



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Vurdering i norsk muntlig

En kvalitativ studie om læreres vurderingspraksis på ungdomstrinnet

Hanna Åsali Jenssen og Julija Eline Nilssen

Masteroppgave i norskdidaktikk, LRU-3904, november 2020

Forord

Ved denne masteroppgaven settes en sluttstrek på vår fem år lange utdanningsperiode ved UiT – Norges Arktiske Universitet. Det har vært fem fine og lærerike år som har bydd på utfordringer, men som også har vært en prosess hvor vi har tilegnet oss mye god og viktig kunnskap som vi kan ta med oss videre inn i læreryrket. Vi har møtt på mange som har hjulpet oss på veien mot målet, og vi ønsker derved å takke dere.

De første vi ønsker å takke er våre dyktige veiledere, Florian Hiss og Gisken Marianne Meløe. Tusen takk for gode samtaler, råd og støtte. Vi ønsker også å takke Kari-Anne, Liv, Hilde og Morten som har lært oss utrolig mye gjennom alle disse årene.

Ikke minst ønsker vi å rette en stor takk til våre informanter som har gjort det mulig for oss å gjennomføre denne studien. Takk for at dere tok dere tid til oss, til tross for en travel lærerhverdag. Uten dere hadde aldri denne studien blitt til.

Takk til våre kjære medstudenter som har bidratt til fem fine, uforglemmelige år. Takk for all hjelp, latter og gode samtaler.

Til slutt ønsker vi å takke våre kjære familier, venner og samboere. Takk for at dere alltid stiller opp og støtter oss.

Tromsø, november 2020

Hanna Åsali Jenssen og Julija Eline Nilssen

Sammendrag

Temaet for denne masteravhandlingen er vurdering av muntlige ferdigheter i norskfaget på ungdomstrinnet. Denne oppgaven gir innblikk i et utvalg læreres vurderingspraksis i norsk muntlig, gjennom å undersøke vurderingsgrunnlaget for terminkarakter. Oppgaven besvarer problemstillingen: *Hvilke oppgaver og vurderingssituasjoner legger et utvalg lærere til grunn for terminkarakter i norsk muntlig, og hvordan brukes disse i vurderingen av elevers muntlige ferdigheter?* Oppgaven tar utgangspunkt i tre forskningsspørsmål: 1) hvordan vektet lærerne planlagt og spontan aktivitet? 2) hvordan vektet lærerne forholdet mellom fagkunnskap og «det muntlige»? og 3) hvordan argumenterer lærerne for bruk av skriftlig arbeid i vurderingen av muntlige ferdigheter?

Problemstillingen er blitt undersøkt gjennom en kvalitativ kasusstudie, der tre norsklærere fra ulike ungdomsskoler er blitt intervjuet. For å utvikle en dypere forståelse for tematikken, er det gjort en tematisk analyse av datamaterialet. Analysen viser at lærerne i større grad vektlegger planlagte aktiviteter enn spontane. I likhet med funn fra tidligere forskning, kommer det frem at muntlige presentasjoner utgjør tungtveiende vurderingssituasjoner, men at fagsamtaler imidlertid også har fått stor plass og utgjør en betydelig del av vurderingsgrunnlaget for terminkarakter. I tillegg ser man at lærerne også har tatt støtte i andre aktiviteter som podcast, debatt, skriftlige arbeid og lytteoppgaver. Et annet funn i datamaterialet er at lærerne i all hovedsak vektlegger fagkunnskap, fremfor «det muntlige», i de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene som utgjør vurderingsgrunnlaget for terminkarakter. Her ser vi derimot større individuelle forskjeller. Et siste funn er at særlig én av lærerne har basert en betydelig del av vurderingsgrunnlaget for terminkarakter i norsk muntlig med bakgrunn i skriftlige oppgaver. Det kommer frem at denne læreren opplever vansker med å skape muntlige kommunikasjonssituasjoner hvor elevene får vist ferdighetene sine, og at hun ved hjelp av skriftlige oppgaver kan løse dette problemet.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	ii
Sammendrag.....	iv
1 Innledning.....	1
1.1 Tema og bakgrunn for studien.....	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.3 Tidligere forskning på feltet.....	5
1.4 Oppgavens oppbygging.....	8
2 Teoretiske perspektiver på muntlighet.....	9
2.1 Muntlige ferdigheter i læreplanverket LK06.....	9
2.1.1 Muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet.....	9
2.1.2 Muntlige ferdigheter i norskfaget.....	10
2.2 Å lytte, tale og samtale.....	14
2.2.1 Å lytte.....	14
2.2.2 Å tale og å samtale.....	15
Å tale.....	16
Å samtale.....	17
2.3 Muntlighet og vurdering.....	18
2.3.1 Termin- og standpunkt karakter i norsk muntlig.....	19
2.3.2 Muntlig og skriftlig i sammenheng.....	20
2.3.3 Muntlighetsvurdering.....	21
Innhold og form – to mål som krysses.....	24
2.3.4 Utfordringer tilknyttet vurdering av muntlighet.....	25
3 Metode.....	27
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	27
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	28
3.2.1 Semistrukturert intervju.....	28
3.2.2 Prøve- og pilotintervju.....	30
3.3 Utvalg.....	31
3.4 Analysemetode.....	32
3.4.1 Transkribering.....	33

3.4.2	Koding og søk etter tema	33
3.5	<i>Vurdering av studiens kvalitet</i>	34
3.5.1	Studiens gyldighet	34
3.5.2	Studiens pålitelighet	36
3.5.3	Studiens overførbarhet	37
3.6	<i>Etiske betraktninger</i>	38
3.6.1	Informert samtykke og konfidensialitet	38
4	Analyse av empiri og presentasjon av funn	41
4.1	<i>Hvordan vekter lærerne planlagt og spontan aktivitet?</i>	41
4.1.1	Planlagt aktivitet	41
	Muntlige presentasjoner og fagsamtaler	42
	Andre planlagte aktiviteter	45
4.1.2	Spontan aktivitet	46
4.2	<i>Hvordan vekter lærerne forholdet mellom fagkunnskaper og «det muntlige»?</i>	48
4.2.1	Fagkunnskap	48
4.2.2	«Det muntlige»	50
4.2.3	Utfordringer knyttet til vurdering av «det muntlige»	52
4.3	<i>Hvordan argumenterer lærerne for bruk av skriftlig arbeid i vurderingen av muntlige ferdigheter?</i>	53
4.3.1	Bruk av skriftlig arbeid	53
4.3.2	Hvorfor benytte seg av skriftlig arbeid?	55
4.4	<i>Oppsummering av funn</i>	57
5	Diskusjon	61
5.1	<i>Hvordan vekter lærerne planlagt og spontan aktivitet?</i>	61
5.2	<i>Hvordan vekter lærerne forholdet mellom fagkunnskaper og «det muntlige»?</i>	65
5.3	<i>Hvordan argumenterer lærerne for bruk av skriftlig arbeid i vurderingen av muntlige ferdigheter?</i>	68
6	Oppsummering og avslutning	73
6.1	<i>Videre forskning</i>	74
	Litteratur	77
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	82
	Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskjema	83
	Vedlegg 3: Intervjuguide	86

1 Innledning

I denne masteravhandlingen ønsker vi å kaste lys på ulike praksiser tilknyttet vurdering av muntlige ferdigheter i norskfaget på ungdomstrinnet. I løpet av vårt tredje år på lærerutdanningen var vi begge til stede under et foredrag som omhandlet muntlighet i norskfaget, hvor nysgjerrigheten rundt tematikken vokste frem; vi vet fryktelig lite om opplæring i og vurdering av muntlighet. Noe av det som gjorde størst inntrykk på oss under dette foredraget var det faktum at det finnes svært få retningslinjer for opplæring og vurdering i norsk muntlig, og at muntlighet, til forskjell fra lesing, skriving, regning og IKT, ikke er forankret i eget nasjonalt senter. Tematikken har fått viet forholdsvis lite fokus gjennom det femårige utdanningsforløpet vårt, men likevel har en stor andel av våre eksamener foregått muntlig. Gjennom ulike praksisopphold og vikarjobbing har vi gjort oss noen erfaringer med arbeid rundt muntlighet i norskfaget, og sett at dette er et tema der praksistilnæringer og grad av fokus blant forskjellige lærere har vært særdeles sprikende. Bakgrunnen for dette er med stor sannsynlighet både sammensatt og kompleks, men trolig kan én årsak være knyttet til at dette feltet er og har vært nedprioritert i Norge, samt internasjonalt (Weyergang, 2009, s. 18). Dette gjenspeiles også gjennom omfanget av eksempelvis fagdidaktisk litteratur som er å finne på området, der fagområdet muntlighet, sammenlignet med lesing og skriving, er svært begrenset (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012, s. 53). Med disse erfaringene og perspektivene til grunn, vokste altså vår interesse for å utforske dette feltet nærmere.

Opplæring og vurdering henger sammen som hånd i hanske, og det er nærmest umulig å betrakte disse som uavhengige av hverandre. Da vi likevel velger å undersøke muntlighetsfeltet gjennom innfallsvinkelen *vurdering*, er dette knyttet til et ønske om å bidra med forskningsbasert kunnskap til et snevert felt som i langt større grad har blitt undersøkt gjennom opplæringsaspektet. Vi ønsker således å gjøre et dypdykk i tematikken og bringe denne frem på dagsordenen. Vi skal dermed undersøke læreres vurderingspraksis nærmere ved å se på hvilke oppgaver og vurderingssituasjoner som legges til grunn for vurdering i norsk muntlig, og hvordan disse brukes i vurderingen av elevers muntlige ferdigheter. Denne studien har sitt utgangspunkt i vurdering fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (heretter LK06).

1.1 Tema og bakgrunn for studien

Sigrun Svenkerud, Kirsti Klette og Frøydis Hertzberg (2012, s. 35) uttrykker følgende om viktigheten av muntlige ferdigheter:

Muntlige ferdigheter er viktig. Det å ha trening i å stå frem og kunne uttrykke seg presist, å kunne delta i samtaler som likeverdig partner og å kunne lytte og respondere på andres synspunkter er forutsetninger for aktiv deltakelse på alle områder i samfunnslivet.

Da vi befinner oss i en stadig mer kompleks og hurtigvoksende verden som krever at samfunnsborgere kan tilpasse seg og delta på alle områder i samfunnslivet, er muntlige ferdigheter altså helt avgjørende. Skolen har riktignok derfor et vesentlig ansvar for å utvikle slike ferdigheter hos elevene da disse er del av viktige kompetanser som er sentrale for å kunne ta del i samfunnet vårt. Muntlighet utgjør på så måte også en viktig del i både det utvidete kompetanse- og literacybegrepet som skal ligge til grunn i skolen (Weyergang, 2009, s. 18).

Som fagfelt har muntlighet gradvis blitt styrket gjennom de ulike læreplanene, men det var først etter innføringen av LK06 at dette feltet fikk en spesielt opphøyet plass. Muntlige ferdigheter skulle nå inngå som én av fem grunnleggende ferdigheter, og disse skulle gjennomsyre de ulike læreplanene på tvers av både fag og trinn (Børresen et al., 2012, s. 16). Den økte vektleggingen av muntlighet i styringsdokumentene er et viktig bidrag til å oppfylle de overordnede dannelsesmålene i skolen om å utdanne elevene til demokratisk medborgerskap (Børresen et al., 2012, s. 14). Norskfaget har i denne sammenheng fått et særskilt ansvar når det gjelder utviklingen av muntlige ferdigheter, og under formålkapitlet blir deres betydning fremhevet i sammenheng med fagets dannelsingsoppdrag: «Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). I den nye læreplanen, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20), har slike perspektiver blitt ytterligere styrket da muntlige ferdigheter nå er hjemlet under ett av de seks viktigste kjerneelementene i norskfaget, *muntlig kommunikasjon* (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Det å ha muntlige ferdigheter er satt sammen av mange ulike delferdigheter, og i norskfaget handler det blant annet om å kunne «... skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker» (Penne, Hertzberg & Solem, 2020, s. 9; Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Utvikling av slike ferdigheter forutsetter derimot

systematisk opplæring i grunnleggende muntlige ferdigheter, og at elever får trening gjennom å møte ulike muntlige sjangre og kommunikasjonssituasjoner (Aksnes, 2016, s. 15).

Til tross for at det er vel konstatert at muntlige ferdigheter er av vesentlig betydning i et individ- og samfunnsperspektiv, og tross læreplanens omfattende målsetninger, kommer det likevel frem av ulike undersøkelser at arbeidet med disse er lite systematisk (Aksnes, 2016, s. 15; Svenkerud et al., 2012, s. 37). Vurdering er et felt som på sin side er og har vært et stort satsingsområde både nasjonalt og internasjonalt, men i sammenheng med muntlighet har dette fått viet enda mindre fokus enn opplæringsaspektet fra både skole- og forskningssektor (Berge, 2007; Palmér, 2010). Årsakene til en slik nedprioritering kan trolig være mange, hvor muntlighetens vesen og kompleksitet i seg selv kan være én av flere (Aksnes, 1999, s. 16). Teigmo (2016) understreker at denne nedprioriteringen også kan tenkes å stå i sammenheng med at muntlige ferdigheter ikke blir testet av hverken nasjonale eller internasjonale prøver, noe vi vet påvirker prioriteringen i skolen. Andre instanser som har påvirkningskraft på arbeid med de ulike grunnleggende ferdighetene i skolen, er nasjonale forskningssentre (Weyergang, 2009, s. 19). I norskfaglig sammenheng, eksisterer det per dags dato kun sentre for skriving og lesing, men ikke muntlig. Berge (2007, s. 243) påpeker derfor at mangelen på diskusjon rundt muntlighet kan tyde på at feltet rett og slett ikke er faglig nok utviklet, og at etablering av nasjonalt senter vil kunne bidra med utfyllende kunnskap på området.

Når det gjelder forskningsfeltet som knytter seg til muntlighet, eksisterer det kun et begrenset antall studier, og et fåtall av disse baserer seg på materiale hentet inn etter innføringen av LK06 (Rødnes & Gilje, 2018, s. 204). Den forskningen som er å finne knytter seg primært til opplæring i muntlige ferdigheter, og i denne sammenheng ser man at muntlige presentasjoner ser ut til å være den mest dominerende arbeidsformen (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012). I flere studier undersøkes også læreres tilbakemeldinger og respons på slike arbeid, der det viser seg at disse ofte er i overkant positive, lite konstruktive og i størst grad knyttet til selve innholdet (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012). Det å utelukkende arbeide med muntlige presentasjoner i sammenheng med muntlighetsopplæring og vurdering, er derimot noe i strid med det som uttrykkes i læreplanen da denne fordrer arbeid med et bredt spekter arbeidsmåter, sjangre og muntlige kommunikasjonssituasjoner. Likevel er arbeid med «muntlige presentasjoner» en av de få som nevnes helt eksplisitt, og dette kan derfor tenkes å stå i sammenheng med det store fokuset på nettopp slike situasjoner som vurderingsgrunnlag.

Elever i både ungdomsskolen og videregående skal ha egen muntlig karakter i norskfaget, og da det finnes lite nasjonale retningslinjer for vurdering av norsk muntlig, mener Berge (2007, s. 243) at vurdering av muntlige ferdigheter kan fremstå som mer vilkårlig enn ved norsk skriftlig. Tidligere forskning på området viser som sagt at muntlige presentasjoner utgjør mesteparten av vurderingsgrunnlaget for muntlig, men da mange av disse studiene begynner å bli flere år gamle, er det nærliggende å tenke at det muligens har skjedd en utvikling på dette området. På bakgrunn av dette ønsker vi derfor å undersøke ulike vurderingspraksiser nærmere, og bidra med ytterligere kunnskap på dette området.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne masteravhandlingen ønsker vi som sagt å undersøke læreres vurderingspraksis i norsk muntlig nærmere. I den forbindelse har vi valgt å undersøke temaet ved å gjennomføre en kvalitativ kasusstudie hvor vi har intervjuet tre norsklærere som jobber i ungdomsskolen. Empirien fra disse intervjuene har således dannet grunnlaget for oppgaven vår. Her har vi valgt å ta utgangspunkt i terminkarakteren i norsk muntlig, og bruke denne som kontekst for empirien. I intervjuene med lærerne har vi derfor diskutert vurderingsgrunnlaget for terminkarakter for høsten 2019. Da det er stor tidsmessig avstand fra de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene fram til terminkarakter skal settes, får vi dekt et stort tidsrom som også knytter seg til en spesifikk periode. Vår intensjon er imidlertid ikke å undersøke hvordan terminkarakteren kan fungere formativt, men heller å se på lærernes vurderingspraksis i form av ulike oppgaver og vurderingssituasjoner som legges til grunn for vurdering i norsk muntlig. På bakgrunn av dette har vi formulert følgende problemstilling for studien:

Hvilke oppgaver og vurderingssituasjoner legger et utvalg lærere til grunn for terminkarakter i norsk muntlig, og hvordan brukes disse i vurderingen av elevers muntlige ferdigheter?

For å avgrense og kunne besvare problemstillingen vi har satt oss, har vi utviklet tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan vekter lærerne planlagt og spontan aktivitet?
2. Hvordan vekter lærerne forholdet mellom fagkunnskaper og «det muntlige»?
3. Hvordan argumenterer lærerne for bruk av skriftlig arbeid i vurderingen av muntlige ferdigheter?

For å besvare både problemstillingen og forskningsspørsmålene har vi benyttet oss av kasusstudie med kvalitativt forskningsintervju som metode for innsamling av data. Forskningsspørsmålene står i tilknytning til problemstillingen ved at de søker å undersøke samspillet mellom hvilke oppgaver og vurderingssituasjoner lærerne beskriver, og hvordan disse brukes i vurderingen av elevers muntlige ferdigheter.

Det første forskningsspørsmålet søker å finne ut av hvordan lærerne vektet planlagte og spontane aktiviteter, gjennom de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene de beskriver at har dannet grunnlaget for muntligkarakteren. Det andre forskningsspørsmålet henger sammen med det første, og har til hensikt å undersøke hvordan lærerne vektet forholdet mellom fagkunnskap og «det muntlige» i oppgavene og vurderingssituasjonene. Det tredje forskningsspørsmålet vokste frem noe uventet gjennom intervjuene, og søker å undersøke hvordan lærerne argumenterer for bruk av skriftlig arbeid som del av oppgavene og vurderingssituasjonene som brukes for å vurdere elevers muntlige ferdigheter.

1.3 Tidligere forskning på feltet

Til tross for at vurdering er og har vært et stort satsingsfelt nasjonalt og internasjonalt, er det forsket relativt lite på feltet med henhold til muntlighet. Likevel finnes det en del eksisterende forskning som kan være nyttig å ta i bruk som kunnskapsgrunnlag og for å sammenligne med egne funn. De tidligere forskningsarbeidene vi har funnet knytter seg derimot i stor grad til opplæring i muntlige ferdigheter, hvor muntlige presentasjoner ser ut til å være nærmest synonymt med dette. I flere av disse er også fokuset rettet mot læreres tilbakemeldinger og respons på slike arbeid. I vår studie ønsker vi imidlertid å undersøke hvilke oppgaver og vurderingssituasjoner som legges til grunn for å vurdere elevers muntlige ferdigheter. I den sammenheng har vi funnet én studie av sorten masteravhandling, skrevet av Heidi Eriksen (2019), som undersøker læreres vurderingspraksis fra en lignende innfallsvinkel. Vi ser det derfor interessant å trekke frem blant annet denne, samt andre studier, da en muligens kan trekke visse linjer og paralleller mellom læreres vurderingspraksis på generelt grunnlag. I det følgende vil vi gjøre rede for de studier som er av relevans for vårt prosjekt.

I første omgang ønsker vi å trekke frem studien *Arbeid med muntlige ferdigheter* av Frøydis Hertzberg (2003), der det ble undersøkt hvordan styrkingen av norsk muntlig i L97 fungerte i

praksis. I dette prosjektet observerte Hertzberg i 30 klasserom på klassetrinnene 1., 3., 6. og 9. (Hertzberg, 2003, s. 149-150). Fokuset for studien var i hovedsak knyttet til opplæring i muntlige ferdigheter, men undersøkte også læreres praksis når det gjelder tilbakemeldinger i ulike muntlige vurderingssituasjoner. Funnene viste at muntlig presentasjon var den dominerende arbeidsformen, og at presentasjonene i nærmest utelukkende grad ble vurdert etter innhold. Lærernes kommentarer i både for- og etterkant var fremføringene var i tillegg lite konstruktive, og i overkant positive og oppmuntrende (Hertzberg, 2003, s. 152-157).

Et annet forskningsarbeid som er relevant for vår studie er FIRE-prosjektet, som i sin helhet baserer seg på en evaluering av Kunnskapsløftet. Del 3 av prosjektet hadde til hensikt å se nærmere på endringer i opplæringspraksisen til skoler når det gjaldt arbeid med de grunnleggende ferdighetene (Ottesen & Møller, 2010, s. 3). Heriblant var Frøydis Hertzberg en av forskerne som deltok og var med på å gjennomføre intervjuer med rektorer og lærere ved ti ulike skoler i 2007 og 2010 (Hertzberg, 2010, s. 77). Funnene i rapporten antydde til en relativt forsiktig endring mellom intervjurundene, til tross for at lærerne selv mente de var blitt «mer bevisste» de grunnleggende ferdighetene (Hertzberg, 2010, s. 84). Lesing som ferdighet var fremdeles den som fikk viet mest oppmerksomhet, mens IKT og regning ble nevnt uten at disse nødvendigvis var store satsingsområder ved enkelte av skolene (Hertzberg, 2010, s. 84).

Hertzberg (2010, s. 82) rapporterer derimot at arbeid med muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet så ut til å ha lite fokus, og disse ferdighetenes plass generelt ble trukket frem i sammenheng med trening i muntlige presentasjoner. I tillegg understreker hun at kvaliteten på slike arbeid sjeldent ble kommentert. I denne sammenheng gjør derimot Hertzberg (2010, s. 84) rede for et interessant funn, og presiserer at den nye eksamensformen i norsk muntlig så ut til å slå heldig ut for prioriteringen av muntlige ferdigheter. Den tidligere eksamensformen hadde bestått i en samtale mellom elev og eksaminator, gjerne i form av en slags utspørring, mens den nye formen, etter innføringen av LK06, bestod i å avholde en forberedt muntlig presentasjon om et gitt tema, etterfulgt av en kort samtale. Data fra undersøkelsen viste således at den nye eksamensformen virket styrende for arbeidet med muntlige ferdigheter, og det kommer frem at dette var noe av årsaken til at arbeidet i stor grad var sentrert rundt nettopp arbeid med muntlige presentasjoner (Hertzberg, 2010, s. 84).

En tredje studie som omhandler vurdering av muntlighet i norskfaget er *Opplæring i muntlige ferdigheter* (2012), av Sigrun Svenkerud, Kirsti Klette og Frøydis Hertzberg. I likhet med Hertzbergs *Arbeid med muntlige ferdigheter* (2003), er dette også en studie som undersøker hvordan muntlighetsundervisning foregår i skolen. Datamaterialet som er utgangspunkt for studien er videoopptak fra ulike klasserom hentet fra PISA+ prosjektet i 2005. Også i denne studien viser det seg at arbeid med muntlighet i stor grad omfatter arbeid med muntlige presentasjoner (Svenkerud et al., 2012). Læreres veiledning og vurdering av elevers muntlighetsarbeid ble også undersøkt, og et av deres funn omhandler hvilke typer tilbakemeldinger elevene fikk på de muntlige presentasjonene. Lærerkommentarene etter presentasjonene viste seg i likhet med funnene fra Hertzberg (2003, s. 43) å være generelle og positive, i størst grad rettet mot selve innholdet og i liten grad rettet mot selve muntligheten.

Som nevnt innledningsvis i dette delkapitlet, har vi også sett nærmere på en masteravhandling av Eriksen (2019), *Vurderingsgrunnlaget for standpunkt karakteren i norsk muntlig*. Denne studien undersøker hvilket vurderingsgrunnlag norsklærere i videregående skole legger til grunn for standpunkt karakterer i norsk muntlig (Eriksen, 2019, s. 1). Dette er i grunn en studie som i stor grad er relevant for og sammenlignbar med vår egen, da den også søker å undersøke vurderingspraksis mer spesifikt, og ikke undervisnings- og tilbakemeldingspraksis. Naturlig nok har vi derfor latt oss inspirere av denne i noe grad. To av Eriksens (2019) forskningsspørsmål ligner på to av våre, og i likhet med våre går disse ut på å undersøke hvordan lærere vurderer forholdet mellom planlagte og spontane aktiviteter, samt hvordan de vurderer forholdet mellom fagkunnskap og «det muntlige». I den sammenheng viser funn fra både Eriksens (2019) og vår studie seg å peke i samme retning ved at lærere i større grad ser ut til å vekte planlagte aktiviteter og fagkunnskap, noe som også er i overensstemmelse med funn fra Hertzberg (2003) og Svenkerud et al. (2012). Det er imidlertid viktig å presisere at det foreligger ulike metodiske valg for gjennomføring av prosjektet til Eriksen (2019) og vårt, samt at planlegging av vårt prosjekt startet før Eriksens (2019) avhandling hadde blitt publisert. Våre forskningsspørsmål vokste naturlig frem fra datamaterialet vi hentet inn, og er blitt behandlet ulikt sammenlignet med Eriksens (2019). Studien *Vurderingsgrunnlaget for standpunkt karakteren i norsk muntlig* (2019) tar dessuten utgangspunkt i lærere på videregående skole, og gir oss derfor et interessant sammenligningsgrunnlag da vår informantgruppe består av lærere på ungdomstrinnet.

En annen studie som også er av relevans for vårt prosjekt er masteravhandlingen til Mari Haugen (2019), *Fagsamtalen som muntlig vurderingssituasjon i norskfaget*. Denne oppgaven ser i hovedsak på fagsamtalen som vurderingssituasjon fra et elevperspektiv på videregående skole, hvor Haugen (2019) finner at elever i stor grad stiller seg positive til fagsamtalen som vurderingssituasjon. Elevene påpeker at de selv opplever å få vist mer breddekunnskap i en fagsamtale enn ved eksempelvis muntlig presentasjon som vurderingssituasjon. Haugens (2019) funn peker også i retning av at elevene i hovedsak opplever å bli vurdert på bakgrunn av fagkunnskaper, og at det muntlige og samtaleferdigheter generelt ikke ilegges stor vektning i vurderingssammenheng. Dette er funn som føyer seg inn i rekken av det tidligere forskning viser hos både Hertzberg (2003) og Svenkerud et al. (2012), samt funn som passer med det Eriksen (2019) fant samme året. På bakgrunn av dette er denne studien også av interesse for oss da vi kan trekke flere paralleller til egen studie.

1.4 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven består i sin helhet av seks hovedkapitler, som igjen er inndelt i flere delkapitler. Hvert kapittel, med unntak av innledning og avslutning, vil innledes med en kort innføring i kapitlets innhold. I det følgende vil vi gi en kort beskrivelse av hvert hovedkapittel.

I *kapittel én* redegjøres bakgrunnen for studien og dens tema, og problemstilling samt forskningsspørsmål blir presentert. Herunder vil også tidligere forskning på feltet belyses. I *kapittel to* presenteres teoretiske perspektiver på muntlighet og relevant teori, som senere blir benyttet i diskusjonskapitlet. I *kapittel tre* fremkommer studiens metodiske valg. Her blir valg av forskningsstrategier begrunnet gjennom å presentere studiens metode for datainnsamling og utvalg, samt metode for analyse av empiri. I tillegg blir studiens gyldighet, pålitelighet og overførbarhet diskutert, og det gis innsikt i de etiske retningslinjene studien har tatt hensyn til. I *kapittel fire* presenteres studiens analyse og fremstilling av funn. Analysen er delt inn i tre delanalyser basert på de ulike forskningsspørsmålene i studien. Avslutningsvis i dette kapitlet foreligger det en oppsummering av studiens funn. I *kapittel fem* diskuteres studiens empiriske funn i lys av de teoretiske perspektivene og tidligere forskning på feltet. Hensikten med dette kapitlet er å svare på studiens problemstilling, og utvikle forskningsbasert kunnskap på fagfeltet. I *kapittel seks* vil det følge en avslutning hvor vi oppsummerer studiens funn i lys av det overordnede formålet for oppgaven. Samtidig vil vi komme med tanker om veien videre.

2 Teoretiske perspektiver på muntlighet

Dette kapitlet har til hensikt å presentere teoretiske perspektiver og relevant teori på muntlighet som vil være aktuelle for diskusjonsdelen vår. Kapitlet er i utgangspunktet todelt da første del omhandler hva muntlige ferdigheter er, mens del to tar for seg vurdering av muntlighet. I del én vil vi først gjøre rede for hva som inngår i muntlige ferdigheter i læreplanverket og mer inngående i norskplanen. Deretter vil vi komme nærmere inn på lytte-, tale- og samtaleaspektet i norskfaget. I del to tar vi for oss vurdering av muntlighet og hva det kjennetegnes av, før vi avslutningsvis gjør rede for hvilke utfordringer som kan knyttes til muntlighetsvurdering.

2.1 Muntlige ferdigheter i læreplanverket LK06

Da vi ønsker å undersøke læreres vurderingspraksis i norsk muntlig, må vi først presentere hva læreplanen sier om muntlighet. Innledningsvis i dette kapitlet vil vi derfor gjøre rede for hvordan muntlige ferdigheter defineres i LK06 som grunnleggende ferdighet, og deretter i læreplanen i norsk.

2.1.1 Muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet

Etter innføringen av LK06 og de grunnleggende ferdighetenes inntog, fikk muntlighet en helt ny og sentral plass (Børresen et al., 2012, s. 19). En endring for muntlig som kom i forbindelse med revideringen av LK06 i 2013, var at denne nå skulle få betegnelsen «muntlige ferdigheter» (Børresen et al., 2012, s. 19). I læreplanen blir muntlige ferdigheter beskrevet som: «[...] en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte [og] [...] en forutsetning for utforskende samtaler der vi skaper og deler kunnskap med hverandre» (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Ut fra disse utsagnene kan man få en forståelse rundt viktigheten av at elever får mulighet til å utvikle sine muntlige ferdigheter i skolen. En slik forståelse er for øvrig også i tråd med hva Aksnes (2016, s. 21) mener da hun uttrykker at muntlige ferdigheter er et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag og på alle trinn. I LK06 fastslås det at muntlige ferdigheter er tosidig da det innebærer både en reseptiv (lytte) og produktiv (tale og samtale) funksjon. Muntlige ferdigheter innebærer altså det å «[...] skape mening gjennom å *lytte, tale* og

samtale» (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det handler også om å kunne mestre ulike språklige handlinger, samordne verbale og andre delferdigheter, samt det å kunne lytte til andre og gi respons og være bevisst på mottaker når en selv taler (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Ut fra dette kan vi forstå at muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet kan knyttes til et nytteperspektiv; altså at de er redskaper for læring, utdanning og arbeid, men slike ferdigheter kan også knyttes til danning. Slike ferdigheter er også nødvendige for utdanningen av demokratiske medborgere som skal fungere i samfunnet vårt (Børresen et al., 2012, s. 19).

I rammeverket for de grunnleggende ferdighetene er muntlige ferdigheter delt inn i fire ferdighetsområder som skal ivareta både nytte- og danningsperspektivet (Børresen et al., 2012, s. 19): *forstå og vurdere, utforme, kommunisere, og reflektere og vurdere* (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Disse sier noe om hvordan man skal forstå de ulike ferdighetene og aspektene som inngår i muntlige ferdigheter. Det å forstå og vurdere omfatter de reseptive aspektene ved muntlighet, som innebærer å lytte, tolke, samt vurdere muntlig tekst og vise respekt for den som taler (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det å utforme dreier seg om å kunne ta i bruk ulike uttrykksmåter som støtte i både spontan og forberedt tale (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Videre omfatter det å kommunisere det å kunne uttrykke meninger, drøfte problemstillinger og strukturere og tilpasse egen muntlig tekst til mottakere, innhold og formål (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Avslutningsvis dreier det å reflektere og vurdere seg om å kunne lytte til, gi respons, videreutvikle innspill fra andre og fremme egne meninger i spontane og forberedte samtaler (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Disse elementene skal derfor forstås som grunnleggende del av muntlige ferdigheter på tvers av fag og trinn.

2.1.2 Muntlige ferdigheter i norskfaget

«Norskfaget åpner en arena der [elevene] får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Dette sitatet er hentet fra formålkapitlet i læreplanen i norsk, og ifølge Aksnes (2016, s. 15) understreker det viktigheten av norskfagets dannelsesoppdrag da samfunnet mer enn noen gang krever mennesker som mestrer både språk og tekst. Utvikling av muntlige ferdigheter spiller således en helt sentral rolle i dette oppdraget. I LK06 heter det seg at norskfaget har «[...] et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner»

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Det samme prinsippet vil være gjeldende og er nedfelt i den nye læreplanen, LK20, hvor man kan finne en lignende formulering: «norsk har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4). Muntlige ferdigheter i norsk forstås som det å kunne «[...] skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Som grunnleggende ferdighet er denne, i likhet med de andre, integrert i kompetansemålene i norskfaget der de skal bidra til utvikling av, samt utgjøre en del av fagkompetansen elevene skal tilegne seg. I norskplanen understrekes følgende om arbeid med og utvikling av muntlige ferdigheter:

Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner. Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang og kompleksitet (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5).

I dette sitatet ser man at lytte-, tale- og samtaleperspektivet blir sterkt fremhevet, noe som vil bli ytterligere kommentert i kapittel 2.2, så vel som det å arbeide *systematisk* med ulike muntlige sjangere og strategier. Med henhold til «systematisk arbeid» kan det være nødvendig å gjøre en distinksjon mellom *muntlighet i undervisningen* og *undervisning i muntlighet*. Som Svenkerud et al. (2012, s. 36) poengterer, gjelder det første tilfellet muntlig som redskap for læring av fagstoff. Her er samtalen og språket en forutsetning og derfor et nødvendig redskap i undervisningen (Aksnes, 2016, s. 21-22). I det andre tilfellet snakker vi om å undervise i muntlighet, der muntlighet er selve undervisningsemnet. Dette dreier seg om eksplisitt og systematisk undervisning for å skape metaspråklig bevissthet om språkets roller og funksjoner (Aksnes, 2016, s. 21-22; Svenkerud et al., 2012, s. 36-37). Den typiske klasseromssamtalen hvor man samtaler om ulike temaer i forbindelse med innlæring av fagstoff faller naturlig inn i den første kategorien, mens muntlige presentasjoner, strukturerte debatter, dramatiseringer og bruk av vurderingskriterier er eksempler på den siste (Svenkerud et al., 2012, s. 37).

Planlagte og spontane muntlige kommunikasjonssituasjoner

Et element som viser seg å bli en viktig del av vårt datamateriale og som for øvrig også har en utpreget plass i norskplanen, er forholdet mellom planlagte og spontane muntlige

kommunikasjonssituasjoner. Graden av forberedthet og spontanitet i muntlig kommunikasjon henger sammen med grad av formalitet og avstand, og derfor kan det være vanskelig å hevde at skillelinjen mellom disse er helt tydelig og eksplisitt (Iversen, Otnes & Solem, 2014, s. 30). Muntlige kommunikasjonssituasjoner kan således være overlappende når det gjelder grad av forberedthet og spontanitet (Iversen et al., 2014, s. 30). Under *hovedområder* i norskplanen kan en likevel se at begge disse er godt forankret under området *muntlig kommunikasjon*: «Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangere» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). I dette sitatet løftes arbeid med *både* planlagte og spontane muntlige kommunikasjonssituasjoner helt eksplisitt frem, og disse skal derfor begge også utgjøre grunnlag for muntlighetsvurdering.

Som vi har poengtert innledningsvis i kapittel 1, under tidligere forskning, viser imidlertid ulike studier på feltet omkring vurdering av muntlighet at de fleste muntlige vurderingssituasjonene i norskfaget er basert på nettopp planlagte og forberedte situasjoner (Eriksen, 2019; Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012). Dette gjelder særlig muntlige presentasjoner, altså situasjoner hvor elevene i forkant har fått mulighet til å forberede seg, lage manus, polere og avslutningsvis presentere arbeidet (Penne & Hertzberg, 2015, s. 49). Det å utelukkende arbeide med, samt vurdere muntlighet på en slik måte, står noe i strid med læreplanen da slike aktiviteter i liten grad legger til rette for det spontane elementet ved muntlighet. Hos Penne og Hertzberg (2015, s. 48-49) blir spontan muntlig samhandling betegnet som *engangstekster* og *tanketekster* – tekster som kan være engangshendelser eller utforskende, samt utprøvende i samtaler. Slike tekster er på så måte en større del av den spontane og naturlige talen (Penne & Hertzberg, 2015, s. 48-49). Planlagt og forberedt muntlig kommunikasjon på sin side, betegnes som *gjenbrukstekster* og *presentasjonstekster* (Penne & Hertzberg, 2015, s. 49). Disse representerer ofte motparten til det spontane, og kan være i form av godt forberedte presentasjoner eller fullt utbygde og ferdig formede fortellinger (Penne & Hertzberg, 2015, s. 49).

I pedagogisk sammenheng kan det spontane ved muntlig kommunikasjon fremkomme i grupper og i helklasse, både blant elevene seg imellom og i samtaler mellom lærer og elever (Penne og Hertzberg, 2015, s. 50). Til forskjell fra muntlige presentasjoner, gir det å samtale større rom for spontan muntlig utfoldelse, og derfor vil det være viktig å jobbe mot målrettet mot dette (Joval, 2017, s. 36). Samtaler kan i og for seg også være planlagte, samt følge visse

strukturer og tilknyttede kriterier, så her vil en av utfordringene mulig være å finne balansen mellom frihet og styring i de ulike samtalejangrene.

«Det muntlige» og fagkunnskap

Av norskplanen kommer det frem at muntlige ferdigheter innebærer et viktig samspill mellom form og innhold: «Det innebærer å tilegne seg fagkunnskap ved å lytte aktivt og å forstå og bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster av økende omfang» (Penne & Hertzberg, 2015, s. 27; Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Ut fra dette sitatet kan man se at *både* «det muntlige» og fagkunnskaper tilsammen utgjør muntlige ferdigheter. Forholdet mellom disse viser seg å bli betydelig i vårt datamateriale. Som tidligere nevnt, omfatter muntlige ferdigheter både de reseptive og produktive sider som det å lytte, tale og samtale. Slik vi har forstått det, omfatter «det muntlige» i muntlige ferdigheter nettopp disse. Dette går så ut på å kunne lytte, tolke, uttrykke meninger, argumentere, drøfte problemstillinger, tilpasse egen tekst til mottaker og formål, samt gi respons og bygge på andres innspill i kommunikasjon med andre (Utdanningsdirektoratet, 2013). På så måte kan man hevde at dette er «formaspektet» ved slike ferdigheter, som med andre ord handler om hvordan noe blir formidlet (Penne & Hertzberg, 2015, s. 27).

Muntlige ferdigheter innebærer imidlertid også et «innholdsaspekt», da all kommunikasjon på sett og vis forutsetter et innhold (Penne & Hertzberg, 2015, s. 27). Gjennom norskfaget skal elevene også opparbeide seg fagkunnskaper, som i større grad handler om det å kjenne til og forstå fakta, fagbegreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 10). På denne måten kan det muntlige, altså formen, forstås som et redskap for innholdet – fagkunnskaper (Penne & Hertzberg, 2015, s. 27). Det kan imidlertid være noe utfordrende å tydelig definere når noe er en ferdighet og når noe er en kunnskap i denne sammenheng. Dette er aspekter som ikke gjensidig utelukker hverandre da form alltid vil kreve et innhold, og motsatt. Elevers muntlige ferdigheter skal likevel sees i sammenheng med og vurderes med både deres ferdigheter og kunnskaper til grunn.

2.2 Å lytte, tale og samtale

I det følgende vil vi nærme oss lytte-, tale- og samtaleaspektet i norskfaget, og gjøre rede for hva som inngår i de ulike ved å bruke LK06 som et kontekstualiserende utgangspunkt og konkretisere disse ved å ta i bruk relevant teori. Herunder vil vi først ta for oss det å lytte, dernest det å tale, og avslutningsvis det å samtale.

2.2.1 Å lytte

Som vi har sett i læreplanen i norskfaget, er det særlig lytte-, tale- og samtaleaspektet som står sentralt i sammenheng med muntlige ferdigheter. Samtale som middel for læring er et av momentene som er særlig fremtredende i LK06, og det blir lagt vekt på at elevene skal samtale både seg imellom og med lærer (Børresen et al., 2012, s. 81). Det at elevene skal trene på og utvikle sine samtaleferdigheter krever derimot også at de trener på ferdigheten å *lytte*. Lytting er den reseptive siden av muntlige ferdigheter, og ifølge Hildegunn Otnes (2016, s. 73) går det et viktig skille mellom det å *høre* og å *lytte*. Det å *høre* er en fysiologisk prosess der vi sanser, registrerer og mottar lydsignaler, mens det å *lytte* i større grad går ut på å *høre* nyansene samt forstå, søke og skape mening (Otnes, 2016, s. 73). Dette skillet synliggjøres også hos Penne og Hertzberg (2015, s. 64) som viser til en lignende definisjon der det å *høre* omfatter det samme som hos Otnes (2016), mens det å *lytte* handler om at man åpner seg for det som formidles, samt at man forsøker å konstruere mening mens man lytter. De understreker at lytting for å forstå forutsetter motivasjon, åpenhet og nysgjerrighet, slik at man aktivt kan skape en meningsfull sammenheng av det en lytter til (Penne & Hertzberg, 2015, s. 64).

Videre gjør Penne og Hertzberg (2015, s. 65-67) rede for tre typer lytting: *lytte etter informasjon*, *kritisk lytting* og *empatisk lytting*. Det å *lytte etter informasjon* omhandler det å søke etter det viktigste i det som blir formidlet, med andre ord å lytte for å bli informert. Kritisk lytting på sin side handler i større grad om at man evaluerer og utfordrer det man hører i forhold til egne forventninger, overbevisninger, og lignende. Denne form for lytting krever derfor at man lytter samtidig som man vurderer. Empatisk lytting derimot, dreier seg om å lytte åpent og velvillig til både person og sak. Ut fra disse definisjonene hos både Otnes (2016) og Penne og Hertzberg (2015) kan man forstå at lytting, nærmere bestemt at lytteren, er en aktiv deltaker i dialoger som også er med på å prege det som blir sagt. Dette er for øvrig

i tråd med hva lytting i norskfaget handler om: «Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3).

Ifølge Børresen et al. (2012, s. 81) er det å lytte med andre ord en forutsetning for å kunne lære, hjelpe hverandre å videreutvikle ideer og tanker, klargjøre og komme med innvendinger. De hevder derfor at det å lytte er vel så viktig som det å snakke i en samtale, og understreker at en god lytter markerer sin oppmerksomhet både i dialogiske, men også i monologiske muntlige situasjoner (Børresen et al., 2012, s. 78). Dette handler blant annet om kunne tolke og forstå, vite når man bare skal nikke, gi tilbakemeldinger, når man skal engasjere seg i det andre sier og ta eget initiativ i en samtale (Børresen et al., 2012, s. 78). Aksnes (2007, s. 119) deler disse synspunktene og skriver at det å innta en *aktiv lytteposisjon* handler om å signalisere lytting med kroppsspråket. I likhet med Børresen et al. (2012) legger Aksnes (2007, s. 119) til at god kommunikasjon forutsetter at man er en god lytter, og at «ein samtale vil ikkje vere ein *sam*-tale viss ikkje vi aktivt lyttar til kvarandre og vekslar mellom å lytte og å tale».

2.2.2 Å tale og å samtale

Norskplanen fordrer arbeid med et bredt spekter muntlige sjangre, strategier og kommunikasjonssituasjoner for å bidra til utvikling av elevers muntlige ferdigheter, hvor arbeid med nettopp ulike tale- og samtalesituasjoner har en opphøyet plass (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Det å tale og å samtale regnes som de produktive sidene ved muntlige ferdigheter, og tradisjonelt sett har disse blitt kategorisert som monologiske og dialogiske muntlige sjangre (Aksnes, 2007, s. 83). En av de største forskjellene mellom monologen og dialogen ligger trolig i hvordan framdriften skjer, der taleren har ansvaret for fremdriften i monologen, mens dialogen skjer gjennom en ping-pong-prosess mellom samtalepartnere (Penne & Hertzberg, 2015, s. 47).

Å tale defineres gjerne som en enveistrettet kommunikasjon der én person har ordet alene over kortere eller lengre tid. Dette står i motsetning til samtalen, som i større grad har et dialogisk preg over seg, og der deltakerne inngår i et slags samspill ved å vekselvis være både taler og lytter (Aksnes, 2007, s. 83-84). Ifølge Penne og Hertzberg (2015, s. 47) kan et slikt skille imidlertid problematiseres da en kan argumentere for at så og si all

kommunikasjon på sett og vis er dialogisk, både skriftlig og muntlig. I undervisningssammenheng er det likevel mye som skiller enetaler og samtaler fra hverandre, og det kan derfor være hensiktsmessig å behandle dem forskjellig (Penne & Hertzberg, 2015, s. 47). Med bakgrunn i dette har vi derfor valgt å holde disse til dels adskilt når vi gjør rede for hva det å tale og å samtale omfatter. Det er også nødvendig å poengtere at det finnes en rekke ulike underordnede muntlige sjangere innad i både de monologiske og dialogiske sjangrene, men at vi har valgt å gjøre særlig rede for de som har vist seg å bli betydelige i praksisen som informantene våre beskriver: *muntlig presentasjon* og *fagsamtale*.

Å tale

Under kompetansemålene for *muntlig kommunikasjon* i norsk etter 10.trinn kommer både tale og samtale til uttrykk i flere, deriblant: «oppsummere», «gjengi», «framføre», «presentere», «lytte til», «samtale», «vurdere» og «delta i diskusjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8-9). Ifølge Aksnes (2007, s. 82) handler det å tale i norskfaget om å kunne presentere stoff, forklare, utgreie og argumentere. Hun understreker også viktigheten av at elever får trening i å resonnerer klart og sammenhengende i et fagstoff, greie ut om og vurdere et emne (Aksnes, 2007, s. 82). Som vi har sett gjennom tidligere forskning har trening av muntlige ferdigheter i norske klasserom i stor grad omfattet arbeid med muntlige presentasjoner (Eriksen, 2019; Hertzberg, 2003, 2010; Svenkerud et al., 2012). Muntlig presentasjon som vurderingssituasjon viser seg å bli et viktig element i vår studie, og som sjanger kategoriseres denne tradisjonelt som en monologisk talesituasjon. Den består gjerne av å legge frem et forberedt emne i form av tale, fortelling, foredrag eller rollespill (Børresen et al., 2012, s. 231). Ved å jobbe med slike aktiviteter får elevene trening i en rekke ulike delferdigheter som det å lytte, gjenfortelle, improvisere, vurdere, tilpasse seg ulike lyttere, tilegne seg fagkunnskaper, og ikke minst øve seg på selve presentasjonen.

Muntlige presentasjoner har ofte karakter av å være faglige foredrag, og ifølge Børresen et al. (2012, s. 231-232) bygger disse i mange tilfeller på en skriftlig tekst som elevene har utarbeidet i forkant. Å arbeide med en slik form for muntlighet krever derfor utvikling av ferdigheter som har mye til felles med de som skal til for å beherske skriftlighet (Børresen et al., 2012, s. 232). Både Børresen et al. (2012, s. 232) og Aksnes (2007, s. 84) poengterer derimot at talesituasjoner, gjerne i form av muntlige presentasjoner, ikke nødvendigvis trenger å være rene monologer da disse også kan ha klare dialogiske aspekter ved seg.

Dersom man taler *med* sitt publikum og at disse blir *medskapere* og lytter aktivt, kan slike situasjoner også ha en dialogisk funksjon (Aksnes, 2007, s. 84; Børresen et al., 2012, s. 232). Til tross for dette, og det at slike situasjoner bidrar til å utvikle enkelte ferdigheter som uttrykkes eksplisitt i norskplanen, mener Børresen (2016, s. 90) likevel at det er særlig i *samtaler* at muntlige ferdigheter videreutvikles.

Å samtale

I LK06 legges det stor vekt på kommunikasjon og språklig bevissthet, og det kommer frem at elevene skal samtale i alle fag og på alle trinn (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Samtale er i sin natur dialogisk, og ivaretar derfor både lytte- og taleaspektet i større grad enn eksempelvis monologiske situasjoner. Børresen (2016, s. 90) påpeker at mange av ferdighetene som blir nevnt i norskplanen selvsagt kan trenes gjennom skriftlige oppgaver og monologiske talesituasjoner, men at det er særlig i samtaler preget av åpenhet og struktur at slike ferdigheter videreutvikles. Hun understreker i tillegg at samtaler gir elever mulighet til å bli bevisste og teste ut tanker og ideer, og at de lærer gjennom å høre på og få tilbakemeldinger fra både lærer og medelever. I samtaler får de trent på å koble forskjellige erfaringer sammen, samt det å strukturere tanke og tale klart og sammenhengende. I tillegg gir det å samtale elever mulighet til å trene opp evnen til å lytte, vente og forholde seg til forskjell, uenighet, vurdering og kritikk (Børresen, 2016, s. 90).

I likhet med Børresen (2016, s. 90) fremhever også Aksnes (2016, s. 24) at samtale åpner rom for at elever kan konsentrere seg, lytte *intenst*, samt reflektere over det en hører for så å kunne ta stilling og gi respons. Børresen et al. (2012, s. 161) påpeker imidlertid at det å samtale i seg selv, altså at noen snakker sammen, ikke er tilstrekkelig for at læring skal skje, men at samtalen må være av en viss struktur, kvalitet og hensikt for at denne skal være læringsfremmende. I undervisningskontekst er samtale som felt derimot stort og omfattende, og ulike sjangre kan defineres på bakgrunn av faktorer som eksempelvis innhold, form, grad av formalitet, funksjon, hensikt og lignende. Dette understrekes også av Aksnes (2007, s. 120) som uttrykker følgende om samtalsjanger:

Det vi *vil* med samtalen, set sitt preg på emneutvikling, språk og den holdninga vi har til kvarandre. Derfor er den tilfeldige passieren på gatehjørnet forskjellige frå til dømes klassesdiskusjonen om ei sak eller ei problemstilling. Også klassesdiskusjonane har ulike formål. Det kan vere å utveksle tankar og meiningar for å finne fram til felles svar eller løysningar, det kan vere å refletere over spørsmål som det ikkje finst eintydige svar på, eller det kan vere å overtale andre i kampprega debattar.

I vår studie viser imidlertid sjangeren *fagsamtale* seg å bli særlig betydelig som vurderingssituasjon i norsk muntlig, og vi ønsker derfor å gi en redegjørelse for hva denne sjangeren kan omfatte.

Fagsamtalen er en arena der elevene får anledning til å styrke sine muntlige ferdigheter gjennom å lytte til, forstå, drøfte problemstillinger, utveksle tanker og meninger, samt tilegne seg fagkunnskaper (Saabye, 2013, s. 8). Som sjanger kan denne være av både en formell og uformell karakter, og kan brukes på alle fag og trinn. Fagsamtaler kan foregå både mellom lærer og elev, og mellom elever hvor lærer i større grad hører på og gjør seg opp et vurderingsgrunnlag (Saabye, 2013, s. 8). Ifølge Saabye (2013, s. 8) kan denne også brukes som både arbeids- og vurderingsmåte innenfor ulike emner i fag på lik linje med innleveringer og prøver. I fagsamtaler kan elever samtale om faglige temaer, og til forskjell fra eksempelvis muntlige presentasjoner, er poenget at elevene selv skal kunne holde samtalen i gang uten å nødvendigvis ha pugget inn på forhånd (Saabye, 2013, s. 8). Hensikten med slike samtaler kan være sentrert rundt å vurdere elevene innenfor et gitt tema, men også å la elevene trene på ulike språklige ferdigheter i et fag (Saabye, 2013, s. 9). Børresen et al. (2012, s. 169) påpeker imidlertid at en slik samtale også bør preges av en tydelig struktur og kriterier, særlig dersom den er av formell karakter og hvis intensjonen er at den skal brukes som grunnlag for vurdering. Etter revideringen av LK06 i 2013, fikk nettopp fagsamtalen en mer utpreget plass under muntligeeksamen da denne nå skulle utgjøre en større del av eksamen enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette i seg selv gir også et klart bilde på hvor viktig og styrket samtaledimensjonen i norskfaget har blitt i de senere år.

2.3 Muntlighet og vurdering

I ordinær norsk skole skal elever på ungdomstrinnet ha vurdering i norsk muntlig både med og uten karakter, og det er av den grunn nødvendig å vite hva vurdering av muntlighet innebærer. Innledningsvis i dette delkapitlet vil vi kort gjøre dere for den formelle vurderingen elever skal motta i form av termin- og standpunkt-karakter, før vi i neste omgang vil belyse hva som skiller og forener muntlig og skriftlig. Videre vil vi ta for oss hva som kjennetegner vurdering av muntlighet spesielt, før vi avslutningsvis presenterer utfordringer knyttet til muntlighetsvurdering.

2.3.1 Termin- og standpunktkarakter i norsk muntlig

Norskfaget på ungdomsskolen strekker seg ut over 8., 9., og 10. trinn, og i løpet av disse årene skal majoriteten av elevene motta både termin- og standpunktkarakterer i hovedmål, sidemål og muntlig. Med henhold til norsk muntlig er kompetansemålene i LK06, som knytter seg til disse, å finne under området *muntlig kommunikasjon*, og er gjeldende for alle trinn. Kompetansemålene legger visse føringer for hva elevene skal kunne, samt hva som skal vurderes (Utdanningsdirektoratet, 2013). Da LK06 bærer preg av å være et relativt åpent styringsdokument, vil arbeid med operasjonalisering av kompetansemålene derimot bli en del av det lokale læreplanarbeidet. På bakgrunn av dette har lærere stor metodefrihet og handlingsrom når det gjelder hva det skal undervises i, hvordan og når, samt hvordan dette skal vurderes. Likevel skal alle elever ha halvårsvurdering hvert halvår, og fra og med 8. trinn skal denne gis både med og uten karakter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Halvårsvurderingen med karakter blir også kalt *terminkarakter*. Denne er en del av undervisvurderingen og skal vise kompetansen til eleven, sett opp mot kompetansemålene i læreplanen for faget. Den skal også være veiledende i den forstand av å si noe om hvor elevene befinner seg, og hvor de skal (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-13; Utdanningsdirektoratet, 2020). I slutten av 10. trinn skal elevene også få *standpunktkarakterer* i disse fagene, som skal oppsummere kompetansen de har opparbeidet seg i løpet av de tre årene (Utdanningsdirektoratet, 2013). Disse karakterene har dermed ulike formål da terminkarakter er en undervisvurdering som har til hensikt å være *formativ*, mens standpunktkarakteren er *summativ* og utgjør en tilbakeskuende form for vurdering (Engh, Dobson & Høihilder, 2007, s. 29).

Til begge disse karakterene stilles det krav om at de skal basere seg på et bredt vurderingsgrunnlag, som samlet viser den kompetansen eleven har i faget (Utdanningsdirektoratet, 2018). Elever skal således ha mulighet til å vise sin utvikling i faget over tid. Berge (2007, s. 243) problematiserer derimot mangelen av et tolkningsfellesskap og et felles vurderingssystem for muntlig, et behov som for øvrig ble etterlyst av Hertzberg allerede i 1999, og som ifølge Ottesen (2010, s. 101) fremdeles var et gjenværende problem i 2010. Selv om det i dag eksisterer veiledende nasjonale kjennetegn for måloppnåelse for standpunktvurdering etter 10. trinn, er dette relativt nytt, samt frivillig å ta i bruk. Ytterligere retningslinjer, nasjonalt tolkningsfellesskap og forskningssenter finnes ikke, noe som også kan ha bidratt til at vurdering av muntlig tradisjonelt har vært basert på et snevert grunnlag (Hertzberg, 2003, 2010; Svenkerud et al., 2012). Selv om kompetansemålene i LK06 ikke

legger store føringer for hverken undervisnings- eller vurderingsmetoder, ser man likevel at «muntlige presentasjoner» er en av de få som nevnes eksplisitt i sammenheng med muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Dette kan derfor tenkes å gjenspeile det store fokuset på nettopp muntlige presentasjoner som grunnlag for vurdering av muntlige ferdigheter.

2.3.2 Muntlig og skriftlig i sammenheng

En forutsetning for å kunne vurdere muntlighet, er kunnskap om hva som skiller og forener muntlig og skriftlig språk (Penne & Hertzberg, 2015, s. 43). I første rekke vil det være naturlig å peke på noen åpenbare ulikheter mellom muntlig og skriftlig: muntlige tekster er tekster der verbal muntlig kommunikasjon er den dominerende uttrykksformen, mens skriftlige tekster er skriftlig kommunikasjon som i hovedsak blir til gjennom bruk av skriftlige tegn (Ridderstrøm, 2019). Hva som derimot kjennetegner forholdet mellom skriftlige og muntlige sjangre helt eksplisitt, kan derimot diskuteres.

Oppmerksomhet på forholdet mellom skrift og tale kom for alvor inn i studiefaget først rundt 70-80-tallet, og på den tid omhandlet dette grove generaliseringer mellom disse (Penne & Hertzberg, 2015, s. 43). Dette gikk ut på det at blant annet *tale*, sammenlignet med *skrift*, har kortere setninger og ord, avbrudd og nøleord, samt selvkorrigeringer og hyppigere bruk av verb enn substantiv. Nyere tale-skrift-forskning har imidlertid beveget seg bort fra denne enkle beskrivelsen, og det er først og fremst fastslått at tale ikke bare er tale, og at skrift ikke bare er skrift (Penne & Hertzberg, 2015, s. 43). Penne og Hertzberg (2015, s. 43) viser til forskning som er gjort på dette feltet, og som konkluderer med at skrift og tale er nok forskjellig, men for å kunne si noe om akkurat hvor forskjellige de er, er en avhengig av å måtte ta hensyn til faktorer som påvirker kommunikasjonen i det enkelte tilfellet. Dette kan dreie seg om emnet, altså hva det snakkes eller skrives om, og selve kommunikasjonssituasjonen, altså om denne er planlagt eller ikke, hvor formell eller uformell den er, eller om det er en dialog eller monolog. I tillegg kan trekk ved selve språkbrukerne, som utdanningsbakgrunn, alder og individuelle temperamenter, påvirke kommunikasjonen. Penne og Hertzberg (2015, s. 43) understreker derfor at det å analysere et antall skriftlige og muntlige sjangre etter kjennetegn, ikke vil lede til at disse havner i én stor muntlig- eller skriftliggruppe.

I tidsskriftet *Norsklæraren* (nr. 4, 2009) svarer Utdanningsdirektoratet på spørsmål omkring vurdering av muntlighet som går på nettopp forholdet mellom skriftlige og muntlige kommunikasjonssituasjoner. Her presiseres det at karakter i muntlig ikke skal settes på bakgrunn av skriftlige vurderingssituasjoner, men at det i kompetansemålene, særlig under hovedområdet *språk og kultur*, forgjengeren til *språk, litteratur og kultur*, kan finnes en slags gråsoner. I flere av målene i denne kompetansemålgruppen finnes det bruk av verb som kan knytte seg til både muntlighet og skriftlighet, for eksempel: «drøfte», «gjøre rede for», «forklare», «beskrive», «reflektere», «presentere», og lignende (Utdanningsdirektoratet, 2013). Slike verb gir således ingen klar indikasjon på om dette skal gjøres muntlig eller skriftlig (Weyergang, 2009, s. 17). Her må lærer og elever derfor bli enige om hvilket vurderingsgrunnlag de konkrete elevarbeidene skal inngå i, men det vil likevel være enkelte kompetansemål som er noe mer utfordrende å plassere helt konkret. Å velge om et kompetansemål skal operasjonaliseres i muntlig, skriftlig eller på begge måter, vil derfor bli en del av det lokale læreplanarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 32-33).

Gjennom dette kapitlet har vi til nå vist at det å ha muntlige ferdigheter er både sammensatt og komplekst. Det består av lytte-, tale- og samtaleaspekter, fagkunnskaper, og i tillegg har vi poengtert at muntlighet og skriftlighet ikke gjensidig utelukker hverandre. Når muntlige ferdigheter er så omfattende i sin natur, hvordan skal man vurdere det?

2.3.3 Muntlighetsvurdering

Til tross for at muntlig og skriftlig i norskfaget lenge har vært formelt sidestilt (Svenkerud et al., 2012, s. 36), viser Berges (2007, s. 243) evaluering av innføringen av Kunnskapsløftet at det derimot arbeides lite systematisk med de grunnleggende ferdighetene, og at muntlige ferdigheter er særlig marginalisert. Som vi har poengtert kapittel 1.3 om tidligere forskning, finnes det relativt lite forskning på muntlighet generelt, og Anne Palmér (2010, s. 5) påpeker at det finnes desto mindre om vurdering av muntlighet spesielt. Også i nyere forskningsartikler som hos Rødnes og Gilje (2018, s. 204), presiseres det at forskning på muntlige ferdigheter i norsk sammenheng fremdeles er begrenset, særlig når det gjelder studier som baserer seg på materiale hentet inn etter innføringen av LK06. Likevel finnes det en del forskere som har gjort rede for hva muntlighetsvurdering kjennetegnes av.

Hertzberg (1999) gjør rede for en rekke punkter som er felles for vurdering av skriftlige og muntlige tekster, samt elementer som er særegne for muntlighetsvurdering. I tråd med LK06, presiserer Hertzberg (1999, s. 191-192) at felles for vurdering av skriftlig og muntlig er at det skal foregå både med og uten karakter, og at elevene skal motta både underveis- og sluttvurdering. Hun poengterer også at vurderingen bør være kriteriebasert og at dette bør synliggjøres ovenfor elevene (Hertzberg, 1999, s. 192). Når det gjelder reliabilitet og validitet i forbindelse med vurdering, understreker Hertzberg (1999, s. 192) at man i likhet med skriftlig vurdering bør etterstrebe et større tolkningsfellesskap rundt muntlighetsvurdering, slik at lærere får sammenlignet sitt skjønn med sine kollegaers. Det gjøres også et poeng av at vurdering, særlig på bakgrunn av at kravene om karaktersetting skal være så valide og reliable som mulig, ikke utelukkende kan basere seg på snevre grunnlag som eksempelvis muntlig aktivitet i timen eller forberedte muntlige presentasjoner i klassen (Hertzberg, 1999, s. 192). Dette gjenspeiles også i LK06 hvor man under *prinsipper for opplæringen* kan lese at bruk av varierte arbeids- og vurderingsmåter skal stå sentralt i den norske skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015). I sammenheng med reliabilitet og validitet i prøver, er det ifølge Astrid Birgitte Eggen (2009, s. 40-41) dessuten vesentlig å reflektere omkring hvorvidt det er samsvar mellom hva en vurderer, dets mål, vurderingskriterier og vurderingssituasjon.

Når det gjelder de aspekter som skiller det muntlige og skriftlige mer fra hverandre, og som i større grad er særegne for muntlighetsvurdering, har Hertzberg (1999) og Matre (2009) gjort rede for særlig tre. Disse har i hovedsak å gjøre med elementene *avsender, flyktighet og kontekst*. Hos Hertzberg (1999) har disse sitt utgangspunkt i muntlig kommunikasjon generelt, mens hos Matre (2009) blir det redegjort for didaktiske utfordringer som knytter seg mer spesifikt til samtaleferdigheter. Hertzberg (1999, s. 192) understreker at muntlige kommunikasjonssituasjoner er særlig spesielle da «avsenderen av budskapet er sitt eget medium». Dette er med bakgrunn i at elever må bruke sin egen stemme og kropp, noe som kan bidra til at situasjonen kan oppleves mer utleverende enn når det kun skal avgis et svar på et stykke papir (Hertzberg, 1999, s. 192). Matre (2009, s. 141) fremhever også dette poenget, og understreker at «det er liten avstand mellom personen og ytringa», som igjen kan gjøre muntlige samtalsituasjoner spesielt sårbare for barn og unge. I den sammenheng poengterer Hertzberg (1999, s. 193) at det å utforme og etablere tydelige vurderingskriterier blir særlig viktig i muntlige vurderingssituasjoner, noe Matre (2009, s. 147) også stiller seg bak. Bruk av eksplisitte vurderingskriterier kan således bidra til å gjøre vurdering mindre personfokustert, og heller mer saksorientert. Et slikt perspektiv er også å finne hos Børresen et al. (2012, s. 259)

som fremhever at vurderingskriterier i sammenheng med muntlighetsvurdering blir spesielt viktig da de «tydelig viser at det ikke er personen, men arbeidet man vurderer».

Når det gjelder elementet flyktighet, skriver Hertzberg (1999, s. 193) at muntlige kommunikasjonssituasjoner i stor grad skiller seg fra skriftlige da «alt skjer der og da». Det at muntlige tekster er flyktige og betinget i nuet, har også konsekvensen at vurdering vanskelig kan etterprøves (Hertzberg, 1999, s. 193). Matre (2009, s. 141) uttrykker også i likhet med Hertzberg (1999, s. 193) at «så snart replikker er yttra, er dei borte [...] [man] må gjera vurderingane i augenblinken». Å gi vurdering i form av tilbakemeldinger og respons vil altså kreve at dette gjøres der og da, noe som i praksis betyr at man må gi kommentarer mens eleven er i situasjonen (Hertzberg, 1999, s. 193). I formelle situasjoner kan dette ofte omfatte muntlige presentasjoner – situasjoner som mange elever engster seg for. Hertzberg (1999, s. 193) understreker derfor at tilbakemeldinger må formuleres skånsomt, og henviser igjen til viktigheten av tydelige vurderingskriterier i denne sammenheng. Samtaletekster på sin side, er ifølge Matre (2009, s. 141) svært sammensatte situasjoner, da disse innebærer et samspill mellom flere parter der ytringer blir produsert i samarbeid med responsen man møter hos samtalepartnere. Slike tekster vil naturlig nok være vanskelig å følge, samt vurdere, og derfor vil etablering av vurderingskriterier være helt avgjørende.

Med henhold til aspektet kontekst, presiserer Hertzberg (1999, s. 192) at denne «spiller en hovedrolle» i muntlig kommunikasjon. Med utgangspunkt i den mest dominerende vurderingssituasjonen, muntlig presentasjon, hevder hun at man er sterkt avhengig av ytre forhold som ro i klassen og publikums kroppsspråk for at slike situasjoner skal være fruktbare og mulige å gjennomføre, samt vurdere (Hertzberg, 1999, s. 193). Det å skulle trene på og vurdere slike situasjoner krever derfor også trening i å være et oppmerksomt publikum, og kanskje enda mer fundamentalt krever dette forutsetningen av et godt klassemiljø som er trygt og inkluderende (Hertzberg, 1999, s. 193). En kan derimot påstå at kontekst trolig har en nøkkelposisjon i de fleste muntlige kommunikasjonssituasjoner, da man gjennom muntlig kommunikasjon er i langt større grad medansvarlig som partner eller deltaker enn i skriftlig kommunikasjon. Matre (2009, s. 141) fremhever at elevers samtaleferdigheter trenes ved å nettopp delta i ulike samtaler. Også her vil det være naturlig å tenke at kontekst er avgjørende.

Innhold og form – to mål som krysses

Når et faglig stoff skal formidles muntlig i en undervisningskontekst, krysses uvilkårlig to mål: det faglige målet og «det muntlige» målet (Penne og Hertzberg, 2015, s. 27). Hos Børresen et al. (2012, s. 256) kommenteres forholdet mellom disse i sammenheng med muntlighetsvurdering, hvor de presiserer at «muntlige ferdigheter skal vurderes på lik linje med fagkunnskaper». Penne og Hertzberg (2015, s. 27) understreker derimot at en må reflektere rundt betydningen av både kunnskapselementet og framføringshandlingen opp mot den gitte konteksten. Dersom det er et kunnskapselement; hvor viktig blir denne kunnskapen (innholdet) vurdert i forhold til selve framføringshandlingen (formen)? Å vurdere hvorvidt et fagstoff er korrekt og relevant, og presentert på en slik måte så det kan tas imot som fagstoff, blir viktig i denne sammenheng. Det andre målet vil være det muntlige, altså hvordan et fagstoff formidles. Spørsmålet om hvorvidt elever kommuniserer det de er satt til å formidle, er derfor også vesentlig å stille seg (Penne og Hertzberg, 2015, s. 27-28).

Børresen et al. (2012, s. 261) fremhever dog at muntlighetsvurdering i første rekke skal vurderes på basis av «det muntlige», og presiserer derfor at «riktig svar» ikke nødvendigvis trenger å være det som gjelder. Fagkunnskaper skal selvsagt med i den helhetlige vurderingen av elevers muntlige ferdigheter, men dersom målet er at elevene skal fremlegge eller samtale om et konkret faglig stoff, er det først og fremst språket, sakligheten og deretter innholdet som skal vurderes. Da riktig svar ikke alltid er det viktigste, betyr dette at galt svar med god begrunnelse kan få god vurdering (Børresen et al., 2012, s. 261). Ifølge Børresen et al. (2012, s. 261) handler det rent «muntlige» om «[...] å kunne tørre, å ville prøve, å utvikle påstander, forandre mening med utgangspunkt i ny informasjon eller tilbakemelding osv.». De poengterer i tillegg at «innsats» generelt, nemlig det å snakke og rekke opp hånden og så videre, bør telle, men at det å ikke ta ordet når det en ønsker å si vil bli en gjentakelse av noe, er en like sentral ferdighet. Utfordringen her knytter seg derimot til det at lærere ikke alltid vet hvorfor elever ikke snakker. Derfor er det viktig at man ikke automatisk vurderer snakking som noe positivt og taushet som noe negativt (Børresen et al., 2012, s. 261-262).

De ulike elementene ved muntlighetsvurdering som til nå er blitt presentert, nemlig det at avsender, flyktighet og kontekst er avgjørende, og at «det muntlige» bør vurderes på lik linje med fagkunnskap, åpner også rom for spesifikke utfordringer knyttet til vurdering av

muntlighet. I det følgende vil vi derfor komme nærmere inn på hvilke utfordringer dette kan gjelde.

2.3.4 Utfordringer tilknyttet vurdering av muntlighet

Ifølge Berge (2007, s. 243) kan vurdering av muntlige ferdigheter fremstå som vilkårlig da det hverken eksisterer et nasjonalt vurderingssystem eller tolkningsfelleskap: «Det er ingen grunn til å forestille seg annet enn at vurderingene av denne typen grunnleggende ferdighet vil være vilkårlig» (Berge, 2007, s. 243). Da muntlig kommunikasjon i sin natur er så prinsipielt kontekstuell på en helt annen måte enn den skriftlige, der sender og mottaker kan være fjernt fra hverandre i tid og rom, og der produktet er konkret i form av en skriftlig tekst, vil en naturlig nok aldri kunne oppfatte ordene isolert sett, eller gå tilbake i teksten (Aksnes, 2016, s. 17). Spørsmål om etterprøvbarehet står derfor sentralt i denne sammenheng.

Det muntlige er flyktig, og selv i mer planlagte og formelle situasjoner som eksempelvis muntlige presentasjoner, kan det være vanskelig å observere elevens muntlige prestasjoner (Fjørtoft, 2016, s. 123). Vurdering av den mer spontane, uformelle og dialogiske muntligheten derimot, kan kanskje bli desto mer utfordrende i denne sammenheng. Til dette skriver Hertzberg (1999, s. 197) at denne bør foregå slik vurderingen av planlagte aktiviteter ikke burde, nemlig ved at læreren i all stillhet gjør sine bemerkninger og notater underveis i prosessen. Spørsmålet om tid og dokumentering kan dermed bli viktig. I et klasserom hvor lærer har hovedansvar for alt det pedagogiske, faglige og sosiale arbeidet, kan det tenkes at det å drive vurdering av ulike muntlig aktivitet og kommunikasjon på kryss og tvers, både planlagt og spontan, vil være utfordrende å kunne bemerke seg til enhver tid. Børresen et al. (2012, s. 262) skriver derfor at lærere bør jobbe systematisk med å notere og dokumentere når elevene snakker og arbeider, og at en hjelp til å dokumentere i denne sammenheng kan være å ta til lyd- eller filmopptak av ulike samtaler og presentasjoner. Likevel vil det aspektet med å skille person og arbeid fra hverandre, kunne by på visse utfordringer.

Det at talespråk er så komplekst og tett knyttet til både den enkeltes person og sosiale kompetanse, kan forklare hvorfor arbeid med muntlighet har liten plass i skolen. Distansen mellom det muntlige og det skriftlige opp mot personen, kan ofte oppleves kortere i forbindelse med det muntlige (Matre, 2009, s. 141). Både Aksnes (2016, s. 17) og Svenkerud et al. (2012, s. 46) mener dette også kan være en årsaksforklaring til hvorfor lærere er

forsiktige med å gi tilbakemeldinger til elever, og hvorfor lærere i større grad vektlegger elevenes fagkunnskaper. Til dette skriver Børresen et al. (2012, s. 261) at vurdering av muntlige ferdigheter dreier seg om å vurdere helt konkrete ferdigheter og ikke elevenes holdninger, atferd eller generell aktivitet. Både lærer og elev må derfor trene på å forholde seg til det som skal gjøres, i stedet for å legge vekt på personlighet.

3 Metode

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for de metodiske valgene vi har tatt under gjennomføringen av studien vår. Først vil vi presentere vår vitenskapsteoretiske forankring, hvor vi begrunner våre valg for en kasustilnærmet kvalitativ studie. Deretter ønsker vi å redegjøre for bruk av semistrukturert forskningsintervju som datainnsamlingsmetode, samt begrunne valg for studiens utvalg og analysemetode. Videre vil vi diskutere studiens gyldighet, pålitelighet og overførbarhet, og avslutningsvis redegjør vi for etiske betraktninger knyttet til vårt forskningsprosjekt.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

For å kunne besvare problemstillingen vår var vi avhengige av å intervjuer norsklærere som ville gi oss innsikt i deres vurderingspraksis gjennom deres tanker og beskrivelser, samt refleksjoner rundt vurdering i norsk muntlig. På bakgrunn av dette ble det naturlig for oss å gjennomføre en kvalitativ studie med en kasubasert tilnærming, særlig da en av kvalitative studiers styrker er nettopp muligheten det gir for fordypning på bakgrunn av intervjumaterialet (Thagaard, 2013, s. 12). Med et ønske om å kunne samtale med lærerne om deres vurderingspraksis på en mest mulig konkret måte, tok vi beslutningen om å se nærmere på en vurdering lærerne hadde gjort for kort tid siden. Da prosjektet vårt startet i januar 2020, valgte vi å undersøke utgangspunktet for terminkarakterer lærerne hadde satt på høstsemesteret 2019. Vår intensjon er derfor ikke å se på hvordan disse karakterene kan fungere formativt, men heller hvilke oppgaver og vurderingssituasjoner lærere legger til grunn for en slik vurdering, samt hvordan disse brukes i vurderingen av elevers muntlige ferdigheter. Dette er således betinget i et ønske om å undersøke læreres vurderingspraksis i norsk muntlig nærmere.

I vårt tilfelle ønsker vi som sagt å gå i dybden og undersøke hver enkelt lærers beskrivelser og refleksjoner rundt vurdering i norsk muntlig, og derfor ble kasusstudie passende for vårt prosjekt. Et kasusstudie er en samlebetegnelse for en rekke forskningsdesign som har ulike variasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Det kjennetegnes ofte ved at en samler inn mye informasjon fra få enheter over et gitt tidsrom (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Kasusstudier deler på mange måter de samme formene som kvalitativ forskning generelt, hvor man søker etter mening og forståelse. Her er

forskeren det primære instrumentet for datainnsamling, og analysen og sluttproduktet er rikt beskrivende (Merriam, 2009, s. 39). For å unngå at intervjuene i stor grad skulle dreie seg om vurdering av muntlighet generelt, har vi bedt informantene forberede to ulike kasus til gjennomføringen av intervjuene. Disse skulle representere to ulike elever fra hver informant som hadde fått ulik terminkarakter høsten 2019, og fungere som et utgangspunkt for å samtale om de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene som lå til grunn for terminkarakteren. Vi undersøkte dermed kasusene fra en retrospektiv synsvinkel, og fikk dekt hendelser som hadde skjedd over et stort tidsrom. På denne måten ble det lettere å forholde seg til lærernes meninger, tanker og beskrivelser rundt vurdering av muntlighet i norskfaget, samtidig som det gav både oss og informantene mulighet til å snakke om noe håndfast og konkret.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Da vår intensjon er å forstå og innhente informasjon om læreres vurderingspraksis i norsk muntlig, har vi valgt å benytte oss av kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Dette gir oss mulighet til å undersøke vurderingspraksisen fra lærernes eget perspektiv. Intervju som metode er dessuten blitt brukt i flere av studiene vi har presentert tidligere i oppgaven, som også har undersøkt lignende tema. Å ta i bruk et kvalitativt intervju vil også kunne hjelpe oss å framskaffe utfyllende og beskrivende informasjon om ulike temaer, og gi oss god innsikt i informantenes egne erfaringer, beskrivelser, refleksjoner og tanker (Dalen, 2011, s. 13). Vi ønsker sådan å male et bilde av hvordan lærere tenker, reflekterer og begrunner egen vurderingspraksis i norsk muntlig fra deres eget perspektiv.

3.2.1 Semistrukturert intervju

I vårt prosjekt har vi valgt å benytte oss av *semistrukturert intervju* som datainnsamlingsmetode. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 79) er dette en intervjutype som gir rom for både struktur og fleksibilitet i intervjuet, noe vi ønsket oss da vi ville ha mulighet for å kunne holde oss innefor et gitt tema, men også ha mulighet til å stå fritt med å utforske eventuelle aspekter som kunne dukke opp uforutsett. Vi utarbeidet derfor en intervjuguide med overordnet tema og forslag til spørsmål for intervjuet, som skulle hjelpe oss med å holde tråden i samtalen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79; Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuene våre ble gjennomført individuelt med tre lærere ved ulike skoler, og det ble gjort opptak av samtalene ved hjelp av lydopptaker.

Da vi er interesserte i å få en forståelse av læreres tanker, refleksjoner og begrunnelser rundt deres vurderingspraksis i norsk muntlig, har dette krevd at vi i hovedsak benytter oss av det vi anser til å være åpne spørsmål i intervjuguiden. Intervjuguiden delt i tre temaer som vi har hatt som mål å snakke om i løpet av intervjuet. Innledningsvis omhandler spørsmålene generelle aspekter ved lærernes praksis og tanker omkring vurdering av muntlighet i norskfaget, dernest mer spesifikt om de to kasusene lærerne skulle frembringe, og avslutningsvis om ulike oppgaver og vurderingssituasjoner lærerne la til grunn for terminkarakteren i norsk muntlig høsten 2019. I forbindelse med intervjuet, valgte vi å sende ut et informasjonsskriv i forkant for å forberede informantene på situasjonen. Lærerne fikk i den anledning informasjon om hva som ville være tema for samtalen, og fikk samtidig i oppgave å forberede to kasuser om elever i deres egen klasse som fikk ulik terminkarakter på høstsemesteret. Vi ba også om å få tilsendt konkret undervisningsmateriell i form av relevante oppgaver som var blitt brukt gjennom høstsemesteret, samt andre dokumenter som årsplan i norsk og faglærerrapport. Disse tingene bidro til at vi kunne ha en god og kvalifisert samtale om noe lærerne selv har vurdert, og som på den måten kan gjenspeile deres vurderingspraksis. I tillegg anså vi det som viktig at lærerne selv fikk velge ut kasuser de ønsket å snakke om, da dette kunne gi oss en bedre forståelse av det de synes var viktig å poengtere og trekke frem.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 51) understreker at et intervju i utgangspunktet kan fremstå som harmonisk og problemfritt, men at man ikke skal undervurdere det asymmetriske maktforholdet mellom forskeren og den som blir intervjuet. Maktrelasjonen mellom intervjuer og objekt vil naturligvis være en viktig faktor da intervjueren innehar en vitenskapelig kompetanse som intervjuobjektet ikke har (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). I tillegg er det intervjueren som avgjør tema for intervjuet, setter i gang og avslutter, stiller spørsmål og bestemmer hvilke spørsmål som skal følges opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Videre er det nettopp vi som intervjuere som har monopol på å fortolke utsagnene til de ulike informantene våre, og som deretter blir grunnlag for analyse og drøfting (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

Elementer av disse beskrivelsene er gjenkjennelige for oss fra våre forskningsintervjuer med informantene. Denne maktproblematikken var noe vi var klar over i forkant av intervjuene, og

vi hadde derfor diskutert ulike tiltak for å forsøke og minimere dette maktforholdet i intervjusituasjonene. For å begrense maktforholdet valgte vi å derfor innlede intervjuene med å kort begrunne valg av tema for avhandlingen og formidle at vi er studenter med lite praksiserfaring, samt at vi på ingen måte var ute etter å teste dem. Dette var ment som en motiverende faktor, samt at det i tillegg viste at vår studie var avhengig av deres erfaringer, noe som forhåpentligvis ville prege begge parter i en positiv retning slik at vi sammen kunne samarbeide om intervjuet. I tillegg har vi også tatt kontakt med enkelte av informantene i etterkant av intervjuet for å avklare eventuelle misforståelser som kunne oppstått under tolkningen av transkripsjonene. På bakgrunn av dette, opplevde vi at intervjuene ble gjennomført på en god måte, og at både lærerne og vi hadde en god opplevelse av situasjonen.

3.2.2 Prøve- og pilotintervju

På bakgrunn av manglende erfaring som forskere, og med et ønske om mer informasjon rundt muntlighetsvurdering til grunn, valgte vi å arrangere tre uformelle «prøveintervju» av et mindre omfang med andre norsklærere som ikke utgjør del av informantgruppen i denne studien. Disse intervjuene er ikke del av forskningen vår på så måte, men hadde til hensikt å være et hjelpemiddel i videre utforming og styrking av intervjuguiden som skulle brukes i prosjektet. Samtalene vi hadde ble ikke tatt opp, men vi gjorde notater fortløpende underveis. Av disse lærerne fikk vi ytterligere informasjon om ulike aspekter ved muntlighetsvurdering, noe som gav oss inspirasjon til hvilke spørsmål som ville være hensiktsmessige å bruke i intervjuguiden. Etter at intervjuguiden ble ferdigstilt, valgte vi som ekstra forberedelse å gjennomføre to pilotintervjuer.

Pilotintervjuene vi gjennomførte hadde til hensikt å være en øving for de intervjuene vi skulle ha med informantene i denne studien. Vi gjennomførte derfor disse med to medstudenter slik at vi fikk kjenne på hvordan det opplevdes å stille de ulike spørsmålene, og hvorvidt disse kom klart og tydelig frem. Dette gav oss i tillegg mulighet til å gjøre et estimat av hvor lang tid intervjuene ville ta. Etter pilotintervjuene var gjennomført, gjorde vi små utbedringer i intervjuguiden, og fikk anslått at intervjuet kom til å vare ca. én klokke. Selv etter å ha forberedt oss ved å gjennomføre både uformelle prøveintervju, samt pilotintervju, opplevde vi å være uerfarne i de reelle intervjuene som skulle fremgå i denne studien.

Det å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju kan i utgangspunktet høres ut som det er lett å gjennomføre, men i realiteten er det utfordrende å gjøre et slikt intervju skikkelig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Dette var også noe av erfaringen vi satt igjen med etter gjennomførte intervjuer. Vi opplevde det utfordrende å stille gode oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet, noe som Kvale og Brinkmann (2015, s. 35) påpeker at krever høyt ferdighetsnivå av intervjueren. I tillegg merket vi at vi var mer avhengig av å støtte oss til intervjuguiden i enkelte av intervjuene enn i andre. Det var spesielt under analysen at vi opplevde noen av svakhetene ved intervjuene våre, da vi flere ganger stilte oss spørsmål som: «Hvorfor spurte vi ikke mer om dette?» og «Hvorfor avbrøt jeg informanten her?». Dette er også noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 34) viser til når de skriver om utfordringer med å være uerfaren på forskningsfeltet. I løpet av analysen av datamaterialet har vi i tillegg merket oss enkelte tilfeller der noen av oppfølgingsspørsmålene kunne fremstå som ledende, men likevel har vi gjort en vurdering om at disse ikke har hatt stor meningsbærende betydning for funnene i studien.

3.3 Utvalg

Da vi ønsker å undersøke norsklæreres vurderingspraksis nærmere, har det vært naturlig at utvalget består av informanter som underviser i norsk på ungdomstrinnet. På denne måten kan man si at vi har gjort et *kriteriebasert* utvalg da vi har valgt informanter som oppfyller visse kriterier (Christoffersen og Johannesen (2012, s. 51). I tillegg er vårt utvalg også basert på *tilgjengelighet*. I den forbindelse, kan en også argumentere for at utvalget i denne studien er en form for *bequemmelighetsutvalg*, da vi tok kontakt med lærere som vi hadde bekjentskap til fra før av (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 52). Vi kontaktet både mannlige og kvinnelige lærere som bor i samme by som oss, og på andre steder, via mail. Da tre av de ulike hadde sagt seg villige til å delta i prosjektet, ble utvalget vårt bestående av tre kvinnelige ungdomsskolelærere ansatt ved både by- og distriktsskoler, med variasjon i både alder og erfaring i yrket. Til disse sendte vi ut både informasjonsskriv og samtykkeerklæring, og deretter kontaktet vi rektorene ved de aktuelle skolene og supplerte også disse med et informasjonsskriv. Da en av informantene var sykemeldt i perioden intervjuene skulle gjennomføres, ble ett av intervjuene gjort hjemme hos den aktuelle, etter deres ønske, mens resten ble utført på lærernes arbeidsplass.

Målet med denne studien er ikke å nødvendigvis gjøre generaliseringer på bakgrunn av utvalget, men å kunne gå i dybden på et mindre antall informanter. I vårt forarbeid til intervjuene, stilte vi oss derfor spørsmålet om hvor mange informanter vi trengte for å kunne ha grunnlag nok til å si noe om både forskningsspørsmålene og problemstillinga for studien. Johnsen (2018, s. 202) påpeker at for mange informanter vil kunne lede til utfordringer med å gå i dybden av kildematerialet, men at for få informanter også vil kunne få konsekvenser for hvilke konklusjoner som kan trekkes. For å kunne skaffe nok informasjon til å besvare problemstillingen for prosjektet vårt, anså vi det derfor tilstrekkelig med tre norsklærere som til sammen utgjør utvalget. Etter at intervjuene var gjennomført, så vi at antall informanter var egnet med tanke på informasjonen de oppgav, og for hva som var realistisk å få til innenfor prosjektets fastsatte tidsrammer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50; Thagaard, 2013, s. 65).

3.4 Analysemetode

I dette delkapitlet tar vi for oss datamaterialet som vi har samlet inn gjennom de tre kvalitative forskningsintervjuene. For å kunne trekke ut meningsinnholdet fra materialet, har vi valgt å benytte oss av tematisk analysemetode. I denne sammenheng har vi i all hovedsak lent oss mot Braun og Clarkes seks faser for tematisk analyse (2006), men også tatt støtte i Thagaard (2013). De seks fasene som skildres hos Braun og Clarke (2006) har vi valgt å bruke som en slags guide i arbeidet, og har derfor ikke fulgt denne slavisk gjennom hver fase. Denne fremgangsmåten underbygges for øvrig også av Braun og Clarke (2006, s. 86), som påpeker at artikkelen deres skal forstås som nettopp en guide, og ikke som regler for hvordan en tematisk analyse skal gjennomføres.

I den analytiske prosessen går man gjerne gjennom et løp der man på den ene siden skal utforske meningsinnholdet fra empirien, og på den annen side skal knytte dette opp mot teoretiske begreper (Thagaard, 2013, s. 187). For vår del ble det naturlig å velge en induktiv tilnærming da vi har tatt utgangspunkt i selve empirien for å kunne utvikle en forståelse rundt de temaene vi ønsker å utforske (Thagaard, 2013, s. 187). Å velge en slik tilnærming har vist seg å være hensiktsmessig for oss da analysemetoden fungerte som en slags veiledende støtte gjennom temaene i materialet, og gav oss mulighet til å gå i dybden på de temaene vi ønsket å belyse i studien vår (Thagaard, 2013, s. 181). Valget om å ta i bruk en tematisk

analysemetode har i tillegg åpnet rom for å kunne sammenligne informantenes svar innenfor de ulike temaene, slik at vi kunne få en grundig forståelse for hvert tema som ble aktuelt gjennom intervjuene. Som også Braun og Clarke (2006, s. 86) påpeker, er det viktig å presisere at analysen ikke gjennomføres som en lineær prosess, men at vi stadig har beveget oss frem og tilbake gjennom datamaterialet ettersom det ble nødvendig i arbeidet med de ulike fasene.

3.4.1 Transkribering

Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 87) er første fase av tematiske analyser det å bli kjent med eget datamateriale. I denne sammenheng understreker de viktigheten av å transkribere materialet slik at forskeren kan gjøre seg godt kjent med det. Etter at vi hadde gjennomført alle intervjuene våre, satt vi igjen med lydopptak på ca. 3 timer og 36 minutter. For å kunne gjøre nøye analyser av det vi hadde samlet inn, valgte vi å nettopp transkribere datamaterialet. Vi hadde på forhånd avklart transkripsjonsnøkkel slik at vi kunne fordele intervjuene mellom oss og transkribere disse på samme måte. Gjennom transkriberingen ble vi svært godt kjent med datamaterialet, og la tidlig merke til både sammenhenger, likheter og ulikheter i de ulike intervjuene. Materialet ble i den sammenheng transkribert etter gjeldende rettskriving på bokmål med enkelte tilpasninger til informantenes dialekt.

3.4.2 Koding og søk etter tema

To av de neste fasene hos Braun og Clarke (2006) omhandler det å generere *koder* fra datamaterialet. Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 88) har en kode til hensikt å identifisere en funksjon i datamaterialet. Kodingsprosessen representerer en viktig del av analysen da dette er første steg i å organisere datamaterialet i meningsfulle grupper (Braun & Clarke, 2006, s. 88). I et forsøk på å gjøre kodingsarbeidet mest mulig effektivt og oversiktlig, benyttet vi oss av analyseprogrammet Nvivo12, som viste seg å bli nyttig i denne sammenheng. Vi hadde i utgangspunktet ingen forhåndsbestemte koder, men lot utsagnene til informantene bestemme hvilke koder som skulle gry frem. I løpet av denne prosessen har vi kodet materialet i to forskjellige omganger da vi så et behov for å ytterligere snevre inn de ulike kodene etter første omgang. Etter den andre omgangen opplevde vi å bli mer fornøyd med resultatene, og at det ble enklere for oss å arbeide videre med materialet. I løpet av andre omgang med koding, gikk vi fra 26 til 13 koder. Vi arbeidet systematisk med hver transkripsjon og plasserte nesten alle

utsagn innenfor ulike koder, og fikk således god innsikt i empirien. Dette gjorde det mulig å se ulike mønstre og sammenhenger i datamaterialet. Noen av kodene har eksempelvis vært: *Muntlig kompetanse i skriftlig arbeid, utfordringer og vurdering av planlagte aktiviteter*. Derfra ble det naturlig å gå videre i tredje fase hos Braun og Clarke (2006) som omhandler søk etter tema.

Hos Braun og Clarke (2006, s. 82) blir *tema* definert som: «A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the data set». For oss var det særlig tre temaer som fanget vår interesse og som vokste frem fra materialet: hvordan vektet lærerne planlagt og spontan aktivitet, hvordan vektet lærerne forholdet mellom fagkunnskap og «det muntlige», og hvordan argumenterer lærerne for bruk av skriftlig arbeid i vurdering av muntlige ferdigheter. Funnet av disse temaene bidro til å spisse og formulere de endelige forskningsspørsmålene, og gav studien en viss retning. Dette bidro til at vi beveget oss noe bort fra å kun ville undersøke lærernes vurderingspraksis på et generelt nivå, til å gjøre avgrensninger og rette søkelyset mot konkrete faktorer som spiller inn i lærernes muntlighetsvurdering.

3.5 Vurdering av studiens kvalitet

Kvaliteten på forskningsarbeid bedømmes vanligvis ut fra studiers gyldighet og pålitelighet. I dette delkapitlet vil vi derfor diskutere begrepene gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) mer inngående opp mot egen studie, samt studiens overførbarhet (generaliserbarhet) og gjøre rede for etiske betraktninger.

3.5.1 Studiens gyldighet

Gyldighet i samfunnsvitenskapen dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette krever derfor at vi selv må reflektere rundt samme spørsmål. Da vi i vårt tilfelle først og fremst søker å undersøke og få innblikk i et utvalg læreres vurderingspraksis i norsk muntlig, anser vi forskningsintervju som en egnet metode for å samle inn data på. En slik datainnsamlingsmetode gir mulighet for å gå i dybden av et mindre materiale, samt tilgang på rike beskrivelser og informasjon fra

informantene som deltar i prosjektet. På så måte tillater denne metoden oss å undersøke nettopp det vi ønsker. Kvale og Brinkmann (2015, s. 277) påpeker derimot at gyldighet ikke er noe som kun skal knyttes til én spesifikk del av studiens faser, men at det skal gjennomsyre hele forskningsprosessen. Vi har i denne sammenheng tatt mange valg gjennom prosjektets varighet som naturlig nok har konsekvenser for studiens gyldighet, og som derfor vil være aktuelle å diskutere opp mot dette. Joseph Maxwell (2013, s. 123) understreker at noe av det viktigste å vurdere når det gjelder studiers gyldighet, er å vurdere hvorvidt forskeren er bevisst de ulike elementene som kan true denne. I forbindelse med kvalitative studier trekker han frem spesielt to faktorer som kan true en studies gyldighet, nemlig *skjevhet* og *forskereffekt* (Maxwell, 2013, s. 124). I det følgende vil vi derfor diskutere vår studies gyldighet mer inngående opp mot disse.

Skjevhet handler kort sagt om forskerens subjektivitet og forutinntatthet i forhold til blant annet studiers teorigrunnlag og datamateriale (Maxwell, 2013, s. 124). Maxwell (2013, s. 124) påpeker i denne sammenheng at eliminering av all form for subjektivitet vil være umulig, men at det å kunne forklare mulige skjevheter og hvordan disse håndteres av forskeren er viktig. Da vi begge har opparbeidet oss en viss teoretisk kunnskap om avhandlingens tematikk gjennom lærerstudiet, praksiserfaringer og arbeid som lærervikarer, er det naturlig å tenke seg at vi også har en viss forutinntatthet rundt denne tematikken. Vi har imidlertid forsøkt å sette eventuelle forhåndsavtakelser til side, og være bevisste når det gjelder våre valg og hvordan disse vil ha innvirkning på hele forskningsarbeidet vårt. Gjennom studien har vi derfor forsøkt å være så transparente som mulig, og gjøre nøye begrunnelser, samt beskrivelser av hvordan vi har tolket og forstått ulike elementer som forskningsdesign, utvalg av informanter, fremgangsmåter, analyseprosessen med mer. Dette er i tråd med det Tove Thagaard (2013, s. 205) omtaler som *gjennomsiktighet*, og noe som i sin tur har bidratt til å styrke gyldigheten i prosjektet vårt.

Den andre faktoren som ifølge Maxwell (2013, s. 124-125) kan true en studies gyldighet, er *forskereffekt*. I forbindelse med forskereffekten skriver Maxwell (2013, s. 124-125) at det gjennom kvalitative forskningsintervju ikke er til å unngå at informanten påvirkes av både forskeren og intervjusituasjonen. Selv om det i utgangspunktet var umulig for oss å eliminere all vår påvirkningskraft på intervjuobjektene i intervjuene, har vi likevel gjort noen aktive grep for å minimere denne så langt det lot seg gjøre. Dette gjorde vi gjennom å blant annet grundig forberede spørsmålene i intervjuguiden, presisere ovenfor informantene våre at vi

ikke var ute etter å teste dem i intervjusituasjonen, og i tillegg stille kontrollspørsmål dersom det var noe som virket uklart. I forlengelsen av dette har vi også tatt kontakt med enkelte av informantene i etterkant av intervjuene for å oppklare eventuelle misforståelser som oppstod i vår bearbeiding og analyse av datamaterialet.

3.5.2 Studiens pålitelighet

Pålitelighet handler om studiers nøyaktighet, og er ofte knyttet til hvorvidt et resultat kan reproduseres ved andre forskere på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Postholm, 2010, s. 169). Ved at vi har gjennomført semistrukturerte intervjuer med relativt åpne spørsmål, la vi opp til at informantene kunne bidra med deres intuitive tanker, refleksjoner og beskrivelser i samtalen. For å sikre nøyaktigheten, stilte vi som sagt kontrollspørsmål dersom vi var usikre på om vi hadde forstått noe korrekt eller i tilfeller hvor vi var usikre på om vi hadde fått svar på det vi spurte etter. Likevel er semistrukturert intervju, eller kvalitativ intervjuing generelt, en metode som i utgangspunktet er vanskelig å reprodusere da det gjerne vil forekomme oppfølgingsspørsmål som oppstår spontant i de ulike samtalen (Postholm, 2010, s. 169). Av den grunn kan en anta at man vil få funn som skiller seg fra de funnene vi har fått i denne studien, dersom man gjennomfører samme undersøkelse ved et senere tidspunkt.

I likhet med viktigheten av å vise gjennomsiktighet for å styrke studiens *gyldighet* (Thagaard, 2013, s. 205), er det også ønskelig å vise gjennomsiktighet for å styrke studiens *pålitelighet*. Til dette skriver Thagaard (2013, s. 202-203) at det vil være viktig at forskeren gir konkrete og spesifikke beskrivelser av framgangsmåter for datainnsamling, samt analyse av materialet. Dette er noe vi har forsøkt å gjøre gjennom å nettopp gi detaljerte beskrivelser rundt forskningsstrategi, framgangsmåte for innsamling av data og analyse av datamaterialet. I tillegg har vi styrket den interne reliabiliteten gjennom å nøye underbygge funnene våre med direkte sitater fra intervjuene.

Pålitelighet i kvalitativ intervjuing er i utgangspunktet vanskelig å sikre da man i liten grad har mulighet til å reprodusere samme resultat på nytt (Thagaard, 2013, s. 202). Vi har imidlertid forsøkt å styrke påliteligheten i intervjuene våre ved å benytte oss av lydopptak og transkripsjon. Ved å transkribere intervjuene ordrett ved hjelp av lydopptakene, fikk vi muligheten til å tolke informantenes utsagn og refleksjoner i ro og mak. Selv om dette i

utgangspunktet virker som en overkommelig oppgave å gjennomføre, kan en likevel stille spørsmålstegn ved pålitelighet i transkripsjoner. Kvale og Brinkmann (2015, s. 211) uttrykker at selv ved å skrive nøyaktig det informantene har sagt, kan faktorer som dårlig kvalitet på lydopptaket og bruk av tegn, gjøre at informantenes egentlige mening i den gitte konteksten skifter betydning. For å ytterligere sikre påliteligheten i denne sammenheng, spolte vi derfor i opptakene gjentatte ganger for å være sikre på at transkriberingene ble helt rett. I tillegg utelot vi tegnsetting så langt det lot seg gjøre, samt latter og lengre pauser. På den måten fokuserte vi heller på selve ordene i utsagnene til informantene.

3.5.3 Studiens overførbarhet

I forbindelse med studiens gyldighet og pålitelighet, vil det være naturlig å diskutere hvorvidt funnene i vår studie kan overføres og generaliseres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289; Maxwell, 2013, s. 136). For å kunne vise til en viss overførbarhet, er en i utgangspunktet avhengig av et visst antall informanter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Det at vi har intervjuet et så lite utvalg norsklærere, hvor to av tre bor i samme by, gjør det vanskelig å hevde at vi har et overførbart materiale. Med bakgrunn i dette kan vi derfor ikke stadfeste hvilke oppgaver og vurderingssituasjoner lærere i ungdomsskolen generelt legger til grunn for vurdering i norsk muntlig, og hvordan disse brukes i vurderingen av elevers muntlige ferdigheter. Av det grunn har vi valgt å ikke fremstille disse lærernes forståelser, opplevelser og beskrivelser som gjeldende for alle lærere på ungdomstrinnet. Selv om mange stiller seg kritiske til kvalitative studiers overførbarhet, påpeker Maxwell (2013, s. 138) likevel at det heller ikke er noen åpenbar grunn til å tro at funnene ikke skal kunne gjelde mer generelt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) stiller også spørsmålet om hvorfor man i det hele tatt må generalisere. Overførbarhet innebærer en antakelse om at all vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig for alle til enhver tid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Når en driver kvalitativ forskning som omfatter mennesker og deres tanker, refleksjoner, samt måter å forstå verden på, er det ikke nødvendigvis like stort behov eller mulighet for å gjøre generaliseringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Våre tanker er likevel at de erfaringene og problemstillingene som vises til i denne studien, trolig kan være gjenkjennelige for andre norsklærere ved andre skoler.

3.6 Etiske betraktninger

I forskningssammenheng vil man alltid stå ovenfor ulike etiske eller moralske spørsmål som må overveies i forbindelse med hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). I dette delkapitlet vil vi derfor gjøre rede for ulike etiske betraktninger vi har gjort i gjennomføringen av dette prosjektet, med særlig fokus på informert samtykke og konfidensialitet.

3.6.1 Informert samtykke og konfidensialitet

Vi startet vårt prosjekt ved å melde dette inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Da vi har vært avhengige av å samle inn data i form av personopplysninger, har vi vært nødt til å både informere og innhente samtykke fra informantene våre. Dette gjorde vi gjennom å forklare disse hva formålet med studien var, samt hva deres deltakelse i prosjektet ville innebære. I den sammenheng ble de også opplyst om at de når som helst kunne velge å trekke seg fra å delta uten å måtte oppgi grunn. Dette er det NESH (2016, s. 14) omtaler som fritt og informert samtykke.

Det bruke intervju som datainnsamlingsmetode medfører at en må ta særskilte forhold til betraktning når det gjelder behandling av personopplysninger (Thagaard, 2013, s. 25). For at vår forskingspraksis skulle være etisk forsvarlig, har vi behandlet all data konfidensielt og i tråd med NSDs retningslinjer. Prinsippet om konfidensialitet handler om at informantene som har deltatt i prosjektet skal være trygge på at all innsamlet data holdes konfidensiell og anonymisert, noe vi har gjort ved å blant annet gi informantene fiktive navn i både transkripsjonene og i oppgaven. Selv om vi i utgangspunktet ikke har samlet inn sensitive eller personlige opplysninger fra informantene våre, var vi likevel bevisst på at det gjennom intervjuet kunne komme situasjoner hvor informantene omtalte seg selv, kollegaer eller elever med navn eller annen informasjon. På bakgrunn av dette informerte vi informantene våre på forhånd om at kasusene de skulle frembringe, måtte anonymiseres. Videre har vi sørget for at all oppbevaring og behandling av datamaterialet er i tråd med UiT – Norges Arktiske Universitet sitt styringssystem for informasjonssikkerhet (UiT, 2018, s. 9). Dette vil si at all elektronisk behandling av personopplysninger har foregått ved universitetets IT-ressurser. Lydopptakene ble tatt opp ved bruk av båndopptaker fra UiTs bibliotek, og ble i etterkant av

intervjuene overført til eget domene på universitetets datamaskiner og transkribert. Materialet som er samlet inn i forbindelse med prosjektet vil bli slettet ved prosjektets slutt.

4 Analyse av empiri og presentasjon av funn

I dette kapitlet vil vi analysere empiri og fremstille funnene våre. Kapitlet vil ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene vi utviklet gjennom vår tematiske analyse: hvordan vektet lærerne planlagt og spontan aktivitet, hvordan vektet lærerne forholdet mellom fagkunnskap og «det muntlige», og hvordan argumenterer lærerne for bruk av skriftlige arbeid i vurderingen av elevers muntlige ferdigheter. Utsagnene som presenteres i denne delen er ikke vilkårlig plukket ut, men et resultat av den systematiske analysen og kodingen. Informantenes navn er anonymiserte, og har i denne oppgaven fått de fiktive navnene: Kristin, Gunnhild og Britt.

4.1 Hvordan vektet lærerne planlagt og spontan aktivitet?

I dette delkapitlet vil vi undersøke studiens første forskningsspørsmål. I forkant av intervjuene hadde vi bedt informantene tenke igjennom de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene som lå til grunn for terminkarakteren i norsk muntlig på høstsemesteret 2019. Vi vil derfor nå se nærmere på hvilke aktiviteter dette er snakk om, og hvordan lærerne vektlegger de planlagte og spontane aktivitetene de beskriver.

4.1.1 Planlagt aktivitet

En hovedtendens i intervjuene er at lærerne i størst grad vektlegger planlagte aktiviteter av en mer formell art i vurderingen av elevenes terminkarakter i norsk muntlig. Dette kommer også til konkret uttrykk hos for eksempel Kristin, som påpeker at det er en betydelig forskjell mellom planlagte og spontane aktiviteter:

Det er ikke sånn at man kan si så så mange prosent der, og så så mange prosent her, men er det en stor og formell oppgave, så teller den gjerne en del mer enn det spontane egentlig. (Kristin, 1)

I løpet av intervjuene skildrer lærerne ulike oppgaver og vurderingssituasjoner av både en formell og uformell art som i ulik grad blir vektlagt, og herunder nevnes aktiviteter som muntlige presentasjoner, fagsamtaler, debatter, skriftlige arbeid og lytteoppgaver. I det følgende vil vi derfor komme nærmere inn på de ulike.

Muntlige presentasjoner og fagsamtaler

I intervjuene med lærerne trekkes både muntlige presentasjoner og fagsamtaler frem som de største vurderingssituasjonene. Det kommer frem at lærerne i ulik grad benytter seg av og vektlegger disse i vurderingen av elevenes muntlige ferdigheter. En muntlig presentasjon er tradisjonelt en aktivitet der elevene presenterer et muntlig fremlegg de har forberedt seg på i forkant. Fagsamtaler på den annen side, skiller seg fra muntlige presentasjoner ved at disse kan gjennomføres på mange ulike måter, og ved at elevene får anledning til å snakke om et forhåndsbestemt tema. I situasjonen må de likevel kunne holde i gang en samtale uten å ha pugget inn en tekst på forhånd. I forbindelse med disse vurderingssituasjonene, forklarer lærerne at det lå eksplisitte vurderingskriterier tilknyttet oppgavene, noe som gjorde vurderingsarbeidet lettere.

Særlig to av lærerne, Gunnhild og Britt, sier at muntlige presentasjoner er noe de pleier å legge til rette for, og at dette også var tilfellet på høstsemesteret 2019. Begge informantene beskriver denne vurderingssituasjonen som tungtveiende med henhold til elevenes terminkarakter. Gunnhild skildrer for eksempel et arbeid de hadde hatt på høsten, hvor elevene skulle ha en muntlig presentasjon:

Det er jo en stor oppgave som både krever det at du setter deg inn i romanen og at du fordyper deg i forfatteren sitt virke. Så denne oppgaven hadde mest å si for den halvårskarakteren. (Gunnhild, 1)

Gunnhild forklarer som vist i utsagnet over (Gunnhild, 1), at dette var det mest tungtveiende arbeidet med henhold til terminkarakteren, men legger derimot til at fremlegget ikke var totalt avgjørende gjennom å trekke frem et av elevkasusene som eksempel:

Så kan man se på forfatterfremlegget her, vedkommende fikk en sekser, men selv om det er et stort arbeid, så er det litt som mangler fra andre arbeid, både formelle og litt mer uformelle egentlig, til at det blir sekser totalt. (Gunnhild, 2)

I denne sammenheng forteller også Britt om en muntlig presentasjon elevene hadde hatt på høstsemesteret:

Da hadde de en ganske stor presentasjon hvor de skal gå igjennom alle sine fag og fortelle om det, og sosialt på en måte, så det er en veldig sånn stor og samlet presentasjon som de skal holde for foreldrene og meg. (Britt, 1)

Britt mener også i likhet med Gunnhild at dette var et tungtveiende arbeid for vurderingen av terminkarakteren til elevene, men legger til at muntlige presentasjoner som

vurderingssituasjon ikke er det som bør veie tyngst. En lignende tendens er å finne hos Kristin som påpeker at hun ikke benyttet seg av det man tradisjonelt forbinder med muntlige presentasjoner på høstsemesteret, da hun i varierende grad opplever dette som en relevant aktivitet for vurdering av elevers muntlige ferdigheter:

Jeg er ikke noe glad i presentasjoner, så jeg brukte det ikke i fjor og vi har generelt mindre presentasjoner enn før egentlig. Vi har jo endret litt fokus på hva som er viktig [...] nei, for det er bare oppgulp av, altså, det som står på en presentasjon, det sier ikke noe om du har forstått det, du kan jo øve deg grønn på det som står på presentasjonen og snakke om det, men skjønner du egentlig? Eller du kan vel ha litt forståelse, men du får ikke i så stor grad vist hva du kan, men du får vurdert dem ut fra presentasjonsformen da. (Kristin, 2)

Fra utsagnet over (Kristin, 2) kan vi for øvrig skimte en tendens som viser at fagkunnskaper i størst grad blir vektlagt, noe som blir ytterligere kommentert i kapittel 4.2. I sammenheng med muntlige presentasjoner trekker Kristin fagsamtale frem som en viktigere vurderingssituasjon:

Jeg vil mye heller ha fagsamtale, sånn som vi brukte nå før jul, for der får de vist kompetanse, det de kan og får til liksom. Og den brukte vi jo ganske sånn godt da i forhold til muntlighet, der de skal vise at de virkelig har forstått og at de kan det som blir etterspurt i oppgaven. Ja, så dette var noe av det aller viktigste arbeidet og vurderingen. (Kristin, 3)

I likhet med Kristin, sier også Britt at:

Også har de jo fagsamtaler som vi hadde før jul, og de er jo veldig sånn som en tentamen egentlig, som oppsummerer alle tingene vi har hatt om i norsk. Så da går vi gjennom alle temaene, og den er jo ganske omfattende. Så ja, det er kanskje den som er en av de aller viktigste hovedsituasjonene for vurderingen på en måte. For her også har jo elevene fått god tid til å forberede seg og vi har jobbet mye med det liksom (Britt, 2)

Dette funnet viser at disse to lærerne foretrekker en slik aktivitet. Den er både planlagt og formell da elevene har hatt god tid til å sette seg inn i materialet, og har i forkant fått vite hva det skal samtales om. Likevel eksisterer det et visst spontant element i slike vurderingssituasjoner da elevene ikke stiller med noe manus. Denne blandingen er åpenbart noe disse lærerne foretrekker og legger mest vekt på med henhold til vurderingen av elevenes terminkarakter. Gunnhild sier også at hun kan benytte seg av fagsamtaler, men at dette som regel bare gjøres sent på vårsemesteret i forbindelse med øving til muntligeeksamen, noe som viser seg å bli en tydelig tendens i denne sammenheng.

Alle lærerne uttrykker at muntlige presentasjoner og fagsamtaler er tungtveiende vurderingssituasjoner på bakgrunn av deres likhet til muntligeeksamen. I forbindelse med

muntlige presentasjoner, som Kristin for så vidt uttrykker at hun ikke foretrekker å bruke, sier hun likevel:

Altså det er jo en del av muntligeeksamen at de skal holde en muntlig presentasjon så det er ikke sånn at jeg ikke mener det er viktig, og sant, når vi først har det så vektet jo, altså jeg vektet det en del da fordi det blir på en måte en reell trening på og en ordentlig test i forhold til det som også skal gjøres på eksamen. (Kristin, 4)

Samme tendens finner vi hos Gunnhild som uttrykker:

Jeg synes jo det er et pluss at de liksom får øvd seg på muntlige presentasjoner, ja egentlig, fordi de blir jo å møte det på muntligeeksamen, og da tenker jeg egentlig at det er bra at de er store oppgaver som veier en del så de liksom får øvd seg på det og kjent på det [...] også står det jo konkret i læreplanen at det skal brukes. (Gunnhild, 3)

Et lignende synspunkt er også å finne hos Britt som eksempelvis sier:

Ja, ja, ja, det har absolutt noe å si, også fordi det er jo noe av det som skal gjøres på eksamen. (Britt, 3)

En slik tendens ser vi også i forbindelse med fagsamtaler, som i likhet med muntlige presentasjoner, utgjør en betydelig del av muntligeeksamen. Gunnhild uttrykker for eksempel:

Når vi først kjører i gang prøvemuntlig, er da vi har det (refererer til fagsamtale) og det er klart da veier det jo mye [...] også kjører vi det som en vanlig muntlig, med fremlegg, setter oss ned og kjører fagsamtale, så det er en viktig øvelse for eksamen [...] Og ja, da må de ut på gangen og vi sammenfatter da karakteren og tar de inn og gir de en tilbakemelding. (Gunnhild, 4)

Kristin, som uttrykker at denne aktiviteten utgjør en stor del av vurderingsgrunnlaget, sier:

Nei, de siste fem årene, hos oss hvert fall, så har vi jo endret litt fokus på hva vi anser som viktig, akkurat samme som på en muntligeeksamen, så har du inntil ti minutter på der du skal presentere en problemstilling og snakke om en ting da [...] men i den samtalen etterpå, det er jo da du virkelig ser om de feller igjennom eller om de har det her i seg, sant, så det er naturlig at det blir en viktig komponent (refererer til fagsamtale) i vurderingen ellers også. (Kristin, 5)

Britt har en lignende oppfatning og uttrykker eksempelvis:

Ja, den er viktigst ja (refererer til fagsamtale), for, ja, ja, ja, ja, for det er jo som en eksamen, altså hadde det vært opp til meg så hadde vi jo bare hatt en sånn stor prøve hver termin, altså, jo, jo den er absolutt den viktigste, for det er jo på en måte det som er en eksamen eller en tentamen om du vil. (Britt, 4)

Dette funnet indikerer at lærerne til en viss grad opplever eksamen som styrende for hva det skal undervises i, måten dette skal gjøres på, samt hvordan dette skal vektlegges og vurderes.

Da både muntlige presentasjoner og fagsamtaler i all hovedsak er planlagte aktiviteter som

elevene har fått god tid til å forberede seg på, er det åpenbart at lærerne mener disse i større grad vektlegges enn spontane.

Andre planlagte aktiviteter

I intervjuene trekker de ulike lærerne også frem andre planlagte aktiviteter, både formelle og uformelle, som også ser ut til å ha blitt vektet i større grad enn spontane aktiviteter. Kristin forklarer eksempelvis at hun i løpet av høstsemesteret 2019 hadde to andre planlagte og formelle oppgaver av et større omfang, som var tilknyttet eksplisitte vurderingskriterier. Den ene var en podcast-oppgave, og den andre var en debatt elevene skulle ta del i. Disse beskriver hun som tungtveiende vurderingssituasjoner da elevene hadde hatt god tid til å forberede seg. I forbindelse med podcast-oppgaven sier hun:

Dette var en stor oppgave som absolutt telte en del, og sånn som vi snakka om i stad, så er det klart at en sånn her oppgave teller mer enn, ja, altså enn det generelle som skjer i klasserommet og i løpet av timen liksom, så på en sånn oppgave har de jo faktisk skrevet manus og kunne spilt inn på nytt og på nytt, så dette er jo viktig. (Kristin, 6)

En lignende tendens er å finne hos Gunnhild når hun forteller om ulike skriftlige arbeid hun har brukt på høstsemesteret i forbindelse med vurdering av muntlighet:

Altså av de skriftlige der, både den 'har du fyr-oppgaven' og 'mobilfri skole', og for så vidt de andre litt mer uformelle jeg sa, de vet jo elevene at de skal gjøre, og de er jo derfor enklere å se på. Og jeg tenker at jeg aldri hadde klart å samle all den muntlige kompetansen bare fra det sånn spontane i klasserommet liksom, så jeg teller de jo på en måte litt mer. (Gunnhild, 5)

I denne sammenheng ser vi at Britt skiller seg noe mer fra de andre informantene i det hun beskriver hvordan hun forsøker å vekte planlagte, men mer uformelle aktiviteter. Hun forteller eksempelvis mer inngående om en konkret lytteoppgave elevene hadde hatt på høstsemesteret:

Det er jo litt vanskelig å merke seg det spontane som skjer sånn generelt. Men jeg forsøker å notere når det har vært spesifikke aktiviteter som jeg har planlagt som har vært litt mer uformelle liksom, altså aktiviteter som jeg mener da bør veie i en muntlig karakter, sånn som for eksempel en lytteoppgave som vi jobba med i to økter, veldig sånn grundig da, og en sånn oppgave teller jo. Det er en god og lett måte å forklare dem hvorfor de eventuelt er svake eller sterke, eller middels muntlig. (Britt, 5)

Til sammen kan disse funnene indikere at samtlige av lærerne i større grad vektlegger planlagt aktivitet, sammenlignet med spontan. Dette kan tenkes å stå i sammenheng med det faktum at

muntlighet er flyktig, noe vi kommer nærmere inn på i det følgende.

4.1.2 Spontan aktivitet

En sentral tendens er at lærerne i mindre grad vektlegger spontan aktivitet sammenlignet med planlagt. Likevel ser vi noen individuelle forskjeller hos de ulike lærerne. Hos Gunnhild kommer det frem at de spontane situasjonene kan fungere som et supplement og sådan ha en positiv eller negativ innvirkning på karakteren, slik som hun helt eksplisitt uttrykker:

Da hender det at de får trukket opp på bakgrunn av det [muntlige] som skjer i klasserommet for øvrig, eller at de blir trukket ned. (Gunnhild, 6)

Kristin er også inne på dette, men problematiserer derimot det at spontane situasjoner i stor grad skal ha innvirkning på elevenes karakterer:

Ja, kanskje spesielt for vi ønsker jo at vurderingen skal være kriteriebasert og at de liksom skal vite når de blir vurdert, sant, så vi vil jo legge til rette for at de klarer seg så bra som mulig. (Kristin, 7)

En lignende tendens er å finne hos Britt, som påpeker at hun aller helst ønsker å være eksplisitt i de situasjonene hun vurderer elevene:

Jeg føler jeg ofte er eksplisitt på det, ja, jeg føler jeg ofte sier det. Rett og slett for at de skal være klar over det, for da opplever jeg at de blir skjerpå og da skjønner de, og blir veldig opptatt av å være god muntlig, ikke bare for det faglige, men også skjønner at det er en sosial egenskap, ikke sant. (Britt, 6)

En annen tendens viser at lærerne opplever bruk av håndsopprekning som vurderingsgrunnlag både lite hensiktsmessig og til dels urettferdig. Det kan virke som om de mener at det å vurdere elevens spontane muntlige aktivitet gjennom håndsopprekning vil gå på bekostning av de som er mindre muntlige aktive i timene. Dette kommer til uttrykk hos alle lærerne, hvor blant annet Gunnhild sier:

Det er ikke alle som er like aktive i timene, de som ikke rekker opp hånda, de som ikke deltar så aktivt i den store klassen, så derfor er det egentlig litt urettferdig om det skal ha veldig mye å si, fordi alle er jo forskjellige. (Gunnhild, 7)

Kristin har samme opplevelse som Gunnhild, og uttrykker:

Altså alle er jo ulike, så vi er ikke der at vi tenker at de som rekker opp hånda får høyest karakter, sånn fungerer det ikke. (Kristin, 8)

Den samme tendensen er å finne hos Britt, som forklarer at hun har opplevd å være i diskusjon med lærere som har trukket ned elevers karakterer på bakgrunn av lite muntlig aktivitet i timen, særlig knyttet til håndsopprekning:

Blant annet kan vi diskutere mye, eller jeg har i hvert fall hatt en sånn kjepphest som jeg diskuterte med der at, ja eller, at det er mange som for eksempel har fått dårligere karakterer fordi «ja, de rakk aldri opp hånda», og det mener jeg blir feil fordi elevene skal ikke straffes på bakgrunn av det. (Britt, 7)

Selv om det ser ut til at lærerne i størst grad vektlegger planlagt aktivitet til fordel for spontan, kommer det likevel frem at samtlige forsøker å ta stilling til også det spontane som gjerne oppstår i ulike klasse- og gruppediskusjoner mellom elevene. Lærerne forklarer at også disse situasjonene utgjør en viktig del av å skape seg et helhetlig bilde av elevers muntlige ferdigheter. En tendens som viser seg i denne sammenheng, er derimot at lærerne opplever utfordringer knyttet til dette, som blant annet at det er tidkrevende og utfordrende å dokumentere. Dette er for øvrig noe som kan tenkes å være utslagsgivende for vektingen av denne typen aktiviteter, sammenlignet med planlagte. Britt forklarer eksempelvis:

Jeg prøver jo å være flink og notere meg ting underveis, ting som skjer helt spontant i klasserommet under diskusjoner og så videre. Men det er ikke alltid like lett når det skjer så mye hele tiden, men det er jo en veldig, veldig viktig del av kompetansen deres, og at man altså ikke bare går ut fra de her store oppgavene. (Britt, 8)

Kristin har en lignende oppfatning, og sier:

Den karakteren er jo noe som skal være samla over tid, altså, så jeg prøver å se på mange ting, det er klart, jeg forsøker jo å legge merke til hvordan de er i klasserommet sånn generelt, kanskje særlig når de gjør eller sier noe bra, eller om det har vært en vanlig time hvor det har vært gruppediskusjoner, da skriver jeg det inn i OneNote. Men du kan jo prøve å gå rundt i hver time og skrive ned på hver enkelt elev, det er ikke bare, bare, så man kan ikke ta alle på en gang, man må jo bare kanskje ta for seg enkelte her og der på en måte. (Kristin, 9)

I denne sammenheng uttrykker Gunnhild også:

Jeg prøvde en gang jeg hadde en perm der jeg liksom hadde alle elevene og når eleven hadde kommet med noen gullkorn, så liksom, noterte jeg litt sånn «veldig bra innsats» eller «gode argumenter i timen» eller sånn, men når du skal gjøre det etter hver time, på tjue elever, så kom jeg til slutt til kort, også blir det, eller det oppleves for meg for tidkrevende. Så det falt litt fra hverandre etter hvert, det gikk ikke så veldig lang tid. Det er ikke perfekt, men sånn er det, vi er jo alle mennesker. (Gunnhild, 8)

Dette funnet kan tenkes å stå i sammenheng med det faktum at kriteriebasert tilnærming er ønskelig praksis i norsk skole, og særlig i muntlighetsundervisningen. På denne måten står spontane situasjoner noe i motsetning til planlagte, som ofte er knyttet til et spesifikt tema og har en viss ramme. I tillegg er det naturlig å tenke seg at lærerne har et ønske om at elevene skal prestere best mulig, og at forutsetningene for dette mulig ligger best til rette når elevene først gjøres oppmerksomme på de situasjoner hvor de blir vurdert.

4.2 Hvordan vekter lærerne forholdet mellom fagkunnskaper og «det muntlige»?

I dette delkapitlet vil vi undersøke studiens andre forskningsspørsmål nærmere. Her ser vi på hvordan de ulike lærerne vekter forholdet mellom fagkunnskap og «det muntlige» i vurderingen av elevenes muntlige ferdigheter. Et av hovedfunnene i materialet viser at fagkunnskap i stor grad vektlegges, og at alle lærerne vekter det rent muntlige i ulik grad og forstand. Det kommer også frem av materialet at lærerne opplever ulike utfordringer knyttet til vurderingen av det som mer spesifikt omhandler «det muntlige».

4.2.1 Fagkunnskap

En hovedtendens i sammenheng med fagkunnskap er at samtlige av lærerne er relativt enstemmige i hva som menes med det å ha fagkunnskaper, hvor de følgende momentene blir nevnt av alle: det å ha kunnskap om norskfaglige emner, kunne se sammenhenger i faget, kjenne til fakta, og ikke minst forstå og ta i bruk fagbegreper. En annen tendens er at særlig to av lærerne, Kristin og Gunnhild, i større grad vektlegger elevenes fagkunnskaper enn «det muntlige» i de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene. Kristin uttrykker eksempelvis:

Vi pleier jo å snakke litt om det generelt (refererer til det muntlige), samtidig som jeg tenker at det er ikke der du viser kompetanse og forståelse for hva du holder på med. Altså innholdet i det du sier er jo sånn sett det viktigste, om du har kunnskaper om det vi har lært om i faget [...] igjen du må bruke faguttrykk, vise at du har forståelse for hva besjeling er i den oppgaven og hvilke virkemidler som er blitt brukt i teksten (refererer til fagsamtalen). (Kristin, 10)

En lignende oppfatning er å finne hos Gunnhild, som uttrykker:

Hvis du bare er flink til å stå framme og liksom være der, og det ikke er en faglighet i det, en faglig tyngde liksom, så blir du aldri en sekser likevel. For du må ha noe faglig ballast å komme med, og uten den faglige ballasten så blir det litt som klovnene i manesjen. Også tenker jeg at det her med fagterminologi, altså du må briljere fagterminologisk hvis du skal toppe karakterlista, så det er ikke bare altså gode argument, men du må også ha fagterminologien på plass (refererer til forfatterfremlegget) (Gunnhild, 9)

I likhet med de andre, forklarer også Britt at fagkunnskap som regel er det mest tungtveiende med henhold til vurdering, men at dette ikke har alt å si. I den forbindelse trekker hun frem et av elevkasusene som eksempel for å begrunne hvorfor vedkommende fikk en lavere muntligkarakter:

Ja, altså han er god til å lytte, og for så vidt grei når han legger frem og i samtaler på en måte, men han mangler en del fagkunnskap, og jeg vil jo si at fagkunnskapen har mye å si, selv om det på den andre siden ikke har alt å si. (Britt, 9)

Kristin og Gunnhild trekker også frem sine elevkasuser som eksempler i denne sammenheng. De forklarer at det er elevenes fagkunnskaper som i særlig grad har vært utslagsgivende for de ulike karakterene deres. I forbindelse med podcast-oppgaven, uttrykker Kristin eksempelvis:

Altså det er jo i all hovedsak fagkunnskapene som skiller dem, og i den oppgaven der så krever det jo at elevene viser masse kunnskap i gjennomgangen av den boka da, hvor hun ene (refererer til et av elevkasusene) viser kunnskap gjennom å gjøre en grundig analyse av boka, bruker fagbegreper, og trekker inn andre bøker liksom, så det er tydelig at hun ser sammenhengene mellom de, sant, mens hun andre (refererer til et annet elevkasus) berørte ikke temaene på samme måte, altså, det er tydelig at hun ikke hadde like mye kunnskap på det området liksom, hun brukte ikke så mange fagbegreper, det ble på en måte mer overflatisk, selv om hun for så vidt også reflekterte godt rundt de tingene. (Kristin, 11)

Også Gunnhild uttrykker at:

Dette er jo en elev som fikk 5+, som er veldig aktiv, jobber med skolearbeidet, og som derfor har mye fagkunnskaper å fare med, og som bruker fagbegreper aktivt. Den andre fikk 3+ selv om han for så vidt er aktiv og viser refleksjon, men fagkunnskapene er ikke akkurat helt tipp topp. (Gunnhild, 10)

Et annet funn viser at særlig Kristin og Gunnhild er opptatt av å benytte seg av oppgaver og vurderingssituasjoner som ifølge dem, nettopp legger mer til rette for at elevene skal kunne få vist fagkunnskapen deres. I den forbindelse refererer de begge til de mest tungtveiende vurderingssituasjonene de hadde hatt på høstsemesteret 2019, hvor både fagsamtaler og muntlige presentasjoner blir nevnt. Kristin forklarer at hun aller helst foretrekker å benytte seg av fagsamtaler, da hun mener dette er en aktivitet som gir elevene større mulighet til å få vist breddekunnskap omkring norskfaglige emner:

Det var jo som jeg sa, der får de vist hva de kan, der får de vist kompetanse. Altså de får vist kunnskap om det de kan om innholdet i faget, og det får du ikke i så veldig stor grad med for eksempel muntlige presentasjoner. Derfor tenker jeg at det er en utrolig relevant oppgave å bruke liksom, der kommer fagkunnskapene skikkelig godt frem, du får snakket med dem og se hva de har fått med seg og ikke. (Kristin, 12)

En lignende tendens er å finne hos Gunnhild som poengterer at det å legge opp til muntlige presentasjoner som vurderingssituasjon, er svært viktig da dette er en aktivitet som tillater trening og vurdering av både «det muntlige», og især fagkunnskap:

Jeg forsøker jo å se på hvordan de uttrykker seg og argumenterer for å fremme sin mening. Det er jo en viktig del av vurderingen som man får sett på gjennom en sånn oppgave, men med den oppgaven (refererer til den muntlige presentasjonen) så er det jo viktigst at de viser den faglige kunnskapen de har om temaet, altså den faglige tyngden deres i det de sier. Og kanskje også kunne vise at de ser sammenhenger i faget og kanskje trekke inn forskning og at de viser at de har kunnskap om enkelte ting, så en sånn oppgave hvor de får vist disse tingene er jo viktig. (Gunnhild, 11)

Disse funnene kan indikere at alle lærerne betrakter særlig de norskfaglige innholdsmomentene, altså fagkunnskaper, som et av de viktigste aspektene ved muntlige ferdigheter. Dette kan derfor tenkes å stå i sammenheng med hvorfor de i størst grad vektlegger disse til fordel for «det muntlige». Britts forklaringer derimot, skiller seg noe fra både Kristin og Gunnhilds på dette området, noe vi vil undersøke nærmere i det følgende.

4.2.2 «Det muntlige»

Til tross for at lærerne i størst grad ser ut til å vektlegge elevenes fagkunnskaper, uttrykker samtlige at det rent muntlige også utgjør en vesentlig del av elevers muntlige ferdigheter. En tendens her derimot, er at Britt viser større fokus på dette, sammenlignet med Kristin og Gunnhild:

Jeg vil jo si at fagkunnskapen kanskje har mest å si, men samtidig er det ikke sånn at kunnskapen, hvis man skal snakke om vurdering av muntlighet, jeg mener ikke at man overlever bare på kunnskapen om de ulike temaene og tingene i faget. Jeg merker det jo i eksamensbeskrivelsene at de hele tiden prøver å dreie det inn på kunnskapen, sant, at vi skal se på fagkunnskapen til elevene, men så handler det jo om så mye mer. Muntlighet til forskjell fra skriftlig handler jo rett og slett om hvordan man forvalter kunnskapen muntlig og hvordan man lytter. Altså hvordan forklarer jeg hva jeg kan. (Britt, 10)

For å ytterligere kunne forklare vektforholdet mellom «det muntlige» og fagkunnskap, trekker Britt frem et av elevkasusene som eksempel. Ifølge henne er dette en elev som innehar mye fagkunnskap, men som sliter med å uttrykke seg presist både i plenumssamtaler og på tomannshånd. Britt forklarer videre at dette fikk konsekvensen av å påvirke elevens karakter i negativ forstand:

Dette er jo en elev som er kjempeaktiv muntlig i timene, og tør å si meningen sin og tør å diskutere og jeg roser han masse og virkelig løfter han frem fordi jeg synes det er så bra at han tør å være aktiv. Men han er veldig upresis, så jeg må hele tiden tolke veldig mye, men han er kjempegod å forberede seg, og han er virkelig sånn og sånn. Og jeg tror han kan noen ganger føle seg sånn at han har et engasjement og en kunnskap til et seksernivå, noe han for så vidt kan ha, for han har masse fagkunnskap, men så er han så upresis i hvordan han formidler, så han får aldri den høyeste karakteren. (Britt, 11)

Dette funnet kan tyde på at Britt i større grad enn de andre, vektlegger og fokuserer på det rent muntlige i vurderingen av de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene lærerne har lagt til grunn for vurderingen av terminkarakter i norsk muntlig.

En annen tendens som har vist seg i materialet, er at Kristin og Gunnhild ofte referer tilbake til og tar utgangspunkt i muntlige presentasjoner når de skal forklare hvilke aspekter ved «det

muntlige» de vektlegger og anser som viktig. Dette skiller seg derimot fra Britt, som trekker frem det rent muntlige i de fleste av vurderingssituasjonene hun beskriver. I denne sammenheng ser vi større likheter mellom det Kristin og Gunnhild uttrykker, sammenlignet med Britts forklaringer. Både Kristin og Gunnhild fremhever ferdigheter som ofte er viktige i monologiske talesituasjoner:

De muntlige ferdighetene blir jo ofte en del av kriteriene som blir satt, at man er tydelig, snakker til publikum, løsriver seg fra manus, om du har blikket opp, mottakerbevissthet, om du har et okei manus, sånn at altså presentasjonen ser anstendig ut, at det ikke er masse skrift på den, også forsøker jeg også å se på formidlingsevnen deres. (Kristin, 13)

Mye av det samme ser vi hos Gunnhild, som uttrykker:

Det ene er jo formidlingsevne, altså hvis du har et fremlegg så må du jo formidle på en måte med kontakt med publikum, med variert stemmebruk, kanskje bevegelse, hvordan du beveger deg, og for så vidt hvordan du bruker det støttematerialet som de gjerne har på PowerPoint. Når det kommer til stemmebruk, er det viktig at de har fraseringer, ikke glemmer pausene slik at det ikke kommer som en tirade, for noen skal jo faktisk klare å høre på det du sier og lære, så jeg ser på om de snakker med variert stemmebruk for eksempel, så det ikke blir så monotont. (Gunnhild, 12)

Til forskjell fra de andre, forklarer Britt at hun forsøker å vektlegge «det muntlige» og fagkunnskaper jevnt i de fleste aktivitetene. Hun trekker inn langt flere eksempler på ulike ferdigheter som hun ønsker at elevene skal trene seg på, og som utgjør en vesentlig del av vurderingen i de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene. Herunder nevnes blant annet reseptive ferdigheter, samt det å kunne uttrykke meningene sine, gi respons til medelever, reflektere, og det å kunne konkretisere ved bruk av eksempler i både planlagte og spontane situasjoner. I forbindelse med den muntlige presentasjonen og fagsamtalen elevene hadde på høstsemesteret 2019, forklarer Britt eksempelvis:

Der vil jeg si at kunnskapen de hadde var veldig viktig, og der bruker jo gjerne mange av de sterke elevene en god del fagbegreper. Men så er det så sykt viktig å kunne forklare avanserte ting uten å bruke fagbegreper også. Jeg har jo mange elever som er veldig gode på nettopp det og som kanskje havner på samme nivå fordi de nettopp er veldig flinke til å konkretisere og bruke eksempler, og sånn sett vise forståelse uten å bruke fagbegreper. Det å ha såne ferdigheter i alle situasjoner er jo like viktig som det å ha kunnskap, så jeg prøver jo å vekte de tingene ganske likt, men det kommer jo selvfølgelig også litt an på situasjonen. (Britt, 12)

Disse funnene viser at lærerne i aller størst grad vektlegger fagkunnskap, og at «det muntlige» har en mindre plass i vurderingen av elevenes muntlige ferdigheter. I den sammenheng ser vi imidlertid at Britt vektlegger forholdet mellom fagkunnskap og «det muntlige» mer jevnt enn Gunnhild og Kristin.

4.2.3 utfordringer knyttet til vurdering av «det muntlige»

En hovedtendens i intervjuene er at lærerne opplever ulike utfordringer knyttet til å vurdere «det muntlige» i elevenes muntlige ferdigheter. Årsaken til dette viser seg å være betinget i at muntlighet generelt, i stor grad knytter seg til den enkeltes person og sosiale kompetanse. Herunder trekker lærerne frem momenter som sårbarhet, taushet og personlige egenskaper. Kristin sier for eksempel:

Noen er jo veldig tilbaketrukket, introvert, og får ikke helt til den plenumsbiten, og det gjør det litt vanskelig å se på, ja, det som går mer på det muntlige, og da er det viktig at vi finner arenaer der de kan få snakke og der man har fokus på de fagkunnskapene som de har på en måte. Andre er jo veldig sånn frampå og noen er ikke den typen, men sitter inne med masse kunnskap, og det er jo mest av alt den som er viktig å få fram tenker jeg. (Kristin, 14)

Den samme tendensen finner vi hos Gunnhild som uttrykker:

Jeg synes det er litt sånn utfordrende å finne og vurdere muntligheten, spesielt til de som ikke er så fysisk muntlige, for det går jo mye på personlighet på en måte. (Gunnhild, 13)

Britt skildrer også lignende utfordringer i denne sammenheng:

Altså når det gjelder det rent muntlige, så handler det jo om hvordan man forvalter det muntlige språket, og da er man med en gang inne på personlige ting. Så jeg tror jo at mange vektlegger fagkunnskaper, bare i seg selv liksom, fordi det er vanskeligere å definere de andre tingene [...] det er jo ikke så lett å på en måte kanskje feste i en vurdering, men jeg prøver jo å gjøre det. (Britt, 13)

Dette funnet viser at lærerne synes det er noenlunde vanskeligere å skulle vurdere det som i større grad omhandler de rent muntlige aspektene ved muntlige ferdigheter, da de opplever at disse er nært knyttet til elevens personlighet. Spørsmålet om hvordan slike ferdigheter egentlig skal defineres blir for øvrig også berørt av Britt i utsagnet over (Britt, 13), og i den forbindelse poengterer hun at det ikke er til å unngå at lærere blir påvirket av hvorvidt man liker den kommunikasjonen de enkelte elevene gjør. I den sammenheng trekker hun frem et eksempel hvor hun hadde diskutert med en kollega angående en muntlig karakter en elev hadde fått. Kollegaen mente Britt hadde gitt eleven for høy karakter, og begrunnet dette med at vedkommende opplevde elevens måte å kommunisere på som «irriterende». Britt forklarer at det på bakgrunn av slike ting kan tenkes at det nok blir gjort en del feilvurderinger og synsing når det gjelder å vurdere «det muntlige».

4.3 Hvordan argumenterer lærerne for bruk av skriftlig arbeid i vurderingen av muntlige ferdigheter?

I dette delkapitlet ser vi nærmere på studiens tredje forskningsspørsmål. Denne tematikken vokste frem noe uventet, sammenlignet med de to andre, og knytter seg særlig til informanten Gunnhild. I intervjuet med henne blir det tydelig at hun i langt større grad enn de andre benytter seg av skriftlige oppgaver og vurderingssituasjoner som del av grunnlaget for elevenes terminkarakter i norsk muntlig. Britt trekker for øvrig også fram denne tematikken, men skiller seg betydelig fra Gunnhild på dette området. I intervjuet med Kristin derimot, ser vi lite av slike tendenser. Vi vil nå se nærmere på hvilke skriftlige arbeid Gunnhild og Britt benytter seg av og hvordan de argumenterer for bruk av disse i vurderingen av elevenes muntlige ferdigheter.

4.3.1 Bruk av skriftlig arbeid

Blant de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene som blir nevnt av lærerne, trekkes også skriftlige arbeid frem av særlig Gunnhild og til dels Britt. Gunnhild forklarer at fire av de seks vurderingssituasjonene hun har tatt mest utgangspunkt i for å vurdere elevene på høstsemesteret 2019, har vært skriftlige arbeid. Herunder skildres oppgaver av ulikt omfang og formalitet, og som har til hensikt å måle ulike aspekter ved muntlighet. En av de større og mer formelle skriftlige oppgavene Gunnhild forteller om var en oppgave der elevene skulle analysere en sangtekst. Formålet med denne gikk ut på at elevene skulle argumentere for hvordan type tekst dette var, kunne si noe om tekstens form og oppbygging gjennom å ta i bruk fagbegreper, og finne eksempler på språklige bilder og gi deres tolkning av disse. Til denne oppgaven forklarer Gunnhild eksempelvis:

Jeg har jo laget oppgaver hvor den muntlige kompetansen får komme frem, og der er jo eksemplet på den «har du fyr-oppgaven» for eksempel. Egentlig et veldig godt eksempel, for der kommer den fagterminologien frem, der kommer det å kunne begrunne sine meninger frem, og jeg mener at det er jo en muntlig, en muntlig kompetanse, men den kommer til uttrykk i et skriftlig materiale. (Gunnhild, 14)

Gunnhild forteller også om en annen skriftlig oppgave av et større omfang og formalitet, som i likhet med «har du fyr-oppgaven» ble karaktersatt. Dette var en oppgave der elevene skulle skrive en argumenterende tekst med utgangspunkt i tematikken «mobilfri skole», hvor mottakeren skulle være kommunestyret eller elevrådet. Også i denne oppgaven mener Gunnhild at hun får samlet grunnlag til å vurdere elevenes muntlige ferdigheter:

Men som vi også har sagt nå, så ser jeg jo på altså muntligheten i de skriftlige arbeidene [...] så sånn som den her som heter «mobilfri skole», det går jo på å argumentere, altså bruker du etos, logos og patos, er det flertallsargument, fornuftsargument, ja den type [...] altså kjennetegnene på en god retoriker både skriftlig og muntlig er jo på en måte de samme [...] dette er mer som et brev til kommunestyret eller elevrådet, altså at de skulle vise litt mottakerbevissthet på hvem de snakker til, og hvordan de snakker til dem. (Gunnhild, 15)

I denne sammenheng trekker Gunnhild frem også to andre skriftlige arbeid, men av et mindre omfang. I likhet med de andre oppgavene, går også disse ut på at elevene skal argumentere og gjøre rede for egne synspunkter omkring gitte tema. Den ene av disse blir kun nevnt i en bisetning av Gunnhild, hvor hun omtaler den som en argumentasjonsoppgave og forklarer at denne ikke ble karaktersatt. Den andre blir forklart som en arbeidsoppgave som ikke var særlig formell, men at hun likevel brukte den som utgangspunkt for å se hvordan elevene tolket og argumenterte:

Så var det den her, Karens Jul, her skulle de svare litt på eller argumentere for hvordan de tolket og forstod Karens Jul, men det var egentlig bare en sånn arbeidsoppgave da, det er ikke karakter her som dere ser, men ja, likevel har jeg sett på denne. (Gunnhild, 16)

De ulike skriftlige oppgavene og vurderingssituasjonene som Gunnhild her beskriver, viser seg å fungere som en støtte til å kunne vurdere særlig elevenes argumentasjonsferdigheter.

Britt på den annen side, trekker frem bruk av skriftlig arbeid i kun én sammenheng, og forklarer at oppgaven omhandlet egen- og hverandrevurdering. Denne ble gjort i forbindelse med en fagdag i norsk på høstsemesteret, hvor elevene skulle vurdere egne og andres tekster. I forkant av gruppeoppgaven hadde elevene skrevet en tekst som skulle fungere som et utgangspunkt for egen- og hverandrevurderingen. Selve aktiviteten gikk ut på at elevene skulle gi hverandre grundige tilbakemeldinger etter tydelige kriterier, og formidle disse muntlig ovenfor hverandre. Videre skulle de skrive ned de ulike tilbakemeldingene de mottok, levere disse til læreren, for så å velge seg ut én av disse å ta i bruk når de skulle gå i gang med å revidere sin egen tekst. I denne sammenheng skulle også den reviderte teksten leveres inn og sammen med tilbakemeldingen utgjøre oppgaven elevene skulle gjennomføre. Britt forklarer at denne oppgaven gav henne mulighet til å samle inn et visst grunnlag for å kunne vurdere elevenes muntlige ferdigheter:

De har jo også en samtale hvor de gir respons på artikkelen til hverandre, som de skal levere skriftlig. Så den er jo også en del av den muntlige karakteren, selv om det er en skriftlig levering [...] så gjennom den oppgaven får jeg jo mulighet til å vurdere hvordan elevene gir tilbakemelding, hva de trekker frem

og hvor gode de er til å lytte og ta i bruk de tilbakemeldingene de har fått når de reviderte teksten sin. (Britt, 14)

Kristin beskriver et lignende arbeid med egen- og hverandrevurdering i forbindelse med podcast-oppgaven, og forklarer at elevene skulle vurdere både seg selv og de andre på gruppa, samt hvordan samarbeidet på gruppen hadde fungert. Denne vurderingen skulle gjøres skriftlig, og formidles muntlig til de andre på gruppa. Kristin spesifiserer derimot at dette arbeidet ikke hadde særlig innvirkning på vurderingen av elevenes muntlige ferdigheter, da dette i hovedsak var et skriftlig arbeid, som i utgangspunktet hører innunder vurdering av skriftlig:

Ja, den teller jo på det skriftlige egentlig, også viser den jo om de klarer å reflektere over hvordan de har bidratt inn i et gruppearbeid, og du får jo frem en del der om for eksempel gruppedynamikken ikke har fungert helt, så ja, men det teller i hovedsak på det skriftlige. (Kristin, 15)

Disse funnene indikerer at lærerne i stor grad forholder seg ulikt til det å bruke skriftlige arbeid i sammenheng med muntlighetsvurdering. Som vi har sett, er det kun Gunnhild og Britt som forteller at skriftlige oppgaver har hatt innvirkning på vurderingen av elevenes muntlige ferdigheter. Hos Gunnhild ser vi på langt nær flere skildringer av slikt arbeid, og det er tydelig at disse oppgavene har hatt ulikt formål sammenlignet med Britts, samt at oppgavene i seg selv har til hensikt å måle ulike aspekter ved elevenes muntlige ferdigheter. I det følgende vil vi derfor komme nærmere inn på hvordan Gunnhild og Britt argumenterer for og begrunner bruken av slike arbeid som del av muntlighetsvurderingen.

4.3.2 Hvorfor benytte seg av skriftlig arbeid?

En tendens i intervjuet med Gunnhild, er at hun argumenterer for bruk av skriftlige oppgaver med bakgrunn i at muntlige ferdigheter også kan komme til uttrykk gjennom skriftlig arbeid. I forbindelse med skillet mellom muntlighet og skriftlighet, gjentar Gunnhild flere ganger at hun opplever dette som diffust:

Egentlig kan man spørre seg selv om hva er muntlig kompetanse? Sant, er det bare det muntlige som faktisk bare skjer ved hjelp av stemmen i klasserommet? Jeg tenker at svaret er helt klart nei. (Gunnhild, 17)

Når det gjelder hvilke muntlige sjangere hun mener kan overføres til skriftlige kommunikasjonssituasjoner, ser dette ut til å omfatte særlig argumentasjon. Gunnhild poengterer konkret at elevenes muntlige argumentasjonsferdigheter kommer til uttrykk på

samme måte i muntlig og skriftlig kommunikasjon. I forbindelse med oppgavene «har du fyr» og «mobilfri skole», som begge i og for seg er argumenterende tekster, uttrykker Gunnhild følgende om hvorfor slike oppgaver hjelper henne å se elevenes muntlige argumentasjonsferdigheter:

Altså i den her (refererer til «har du fyr-oppgaven») så må de jo argumentere, det er jo en muntlig kompetanse, ja det å reflektere er jo også en muntlig kompetanse, så da får jeg jo sett hvordan de gjør de tingene [...] fordi at noe skal du lese som elev og forstå, så skal du nyttiggjøre deg av det. Er det en muntlig kompetanse eller en skriftlig kompetanse? Noe skal du lytte til og forstå og nyttiggjøre deg av, hvilken kompetanse er det? Så jeg tror det er mange ting som er muntlig kompetanse som en bare må være obs på å plukke ned og ta med seg i vurderingen når man skal vurdere dem, særlig når det gjelder på en måte hvordan elevene argumenterer i ulike situasjoner [...] og i den her (refererer til «mobilfri skole-oppgaven») så er det jo å se på hvilke argumenter bruker jeg for å få de andre til å bli enige med meg, altså ja eller nei til mobil i skolen [...] og det er jo en del av den muntlige kompetansen som går på retorikk, altså det å være muntlig. (Gunnhild, 18)

I sammenheng med disse oppgavene forklarer Gunnhild at de ikke representerer vanlige skriftlige arbeid, og at de på bakgrunn av dette egner seg til å nettopp vurdere elevenes muntlige ferdigheter:

Det er jo ikke helt typiske skriftlige oppgaver sånn som de jeg bruker i forhold til det rent skriftlige, for de her får jo også de tause elevene som ikke er så ivrige og rekker opp hånda og alt det der, her får jo også de fare med sine ting [...] så alle har masse fint å komme med når du får det slik som i disse oppgavene. (Gunnhild, 19)

Hun poengteter i tillegg at oppgavene står i samsvar med flere av kompetansemålene i norskplanen, og trekker i den anledning frem noen eksempler:

Lytt til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster. Det er jo en muntlig tekst (refererer til «har du fyr-oppgaven»). Du hører mange ganger på musikk, men tenker du noen ganger over hva er det den handler om? Så i sånne oppgaver får du jo dette frem [...] samtale om form, innhold og formål i litteratur. Delta i diskusjoner med begrunnede meninger. Det der med å kunne komme med min mening, altså hva er fyr et bilde på? Da har vi snakker om språklige bilder i forkant. For eksempel 'Walking on Sunshine'. Farer jeg som en tulling og hopper på solskinnet? Nei, det ser for dumt ut. Ja, sier jeg, hva er det et uttrykk for da? Og da myldrer de, ja det kan være glede, det kan være en slags rus, det kan være at du er fornøyd. Altså da kommer disse forståelsene av bildene. Så det er jo flere ting her som man kan gule ut og si at her er et av målene som faktisk ligger inni den oppgaven. (Gunnhild, 20)

En annen tendens i materialet er at Gunnhild opplever det muntlige som flyktig, og at mangel på tid derfor spiller en nøkkelrolle i hennes vurderingspraksis. I tillegg kommer det frem at hun opplever utfordringer med å skape muntlige situasjoner hvor elevene får vist de muntlige ferdighetene sine. Det kan derfor være nærliggende å tenke at årsaken til bruk av skriftlige arbeid med henhold til muntlighetsvurdering hos Gunnhild, også er betinget i nettopp dette. I denne sammenheng uttrykker Gunnhild eksempelvis:

Men ikke sant, i klasserommet så ville jeg ikke ha fått frem all denne muntligkompetansen, for jeg ville ikke klart å liksom hatt ett eller annet som gjorde at jeg klarte å observere det godt nok antakelig [...] derfor er jo det å se etter det muntlige i de skriftlige arbeidene så viktig [...] det er jo mye som skal gåes igjennom og man har jo ikke tid til å gjøre alt som det kanskje står så fint i både litteraturen og sånn, at man skal være helt sånn perfekt hele tiden. Så man vil jo gjøre det beste ut av det, det man får til liksom. (Gunnhild, 21)

Når det gjelder den skriftlige oppgaven som Britt beskriver, er det tydelig at denne i større grad enn Gunnhilds, er en skriftliggjøring av en oppgave som i utgangspunktet er muntlig. I forbindelse med denne forklarer Britt at en slik oppgave har til hensikt å måle elevenes evne til å gi relevante og konstruktive tilbakemeldinger, samt evne til å lytte og ta i bruk respons for å kunne videreutvikle et arbeid:

Ja, og både hvordan de tar til, jeg prøver å sammenligne teksten deres, se om de har endret den ut ifra tilbakemeldingene de har fått. Fordi dette er også en måte å ta imot noe som de får hos noen andre, og lytte på en måte etter noe. Også ser jeg på hvordan tilbakemeldinger de gir, om disse er mangelfulle, jeg hører på en måte for eksempel om noen sier «ja den var dårlig, jeg skjønnte ikke så mye». Ikke sant? Det er jo også en måte å se om noen ikke er i særlig stand til å gi gode og nyttige tilbakemeldinger. (Britt, 15)

Disse funnene peker i retning av at særlig Gunnhild og Britt, har til dels ulike forståelser av hva muntlige ferdigheter omfatter, og i forlengelsen av dette, ulike forståelser av hva som inngår i muntlige og skriftlige kommunikasjonssituasjoner. Kristin har også benyttet seg av skriftlig arbeid i en lignende oppgave som Britt, men det er åpenbart at hun opplever denne som del av vurderingsgrunnlaget for norsk skriftlig.

4.4 Oppsummering av funn

Gjennom analysen av datamaterialet har vi gitt et innblikk i lærernes vurderingspraksis gjennom å redegjøre for de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene de beskrev at lå til grunn for terminkarakteren på høstsemesteret 2019, og hvordan disse var blitt brukt for å vurdere elevenes muntlige ferdigheter. Vi vil i det følgende gjøre en oppsummering av hovedfunnene som springer ut av analysen.

I første del av analysen tok vi for oss nettopp oppgavene og vurderingssituasjonene lærerne beskrev at lå til grunn, og undersøkte hvordan planlagt og spontan aktivitet var blitt vektet i denne sammenheng. Et av hovedfunnene her viser at lærerne i større grad vektlegger planlagte aktiviteter sammenlignet med spontane. De planlagte aktivitetene viser seg som oftest å være av et større omfang, og er tilknyttet eksplisitte vurderingskriterier. Av disse

trekkes særlig muntlige presentasjoner og fagsamtaler frem som tungtveiende vurderingssituasjoner. Det kommer derimot også frem at lærerne benytter seg av andre aktiviteter som eksempelvis podcast, debatt, skriftlige arbeid og lytteoppgaver. Et annet funn i sammenheng med muntlige presentasjoner og fagsamtaler, viser at eksamen er styrende for hvorfor slike aktiviteter er tungtveiende med henhold til vurdering. Av spontane aktiviteter trekker lærerne frem ulike klasse- og gruppediskusjoner, generell muntlig samhandling, samt håndsopprekning i timene. Et av funnene her viser at lærerne er relativt enstemmige i å ikke vekte håndsopprekning da de ikke vil at dette skal gå på bekostning av de mer tause elevene. I tillegg er det tydelig at spontan aktivitet blir mindre vektlagt da samtlige av lærerne ønsker å være eksplisitte i de situasjonene hvor de skal vurdere elevene. Et annet funn som viser seg å stå i sammenheng med dette, går ut på at lærerne opplever utfordringer i form av dokumenteringsvansker. Alle lærerne uttrykker at spontane aktiviteter er både tidkrevende og utfordrende å dokumentere, og at disse derfor blir mindre vektlagt i vurderingen av elevenes muntlige ferdigheter.

Funnene fra analysens andre del dreier seg om hvordan lærerne har vektet forholdet mellom fagkunnskap og «det muntlige» i vurderingen av elevenes muntlige ferdigheter. Et av hovedfunnene her viser at alle lærerne i størst grad vektlegger nettopp elevenes fagkunnskap, men at de ulike likevel skiller seg mer fra hverandre på dette området, enn ved eksempelvis vektlegging av planlagt og spontan aktivitet. Kristin og Gunnhild uttrykker helt eksplisitt at fagkunnskaper er det mest tungtveiende, og at de på bakgrunn av dette forsøker å legge til rette for aktiviteter der nettopp disse får komme frem. Britt skiller seg imidlertid fra de andre lærerne i denne sammenheng, og beskriver at hun forsøker å vekte «det muntlige» og fagkunnskaper mer jevnt i de forskjellige oppgavene og vurderingssituasjonene. Et annet funn viser at lærerne har ulike oppfatninger av hva som er viktig i sammenheng med «det muntlige», der Kristin og Gunnhild tar utgangspunkt i ferdigheter som ofte er viktige i monologiske talesituasjoner. Britt derimot, viser et betydelig større fokus på ferdigheter som ofte er relevante i dialogiske samtalsituasjoner. Det siste funnet viser at samtlige av lærerne opplever utfordringer knyttet til det å vurdere det rent muntlige aspektet ved muntlige ferdigheter, da de mener at dette i stor grad knytter seg til elevenes personlige egenskaper og sosiale kompetanse. Dette ser også ut til å bli utslagsgivende for hvorfor fagkunnskaper som oftest får høyere status i vurderingen.

I den siste delen av analysen så vi på hvordan lærerne argumenterer for bruk av skriftlig arbeid i vurderingen av elevenes muntlige ferdigheter. Disse arbeidene hører innunder planlagte aktiviteter, og som vi nevnte innledningsvis i kapittel 4.3, er bruk av skriftlig arbeid i forbindelse med muntlighetsvurdering et tema som vokste frem noe uventet. Dette knytter seg derimot i hovedsak til informanten Gunnhild. Alle lærerne beskriver at skriftlige arbeid er blitt brukt i forbindelse med muntlighet, men bare Gunnhild og Britt forklarer at disse har hatt betydning for selve muntlighetsvurderingen. Et hovedfunn viser at Gunnhild bruker langt flere skriftlige arbeid sammenlignet med de andre lærerne, for å kunne vurdere elevenes muntlige ferdigheter. Det fremgår også av materialet at Gunnhild og Britt har ulike forståelser av hva muntlige ferdigheter omfatter, samt ulike forståelser av hva som inngår i muntlig og skriftlig kommunikasjon. Det kommer også frem at disse lærerne har ulike formål med de skriftlige arbeidene da Britts skriftligoppgave i større grad er en skriftliggjøring av en oppgave som i utgangspunktet er muntlig, mens Gunnhilds oppgaver egentlig bare er skriftlige oppgaver knyttet til et muntlig tema. Et annet funn viser at Gunnhild benytter seg av skriftlige arbeid som en løsning på problemet av å ikke kunne skape nok muntlighetsoppgaver som tillater at elevene får vise de muntlige ferdighetene deres. Dette ser ut til å være nært knyttet opp mot tidsbegrensning og det faktum at muntlighet er flyktig. Gunnhild har dermed funnet en måte å løse dette på ved å skape skriftlige arbeid som del av vurderingsgrunnlaget i norsk muntlig.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil vi diskutere studiens hovedfunn i lys av relevant teori og tidligere forskning på feltet. Hensikten med diskusjonskapitlet er å besvare studiens problemstilling: *Hvilke oppgaver og vurderingssituasjoner legger et utvalg lærere til grunn for terminkarakter i norsk muntlig, og hvordan brukes disse i vurderingen av elevers muntlige ferdigheter?*

Diskusjonskapitlet er delt inn med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, hvor vi i delkapittel én ser på hvordan lærerne har vektlagt planlagt og spontan aktivitet i sammenheng med de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene de har lagt til grunn. I det andre delkapitlet diskuterer vi hvordan lærerne vektlegger forholdet mellom fagkunnskaper og «det muntlige». I det tredje og siste delkapitlet ser vi på hvordan lærerne argumenterer for bruk av skriftlig arbeid i vurderingen av elevenes muntlige ferdigheter.

5.1 Hvordan vektet lærerne planlagt og spontan aktivitet?

Et hovedfunn fra analysen er at lærerne i denne studien i større grad vektlegger planlagte aktiviteter sammenlignet med spontane, og at dette gir utslag for vurderingen av elevers muntlige ferdigheter. Det at nettopp slike aktiviteter i størst grad blir vektlagt, er ikke et særlig overraskende funn da dette er i tråd med en rekke tidligere forskning på feltet, og noe som dessuten tydelig fremheves i ulik norskdidaktisk litteratur (Eriksen, 2019; Haugen, 2019; Hertzberg, 2003, 2010; Svenkerud et al., 2012). Under *hovedområder* i norskfaget, presiseres det derimot at elever gjennom både planlagt og spontan muntlig kommunikasjon skal utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike muntlige sjangre (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Her fastslås det dermed at opplæringen av muntlige ferdigheter skal skje gjennom arbeid med *både* planlagte og spontane situasjoner, og ut fra dette kan man derfor forstå at lærere skal vektlegge aktiviteter som inngår i *begge* disse kategoriene i forbindelse med muntlighetsvurdering.

Når det gjelder de planlagte aktivitetene som har vært mest tungtveiende vurderingssituasjoner for lærerne i denne studien, omfatter dette muntlige presentasjoner og fagsamtaler. I denne sammenheng kan man derimot diskutere hvorvidt dette er vurderingssituasjoner som faktisk omfatter samme grad av forberedthet. Muntlige presentasjoner har gjerne karakter av å være faglige foredrag, og ofte omfatter slike

situasjoner det å presentere en fullt ferdigutviklet presentasjon som elever i forkant har fått mulighet til å forberede (Børresen et al., 2012, s. 231). Fagsamtaler på den annen side, er situasjoner der samtaletema gjerne avklares på forhånd, men der målet er at elever skal kunne holde samtalen i gang uten å ha pugget inn et manus (Saabye, 2013, s. 8). Disse premissene var også gjeldende for de aktivitetene som lærerne i denne studien beskrev. Muntlig presentasjon betegnes ofte som en monologisk sjanger, mens fagsamtalen i større grad regnes som dialogisk (Aksnes, 2007, s. 119; Børresen et al., 2012, s. 78). I fagsamtaler vil det derfor naturligvis eksistere et større element av spontanitet og uforferdethet enn det vil i tradisjonelle muntlige presentasjoner (Joval, 2017, s. 36). Selv om begge disse aktivitetene i og for seg var planlagte vurderingssituasjoner av informantene våre, samt tilknyttet eksplisitte vurderingskriterier, kan man likevel påstå at fagsamtalene også har gitt et større vurderingsgrunnlag basert på det spontane elementet. Bakgrunnen for hvorfor akkurat disse aktivitetene i stor grad vektlegges, blir derimot også et sentralt spørsmål. Selv om begge disse aktivitetene i og for seg var planlagte vurderingssituasjoner av informantene våre, samt tilknyttet eksplisitte vurderingskriterier, kan man likevel påstå at fagsamtalene også har gitt et større vurderingsgrunnlag basert på det spontane elementet. Bakgrunnen for hvorfor akkurat disse aktivitetene i stor grad vektlegges, blir derimot også et sentralt spørsmål.

Et viktig funn fra analysen vår viser at nettopp muntlige presentasjoner og fagsamtaler utgjør tungtveiende vurderingssituasjoner hos informantene våre. Bakgrunnen til at muntlige presentasjoner har en utpreget plass som vurderingssituasjon hos lærerne, kan trolig tenkes å stå i sammenheng med læreplanens utforming og presiseringer. I kompetansemålene under *muntlig kommunikasjon* kan en se at arbeid med nettopp denne sjangeren er en av de få som helt eksplisitt blir trukket frem (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette funnet samsvarer for så vidt også med eksisterende forskning på feltet, som eksempelvis hos Hertzberg (2003, 2012), Svenkerud et al. (2012) og Eriksen (2019). Disse fant alle at muntlige presentasjoner var den mest dominerende arbeidsformen i opplæring av muntlige ferdigheter, og at dette også utgjorde mesteparten av grunnlaget for muntlighetsvurdering. Til tross for dette, viser fagsamtalen seg å være den mest tungtveiende vurderingssituasjonen hos særlig to av informantene våre, Kristin og Britt. Dette er imidlertid et sentralt funn da det kan peke i retning av en utvikling i vurderingspraksis hos lærere. Trolig kan et slikt funn knyttes til det faktum at samtaleaspektet i norskfaget har fått en mer fremtredende plass i LK06, hvor det kreves at elever skal samtale i alle fag og på alle trinn (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Samtale ivaretar både lytte- og taleaspektet i større grad enn monologiske talesituasjoner, og

gir derfor større mulighet til å trene ulike muntlige delferdigheter som det å eksempelvis gi respons, bygge på andres innspill, drøfte, lytte kritisk, strukturere tanke og tale klart og sammenhengende, og så videre (Børresen et al., 2012; Aksnes, 2016). Slike perspektiver har altså blitt viktigere i LK06 og gjenspeiles både gjennom kompetansemålene og i beskrivelsen av muntlige ferdigheter i norskfaget. Samtaleaspektet har for øvrig også fått en ytterligere opphøyet plass i den nye læreplanen, LK20, som tredde i kraft høsten 2020.

Av analysen vår kommer det frem at lærerne i denne studien benytter seg av muntlige presentasjoner og fagsamtaler som vurderingssituasjoner, delvis på bakgrunn av deres likhet til eksamenssituasjoner. Ut fra dette kan vi forstå at lærerne i større eller mindre grad opplever eksamen som styrende for hva det undervises i, og hvordan dette vurderes. Dette funnet er i tråd med det Hertzberg (2010) fant i forbindelse med FIRE-undersøkelsen, hvor det ble klart at eksamensformen virket styrende for arbeidet med muntlige ferdigheter. Disse funnene er på så måte også i samsvar med Haugens funn fra 2019. I 2007 innebar eksamen i norsk muntlig en presentasjon av et forberedt tema, og utspørring i etterkant. En slik organisering ble således utslagsgivende for både undervisning og vurdering av muntlighet generelt (Hertzberg, 2010). Vi kan derfor se en lignende tendens i vårt materiale da dagens eksamensform etter revideringen av LK06 i 2013, innebærer et betydelig større fokus på nettopp fagsamtalen som grunnlag for vurdering.

Et annet sentralt funn i materialet vårt peker i retning av at lærerne opplever vurdering av planlagte aktiviteter som lettere å vurdere enn spontane. Dette er med bakgrunn i at slike situasjoner som oftest tilknyttes eksplisitte vurderingskriterier og er situasjoner hvor elevene er klar over at de blir vurdert. Både Hertzberg (1999), Matre (2009) og Børresen et al. (2012) understreker at vurderingskriterier blir særlig viktig i sammenheng med muntlighetsvurdering da dette bidrar til å konkretisere arbeidet elevene skal gjøre, samt tydeliggjøre hva som er forventet av dem. Muntlighet er i sin natur flyktig, og dermed mer utfordrende å vurdere, og derfor vil bruk av kriterier bli særlig viktig i denne sammenheng. Å benytte seg av eksplisitte vurderingskriterier vil dessuten også kunne bidra til at vurdering blir mindre personfokuset, og heller mer saksorientert (Hertzberg, 1999, s. 193; Matre, 2009, s. 147). Disse elementene kan tenkes å forklare hvorfor informantene våre synes å vektlegge spontane aktiviteter i mindre grad, da slike situasjoner ofte ikke knyttes til hverken vurderingskriterier eller er situasjoner der elevene er klar over at de vurderes. I tillegg kommer det frem av lærerne at de opplever spontane situasjoner som desto mer flyktige enn planlagte, da dette er situasjoner

hvor man ofte har satt av god tid og tydeliggjort rammer for vurderingen. Spontane aktiviteter oppleves derfor som både mer tidkrevende og utfordrende å dokumentere. Dette samsvarer godt med det Hertzberg (1999, s. 197) påpeker da hun skriver at vurdering av den mer spontane, uformelle og dialogiske muntligheten blir enda vanskeligere.

Muntlighet er flyktig, og for mange lærere oppleves som sagt arbeid med muntlige ferdigheter å være både tidkrevende og vanskelig å dokumentere (Børresen et al., 2012; Eriksen, 2019; Hertzberg, 1999). Et interessant funn fra vårt materiale viser derimot at informanten Kristin, har funnet en måte å begrense muntlighetens flyktighet på. Dette gjør hun gjennom å benytte seg av podcast som opplærings- og vurderingssituasjon. Denne oppgaven involverer bruken av et medium der det muntlige blir tatt opp og kan lagres, og dermed høres om igjen, i likhet med en skriftlig tekst. Børresen et al. (2012, s. 262) påpeker at ny teknologi åpner rom for nye muligheter for arbeid med og vurdering av muntlighet, og presiser at det å ta til lyd- eller filmopptak av ulike samtaler og presentasjoner er et ypperlig grep i denne sammenheng. Podcast-oppgaven var dessuten en oppgave som tillot elevene å gå tilbake til den muntlige teksten, og gjøre revideringer fortløpende. På denne måten kan den også ligne et skriveforløp hvor man har mulighet til å gjøre endringer underveis og i etterkant av eventuell respons og tilbakemeldinger. En slik vurderingssituasjon bidrar i tillegg til å styrke reliabiliteten av vurderingen da læreren har mulighet til å gå tilbake i teksten og forsikre seg om at hun har hørt og forstått riktig. I oppgaver og vurderingssituasjoner av en slik art kan det dermed ligge mye uutnyttet potensiale.

Et av viktigste hovedfunnene i denne studien er imidlertid det at lærerne ikke utelukkende baserer seg på muntlige presentasjoner som grunnlag for muntlighetsvurdering. Som vi tidligere har poengtert, blir fagsamtalen trukket frem som en tungtveiende vurderingssituasjon, men informantene våre trekker også frem andre aktiviteter som går utover disse. Herunder ser vi individuelle forskjeller blant de ulike, men aktiviteter som podcast, debatt, skriftlig arbeid og konkrete lytteoppgaver blir eksplisitt nevnt. Disse aktivitetene er likevel planlagte, og støtter derfor opp under funnet om at lærere i størst grad vektlegger nettopp det. Dette funnet skiller seg imidlertid fra funnene hos Hertzberg (2003, 2010), Svenkerud et al. (2012) og Eriksen (2019), som alle fant at muntlige presentasjoner var den dominerende arbeids- og vurderingsformen, samt at eksamen virket styrende for arbeidet med vurdering. Hos Eriksen (2019) kommer det dog også frem at fagsamtalen har spilt en vesentlig rolle som vurderingssituasjon. Likevel kan funnene våre, med bakgrunn i det

tidligere forskning viser, antyde en beskjeden endring i læreres vurderingspraksis. Da denne studien er av et begrenset omfang og kun baserer seg på data fra tre informanter, har vi derimot ikke mulighet til å gjøre generelle generaliseringer utover populasjonen. Trolig kan et slikt funn likevel tenkes å være gjenkjennelig for flere lærere da skolen er i kontinuerlig endring, og da informantene våre er ansatt ved både by- og distriktsskoler.

5.2 Hvordan vokter lærerne forholdet mellom fagkunnskaper og «det muntlige»?

Et hovedfunn som springer ut av analysen i denne studien, er at lærerne ser ut til å vektlegge fagkunnskap i større grad enn «det muntlige» i de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene som beskrives. Dette funnet står i samsvar med en rekke tidligere forskning på feltet som viser til lignende tendenser (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012; Eriksen, 2019; Haugen, 2019). Her er det imidlertid viktig å poengtere at vi dog ser individuelle forskjeller blant de ulike informantene våre. Funnet står likevel noe i motsetning til det som uttrykkes i læreplanen, hvor det understrekes at muntlige ferdigheter omfatter *både* «det muntlige» og fagkunnskapene elevene skal tilegne seg (Utdanningsdirektoratet, 2013). I tillegg kommer det tydelig frem av ulik fagdidaktisk litteratur at dette er elementer som skal vurderes på lik linje med hverandre (Penne og Hertzberg, 2015; Børresen et al., 2012). Årsakene til hvorfor lærerne ser ut til å vektlegge akkurat fagkunnskap i større grad, blir derfor interessante å undersøke.

I de mest tungtveiende vurderingssituasjonene som blir trukket frem av informantene våre, muntlig presentasjon og fagsamtale, ser vi at fagkunnskap har vært betydelig vektlagt. Hos både Kristin og Britt, er det hovedsakelig dette som har stått som grunnlag for vurderingen i fagsamtalene, selv om informanten Britt også understreker at «det muntlige» har spilt en vesentlig rolle. Dette funnet kan trolig tenkes å stå i sammenheng med samtalers kompleksitet. Ifølge Matre (2009, s. 141) er samtaletekster svært sammensatte situasjoner da disse innebærer et samspill mellom flere parter, og der ytringer blir produsert i samarbeid med responsen man møter hos samtalepartnerne. I fagsamtalene som skildres av både Kristin og Britt, har lærerne selv vært deltakere, og samtalene har dermed foregått gjennom et én til én forhold med elevene. Som både Hertzberg (1999), Aksnes (2009) og Børresen et al. (2012) poengterer, er muntlighet flyktig, og i samtalsituasjoner der lærer står ansvarlig for å både stille spørsmål, følge med, bemerke seg og vurdere fortløpende, er det tenkelig at fagkunnskaper er «enklere» å vurdere da dette fremstår som mer eksplisitt. Det samme kan

tenkes å gjelde for de muntlige presentasjonene som Britt og Gunnhild trekker frem, hvor også det faglige innholdet ser ut til å ha blitt mest vektlagt. Ifølge Børresen et al. (2012, s. 256) skal «det muntlige» derimot vurderes på lik linje med fagkunnskaper. De poengterer at muntlighetsvurdering ikke nødvendigvis handler om hvorvidt elevene har «riktig svar», selv om det faglige innholdet skal med i den helhetlige vurderingen av arbeidet (Børresen et al. 2012, s. 261). Dersom målet er at elevene skal argumentere for og drøfte en sak med basis i et faglig stoff, vil det derfor være først og fremst være elevenes argumentasjonsferdigheter, språket, sakligheten og så innholdet som skal vurderes. Da «riktig svar» ikke nødvendigvis skal være et mål i muntlighetsvurderingen, betyr dette at galt svar med god begrunnelse kan få god vurdering. Slike perspektiver ser vi derimot mindre av i vårt materiale.

Et annet funn viser at lærerne i denne studien opplever «det muntlige» som sterkt tilknyttet elevens personlighet. Dette kan dermed være en årsaksforklaring til hvorfor akkurat fagkunnskaper er av større betydning i de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene som skildres. Aksnes (2016, s. 17), Matre (2009, s. 141) og Svenkerud et al. (2012, s. 46) presiserer at distansen mellom avsender og budskap i muntlig kommunikasjon kan oppleves kortere enn ved skriftlig, da elever må bruke seg selv og egen kropp som uttrykksmiddel. For mange vil nettopp muntlige situasjoner derfor oppleves som mer sårbare og utleverende. Både Aksnes (2016, s. 17) og Svenkerud et al. (2012, s. 46) mener dette kan være årsaken til at lærere er forsiktige med å gi tilbakemelding som handler om «form», altså hvordan noe blir formidlet, og hvorfor de i større grad vektlegger innholdet – kunnskapen som formidles. Likevel kan etablering av eksplisitte vurderingskriterier i muntlige kommunikasjonssituasjoner bidra til å gjøre avstanden mellom avsender og budskap større (Hertzberg, 1999, s. 193; Matre, 2009, s. 147). En kan derfor stille seg noe kritisk til hvorfor «det muntlige» ikke har fått ilagt større betydning i vurderingen som er blitt gjort av informantene våre, særlig da både de muntlige presentasjonene og fagsamtalene begge var tilknyttet eksplisitte vurderingskriterier. Til dette skriver Børresen et al. (2012, s. 259) at både lærere og elever må trene på å forholde seg til det som skal gjøres, i stedet for å legge vekt på personlighet.

Til tross for at funnene i denne studien viser at fagkunnskap i de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene har hatt opphøyet plass i vurderingen hos lærerne, kommer det også frem at «det muntlige» har spilt en viss rolle. Her ser vi derimot større individuelle forskjeller blant de ulike informantene. Hos Gunnhild og Kristin blir ferdigheter som er tilknyttet det

rent muntlige trukket frem i forbindelse med muntlige presentasjoner, altså monologiske talesituasjoner. I denne sammenheng nevnes kun et fåtall aspekter, som det at de eksempelvis har tatt til vurdering elevenes formidlingsevne, stemmebruk og kroppsspråk – aspekter som kan knyttes direkte opp mot retorikk i denne sammenheng.

Selv om dette vel og merke er viktige elementer å ta til betraktning i en muntlig presentasjon, er det likevel interessant at disse er de eneste som ser ut til å ha hatt innvirkning på vurderingen i så måte. Når det er sagt, mener Gunnhild at hun riktignok har lagt stor vekt på både argumentasjons- og drøftingsferdigheter, men at dette er blitt gjort gjennom skriftlig arbeid. Hvorvidt man derimot kan hevde at slike ferdigheter, som i utgangspunktet knytter seg direkte til «det muntlige», kan vurderes basert på skriftlige arbeid, vil bli ytterligere diskutert i kapittel 5.3. Det at Kristin og Gunnhild i utgangspunktet retter størst fokus mot aspekter som knytter seg til «det muntlige» i nettopp sjangeren muntlig presentasjon, er kanskje ikke så overraskende dersom man tar til betraktning det vi allerede ved om denne vurderingsformen. Denne har som sagt vist seg å være den mest dominerende i norske klasserom, og er i tillegg en av de få sjangrene som nevnes eksplisitt i norskplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det kan derfor være nærliggende å tenke at disse lærerne i større grad vektlegger ferdigheter som knytter seg til «det muntlige» som inngår i slike situasjoner, sammenlignet med andre. Når det gjelder Britt, ser vi derimot andre tendenser.

Et annet funn viser at informanten Britt skiller seg til dels fra de andre med henhold til vektlegging av «det muntlige» i vurderingen av elevers muntlige ferdigheter. Hun ser ut til å ha et betydelig større fokus på dette enn de andre i de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene som beskrives. Det trekkes inn langt flere eksempler på ferdigheter som i større grad knyttes til «det muntlige»; å lytte, kunne uttrykke meningene sine, gi og motta respons, reflektere, vurdere og det å kunne konkretisere ved bruk av eksempler. En slik praksis er således mer i samsvar med det vi ser i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013), og med det Børresen et al. (2012, s. 261) mener at det rent muntlige handler om: «... å kunne tørre, å ville prøve, å utvikle påstander, forandre mening med utgangspunkt i ny informasjon eller tilbakemelding osv.». Dette funnet viker fra det vi har sett gjennom tidligere forskning hos Hertzberg (2003), Svenkerud et al. (2012), Eriksen (2019) og Haugen (2019). Det at de ulike lærerne i større eller mindre grad ser ut til å også legge vekt på «det muntlige» i seg selv, kan også indikere en utvikling når det gjelder vurderingspraksis, til tross for at vi likevel ikke kan generalisere utover populasjonen.

5.3 Hvordan argumenterer lærerne for bruk av skriftlig arbeid i vurderingen av muntlige ferdigheter?

Et hovedfunn fra analysen er at to av lærerne, især Gunnhild og til dels Britt, benytter seg av skriftlig arbeid som del av de oppgavene og vurderingssituasjonene som blir lagt til grunn for terminkarakteren i norsk muntlig. Dette er oppgaver som havner innunder planlagte aktiviteter i forskningsspørsmål én, men som vi har valgt å undersøke nærmere ved å inkludere dette som et eget forskningsspørsmål. Da dette forskningsspørsmålet i størst grad knytter seg til informanten Gunnhild, vil vi i det følgende derfor ha særlig fokus på hennes vurderingspraksis.

Funnet som viser at særlig én av informantene våre i stor grad baserer grunnlag for muntligkarakter med bakgrunn i skriftlig arbeid, er relativt interessant. Et slikt funn kan ikke knyttes direkte opp mot den tidligere forskningen som er presentert i denne oppgaven (Eriksen, 2019; Haugen, 2019; Hertzberg, 2003, 2010; Svenkerud et al., 2012). I løpet av skoleåret høsten 2019 har informanten Gunnhild satt muntligkarakter i norsk med primær bakgrunn i seks ulike oppgaver og vurderingssituasjoner, hvorav fire av disse var skriftlige arbeid. Gjennom intervjuet kommer det tydelig frem at denne informanten mener ulike muntlige ferdigheter kan komme til konkret uttrykk i skriftlige arbeid på samme måte som ved muntlige kommunikasjonssituasjoner. Disse ferdighetene ser ut til å gjelde særlig drøftings- og argumentasjonsferdigheter.

På bakgrunn av de konkrete utsagnene som er presentert i analysen, tolker vi det i retning av at Gunnhild forstår det å eksempelvis kunne «argumentere» som likt i både muntlig og skriftlig. Det vil følgelig være «ubetydelig» hvorvidt slike ferdigheter kommer til uttrykk gjennom et muntlig eller skriftlig materiale, da argumentasjon i og for seg er en sjanger som inngår i begge av disse. Av norskplanen kommer det derimot tydelig frem under kompetansemålområdet *muntlig kommunikasjon* at elever skal uttrykke seg *verbalt* i utviklingen av deres muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette ser vi eksempelvis gjennom sitatet som sier at muntlig kommunikasjon handler om å «lytte og tale i forskjellige sammenhenger». I skriftlig kommunikasjon handler det derimot om å «å lese og skrive norsk» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). På så måte forstår man at skriftlig og muntlig kommunikasjon i stor grad skiller seg fra hverandre, og at muntlig kommunikasjon må sees som nettopp det – muntlig kommunikasjon gjennom bruk av verbalt språk. En kan

dermed stille seg noe kritisk til denne informantens forståelse av muntlige ferdigheter, og mer fundamentalt, hennes forståelse om hva som inngår i nettopp *muntlige* kommunikasjonssituasjoner.

Bakgrunnen for Gunnhilds valg om å basere seg på skriftlige arbeid som grunnlag for muntlighetsvurdering, ser ut til å knytte seg til flere faktorer. Herunder ser vi at flyktighetselementet ved muntlighet og mangel på tid står sentralt. Det at muntlighet er flyktig, har ofte vært en årsak til hvorfor lærere opplever vurdering av muntlighet som utfordrende, vanskelig å dokumentere, samt umulig å etterprøve (Hertzberg, 1999, Matre, 2009). Dette er perspektiver som ser ut til å være gjenkjennelige for Gunnhild da hun uttrykker at slike faktorer har stor sammenheng med hvorfor hun benytter seg av nettopp skriftlige arbeid. I den forbindelse understreker hun i tillegg at det å utelukkende vurdere elever med bakgrunn i *verbal* muntlig kommunikasjon, vil bety at «de tause» elevene og deres ferdigheter, samt kunnskaper vil glemmes. På så måte kan en forstå at hennes bruk av skriftlige arbeid i muntlighetsvurdering er knyttet til et forsøk på å gjøre vurderingen etterprøvbart, og sikre at alle elevene får utløp for sin kompetanse. Mangel på tid blir også trukket frem som en viktig faktor i det hele, der hun poengterer at det å skape gode muntlige kommunikasjonssituasjoner som skal brukes i forbindelse med vurdering er både tidkrevende og utfordrende. I tillegg henviser hun til et tidligere forsøk på å dokumentere elevers prestasjoner fortløpende etter undervisningsøkter, men legger til at dette ble altfor krevende og tidspresset. En slik opplevelse av muntlighetsvurdering er for så vidt i tråd med det tidligere forskning viser (Hertzberg, 2003, 2010; Svenkerud et al., 2012). Bruk av skriftlige arbeid i vurdering av muntlig kan imidlertid diskuteres opp mot gyldighet da slike situasjoner ikke nødvendigvis måler det de har til hensikt å måle.

For at vurdering generelt skal kunne være gyldig, er det vesentlig å reflektere omkring hvorvidt det er samsvar mellom hva en vurderer, dets mål, vurderingskriterier og vurderingssituasjon (Eggen, 2009, s. 40-41). Begge informantene, Gunnhild og Britt, har som sagt benyttet seg av skriftlige arbeid som del av vurderingsgrunnlaget for muntligkarakteren i norsk. Bakgrunnen og begrunnelsene deres for bruk av slike arbeid, sett opp mot gyldighet, er imidlertid svært ulike. Hos informanten Britt har skriftlig arbeid vært brukt i én sammenheng, som var i forbindelse med et større prosjekt der elevene skulle vurderes på blant annet hvor godt de var i stand til å lytte aktivt og ta i bruk andres tilbakemeldinger i revidering av eget arbeid. På denne måten kan man hevde at dette er en skriftliggjøring av en oppgave som i

utgangspunktet er muntlig. Hos Gunnhild derimot, har de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene ikke stått i sammenheng med *verbal* muntlig kommunikasjon på så måte.

I vurderingsteoretiske termer kan man påstå at de skriftlige arbeidene Gunnhild refererer til er lite *valide*, da disse ikke gir et særlig gyldig bilde av elevenes mestring i forhold til kompetansemålene i læreplanen, og da det er lite sammenheng mellom ferdighetene som skal vurderes og måten denne informasjonen er samlet inn på. De skriftlige oppgavene som beskrives av Gunnhild ivaretar ikke på langt nær lytte-, tale- og samtaledimensjonen ved muntlig kommunikasjon, noe som står sterkt forankret i beskrivelsen av muntlige ferdigheter i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2013). Selv om temaet i flere av Gunnhilds skriftlige arbeid har vært sentrert rundt «muntlige temaer», som eksempelvis sangtekster og appeller, er disse likevel *skriftlige* i den forstand av at elevene har besvart dem gjennom bruk av skriftlige tegn og ikke muntlig tale. Enkelte av oppgavene har i tillegg vært tilknyttet eksplisitte vurderingskriterier som har stilt krav til at elevene skulle uttrykke seg på visse måter *skriftlig*. For oss å hevde noe annet enn at disse oppgavene muligens hører best hjemme under vurdering av skriftlig kommunikasjon, kan derfor bli vanskelig.

Med bakgrunn i momentene som til nå har blitt diskutert vedrørende Gunnhilds bruk av skriftlige oppgaver i forbindelse med muntlighetsvurdering, kan man trolig påstå at hennes forståelse av *muntlig* kommunikasjon mulig er i overkant vid, eller i underkant snever. Informanten har derimot et godt poeng når hun presiserer at muntlige ferdigheter handler om langt mer enn bare muntlig tale i klasserommet, og at slike ferdigheter kan testes gjennom ulike kompetansemål som ikke direkte knytter seg til *muntlig kommunikasjon* i LK06. I *Norsklæraren* (nr. 4, 2009) svarer Utdanningsdirektoratet (2009) på spørsmål som går ut på nettopp sammenhengen mellom kompetansemål og ferdigheter. Her gjøres det et poeng av at kompetansemålene under hovedområdet *språk, litteratur og kultur*, ikke eksplisitt knytter seg utelukkende til muntlig eller skriftlig. Å velge hvorvidt et kompetansemål skal operasjonaliseres muntlig eller skriftlig, eller på begge måter, er derfor opp til den enkelte lærer og del av det lokale læreplanarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 32-33). Likevel understrekes det helt konkret at muntligkarakterer *ikke* skal settes med bakgrunn i skriftlige vurderingssituasjoner; skriftlige prøver skal legges til grunn for vurderinger i skriftlig, mens muntlige vurderingssituasjoner skal legges til grunn for vurdering i muntlig (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 33). En kan derfor stille spørsmålstegn ved Gunnhilds

vurderingspraksis, hvor hun baserer flesteparten av vurderingssituasjonene i norsk muntlig på skriftlige arbeid. Likevel åpner dette funnet rom for en interessant diskusjon rundt hva som skiller og forener muntlig språk, da disse ikke gjensidig utelukker hverandre.

6 Oppsummering og avslutning

Nysgjerrigheten vår for å undersøke temaet muntlighetsvurdering vokste frem under et foredrag allerede på tredjeåret i lærerutdanningen. Etter den gang har vi alltid holdt en ekstra knapp på nettopp dette temaet for masterarbeidet som skulle møte oss på femteåret. I denne masteravhandlingen har vi dermed undersøkt læreres vurderingspraksis i norsk muntlig med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvilke oppgaver og vurderingssituasjoner legger et utvalg lærere til grunn for terminkarakter i norsk muntlig, og hvordan brukes disse i vurderingen av elevers muntlige ferdigheter?* Innledningsvis ble tre forskningsspørsmål presentert for å belyse problemstillingen. Disse er tilknyttet studiens overordnede problemstilling ved at de søker å undersøke samspillet mellom de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene lærerne har lagt til grunn for muntlighetsvurdering, samt hvordan disse er blitt brukt i vurderingen av elevers muntlige ferdigheter. For å undersøke temaet valgte vi å gjennomføre en kvalitativ kasusstudie der vi intervjuet tre norsklærere som jobber i ungdomsskolen. Empirien fra disse forskningsintervjuene har så dannet grunnlaget for oppgaven vår.

Gjennom oppgaven har vi kommet frem til noen hovedfunn: Planlagte aktiviteter blir i større grad vektlagt enn spontane. Herunder kommer det frem at en av de mest tungtveiende vurderingssituasjonene har vært muntlige presentasjoner. Likevel ser vi at også fagsamtalen har fått stor plass og utgjør en betydelig del av vurderingsgrunnlaget for terminkarakter. I tillegg ser vi at lærerne også har benyttet seg av andre aktiviteter som podcast, debatt, skriftlige arbeid og lytteoppgaver. Et annet hovedfunn er at lærerne i all hovedsak vektlegger elevenes fagkunnskap, fremfor «det muntlige», i de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene de har lagt til grunn for vurderingen av elevenes muntlige ferdigheter. Her er det derimot viktig å poengtere at vi ser nyanser og individuelle forskjeller blant de ulike. Et siste hovedfunn viser at to av lærerne har støttet seg på skriftlige arbeid, og at særlig én av disse har basert en betydelig del av vurderingsgrunnlaget for terminkarakteren med bakgrunn i skriftlige oppgaver. Her kommer det frem at denne læreren opplever vansker med å skape muntlige kommunikasjonssituasjoner hvor elevene får vist ferdighetene sine, og at hun ved hjelp av skriftlige oppgaver kan løse dette problemet.

Denne oppgaven har gitt innblikk i et utvalg norsklæreres vurderingspraksis i norsk muntlig. Funnene i studien skiller seg i noen grad fra lignende studier på feltet som undersøker samme tematikk, da det kan se ut til at det har skjedd en utvikling på enkelte områder. Likevel er det tydelig at muntlighet som felt fremdeles er underprioritert i skolen, sammenlignet med eksempelvis lesing og skriving. Studien viser derfor at det fremdeles er behov for ytterligere forskning på muntlighet, spesielt i forbindelse med muntlighetsvurdering. Etablering av tydeligere retningslinjer, eget nasjonalt senter og et tolkningsfelleskap vil kunne bidra med økt bevissthet omkring arbeidet med muntlige ferdigheter – ferdigheter som er sentrale og avgjørende for å aktivt kunne ta del i alle områder i samfunnslivet.

6.1 Videre forskning

Som nevnt i kapittel 6, er det et tydelig behov for mer forskning på feltet omkring vurdering av muntlighet. I denne studien har vi undersøkt læreres vurderingspraksis i lys av LK06, men etter innføringen av LK20 denne høsten, kan det tenkes at det å undersøke muntlighetsvurdering basert på denne ville vært både nyttig og interessant. I LK20 er de muntlige ferdighetenes plass blitt ytterligere styrket ved at disse nå inngår under ett av de seks viktigste kjerneelementene i norskfaget, *muntlig kommunikasjon*. Herunder har fokuset på «det muntlige» fått viet enda større plass, noe som synes å gjenspeiles i de ulike kompetansemålene som knytter seg til utvikling av muntlige ferdigheter. Deriblant ser vi et betydelig større fokus på nettopp retorikk som både sjanger og virkemiddel i muntlig kommunikasjon, hvor verb som det å argumentere, samtale, bruke fagspråk, informere, fortelle, reflektere, lytte til og beskrive, er eksplisitt nevnt. Mulig vil en slik konkretisering kunne bidra til endringer i både opplærings- og vurderingspraksis, og derfor ville det vært interessant å undersøke læreres vurderingspraksis nærmere etter innføringen av denne nye norskplanen.

En annen interessant mulighet ville vært å undersøke temaet vurdering i norsk muntlig ved å kombinere flere metoder for innsamling av data, som eksempelvis observasjon, filmopptak og intervju. Det å kombinere nettopp disse metodene ville gitt mulighet for å få samlet et datamateriale som er både rikt og beskrivende, ved at det ikke utelukkende baserer seg på læreres egen subjektivitet. På denne måten vil et slikt materiale gi større dybde da temaet blir

undersøkt fra flere innfallsvinkler, og dermed vil det å trekke konklusjoner basert på dette kunne bli enklere og mer sikkert.

Litteratur

- Aksnes, L. M. (1999). Muntligheten i norskfaget: Oversikt over feltet norsk muntlig. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 13-28). Oslo: Tano Aschehoug.
- Aksnes, L. M. (2007). *Tid for tale - munnleg norsk i skolen* (2. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *Hundre og en måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 15-34). Bergen: Fagbokforl.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet : begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 228-250). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet - samtale og læring. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 89-117). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Børresen, B., Grimnes, L. N. F. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eggen, A. B. (2009). Vurdering og validitet. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis - Nye perspektiver på elev- og læringsutvikling* (s. 40-56). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eriksen, H. N. (2019). Vurderingsgrunnlaget for standpunkt karakteren i norsk muntlig: En kvalitativ studie om norsklæreres vurderingspraksis. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70174/1/MasterHeidiEriksen.pdf>
- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 119-135). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

- Forskrift til opplæringslova. (2006). Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Haugen, M. (2019). Fagsamtalen som muntlig vurderingssituasjon i norskfaget: En kvalitativ undersøkelse av elevers perspektiv på fagsamtalen som vurderingssituasjon. Hentet 04. februar 2020 fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70162/1/Masteroppgave_Mari-Haugen.pdf
- Hertzberg, F. (1999). Vurdering av muntlig - det går an. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 189-198). Oslo: Tano Aschehoug.
- Hertzberg, F. (2003). Klasserommets praksisformer etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Evaluering av Reform 97* (s. 137-172). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/1/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf
- Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I E. Ottesen & J. Møller (Red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo: Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet* (s. 77-89). Oslo: NIFU STEP. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/fire_tredje.pdf
- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter - hva vet vi om skolens praksis? I G. Melby & S. Matre (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 33-47). Trondheim: Akademika forlag.
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2014). *Gramatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 197-210). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Joval, E. T. (2017). *Snakk om læring! Lærings- og fagsamtaler i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Matre, S. (2009). Vurdering av samtaletekstar som didaktisk utfordring. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 139-149). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3. utg., bd. 41). Los Angeles: Sage.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research : A Guide to Design and Implementation*. Somerset: Somerset: Wiley. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tromsoub-ebooks/reader.action?docID=1662771>
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål - perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 71-87). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Ottesen, E. (2010). Skolenes arbeid med individuell vurdering. I E. Ottesen & J. Møller (Red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo: Et blikk i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/fire_tredje.pdf
- Ottesen, E. & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo: Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform.* (37/2010). Oslo: NIFU STEP. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/fire_tredje.pdf
- Palmér, A. (2010). Att bedöma det muntliga: Utvärdering av ett delprov i gymnasieskolans nationella kursprov, Svenska B. Hentet fra <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:392585/FULLTEXT01.pdf>
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ridderstrøm, H. (2019). Muntlig tekst. Hentet fra <https://docplayer.me/18580492-Bibliotekarstudentens-nettleksikon-om-litteratur-og-medier-av-helge-ridderstrom-forsteamanuensis-ved-hogskolen-i-oslo-og-akershus.html>
- Rødnes, K. A. & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter - hva vet vi, og hvor går vi? *Idunn*, 102(3), 201-213. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. Hentet fra https://www.idunn.no/np/2012/01/opplæring_i_muntlige_ferdigheter
- Saabye, M. (2013). *Muntlig undervisvurdering: Lærings- og fagsamtaler*. Oslo: Pedlex.
- Teigmo, A.-M. W. (2016). Muntlige ferdigheter er nedprioritert i Norge. Hentet fra http://www.hioa.no/vitenogpraksis/Skole-og-utdanning/Muntlige-ferdigheter-er-nedprioritert-i-Norge?utm_source=hoot&utm_medium=some&utm_campaign=gensome
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- UiT. (2018). Retningslinjer for behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekt ved UiT Noregs arktiske universitet (UiT). Hentet fra https://uit.no/Content/604028/cache=20181112102330/UiT_RetnLinj_PersOpplForsStud_181119.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2009). Utdanningsdirektoratet svarer: Vurdering av muntlig norsk. *Norsklæraren*, 33(4), 32-33.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)* (NOR1-05). Hentet fra <http://data.udir.no/k106/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?fbclid=IwAR2rkPrgBbO_dejluZn3CBc2hC0Q6d2BZUVWA3R-CIxSLMIDEDiorAaQGks

- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Individuell vurdering Udir-5-2016*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/iii/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Regler for muntlig eksamen*. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Halvårsvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/halvarsvurdering/>
- Weyergang, C. (2009). Ulike perspektiver på arbeid med muntlighet i norskfaget. *Norsklæraren*, 33(4), 16-23.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Vurdering av standpunkt karakter i norsk muntlig

Referansenummer

355579

Registrert

07.01.2020 av Julija Eline Nilssen - jni039@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Florian Hiss,

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Julija Eline Nilssen,

Prosjektperiode

01.01.2020 - 01.11.2020

Status

22.10.2020 - Vurdert

Vurdering (2)**22.10.2020 - Vurdert**

Bekreftelse på status

NSD har vurdert endringen registrert 22.10.2020.

Vi har nå registrert 01.11.2020 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Ina Nepstad

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

23.01.2020 - 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 23.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Vurdering i norsk muntlig”?

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne masteroppgaven ønsker vi å se nærmere på hvordan et utvalg lærere vurderer muntlige ferdigheter i norskfaget. I den sammenheng ønsker vi å undersøke hvilke oppgaver og vurderingssituasjoner et utvalg lærere legger til grunn for terminkarakter i norsk muntlig, og hvordan disse brukes i vurderingen av elevers muntlige ferdigheter. Antall informanter som skal delta i prosjektet vil være tre norsklærere ved forskjellige ungdomsskoler. Prosjektets varighet strekker seg fra januar 2020 til mai 2020.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT – Norges Arktiske Universitet - Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Veileder: Florian Hiss

Biveileder: Gisken Marianne Meløe

Student: Hanna Åsali Jenssen

Student: Julija Eline Nilssen

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har selv rekruttert norsklærere ved ulike ungdomsskoler for å delta i prosjektet da vi ønsker å forske på hvordan et utvalgt lærere vurderer muntlige ferdigheter. Kriteriene for å delta er derfor å være norsklærer ansatt ved en ungdomsskole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i prosjektet innebærer å gjøre et intervju som tar mellom 45-60 minutter. Her vil vi samtale om vurderingsformer du benytter deg av for å danne et vurderingsgrunnlag i norsk muntlig, begrunnelse for karaktersetning, og dine tanker/refleksjoner omkring tematikken generelt. Det vil bli gjort

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og å sende klage til Personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT – Norges Arktiske Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Med vennlig hilsen

Veileder/prosjektansvarlig, Florian Hiss

Biveileder, Giske Marianne ~~Meløe~~

Student, Hanna Åsali Jenssen

Student, Julija Eline Nilssen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ‘‘Vurdering i norsk muntlig’’ og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektet
- å delta i intervju
- å dele dokumenter og case

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.mai. 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Innledning

1. Hvilken utdanning har du? Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Norskfaget er mangfoldig – hva brenner du mest for? Hvordan inngår muntlighet i det her?
3. Hvordan opplever du å skulle vurdere muntlighet? Hva er bra/dårlig/spennende/utfordrende?

Case

1. Har dere beskrivelser for hva som inngår i karakterene (halvårs og helårs)? I så fall, kan du fortelle litt om det? Eventuelt: Hva inngår i halvårskarakteren til jul og karakteren til våren?
2. Får elevene vite hvilken karakter de vil få satt før den settes? Hvis ja/nei, hvorfor/hvordan?
3. På hvilket grunnlag har disse karakterene blitt satt?
 - Hvilke vurderingssituasjoner ligger til grunn? Og hvorfor?
 - Hva slags type ferdigheter og kunnskaper vektlegges i de ulike vurderingssituasjonene som er brukt? Og hvorfor? I hvilken grad opplever dere eksamen som styrende i den forbindelse?
 - Hva slags type muntlighet/muntlige sjangere ønsker dere at elevene skal bli gode i?
 - Har elevene hatt undervisning/trening i det de skal bli vurdert i? Altså i de ulike muntlige sjangerne? I så fall, hvordan?
 - Finnes det visse ferdigheter/kompetanse som i større grad vektlegges enn andre? I så fall hvilke, og hvorfor? Organiseres dette utfra praktisk mulighet og/eller læreplanen?
 - Gjøres det vurdering av elevene uten at det ligger tydelige vurderingssituasjoner med vurderingskriterier til grunn? (Altså uten at elevene er klar over det – kanskje i uformelle/spontane situasjoner) I så fall, hvordan?

- Har elevene egen- og hverandrevurdering? I så fall, hvordan pleier dette å gjøres og hvordan tas det med i vurderingen av elevene?
- Hvordan dokumenteres arbeidet/vurderingen?

Oppgaver og vurderingssituasjoner

1. Hvordan har disse oppgavene blitt til?
2. Hva var hensikten med disse og begrunnelsen for å gjøre det på akkurat denne måten?
3. Hvordan ble kriteriene utarbeidet? Og hvorfor ble det gjort på denne måten?
4. Hvilke kompetanser/ferdigheter er det de har som hensikt å trene/måle?
5. Hvordan har undervisningen i forkant av disse oppgavene vært? Hva har de gjort for å forberede seg til dette?
6. Hvordan ble disse oppgavene vurdert? Ble det gitt karakterer? Individuelt/gruppe? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvordan teller denne oppgaven (slike oppgaver) for halvårskarakteren?
7. Gav elevene hverandre tilbakemeldinger? I så fall, hvordan og hvorfor?

