Penne & Hertzberg, 2015; Eide, 2017). Sammenlignet med både lesing og skriving finner man også lite norsk forskning knyttet til muntlighet (Kverndokken, 2016; Eide, 2017). En mulig forklaring på dette, kan være det økte fokuset på internasjonal testing og pisa-undersøkelsene. Iversen (2016) stiller seg kritisk til hvordan testingen har erobret den norske skolepolitikken: “I løpet av det siste tiåret er fagenes innhold og rolle blitt svekket på bekostning av et overdrevent fokus på målbare ferdigheter som lesing, skriving og regning, tilpasset PISA-testenes normsystem”. I forskning er det dokumentert at de delene av et fag som blir testes, lett vil være det som prioriteres i undervisningen (Penne & Hertzberg, 2015, s. 13). Pisa-undersøkelsene tester ikke elevenes muntlighet, og dette kan være en av grunnene til at denne kompetansen kommer i skyggen av andre ferdigheter. Og spesielt hvis muntlighet ikke frontes i stortingsmeldinger eller prioriteres som forskningsfelt. I stortingsmeldingen *Fag – fordypning - forståelse* (2015-2016, s. 38) understrekes det at “en forutsetning for demokratisk deltakelse er å lære å lese, skrive og regne”. I dette offisielle dokumentet ser det ikke ut til at muntlige ferdigheter har like mye å si for elevenes utvikling til å bli aktive samfunnsborgere. Det oppsiktsvekkende blir dermed at internasjonale undersøkelser har bidratt til et større fokus på kompetanser som testes gjennom slike standardiserte prøver, og at PISA virker å ha en definisjonsmakt som trumfer nasjonale prioriteringer og læreplaner (Sjøberg, 2014, s. 223).

1.2.3 Tidligere forskning

Til tross for læreplanens omfattende målsetninger, viser undersøkelser at arbeidet med muntlige ferdigheter i klasserommet er snevert og lite systematisk. I 2010 undersøkte Hertzberg (2010) hvordan lærere i barne- og ungdomsskolen arbeidet med de grunnleggende ferdighetene i klasserommet. I deres intervjuer nevnte ingen av lærerne spontant eksempler på arbeid med muntlighet. På mer direkte spørsmål kom det også fram at dette ikke var noe man arbeidet særlig bevisst eller systematisk med. I den grad muntlighet ble tematisert, dreide det seg for det meste om framføringer på ungdomstrinnet. Berge (2007) påpeker at den muntlige ferdigheten er den mest marginaliserte i LK06, og viser til at dette er den eneste ferdigheten som ikke har fått etablert et nasjonalt senter som kan bidra med utfyllende kunnskap og utvikling av læringsstrategier for muntligdidaktikken (Berge, 2007, s. 243).

Over ti år senere skrev Rødnes og Gilje (2018) en artikkel der den norske følgeforskningen knyttet til arbeid med muntlighet i skolen oppsummeres. I likhet med Berge understreker de at kunnskap og forskning knyttet til muntlige ferdigheter er svært begrenset, og da særlig når det gjelder studier som har hentet inn data etter innføringen av LK06 (Rødnes & Gilje, 2018, s. 204). De viser til to studier som ble gjennomført før revideringen av LK06 i 2013 (Hertzberg, 2003; Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012), og én studie som ble gjennomført etter (Svenkerud, 2013). Disse studiene har flere likhetstrekk i sine funn, og jeg vil i det følgende ta for meg fire av disse.

Framføring dominerer

Samtlige av studiene finner at framføring dominerer som muntlig arbeidsform. Samtidig viser forskningen at dette arbeidet ofte organiseres som en relativt fri arbeidsform, slik at elevenes personlige forutsetninger er av stor betydning for resultatet (Hertzberg, 2003; Svenkerud mfl. 2012; Svenkerud, 2013). Til tross for at elevaktive arbeidsformer har vært en del av den pedagogiske retorikken i flere tiår, har det fra kognitiv psykologi vært reist en del kritiske synspunkter til slike læringsformer fordi de overlater en for stor del av læringsarbeidet til elevene selv (Svenkerud, 2013, s. 6). I tillegg påpeker Svenkerud (2013) at mange av elevene øver til framføringer hjemme. Problemet blir dermed at forskjellen mellom de elevene som har mulighet til å få veiledning av foresatte, og de som ikke har det, kan bli enda tydeligere når elevene arbeider med slike komplekse oppgaver (Svenkerud, 2013, s. 13). Å forberede en muntlig framføring er et omfattende arbeid som krever mye av elevene. I forarbeidsfasen må elevene finne relevant innhold, velge arbeidsmetode og planlegge egen tidsbruk. Samtidig krever arbeid med framføringer kunnskap om form, retoriske ferdigheter, kommunikativ kompetanse og fordeling av ansvar og roller. På denne måten forutsetter arbeid med framføringer at begreper og prosedyrer blir gjennomgått på forhånd, og at læreren fungerer som veileder underveis.

Lite veiledning og vage tilbakemeldinger

Et andre fellestrekk er at lærerveiledning er en mangelvare og at tilbakemeldingene er vage og upresise (Svenkerud mfl, 2012; Svenkerud, 2013). Dette resulterer i at elevene eksperimenterer og bruker egne erfaringer for å tilegne seg kunnskap (Hertzberg, 2003). Hertzberg (2003, s. 21) finner at lærerrollen i framførings situasjoner først og fremst synes å være "støttende og positiv". Lærerne i hennes undersøkelse nøyer seg ofte med å takke for elevenes bidrag. I den grad lærerne gir muntlig-faglig tilbakemelding dreier det seg om faktorer knyttet til *actio*, altså det som skjer der og da.

Det mest typiske med tilbake-meldingene er likevel at de går på innholdet i det som presenteres, og at de signaliserer entusiasme (Hertzberg, 2003, s. 21). Hertzberg (2003, s. 21) påpeker at tilbakemeldingene må suppleres med mer systematisk, kriteriebasert respons for at den skal ha læringsverdi. Det er selvfølgelig viktig å holde fast ved den støttende responsen, men også Svenkerud mfl. (2012, s. 45) hevder at dette virker lite læringsfremmende for elevene. I Svenkerud mfl. (2012) finner forskerne få eksempler på veiledning underveis, og i den grad dette registreres, dreier det seg for det meste om å gi støtte til de som gruer seg eller å hjelpe til med tekniske problemer (Svenkerud, mfl, 2012, s. 46).

Lite eksplisitt undervisning

Videre viser også studiene at det er lite som tyder på at det foregår eksplisitt undervisning i muntlighet. Svenkerud mfl. (2012) benytter seg av begrepet *metaundervisning*, og definerer dette som undervisning som har muntlighet som tema, som for eksempel stemmebruk, lytterrollen eller retoriske virkemidler. De få eksemplene Svenkerud mfl. (2012) finner på metaundervisning er så kortvarige at de neppe kan kvalifiseres til en slik betegnelse.

Samtidig virker det også som at metaundervisningen består av korte repetisjoner av temaer som har blitt drøftet tidligere (Svenkerud mfl., 2012, s. 42). Året etter fant Svenkerud (2013) gjennom sine intervjuer at elevene først og fremst fokuserte på faktorer som kan knyttes til gjennomføring av framføringer som svar på hva de lærer om muntlige ferdigheter. Svarene dreide seg i all hovedsak om stemmebruk, kroppsholdning, gester og blikkontakt (Svenkerud, 2013, s. 7), og elevene virket å være mindre bevisst på andre sentrale kunnskapsaspekter som lytteperspektivet og publikumsorientering. Svenkerud (2013, s. 10) peker videre på at elevenes manglende metaspråk, dvs. et begrepsapparat om muntlige ferdigheter, kan være et resultat av for lite eksplisitt undervisning fra lærerens side.

Lave forventninger hos læreren

Et siste framtreddende funn kan knyttes til lærernes forventninger. Svenkerud mfl. (2012) finner få eksempler der læreren gir instruksjoner i forkant av arbeid med muntlige framføringer, og mye kan tyde på at kriteriene er underkommunisert. Både studien fra 2012 og 2013 registrerer at lærerne har svært lave forventninger til elevenes prestasjoner. Svenkerud mfl., (2012, s. 46) viser til utsagn som “jeg forventer ikke at dere skal klare alt dette” og “dette teller bare en brøkdel av karakteren”. Hertzberg (2003) finner også at lærerne vegrer seg for å rette på elevenes muntlige produkter: “Det virker som om holdningen er at det å stå fram, er så sårbar at man ikke skal gjøre noe som helst annet enn å støtte entusiastisk” (Hertzberg, 2003, s. 159).

Det problematiske blir dermed at lærerne ikke stiller krav eller forventninger til at elevene utvikler seg som språkbrukere. For enkelte av elevene i Svenkerud (2012) er muntlige framføringer en kilde til nervøsitet, og noen får derfor holde presentasjoner for en mindre gruppe (Svenkerud, 2012, s. 10).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det muntlige – evnen til å samtale, argumentere, lytte og ytre egne meninger og synspunkter, synes å vektlegges i mindre grad når fagfolk og politikere drøfter hva som må til for at elevene skal bli gode samfunnsborgere. Likevel stiller dagens samfunn stadig økende krav til muntlige ferdigheter, og gjennom læreplaner og eksamensforskrifter er man forpliktet til å arbeide med muntlighet i skolen. Etter 14 år med LK06 kan det imidlertid virke som at det mangler en tydelig pedagogisk forståelse og didaktisk praksis for muntligopplæringen i skolen. Det er med utgangspunkt i dette paradokset at min interesse for muntligopplæringen har vokst fram. Fordi det muntlige språket er så tett knyttet til person og situasjon er det ofte slik at den som snakker presenterer seg selv gjennom språkhandlingene. Det er derfor ingen god idé å kaste engstelige elever inn i framføringssituasjoner uten trygge rammer, regler og forutgående øvelse med enklere oppdrag (Penne & Hertzberg, 2015, s. 135). Svenkerud (2013) er en av få norske studier som tar for seg elevperspektivet knyttet til muntligopplæringen i skolen, og jeg mener derfor at det er et tydelig forskningsbehov på området. Gjennom denne studien ønsker jeg derfor å få en bedre forståelse av hvilke tanker, meninger og erfaringer et utvalg elever har rundt muntligopplæringen i norskfaget.

Problemstillingen formuleres slik:

Hvilken verdi ser ungdomsskoleelever i muntligopplæringen i norskfaget?

Med ordet *verdi* mener jeg i hvilken grad arbeidet oppfattes som verdifullt, og om elevene føler at de lærer noe av dette. I et samfunnsperspektiv vil det dreie seg om i hvilken grad elevene ser på muntligopplæringen som nyttig videre i livet. For ungdomsskoleelever kan verdi være et nokså abstrakt begrep, og som en konkretisering har jeg derfor utformet to forskningsspørsmål.

Det første forskningsspørsmålet er: *hva mener elevene at de lærer om muntlighet i norskundervisningen?*

Gjennom enkeltintervjuer med et utvalg av elever ønsker jeg å få innsikt i hvilke ulike muntlige arbeidsformer og sjangre elevene har kjennskap til, og å utvikle et bilde av elevenes samlede kompetanse knyttet til muntlige ferdigheter.

Det andre forskningsspørsmålet er: *Hvordan erfarer elevene arbeidet med muntlighet i norsk?*

For å få en forståelse av hvilken nytte opplæringen i muntlige ferdigheter har for elevene, mener det også vil være relevant å se på hvordan elevene opplever muntligarbeidet i den daglige undervisningen. Man vet fra før at trivsel og læring henger tett sammen (Helsedirektoratet, 2015). Jeg ønsker derfor å undersøke hvilke erfaringer elevene har med ulike muntlige arbeidsformer i norskfaget, og i hvilken grad de føler at muntligopplæringen tilpasses med tanke på ulike aktiviteter, organisering, læringsmiljø, elevmedvirkning osv. Tanken er derfor at kombinasjonen av 1) *elevenes erfaringer* og 2) *elevenes meninger* til sammen kan si noe om hvilken verdi de tillegger muntligopplæringen i norskfaget.

1.4 Lesekart

I neste kapittel vil teksten gå mer i dybden på ulike teoretiske perspektiver knyttet til muntlighet. Videre presenteres innsamlings- og analysemetoder som har blitt brukt i kapittel tre. Her drøftes også forskningsetiske hensyn og studiets kvalitet. I kapittel fire gjennomføres en analyse av datamaterialet. I kapittel fem framstilles hovedfunnene, som deretter drøftes i et mer samfunnsmessig perspektiv. I kapittel seks forsøker jeg å gi et tydelig svar problemstillingen, og avslutningsvis forekommer en oppsummering, samt oppfordring til videre forskning og praksis. Til slutt følger bibliografi og vedlegg.

2. Teoretiske perspektiver på muntlighet

I det videre drøftes språk i vid forstand, og muntlighet inngår som en del av dette. Språket er helt sentralt i menneskelig tenking og samhandling (Sander, 2019). Fordi språk er grunnleggende som kommunikasjonsmiddel, kan det også påvirke elevenes syn på seg selv og omgivelsene rundt dem (Vetland, 2013, s. 70). På denne måten kan muntlighet være en forutsetning for kommunikasjon, for kunnskapstilegnelse og for identitetsutvikling. I teorikapitlet vil jeg derfor gå i dybden av disse tre dimensjonene. Avslutningsvis beskrives læreplanens forståelse av muntlighet.

2.1 Muntlighet som forutsetning for kommunikasjon

Mennesker er sosiale vesener, og i alle kulturer blir derfor menneskelig samhandling og kommunikasjon sentralt. Mennesker kommuniserer på ulike måter og benytter seg av alle sanser: syn, berøring, lukt, smak og hørsel (Ong, 2012, s. 7). Man kan også kommunisere gjennom visuelle virkemidler som gester, kroppsspråk og mimikk. Likevel er det den artikulerte lyden, altså det muntlige språket, som er mest avgjørende for den muntlige kommunikasjonen (Ong, 2012, s. 7). Språket er med andre ord den viktigste kommunikasjonskanalen vi har. Gjennom ord og uttrykk kan vi fortelle hvordan vi har det, hva vi føler og opplever. Jo bedre språket er utviklet hos elevene, desto enklere blir det å uttrykke seg presist (Vetland, 2013, s. 75). På denne måten kan også språket sette begrensninger for kommunikasjon. Komplisert språkbruk kan for eksempel utelukke andre fra forståelse (Næss, 2013, s. 73). Ut ifra denne forståelsen vil et rikere ordforråd og evnen til å anvende abstrakte begreper og komplekse setningskonstruksjoner gi et større handlingsrom. Noe som igjen argumenterer for hvor viktig muntligopplæringen i norskfaget er.

Aksnes (1999) stiller seg spørrende til hvorvidt det er noe med muntlighetens vesen som gjør det vanskeligere å drive systematisk arbeid og pedagogisk opplæring i muntlighet. I muntlig kommunikasjon er det nemlig noen særtrekk ved muntligheten som ikke kan unngås. For det første skjer produksjonssituasjonen identisk med kommunikasjonssituasjonen (Hertzberg, 2003, s. 139). Dette betyr at uansett hvor mye man forbereder seg, er det likevel evnen til å gripe øyeblikket (retorikkens kairos) som blir mest avgjørende, og som skiller tale fra skrift. Videre påpeker Aksnes (2016, s. 16) at muntlig kommunikasjon er prinsipielt kontekstuell på en annen måte enn den skriftlige.

I skriftlig kommunikasjon kan sender og mottaker være fjernt fra hverandre i tid og rom, og man har tilgang til det skriftlige produktet i form av en håndterbar tekst. I talesituasjoner blir innholdet aldri oppfattet isolert sett. Omgivelser, kroppsspråk, toneleie, taleren og mottakeren er eksempler på faktorer som påvirker innholdet. På denne måten vil talen også produseres i *samarbeid* med mottakerens reaksjoner, og talen må tolkes i lys av hele kommunikasjonssituasjonen. En samtalepartner som står med øynene i mobilen kan stoppe enhver dialog, og et bråkete publikum kan ødelegge en godt planlagt presentasjon.

Muntlighet er med andre ord flyktig, og når man ikke kan holde fast ved ordene blir det vanskeligere å beskrive og analysere dem. Man kan selvsagt bruke lydopptak og utskrifter, men da er mange av trekkene som karakteriserer muntlighet borte; den autentiske situasjonen og de ikke-verbale virkemidlene (Aksnes, 1999, s. 17). Til tross for at muntlighet i seg selv er flyktig og situasjonsbestemt, vil likevel evnen til å ta i bruk ulike strategier og språklige virkemidler i ulike muntlige sjangre være av betydning for kvaliteten på den muntlige kommunikasjonen. Aksnes (2016) argumenterer derfor for at det bør tillegges større egenverdi til arbeidet med muntlig kommunikasjon i skolen, og i dette arbeidet mener hun at retorikken som fagfelt kan være et godt hjelpemiddel.

2.1.1 Retorikk som kommunikasjonsform

Retorikken er den eldste kommunikasjons- og språkvitenskapelige tradisjonen vi kjenner (Bakken, 2014, s. 17). Gjennom hele sin levetid har retorikkfaget blitt kritisert for å være overfladisk og for å legge større vekt på overtalelsesstrategier og elegante formuleringer enn selve innholdet som formidles (Bakken, 2014, s. 16). Man kommer ikke unna at mennesker misbruker retoriske ferdigheter for å overtale andre eller å oppnå makt, men det samme gjelder de fleste andre ferdigheter, teknikker og redskaper som menneskeheten har utviklet (Bakken, 2014, s. 16). Kjeldsen (2013) påpeker at retorikk er minst like relevant i våre dager som i antikken. Både fordi den angår alle, men også fordi den retoriske evnen til å forstå og formidle er et vesenttrekk ved mennesket. Han påpeker videre at retorikk er “praktisk handling gjennom kommunikasjon” (Kjeldsen 2013, s. 78), og at dette er noe vi mennesker gjør hele tiden. Vi griper inn i verden og forandrer den ved å utføre språklige handlinger: vi angriper og forsvarer; priser og kritiserer; anbefaler og fraråder; vi informerer, motiverer, underholder, og belærer. På denne måten vil enhver retorisk ytring utføre en oppgave gjennom muntlig kommunikasjon.

Samtidig vil ulike sjangre utfylle ulike funksjoner og formål: en reporter skal orientere, en annonse skal selge og en forelesning skal belære (Kjeldsen, 2013, ss. 78-79). Samfunnet etableres og opprettholdes av den kultur og tradisjon, de verdier, lover og regler som hele tiden forhandles og formidles språklig. På denne måten kan kunnskap om retorikk lære elevene om hvordan samfunnet fungerer, og hvordan muntlig kommunikasjon er viktig for å kunne være i stand til å leve i et fellesskap (Kjeldsen, 2013, s. 71).

I NOUen *Fremtidens skole* (2015) fremheves kreativitet som en av de sentrale kompetansene for framtidens samfunnsborgere: “Å ha kompetanse som utgjør at man kan skape noe, alene eller sammen med andre, er viktig for den enkelte, både i skolen, i arbeidslivet og på andre arenaer” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 10). I artikkelen *Retorikk og muntlig kreativitet*, ser Bakken (2016) nærmere på hvordan elever kan utvikle sine kreative evner innenfor muntlig kommunikasjon. Han hevder at et viktig poeng er at læreren må gi elevene god tid til planlegging, og ikke bare la dem snakke spontant om hva de vil (Bakken, 2016, s. 40). Det er likevel ikke nok å gi elevene god tid, de må også lære hvordan en planleggingsprosess bør legges opp, og det er her retorikkfagets ulike strategier og teknikker kommer inn. En fundamental tanke hele den klassiske retorikken bygger på, er at alle elementer av en tale kan ha betydning for dens virkning, og derfor må talen planlegges i detalj før den framføres (Bakken, 2016, s. 40). Retorikkfaget tar altså i stor grad for seg det man kan kalle en *planlagt muntlighet*. Det kreves fort en hel bok for å presentere alt retorikken har å by på, men *retorikkens fem forarbeidsfaser* er en av de mest brukte inndelingene i lærebøker om retorikk, og kan være en fin innfallsvinkel til retorikkundervisning i skolen (se for eksempel Bakken, 2014, ss. 22-34 for mer utdypende beskrivelse).

I dagens læreplan blir muntlighet sett på som en helhet av både innhold og form, og det er verken mulig eller ønskelig å vurdere muntlighet utelukkende fra det faglige innholdet (Penne & Hertzberg, 2015, s. 95). I norskplanen fra 2006 var retorikk kun nevnt som mål i VG3, men med revisjonen i 2013 kom flere retorikkmål. De fleste retorikkmålene gjelder fortsatt for videregående, men etter 10.klasse skal elevene kunne “gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det påpekes ikke eksplisitt at elevene skal arbeide med retorikk i forbindelse med muntligopplæringen, men veien fra å kjenne igjen appellformene hos andre, til å bruke disse begrepene når man selv planlegger og reflekterer over egen språkbruk, er kort (Eide, 2017, s. 60).

Aksnes (2016) argumenterer også for at arbeid med retorikk i skolen både kan bidra til et metaspråk om muntlig form og funksjon, og samtidig være til nytte i praktisk arbeid med ulike typer muntlige framføringer. Ifølge LK20 skal elevene utvikle gode nok muntlige ferdigheter til å kunne bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019). Men slike ferdigheter kommer ikke av seg selv, de må utvikles og trenes på.

2.2. Muntlighet som forutsetning for kunnskapstilegnelse

Fra et sosiokulturelt perspektiv vil en se på språket som viktig redskap for utvikling av individets kognisjon. Med kognisjon menes evnen til å tenke, reflektere, resonnere og løse problemer (Moen, 2013, s. 252). Ved å sette ord på noe kan man utforske egne tanker, oppdage hva man kan, og hva som er uklart. Med andre ord kan man se på muntlighet som verdifullt for formidling og tilegning av kunnskap. All språklig aktivitet foregår i en bestemt sosial og kulturell kontekst og praksis, og hvert enkelt fag har sin egen fagterminologi og måte å framstille kunnskap på (Børresen mfl., 2012, s. 17). På denne måten vil det å lære seg et fagspråk og dets begreper være en viktig forutsetning for å kunne utvikle språkkyndighet. Siden norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner vil dette være en helt sentral del av muntligopplæringen i norsk. I de neste delkapitlene vil jeg ta for meg ulike teorier og prinsipper som er viktige forutsetninger for at muntligopplæring kan bidra til kunnskapstilegnelse.

2.2.1 Sosiokulturell læringsteori

I løpet av de siste tiårene har det vært økende oppmerksomhet rundt læringsteorier som hevder at læring skjer gjennom å delta i et fellesskap (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 69). Følgelig har det sosiokulturelle læringssynet fått stort gjennomslag i skolen. Sosiokulturell teori bygger på tanken om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosiale praksiser (Buland mfl., 2011, s. 32). Slike perspektiver ser med andre ord på sosial samhandling og språklig aktivitet som en av de viktigste faktorene for læring (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 61). Utviklingspsykologen Lev Vygotsky (1896-1934) har utviklet mye av tankegodset i den sosiokulturelle læringsteorien. Han hevdet at barns læring er avhengig av menneskene i barnets omgivelser, og at barn utvikler kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier i samhandling med andre (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 61). For å forklare dette ytterligere presenterte Vygostky begrepene *det aktuelle utviklingsnivået* og *den nærmeste utviklingssonen*.

Det aktuelle utviklingsnivået dreier seg om de utfordringene eleven greier å løse på egenhånd, mens den nærmeste utviklingssonen er området mellom det eleven klarer alene og det eleven kan klare ved hjelp av kompetente andre (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 62). Ved å vise til et annet sentralt begrep hos Vygotsky blir det derfor viktig at læreren fungerer som *støttende læringsstillas*. I læringssammenheng dreier dette seg om at en mer kompetent person hjelper eleven til å nå utover sitt aktuelle utviklingsnivå. Ut ifra Vygotskys tenking er det ikke snakk om å gi fullstendige forklaringer eller konkrete svar, men heller å veilede i form av å stille spørsmål, gi hint og antydninger. På denne måten blir eleven nødt til å sette ord på ting, og inviteres dermed til å bidra i konstruering av kunnskap gjennom muntlig kommunikasjon. Likevel vil en viktig forutsetning for at det sosiale samspillet skal føre til læring være at deltakerne har en *felles situasjonsdefinisjon* (Lyngsnes, 2010, s. 64). Dette innebærer at man må ha en felles forståelse av innholdet og målet med samhandlingen. Elevene vil få lite ut av muntlig arbeid hvis de ikke forstår hva som er hensikten med aktiviteten (Svenkerud, 2013, s. 12). Det er derfor viktig at læreren ikke tar for gitt at elevene deler hennes oppfatning, og heller inviterer til avklaringer av typen: “*Hva er muntlige ferdigheter*” og “*Hvorfor arbeider vi med dette?*”.

2.2.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et sentralt begrep i norsk skole, og i opplæringslovens § 1-3 understrekes det at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998). Formålet med tilpasset opplæring er å legge til rette for utvikling og læring slik at alle elevene har nytte av å gå på skolen og opplever økt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2018). Lærere må derfor til enhver tid tilpasse undervisningen ut ifra mangfoldet av elever. I norskplanen understrekes det at faget skal: “utvikle elevenes språkkompetanse ut ifra de evner og forutsetninger den enkelte har”. (Utdanningsdirektoratet, 2013). Videre gir de ulike fagplanene handlingsrom til å velge tilpasset innhold gjennom ulikt lærestoff, læringsstrategier, arbeidsmåter og organisering (Utdanningsdirektoratet, 2018). På denne måten kan elevene nå de samme kompetansemålene på ulike måter. I en klasse vil det sjeldent være slik at alle elevene er like trykk muntlig. Samtidig er det også slik at selv om en elev er muntlig aktiv betyr det ikke nødvendigvis at eleven viser gode muntlige ferdigheter. Liv Marit Aksnes (2016, s. 31) påpeker at det ikke er det performative i seg selv som skaper en god muntlig presentasjon, men at en har noe viktig å si, og at man klarer å formidle det på en hensiktsmessig og virkningsfull måte.

Det er med andre ord viktig å legge opp til differensierte oppgaver og progresjon mellom økter, slik at elevene kan utvikle muntlige ferdigheter i sitt tempo. Videre er det også et krav at elevene skal være aktivt med i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2018).

2.2.3 Elevmedvirkning

Med innføringen av LK06 ble elevmedvirkning fastslått som ett av opplæringens viktige prinsipper (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Her påpekes det at “elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring (...)”. Læreren vet selvsagt mer om hvordan undervisning best organiseres, men det er likevel viktig at elevene er med på å planlegge egne læringsaktiviteter. Både fordi det øker deres bevissthet om egen læringsprosess (Lillejord, 2015, s. 204), men også fordi det kan gi en følelse av at egen stemme har noe å si. Ved hjelp av selvbestemmelsesteorien illustrerer Black & Deci (2000) hvordan autonomi er et psykologisk behov ved mennesket som kan opprettholde motivasjonen. Gjennom elevmedvirkning inviteres elevene til å selv regulere utforming av oppgaver, noe som igjen kan føre til at de føler seg mer kompetente og i større grad får et eieforhold til arbeidet de holder på med. Empiriske studier har også funnet en positiv sammenheng mellom autonomistøtte og indre motivasjon (Ryan & Deci, 2006). Elevmedvirkning og valgfrihet kan med andre ord fremme elevenes motivasjon, som igjen er av stor betydning for elevenes læring: “motiverte elever har lyst til å lære, held ut lengre, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målretta” (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Vansteenkiste & Ryan (2013) viser også til hvordan det at man ikke får tilfredsstilt sine grunnleggende psykologiske behov kan føre til motstandsattferd og økt sårbarhet. Muntlig arbeid er allerede omtalt som et sårbart område for mange, og uten autonomi er det med andre ord en risiko for at denne sårbarheten øker. På denne måten kan elevmedvirkning være en faktor som ivaretar elevenes ulike behov når det gjelder arbeid med muntlige ferdigheter.

2.3 Muntlighet som forutsetning for identitetsutvikling

Innenfor språkforskningstradisjoner har man gjerne betraktet språket som en av de viktigste identitetsskapende faktorene, nettopp fordi man presenterer seg selv gjennom språket (Mæhlum mfl., 2014, s. 106). Valg av språklig form kan derfor både være påvirket av behovet for å signalisere sin sosiale identitet, men også for å tilpasse seg mottakeren (Mæhlum mfl., 2014, s. 138).

Videre vil også kulturelle elementer som for eksempel tilhørighet i et fellesskap inngå som en del av den individuelle identitetsutviklingen (Schiefløe, 2003, s. 180). På denne måten kan arbeid med muntlighet være en viktig del av dannelsesprosessen som skal foregå i skolen.

2.3.1 Muntlighet, dannelse og medborgerskap

Et viktig spørsmål i dagens dannelsesdebatt har vært rettet mot hvordan utdanningsinstitusjoner kan bidra til at elever utvikler samfunnsansvar og demokratisk tenking (Solberg & Fjørtoft, 2012, s. 153). I skole- og utdanningssammenheng handler det med andre ord om hvilke kunnskaper, verdier og holdninger vi ønsker at elevene skal sitte igjen med etter endt opplæring. Eide (2017, s. 52) beskriver danning som en todelt prosess. Det dreier seg både om den enkeltes utvikling, men også om samspillet mellom den enkelte og samfunnet.

Opplæringen i skolen må derfor gi: “elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet” (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Eide (2017, s. 50) påpeker videre at det å snakke både er en grunnleggende ferdighet, men også en vei inn i mulige dannelsesprosesser. Dette kan forklares ved at man gjennom språket har mulighet til å delta i ulike fellesskap og situasjoner. I norskfaget dreier dette seg blant annet om å kunne forholde seg til tekster og mennesker, og til mangfold og ulikhet. I et demokratisk perspektiv blir derfor øving i ulike muntlige sjangere og situasjoner avgjørende for i hvilken grad man evner å ta del i samfunnets samtaler (Eide, 2017, s. 51). Gjennom slikt arbeid får elevene mulighet utvikle en grunnleggende tro på seg selv og meningene sine, men også en forståelse av at alle stemmer betyr noe. Arbeid med muntlig norsk kan med andre ord være grunnleggende for identitetsutvikling, demokratisk deltakelse og danning. Både fordi det kan bidra i utviklingen individuell dømmekraft og refleksjon, men også fordi de bidrar i utviklingen av medborgerskap og evne til å mestre mangfold og kompleksitet i møte med andre mennesker (Eide, 2017, ss. 51-52).

2.3.2 Læringsmiljø

I tråd med opplæringslovens § 9 A-7 har alle elever rett til et trygt og inkluderende læringsmiljø. Utdanningsdirektoratet definerer skolens læringsmiljø som “de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold som på skolen har betydning for elevenes læring, helse og trivsel” (Utdanningsdirektoratet, 2016). Torlaug Løkensgard Hoel (1999, s. 37) benytter seg av begrepet læringskultur, og ser på kultur som en dynamisk prosess: “(...) kulturen blir skapt av dei som deltar i den, i sin tur bidrar den óg til å forme dei som er deltakarar i den” (Hoel, 1999, s. 37).

Å bygge opp et læringsmiljø dreier seg med andre ord om å utvikle felles normer, verdier, forventninger og regler som kan legge til rette for elevenes sosiale og faglige læring, og trivsel i skolehverdagen (Postholm, 2013, s. 288). Gjennom muntlig arbeid utsetter man seg selv for eksponering som er annerledes enn når man leverer fra seg en skriftlig tekst eller en matteprøve. En viktig innsikt fra klasseromsforskningen knyttet til muntlig norsk er at klare regler og konkrete vurderingskriterier er til god støtte for de utrygge elevene (Eide, 2017, s. 50).

Måten vi bruker språket på henger sammen med følelsen av trygghet, tilhørighet og selvpoppfatning i den spesifikke situasjonen (Hoel, 1999, s. 39). På denne måten vil språklig trygghet ha sammenheng med hvordan elevene opplever seg selv som person. Det å vise seg fram muntlig er konfronterende, og det personlige ved talen kan gjøre elevene sårbare for kritikk (Liv Marit Aksnes, 2016). Når man formidler noe muntlig involverer det i større grad hele mennesket, og det kan være vanskelig å skille mellom person og prestasjon (Michaelson, 1999, s. 69). På denne måten kan mange ta kritikk av en muntlig framføring som personlig kritikk, og dermed vegre seg for å være muntlig i ettertid. Talevegning er en form for sosial angst som kan forekomme i form av prestasjonsangst, angst for oppmerksomhet og sosial tilbakeholdenhet (Børresen mfl., 2012, s. 48). Fordi læringsmiljøet er tett knyttet til interaksjonsmønstre og kommunikativ praksis er en forutsetning for arbeid med norsk muntlig at man ser på elevenes muntlige deltakelse som situasjonsavhengig, og ikke som et trekk ved personligheten til elevene (Hoel, 1999, s. 51). Læreplanen understreker at opplæringen skal fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si fra på andres vegne (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Et klasserom der det takhøyde for konstruktiv kritikk, og der elevene klarer å skille mellom person og prestasjon, gjør det mulig for elevene å se flere sider av en sak, og kan i tillegg som det gir generell trening for arbeidsliv og demokrati. Dette er egenskaper som er svært viktig for å fungere sammen med andre og for å utvikle evne til medbestemmelse og ansvar. Med økt fokus på gode og trygge relasjoner skapes tilhørighet, og elevene kan bli mindre sårbare (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I forbindelse med muntligopplæringen blir derfor normer og regler som går på mellommenneskelige relasjoner viktig.

Danielsen (1999, ss. 57-58) påpeker at et læringsmiljø uten regler og forventninger øker risikoen for at arbeid med muntlighet bare bekrefter og opprettholder sosiale rolleforventninger og grupperinger i klassen. Når oppgaver skal løses eller spørsmål skal svares på kan elevene fort tilegnes roller som “talende” eller “tause”. I tillegg har norskfaget et omfattende innhold, og tidspress kan føre til at læreren oftere henvender seg til de aktive elevene for å komme gjennom stoffet (Danielsen, 1999, s. 58). Ulempen med dette er at mange av de øvrige elevene sannsynligvis ville prestert bedre hvis de hadde fått tid til å formulere svarene sine. Følgelig kan en si at læringsmiljøet kan være utslagsgivende for elevenes verbale aktivitet, både når det gjelder kvalitet og kvantitet (Danielsen, 1999, s. 58). På lengre sikt kan dette utvikle seg til en ond sirkel der de trygge elevene snakker mye og får mer muntlig trening, mens de utrygge, som kanskje har større behov for muntlig trening, unngår å ta ordet (Børresen mfl., 2012, s. 50). For å unngå at elevene tar rollen som “tause” er det derfor også viktig å danne grunnlag for et læringsmiljø der kommunikasjon og interaksjon står sentralt.

2.4 Læreplanens forståelse av muntlighet

I forskning brukes teori for å redegjøre hvordan man tenker, og for å avklare hva som menes med de sentrale begrepene som brukes (Johannessen mfl., 2018, s. 31). Læreplanverket er ikke en teori i seg selv, men ettersom det er styrende for opplæringen i skolen vil læreplanens forståelse av muntlighet påvirke hvordan lærere forstår fenomenet. Slike overordnede prinsipper ligger et stykke unna elevenes erfaringshorisont når det kommer til muntligopplæringen i skolen, men de sier likevel noe om hvordan opplæringen rammes inn. På denne måten kan læreplanen også påvirke hvordan elevene erfarer det muntlige arbeidet i skolen. Læreplanens forståelse av muntlighet vil derfor få en framtrødende plass videre i teksten.

2.4.1 Muntlighet som grunnleggende ferdighet

Med innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene ble muntlig arbeid sentralt på en helt ny måte; det skulle gjennomsyre alle fag og alle trinn, og var ikke lenger bare norsklærerens ansvar (Børresen, mfl. 2012, s. 18). Etter evalueringer av innføringen av LK06 kom det imidlertid fram at man arbeidet lite systematisk med de grunnleggende ferdighetene, og at de i ulik grad var uttrykt i læreplaner for fag (Dale mfl. 2011; Aasen mfl. 2012). Læreplanen ble derfor revidert i 2013, og betegnelsen «å kunne uttrykke seg muntlig» ble endret til «muntlige ferdigheter».

Begrunnelsen for den nye betegnelsen var at den i større grad synliggjorde tosidigheten ved ferdigheten (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 5). Muntlighet er tosidig i den forstand at den innebærer både en produktiv (tale og samtale) og reseptiv (lytte) funksjon (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Mens den opprinnelige formuleringen så på muntlige ferdigheter som utelukkende produktiv, understrekte den nye betegnelsen at trening i muntlige ferdigheter også innebærer fokus på lytting (Eide, 2017, s. 47). I LK06 understrekes det at: «Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn», og at elevene gjennom muntlig tale skal utvikle «[...] evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangere.» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Muntlige ferdigheter er med andre ord en forutsetning for utforskende samtaler der man deler, skaper og utvikler kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Videre kan også slike ferdigheter også knyttes til danning: “Det handler om å kunne forklare og forstå, stille spørsmål og argumentere, å ta stilling og samarbeide og mer generelt om å utvikle kritisk evne og tilegne seg ferdigheter nødvendige for en opplyst borger i et demokrati” (Børresen mfl., 2012, s. 20).

2.4.2 Hva sier læreplanen om muntlig norsk?

Det første avsnittet i formålet for norskfaget lyder som følgende:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Dette sitatet kan tyde på at muntlighet er minst like viktig som lesing og skriving i norskfaget, og at slike ferdigheter er høyst nødvendig i et moderne, demokratisk samfunn (Eide, 2017, s. 45). Muntlige ferdigheter i norsk beskrives som å: “*skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker*” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Videre er norskplanen delt inn i tre hovedområder, hvorav et av disse er sterkt knyttet til muntlige ferdigheter. Under hovedområdet *muntlig kommunikasjon* understrekes det at: “gjennom forberedt muntlig framføring og spontan samhandling skal elevene utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangre” (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Gjennom muntlig kommunikasjon skal elevene altså lære seg å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til ulike kommunikasjons-situasjoner. Samtidig skal de også gjennom aktiv lytting lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Norskplanen understreker også at utviklingen av muntlige ferdigheter forutsetter “systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Her kan det derfor være nødvendig å se nærmere på skillet mellom *muntlighet i undervisningen* og *undervisning i muntlighet*. Når formålet er å utforske en litterær tekst eller å løse en matematikkoppgave, er muntlighet i undervisningen en viktig forutsetning for læring av fagstoff. Men muntlige ferdigheter kan også være hovedfokuset for undervisningen (Aksnes, 2016, s. 21). Undervisning i muntlighet dreier seg med andre ord om systematisk og eksplisitt undervisning der formålet kan være å utvikle metaspråklig bevissthet om språkets ulike funksjoner, eller å trene systematisk på muntlige ferdigheter (Aksnes, 2016, ss. 21-22). Ettersom jeg undersøker hvilken verdi elever knytter til muntligopplæringen, vil *undervisning i muntlighet* være hovedfokuset for analyse og drøfting.

Elevene skal også ha egen vurdering for karakteren i muntlig norsk (Penne & Hertzberg, 2015, s. 15). Følgelig vil vurderingsarbeid spille en sentral rolle for muntligopplæringen i norsk. På utdanningsdirektoratets nettsider finner man kjennetegn for standpunktvurderingen i muntlig norsk etter 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2016). Men i henhold til forskriften til opplæringslovens § 3-11 har elevene også krav på underveisvurdering. Målet med denne type vurdering er å bidra til læring og gi grunnlag for tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Et viktig prinsipp er derfor at elevene må få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Samtidig understreker Fjørtoft (2009, s. 39) at vurderingen bør forekomme i form av kommentarer, og ikke som karakter eller nivå. Fjørtoft (2009, s. 16) mener at det er viktig at lærere setter vurderingen i et system, og utvikler en form for “grammatikk” for vurderingen. Når lærere skal beskrive hva som kjennetegner elevenes muntlighet, trenger man et språk som beskriver disse ferdighetsområdene uavhengig av individuelle forutsetninger. Dette forklarer han som en samling av fagbegreper som beskriver og analyserer det eleven gjør (Fjørtoft, 2009, s. 17). For at elevene skal forstå tilbakemeldingene må også de lære seg dette metaspråket.

Det er derfor viktig at læreren bruker et presist og standardisert språk, som også internaliseres hos elevene. Her forutsettes det altså at man må samtale om kriterier i forkant av det muntlige arbeidet. Både for at elevene skal forstå hva som forventes av dem, men også for at de skal vite i hvilken grad de har oppnådd læringsmålene.

3. Metode

Jeg har valgt å forankre min studie innenfor den kvalitative retningen med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. I dette kapittelet vises det til hvilke innsamlings- og analysemetoder som har blitt brukt. Studiens empiri er basert på lydopptak, intervju- transkripsjoner og observasjonsnotater. Norskfaget er valgt fordi det har et særlig ansvar for muntligopplæringen i skolen, og utvalget består av ungdomsskoleelever fordi de skal ha en egen karakter for muntlig i norskfaget. På grunn av koronaepidemien ble jeg nødt til å foreta noen endringer knyttet til utvalg, noe som igjen har fått konsekvenser for deler av datainnsamlingen. Hvordan dette ble løst beskrives mer utdypende der det er relevant. Mot slutten forekommer en mer overordnet vurdering av forskningsetikk, og helt til sist blir metodiske valg vurdert opp mot reliabilitet, og validitet.

3.1 Forskningsdesign

Ifølge Nilssen (2012, s. 30) er målet med kvalitativ forskning å samle informasjon om deltakernes meninger, følelser, tanker og opplevelser, noe som er svært aktuelt i denne studien. Hensikten er å undersøke hvilke tanker og erfaringer ungdomsskoleelever har med opplæringen i muntlig norsk, og problemstillingen peker derfor i retning av et kvalitativt forskningsdesign. Videre vil det også falle naturlig å velge en fenomenologisk tilnærming. Innenfor kvalitativ forskning peker fenomenologiske tilnærminger mot interessen av å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes perspektiver, og å beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Mer konkret vil dette si at fenomenologiske studier ønsker å få informasjon som omhandler forskningsobjektens livsverden, som i dette tilfellet vil dreie seg om elevers subjektive tanker og erfaringer knyttet til muntligopplæringen i norsk. Det finnes ulike retninger innenfor fenomenologien, men ut ifra mitt forskningsspørsmål ser jeg det mest hensiktsmessig å benytte meg av en psykologisk fenomenologisk tilnærming. Målet med psykologisk fenomenologi er å gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som man undersøker hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Postholm, 2010, s. 41). Gjennom mine undersøkelser retter jeg først og fremst fokuset mot den enkelte elevs tanker og erfaringer. Videre forsøker jeg å finne fram til en holdbar forståelse av de oppfatningene som framtrer, og beskrive de trekk som er felles hos de ulike elevene. På denne måten kan dette gi grunnlag for en mer generell forståelse av et utvalg ungdomsskoleelevers erfaringer med muntligopplæringen i norskfaget.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonens øyne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). For å få en dypere forståelse av elevenes tanker og erfaringer rundt muntligopplæringen i norsk så jeg derfor intervju som en hensiktsmessig datainnsamlings-metode. I utgangspunktet foretok jeg et strategisk utvalg. Jeg ønsket å samarbeide med læreren til denne spesifikke klassen fordi jeg ble tipset om at hun ønsket å arbeide mer systematisk og målrettet med muntligopplæringen i norskfaget. Læreren vil videre omtales med det fiktive navnet Lene. Tanken var at jeg i samarbeid med Lene skulle teste ut et opplegg som eksplisitt tok for seg arbeid med muntlighet i norskfaget, og at jeg i etterkant skulle intervju elever fra hennes klasse. Men, i forbindelse med koronaviruset ble alle landets skoler stengt uka før elevintervjuene skulle gjennomføres, og det ble dermed ikke mulig å intervju det opprinnelige utvalget. Jeg ble derfor enig med veileder om å foreta et *tilgjengelighetsutvalg*, altså at jeg intervjuet elever som var tilgjengelige for meg som forsker (Thaagard, 2013, s. 61). Dette resulterte i at jeg intervjuet to 10.klassinger jeg hadde kjennskap til fra før, og en 9.endeklassing jeg ble introdusert for via bekjentskap. Utvalget vil likevel være strategisk i den forstand at deltakerne har kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen, blant annet at de er ungdomsskoleelever.

I henhold til folkehelseinstituttets anbefalinger om koronaviruset (FHI, 2019) ble intervjuene gjennomført over Skype. Kvale & Brinkmann (2015, s. 77) påpeker at intervjuer alltid finner sted i en interpersonlig kontekst. Følgelig vil intervjuutsagnenes betydning være relatert til deres kontekst. Fordi jeg ønsket å hente fram intervjuobjektene subjektive meninger og erfaringer, forsøkte jeg å gjøre settingen og kommunikasjonen så naturlig som mulig. For å dempe den noe unaturlige settingen, startet jeg derfor med relativt åpne og hverdagslige spørsmål knyttet til hvordan elevene jobbet med skolearbeid nå som skolen deres var stengt. Jeg sørget også for at lyden var god, og elevene ble bedt om å sette seg et sted uten forstyrrende faktorer. Siden intervjuobjektene ikke hadde deltatt på undervisningsopplegget, fortalte jeg innledningsvis om mitt prosjekt. Jeg understrekte at det ikke fantes korrekte eller feile svar, og at de skulle si fra hvis noe var uklart. Når jeg følte at det var god flyt i samtalen, gikk jeg i gang med mer utdypende spørsmål knyttet til muntlighet som fenomen. Her benyttet jeg meg av en intervjuguide som inneholdt en kombinasjon av åpne og mer spesifikke spørsmål. Intervjuguiden var organisert rundt fire hovedtemaer: 1) hva elevene mener de lærer om muntlighet i norskfaget, 2) hvordan de erfarer dette arbeidet, 3) hvilken verdi de knytter til muntlige ferdigheter, og 4) hvordan de trives i norsktimene.

Siden jeg på forhånd hadde tenkt over hvordan intervjuene skulle analyseres, fikk dette også betydning for utarbeiding av intervjuguiden. Jeg sørget blant annet for at oppfølgings-spørsmålene var meningsorienterte, som “føler du at” eller “hva tenker du om”. På denne måten ble det lettere å få rike beskrivelser av elevenes subjektive erfaringer og tanker.

3.3 Aksjon

En viktig faktor innenfor fenomenologiske studier er at forskningsdeltakerne har opplevd erfaringen som forskningen retter fokus mot (Postholm, 2010, s. 43). Utgangspunktet for prosjektet var derfor at aksjonen skulle fungere som en forberedelse til elevintervjuene. Jeg så for meg at det kunne være utfordrende for elevene å bli bedt om å spontant reflektere over muntligopplæringen i norskfaget, og tanken var derfor at undervisningsopplegget skulle bidra til å aktivere elevenes forkunnskaper om muntlige ferdigheter slik at det skulle bli lettere å føre en samtale om dette. Som sagt ble det dessverre ikke slik, da jeg ikke fikk mulighet til å gjennomføre intervjuer med elevene som deltok på undervisningsopplegget. Til tross for dette hadde likevel gjennomføringen av aksjonen verdi. For det første skulle den ivareta Lenes ønsker og behov, som var å arbeide mer systematisk og målrettet med muntligopplæringen i norskfaget. Samtidig har også forberedelsene til, og gjennomføringen av aksjonen informert tankegangen videre i prosessen, både med tanke på utarbeidingen av intervjuguiden, men også som supplement til analysene. Ulvik (2016, s. 17) beskriver formålet med aksjonsforskning som å informere og utfordre tidligere praksis, slik at den kan bidra til forskning. I etterkant av aksjonen fikk jeg anledning til å samtale med Lene om hvordan de ulike øktene og aktivitetene hadde fungert i praksis. På denne måten ble aksjonen viktig for å hente ut Lenes refleksjoner, og sammen med mine observasjoner kunne jeg nå se dette i lys av elevintervjuene.

3.3.1 Gjennomføring av aksjon

Etter første møte med Lene ble vi enige om at hun selv skulle gjennomføre undervisningsopplegget. Dette var både for å unngå at jeg som “fremmed” skulle påvirke dynamikken i klasserommet, men også fordi Lene kjenner elevene og klassens regler og rutiner. Det å vise seg fram muntlig kan være konfronterende og sårbart for den enkelte, og det ville derfor være enklere for Lene å tilpasse underveis. En forutsetning for at man skal kunne arbeide med muntlighet i klasserommet er først og fremst at elevene tør å ta ordet på eget initiativ (Bakken & Kverndokken, 2014, s. 60). Etter Lenes vurderinger var ikke elevene særlig gode på dette.

Vi ble derfor enige om at målsettingen for den første av to økter skulle være å bygge trygge talesituasjoner. Vi vektla både trygghet og variasjon, og la opp til ulike aktiviteter som fremmet samarbeid og deltakelse. For at elevene skulle tørre å delta muntlig vektla vi også lekpregede aktiviteter framfor faglig fokus. Tanken var at disse aktivitetene kunne være med på å dempe de sosiale grupperingene som Lene mente hadde etablert seg i klassen.

Den første aktiviteten i denne økten kalte vi for “speed-intervju”. Oppgaven gikk ut på at elevene skulle stille hverandre spørsmål etter en gitt intervjuramme på tavla. I tillegg måtte de forholde seg til kriterier som hilsning, blikkontakt, følge opp spørsmål og være en god lytter. Etter hvert rullerte elevene til en ny samtalepartner. Den andre aktiviteten kalles “kroppen tar stilling”. Her leste Lene opp påstander elevene skulle ta stilling til. Dersom elevene var enig gikk de til venstre, og hvis de var uenig gikk de til høyre. Fordi elevene måtte ta stilling til påstanden gjennom en kroppslig handling, sørget vi også for at alle deltok. Etter hver påstand argumenterte elevene muntlig for sine standpunkter. Den andre undervisningsøkten inneholdt mer eksplisitt undervisning knyttet til muntlige ferdigheter. Etter en innledning der klassen i fellesskap lagde et tankekart om muntlige ferdigheter foreleste Lene om retorikkens fem forarbeidsfaser. Elevene fikk deretter utdelt et oppgaveark der de skulle beskrive hvilke aspekter som var viktig knyttet til de ulike forarbeidsfasene i forbindelse med et valgfritt muntlig innspill. På denne måten hadde alle på gruppa noe å støtte seg til når oppgaven avslutningsvis ble gjennomgått muntlig.

3.4 Observasjon

Et godt læringsmiljø kan som nevnt bidra til at man unngår at sosiale ulikheter, rolleforventninger eller grupperinger påvirker den muntlige deltakelsen i klasserommet. Siden jeg som forsker deltok i elevenes praksis, ga dette meg et bedre grunnlag for å forstå den sosiale sammenhengen elevene var en del av (Bjørndal, 2011, s. 109). På denne måten kunne jeg drøfte mine observasjoner med Lene i etterkant, og undersøke om det var noen fremtredende mønstre som preget måten elevene kommuniserte på, og om dette hadde betydning for elevenes muntlige deltakelse. Videre ga dette meg også anledning til å se observasjonene i lys av intervjuene.

Jeg bestemte meg tidlig for å gjennomføre observasjon av første orden (Bjørndal, 2011, s. 32), altså at min primære oppgave var å observere. Ettersom Lene ledet undervisningen kunne jeg konsentrere meg om å observere, noe som i sin tur bidrar til høyere kvalitet på observasjonene (Bjørndal, 2011, s. 32). Når det kom til min rolle som observatør tok jeg hensyn til to spørsmål: 1) i hvilken grad jeg skulle delta i den sosiale sammenhengen jeg studerte, og 2) i hvilken grad jeg skulle være åpen om min observatørrolle og hva jeg var interessert i å studere. I og med at jeg ikke benyttet meg av lydopptak eller video under aksjonen, vil som regel lav grad av deltakelse være den beste forutsetningen for å få ut mest mulig nøyaktig informasjon av observasjonene (Bjørndal, 2011, s. 48). Jeg ønsket derfor ikke å delta for mye, men ettersom undervisningen tok for seg et fenomen jeg selv har stort engasjement for, tillot jeg meg selv å bidra i gruppesamtaler hvis samtalen gikk trått. Når det gjelder min observatørrolle informerte jeg om at jeg skrev en masteroppgave om arbeid med muntlighet i norskfaget, og at det var derfor jeg ønsket å studere undervisningen.

Med tanke på egen subjektivitet var jeg også klar over at min faglige kunnskap og interesse kunne få betydning for hva jeg observerte i ulike situasjoner. For å unngå at egne holdninger skulle påvirke hvordan jeg vurderte det jeg så, brukte jeg tid på å se for meg hvilke reaksjoner jeg kunne forvente meg og hva dette kunne være indikatorer på. Hva kunne for eksempel være indikatorer på trivsel og trygghet? Vil det være at elevene tør å ta ordet, at de smiler, spesifikke utsagn eller at de følger instruksjonene? Videre måtte jeg også ta stilling til hvor avgrenset fokuset for observasjonene skulle være. For å unngå unødvendig registrering utarbeidet jeg et observasjonsskjema. På denne måten begrenset registreringen seg til det jeg mente var viktigst å få med, og det ble lettere å ordne informasjonen i meningsfylte strukturer (Bjørndal, 2011, s. 39). Observasjonsskjemaet inneholdt 4 kolonner: *tid*, *hva skjer*, *hva gjør elevene*, og *hva sier elevene*. For å unngå å blande mine umiddelbare observasjoner med egne tolkninger valgte jeg også å ta med en femte kolonne; *fortolkning*. Tolkninger underveis vil likevel være langt mer usikre enn rene beskrivelser av hva som skjer (Bjørndal, 2011, s. 62). Med dette skillet sørget jeg imidlertid for at jeg i all hovedsak fokuserte på de kolonnene som forutsatte rene beskrivelser.

3.5 Analysemetode

Ifølge Merleau-Ponty (1962) dreier fenomenologiske forskningsmetoder seg om å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det har derfor vært viktig å analysere datamaterialet på en måte som beriker og utdyper meningen i det som ble sagt og observert. Det tematiske formålet har vært å undersøke hvilken verdi elevene ser i muntligopplæringen i norskfaget, og jeg valgte derfor å foreta en *meningsanalyse* av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). Uavhengig av hvilken analysemåte man tar utgangspunkt i, vil det likevel være hensiktsmessig å utføre analysen på en ryddig og systematisk måte (Thaagard, 2013, ss. 157-180). Glaser og Strauss (2017) sin forskningsmetode *grounded theory* baserer seg i hovedsak på at man utvikler teori med utgangspunkt i empiri, men jeg har likevel latt meg inspirere av deres framgangsmåter når det gjelder koding og kategorisering.

Jeg startet først og fremst med å lese gjennom de transkriberte intervjuene hver for seg. Jeg markerte, noterte og skrev ned begreper som falt meg inn underveis. Dette ble starten på å sortere og kode elevutsagnene. I følge Glaser og Strauss (2017) er dette en del av den *åpne kodingen*. Selv om åpen koding forutsetter at man møter datamaterialet med et åpent sinn (Nilssen, 2012, s. 78) var likevel denne prosessen informert av teori, kunnskaper og erfaringer jeg hadde gjort meg i løpet av forskningsprosessen. I denne fasen benyttet jeg meg av *meningsfortetting* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232), som dreier seg om å komprimere lengre utsagn til kortere formuleringer for å få fram hovedessensen og det som er relevant for analysen. Når jeg hadde kodet intervjuene hver for seg, så jeg etter sammenhenger mellom kodene for å sortere de i mer overordnede kategorier. På denne måten kunne jeg se enkeltintervjuene i sammenheng med hverandre og finne fram til helhetsinntrykk og meningsstrukturer som var felles, eller eventuelle motsetninger. Dette ble fasen som i *grounded theory* kalles for *aksial koding* (Nilssen, 2012, s. 79). Her benyttet jeg meg av en *temasentrert tilnærming* til analysen (Thaagard, 2013, s. 181). Med utgangspunkt i teori og tidligere forskning hadde jeg på forhånd sett meg ut noen temaer som kunne være gjeldende for mitt datamateriale, og på dette tidspunktet var de foreløpige kategoriene *omfang*, *arbeidsform*, *tilbakemelding*, *tilpasset opplæring*, og *læringsutbytte*. I denne prosessen satt jeg igjen med en del koder som ikke passet inn under de forhåndsbestemte kategoriene, men som likevel hadde en del fellestrekk med hverandre.

Jeg kom derfor fram til tre ytterligere begreper jeg følte var dekkende, og sorterte de gjenværende kodene i kategoriene *læringsmiljø*, *lærerrollen* og *engstelighet*. Sammen med de øvrige kategoriene følte jeg at disse representerte temaer som kunne gi svar på problemstillingen, samtidig som de gjenspeilet innholdet i intervjuene.

Videre ble det også en støtte å se lærerintervjuet og observasjonene i lys av kategoriene fra elevintervjuene. På denne måten fikk jeg større innsikt i datamaterialet, og etter flere gjennomganger fant jeg fram til mine hovedkategorier. I sin tur vil dette være den *selektive kodingen*, som dreier seg om å finne kjerne kategorier som representeres forskningens hovedtema (Nilssen, 2012, s.79). Jeg valgte for eksempel å slå sammen kategoriene *arbeidsmetoder* og *omfang til undervisning i muntlighet*. Jeg kom også fram til at *engstelighet* ikke var dekkende nok som kategori. Til tross for at dette var et nokså framtreddende trekk i elevintervjuene, er menneskets følelsesregister mer sammensatt, og jeg ønsket også å hente fram elevenes positive erfaringer. Jeg kom derfor fram til at *følelser* var en mer dekkende kategori. Jeg satt da igjen med seks hovedkategorier: 1) *undervisning i muntlighet*, 2) *læringsutbytte*, 3) *følelser*, 4) *læringsmiljø*, 5) *tilpasset opplæring* og 6) *lærerens veiledning og tilbakemelding*. Til slutt gikk gjennomgikk jeg materialet enda en gang for å se om kategoriene stemte overens med empirien. Her fant jeg at materialet fint lot seg kode ut ifra de valgte kategoriene, og falt derfor til ro med de valgte hovedkategoriene. Disse blir gjort til gjenstand for mer omfattende fortolkninger og teoretiske analyser i kapittel fire.

3.6 Forskningsetikk

For å unngå at utsagn og funn som belyses får etiske konsekvenser for deltakerne i prosjektet har det vært viktig å reflektere over hvordan ting blir gjort, og i neste omgang hvordan dette beskrives. Både når det gjelder observasjon og intervju er det karakteristisk at forskeren etablerer direkte kontakt med personene som studeres (Thaagard, 2013, s. 13). Jeg vil derfor ende opp med data som kan knyttes til deltakerne. På bakgrunn av dette har prosjektet blitt meldt og godkjent av NSD, og deltakelsen til elevene er basert på informert samtykke. Under oppstart av prosjektet fikk deltakerne tilsendt et informasjonsskriv med opplysninger om prosjektets målsetting, og at de hadde anledning til å trekke seg når som helst. Et sentral krav ved forskning på mennesker er også at samtykket er basert på frivillighet (NESH, 2016). Fordi jeg endte opp med intervjudeltakere jeg hadde kjentskap til, har det vært viktig å drøfte hvorvidt deres samtykke faktisk var frivillig.

Til tross for at jeg understrekte at de på ingen måte var nødt til å delta, kan vår relasjon ha påvirket elevene til å samtykke. Elevene var likevel kjent med hva deltakelsen innebar, og at de kunne be om innsyn, retting eller sletting av opplysninger. Intervjuene ble tatt opp med digital opptaker, overført til PC og transkribert. Dette materialet er behandlet konfidensielt, og ingen andre har hatt innsyn. Ingen personopplysninger eller navn er registrert, og ved tilfeller der utsagn blir knyttet til enkeltpersoner er fiktive navn brukt.

Prosessen frem mot ferdigstillingen av prosjektet må også ses i forhold til den totale konteksten jeg som forsker har arbeidet innenfor. For eksempel vil mine forankringer i en faglig sammenheng danne grunnlaget for min innflytelse overfor deltakerne (Thaagard, 2013, s. 225). Med andre ord vil analyser og tolkninger presenteres i forhold til relevante faglige perspektiver, og jeg som forsker har tatt beslutninger om hva som anses som relevante funn. Dette kan ha betydninger for hvordan både lærer og elever framstilles i intervjuene. Det har derfor vært viktig å fremstille resultatene på en akseptabel måte som er i tråd med deltakernes subjektive opplevelser, og samtidig formidle et faglig og relevant perspektiv. Jeg har også hatt et *forskende partnerskap* med Lene gjennom hele prosessen. Brekke & Tiller (2013, s. 29) definerer dette som et samarbeid mellom to parter som ønsker å utvikle eller forbedre eksisterende praksis. Vårt samarbeid har vært preget av gjensidig respekt, noe som har vært viktig for å ivareta både mine og Lenes ønsker og behov. Hun har vist stor interesse for utvikling i sin klasseromspraksis, og ga meg derfor frie tøyler til å utforme et undervisningsopplegg. Jeg har likevel vært opptatt av å involvere Lene i planleggingen, og hun har bidratt med tilpasninger og endringer ved behov.

3.7 Styrker og svakheter ved studien

Å skrive en omfattende forskningsoppgave fører med seg mange valg og betraktninger som må tas, og mitt prosjekt kunne vært gjennomført på mange andre måter. Både underveis i prosessen og i ettertid har jeg hatt tanker om hva som kunne vært gjort annerledes for å øke prosjektets kvalitet. Innenfor samfunnsvitenskap bedømmes kvaliteten til studien ut ifra dens pålitelighet og gyldighet (Holand, 2018, s. 99). Videre diskuteres gjerne kvalitet i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Jeg vil i det følgende diskutere studiens styrker og svakheter i tråd med disse begrepene.

3.7.1 Reliabilitet

Innenfor fenomenologiske tilnæringer dreier reliabilitet seg om forskningens pålitelighet (Postholm, 2010, s. 169), og denne vurderes gjerne etter hvordan empirien er samlet inn og bearbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Studiens pålitelighet kan både knyttes til god lyd kvalitet på opptakene, og selve analyseprosessen. Siden intervjuene ble tatt opp, baserte transkripsjonene seg på ordrett gjentakelse av den originale samtalen. Intervjuene er transkribert på dialekt, både for å skape nærhet til elevenes stemmer, men også for å understreke at undersøkelsen begrenser seg til nordnorske elever. Det finnes likevel svakheter knyttet til at jeg endte opp med å foreta et tilgjengelighetsutvalg. Fordi jeg kjente to av informantene fra før, kan det tenkes at vår relasjon kan ha påvirket innholdet i elevutsagnene. En fordel med det nye utvalget er derimot at jeg endte opp med et mer komplekst datamateriale, og hadde mulighet til å sammenligne beskrivelser fra fire ulike skoler. Når det gjelder analyseprosessen viste gjentatte gjennomganger av materialet at innholdet i intervjuene hadde god overensstemmelse med kategoriene. I analysekapittelet har det også vært viktig å skille mellom primærdata (utsagn fra intervjuene) og egne vurderinger. På denne måten blir det tydeligere hva tolkningene baseres på, og hvordan jeg har kommet fram til mine finn. I tillegg kan også det at jeg har benyttet meg av *triangulering* styrke reliabiliteten (Postholm, 2010, s. 132). I denne studien har flere ulike datainnsamlingsmetoder blitt brukt, og elever fra ulike skoler er intervjuet. Ved å studere temaet fra ulike innfallsvinkler og perspektiver har ulike kilder, datainnsamlingsmetoder og teorier bekreftet og understøttet funnene. På denne måten styrkes nøyaktigheten. Flere av funnene kan også ses i lys av tidligere kvalitativ klasseromsforskning, noe som kan indikere høy reliabilitet (Holand, 2018, s. 99).

Likevel kan ikke min analyse reflektere hele virkeligheten. Selv om elevenes meninger og tanker kommer til uttrykk i intervjuene, vil tolkningene være basert på min forståelse. Samtidig vil også elevene være påvirket av omgivelsene i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Framstillingene som forekommer kan dermed ikke forstås utelukkende som nøyaktig og helhetlig gjenspeiling av elevenes faktiske erfaringer. Mine observasjoner vil også være farget av min erfaringsbakgrunn, og det er ikke nødvendigvis slik at andre ville tolket disse på samme måte. Jeg har derfor forsøkt å nyansere i analysen, for å unngå å at mine tolkninger skal framstå som de eneste riktige. Ved bruk av en intervjuguide med åpne spørsmål var også muligheten der for at elevene kunne komme med deres personlige meninger.

I forskningsintervjuet konstrueres kunnskapen i samspill mellom intervjuer og den intervjuede, og en styrke var derfor at jeg kunne forklare begreper eller stille oppfølgingsspørsmål for å forsikre meg om at vi hadde en felles forståelse.

3.7.2 Validitet

Validitet dreier seg om hvorvidt det er samsvar mellom det forskningen søker å undersøke, og det som faktisk undersøkes (Thaagard, 2013, s. 194). Tidlig i forskningsprosessen måtte jeg derfor bestemme meg for hvordan jeg skulle undersøke hvilken *verdi* elevene ser i opplæringen i muntlig norsk. Verdi er et abstrakt begrep, og hva som anses som verdifullt for et menneske vil som regel preges av subjektivitet. Som en konkretisering utformet jeg derfor to forskningsspørsmål som tok utgangspunkt i 1) elevenes erfaringer og 2) elevenes meninger. Fordi hva man anser som verdifullt gjerne vurderes ut ifra et personlig grunnlag, så jeg på dette som gode indikatorer som til sammen kunne gi svar på problemstillingen.

Målsetting har vært å løfte fram elevenes perspektiver, og jeg bruker derfor elever som informanter. På denne måten styrkes den indre validiteten ved at det er konsistens mellom forskningsspørsmål og utvalg (Postholm, 2010; Thaagard, 2013). Aksjonen skulle i utgangspunktet fungere som en forberedelse til intervjuene, men dette ble som nevnt ikke mulig. Som følge av dette var jeg usikker på om spørsmålene var for vanskelige. Jeg tilpasset derfor intervjuguiden til det nye utvalget. Samtidig sørget jeg for å ta tak i spesifikke utsagn og hendelser elevene beskrev, og stilte spørsmål med utgangspunkt i disse erfaringene. På denne måten sørget jeg for at innholdet ble mer virkelighetsnært og forståelig for elevene. Dette øker sannsynligheten for at elevenes refleksjoner er gyldige i henhold til å kunne svare på problemstillingen. På den andre siden kan elevenes hukommelse være noe begrenset, slik at svarene kun begrenser seg til de siste aktivitetene eller sjangrene de har jobbet med. Hvorvidt intervjuene kan gi et fullstendig svar på hvordan de erfarer muntligopplæringen i sin helhet er derfor vanskelig å si.

Forskningens validitet avhenger også av at leseren kan følge og etterspore forskningsprosessen (Postholm, 2010, s. 170). Gjennom analysen er utsagn godt dokumentert, og fortolkningene er basert på relevant teori som er valid for undersøkelsens tema. Prosjektet inneholder også en tydelig gjennomgang av hvilke metoder som er brukt til innsamling av data og analyser. En forutsetning for en god fenomenologisk analyse er at forskeren utvikler en refleksiv og kritisk bevissthet rundt sin rolle som forsker (Postholm, 2010, s 1717).

Jeg har derfor vært forberedt på at mine antakelser både kunne bekrefte og avkreftes underveis, og at nye forhold kunne bringes inn i forskningen. Målet har vært å rette blikket mot elevenes uttalelser og tanker, men jeg erkjenner likevel at min forforståelse og mitt teoretiske ståsted kan ha fått innvirkning for både observasjoner og analyser.

3.7.3 Generaliserbarhet

I og med at dette er en kvalitativ studie basert på et lite utvalg er det vanskelig å fastslå at mine funn er typiske for andre norske ungdomsskoleelever (Kvale & Brinchmann, 2015, s. 289). Samtidig begrenser studien seg kun til elever fra en del av landet. Men, i kvalitativ forskning er gyldigheten mer avhengig av mangfoldet i informasjonen og forskerens evne til å analysere, enn utvalgets størrelse (Postholm, 2010, s. 164). I og med at jeg foretok et lite utvalg endte jeg opp med en overkommelig mengde data, og fikk dermed mulighet til å analysere dette grundig. Fordi jeg har hatt en fenomenologisk tilnærming, har ikke målet vært å skape sikker kunnskap, men heller å formidle et utvalgs ungdomsskoleelevers erfaringer med muntligopplæringen i norskfaget. Jeg anser derfor prosjektet som et bidrag til en mer reflekterende og kreativ holdning til arbeid med muntlighet i norskfaget, og tror at det ville vært interessant å se nærmere på dette fenomenet i andre kontekster med større et utvalg.

4. Analyse og tolkning

Giorgi (1985) beskriver analysen innenfor fenomenologiske tilnæringer som en todelt prosess. Dette innebærer at man først beskriver fenomenet som er studert gjennom deltakernes subjektive opplevelser og erfaringer, og deretter forsøker å finne frem til fellesnevnerne som gjennomsyrrer denne opplevelsen (Postholm, 2010, s. 44). Dette betyr at gjentatte og overlappende uttalelser fra elevintervjuene er utelatt, og de utsagnene som vises til representerer de vesentlige funnene. I tilfeller der enkeltelevers svar skiller seg ut, vil dette komme tydelig fram. Sitater fra Lenes intervju vil også forekomme, men det er viktig å understreke at ingen av elevene som intervjues er hennes elever. På denne måten vil de ulike praksisene som beskrives være fra fire ulike klasserom. Det som likevel samler disse stemmene er at de har en mening om, og erfaring med muntligopplæringen i norskfaget. Fordi jeg er interessert i elevenes synspunkter vil utsagn fra elevintervjuene ha en fremtredende plass i det følgende. Observasjonsnotater og utsagn fra lærerintervjuet fungerer som supplement der det er relevant. For elevene som har blitt intervjuet vil jeg benytte meg av de fiktive navnene Anders (10.klasse), Emilie (10.klasse) og Janne (9.klasse). For å gjøre analysen mer oversiktlig ser jeg det hensiktsmessig å ta for seg de ulike hovedkategoriene hver for seg; *undervisning i muntlighet, læringsutbytte, følelser, læringsmiljø, tilpasset opplæring og lærerens veiledning og tilbakemelding*. Det har til tider vært vanskelig å holde kategoriene atskilt, men det har likevel vært viktig å skille dem for å få fram kompleksiteten i materialet.

4.1 Undervisning i muntlighet

Elevene opplever at de har lite eksplisitt fokus på muntlighet i norskfaget. Emilie uttrykker det slik: *“egentlig føle æ ikke vi har så sykt stort fokus på det muntlige i norskfaget siden det e så mye muntlig i andre fag”*. Lene poengterer også at hun sjeldent legger opp til undervisning med muntlighet som eksplisitt undervisningsfokus: *“Ja, men det e ikkje nokka vi prate om hele tida. Vi bruke å prate om det hvis vi har en større presentasjon. Da kan vi snakke om stemmebruk og kroppsspråk”*. Videre sier hun at det virker som om det er bedre tilrettelagt for skriftlig arbeid i skolen, og at hun har lite kjentskap til ressurser knyttet til muntlige aktiviteter og oppgaver. Det kan med andre ord virke som at metaundervisning forekommer sjeldent, noe som sammenfaller med funnene til Svenkerud mfl. (2012). De fant kun tre korte sekvenser med metaundervisning. Man ser også de samme tendensene i Svenkerud (2013).

Her påpeker hun at arbeid med muntlighet kan være lite synlig for elevene dersom dette forekommer som en integrert del av annet faglig innhold (Svenkerud, 2013, s.

12). Samtidig kan det også være relevant å stille seg spørrende til i hvilken grad norsklærere har tilgang til ressurser knyttet til muntligopplæring. Lene er positiv til å utvikle det muntlige arbeidet, men uttrykker på den andre siden usikkerhet til hvordan dette kan realiseres i praksis. Dette kan henge sammen med at de ikke er etablert noe nasjonalt senter for muntlighet.

Elevene nevner flere ulike former for arbeid med muntlighet, som gruppesamtaler, lydfil, podkast, fagsamtaler og høytlesning. Anders og Emilie nevner også debatt, men da i forbindelse med samfunnsfag. Overraskende nok mener alle at de har lite muntlige framføringer i norskfaget sammenlignet med andre fag: “ (...) vi bruke å koble det med et anna fag. Vi hadde for eksempel presentasjon i samfunnsfag når vi hadde om valg ” (Emilie). Det kan med andre ord virke som om elevene først og fremst relaterer muntlige framføringer til større tverrfaglige prosjekter. Det må imidlertid knyttes noen kommentarer til dette som nyanserer bildet noe. For det første må dette ses i lys av intervju som innsamlingsmetode. Siden elevene snakker ut ifra egen hukommelse kan det være slik at de kun begrenser seg til de siste aktivitetene eller sjangrene de har jobbet med. Samtidig kan også mye tyde på at elevene har andre kriterier for hva de definerer som en muntlig framføring. Samtlige beskrev nemlig en eller annen form for muntlig framføring på spørsmål knyttet til tilbakemeldinger i norskfaget. Det kan dermed virke som at arbeid med framføringer forekommer, men at disse er mindre omfattende og tidkrevende enn de faglige presentasjonene som omtales i andre fag. Elevene påpeker likevel at de gjerne velger bort framføring til fordel for andre sjangre. Det kan dermed gjøres et poeng ut av at elevene ser på framføringer som et mer avansert nivå for muntlighet, og at dette kanskje kommer av at de ikke er vant til å arbeide med større framføringsprosjekter i norskfaget. På den andre siden påpeker Lene påpeker at hun har gått litt bort fra det “*typiske med presentasjona*”, og at “*arbeid med muntlighet kommer kanskje mest til syne når vi arbeide med å planlegge debatta og fagsamtala*”. Det at framføringer gis så liten oppmerksomhet motstrider resultatene fra flere av de tidligere studiene knyttet til muntlige ferdigheter (Hertzberg, 2003; Svenkerud m.fl. 2012; Svenkerud, 2013). Dette kan tolkes som et resultat av at elevmedvirkning har fått økt fokus i skolen gjennom LK06, og at lærerne i større grad gir elevene mulighet til å velge mellom ulike sjangre når de skal vise hva de har lært.

Videre mener elevene også at de får lite tid til forberedelser og øving. Alle elevene sier at de har behov for å øve før muntlige framføringer, men at øvingen i hovedsak foregår hjemme hvor de får respons av foresatte: “ (...) *æ må ha hvertfall et par daga så æ får øvd på det æ skal si, så æ bruke å øve foran ho mamma hjemme*” (Emilie). Samtidig uttrykker de også at de gjerne skulle fått bedre tid og veiledning på arbeidet med muntlige oppgaver: “*Noen gang syns æ det e litt stressanes, fordi vi starte liksom på mandag, også har vi presentasjonen på onsdag. Så læreren kunne gjerne hjelpe oss litt mer med tema først*” (Janne). Dette sammenfaller også med Svenkeruds (2013) funn om at elevene får lite muntlig-faglig veiledning fra lærerne når de forbereder muntlige framføringer på skolen, og at mange øver hjemme. Når elevene skal vise fram et kunnskapsinnhold gjennom muntlig formidling, forutsettes en dobbel kompetanse: fagkunnskap og formidlingsevne. Det sier seg selv at et slikt arbeid krever mye av elevene. De skal både drive med kunnskapsinnhenting (inventio), tenke på form (dispositio og elocutio), og øve på selve utførelsen (memoria og actio). Dette forutsetter at man setter av god tid til slikt arbeid, og at man drøfter ulike språklige virkemidler og teknikker sammen med elevene. Her ser man også hvordan retorikkens begreper kan fungere som utgangspunkt når man skal planlegge undervisningen.

4.2 Læringsutbytte

På spørsmål om hva muntlige ferdigheter innebærer, nevner elevene først og fremst faktorer knyttet til taleren: “(...) *være tydelig, ikke prate for fort og høyt nok*” (Emilie). Elevsvarene dreier seg i første rekke om stemmebruk. På mer åpne spørsmål trekkes det fram at det må “*virke som om man e litt interessert i det man snakke om og få med mye informasjon*” (Janne). Elevene formulerer seg på en måte som kan tyde på at de baserer sin kunnskap på erfaringer de har fått gjennom å holde framføringer, og å være publikum på medelevers framføringer. På spørsmål om hvilken verdi muntlige ferdigheter kan ha videre i livet er en felleessens i svarene at slike ferdigheter er viktig for å kunne gjøre seg forstått: “*Muntlighet e jo viktig i arbeidslivet da, eller uansett når man skal snakke med menneska. For at man skal kunne forstå hverandre e det viktig å kunne prate ordentlig å tydelig*” (Emilie). Elevene ser med andre ord først og fremst på muntlighet som et presentasjonsverktøy. Trening i muntlige kompetanser er relevant for å bli en god taler, men som Børresen mfl. (2012, s. 37) understreker er det også helt sentralt for å kunne bruke språk som redskap for læring i andre sammenhenger. Elevene benytter seg av hverdagslige begreper, og mye kan tyde på at de mangler et begrepsapparat, noe som også Svenkerud (2013) er inne på.

Hun fant at elevene uttrykker mer kunnskap om avsenderrollen enn mottaker-perspektivet, og at de hadde få eksempler på hva de hadde lært. Svenkerud (2013, s. 13) påpeker at dette både kan være et uttrykk for elevenes begrensede innsikt i kunnskapsområdet for muntlige ferdigheter, men også for at de mangler et begrepsapparat for å formidle hva de kan.

Elevene omtaler hverandre positivt i publikumsrollen, men uttrykker liten bevissthet om egen og andres rolle som lytter. Det kan virke som om at de har lite egeninteresse av å lytte til andre, og at de bare følger instruksene: “ (...) viktig at man følge med, klappe på slutten og passe på at man ikke forstyrre”. (Anders). De er høflige og solidariske mot hverandre, men ikke nødvendigvis interesserte. Det kan med andre ord virke som om de i liten grad tenker over hvordan man kan gå fram for å fange medelevenes oppmerksomhet, fordi det viktigste er å virke sikker og engasjert ovenfor læreren. Samtidig virker det heller ikke som om de bryr seg om hvordan en god lytter kan bidra til god kommunikasjon: “så lenge man e stille og vise respekt så e det greit liksom” (Anders). Dette sammenfaller med evalueringer av muntlige framføringer i klasserommet etter både L97 og LK06 (Hertzberg, 2003; Svenkerud, 2012). Her oppdaget man at det stadig var et problem at elevene ikke lyttet til medelevenes framføringer.

Når det kommer til retoriske ferdigheter kan mye tyde på at elevene i den observerte klassen hadde arbeidet lite med muntlig argumentasjon, og spesielt i forbindelse med spontan muntlighet. Når elevene skulle argumentere for sine synspunkter under aktiviteten “Kroppen tar stilling” var svarene korte og useriøse: “jente kan jo ikke være mekaniker” eller “sånn e det bare”. Lene poengterte for øvrig i sitt intervju at “når eleven får tid til å planlegge den muntlige aktiviteten så får dem det mye bedre til, og prestere mye bedre”. Dette sammenfaller både med elevenes ønsker om bedre forberedelsestid, og retorikkens fundamentale tanke om at talen må planlegges i detalj før den framføres (Bakken, 2016, s. 40). Selv om elevene skal kunne presentere fagstoff og diskutere på hensiktsmessige måter gjennom spontan samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2019), er det mye som tyder på at elevene har behov for mer konkret undervisning og øving før arbeid med spontan muntlighet. Norskfaget skal i utgangspunktet ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2019), men i den observerte klassen var elevene både usaklige og tok lite hensyn andres synspunkter.

Mye tyder på at denne aktiviteten ville fungert bedre om vi innledningsvis hadde snakket om kjennetegn ved god argumentasjon, for eksempel at saklighet vinner tiltro, at alle stemmer har betydning, og hvordan argumentasjonen kan bli mer overbevisende ved å vise til mer generelle eksempler. Mer teoretisk kan dette forklares med å henvise til den viktige rollen andre har for individuell læring (nærmeste utviklingszone og støttende læringsstillas) og til hvor viktig læringsstøtte og oppfølging er for vellykket aktivitet (Haug, 2012, ss. 54-55).

4.3 Følelser

Fenomenologien har sine røtter i Husserls (1859-1983) filosofiske perspektiver. Husserl mente at opplevelser knyttet til følelser har mye å si for hvordan mennesker opplever fenomener (Postholm, 2010, s. 42). På denne måten vil elevenes følelser trolig være av betydning for hvilken verdi elevene ser i muntligopplæringen i norskfaget. Å kjenne på engstelse i forbindelse med muntlig arbeid var et framtrædende aspekt i elevsvarene. Janne påpekte at hun ikke var så glad i å arbeide muntlig, og at grunnen til dette var fordi *“(…) æ like ikke så godt å prate foran andre for det gjør mæ ukomfortabel, også blir man jo redd for å si feil”*. På spørsmål om hun visste hva hun burde øve på, svarer hun: *“Ja, æ bør vel prøve å ikke være så redd, og ikke ramle over ordan mine”*. Til tross for at Anders og Emilie syntes det var greit å arbeide muntlig, påpeker også de at det er flere som ikke liker å delta muntlig: *“det e mange som grue sæ og e veldig usikker”* (Anders). På spørsmål om hvorfor de tror det er slik, svarer Emilie at *“det e vel bare at folk e litt usikker på ka andre tenke. Det e kanskje litt skummelt å stå foran folk når dem ser på dæ”*. Til tross for at det er tydelig at hun kobler dette til framføringssammenheng, poengterer hun også at spontan muntlighet er ubehagelig: *“Det verste æ vet e når læreren ber mæ om å lese nokka høyt. Da klikke det for mæ. Det e mange som bruke å si nei da”*. Michaelsen (1999) påpeker at det å formidle noe muntlig i stor grad involverer hele mennesket, og at det kan være vanskelig å skille person og prestasjon. Mye kan tyde på at elevene opplever det å uttale seg i helklassesamtale som konfronterende og ubehagelig, og at de er redd for å gjøre feil eller å si noe som ikke svarer til forventningene. Dette samsvarer også med intervjuundersøkelsen gjennomført av Dæhlen mfl (2011). Her poengterte ungdomsskoleelever at de gruet seg til å holde presentasjoner fordi de måtte eksponere seg selv foran klassen.

På spørsmål om hva elevene liker å jobbe med kan det virke som om bedre forberedelsestid og mindre grupper har en følelsesmessig positiv effekt. Det virker som at det å få tid til å forberede seg er en trygghet for elevene: *“Det er jo en øvesak, hvis man øve sæ føles det mye bedre”* (Emilie). Elevene påpeker videre at de ofte har gruppediskusjoner, og at det føles lettere å delta muntlig i mindre grupper. Lene poengterer at svært få av elevene i hennes klasse tør å ta ordet i helklassesamtaler, men at *de fleste føle sæ trygg og deltar mer i gruppe*”. Dette samsvarer også med mine observasjoner. I arbeidet med speed-intervju virket det som om elevene syntes det var lett å prate når de kun hadde én person å forholde seg til. Underveis i økten fløt samtalen lett, og elevene smilte og lo. Dette kan også tolkes som at det å delta muntlig foran en større forsamling oppleves som et mer avansert nivå knyttet til muntlig kompetanse. Penne & Hertzberg (2015, s. 109) påpeker at et problem med å formidle noe til en større forsamling er at vi ikke umiddelbart får tilbakemelding på det vi sier, og at dette ofte er avgjørende for hvor godt man trives i situasjonen. I mindre grupper er dette annerledes, og under aksjonen virket det som om elevene følte en trygghet i motpartens bekræftende nikk, smil og gjensidige interesse. Elevene hadde på forhånd fått beskjed om å håndhilde, være gode lyttere og tenke på blikkontakt. På denne måten var motparten mer bevisst over sin rolle som lytter. En fin progresjon i arbeidet med muntlige ferdigheter kan derfor være å gradvis øke gruppestørrelsen. På denne måten venner elevene seg til å kommunisere med og presentere for medelever i trygge omgivelser, før det etter hvert kan bli lettere å delta i helklassesituasjoner.

4.4 Læringsmiljø

Mennesker er sosiale, og vi er avhengige og påvirkes av andre mennesker (Schieffloe, 2011, s. 287). På denne måten kan læringsmiljøet ha betydning for hvordan elevene erfarer arbeidet med muntlig i norskfaget. Siden jeg observerte Lenes klasse, fikk jeg innblikk i et læringsmiljø, og kunne undersøke hvordan elevene responderte på det som foregikk. Lene hadde på forhånd fortalt at det kun var et fåtall av elevene som var trygge i helklassesamtale, og at de færreste deltok muntlig. Dette ble bekreftet allerede i oppstarten av første timen. Svært få elever rakk opp hånda, og de færreste ønsket å svare på direkte spørsmål fra læreren. Likevel var det tre elever som skilte seg ut. Disse tok ordet hyppig, men da i form av useriøse og forstyrrende kommentarer. En mulig tanke kan være at disse handlingene var motivert av at elevene ønsket å markere og opprettholde sin plass i gruppa. Dette kan knyttes til et viktig poeng som ikke nødvendigvis kommer tydelig fram i læreplanen, nemlig at motivasjon også inngår i språklige handlinger eller ytringer (Penne & Hertzberg, 2015, s. 26).

Motivasjon er knyttet til verdier, relasjoner og følelser i enhver kontekst, og vi har derfor liten garanti for at elevenes motivasjon for muntlighet er i samsvar med lærerens eller læreplanens målsettinger. “Aktiv bruk av språket” i klasserommet kan ikke garantere at norskfaget åpner for en arena der “de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar”. Heller ikke at slike handlinger fører til et demokratisk klasserom som “ruster til deltakelse i samfunns- og arbeidsliv”. Det er like sannsynlig at slike handlinger bare bekrefter de sosiale, kulturelle og individuelle ulikhetene som allerede kan ha blitt en struktur i det konkrete klasserommet (Penne & Hertzberg, 2015, s. 135).

Lene påpeker også i sitt intervju at mange av elevene syntes det er *“flaut å prate, fordi dem e redd for å si feil, og fordi dem syns det e ekkelt når enkelte eleva gir negative tilbakemeldinger”*. Videre kommer det fram at de fikk åtte nye elever forrige høst, og at dette fikk konsekvenser for læringsmiljøet, spesielt når det kom til muntlige deltakelse. De nye elevene hadde nemlig *“tatt over styringa i klassen”*, og kommenterte ofte at andre elever smisket med læreren hvis de var muntlig aktive: *“med engang elevan får spørsmål om fag så backe dem unna. De tør ikke være frampå og vil ikke vise at dem kan nokka”*. Hun understrekte videre at det var tydelige grupperinger i klassen, og at det virket som at enkelte av disse gruppene var i posisjon til å *“bestemme ka som e lov å si, og ka man ikke kan si”*. Dette samsvarer med Danielsens (1999) poeng om at læringsmiljøet kan være med på å opprettholde roller. Hoel (1999) påpeker at læringsmiljøet er en dynamisk prosess, og at miljøet skapes av relasjonene mellom elevene. En mulig tolkning kan derfor være at den nye sammensetningen i klassen har hatt innvirkninger på læringsmiljøet, og at det er behov for en oppfriskning av regler og forventninger.

Til tross for at jeg ikke observerte klassene til elevene som ble intervjuet, så jeg det likevel som hensiktsmessig å fortolke deres intervjudata i lys av de sosiale rammene de forholder seg til. På spørsmål knyttet til læringsmiljøet uttrykker Anders at de har hatt utfordringer: *“Njaa, det har vært litt mye rart med det klassemiljøet. Læreren sir no at vi har et dårlig miljø”*. Det er også mye som tyder på at det er en form for kjønnsgruppering i Anders klasse. På spørsmål om elevene viser hverandre respekt i faglig sammenheng sier han at *“jentn pleie alltid å hviske å sånn, stjel litt oppmerksomhet”*. Det kommer fram at forrige presentasjon var kjønnsdelt, og at dette er en arbeidsform han ønsker mer av: *“vi syns det funka veldig bra når det bare va oss guttan. Da va æ mye mindre nervøs”*.

Her refererer han til guttene når han sier “vi”, noe som kan tyde på at guttene trives best med muntlig arbeid når jentene ikke er til stede. Det er vanskelig å fastslå hva som er grunnen til grupperingene i Anders klasse, men i likhet med Lene nevner også Anders at det har vært en del utskiftninger i klassen, men da i form av nye kontaktlærere. Her vil det igjen være relevant å vise til Hoel (1999). Hun hevder nemlig at “å bygge opp ein klasseromskultur er å bygge opp eit sett av verdiar og normar for åtferd og interaksjon i klassen” (Hoel, 1999, s. 37). På denne måten kan utskiftningen av lærere ha ført til at regler som har til hensikt å regulere samspillet mellom elevene er lite definert og utydelige, og at dette bidrar til å opprettholde grupperingene i klassen.

I motsetning til Anders poengterer Emilie at hun er fornøyd med klassemiljøet. På spørsmål om hvorfor hun trives svarer hun at det er: *“fordi læreran e veldig flink til å vise framgangsmåta og si ka vi skal gjøre, også bruke dæm å dele oss i gruppe og si at vi må fordele arbeidet likt.”* Det kan dermed virke som om lærerne i Emilies klasse har tydelige rutiner og forventninger til elevenes arbeidsprosess. Eide (2017, s. 50) påpeker at dette er viktige faktorer som støtte til utrygge elever. Samtidig kan det at lærerne har ansvaret for gruppeinndelingen også være en faktor for Emilies trivsel. På denne måten skapes forutsigbarhet, og elevene slipper å bekymre seg for å ikke bli valgt. Hvis det i tillegg er slik at lærerne bevisst forsøker å sette sammen heterogene grupper, kan dette også ha en læringsmessig effekt. I tråd med Vygotskys tankegods vil elevene da kunne ta i bruk sine *nærmeste utviklingssoner* og fungere som stillaser for hverandre (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 110). Om dette er hensikten kan man ikke si for sikkert, men det er nok en grunn til at lærerne har valgt å ha ansvaret for gruppeinndelingen.

4.5 Tilpasset undervisning

Det er tydelig at både Anders og Emilies lærere ønsker å dempe prestasjonspresset, og tar hensyn til at enkelte er nervøse. Utsagn fra deres intervju tyder på at lærerne ofte legger opp til elevmedvirkning: *“Ja eh de fleste vil ikke det (presentere foran klassen) så det e derfor vi ofte kan velge lydfil i stedet for presentasjon”* (Anders). Janne er som nevnt den eneste som uttrykker at hun ikke liker å arbeide med muntlig. Hun er også den eneste som ikke nevner noe om valgfrihet i oppgaver. På spørsmål om det er noe som kunne gjort henne mer trygg i undervisningen påpeker hun at *“det e vel det at læreran tilpasse mer og høre mer på oss elevan”*. Det kan med andre ord virke som om elevmedvirkning har en positiv effekt for Anders og Emilies erfaringer med muntligopplæringen, og at Janne ønsker seg mer av dette.

Fordi norskplanen understreker at elevene skal utvikle sin språkkompetanse ut ifra den enkeltes evner og forutsetninger, åpnes det opp for at elevene kan nå samme kompetansemål på ulike måter. I tråd med Liv Marit Aksnes (2016) tanker om at det viktigste er at man klarer å formidle noe på en hensiktsmessig og virkningsfull måte, har det ikke så mye å si om elevene velger å vise dette gjennom en framføring eller en podkast. Men, til tross for at mange elever opplever muntlige presentasjoner som sårbart og konfronterende, er det likevel viktig å få trening i sjangeren. Utfordringene bør kanskje heller rettes mot kompleksiteten i en slik oppgave, og lærerens rolle som veileder.

Kjønnsdelingen i Anders klasse var sikkert etter beste mening og kan nok fint fungere hvis det kun er snakk om en sjelden gang. Det er likevel viktig å understreke at en slik inndeling over tid kan svekke fellesskapsfølelsen og læringsmiljøet i klassen. milie påpeker at enkelte av elevene i klassen ikke vil delta muntlig, og at *“det virke som om læreran bare lar dem være, så da slipp dem å presentere”*. Om det elevene faktisk slipper så lett unna som Emilie hevder, er tvilsomt. Lærerne har nok en alternativ løsning for at disse elevene også får vise hva de kan. For eksempel sier Janne at *“(…) de eleven som ikke vil presentere for klassen bruke å presentere for læreren aleina”*. Til tross for at lærere gjennom tilpasset undervisning ønsker å vise omsorg for den enkelte og unngå å tvinge elever til å snakke foran alle, kan et uønsket resultat være at elevene i mindre grad trener i større grupper og at de ikke får tilbakemelding og oppmuntring fra medelever, noe Børresen mfl. (2012, s. 62) påpeker som viktige faktorer for både kunnskapsutvikling og selvtillit. Samtidig handler også muntlig kompetanse om å kunne forholde seg til andre mennesker og å utøve både spontan og planlagt tale. I tråd med tankegodset til sosiokulturell læringsteori (Lyngsnes & Rismark, 2010, s. 61) er elevenes læring nært knyttet til muligheten til å delta i sosiale fellesskap. Man bør derfor ha en god grunn til å isolere enkeltelever fra resten av klassen. Som teksten allerede har vært inne på kan det være lurt å først og fremst rette blikket mot læringsklimaet hvis man opplever at mange av elevene vegrer seg for å ta ordet i klassen.

4.6 Lærerens veiledning og tilbakemelding

Det er mye som tyder på at også lærerens rolle er av betydning for hvordan elevene erfarer muntligopplæringen i norsk. Emilie skryter mye av lærerne, og påpeker at de skal ha mye av æren for tryggheten hun føler i norsktimene. Anders påpeker derimot at de har hatt ulike lærere, og bruker ofte dette som en “forklaring” på hvorfor ting ikke er helt optimalt.

Om det noe ustabile klasse miljøet sier han: “(...) *men vi har bytta norsklærer hvert år. Så det e liksom litt ustabil*”. Disse utsagnene kan tyde på at en trygg og stabil lærer er en viktig faktor for hvordan Anders egentlig mener at undervisningen burde være. Som teksten allerede har vært inne på virker det som om trygghet er en faktor som har mye å si for hvorvidt elevene velger å delta muntlig eller ikke. I forbindelse med det muntlige arbeidet er det derfor viktig at læreren fungerer som et støttende læringsstillas, både med tanke på faglig støtte og veiledning, men også i forhold til omsorg, ros og forventninger (Drugli & Nordahl, 2013, s. 69).

Når det kommer til lærerens tilbakemeldinger varierer elevsvarene. Emilie bruker å få skriftlige tilbakemeldinger på det muntlige arbeidet, men uttrykker at de sjeldent sier noe om den muntlige formidlingen. Hun kommer på at hun har en skriftlig tilbakemelding liggende, og finner fram denne: “*ja, her har vi fått en sånn vurderingsgreie der det står “fremdragende, kompetent og under utvikling”, også står det liksom “bruker et kompetent og voksent språk som passer til innholdet, men ikke alltid like presis i ordvalg og bruk av fagspråk”*”. I dette tekstutdraget får hun konkrete tilbakemeldinger knyttet til formidlingsevne, men på oppfølgingsspørsmål om hun forstår tilbakemeldingene skjønner man hvorfor hun sier at hun ikke bruker å få tilbakemeldinger knyttet til formidlingsevne: “*æ ser jo ikke så mye på teksten som står der da. Æ ser mest på om det e fremdragende, kompetent eller under utvikling*”. Det at elevene kun er opptatt av karakteren eller hvilket nivå de ligger på, er et kjent fenomen. (Fjørtoft, 2009, s.39). Til tross for at hun nettopp hadde lest et utdrag fra tilbakemeldingsskjemaet på hva hun kunne forbedre (ordvalg og fagspråk) svarte hun likevel at hun ikke visste va hun burde øve på. Dette kan tyde på at Emilie mangler et metaspråk knyttet til vurdering, eller at læreren bruker et for komplisert språk. En tredje forklaring kan være at Emilie ikke er motivert til å lese tilbakemeldingene siden hun ser hvilket nivå hun skårer på, og er fornøyd med dette.

Janne sier at læreren bruker å gi tilbakemeldingene i muntlig form, men at disse “ (...) *bruke å være veldig kort. Og ikke mye informasjon. Læreran kan liksom si sånn “veldig bra, du kunne hatt litt mer innlevelse”, og det får vanligvis alle høre*”. Det at Jannes lærere virker å ha lave forventninger og gir korte, generelle tilbakemeldinger, samsvarer også med tidligere forskning (Hertzberg 2003; Svenkerud mfl. 2012, Svenkerud 2013). I Svenkerud mfl. (2012) beskrives lærernes tilbakemeldinger som ukritiske og lite konkrete.

De peker videre på at lærerne er svært opptatt av det sosiale klimaet i klassen, og at det virker som om det viktigste er å vise entusiasme og begeistring overfor elevenes prestasjoner. En mulig forklaring kan være at Jannes lærere ikke ønsker å pirke på enkeltelever foran klassen, men dersom man velger å gi tilbakemeldingene i fellesskap er det viktig at denne sier noe om hvor elevene står, og hva som kan forbedres. Et viktig prinsipp for undervisvurderinger er at elevene skal få tilbakemeldinger som sier noe om kvaliteten på arbeidet eller presentasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). På denne måten er det lite sannsynlig at rendyrket positiv respons er lønnsomt. Et annet viktig prinsipp er nemlig at elevene: “skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem” (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette gjør de neppe dersom tilbakemeldingene ikke fokuserer på målet med oppgaven, og hvor elevene er i forhold til dette målet. I likhet med Hertzberg (2003) virker det som at den muntlig-faglige tilbakemeldingen som gis i etterkant av framføringene i Jannes klasse først og fremst relaterer seg til *actio*. Utfordringen med dette kan imidlertid knyttes til at det å vurdere tekstspesifikke trekk som språklige formuleringer og oppbygging krever en uhyre konsentrert lytting ledsaget av hyppig notering, og en tekstkompetanse som nærmer seg ekspertnivå. I tråd med Hertzberg (2003) funn kan det virke som om det er behov for å innarbeide konkrete vurderingskriterier, og som Fjørtoft (2009) påpeker bør de også inneholde et standardisert språk elevene forstår.

5. Framstilling av funn og drøfting

I dette kapittelet oppsummeres hovedfunnene fra analysen. Ved å bruke utsagn fra intervjuene har jeg forsøkt å beskrive hva som karakteriserer fire ulike undervisningspraksiser for muntligopplæringen i norskfaget, og hvilken nytteverdi elever ser i dette arbeidet. Før jeg går videre, må jeg minne om begrensningene ved materialet. Det er ingen grunn til å tvile på at det foregår systematisk undervisning knyttet til muntlighet i norske klasserom, selv om disse elevene uttrykker at det sjeldent forekommer. Utfordringene bør kanskje heller knyttes til hvorvidt slik undervisning forekommer tydelig nok. Jeg må likevel være forsiktig med å trekke bastante konklusjoner, og da spesielt på grunnlag av hva jeg *ikke* finner. På den annen side kan man si noe om det materialet faktisk viser. Noe som er interessant å bemerke seg, er at selv om elevene kommer fra ulike praksisfellesskap, har de overraskende mange overlappende erfaringer, tanker og meninger. Datamaterialet dette prosjektet bygger på er innhentet noen år etter Svenkerud mfl. (2012) og Svenkerud (2013). Men siden samtlige studier er basert på grunnskoleklasserom, og legger samme definisjon av muntlighet til grunn for registreringen, ligger det godt til rette for å se mine resultater i lys av disse to studiene.

5.1 Oppsummering av funn

Helt konkret kan elevenes erfaringer med muntligopplæringen i norskfaget oppsummeres med disse seks hovedfunnene:

- Lite eksplisitt fokus på muntlighet
- Muntlighet blir sett på som presentasjonsverktøy
- Spontan muntlighet er utfordrende i helklassesamtale
- Læringsmiljøet har innvirkning for muntlig deltakelse i klasserommet
- Elevmedvirkning skaper trygghet og motivasjon
- Behov for engasjerte og tydelige lærere

Disse punktene tegner et bilde av flere likhetstrekk med tidligere forskning. I likhet med Svenkerud (2013) viser også mitt materiale at det er lite eksplisitt undervisning der det snakkes *om* muntlighet, at elevene viser mer kunnskap om avsenderrollen enn mottakeren, og at lærernes tilbakemeldinger er vage og ukritiske. I motsetning til de tidligere studiene viser mitt materiale at elevene regelmessig får skriftlige tilbakemeldinger knyttet til muntlighet. Det er likevel mye som tyder på at disse tilbakemeldingene har liten læringsverdi for elevene.

Med dette sagt mener jeg ikke nødvendigvis at lærernes vurdering er mangelfull eller fraværende. Det kan godt være at lærerne legger mye tid og innsats i det å gi elevene omfattende tilbakemeldinger, noe som også Emilies tilbakemeldingsskjema bekrefter. Problemet virker imidlertid å være at elevene ikke forstår, eller tar til seg disse tilbakemeldingene. Poenget blir dermed at det kan synes som om det er behov for å utarbeide vurderingskriterier med et mer presist og standardisert språk, og at man tar seg god tid til å gjennomgå disse sammen med elevene.

Når det kommer til elevenes følelser, er engstelse et framtrædende aspekt. Til tross for at man lenge har vært bevisst over at talevegring eksisterer i skolehverdagen, kan det virke som at det ikke har blitt lagt ned særlig arbeid i å forebygge eller undersøke hva som ligger til grunn for problemet. Som nevnt innledningsvis er det lite oppdatert norsk forskning som tar for seg elevperspektivet knyttet til muntligopplæringen i norskfaget, men helt tilbake til 90-tallet fant Danielsen (1999) at læringsmiljøet kunne være en hemmende faktor for muntlig deltakelse. Et ustabil læringsmiljø kan gjøre det muntlige arbeidet uforutsigbart, og enkelte bekymrer seg for medelevenes reaksjoner. I forbindelse med muntlig arbeid virker det derfor som at elevene har behov for tydeligere rammer, rutiner, regler og forventninger. Elevene virker også å føle på en større trygghet når også lytteren eller mottakeren har fått en spesifikk oppgave og må delta aktivt. Det virker med andre ord som at elevene har behov for tydeligere regler knyttet til mellommenneskelige relasjoner, og at læreren stiller forventninger til både taler og lytter(e).

I tillegg til læringsmiljøet viser materialet at også elevmedvirkning har noe å si for elevenes totale opplevelse av muntligopplæringen. Det virker som at det å velge en sjanger man føler seg bekvem med har mye å si for elevenes trivsel. Det økende fokuset på elevmedvirkning i LK06 kan også være en faktor for at framføringens plass er mye mindre sentral i dette materialet enn i den tidligere forskningen. Ifølge læreplanen skal likevel elevene utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap gjennom forberedte framføringer. Men, i forbindelse med slikt arbeid uttrykker elevene et ønske om bedre forberedelsestid på skolen. Dette sammenfaller også med Svenkerud (2012) funn om at elevene stort sett øvde seg hjemme. Det er ikke overraskende at elevene føler seg tryggere med mer øving, men det kan likevel gjøres et poeng ut av at elevene syntes spontan muntlighet er utfordrende. Både når det gjelder læringsmiljø, men også når det kommer til lærerens rolle.

Hvorvidt læreren fungerer som veileder underveis i det muntlige arbeidet varierer, men det er tydelig at dette er av betydning for elevenes totalvurdering av muntligopplæringen. At elevene har behov for trygge og omsorgsfulle lærere er gjennomsyrende for hele opplæringen, men det blir tydelig at dette er ekstra viktig i muntligopplæringen. For å unngå at elevene skal være redd for å si feil eller bekymre seg over hva medelevene tenker, er det viktig at læreren skaper et trygt læringsmiljø med trygge omgivelser og samtidig fungerer som støttende læringsstillas. Det kan i tillegg virke som om det er behov for en tydeligere progresjon for muntligopplæringen. Spontan muntlighet er viktig, men mye tyder på at elevene har behov for å arbeide mer med forberedt muntlighet før de kan føle seg trygge og kompetente nok til å delta i spontane settinger.

5.2 Drøfting

Som nevnt innledningsvis ønsker jeg å se nærmere på arbeid med muntlighet i sammenheng med skolens dannelsesprosjekt, og i hvilken grad elevene rustes til å delta i demokratiske prosesser. I det videre vil jeg derfor forsøke å løfte blikket og se funnene i en mer samfunnsmessig sammenheng. I teoridelen vises det til hvordan arbeid med muntlighet er viktige forutsetninger for kommunikasjon, kunnskapstilegnelse og identitetsutvikling. Formålet med oppgaven har vært å se hvilken verdi elevene ser i muntligopplæringen, og jeg vil derfor se funnene fra elevintervjuene i lys av disse tre dimensjonene i det følgende.

5.2.1 Muntlighet som forutsetning for kommunikasjon

På spørsmål om hva muntlige ferdigheter innebærer peker elevene først og fremst på evnen til å presentere et innhold, mens retoriske ferdigheter eller det å lytte og respondere til andres synspunkter vektlegges i mindre grad. Elevene vokser opp i et samfunn der nye kommunikasjonsformer utvikles i rekordfart, og mye av deres daglige kommunikasjon foregår via sosiale medier. En av grunnene til at elevene opplever spontan muntlighet som utfordrende, kan tenkes å være at flere av kommunikasjonsformene de benytter seg av ikke krever noe særlig avansert form for muntlighet. Sett i motsetning til dialogen som skjer ansikt til ansikt, behøver ikke en dialog via sosiale medier å forekomme like hyppig, og man kan gjerne vente både en og to timer før man får svar. I tillegg utveksles mye av kommunikasjonen i form av korte kommentarer, emojis og likes, og muligheter til argumentasjon er ikke like mye til stede. Gjennom det muntlige språket blir innholdet aldri oppfattet isolert sett, og kommunikasjons-situasjonen må også ses i sammenheng med mottakerens reaksjoner. Slike reaksjoner er vanskelig å lese gjennom en tekstmelding.

Det er selvsagt flott at elevene lærer å respektere hverandre og er stille under presentasjoner, men i samfunnet vil man også møte på situasjoner der motparten stiller seg kritisk til innholdet i det som blir sagt. Følgelig blir det viktig at elevene også lærer seg å lytte aktivt til motparten, slik at de både kan følge opp med egne synspunkter, men også svare på en saklig og respektfull måte.

I den nye læreplanen understrekes det at muntlige ferdigheter også innebærer retoriske ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019). I dagens samfunn ser man også hvordan “språk er makt” og at retoriske evner og kommunikativ kompetanse kan være av betydning for den enkeltes mulighet til å delta i og påvirke samfunnet. Skal man nå fram med sitt budskap, uavhengig om det er i jobbsammenheng eller en mer uformell setting, er det viktig å kunne snakke for seg. Lærer ikke alle elevene dette på skolen, er det en risiko for at bare de som utvikler gode kommunikasjonsevner på tross av manglende opplæring, eller de som har mulighet til å kjøpe seg makt, har mulighet til å påvirke samfunnet. Et ekstremt eksempel kan være å vise til USA, hvor Donald Trump har kjøpt seg retorisk kompetanse i form av dyktige kommunikasjons-rådgivere. Det blir derfor viktig å utvikle en ytringskultur i skolen der elevene først og fremst har kunnskap om det de snakker om og hvordan man bør gå fram for å ytre seg, men også at de lærer å vise respekt for mennesker som har andre oppfatninger enn deg selv. I et mer langsiktig perspektiv vil dette kunne bidra til et mer demokratisk samfunn der flere deltar.

5.2.2 Muntlighet som forutsetning for kunnskapstilegnelse

I tråd med sosiokulturell læringsteori vil muntlig kommunikasjon og deltakelse i sosiale settinger være viktige faktorer for læring. På denne måten vil *muntlighet som forutsetning for kunnskapstilegnelse* være tett knyttet opp mot kommunikasjon. Det har likevel vært viktig å skille mellom disse dimensjonene, da det er tydelig at elevene først og fremst ser på muntlighet som et presentasjonsverktøy, og ikke nødvendigvis som læringsverktøy. Innenfor sosiokulturell tenking ser man på språket som en viktig faktor for individets kognisjon. Gjennom språket kan man stille spørsmål, reflektere, drøfte og løse problemer i fellesskap. På denne måten er det viktig at elevene utvikler en forståelse av at man ofte lærer bedre ved å sette ord på ting, og at muntlighet er en viktig læringsressurs når elevene skal arbeide seg inn i ulike tekster og fagspesifikke perspektiver i norskfaget.

Gjennom spontan muntlighet tvinges man til å tenke høyt, samtidig som muligheten for å bli utfordret eller korrigert på, er til stede. På denne måten settes kognitive prosesser i gang, og man kan utforske egne tanker, oppdage hva man kan, og hva man trenger kunnskap om.

Det som imidlertid kan være et aktuelt spørsmål til drøfting, er hvorvidt lærer og elever har en felles situasjonsdefinisjon for målet med det muntlige arbeidet i skolen. Elevene er klare i sin sak: det er lite fokus på muntligopplæringen i norskfaget. Men er det egentlig slik? Mye tyder på at elevene forbinder muntlige ferdigheter med selve framførelsen, eller presentasjonen av et faglig innhold. Analysen trekker også mot at dette er et resultat av at det som regel er i forbindelse med framføringer eller presentasjoner at lærere gir rom for eksplisitt undervisning knyttet til muntlighet. Det kan med andre ord virke som om muntligopplæringen ikke er synlig nok for elevene, og at slikt arbeid må kobles mer eksplisitt opp mot muntlighet for at elevene skal forstå hensikten med det muntlige arbeidet, og hvorfor slike ferdigheter er viktig i et samfunnsmessig perspektiv. På denne måten kan elevene utvikle en bevissthet om at muntlig deltakelse og kommunikasjon er viktige forutsetninger både for læring og for deltakelse i kompliserte samfunnsprosesser.

Videre kan det at elevene i liten grad tar til seg lærerens tilbakemeldinger i sin tur avspeile svakheter ved det norske utdanningssystemet i sin helhet. Etter fem år på lærerutdanningen kan jeg vise tilbake til både forelesninger og eksamener som eksplisitt tar for seg skriveopplæringen i norskfaget, men ingenting tilsvarende for muntligopplæringen. Når man i tillegg tar i betraktning at Lene mente det var bedre tilrettelagt for skriftlig arbeid i skolen, og at hun ikke var kjent med gode ressurser knyttet til muntligopplæringen, er det mye som tyder på at det fortsatt er behov for en kompetanseutvikling og et bredere faglig tolkningsfellesskap knyttet til muntligopplæringen. I norskfaget har man lange tradisjoner for undervisning i tekstopbygging, grammatikk, rettskriving, og det gis ofte omfattende tilbakemeldinger på elevens skriftlige produkter. Dette henger utvilsomt sammen med den omfattende vurderingskulturen som har utviklet seg de siste 20 årene, der prosesskrivingens vekting av underveivurdering er et viktig læringsprinsipp. Noen tilsvarende tradisjon finnes ikke for muntlig vurdering. Det kan være utfordrende å finne virkelighetsnære og realistiske kriterier og oppgaver knyttet til muntlig arbeid, men er ikke dette i seg selv et godt argument for nødvendigheten av å utvikle en god systematisk didaktikk rundt dette fagfeltet? Jeg mener dette understreker behovet for et nasjonalt senter for muntlige ferdigheter.

Selv om utdanningsdirektoratet (2013) har lagt ut kjennetegn på måloppnåelse i norsk muntlig, er disse svært komplekse og omfatter mye. Det kan dermed virke som at hva man velger å vektlegge i vurderingen overlates til den enkelte skole eller lærer. Et nasjonalt senter kan derimot være med på å kvalitetssikre at vurderingen i norsk skole blir rettferdig, tydelig og i tråd med læreplanen.

5.2.3 Muntlighet som forutsetning for identitetsutvikling

Analysen viser at enkelte elever synes det er ubehagelig å uttrykke seg spontant foran klassen. I slike sammenhenger bekymrer elevene seg over hva andre tenker, og er redd for å si eller gjøre noe feil. Dette kan tolkes som et resultat av at samfunnet de siste tiårene har gjennomgått en utvikling i kjølvannet av den teknologiske utviklingen. Det nye mediasamfunnet har skapt en kultur som preges av nye kommunikasjonsmønstre, og gjennom populære plattformer som Instagram og TikTok er ungdommen vant til å gi hverandre respons og tildele “likes” i form av emojis og korte kommentarer. Slike språkhandlinger er ikke særlig utdypende eller ansiktstruende, men med mediens vekt på selvframstilling og prestasjon er det ikke rart at elevene bekymrer seg for hva andre tenker når de skal uttrykke seg med mer enn enkeltord. Språket er den viktigste kommunikasjonskanalen vi har, og man kan på mange måter argumentere for at budskapets hensikt kommer tydeligere fram gjennom muntlig kommunikasjon. I en muntlig setting kan talerens kroppsspråk og mimikk i større grad avsløre hvilke holdninger og betydninger innholdet har for den som snakker. Lene påpekte at det virket som om elevene fryktet at muntlig deltakelse kunne stemple elevene som *for* skoleflinke, men på den andre siden kan nok også denne frykten dreie seg om at muntlig deltakelse kan avsløre manglende kunnskap. Her ser man hvordan frykten for å snakke foran klassen kan dreie seg om spørsmål knyttet til identitet.

Sett i sammenheng med sosiokulturell teori og forholdet mellom aktiv språkbruk og læring er talevegring ikke bare et sosialt problem, det kan også virke læringshemmende. Dersom muntlighet skal fungere som læringsverktøy er det derfor viktig å utvikle et læringsmiljø der samhandling og kommunikasjon står sentralt, og der prøving og feiling blir sett på som en viktig del av læringen. Videre må det også være takhøyde for konstruktiv kritikk. Fordi den muntlige teksten aldri oppfattes uavhengig av avsenderen, er det et stort element av sårbarhet i framføringssituasjoner, og i det å skulle motta respons etterpå. Innarbeidede kriterier kan derimot bidra til å lede oppmerksomheten bort fra eleven som person, og mot den muntlige framføringen.

Dersom elevene har erfaring med å bruke et fast kriterieskjema ved muntlige framføringer, kan slike settinger få et preg av rutine som kan avdramatisere situasjonen. Slike kriterier kan for eksempel gå på stemmebruk, grad av avhengighet til manus, plassering i rommet, bruk av hjelpemidler, evne til å strukturere stoffet og kontakt med publikum. Her ser man også hvordan retorikken og teorien om de fem forarbeidsfasene kan brukes som utgangspunkt når man skal utvikle vurderingskriterier.

Det å stå opp for seg selv verdsettes i det norske samfunnet, og et viktig spørsmål har rettet seg mot hvordan skolen kan bidra til at elevene utvikler samfunnsansvar og demokratisk tenking. I den nye læreplanen er demokrati og medborgerskap et viktig tema (Utdanningsdirektoratet, 2017a), og man ønsker at elevene både evner og tør å ta ordet og delta muntlig. For at elevene skal utvikle samfunnsansvar er det viktig at de utvikler individuell dømmekraft, og en bevissthet om at egen stemme har noe å si. Her vil øving i ulike sjangre være av betydning for at elevene skal bli trygg på egen stemme, og for at de skal tørre å stå opp for både seg selv og andre i samfunnets samtaler. På denne måten kan elevene også utvikle en bevissthet om at alle stemmer har betydning, og at uenighet og mangfold er det normale i et demokrati.

6. Oppsummering og avslutning

I dette prosjektet har den overordnede problemstillingen vært å undersøke hvilken verdi elevene ser i arbeidet med muntlig i norskfaget. Innledningsvis ble to forskningsspørsmål introdusert for å belyse problemstillingen. I dette kapitlet vil jeg forsøke å tydeliggjøre svarene på disse to. Avslutningsvis forekommer en kort oppsummering og oppfordringer til videre forskning.

6.1 Svar på forskningsspørsmål

6.1.1 Hva lærer elevene om muntlighet i norskundervisningen?

Når det kommer til elevenes kunnskap om muntlige ferdigheter dreier det seg stort sett om den produktive funksjonen ved muntlighet. Elevene vet at det er viktig å prate tydelig og høyt nok, og ikke for fort eller for sakte. De vet også at det er viktig å vise respekt, følge med, eller i alle fall late som, og applaudere når medelever har framføringer. Samlet sett ser de på muntlighet som et presentasjonsverktøy, og elevenes kompetanse i muntlige ferdigheter er mangelfull sett i sammenheng med kravene som stilles i læreplanen. Elevenes kunnskaper relateres først og fremst til framføringssituasjoner, og mye kan tyde på at det foregår lite eksplisitt undervisning om muntlighet. Samlet sett er elevsvarene lite nyanserte, og de har få svar på hva de selv kan forbedre. Dette kan både være et uttrykk for deres begrensede innsikt i kunnskapsområdet for muntlige ferdigheter, men også for at de mangler et metaspråk for å sette ord på ting. Det virker heller ikke som om elevene ser hvilken verdi slike ferdigheter kan ha i et samfunnsmessig perspektiv. De ser at de er nødvendig i forbindelse med oppdragene de får i skolen, men ikke nødvendigvis hvilken rolle muntlige ferdigheter kan ha for deltakelse i arbeids- og samfunnsliv.

6.1.2 Hvordan erfarer elevene arbeidet med muntlighet i norskundervisningen?

Elevene er stort sett positive til arbeid med muntlighet. Til tross for at de nevner flere muntlige sjangre, påpeker de likevel at de arbeider mye mer muntlig i andre fag. Selv om det faktiske undervisningsrepertoaret kan være bredere enn det elevene gir uttrykk for, har målet for undersøkelsen være å løfte fram elevperspektivet. Siden elevene ikke opplever det muntlige arbeidet som frekvent i undervisningen, vil dette være det som er mest relevant for studiens funn. Det virker for øvrig som om metaundervisning forekommer sjeldent, og at dette kan være grunnen til at elevene ikke oppfatter trening i muntlighet som et mål i seg selv.

De ser liten verdi i tilbakemeldingene de får, og mye tyder på at elevene ikke forstår innholdet i dem. Samtidig opplever flere at spontan muntlighet i helklassesamtale er utfordrende, og at det settes av for lite tid til forberedelser og øving. Videre er mindre grupper og elevmedvirkning faktorer som bidrar til trygghet i forbindelse med muntlig arbeid.

6.2 Oppsummering

Kort oppsummert kan arbeid med og utvikling av muntlige ferdigheter i norskfaget være viktige forutsetninger for både kommunikasjon, kunnskapstilegnelse og deltakelse i vårt samfunn. Det virker imidlertid ikke som om elevene helt ser verdien i slike ferdigheter, og elevenes kompetanse er mangelfull sett i sammenheng med kravene som stilles i læreplanen. Det er også mye som tyder på at arbeid knyttet til målområder som lytteperspektivet og retoriske ferdigheter sjeldent blir gjort til undervisningsgjenstand. Selv om muntlig aktivitet og engasjement er bra, må også situasjonene ha fokus, retning og en systematisk introduksjon og avslutning fra lærerens side. Med LK06s dreining i synet på muntlighet burde alt ligge til rette for en mer omfattende og systematisk muntligopplæring. Til tross for at denne læreplanen har vært gjeldende i lang tid, viser mitt materiale slående mange likhetstrekk med tidligere forskning. Det kan med andre ord virke som om det ikke er nok å formulere retningslinjer og krav, det trengs også innsikt, forståelse og motivasjon til å ta i bruk nye og kreative arbeidsmåter.

For at elevene skal nå målsetningene i læreplanen knyttet til muntlige ferdigheter, mener jeg at denne studiens funn retter oppmerksomheten mot betydningen av mer bevisst, systematisk undervisning og målrettet progresjon i muntligopplæringen. Samtidig vil også utviklingen av et trygt og godt læringsklima være av stor betydning for å skape et talende klasserom.

Tilpasset opplæring er et viktig prinsipp i norsk skole, og mange elever vil trenge faste rammer og retoriske mønstre for å bli trygg på sin egen språklige identitet. Det er likevel viktig å understreke at den tilpassede undervisningen innenfor muntligopplæringen ikke må foregå som en ren individualisering. Et mulig utviklingspotensial ligger derfor i selve repertoaret av muntligøvelser. Både fordi et bredt utvalg bidrar til variasjon, men også fordi det kan legge til rette for tilpasning, differensiering og progresjon for den enkelte. Det at elevene ikke opplever muntlige framføringer som frekvent i undervisningen, kan tyde på at det foregår en større vektlegging av andre muntlige sjangre i norskfaget enn tidligere.

Likevel virker det som at elevene opplever muntlige framføringer som et mer avansert nivå for muntlighet, og at de har behov for progresjon i arbeidet med ulike muntlige sjangre, og at man setter av tid til å snakke om muntlighet. Det nytter likevel ikke å bare gjøre greie for muntlighetens funksjoner og virkemidler, dersom elevene ikke får trening i å ta ordet. For hvis det er slik Aksnes (1999) uttrykker, at skriftkulturens manus har trumfet muntlighetens vesen, burde skolen være en viktig arena for systematisk trening, der man gir rom og tid til både forberedelser, repetisjon og øving. Nervøsiteten vil nok alltid være der, men med skolering kan en kanskje unngå den lammende nervøsiteten som fører til talevegring.

6.3 Oppfordring til videre forskning og praksis

På tross av at dagens samfunn stiller stadig økende krav til muntlige ferdigheter, er det interessant at det enda ikke er satt i gang noen større forskningsprosjekter knyttet til kvaliteten til muntligopplæringen i norsk skole. I fortsettelsen kan trolig forskning basert på større utvalg fra flere skoler bidra til mer innsikt knyttet til elevenes erfaringer med muntligopplæringen i norskfaget. Samtidig kan nok også en mer systematisk satsing på kompetanseutvikling bidra til å klargjøre det pedagogiske arbeidet med muntligopplæringen i skolen. Rent faglig mener jeg denne kompetanseutviklingen kan forankres i retorikk. Retorikken som fag kan både bidra med teknikker og øvelser for hvordan elevene kan planlegge god muntlighet, men også i arbeidet med utvikling av vurderingskriterier. Lekpregede aktiviteter kan også egne seg som redskap til å bryte ned taleangst og stimulere til kreative ytringsformer. Gjennom rollespill der elevene danner et eget samfunn og må finne sin plass og klare seg selv, kan de blant annet utvikle demokratiske verdier, bli trygg på egen stemme og lære seg å utnytte sin rett til medbestemmelse.

Med dette sagt er ikke muntligopplæring et nytt fenomen, og "teaching of oral skills" er riktignok et stort forskningsfelt innenfor internasjonal forskning. Fordi jeg ønsket å undersøke hvordan et utvalg ungdomsskoleelever opplevde at muntligopplæringen i norsk skole fungerte, har prosjektet i hovedsak basert seg på norsk forskning, og norske forskeres framstilling av internasjonal forskning. I en mer omfattende studie ville det kanskje vært aktuelt å undersøke tematikken i en mer utvidet empirisk sammenheng. Det kunne for eksempel vært interessant å undersøke hva man vet ut ifra forskning fra de andre skandinaviske landene, som på mange måter har flere likhetstrekk med norsk skole og språkkultur. Kanskje kan vi lære noe ved å se på hvordan Sverige eller Finland praktiserer muntligopplæringen i skolen?

7. Bibliografi

- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I Kverndokken, K. (red.). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. (ss. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2016). Retorikk og muntlig kreativitet. I Kverndokken, K. (red.). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. (ss. 35-50). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2007). «Grunnleggende om grunnleggende ferdigheter». I H. Hølleland (red.), *På vei mot Kunnskapsløftet*. (s. 228-250). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bergem, A.K. (2017). *Jeg tilhører deg*. Hentet 15.01.20 fra: <https://psykiskhelse.no/bladet/2017/jeg-tilhorer-deg>.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet*. (2.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education*, 84(6) (ss. 740-756). Hentet 14.04.20 fra: [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.CO;2-3).
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Mordal, S., Finne, H., Aaslid, B. E. & Dahl, T. (2011). *Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen - på flere veier?* I Sintef rapport A17924. Hentet 23.01.20 fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/fag_og_yrke_tredje.pdf.
- Børresen, B., Grimsnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U & Karseth, B (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet 20.01.20 fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-ogforskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf.
- Danielsen, M. (1999). Norskfaget og de tause elevene. I Hertzberg, F. & Roe, A. (red.). *Muntlig norsk*. (ss. 54-68). Otta: Tano Aschehoug.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T.Helland, *Livet i skolen 1* (s. 69-98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dæhlen, M., Smette, I. og Strandbu, Å. (2011). Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon. En fokusgruppestudie. *I NOVA Rapport 4*.
- Eide, O. (2017). Norsk munnleg – grunnlegande for demokratisk deltaking og danning. I Fondevik, B. & Hamre, P. (red.). *Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag*. (ss. 44-65). Oslo: Samlaget.
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Folkehelseinstituttet (2017). Råd og informasjon til befolkningen om koronavirus (coronavirus). Hentet

- 20.03.20.fra: <https://www.fhi.no/nettpub/coronavirus/fakta/rad-og-informasjon-til-befolkningen-om-nytt-koronavirus-coronavirus-2019-nco/>.
- Forskrift til opplæringslova (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724) Hentet 01.05.20 fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4.
- Glaser, B. & Strauss, A. L (2017). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Abingdon: Taylor and Francis.
- Gravklev, B. R. (2019). *Generasjon hjemmesitter*. Hentet 15.01.20 fra: <https://www.dagsavisen.no/debatt/generasjon-hjemmesitter-1.1193900>.
- Haug, P. (2012). Komparative studiar: Har dei verdi?. I Hopfenbeck, T., Kjærnsli, M & Olsen, R. F. *Kvalitet I norsk skole. Internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning*. (ss. 47-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Hentet 11.05.20 fra: https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf.
- Hertzberg, F. & Roe, A. (1999). *Muntlig norsk*. Otta: Tano Aschehoug.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hertzberg, F (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter, I: Eli Ottesen; Jorunn Møller (red.), I *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. NIFU Rapport 37/2010 (s. 75-87).
- Hoel, T. L. (1999). Bygging av munnleg klasseromskultur i norskfaget. I Hertzberg, F. & Roe, A. (red.). *Muntlig norsk*. (s. 37-53). Otta: Tano Aschehoug.
- Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Iversen, V. (2016). *Fremtidens skole vedtas ikke, den skapes*. Hentet 27.04.20 fra: <https://www.dagsavisen.no/debatt/fremtidens-skole-vedtas-ikke-den-skapes-1.760571>.
- Kjeldsen, J. E. (2009) *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus forlag AS.
- Kjeldsen, J. E. (2013). Retorisk dannelse – hva du ikke visste du burde vite om verdens eldste kommunikasjonslære. I *Norsk medietidsskrift 2013 (01)*. (ss. 71-80.). Oslo: Universitetsforlaget. Hentet 30.01.20 fra: https://www.idunn.no/nmt/2013/01/retorisk_dannelse_-_hva_du_ikke_vissteduburde_vite_om_ver.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole* Hentet 27.04.20 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>.

- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2015). En skole for alle. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1* (s. 37-64). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindstøl, F. & Bakke, J. O. (2016). Del 2 – 101 måter å fremme muntlige ferdigheter på. I Kverndokken, K. (red.). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. (ss. 1-5). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2010). *Didaktisk arbeid* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. Nr. 28. (2015-2016). Fag – Fordypning - Forståelse (Meld. St. 28, 2015-2016). Hentet 27.04.20
fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.
- Michaelsen, E. (1999). Om prosjektarbeid og det muntlige. I Hertzberg, F. & Roe, A. (red.). *Muntlig norsk*. (s. 69-84). Otta: Tano Aschehoug.
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. I Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. *Læring - utvikling læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (s. 251-265). Trondheim: Akademika forlag.
- Mæhlum, B., Akselberg, G., Røynealand, U. & Sandøy, H. (2014). *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 29.03.2020
fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, B. K-A. (2013). Barns språkutvikling. I Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. *Læring - utvikling læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (s. 73-91). Trondheim: Akademika forlag.
- Ong, W. J. (2012). *Orality and literacy*. New York: Routledge.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 20.01.20 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ Metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasustudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse for et godt læringsmiljø. I Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. *Læring - utvikling læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (s. 287-304). Trondheim: Akademika forlag.
- Rongved, E. (2019). *Vi må se på muntlighet med nye øyne*. Hentet 05.05.20 fra: <https://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsartikler/vi-ma-se-pa-muntlighet-med-nye-oyne-article132979-12576.html>.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the problem of Human Autonomy. Does Psychology Need Choice, Self- Determination, and Will? I *Journal of Personality*, 74(6). (ss. 1557-1586). Hentet 14.04.20
fra: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>.

- Rødnes, K. A. & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Tidsskriftet Norsk pedagogisk tidsskrift* 2018 (03). (ss. 201-213). Hentet 20.01.20 fra https://www.idunn.no/npt/2018/03/ti_aar_med_grunnleggende_ferdigheter_hva_vet_vi_oghvorg.
- Sander, K. (2019). *Språk*. Hentet 06.05.20 fra: <https://estudie.no/sprak/>.
- Sjøberg, S. (2014). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I Røvik, Eilertsen & Furu (red.). *Reformideer i norsk skole. Spredning. Oversettelse og implementering*.(ss. 195-225). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra fadervår til facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solberg, M. & Fjørtoft, K. (2012) Danning. *I tidsskriftet Norsk filosofisk tidsskrift* 2012 (03). (ss. 152-154). Hentet 02.03.20 fra https://www.idunn.no/nft/2012/03/leder_norsk_filosofisk_tidsskrift_032012.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012) Opplæring i muntlige ferdigheter. *Tidsskriftet Nordic Studies in Education* 2012 (02) (s. 35-49). Hentet 15.01.20 fra: https://vpn.uit.no/+CSCO+0075676763663A2F2F6A6A6A2E76716861612E6162++/np/2012/01/opplaering_i_muntlige_ferdigheter?mode=abstract_en&skipDecorating=true.
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *I tidsskriftet Acta Didactica Norge* 2013 (01). (ss.1-16). Hentet 15.01.20 fra: <https://journals.uio.no/adno/article/view/1109/988>.
- Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i et flerkulturelt samfunn*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrapporten.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Høringsbrev om endringer i læreplaner for engelsk, matematikk, naturfag, norsk og samfunnsfag – LK06 og LK06-samisk*. Hentet 20.01.20 fra: http://www3.bergen.kommune.no/BKSAK_filer/bksak%5C0%5CVE DLEGG%5C2013019328-3722540.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan I norsk (NOR1-05)*. Hentet 21.01.20 fra: <https://www.udir.no/k106/NOR1-05>.
- Utdanningsdirektoratet (2015a). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 09.04.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>.
- Utdanningsdirektoratet (2015b). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet 15.04.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 17.01.19 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>.

- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 20.01.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er tilpasset opplæring?*. Hentet 24.01.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan I norsk (NOR01-06)*. Hentet 15.01.20 fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>.
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. (2013). On Psychological growth and vulnerability: Basic Psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. I *Journal of Psychotherapy integration*, 23(3). (ss. 263-280). Hentet 14.04.20 fra: https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4.
- Vetland, B. (2013). *Oppvekst: kommunikasjon og samhandling*. Oslo: Gyldendal Undervisning.

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg a) Intervjuguide elever

Introduksjon: Fortell kort om prosjektet

- masteroppgave som tar for seg arbeid med muntlighet i norskfaget.
- Elevenes erfaringer med muntligopplæringen i norsk

1.Hvordan erfarer eleven arbeid med muntlighet i norskfaget

Hvordan bruker dere å arbeide med muntlig norsk?

- Hvilke metoder har dere arbeidet med?
- Debatt, framføring, parsamtaler? – snakker dere om sjangertrekk?
- Er det noe du synes er spesielt morsomt å holde på med når dere arbeider med muntlighet?
- Er det noe du synes dere arbeider for lite med?

Hvordan bruker timene å være lagt opp?

- Legges det opp til samarbeid, individuelt arbeid, gruppeoppgaver?
- Bruker dere å arbeide lenge med de ulike aktivitetene?
- Setter læreren av tid til å øve på muntlighet, eller må dere finne tid til dette selv?
- Øver dere på skolen eller hjemme?

Hvordan veiledning får du av læreren når det gjelder muntlighet?

- Er det noe du ønsker at du kunne fått mer veiledning på?
- Føler du at du får nok veiledning?

Hvilke tilbakemeldinger får dere på det muntlige arbeidet?

- Muntlig eller skriftlig?
- Innhold/framføring?

Har dere hatt fokus på lytterrollen?

- På hvilken måte?
- Snakker dere om hvordan dere skal oppføre dere når andre snakker?

2.Hva mener eleven at han/hun lærer om muntlighet i norskfaget

Hva har du lært om muntlighet i norskfaget?

- Tale, samtale, lytterrollen, publikum

Hva tenker du er viktig for å være god muntlig?

- Vet du hva du selv burde øve mer på?
- Er dette noe du har fått tilbakemelding på, eller noe du selv tenker?

3.Hvilken verdi knyttes til muntlighet

Hvorfor tror du muntlige ferdigheter er viktig?

- Er dette viktig videre i livet?
- Kan det være viktig i arbeidslivet? Hvorfor?

Føler du at det er enklere å delta hvis du er tryggere muntlig?

- Hvorfor tror du det er slik?

4. Hvordan trives eleven i norsktimene

Trives du i norsktimene?

- Hvorfor/hvorfor ikke?

Har dere et godt klassemiljø?

- Hvorfor syntes du at dere har et godt klassemiljø?
- Er alle venner? Viser dere hverandre respekt?

Hvordan syntes du det er å arbeide med muntlighet i klassen?

- Har folk respekt for hverandre?
- Klarer du å samarbeide med alle?
- Virker det som om alle er trygge muntlig? Hvis ikke: hvorfor tror du det er slik?

Er du trygg med å snakke foran klassen?

- Hvis nei (hva engster du deg for, hvordan føles det? – hva kunne vært annerledes?)
- Hvis ja (hvordan føles det? kunne noe vært annerledes?)

Avslutning

- Er det noe mer du vil tilføye?
- Noe som var uklart?

8.2 Vedlegg b) Intervjuguide lærer

1. Innledende spørsmål

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke fag underviser du i?
- Trives du med å undervise i norsk?

2. Aksjonen

Hvordan følte du at undervisningsopplegget gikk?

- Var det mye av dette dere har arbeidet med før?
- Var det noe som var nytt for deg?
- Virket det som om elevene var positive til aktivitetene?
- Virket det som om flere elever var muntlige enn vanlig?
- Er det noe av dette du kan tenke deg å ta med deg videre?

Følte du at det var noe som ikke fungerte?

- Isåfall: hvorfor tror du det ikke fungerte?
- Er det noe du ville gjort annerledes? Isåfall – hva?

3. Hvordan arbeider dere med muntlighet i norsk

- Har dere ofte eksplisitt fokus på undervisning i muntlighet i norskfaget?

Hvordan arbeider dere med muntlighet i norskfaget?

- Hvilke metoder har dere arbeidet med?
 - Hvordan opplever du at disse metodene fungerer for elevene?
 - Bruker dere mye tid til å snakke om sjangertrekk
- Hvordan bruker du å organisere timene? (samarbeid/grupper)

Hvordan vurderer du det muntlige arbeidet?

- Muntlig eller skriftlig
- Hva fokuserer du på i vurdering av muntlighet?
- Er det noe som er utfordrende med tilbakemeldinger og vurdering?

4. Hva lærer elevene om muntlige ferdigheter?

Hva tenker du det er viktig at elevene lærer om muntlighet?

- Virker det som om elevene ser verdien i å ha gode muntlige ferdigheter?

Er det noe elevene virker å ha utfordringer med?

- Har du noen spesielle tiltak eller metoder du føler fungerer for de elevene som er lite muntlig aktive?
- Virker det som at elevene er klar over hva de bør øve mer på?
- Hvordan er nivået i klassen når det kommer til muntlige ferdigheter?
 - Hvis dårlig: hvorfor tror du det er slik?

Tilpasser du det muntlige arbeidet i norskfaget på noen måte?

- Hvis ja: på hvilken måte
- Hvis nei: Hvorfor? Utfordrende?

4. Hvilken verdi knytter du til muntlighet?

Har du noen tanker om vektleggingen av arbeid med muntlighet i norskplanen?

- Noen utfordringer?
- Noe du ønsker bedre kunnskap om/mer konkrete retningslinjer?

Syntes du muntlighet vektlegges god nok?

- Hvis ikke: hvorfor?

Hvorfor er det viktig for deg at elevene får trening/blir gode i muntlig norsk?

5. Hvordan trives eleven i norsktimene

Virker det som at elevene trives i norsktimene?

- Har elevene respekt for hverandre?

Hvordan er miljøet i klassen?

- Har dere noen grupperinger i laget?
- Noen som skiller seg ut som spesielt god i muntlig? Virker disse elevene å være spesielt anerkjent blant resten av klassen ellers også?
- Hvilke holdninger har elevene til arbeid med muntlig norsk?

Er det mange elever som ikke er trygge muntlige?

- Hva gjør du med disse elevene?
- Er det noen som ikke deltar muntlig i det hele tatt? Hvordan vurderer du disse elevene? Har du snakket med disse elevene? Hva uttrykker det?

6. Avslutning

Er det noe mer du vil tilføye eller noe som var uklart?

8.3 Vedlegg c) Samtykkeerklæring for informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er en del av et masterarbeid innen norskdidaktikk som gjennomføres i tilknytning til utdanningen master i lærerutdanning, 5.-10. trinn. Prosjektet gjennomføres ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, ved Universitetet i Tromsø. Formålet med prosjektet er å få innblikk i elevers erfaringer og tanker rundt arbeid med muntlighet i norskfaget.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I samarbeid med lærer har jeg utarbeidet et undervisningsopplegg som baserer seg på to undervisningsøkter i norskfaget. Disse øktene vil gjennomføres av elevens faste norsklærer, men jeg vil være tilstede for å observere i timene. Denne observasjonen vil bli en del av datamaterialet, men det vil ikke innhentes bakgrunnsinformasjon som kan spores tilbake til deg som enkeltperson. Kjønn, alder, skoletype og klassetrinn er eksempler på informasjon som kan bli brukt. I etterkant av undervisningsoppleggene vil jeg gjennomføre tre individuelle elevintervjuer, et gruppeintervju og et lærerintervju som varer i maks 30 minutter. De elevene som skal delta på intervju vil få forespørsel om dette på forhånd, og deltakelse er frivillig. Opplysningene jeg vil samle inn gjennom observasjon og intervju vil i hovedsak dreie seg om erfaringer og meninger knyttet til opplæring i muntlig norsk. Spørsmålene vil blant annet rette seg mot arbeidsmetoder, gjennomføring, strukturering, organisering, planlegging, støtte, vurdering, erfaringer og opplevelser med dette arbeidet. Intervjuet vil tas opp med digital lydopptaker, overføres til PC og deretter transkriberes. Dette vil inngå i datamaterialet som skal brukes til å besvare forskningsspørsmålet i mastergradsoppgaven. Til våren vil studien presenteres ved en åpen masterkonferanse ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

Personvern – hva skjer med informasjonen om deg?

Opplysningene vil kun brukes til formålene som har blitt beskrevet i dette informasjonsskrivet. Alle personopplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til personopplysningene er masterstudent Frida Skøyen Martinussen og veileder Hilde Sollid. Personopplysningene vil lagres konfidensielt, i form av pseudonymisering slik at ingenting kan identifisere enkeltpersoner. I publikasjonen vil alt datamaterialet være anonymisert, slik at du som informant ikke kan knyttes til materialet på noen som helst måte. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.19, og all data som direkte eller indirekte kan identifisere eller knyttes til personer på noen som helst måte vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse og dine rettigheter

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Studien er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD har vurdert at behandling av personopplysninger i dette masterprosjektet samsvarer med personvernregelverket. Du har likevel rett til å be om innsyn, sletting eller retting av opplysninger om deg selv. Du har også rett til å klage til datatilsynet dersom du opplever noe du mener er et brudd på personvernregelverket.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og forstått informasjon om studien. Jeg er villig til å delta, og samtykker at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes 15.05.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(signert av foresatte, dato)

Hvis du har spørsmål eller behov for å vite noe mer om studien, kan du ta kontakt med:

Kontaktopplysninger student:

Frida Skøyen Martinussen

Epost: frimar@msn.com

Telefon: 92270744

Kontaktopplysninger veileder:

Hilde Sollid

Epost: hilde.sollid@uit.no

Telefon: 77646175

Kontaktopplysninger institusjonens personvernombud:

Joakim Bakkevold

Epost: personvernombud@uit.no

Telefon: 77646332 og 97691578

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS

Epost (personverntjenester@nsd.no)

Telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen Frida Skøyen Martinussen

8.4 Vedlegg d) Observasjonsskjema

(Komprimert versjon)

Hva skjer	Tid	Hva gjør elevene?	Hva sier elevene?	Fortolkning
Økt 1: Intro				
Lek 1 Speed-intervju				
Lek 2 Kroppen tar stilling				
Avslutning				
Økt 2: Intro/ Tankekart				
Powerpoint				
Oppgave – retorikkens 5 faser				
Diskusjon/ avslutning				

8.5 Vedlegg e) Kvittering fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave for lærerutdanning ved Universitetet i Tromsø.

Referansenummer

761441

Registrert

18.12.2019 av Frida Skøyen Martinussen - fma018@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning /
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hilde Sollid, hilde.sollid@uit.no, tlf: 91843115

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Frida Martinussen, frimar@msn.com, tlf: 92270744

Prosjektperiode

01.01.2020 - 15.05.2020

Status

29.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

29.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

den 29.1.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

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

med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

