



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Muntlige presentasjoner i norskfaget – noen lærersynspunkter

En kvalitativ studie av muntlige presentasjoner og det muntlige i presentasjonene

—

Ingrid Helen Evensen Prestbakk

Masteroppgave i Lærerutdanning 5.-10. trinn

Mai 2016

LRU-3904 Norskdidaktikk



Sammendrag

Denne mastergradsoppgaven har som formål å se på hvilke tanker norsklærere i ungdomsskolen har om muntlige presentasjoner, og spesifikt det muntlige i presentasjonene. Følgende problemstilling undersøkes: *Hvilke tanker har et utvalg norsklærere om muntlige presentasjoner og hvilket fokus får det muntlige i presentasjonene?* Dette er videre undersøkt gjennom fem delproblemstillinger som fokuserer på følgende temaer; hva muntlige presentasjoner er, mål med presentasjonene, utfordringer, forventninger og forståelse for det muntlige. Studien har et kvalitativt forskningsdesign der semistrukturert intervju er brukt som metode. Fire norsklærere har blitt intervjuet om deres tanker rundt det aktuelle temaet.

Sentrale funn i prosjektet viser til at norsklærerne ikke har et tydelig og etablert begrepsapparat om muntlige presentasjoner. Noe som gjør det vanskelig å snakke om presentasjoner. Et fokus som framtrer i lærernes eksempler på muntlige presentasjoner, er innholdet som skal formidles. Det muntlige i presentasjonene tillegges lite mål og læring når man ser det i lys av mål om muntlig kompetanse og danning. Samtidig er ikke funnene i datamaterialet entydig, de viser heller til et sammensatt bilde.

Forord

Denne mastergradsoppgaven avslutter min femårige lærerutdanning på studiet Integriert master i lærerutdanning, 5.-10. trinn, ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

Proessen med å skrive en mastergradsoppgave har vært svært lærerik, men til tider også veldig stressende. Mange har bidratt i prosessen fram mot levering og jeg vil rette en stor takk til dere.

Jeg vil takke min veileder, Kari-Anne Sæther. Tusen takk for alle gode diskusjoner, konstruktive tilbakemeldinger og råd som har bidratt til at arbeidet med mastergradsoppgaven både har vært lærerikt, spennende og utfordrende.

I oppgaven har jeg vært avhengig av norsklærere som har bidratt til datamateriale gjennom å la seg intervju. En stor takk til alle mine informanter for at dere har deltatt i prosjektet med deres erfaringer og tanker fra klasserommet.

En stor takk rettes til mamma, pappa og lillesøster. Tusen takk for alle oppmuntringer, motivasjon og råd underveis i prosessen. Jeg er utrolig takknemlig. Tusen takk til tante Elin, onkel Gustav og Amund for at jeg fikk være hos dere i innspurten til innlevering. Takk til Julie for gode råd og hjelp med det tekniske. Tusen takk til venner og medstudenter for gode latter og oppmuntringer i en stressende tid.

Ingrid Helen Evensen Prestbakk

Tromsø, mai 2016

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord	iii
Innholdsfortegnelse	v
1 Innledning.....	1
1.1 Tema.....	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Struktur i oppgaven	3
2 Teoretisk rammeverk.....	4
2.1 Bakgrunn	4
2.1.1 Det muntlige språket	4
2.1.2 Formål med muntlighet i skolen.....	5
2.1.3 Muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet.....	6
2.1.4 Læreplanen i norsk	7
2.1.5 En systematisk opplæring.....	9
2.2 Tidligere forskning	11
2.2.1 Arbeid med muntlige framføringer	11
2.2.2 Trygge og engstelige elever i arbeid med framføringer	12
2.2.3 Ferdigheter og kunnskaper	13
2.2.4 Evaluering av LK-06 - grunnleggende ferdigheter	13
2.2.5 Undervisning i muntlig.....	14
2.2.6 Elevsynspunkter på arbeid med muntlige ferdigheter	15
2.2.7 Fagbegreper	15
3 Metode og beskrivelse av datamaterialet	16
3.1 En fenomenologisk tilnærming i prosjektet	16
3.2 Et kvalitativt intervju som forskningsmetode	16
3.3 Innsamling av intervjudata	18
3.3.1 Informert samtykke og personvern.....	18
3.3.2 Utvalg og rekruttering av informanter (korte ned).....	18
3.3.3 Utforming og planlegging av intervju	20
3.3.4 Pilotering av intervju	21
3.3.5 Gjennomføring av intervju	22
3.4 Analyse av intervjudata	23

3.5 Kritiske refleksjoner	24
3.5.1 Metodekritikk	26
4 Analyse av datamaterialet	28
4.1 Hva er muntlige presentasjoner?	28
4.1.1 Begrepsapparat	28
4.1.3 Eksempler på presentasjoner	29
4.2 Hva er målet med muntlige presentasjoner?	31
4.2.1 Eksamen	31
4.2.2 Dokumentasjon.....	32
4.2.3 Utbytte av arbeid med muntlige presentasjoner	32
4.3 Hva er utfordringer i arbeidet med muntlige presentasjoner?	33
4.3.1 Engstelige elever	33
4.4 Forventninger	35
4.5 Hva lærer elevene av det muntlige i arbeid med presentasjoner	36
4.6 Fokus på det muntlige	38
4.6.1 Lytterollen	38
4.6.2 Kroppsspråk	38
4.6.3 Blikkontakt	39
4.6.4 Stemmebruk	40
4.6.5 Mottakerbevissthet	40
5 Drøfting av funnene.....	42
5.1 Muntlige presentasjoner	42
5.1.1 Fagbegreper	42
5.1.2 Innholdet i presentasjonene	44
5.1.3 Hvorfor muntlige presentasjoner?	46
5.1.4 Forventninger	47
5.1.5 Engstelige og flinke.....	47
5.2 Det muntlige i presentasjonene	48
5.2.1 Hva lærer elevene?	48
5.3 Avslutning	50
5.3.1 Videre forskning.....	51
6 Litteraturliste	52
Vedlegg 1 Intervjuguide.....	55
Vedlegg 2 – Infoskriv	59

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD 61

1 Innledning

1.1 Tema

Det muntlige språket er noe vi bruker og forholder oss til hver dag. Det er et redskap vi bruker for å ta oss fram i livet både på det personlige plan, i arbeidslivet og i samfunnet. I Kunnskapsløftets generelle del av læreplanen er danning uttrykt som en del av elevenes opplæring under *Det allmenndannede menneske*. Der beskrives slik: ”Opplæringen skal gi god allmenndannelse. Det er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner. Og det er en forutsetning for å kunne velge utdanning og senere skjøtte arbeid med kompetanse, ansvar og omhu” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 14). Danning som en del av opplæringen skal gjøre oss til velfungerende mennesker i samfunnet, og det muntlige språket som redskap er en sentral del av dette. Det handler om identitet knyttet til hvordan vi ser oss selv i forhold til andre og hvordan vi samhandler på bakgrunn av dette.

I beskrivelsen av formålet med norskfaget blir danning og identitetsutvikling beskrevet som sentrale deler. Dette skal blant annet ivaretas ved at: ”Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Elevene skal altså utvikle sin stemme gjennom norskfaget. I skolen er muntlighet en av tre hovedområder i læreplanen for norsk, uttrykt som *muntlig kommunikasjon*. Videre er det uttrykt i flere kompetansemål som danner utgangspunkt for arbeidet. På bakgrunn av dette skal elevene utvikle en muntlig kompetanse. I tillegg er muntlige ferdigheter en del av fem grunnleggende ferdigheter i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 8). I norskfaget forstås ferdighetene som lytting, samtale og tale, og faget skal bidra til elevers utvikling av muntlige ferdigheter på ulike måter (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5).

Temaet i oppgaven er elevenes muntlige opplæring. En artikkel i *Norsklæraren* om muntlighet i skolen gjorde at jeg skapte interesse for temaet (Weyergang, 2009). Blant annet fordi det ble satt fokus på at det muntlige fagområdet har vært lite prioritert i skolen. Det ble blant annet pekt på at det ikke blir gjort en nasjonal testing av muntlige ferdigheter, til forskjell fra andre fagområder i skolen (Weyergang, 2009, s. 16). Forskning på området kan vise til noe av det samme. En evaluering av LK-06 gjort i 2007 fant at de muntlige

ferdighetene som grunnleggende ferdigheter har vært lite fokusert (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010, s. 10). Resultater fra en ny evaluering gjort i 2010 viste til økt fokus på det muntlige, på bakgrunn av endret eksamensform i muntlig eksamen. Det ble likevel konkludert med at det fortsatt var langt igjen i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene (Hertzberg, 2010, s. 84). Det har også blitt pekt på at det har blitt jobbet lite systematisk med muntlige ferdigheter (Hertzberg, 2003, s. 165). I tillegg viser funn fra forskning at det har vært lite arbeid med undervisning i muntlig (Svenkerud, Klette, & Hertzberg, 2012, s. 46). Elevers læring knyttet til arbeid med muntlige ferdigheter har også blitt undersøkt. Det ble funnet at elevene hadde lite eksempler på hvilken læring de hadde oppnådd og i liten grad gav de svar på hva de trengte å lære (Svenkerud, 2013, s. 13). Det er også gjennomgående i flere studier at muntlige framføringer er det elevene har arbeidet mest med, knyttet til muntlige ferdigheter (Hertzberg, 2003; Svenkerud, 2013; Svenkerud m.fl., 2012).

1.2 Problemstilling

Siden muntlige framføringer er så framtrepende i arbeidet med elevers muntlige ferdigheter, mener jeg det er interessant å undersøke hvilke tanker lærerne har om muntlige framføringer. Det er lærernes tanker om noe som vil være styrende for hvordan elevenes undervisning blir. Det er dette som danner bakgrunnen for problemstillingen, og som vil stå som begrunnelse for hvorfor den følgende problemstillingen er valgt:

Hvilke tanker har et utvalg norsklærere på ungdomstrinnet om muntlige presentasjoner, og hvilket fokus får det muntlige i presentasjonene?

Jeg har videre valgt fem delproblemstillinger som er ment å svare på og konkretisere den overordnede problemstilling. De er valgt med formål om å kunne belyse lærernes tanker om de aktuelle temaene ytterligere.

- 1. Hva er muntlige presentasjoner?*
- 2. Hva er målet med muntlige presentasjoner?*
- 3. Hva tenker lærerne er utfordringer i arbeid med muntlige presentasjoner?*
- 4. Hvilke forventninger har lærerne til elevene i dette arbeidet?*
- 5. Hvordan forstår lærerne det muntlige i presentasjonene?*

Oppgavens hensikt er å undersøke lærernes tanker rundt spørsmålene og ikke den faktiske undervisningen i klasserommet. Den praktiske vinklingen i spørsmålene vil brukes for å få fram eksempler fra planlegging og gjennomføring av undervisning, som videre kan si noe om lærernes forståelse. Hvilke delproblemstillinger som svarer på del 1 eller del 2 i den overordnede problemstillingen vil være overskridende i analysen og i drøftingen av datamaterialet. Men i hovedsak er det delspørsmål 1-4 som søker svar på den første delen og delspørsmål 5 som har til hensikt å svare på den andre delen av problemstillingen. Jeg har videre valgt å avgrense oppgaven til å handle om muntlige presentasjoner i norskfaget. Dette begrepet vil bli beskrevet nærmere i kapittel 2.1.4.

I oppgaven vil jeg ofte bruke betegnelsen det muntlige eller muntlighet en del. Avhengig av hvilken kontekst betegnelsene brukes i, vil det vise den formidlingen som skal gjøres, de muntlige ferdighetene eller de kunnskaper, eventuelt kompetanse som er gitte i den aktuelle situasjonen.

1.3 Struktur i oppgaven

Oppgaven er delt inn i fem kapitler som skal redegjøre for prosjektet. I dette kapitlet har jeg introdusert og begrunnet valget av tema og problemstilling i prosjektet. I kapittel to vil jeg redegjøre for det som danner den teoretiske bakgrunnen. Her vil jeg presentere teori om det muntlige språket, redegjøre for hvilken rolle det muntlige språket har i LK-06 og presentere tidligere forskning. I kapittel tre vil jeg redegjøre for metode og hvordan prosjektet er gjennomført, og i kapittel fire vil funn i datamaterialet presenteres og analyseres gjennom presentasjon av utsagn fra intervjuene. Deretter vil jeg i kapittel fem drøfte funn opp mot teori og forskning. Til slutt vil jeg komme med en avslutning og foreslå aktuelle områder for videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for det som har dannet det teoretiske rammeverket for masterprosjektet, i to deler; bakgrunn og tidligere forskning. Bakgrunnen for prosjektet omhandler teori og forskrifter bestående av læreplaner. Tidligere forskning vil belyse temaet i oppgaven ytterligere, ved å vise til ulike studier gjort på området.

2.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for prosjektet vil beskrive teori om det muntlige språket, hvordan muntlige presentasjoner kommer til uttrykk i læreplanen i norsk og til slutt teori om muntlighet i skolen.

2.1.1 Det muntlige språket

Menneskers språk er komplekst og mangfoldig. Bakhtin sier at språket finnes i alle former for menneskelig aktivitet, og peker på dets mangfoldighet (Bakhtin, 2005, s. 1). Videre viser han til hvordan språket kommer til uttrykk: ”Språkbruken manifesterer seg i form av individuelle, konkrete ytringar (munnlege og skriftlege) frå deltakarar på eit eller anna bruksområde” (Bakhtin, 2005, s. 1). Ytringer regnes altså både som muntlige og skriftlige. Bakhtin ser på alle ytringer som dialogiske, og forklarer det blant annet ved at: ”Kvar einskild ytring er eit ledd i ei kjede av talekommunikasjon” (Bakhtin, 2005, s. 37) Hvordan skal man videre forstå språket? Bakhtin peker på at det er utfordrende å skape oversikt over ulike språklige sjangre på bakgrunn av uendelige typer menneskelig aktivitet, i tillegg til at verden utvikler seg og bidrar til stadig mer kompleksitet. Likevel peker han på at vi kan bruke sjangre mer selvstendig dersom vi mestrer de ulike sjangrene som finnes (Bakhtin, 2005, s. 23). Det blir likevel et spørsmål om hva som skal ligge til grunn for hvordan man kategoriserer det muntlige språket.

I samfunnet har det oppstått faste mønstre for muntlig samhandling. Hertzberg og Penne (2015) peker på at det i dag ikke finnes muntlige sjangre som er utelukkende muntlig. De mener derfor at man må ha andre kriterier til hva som kan definere muntlige sjangre i dagens samfunn. De peker på at man ikke kan ha et snevert krav til hva en muntlig sjanger er da skriften i stor grad finnes som støtte for det muntlige. De mener det er mer gunstig å se på sjangre i lys av formidlingskonteksten. Med andre ord vil selve formidlingen utgjøre det

muntlige, og måten et tema blir formidlet på vil kunne utgjøre en sjanger (Penne & Hertzberg, 2015, s. 46).

Videre er det vanlig å inkludere det muntlige språket i tekstbegrepet. Svennevig definerer tekst på følgende måte:

”En tekst består av språklige tegn (gjerne i kombinasjon med tegn fra andre tegnsystemer) som er realisert gjennom et medium. Det vil si at den har et innhold og et uttrykk, og at uttrykket er realisert som skrift eller tale i en eller annen form” (Svennevig, 2001, s. 108).

Å se på det muntlige som en tekst kan gjøre at man skaper et fokus som ikke bare omhandler innhold, men at man også kan se på form. Læreplanen i norsk legger også til grunn et slikt tekstbegrep. De beskriver at det omhandler både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2).

2.1.2 Formål med muntlighet i skolen

Det muntlige har blitt styrket i skolen gjennom innføringen av de grunnleggende ferdighetene. Rollen til disse ferdighetene beskrives slik: ”Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene, der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). De muntlige ferdighetene utgjør et av fem ferdighetsområder, og skal både bidra til læring, men også være en del av det som læres. Bakgrunnen for å innføre ferdighetene blir beskrevet slik:

”Målet er at alle elever og lærlinger skal opparbeide et nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet. Det skal hjelpe dem i deres personlige utvikling og deres evne til å delta i og utvikle seg i skole, samfunns- og arbeidsliv” (Meld. St. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 31).

Alle elever skal altså utvikle en kompetanse innenfor områder som er sentrale for å kunne ta del i samfunnet. Kompetanse består av ferdigheter og kunnskaper som elevene skal kunne bruke i møte med oppgaver og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 7). Det skal bidra til at elever skal kunne fungere i sentrale arenaer i samfunnet. Å skape like muligheter for alle ved å innføre sentrale kompetanseområder som skal jobbes med på tvers av alle fag, har sin bakgrunn i literacybegrepet. De grunnleggende ferdighetene er i LK-06 ment å tilsvare literacybegrepet (Meld. St. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 33). Literacy blir forklart slik:

”Sammenfattende kan vi si at literacy kan forstås som en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster, slik at han eller hun kan leve og utvikle seg i et komplekst samfunn” (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19).

Videre blir det beskrevet at begrepet også omhandler at man har et metaperspektiv på de tekster vi omgir oss med. Literacy knytter seg til danning på mange måter fordi det handler om hva elevene må utstyres med for at de skal kunne delta i samfunnet. (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19).

Sammenfattende skal elevene utvikle en muntlig kompetanse som skal gjøre dem i stand til å delta i samfunn og arbeidsliv. Det er nært knyttet til danning og det er som nevnt innledningsvis en del av læreplanens generelle del og et sentralt ansvarsområde i norskfaget.

2.1.3 Muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet

I læreplanen i norsk står det hvordan man skal forstå de grunnleggende ferdighetene i norskfaget. De muntlige ferdighetene handler både om å lytte, samtale og tale. Å tale er noe som vil knytte seg til elevers muntlige presentasjoner. Elevene skal tilpasse sitt muntlige språk ut fra bevissthet om mottaker og formål (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Dette viser til at elevene trenger retoriske kunnskaper, noe jeg vil komme tilbake til senere. Videre står det at:

”Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner og kunne planlegge og framføre muntlige presentasjoner av ulik art. Utviklingen av muntlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5).

Norsklæreren skal altså først og fremst sørge for at elevene får en utvikling av sine ferdigheter tilknyttet både det å planlegge og å gjennomføre muntlige presentasjoner. I tillegg skal presentasjonene være av ulike typer, noe som underbygger mangfoldet av kommunikasjonssituasjoner elevene skal mestre. Videre stilles det også krav til hvordan denne utviklingen skal skje, nemlig gjennom et systematisk arbeid. Et systematisk arbeid handler om at lærerne jobber med de muntlige ferdighetene regelmessig gjennom hele skoleløpet. Det vil innebære nøye planlegging der man lager oversikt over alt man skal jobbe med og planen må bygge på progresjon. Denne progresjonen skal i tillegg være preget av en økende kompleksitet. I tråd med literacybegrepet legges det opp til at elevene skal utvikle en kompleks muntlig kompetanse, i tråd med hva som kreves i samfunnet. De muntlige

ferdighetene handler også om å skape mening, og dette vil sette krav til at de formidlingssituasjonene som skapes, er aktuelle for hva man møter i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5).

2.1.4 Læreplanen i norsk

I læreplan for norsk er muntlig kommunikasjon ett av tre hovedområder, som igjen består av flere kompetansemål. Hovedområdet muntlig kommunikasjon handler om å lytte og tale innenfor ulike situasjoner. Elevene skal utvikle evnen til å kommunisere og uttrykke seg i ulike sjangre (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Området beskriver et skille mellom forberedt framføring og spontan samhandling. Det retoriske kommer fram som en del av fokuset under området muntlig kommunikasjon. Elevene skal tilpasse sin muntlige formidling i forhold til hva som er kommunikasjonssituasjonen. Dette går både på språk, måten man formidler på og uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Området muntlig kommunikasjon favner om mye, og viser til at elevene skal mestre både muntlige ferdigheter og utvikle kunnskap om det muntlige.

I dette prosjektet har jeg valgt å forholde meg til læreplanen i norsk etter tiende trinn. I læreplanen kommer muntlig formidling til uttrykk gjennom verb. De verbene som knytter seg til den planlagte formidlingen jeg ønsker å undersøke, er *framføre*, *presentere* og *vurdere*. Det er som nevnt *presentere* som er fokus i denne oppgaven. Elevene skal: ”presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). En sjanger som minner om begrepet *presentere* slik det brukes i læreplanen er foredraget: ”Et foredrag består i å formidle fakta, gjerne ved hjelp av tabeller, bilder og lignende. Andre framføringer kan være mer estetiske og personlige” (Børresen, Grimnes, & Svenkerud, 2012, s. 231). Det handler altså om å formidle informasjon om aktuelle temaer, og det blir beskrevet som mer saklig og formelt enn andre typer framføringer. I stedet for å bruke foredrag vil jeg velge en sjanger som er mer overførbar med verbet *presentere*, nemlig presentasjon. Det er også et begrep som blir brukt i forklaringen av de muntlige ferdighetene i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Presentasjon vil da utgjøre formen i denne formidlingssituasjonen, mens formålet er å presentere noe. Innholdet som skal presenteres er ut fra kompetansemålet i LK-06 norskfaglige eller tverrfaglige emner (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9).

Hva slags type tale muntlige presentasjoner er vil videre beskrives. Hertzberg og Penne peker på at det i sammenheng med undervisning kan være av betydning å gjøre et skille som bygger på at enkelte muntlige sjangre er nærme en monolog, mens andre er å regne som dialoger. Argumentet for dette skillet bygger på at enetale og samtale er svært ulike i forhold til hvordan talen drives framover (Penne & Hertzberg, 2015, s. 46). Jeg velger å støtte meg til denne inndelingen, men vil påpeke at en enetale også vil være dialogisk fordi man for det første skaper den muntlige teksten i forhold til tenkte mottakere. For det andre er en muntlig formidlingssituasjon preget av at man forholder seg direkte til mottakerne, og det vil påvirke formidlingen av tekstens. På den måten vil en muntlig presentasjon preges av enetale, men den vil samtidig være dialogisk. Hertzberg og Penne (2015, s. 49) viser også til et skille som er gjort i skriving, som omhandler en inndeling i tanketekster og presentasjonstekster (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2000, s. 41). Penne og Hertzberg (2015) viser til hvordan dette skillet også er aktuelt å bruke på muntlige tekster. Muntlige presentasjoner vil være en presentasjonstekst. Det handler om å skape en muntlig tekst som både forstås og aksepteres av tekstens mottakere (Penne & Hertzberg, 2015, s. 49). Muntlige presentasjoner er forberedt tale, slik det står i beskrivelsen av hovedområdet muntlig kommunikasjon i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3).

I revideringen av læreplanen i norsk i K-06 som ble innført i 2013, ble det gjort en endring ved at hovedområdet som tidligere ble betegnet som *muntlige tekster* nå skulle betegnes som *muntlig kommunikasjon* (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 3; 2013). At det nå betegnes som kommunikasjon kan kanskje bety at fokuset også er rettet mot hvordan man gjøre noe, framfor hvilken muntlig tekst man skal skape. Jeg støtter meg til Aksnes som peker på at: ”Det er prosessen, den muntlige aktiviteten og det dialogiske fellesskapet som nå blir framhevet” (Aksnes, 2016, s. 16). På den måten har den muntlige handlingen også kommet til uttrykk i læreplanen. Elevene skal framføre og presentere framfor å gjennomføre presentasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2010; 2013, s. 9).

Når jeg har undersøkt verbene som knytter seg til den planlagte formidlingen, har det oppstått en forvirring rundt de verbene som er brukt. I alle læreplanene for norskfaget går begrepene *framføre* og *presentere* igjen i ulike kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2013). I læreplanen i norsk etter tiende trinn kan det se ut til at *framføre* er et slags overbegrep for alle typer planlagt formidling. *Presentere* blir brukt spesifikt i tilknytning til kompetansemål der det er snakk om å presentere ulike emner gjennom et fagspråk ved hjelp av

presentasjonsverktøy. *Framføre* er noe elevene skal gjøre knyttet til sjangrene tolkende opplesning og dramatisering, men det blir også framstilt som sjanger knyttet til at elevene skal vurdere egne og andre sine framføringer (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8-9). Jeg tolker framføringer som et overordnet begrep da det ikke gir mening at elevene kun skal vurdere hverandres dramatiseringer eller tolkende opplesninger. På den måten kan *presentere* framstå som et underbegrep av framføringer. En slik måte å se begrepene i forhold til hverandre på kommer fram i Børresens (2012, s. 231) definering av begrepene framføring og foredrag. Hertzbergs (2003, s. 150) kategorisering av begrepene i sitt delforskningsprosjekt støtter også opp om en slik måte å se begrepene på. Slik sett virker begrepene klare.

Som nevnt får man ikke et klart og tydelig inntrykk av hva begrepene *framføre* og *presentere* betyr, når man studerer begrepene i læreplanen for de andre trinnene. Jeg har derfor valgt å forholde meg til begrepene slik de framstår i læreplanen etter tiende trinn. Dette valget er gjort fordi det er norsklærere i ungdomsskolen som utgjør målgruppen for dette prosjektet. I den videre framstillingen velger jeg derfor å bruke *framføre* som overbegrep for flere typer framføringer og *presentere* spesifikt om presentasjon.

2.1.5 En systematisk opplæring

I opplæringen skal de muntlige ferdighetene som grunnleggende ferdighet bli arbeidet med på en systematisk måte. Det blir beskrevet som en forutsetning for at elevene skal utvikle seg, som jeg nevnte i kapittel 2.1.3. Elevene skal oppøve seg både ferdigheter og kunnskaper slik at de utvikler en kompetanse i tråd med literacybegrepet (Meld. St. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 33). Flere forskere har fremmet forslag til hva som kan bidra til systematikk og et felles språk. I det følgende vil jeg trekke fram tre bidrag til hvordan opplæringen kan gjøres systematisk.

Den danske forskeren Mads Haugsted har identifisert to forståelser av det muntlige i skolen (Haugsted, 1999, s. 33). Den første forståelsen omtales som *muntlighet i undervisning*. Her forstås det muntlige som en metode. Det muntlige for rollen som et redskap for annen faglig læring. Den andre forståelsen Haugsted legger fram er *undervisning i muntlighet*. Han forklarer det som at: "... muntlighet – dens genrer og disses kontekster – er undervisningens gjenstand" (Haugsted, 1999, s. 33). Å være undervisningens gjenstand vil altså bety at det er det som skal læres. En slik forståelse av det muntlige blir viktig å ta med seg i arbeid med

elevenes muntlige opplæring der de skal utvikle en muntlig kompetanse. Det vil kreve et eksplisitt fokus på det muntlige. Hvorfor det er aktuelt å jobbe med undervisning i muntlig er noe som viser seg aktuelt i de påfølgende avsnittene også.

At elevene skal utvikle et metaspråk knyttet til det muntlige er noe Penne og Hertzberg fremmer: ”Vi har argumentert for at en muntlig formidlingsoppgave ikke bør løses spontant og emosjonelt gjennom hverdagspråket. Det fremmer ikke refleksjon og læring. Oppgaven skal løses gjennom bevisst *planlegging mot et mål* – noe som krever metaspråk på alle plan: Noe faglig skal formidles til andre” (Penne & Hertzberg, 2015, s. 12). Det er flere momenter i læreplanen som taler for en utvikling av et metaspråk. Blant annet knyttet til det å planlegge mot noe, som Penne og Hertzberg er inne på. Det forutsetter strategier slik det blir beskrevet i tilknytning til de muntlige ferdighetene i norskfaget. For det andre skal elevene utvikle en muntlig kompetanse, og en del av kompetansen er kunnskaper om det muntlige. Dette vil kreve et metaspråk for å kunne ha felles forståelse for hva man snakker om. For det tredje skal elevene vurdere egne og andre sine framføringer (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Dette forutsetter at elevene har et språk om det muntlige å uttrykke sine vurderinger gjennom.

Dersom elevene skal få en systematisk muntlig opplæring vil en økt bevissthet om det muntliges vesen, former, språk og handlinger være viktig. Elevene skal reflektere over egne framføringer og skal på den måten være delaktig gjennom en bevissthet knyttet til sin utviklingsprosess. De må vite hvilke utviklingsmuligheter som finnes knyttet til det muntlige. At elevene også skal utvikle evnen til planlegging av ulike muntlige formidlinger, vil kreve at elevene vet hva de skal gjøre for å nå målet med formidlingen. De trenger et språk om hva man skal gjøre og hvordan man kan gjøre dette.

Retorikk er noe flere har foreslått å bruke i arbeid med det muntlige i klasserommet (Børresen m.fl., 2012, s. 233; Penne & Hertzberg, 2015). Bakken forklarer retorikk som et fag som omhandler å utforske og undervise i språkbruk som er overtalende i sin karakter (Bakken, 2009, s. 12). Retorikken bidrar til å sette ord på den arbeidsprosessen man ofte går igjennom når man skal utforme en muntlig formidling. Fasene består av *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* og *actio* (Bakken, 2009, s. 18-19). Videre kalles selve formidlingssituasjonen for *kairos*. Elevenes muntlige formidling er ment å stadig øke i kompleksitet, og da kan retorikkens tre bevismidler være med på å gi elevene et språk som muliggjør en slik utvikling. Begrepene *ethos*, *pathos* og *logos* handler om ulike måter å gjøre teksten overbevisende på.

Midlene skapes i teksten og skal sørge for at taleren framstår overbevisende overfor et publikum (Bakken, 2009, s. 33). Bakken peker på at: "...retorikkens ideal er at muntlig språkbruk skal være nøye gjennomtenkt og planlagt – ikke spontan og tilfeldig" (Bakken, 2009, s. 117). Han påpeker at planlegging av den muntlige formidlingen er en nødvendighet dersom man ønsker å mestre rollen som formidler. Også Penne og Hertzberg (2015) trekker fram en bevissthet om planlegging som svært viktig for å lykkes med denne typen muntlig formidling.

2.2 Tidligere forskning

Jeg har til nå vist til at den muntlige delen av språket er kompleks, og denne kompleksiteten gjenspeiler skolen der elevene skal utvikle en muntlig kompetanse. Videre vil jeg se på hva forskning viser knyttet til hvordan man arbeider med det muntlige i skolen.

2.2.1 Arbeid med muntlige framføringer

Frøydis Hertzberg har i et delprosjekt i studiet "Klasserommets praksisformer etter Reform 97" undersøkt elevers arbeid med muntlige ferdigheter. Forskningen har blitt gjort i samarbeid mellom tre institutter ved det Utdanningsvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo. Forskningen ble publisert i 2003, og det må tas i betraktning (Klette, 2003). Dette har likevel blitt tatt med fordi det er med på å gi et bilde av hvordan arbeidet med muntlige ferdigheter har foregått tidligere i skolen. Under observasjoner av arbeid med muntlige ferdigheter i klasserommet, hadde forskerne ulike kategorier å forholde seg til. Kategoriene besto av framføringer, strukturerte diskusjoner, verkstedlignende øvelser, metaundervisning om muntlig og annet (Hertzberg, 2003, s. 141). Hertzberg fant at arbeid med muntlige framføringer var det mest framtreddende arbeidet med muntlige ferdigheter. Blant tretti klasser observerte forskerne 21 muntligsekvenser. Av de 21 sekvensene var ti av dem observert i norskfaget. Hele 17 av 21 sekvenser var arbeid med framføringer (Hertzberg, 2003, s. 149). En nærmere fordeling av hvilke type muntlighet materialet inneholdt viste at seks av sekvensene var foredrag. Hertzberg var også ute etter å finne metaundervisning knyttet til det muntlige da fokuset lå på arbeid med muntlige ferdigheter. Blant de undersøkte klasserommene var det bare en sekvens som kunne plasseres i denne kategorien (Hertzberg, 2003, s. 150).

Videre ble det observert hvordan det ble jobbet med de ulike framføringene. Her fant Hertzberg at det var lite muntlige forberedelser i tilknytning til framføringene, da de fleste baserte seg på skriving. I tillegg var det lite øving på framføringene. Det typiske for vurderingen var at de var innholdsfokuserte. Hertzberg konkluderte med at arbeid med muntlige ferdigheter ble gjort på en lite systematisk måte (Hertzberg, 2003, s. 165). Hertzberg fant i sitt materiale et sterkt fokus på innholdet i elevenes forberedelse til framføringene. Av de 17 framføringssekvensene som ble registrert, var det bare to sekvenser som bar preg av forberedelser knyttet til formidlingen av framføringene. I to andre eksempler fantes det tilløp til det, men det var ikke noe gjennomgående preg i forberedelsene (Hertzberg, 2003, s. 157).

Hertzberg har også intervjuet lærere tilhørende de observerte klasserommene. Hun viser til at lærerne mente at både mangel på tid og kunnskap var grunnen til at det muntlige feltet ikke hadde opplevd noe god utvikling (Hertzberg, 2003, s. 167). Hertzberg stiller spørsmål ved hvor løftingen av kompetanse innenfor dette fagfeltet skal basere seg og foreslår blant annet retorikken (Hertzberg, 2003, s. 169).

2.2.2 Trygge og engstelige elever i arbeid med framføringer

Sylvi Penne har skrevet en doktorgradsavhandling der hun både har observert og intervjuet elever i ungdomsskolen, i norskfaget. Hennes materiale er innhentet i 2003 og 2004. Et av fokusområdene i forskningen handlet om elevers muntlige framføringer (Penne, 2006). Penne observerte to klasser og fant interessante forskjeller på arbeid med framføringer i de to klassene. Klasse C ved byskolen var preget av trygge elever som så ut til å trives i arbeid med framføringer. Klasse A ved drabantyskolen var en klasse preget av engstelige elever. I denne klassen la læreren undervisningen med framføringer opp på en systematisk måte. Penne fant at det var elevene i klasse A, der elevene var engstelige for framføringer, som hadde lært mest om dette når de ble intervjuet på slutten av ungdomsskolen. De trygge elevene i klasse C trakk ikke tråder til framføring da de snakket om hva de hadde lært. Penne trekker linjer til at elevene i klasse A har fått en systematisk opplæring knyttet til framføringer. De har blitt kjent med rammer og regler for arbeidet som har gitt dem strategier for å takle framføringer (Penne, 2006, s. 173).

2.2.3 Ferdigheter og kunnskaper

Den svenske forskeren Cecilie Jers har i sin doktoravhandling gjort en etnografisk studie der hun blant annet har gjennomført deltakende observasjon av muntlige framføringer blant elever på gymnasiet. Studien ble gjennomført i 2006 og 2007. Formålet med undersøkelsen var å se hvordan elevene skapte og etablerte sin ethos, og på hvilken måte elevene fikk utvikle sin kommunikasjonskompetanse (Jers, 2010, s. 13). I sin studie fant derimot Jers at de ulike delene av arbeidsprosesser knyttet til det muntlige ikke fikk betydning som kunnskapsområder. Hun så i sin studie to konsekvenser av dette. Den ene var at det ikke oppsto et metaspråk om det muntlige. Den andre konsekvensen hun så var at elevene opplevde usikkerhet i forhold til hvilke forventninger som lå til grunn for det muntlige. Elevenes løsninger for å bli sikrere var å øve mer (Jers, 2010, s. 149).

Jers så i sin studie at oppfatningen om hvordan man lærer seg å tale i ulike sammenhenger, var knyttet til den praktiske gjennomføringen av framføringer, både hos lærerne og elevene. Hun så at dersom man stolte på at den praktiske utprøvingen av muntlige framføringer skulle skape læring rundt det muntlige, ble konsekvensen at elevene ikke utviklet seg i løpet av skoleåret (Jers, 2010, s. 261). En annen ting Jers fant var at responsen elevene fikk rettet seg mot et innholds nivå elevene allerede mestret, på bakgrunn av deres ni år i grunnskolen. Jers peker på at elevene hadde gode kunnskaper knyttet til hvordan det muntlige skulle utføres i praksis, men de hadde derimot ikke gode kunnskaper knyttet til teorien bak praksisen. (Jers, 2010, s. 264).

2.2.4 Evaluering av LK-06 - grunnleggende ferdigheter

Møller, Ottesen og Hertzberg har skrevet en artikkel om arbeid med de grunnleggende ferdighetene. Artikkelen analyserer resultater fra en evaluering av LK-06 (Møller, Prøitz, & Aasen, 2009). Forskningen har hatt fokus på hvordan lærere arbeider med de grunnleggende ferdighetene, gjennom å intervjuer rektorer og lærere. Intervjuene ble gjort i 2007, og inkluderer seks grunnskoler og fire videregående skoler. Når det gjaldt de muntlige ferdighetene som grunnleggende ferdighet fant de blant annet at: "Muntlig er ikke høyt framme på noen skole; vi opplevde knapt at lærere eller rektorer brakte temaet på bane på eget initiativ" (Møller m.fl., 2010, s. 8). Når lærere og rektorer fikk direkte spørsmål om de muntlige ferdighetene varierte holdningene til informantene. Noen mente at det var et forsømt felt, mens andre mente elevene var veldig gode i disse ferdighetene. I tillegg viste materialet

til at ingen fortalte om tiltak som skulle fokusere på trening av det muntlige. De nevnte derimot framlegg av prosjektarbeid og muntlig eksamen (Møller m.fl., 2010, s. 10).

I en ny evaluering av LK-06, ble det gjort nye runder med intervjuer og observasjoner i 2010. Her fant forskerne at det hadde blitt en økt prioritering av det muntlige. Dette på grunn av at den endrede eksamensformen nå går ut på at elevene skal holde et foredrag (Hertzberg, 2010, s. 84). Likevel trekkes det slutninger om at lærerne prøver å arbeide med dette, men at det ikke er på bakgrunn av satsning fra skolen. Hovedinntrykket var derfor at man enda var et stykke unna intensjonen med ferdighetene (Hertzberg, 2010, s. 84). Mer konkret rapportertes det om ytterpunkter der noen jobbet systematisk med tilbakemelding etter kriterier, mens andre var mer usikre på hvordan arbeidet skulle gjøres. At det muntlige ble sett på som noe mer enn muntlige framføringer skjedde bare unntaksvis og på barnetrinnet var det muntlige ikke et stort fokus. Dette kan vise til at det ikke har vært en gjennomgående utvikling blant skolene som har vært med i prosjektet (Hertzberg, 2010, s. 79-80).

2.2.5 Undervisning i muntlig

I en studie gjort i forbindelse med forskningsprosjektet Pisa+ har Svenkerud, Klette og Hertzberg undersøkt arbeid med undervisning i muntlig. Datamaterialet i undersøkelsen består av data i form av videoopptak fra seks ulike klasserom på niende trinn, som ble gjort i 2005. I undersøkelsen er kun opptak av norsktimer inkludert (Svenkerud m.fl., 2012, s. 38). I forskningsprosjektet fant de at 84% av tiden som ble brukt til arbeid med muntlige ferdigheter, ble brukt til arbeid med framføringer. (Svenkerud m.fl., 2012, s. 40). Prosjektets siktemål var å se på hvordan det ble arbeidet med undervisning i muntlig, og dette var det få eksempler på i datamaterialet. De knyttet i tillegg usikkerhet til de eksemplene de fant fordi de var svært kortvarige. (Svenkerud m.fl., 2012, s. 46). I prosjektet fant de også at noen av lærerne hadde lave forventninger til elevene når de arbeidet med muntlige ferdigheter. At lærerne hadde en lav forventning kom fram i situasjoner der lærerne forsøkte å ufarliggjøre formidlings situasjonen for elevene. Det handlet om hvor mye framføringen telte knyttet til karakter, og det gikk ut på å senke forventningene knyttet til hvor mye elevene skulle mestre i formidlingsoppgaven (Svenkerud m.fl., 2012, s. 45-46).

2.2.6 Elevsynspunkter på arbeid med muntlige ferdigheter

Sigrun Svenkerud har undersøkt elevers synspunkter på arbeid med muntlige ferdigheter. Hun har videre sett på hva elevene mener de lærer, hvordan de erfarer arbeidet og hvilken veiledning elevene får i tilknytning til dette. Studien består av intervjuer med tolv elever fra to ulike skoler (Svenkerud, 2013, s. 16). I denne studien kom det også fram at muntlige framføringer var mest framtrædende når elevene pratet om arbeid med muntlige ferdigheter (Svenkerud, 2013, s. 6-7). Studien viser til at elevenes kunnskaper om muntlige ferdigheter baserte seg på erfaringer fra egne og andres framføringer. Elevenes beskrivelser tydet på en praktisk kunnskap om muntlige ferdigheter ved at beskrivelsene fokuserte på blant annet stemmebruk, kroppsholdning og blikkontakt (Svenkerud, 2013, s. 9).

2.2.7 Fagbegreper

Fosse, Rødnes og Brevik (2015) har forsket på bruken av fagbegreper. Dataene denne artikkelen baserer seg på, er et felles studie tilknyttet tre doktorgradsarbeid. Forskerne har blant annet observert både elever, lærere og lærerstudenter. Forskerne har blant annet funnet at både lærere og elever utviklet en økt forståelse gjennom et høyere abstraksjonsnivå når de tok i bruk fagbegreper. Det pekes på at dette skapte grunnlag for at de kunne snakke sammen om det de gjorde (Fosse m.fl., 2015, s. 75). De fant i sine observasjoner at fagbegreper ble tatt i bruk dersom de ble presentert for begrepene og at de fikk hjelp til å forstå hvordan begrepene skulle brukes (Fosse m.fl., 2015, s. 75).

3 Metode og beskrivelse av datamaterialet

I dette kapittelet vil jeg beskrive og argumentere for valg av forskningsmetode i prosjektet. Den første delen av kapittelet vil handle om tilnærming og valg av metode. Den andre delen vil så beskrive datamaterialet og prosessen rundt innhenting av materialet. Til slutt vil en vurdering av prosjektets kvalitet beskrives.

3.1 En fenomenologisk tilnærming i prosjektet

Fenomenologiske studier handler om å undersøke og forstå sosiale fenomener ut fra menneskets egne tanker rundt et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Den fenomenologiske tilnærmingen har sitt utspring i Husserls filosofi, og han var av den oppfatning at en objektiv virkelighet om et fenomen var avhengig av subjektive syn på fenomenet (Postholm, 2010, s. 42). I forskning stiller en gjerne spørsmål rundt hva som er virkelig for at man skal kunne produsere kunnskap om noe. I fenomenologien mener man altså at denne kunnskapen ligger i mennesket, altså subjektive oppfatninger av noe. Det bygger på en forståelse om at det er mennesker som oppfatter virkeligheten, og at man derfor må søke en objektiv kunnskap om virkeligheten i det subjektive mennesket. (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010).

Prosjekt mitt har en fenomenologisk tilnærming ved at problemstillingen søker å utforske lærernes tanker rundt fenomenet muntlige presentasjoner i norskfaget. I prosjektet tar jeg derfor sikte på å undersøke fenomenet på en kvalitativ måte gjennom et semistrukturert intervju. Lærerne vil ha erfaring med presentasjoner i sin planleggings- og undervisningspraksis og på den måten vil de kunne ha tanker og erfaringer knyttet til fenomenet. I analyseprosessen vil jeg ha fokus på hvilke tanker og oppfatninger som kommer til uttrykk knyttet til muntlige presentasjoner. Jeg vil videre forsøke å finne fram til en forståelse av de oppfatninger som framtrer.

3.2 Et kvalitativt intervju som forskningsmetode

Å drive kvalitativ forskning baserer seg på en målsetting om å kunne : ”si ”mye om lite” fremfor lite om mye eller mange” (Nyeng, 2012, s. 73). Kvalitativ forskning handler altså om å gå i dybden av det man undersøker. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 85) peker på at en kvalitativ metode vil kunne gi et detaljrikt og utfyllende datamateriale. Dette er noe som

vil være nødvendig å oppnå i mitt prosjekt da tanker og oppfatninger er komplekse og nyanserte. Jeg vil trenge rike beskrivelser av erfaringer, tanker og meninger for å kunne forstå lærernes oppfatninger av muntlige presentasjoner i norskfaget.

Jeg har videre valgt intervju som metode. Det finnes noen klare indikasjoner på i hvilke tilfeller det er nødvendig å bruke et kvalitativt intervju. Blant annet handler det om at det er nødvendig at informantene får mulighet til å uttrykke seg med stor frihet innenfor de spørsmålene som stilles (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). I mitt prosjekt vil det være hensiktsmessig at lærernes tanker kommer fram på deres premisser. Slik jeg ser det sitter lærerne på erfaringer og kunnskap rundt arbeid med muntlige presentasjoner som jeg ønsker skal komme fram under intervjuet. Formålet med prosjektet er nettopp å undersøke hvilke tanker som kommer fram om fenomenet. Et poeng å peke på her er at den valgte metoden: ”... er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). For å legge til rette for en situasjon der man i samspill kan skape kunnskap, blir det viktig at informantene er med på å forme intervjuet.

Muntlige presentasjoner er en del av flere kompetansemål i læreplanen i norsk, og vil på den måten være noe som norsklærerne har erfaringer med gjennom planleggings- og undervisningspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8-9). Kvale og Brinkmann viser til at formålet med et kvalitativt intervju er å skape forståelse for et fenomen gjennom informantens synsvinkel. Videre sier de at: ”Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Med prosjektet ønsker jeg å få en forståelse for hvilke oppfatninger som finnes om muntlige presentasjoner hos et utvalg norsklærere. Det blir da nødvendig å ta utgangspunkt i lærernes erfaringer. Ved bruk av intervju vil man ha mulighet til å be lærerne tenke tilbake på hendelser for å få fram det erfarte rundt fenomenet.

Det finnes ulike typer intervju som varierer ut i fra hvor strukturert formen på intervjuet vil bli. Jeg har valgt en semistrukturert intervjuguide. Strukturen i en slik intervjuguide vil kunne gjøre intervjuet mer fleksibelt da temaer og spørsmål ikke er avhengig av en fast rekkefølge (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). En rekkefølge som ikke er fastsatt vil kunne legge til rette for at informantene i større grad er med på å forme intervjuet etter hva som opptar dem, noe som blir viktig når de skal snakke om sine erfaringer. Det pekes på at å

benytte seg av intervjuer som er delvis strukturerte: ”...kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 80). På denne måten vil intervjuet ha en viss struktur ved at spørsmål og tema er utformet, og det ivaretar muligheten til å gjøre en sammenligning mellom informantene. Samtidig vil jeg kunne legge til rette for at den enkelte lærer får være med å forme intervjuet. Jeg vil kunne gjennomføre intervjuet i et samspill med informanten, framfor en dialog som er mer preget av utspørring.

3.3 Innsamling av intervjudata

Datamaterialet i undersøkelsen består av fire enkeltintervjuer. I det følgende vil jeg beskrive prosessen med å utforme, gjennomføre og analysere intervjuene. Ethiske aspekter vil bli tatt opp underveis, men vil bli diskutert mer samlet til slutt.

3.3.1 Informert samtykke og personvern

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata, NSD (se vedlegg nr. 3). I henhold til NSDs regelverk for godkjenning av forskningsprosjektet har jeg oppbevart datamaterialet i henhold til dette. Informantene har gitt informert samtykke til deltakelse i prosjektet. De har blitt tilsendt skriftlig informasjon og er i tillegg blitt informert muntlig i begynnelsen av intervjuene. Videre er kravet til anonymitet ivaretatt ved bruk av nummer og fiktive navn for å skille intervjuene fra hverandre.

3.3.2 Utvalg og rekruttering av informanter (korte ned)

I utvelgelsen av informanter må man tenke på hvem man trenger ut fra den problemstillingen man ønsker å belyse. Thagaard (2013, s. 60) snakker om å foreta et strategisk utvalg i kvalitative prosjekter. Dette handler om å søke informanter som innehar egenskaper eller kvalifikasjoner som er viktige for problemstillingen og andre rammer som prosjektet bygger på. Jeg har gjort et utvalg ved å henvende meg til lærere som har oppfylte kvalifikasjoner knyttet til to kriterier. Informantene måtte være norsklærer og ansatt i en undervisningsstilling i ungdomsskolen. Det første kriteriet er gitt ved tanke på at prosjektet gjennomføres innen norskdidaktikk. Kriteriet om å jobbe ved ungdomsskolen er satt på bakgrunn av problemstillingen.

Ved rekruttering av informanter har det blitt gjort en utvelgelse ved selvseleksjon. Det handler om at informanter har meldt seg på prosjektet på bakgrunn av informasjon og invitasjon (Grønmo, 2016, s. 116). Det problematiske ved denne måten å rekruttere på baserer seg på at man har liten kontroll over hvem som melder seg til å delta i prosjektet (Grønmo, 2016, s. 115). Da jeg skulle rekruttere informanter til prosjektet sendte jeg ut et informasjonsskriv til enhetslederne ved aktuelle skoler i Troms fylke. Enhetslederne skulle formidle informasjon videre og sette meg i kontakt med aktuelle informanter. Jeg henvendte meg til ungdomsskoler både i by og distrikt, og spurte etter norsklærere som kunne være interesserte i å delta. Jeg valgte å gå ut bredt for å rekruttere nok antall informanter til prosjektet. På grunn av lite respons ved første runde, ble det sendt ut en påminnelse, i tillegg til at jeg henvendte meg til enda flere skoler. Etter de to henvendelsene var det til sammen fire informanter som ønsket å delta i prosjektet. Utvalgsmetodens begrensninger ble synlig her da jeg hadde ønsket flere informanter til prosjektet. I tillegg ble gruppen informanter en relativt homogen gruppe, noe som vil svekke en mulig overførbarhet.

Utvalget av informanter består av de fire kvinnelige ungdomsskolelærere Lisbeth, Oda, Marie og Nina. De fire lærerne fordeler seg mellom by- og distriktsskoler. Lisbeth og Oda jobber i byskoler, og Marie og Nina jobber i distriktsskoler. Tre av informantene jobber ved 1-10-skoler og en av informantene jobber ved en 8-10-skole. Informantenes alder varierer fra 42-60 år, og de har en arbeidserfaring på mellom 6-20 år. De fleste lærerne jobber slik at de følger elevene fra åttende til tiende trinn, mens Oda jobber på niende og tiende trinn.

For å rekruttere informanter er man avhengig av å ha en adgang til den arenaen som er relevant for datainnsamlingen. Wadel (2014, s. 212) sier at: "Et av de mest kritiske punktene for en feltarbeider er spørsmålet om å få adgang til feltet og tilgang til relevant informasjon". Informantene er de som skal bidra til at et datamateriale skapes i en intervjuundersøkelse. I mitt prosjekt har jeg vært avhengig av å få til en avtale med rektor slik at han har kunnet satt meg i kontakt med lærere og gitt meg den formelle tilgang til feltet (Wadel, 2014, s. 212). Dette har skapt utfordringer på grunn av et begrenset felt. Jeg valgte å kun henvende meg til ungdomsskoler, i tillegg til at skolene har opplevd høyt trykk fra masterstudenter. Det har derfor ikke vært uproblematisk å få en formell tilgang til skolene. En av utfordringene som oppstår på bakgrunn av dette var antallet informanter i prosjektet.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) kan antallet informanter i et prosjekt med bruk av intervju være på mellom 5-25 informanter. Antallet informanter kan variere fordi det avhenger av prosjekters rammer knyttet til tid og ressurser. I tillegg er det slik at stadig flere intervju etter hvert vil tilføre mindre ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Det ideelle målet er likevel å intervju helt til man når et metningspunkt. Det har ikke vært mulig å etterfølge i mitt prosjekt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) peker likevel på noen fordeler med å ha et mindre antall informanter. Det gir bedre tid til å forberede og analysere intervjuene. På bakgrunn av dette valgte jeg å ikke bruke tid på å rekruttere flere informanter. Tidsrammen per intervju ble i stedet økt fra 30-40 minutter til 50-60 minutter. I overensstemmelse med valget av metoden ville jeg få mulighet til å gå mer i dybden.

Å ha tilgang til et felt handler ikke bare om den formelle tilgangen, noe Wadel poengterer. Han benevner det som reell adgang og forklarer at denne tilgangen ikke nødvendigvis er gitt ved en formell tilgang: ”Reell adgang handler om å bli akseptert av og komme i samhandling med dem forskeren ønsker å studere” (Wadel, 2014, s. 212-213). Han peker videre på relasjoner og tillitt som sentral for at informantene ikke holder tilbake informasjon, men svarer på de spørsmål som blir stilt. Det handler altså om å skape god kontakt med informantene slik at informanten ønsker å dele av sine erfaringer. I dette prosjektet foregikk all kommunikasjon med informantene via mail i forkant av intervjuet. På bakgrunn av dette ville den første delen av intervjuet være vesentlig for å skape god kontakt med informantene.

3.3.3 Utforming og planlegging av intervju

Utformingen av intervjuguiden er gjort med utgangspunkt i problemstillingen. Forskning og teori om muntlige presentasjoner ble også en del av grunnlaget for utformingen, slik at datamaterialet skulle evne å kommunisere med tidligere forskning. Temaer ble satt opp med mål om å få fram lærernes tanker rundt alle aspektene ved muntlige presentasjoner. Det gjorde intervjuguiden omfattende da arbeid med muntlige presentasjoner omfatter store temaer som lærers planlegging, veiledning og vurdering, elevvurdering, respons og selvstendig elevarbeid.

Oppsettet i intervjuguiden ble bygd opp etter Christoffersen og Johannessens (2012, s. 80-81) forslag til intervju spørsmål. Intervjuet begynte med en forklaring av hva jeg la i begrepet *presentasjon*. Den første delen av intervjuguiden inneholdt enkle faktaspørsmål som skulle

innlede til temaet, og et spørsmål om konkrete eksempler på arbeid med muntlige presentasjoner. Dette spørsmålet skulle fungere som et overgangsspørsmål fra det generelle til det mer konkrete. Hoveddelen av intervjuguiden inneholdt sentrale temaer og nøkkelspørsmål som tok utgangspunkt i de ulike fasene i et arbeid med muntlige presentasjoner og andre sentrale temaer tilknyttet temaet. I intervjuet har jeg forsøkt å forstå lærernes oppfatninger av muntlige presentasjoner gjennom deres fortellinger om hvordan de jobbet med dette i praksis. Det gir meg ikke grunnlag for å si noe om hvordan lærerne jobber, men jeg støtter meg her til Møller, Ottesen og Hertzberg (2010, s. 2) som peker på at formålet er å se på lærernes oppfatninger av noe gjennom deres fortellinger om praksis.

3.3.4 Pilotering av intervju

Kvale og Brinkmann snakker om intervjuet som et *håndverk*: ”Et intervju følger ikke eksplisitte trinn i en regelstyrt metode. Man lærer seg intervjuferdighetene ved å intervju” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Erfaring med metoden er altså en forutsetning for å tilegne seg de ferdigheter som kreves i en slik situasjon. Kvale og Brinkmann trekker blant annet frem viktige ferdigheter som spørsmålsformuleringer og oppfølgingsspørsmål. På bakgrunn av dette ønsket jeg å gjennomføre et pilotintervju. Å trene på slike ferdigheter vil ta tid, og i den forstand ville ikke et pilotintervju være nok erfaring. Men dette ville likevel gi meg en anledning til å se hvordan intervjuguiden fungerte, og jeg ville få litt erfaring med metoden.

I pilotintervjuet ble en tidligere praksislærer valgt som informant. Jeg var avhengig av å kjenne vedkommende slik at informanten kunne komme med konstruktive tilbakemeldinger. Pilotintervjuet førte til at jeg gjorde noen endringer i intervjuguiden. Blant annet ble noen temaer tatt bort og andre lagt til. I tillegg bestemte jeg meg for å forklare begrepet *presentasjon* på en annen måte. I pilotintervjuet spurte jeg læreren om hun hadde gjort et skille på begrepene *framføring* og *presentasjon* slik jeg forklarte dem. Jeg syntes ikke dette ble en rett måte å gjøre det på, og bestemte meg for at i de andre intervjuene så skulle muligheten til å kommentere forklaringen av begrepene være mer åpen. Jeg ønsket ikke å framstå belærende, men heller nysgjerrig. På bakgrunn av endringene og at jeg kjente informanten, har jeg valgt å ikke inkludere dette intervjuet i datamaterialet.

3.3.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en periode på to uker. Tre av intervjuene ble gjennomført ved informantenes arbeidsplasser, mens et intervju ble gjennomført hjemme hos informanten etter ønske av informanten selv.

Da det første intervjuet ble gjennomført opplevde jeg at spørsmålsformuleringene ikke fungerte slik jeg ønsket. Jeg opplevde dem som for direkte og lukket. I de neste intervjuene valgte jeg derfor å legge om til en spørsmålsformulering som jeg mente kunne høres mer åpen og nysgjerrig ut. Kvale og Brinkmann (2015, s. 48) beskriver bevisst naivitet som å være nysgjerrig og lydhør overfor det som blir sagt i intervjuet. De peker på at en slik holdning kan skape muligheter for at uventede fenomener framtrer. Jeg valgte derfor å endre spørremåte fra: "Hvilke forventninger har du til elevene når de skal jobbe med muntlige presentasjoner?" til "Kan du fortelle om forventninger du har til elevene når de arbeider med muntlige presentasjoner?". Jeg erfarte dette skiftet som positivt i de neste intervjuene, og så på det som et viktig valg. Formuleringene åpnet i større grad opp for at informantene kunne uttrykke seg mer fritt. Allikevel er det nødvendig å stille spørsmål ved hvor vidt dette var etisk rett å gjøre. Ved å gjøre denne endringen har jeg kanskje lagt til rette for en friere måte å uttrykke seg på hos tre av informantene. Hvor vidt min endrede spørreteknikk kunne endret intervjuet med den første informanten kan jeg ikke vite. Det har vært viktig for meg å ha dette i bakhodet under analysen av intervjuene.

Under gjennomføringen av intervjuet har jeg erfart intervjuet som håndverk som en kompleks metode. Å formulere spørsmål på en tydelig, men åpen og nysgjerrig måte har vært utfordrende. Å stille oppfølgingsspørsmål har jeg også erfart som vanskelig. Det handler i stor grad om å være komfortabel og sikker nok til å kunne gripe situasjonen. Det handler om tilstedeværelse i situasjonen framfor å være for opptatt av å komme igjennom en intervjuguide. I tillegg er det mye i konteksten rundt som påvirker intervjuet. Under gjennomføringen har jeg møtt informanter som har hatt dårlig tid, og som har hatt dager som ikke har gått som planlagt. Dette har både preget meg og informantene. Jeg har kanskje blitt usikker fordi jeg har følt at jeg har belastet læreren med ekstra arbeid, og de har kanskje ikke klart å være så tilstede som de har ønsket. Det har kanskje først til at svar har blitt korte, og antall oppfølgingsspørsmål redusert. Jeg ser klart at to av intervjuene har vært bedre gjennomført til dels på grunn av at erfaring med intervju som metode har gitt en større trygghet i situasjonen.

En intervjusituasjon er ikke en samtale mellom to likeverdige partnere. Kvale og Brinkmann (2015, s. 51-52) peker på et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant. Dette forklares med at forskeren har en vitenskapelig kompetanse, og det er også han som setter rammene for intervjuet gjennom tema og spørsmål. Når jeg har gjennomført intervjuene har jeg erfart at det ikke nødvendigvis er et slikt maktforhold mellom masterstudenten som forsker og den erfarne læreren som informant. Som student føler jeg på en respekt og ydmykhet overfor lærere som jobber i skolen, og dette har preget min framtredeelse i intervjuet ved at jeg har følt på usikkerhet. Om lærerne har følt på dette maktforholdet, kan jeg ikke trekke slutninger om.

3.4 Analyse av intervjudata

De fire intervjuene er til sammen på fem timer og tjue minutter. Intervjuene er videre transkribert og består av 194 sider. På lydopptakene finnes ingen personlige opplysninger utover informantenes stemmer. Under transkriberingen har derfor intervjuene blitt markert med nummer for deretter å gi informantene fiktive navn. Analysearbeidet har vært preget av meningsfortetning og induktive metoder for å komme fram til kategorier og koder. I det følgende vil denne prosessen gis en nærmere beskrivelse.

Når man skal analysere datamaterialet er det flere faktorer å ta hensyn til: ”De etiske sidene ved analyseringen omfatter spørsmålet om hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres...” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Som jeg var inne på i teoridelen, vises det til at det muntlige fagområdet har vært under mindre utvikling. Dette har jeg sett på som nødvendig å ta hensyn til når jeg har analysert intervjuene.

Analysearbeidet har vært preget av en temasentrert tilnærming. Dette beskriver Thagaard som: ”... presentasjoner av materialet hvor vi retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet” (2013, s. 181). Det handler om å undersøke temaene som framtrer i materialet ved å se på hvilken informasjon som knyttes opp til dem. På grunn av at det er personer som er intervjuet vil det noen ganger være vanskelig å skille person og tema, og sentreringen er derfor ikke helt absolutt. Det vil likevel være temaene som er i hovedfokus. For å finne disse temaene har jeg brukt ulike framgangsmåter for å komme fram til kategorier og koder. Dette har vært gjort gjennom en åpen koding. Dette kan forklares som at man

undersøker datamaterialet med en åpenhet som gjør at kategorier og koder blir utviklet på bakgrunn av hva datamaterialet forteller (Nilssen, 2012, s. 78). Valget av semistrukturert intervju har utfordret valget av den temasentrerte tilnærmingen, ved at informantene i varierende grad har snakket om ulike temaer i intervjuet. Det har i noen tilfeller gjort det vanskelig å samle informantenes svar i koder og kategorier.

Den første kodingen ble gjort både gjennom å bruke temaer fra intervjuguiden og temaer som oppsto underveis i gjennomlesningen av transkripsjonene. Etter den første runden satt jeg igjen med for mange koder, og det var nødvendig å ta noen valg og begynne å sette kodene inn i kategorier. Det ble derfor foretatt en aksial koding, som besto av mange forsøk på å sette kodene inn i kategorier (Nilssen, 2012, s. 79). Dette ble preget av mange forkastninger og nye utprøvinger. Nilssen peker på at man: "... går til teorien for å finne mening med det vi har funnet som essensielt i datamaterialet" (2012, s. 99). Dette var noe jeg fikk et behov for i arbeidet med å sette kodene inn i kategorier. Jeg trengte en teoretisk kontekst for å kunne se meningen med den kodingen som var gjort. Som et resultat av kodingen satt jeg igjen med seks kategorier: hva muntlige presentasjoner er, målet med muntlige presentasjoner, elevenes læring, undervisning i muntlig, utfordringer og forventninger. Tema i intervjuene var også vurdering og kriterier, men jeg har valgt og ikke gi det et fokus da det er store temaer som jeg ikke ville kunne ytt rettferdig plass i denne oppgaven.

3.5 Kritiske refleksjoner

I dette kapittelet ønsker jeg å ta opp forhold rundt prosjektet knyttet til hvor vidt funn og resultater kan si noe om den virkeligheten som er undersøkt. Dette diskuteres i forhold til begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet. Forskere har vært uenige i hvor vidt begrepene validitet og reliabilitet bør brukes i kvalitativ forskning. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Jeg velger å bruke betegnelsene slik de er, men begrepene forstås og settes inn i den kvalitative forskningskonteksten.

Selv om man i et intervju skaper kunnskap sammen, er det forhold rundt prosjektet som må diskuteres for å kunne avgjøre om den kunnskapen man produserer er gyldig og pålitelig. Ved bruk av intervju handler reliabilitet om at man vurderer informantenes utsagn i overensstemmelse med hva informantene selv har ment med utsagnet. I registrering av informantenes svar kan det oppstå mulige mistolkninger på bakgrunn av at man for eksempel

misforstår en informants utsagn og påliteligheten til forskningen blir lav (Patel & Davidson, 2011, s. 104). Validitet handler om hvor vidt forskningen i et prosjekt undersøker det man sier man skal undersøke. Det handler om at de spørsmål man ønsker svar på er undersøkt på en slik måte at svaret står i sammenheng til problemstillingen. Reliabilitet og validitet henger blant annet sammen ved at lav reliabilitet vil gi lav validitet (Patel & Davidson, 2011, s. 102).

I hvilken grad prosjektet mitt er reliabelt og valid utfordres av det jeg har vært inne på tidligere i kapittel 2.1.4. Nemlig at begrepene *framføre* og *presentere* brukes ulikt i læreplanene for norsk, og dermed kan forstås på ulike måter. Det er noe som viser seg blant intervjuene i mitt datamateriale. Jeg startet intervjuet ved å legge fram tre kjennetegn på en presentasjon; at den var forberedt, av faglig art og foran en gruppe tilhørere. Likevel bruker lærerne tre ulike begreper som ser ut til å bety det samme: *framføring*, *framlegg* og *presentasjon*. Det kan gjøre det vanskelig å vurdere i hvilken grad vi snakker om det samme, altså utfordrer det i hvilken grad jeg tolker lærernes utsagn korrekt. Og videre i hvilken grad jeg har undersøkt det jeg har ment å undersøke. Det er likevel grunn til å tro at lærerne og jeg snakker om det samme på bakgrunn av den begrepsavklaringen jeg gjorde. Det handler kanskje i større grad om at ulike begreper om det samme fenomenet blir brukt. I kapittel fire der jeg analyserer intervjuene, blir sitat fra informantene brukt. Dette er noe jeg mener kan styrke reliabiliteten da jeg viser hva som har blitt sagt og videre hvordan utsagnet har blitt tolket. Min forforståelsen for temaet i prosjektet har påvirket både utforming av og analyse av intervjuene. Derfor har det vært viktig å redegjøre for teoretiske perspektiver som ligger til grunn for dette prosjektet.

Å overføre funn til å gjelde en større gruppe mennesker er ikke noe som har vært et siktemål med dette prosjektet. En kvalitativ metode er valgt og det handler først og fremst om å gå i dybden av et enkelt fenomen. Likevel peker Thagaard (2013, s. 210) på overførbarhet i kvalitative studier. I hvilken grad funn fra dette prosjektet kan si noe utover den konteksten de har oppstått i, er et spørsmål om hvilket grunnlag fortolkningen av intervjuene bygger på (Thagaard, 2013, s. 210). Antallet informanter i denne undersøkelsen er lavt, og gruppen av informanter er relativt homogen. Det begrenser i hvilken grad ulike forståelser for fenomenet er undersøkt, og dermed i hvilken grad det kan overføres til å gjelde andre sammenhenger. Thagaard peker likevel på ulik grad av overføring: ”Overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse. Personer med erfaring fra de fenomenene som studeres, kan kjenne seg igjen i de tolkningene som formidles i teksten” (Thagaard, 2013, s. 213). Jeg mener at funn fra

prosjektet kan være noe lærere som arbeider med presentasjoner i norskfaget, kan gjenkjenne seg i. Jeg håper på den måten at prosjektet kan bidra til økt bevissthet om arbeid med muntlige presentasjoner.

3.5.1 Metodekritikk

Å velge semistrukturert intervju er et valg som blant annet er tatt på bakgrunn av et ønske om å gi informantene større frihet til å uttale seg om temaer i intervjuet. Det har imidlertid ført til utfordringer da to av intervjuene ble lengre enn planlagt. Det ene intervjuet som ble gjennomført hjemme hos informanten varte i 2, 5 timer. Det kan ha sammenheng med at vi var i en privat setting og at det derfor ble mer utenomstakk. Jeg har stilt spørsmål til om dette utfordrer en sammenligning mellom informantene, da denne læreren fikk lengre tid til å uttale seg om temaer i intervjuet. Gjennom analysearbeidet viser det seg at informanten har brukt mye av tiden til å uttale seg om andre skolerelaterte emner, som ikke har vært relevant for problemstillingen. Jeg mener at dette kan rettferdiggjøre en sammenligning.

Etter å ha gjennomført og analysert intervjuene er det to ting jeg ønsker å ta opp som utfordrer kvaliteten på datamaterialet. I et intervju bør man stille oppfølgingsspørsmål for å få bekreftet informantens utsagn, og for å få svar som er mer utfyllende (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 83). Etter å ha gjennomført og analysert intervjuene ser jeg for det første at jeg ved noen anledninger burde stilt oppfølgingsspørsmål for bekrefte deres utsagn, og i tillegg for å få mer utfyllende svar. For det andre ser jeg at intervjuguiden har vært for detaljert med for mange spørsmål. Det har også skapt utfordringer i forhold til hvor utdypende svar jeg har fått på sentrale spørsmål. Dette handler imidlertid om på hvilket nivå intervjuene skal tilnærme seg temaene på; et konkret eller et mer overordnet nivå. Jeg ser at en kombinasjon kunne gitt meg muligheten til å gå i dybden på flere temaer.

4 Analyse av datamaterialet

I dette kapittelet vil jeg framstille en analyse av intervjuene i prosjektet og presentere sentrale funn. I teksten vil sitat fra informantene framtre for å konkretisere og gi eksempler på funnene. Kapittelet er delt inn i ulike kategorier og koder som har oppstått i analysearbeidet.

4.1 Hva er muntlige presentasjoner?

Dette kapittelet tar utgangspunkt i to temaer som kommer fram i intervjuene. Det første temaet er lærernes begrepsbruk og det andre temaet er lærernes eksempler på muntlige presentasjoner. Gjennom disse to temaene forsøker jeg å forstå hvilke tanker de har om muntlige presentasjoner som et fenomen i norskfaget.

4.1.1 Begrepsapparat

Hvilke begreper lærerne bruker i tilknytning til muntlige presentasjoner er noe som er interessant i dette datamaterialet. Begrepene *presentasjon* og *framføring* ser ut til å bli brukt som synonymmer av informantene. Det kommer til uttrykk gjennom at Marie, Nina og Oda bruker begrepet *presentasjoner* også om dramatiseringer, noe som i læreplanen blir brukt i tilknytning til begrepet *framføre*. Marie sier for eksempel: ”Vi har og hatt presentasjoner sånn som igjennom film og drama...” (s. 3). Selv om dette kun skjer enkeltganger kan det bety at disse lærerne ikke har noe bevisst skille på disse begrepene. Det kan vise til at lærerne bruker begrepene *framføring* og *presentasjon* synonymt. Det er også åpent for at lærerne har gjort andre tolkninger av begrepene i læreplanen. Nina forteller i intervjuet at hun har stilt spørsmål ved om disse to begrepene betyr det samme. At hun er usikker på begrepenes betydning kan være uttrykk for at det ikke er noe som er diskutert og fastsatt blant lærerne ved skolen Nina jobber i. Når jeg forteller Lisbeth at jeg skal starte med å fortelle hva jeg mener med begrepet *muntlige presentasjoner* sier hun at hun tror det er lurt. Dette kan være uttrykk for at det er knyttet usikkerhet til hva som ligger i begrepet *presentasjon* i arbeid med det muntlige.

Andre begreper om presentasjoner er også noe som kommer fram blant lærerne. *Framlegg* er blant annet et begrep som blir brukt av alle lærerne i varierende grad. Lisbeth sier for eksempel: ”... ofte så kombinerer vi jo norsk (og) samfunnsfag, at framlegget inngår i noe mer...” (s. 35). Begrepet blir ikke gitt noen avklaring av lærerne, og måten det blir brukt på

gir uttrykk for å fungere som synonymer til presentasjoner og framføringer. Nina kommer også med et eksempel på en presentasjon som hun kaller for et foredrag.

Ulike betegnelser på presentasjoner er noe som framtrer i intervjuene. Lærerne bruker mer hverdagslige betegnelser for å skille på ulike typer presentasjoner. Jeg tolker dette som et uttrykk for at de ikke har et tilstrekkelig fagspråk å bruke om muntlig formidling. Dette tolker jeg da noen av lærerne får behov for å bruke betegnelser som *vanlig* og *tradisjonell* om ulike typer presentasjoner. Marie sier blant annet: ”... hos oss har vi jo variert en del i mellom vanlige, jeg kaller det nå for en vanlig presentasjon, (lett flirende) at du står muntlig og prater” (s. 3). Marie får behov for å forklare hva hun legger i begrepet, og viser til at det å stå muntlig og prate er noe som kan forklares som en type presentasjon. At betegnelsen *vanlig* brukes kan vise til at det er en type presentasjon som forekommer ofte. Bruken av betegnelsen *vanlig* er også å finne blant Nina og Lisbeth. Det er imidlertid ulikt hva lærerne kopler det opp mot når de bruker betegnelsen. Nina knytter det til bruk av Power Point og Lisbeth bruker det om å være foran en klasse. Lisbeth bruker også betegnelsen *tradisjonell* som virker å vise til det samme som en vanlig presentasjon. Samlet sett er det litt uklart hva lærerne nøyaktig legger i betegnelsene. Hvor vidt dette er begreper som er tydelig og etablert for dem er ikke noe som blir verken avkreftet eller bekreftet i intervjuene. At tre av lærerne har behov for å legge til betegnelser for å skille mellom presentasjoner, kan vise til at lærerne ikke har fagbegreper som er tilstrekkelige å bruke om det de ønsker å beskrive.

Samlet sett bruker lærerne altså både synonyme og ulike betegnelser i tilknytning til muntlige presentasjoner. Det viser til et mangfold av ord som brukes om muntlige presentasjoner som fenomen. I intervjuene framtrer det ikke en stor bevissthet rundt betydningen og bruken av alle begrepene blant lærerne, med unntak av Nina. Men det er heller ikke noe lærerne blir spurt om. På bakgrunn av dette er det ikke grunnlag for å si noe om hva lærerne legger i de ulike begrepene. Men at muntlige presentasjoner går under flere begreper og blir tillagt benevnelse, kan vise til at det ikke er etablert et felles, fastsatt språk om denne typen muntlig formidling.

4.1.3 Eksempler på presentasjoner

Innholdet i det som skal presenteres er det sentrale når lærerne beskriver eksempler på muntlige presentasjoner. Eksemplene lærerne forteller om er både konkrete og mer generelle.

Med konkrete eksempler menes arbeid som lærerne sier de har gjort, mens de andre eksemplene går ut på mer generelle utsagn om hvilke presentasjoner lærerne kan ha. Blant eksemplene som blir gitt beskriver Marie, Nina og Oda oppgaver som handler om at elevene skal presentere en tekst. Det går både på egenproduserte tekster og tekster skrevet av andre. Maries eksempel kan illustrere dette: "... det siste det var at de skulle presentere innledninger de hadde skrevet til fortellinger, vi jobbet med innledning og avslutning på fortellinger..." (s. 11). Hun forteller videre at elevene skulle presentere for hverandre i grupper, og at de leste innledningene til hverandre. Her kommer det fram at fokuset for arbeidet er at de jobber med innledninger og avslutninger. Det muntlige handler om at elevene skal presentere.

Å formidle et fagstoff er også tydelig som et fokus i lærernes eksempler på presentasjoner. Oda og Lisbeth forteller om eksempler der elevene skal presentere en forfatter som en del av en større fordypningsoppgave. Oda sier: "... da skulle de jo presentere forfatteren og forfatterens liv og si noe om sjanger, form, si noe om virkemidler som (er) brukt i bøkene" (s. 7). Dette er også et eksempel Lisbeth snakker om. Det er et eget kompetansemål i læreplanen for norsk som handler om å fordype seg i to selvvalgte emner; et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig. Andre eksempler som kommer fram handler om å få fram fakta på en kreativ måte, framføre at man spiller av en sang og finne målmerker, presentere historiske perioder og presentere en bok de har lest. Felles for disse eksemplene er at de har et fokus på hva slags faglig innhold som skal formidles. Hva som skal gjøres for å formidle innholdet, altså de muntlige ferdighetene, er ikke noe som framtrer som et fokus blant lærerne.

Hvordan noe skal formidles er derimot i fokus i to av eksemplene som gis av Nina. Det første eksempelet handler om en presentasjon der elevene skal skrive og presentere en fagartikkel. Den muntlige formidlingen handler om at elevene ikke skal lese av teksten, men bruker sine egne ord i foredraget. Når hun snakker om kriterier nevner hun det å snakke tydelig og i et passe tempo, og å ha øyekontakt med publikum. Men hun føyer på at: "... det er kun de to vi hadde på muntlig denne her gangen og det er jo fordi at dette her er en fagartikkel, så (det) går rett og slett på overskrifter og ingresser, og på hoveddel og temasetninger" (s. 10). Det kan se ut til at arbeidet med fagartikkelen er det som danner utgangspunktet for arbeidet, og at det muntlige får en mindre plass. Det andre eksempelet handler om presentasjoner der innhold ikke er det viktige. Elevene kan fortelle om hobbyen sin, og det handler om å øve på å være foran klassen, og videre øve på bruk av stemme og kroppsspråk. Hun forteller videre at: "... så det bruker vi spesielt på åttende trinn når vi på en måte øver inn litt, og så blir det mer og

mer faglig etter hvert” (s. 6). Det kan virke som at et mål er at elevene skal få erfaring med det å formidle noe muntlig foran klassen, og at dette er noe de gjør i begynnelsen av ungdomstrinnet.

Gjennomgående i intervjuene er at ingen lærerne nevner retorikk i arbeid med muntlige presentasjoner. Jeg velger å ta det opp her fordi retorikk både kan gi et språk og begreper om arbeid med muntlige presentasjoner. I tillegg kan det gi et fokus for hvordan man arbeider med det muntlige i presentasjonene.

Det er gjennomgående at når lærerne forteller om eksempler på presentasjoner så ligger fokuset på et innhold som skal formidles. Eksemplene lærerne trekker fram handler først og fremst om det innholdet elevene skal formidle, og det faktum at de skal presentere. Hvordan noe skal formidles får ikke stor plass i disse beskrivelsene, med unntak av Ninas to eksempler. Eksemplene hennes viser at det muntlige er i lite fokus, og at målet er erfaring med å presentere. Haugsted har som nevnt pekt på to forståelser av det muntlige (Haugsted, 1999, s. 33). Her kan det se ut til at de muntlige presentasjonene handler om muntlig i undervisning, da de med unntak av et eksempel ikke gjøres til gjenstand som et mål for læring i presentasjonene. Samtidig er det viktig å påpeke at jeg ikke har hele bildet, da lærerne i undervisning kan ha andre fokus på det muntlige.

4.2 Hva er målet med muntlige presentasjoner?

Hvilket mål arbeidet muntlige presentasjoner får, kommer fram i ulike sammenhenger under intervjuene. Blant annet gjennom hvilken rolle lærerne mener at muntlige presentasjoner har i den muntlige opplæringen til elevene, og ut fra ytringer som kommer fram generelt i intervjuene.

4.2.1 Eksamen

Den avsluttende muntlige eksamen på tiende trinn er noe Marie, Nina og Oda knytter arbeidet med muntlige presentasjoner opp mot. Marie sier blant annet: ”...så vet jeg jo at elevene skal ha muntlig eksamen, så jeg har veldig fokus på det, mer og mer i fra åttende til tiende...” (s. 66). Nina har også fokus på eksamen i arbeid med presentasjoner, og sier at elevene skal evne å holde presentasjoner med lengre varighet når øving fram mot eksamen begynner. Hun betegner også eksamen som ”målet der framme”, og at det er det de jobber mot. Oda snakker

om eksamensformen og forteller at når den tillot at man kunne gå opp i par, så jobbet de en del med det, men at de nå er avhengig av å trene på at elevene skal presentere individuelt fordi eksamensformen har endret seg til det. På denne måten ser det også ut som at eksamen virker styrende for arbeidet med muntlige presentasjoner. At elevene skal kunne holde lengre presentasjoner og at de skal kunne presentere individuelt knyttes opp mot eksamen og ikke forhold utenfor skolen.

4.2.2 Dokumentasjon

Å dokumentere arbeid med muntlige presentasjoner gjennom karakterer og vurdering er noe to av lærerne peker på. På spørsmål om hvilken rolle arbeidet med presentasjoner har i Lisbeths muntlige opplæring av elevene, er dette noe av det hun prater om:

”... nei, norskfaget er jo (.) du har jo en egen muntlig del og du har en egen muntlig karakter du skal sette på de, og den muntlige karakteren du setter, må jo være basert på et eller annet. Veldig ofte føler jeg at den kanskje er basert på et muntlig framlegg eller to...” (s. 33).

Her knytter Lisbeth muntlige presentasjoner opp mot den muntlige karakteren. Det kan virke som at rollen muntlige presentasjoner har, er knyttet til dokumentasjon. Marie er inne på noe av det samme når hun sier at: ”Spesielt har vi jo sånne muntlige presentasjoner i forhold til at vi skal gi dem vurdering” (s. 2). Det kan virke som at Marie har en tanke om at presentasjoner skal være for dokumentasjonens del. Hun uthever dette med å si spesielt. Det kan vise til at hun har tanker om andre grunner også, men det nevnes ikke i denne sammenhengen.

4.2.3 Utbytte av arbeid med muntlige presentasjoner

Hvilket utbytte elevene har av et arbeid med muntlige presentasjoner, er noe som kan knyttes opp mot hvilket mål arbeidet får. Utbytte er noe enkelte lærerne trekker fram som en del av den muntlige opplæringen til elevene. Lisbeth trekker fram at: ”Ja, og da tenker jeg at muntlige presentasjoner det å lære de til å stå foran en gruppe, det blir jo en del av det...” (s. 34). Marie er inne på noe av det samme da hun knytter det til læring av ulike metoder for å formidle noe. Det handler om momenter som på ulike måter gjør elevene i stand til å holde presentasjoner. Oda trekker linjer til det å være i en forsamling og sier at hun øver på at elevene skal håndtere avbrytelser underveis i en presentasjon: ”... mange ganger når du er på ei forsamling så rekker du opp hånden ikke sant, og spør...” (s. 78). Marie peker på en situasjon som elevene kan møte på, og trekker fram hva man må være forberedt på. Dette er

faktorer som knytter seg til et mer langsiktig utbytte elevene får av arbeidet med presentasjoner.

Samlet sett knytter lærerne arbeidet med muntlige presentasjoner til den muntlige eksamenen, til dokumentering og til utbytte av arbeidet. Målet med presentasjoner som knytter seg til videre utdanning, arbeidsliv og samfunnsdeltakelse er det ingen av lærerne som nevner eksplisitt, men det kan ligge implisitt når Marie sammenligner arbeid i klasserommet med forsamlings, og Lisbeth og Oda snakker om å lære det å kunne stå foran en gruppe mennesker.

4.3 Hva er utfordringer i arbeidet med muntlige presentasjoner?

Lærerne har blitt spurt om hva de ser på som utfordringer i et arbeid med muntlige presentasjoner. Lærerne nevner både mange og ulike utfordringer knyttet til presentasjoner. Alle lærerne nevner en eller flere av de nevnte faktorene: dårlig tid, tilbakemelding blir ikke lest, engstelige elever, motivasjon, alene om vurdering, svake elever kopierer, elever som lytter og lærers forberedelse på tema i presentasjonene. At det er et så stort spenn i utfordringene kan vise til den kompleksiteten et arbeid med muntlige presentasjoner preges av. Jeg vil videre fokusere på utfordringen med engstelige elever fordi det er noe som alle lærerne snakker om.

4.3.1 Engstelige elever

Hvordan engstelsen preger elevene er noe alle lærerne snakker om. Lisbeths utsagn kan stå som eksempel for flere: "... mange synes det er skummelt (.) jeg har hatt elever som blir kvalm, uvel dagen før, altså det er skummelt for mange og selv nå i tiende har jeg noen som ikke tørr det..." (s. 15). Her peker Lisbeth på fysiske følelser i forbindelse med presentasjoner. Det blir understreket at dette er noe som kan forekomme også mot slutten av ungdomsskolen.

Det sosiale rundt muntlige presentasjoner er noe lærerne trekker fram som en grunn til at elever er engstelige. Nina sier det slik: "... så er de redde for at de skal drite seg ut som de sier, de er redde for at de andre skal le eller synes de er teite..." (s. 17). Nina beskriver det som at elevene har en redsel overfor hvordan man framstår for sine medelever. Det handler i hovedsak om det å måtte forholde seg til et publikum. For eksempel sier Lisbeth at elever

synes det er skummelt å ha publikum og at de heller presentere for læreren. Å tilpasse den sosiale arenaen er for øvrig noe alle lærerne peker på som en løsning for disse elevene. Det varierer fra å bare presentere for læreren til å presentere for en mindre gruppe elever.

Prestasjonsfrykt er også noe som blir tatt opp i forbindelse med engstelige elever. Lisbeth beskriver det på denne måten: ”Det forventes noe av de (.) noen ganger så er det mange som har en stor forventning fra seg selv, så det er ikke nødvendigvis den her lærerforventningen og at vi sitter der og vurderer...” (s. 25-26). Lisbeth beskriver det som at elevene har en frykt for å ikke nå opp til egne forventninger. Lisbeth tenker altså at engsteligheten kan henge sammen med at elevene har forventninger om at de må klare å prestere. Nina tar opp noe som knytter seg til elevene selv, men som de kanskje ikke har så god kontroll over: ”... men veldig ofte så er de og redd for at de selv (.) altså at kroppen skal svikte dem sant, fordi at de skjelver i knærne og de skjelver i stemmen...” (s. 17). Dette kan vise til at Lisbeth og Nina har tanker om at elevene er engstelige på egne vegne også.

Hvilken livsfase elevene er inne i på ungdomsskolen er også noe lærerne har tanker rundt i forbindelse med det å være engstelig. Marie uttrykker det slik: ”... det er jo noen elever som føler seg kanskje utenfor eller de er utrygge på (.) med andre medelever, spesielt på ungdomsskolen der de har lett for å stikke hverandre...” (s. 54). At elevene stikker hverandre kan vise til at de kommer med negative eller dømmende kommentarer til hverandre. Nina betegner det som ”de gylne tenårene” og peker på at elevene har en frykt for å dumme seg ut. Det som løftes fram i forhold til elevenes situasjon, kan se ut til å basere seg på det sosiale i tilknytning til presentasjonene. Elevene blir beskrevet å frykte medelever på ulike måter. Samlet sett viser lærernes tanker til at elevene både kan gjøre ting mot hverandre og har en frykt overfor hverandre, og at dette gjelder spesielt for elevene i ungdomsskolen.

Forståelse for elevenes engstelse er også noe som kommer fram i intervjuet. Oda sier blant annet: ”... det kan man tenke seg selv det der å stå foran mange det er jo ikke bestandig like enkelt...” (s. 22). Dette sammenfaller med hva Marie også uttrykker. Hun viser denne forståelsen ved å sette seg selv på et nivå der hun ville vært nervøs, nemlig i en forsamling med femhundre tilhørere. Hun peker på at elevene kan føle på en slik nervøsitet, og at man må sette seg inn i dette. Forståelsen for engstelse knyttes til det å være foran et stort publikum, altså i tilknytning til det sosiale elementet i presentasjonene.

Lærerne har altså et syn på at presentasjoner er noe som flere elever er engstelige overfor, og de ser på det som en utfordring i arbeidet med muntlige presentasjoner. Når lærerne blir spurt om årsaker til denne engstelsen, har lærerne sammenfattende tanker rundt at det skyldes den sosiale settingen, prestasjonsfrykt og elevenes livsfase.

4.4 Forventninger

Hvilke forventninger lærerne har til elevene i arbeid med muntlige presentasjoner, er også noe de har blitt spurt om. Tre av lærernes forventninger kan beskrives som mer generelle. Oda uttrykker det slik: ”... jeg ønsker jo at de skal gjøre en god jobb...” (s. 19). Felles for Marie, Nina og Oda er at de knytter forventningene sine til at elevene skal gjøre noe, men ikke spesifikt til hva de skal gjøre. Nina sier at hun har forventninger om en utvikling hos elevene, fra åttende til tiende trinn, men knytter det ikke til noe konkret. Enkelte av lærernes forventninger kan også se ut til å være lave. Marie sier for eksempel: ”... jeg ser jo på alt som positivt at de gjør, selvfølgelig gjør jeg jo det...” (s. 31). Marie beskriver i tillegg at hun tror hun har for høye forventninger til elevene, og trekker linjer til at hun noen ganger blir skuffet.

Konkrete forventninger til elever i arbeid med muntlige presentasjoner, er noe Lisbeth uttrykker. Hun går nærmere inn på hvilke forventninger hun har. På bakgrunn av at kriteriene er kjent for elevene, forventer hun et faglig innhold: ”... ja at de har et faglig innhold er jeg jo veldig opptatt av, at de får vist at de kan norskfaget...” (s. 19). Lisbeth understreker at det faglige er noe hun er veldig opptatt av, og det kan kanskje si noe om at dette er noe hun legger ekstra vekt på i et arbeid med presentasjoner. Lisbeth nevner derimot også konkrete forventninger knyttet til det muntlige: ”... i sånn her typer vanlige muntlige presentasjoner foran klassen så er jeg jo opptatt av alt det med stemmebruk, kroppsspråk, blikkontakt og mottakerbevissthet, i tillegg til det faglige...” (s. 19). Lisbeth sier hva hun forventer knyttet til det muntlige, og det blir her knyttet til praktiske ferdigheter og mottakerbevissthet.

Hvilket nivå lærerne snakker om forventninger på kan sammenfattende knyttes til et mer generelt nivå og et mer konkret nivå. På et generelt nivå ønsker lærerne at elevene skal gjøre et godt arbeid, i tillegg til at de skal gjennomgå en stor utvikling i løpet av ungdomsskolen. I en mer konkret form er det forventninger til både et norskfaglig innhold og muntlige ferdigheter.

4.5 Hva lærer elevene av det muntlige i arbeid med presentasjoner

Den ene delproblemstillingen handler om hvordan lærerne forstår det muntlige. Det er noe som kommer fram når lærerne snakker om hva de tror elevene lærer av muntlighet i arbeid med muntlige presentasjoner.

At elevenes læring i tilknytning til muntlighet er noe som handler om å bli trygg, er noe to av lærerne snakker om. Nina uttrykker det slik: ”... i forhold til det muntlige så opplever jeg jo at de blir tryggere etter hvert, om ikke nødvendigvis fra gang til gang, så i alle fall igjennom disse årene” (s. 42). Det elevene lærer om det muntlige blir først og fremst knyttet til at de blir tryggere. At elevenes læring av muntlighet blir knyttet til å bli trygg er noe som er sammenfallende med det Oda også mener. Hun uttrykker at: ”... når du får trening og du får øvd deg, så blir du jo tryggere i rollen...” (s. 27). Hvordan elevene lærer å bli trygg blir knyttet til den praktiske gjennomføringen. Marie og Lisbeth nevner ikke trygghet direkte knyttet til læring, men de gir uttrykk for at det er sentralt i formidling av muntlige presentasjoner.

At elevene blir flinke er også noe som blir sagt i forbindelse med læring av det muntlige i presentasjonene. Nina sier det slik: ”... de blir flinkere, synes de får et bedre ordforråd, de blir flinkere til å bruke faguttrykk og forklare de samtidig, de blir flinkere å stå der framme og prate tydelig...” (s. 42). Nina knytter det å bli flink opp mot praktiske ferdigheter, som å være foran et publikum og bli flinkere til hvordan man bruker stemmen. Det er sammenfallende med tanker som kommer fram hos Oda og Lisbeth også. Lisbeth uttrykker ikke dette i sammenheng med hva elevene lærer, men det kommer fram i samtale om det muntlige, og det er uttrykk for den utviklingen elevene har hatt. Hun sier: ”... jeg synes nå de begynner å bli så flinke til alle de der tingene, som sagt behersker Power Point og det å stå foran en klasse...” (s. 17). Det er her viktig å presisere at Nina på dette tidspunktet jobber på tiende trinn og snakker om elever som er i ferd med å avslutte ungdomsskolen. Det som likevel er det framtrepende her er at elevenes muntlige ferdigheter blir knyttet opp til det å være flink.

Progresjon er noe som blir framtrepende når lærerne snakker om hva elevene lærer knyttet til det muntlige. Det knyttes usikkerhet blant en av lærerne til om elevene lærer noe i tilknytning til det muntlige i arbeid med presentasjoner. Lisbeth beskriver det slik:

... jeg er litt usikker på om de lærer så mye nytt av det muntlige, litt usikker på om de lærer så mye nytt fordi at de har jo gjort det før, må jeg nesten spørre de om, om dette var noe annerledes eller om de lærte noe mer av det (27).

Begrunnelsen for denne usikkerheten knyttes til at elevene har gjort det før. En kan stille seg spørrende til hvilken rolle de muntlige ferdighetene har i arbeid med presentasjoner, dersom elevene etter hvert ikke lærer noe nytt av det. Det kan virke som at Lisbeth ser på det muntlige som en metode på bakgrunn av at det koples til erfaring. Oda peker blant annet på en ulik progresjon mellom de muntlige ferdighetene og det faglige innholdet:

... det er jo en utvikling og en progresjon, det ser vi jo, det vil jo være innholdet spesielt, metode så er de jo ganske flinke allerede når de kommer opp på ungdomsskolen med å bruke Power Point, bruke bilder og kanskje ikke ha for mye tekst når de presenterer, men det er jo den utviklingen de gjør... (s. 4).

Oda trekker her fram at elevene er flinke allerede i åttende og hun snakker ikke om en videre utvikling utover det i denne sammenhengen. Dette sammenfaller med det Nina og Lisbeth også uttrykker. Nina uttrykker dette gjennom hvilket fokus innhold og formidling får i presentasjoner på åttende trinn. Hun forteller at elevene kan få oppgaver der innholdet ikke er viktig. Elevene kan presentere et enkelt innhold og trekker fram elevenes hobby som eksempel. Hun sier videre at: "... så det bruker vi spesielt på åttende trinn når vi på en måte øver inn litt og så blir det mer og mer faglig etter hvert..." (s. 6). Det kan virke som at denne typen presentasjon er ment som en innlæringsfase for elevene, og at de har slike presentasjoner på åttende trinn. Oda sier noe som jeg tenker kanskje kan forklare hvorfor det blir ulike syn på læring rundt innholdet i presentasjoner og måten man formidler innholdet:

"... det med kunnskapskompetanse så skal de jo (.) er det jo mange ting man kan legge inn der, og der vil det jo endre seg fra oppgave til oppgave..." (s. 17).

Kunnskapskompetanse viser til innholdet i en presentasjon. Og her blir det knyttet til noe som varierer. Dette kan sammenfalle med noe av det Lisbeth sa når hun pekte på at det muntlige er noe elevene har gjort før.

Sammenfattende brukes begreper som *trygg* og *flink* om elevenes læring knyttet til muntlighet. Hva elevene egentlig er flinke til gis ikke en nærmere forklaring. Det er også knyttet usikkerhet til om elever lærer noe nytt i forhold til de muntlige ferdighetene. Progresjon i arbeid med muntlige presentasjoner er også noe som trekkes fram, og her kan det se ut til at de muntlige ferdighetene og innholdet i presentasjonene tillegges ulikt fokus hos tre

av lærerne. Metakunnskaper om det muntlige er ikke noe som blir nevnt, og det som konkret blir nevnt om det muntlige knytter seg til ferdigheter. Det som kommer fram blant lærerne om læring og progresjon, kan vise til at det muntlige får en rolle som muntlig i undervisning.

4.6 Fokus på det muntlige

På spørsmål om lærerne brukte å ha øvelser eller presentasjoner der det muntlige var i fokus, og om de pratet med elevene om hvordan man skulle være under en presentasjon kommer det fram hvilket fokus som ligger på ulike temaer knyttet til det muntlige. Noe som er gjennomgående er at alle lærerne nevner stemmebruk, kroppsspråk og blikkontakt i ulike sammenhenger. Her tar jeg for meg eksempler der lærerne har beskrevet mer utfyllende om hvilket fokus som ligger på arbeid med det muntlige.

4.6.1 Lytterollen

Lisbeth og Nina snakker begge om en lytteøvelse der to elever skal jobbe sammen. Den ene skal fortelle om noe, mens den andre skal spille en rolle der han er uinteressert. Nina påpeker at: "... det går på dette med å være en god lytter sant, at de får disse følelsene av hvordan det er å sitte å prate mens noen sitter med ansiktet bort..." (s. 11). Det kan virke som at Ninas mål med dette er at elevene skal bli bevisst hvor viktig en lytters reaksjoner er for den som presenterer. Lisbeth nevner ingen konkret grunn, men nevner øvelsen i forbindelse med arbeid med aktiv lytting. Marie forteller at hun har spilt skuespill for elevene og påpeker at rollen som lytter har hun spilt for å synliggjøre respekten man må ha for den som presenterer. Samlet sett kan det virke som at Nina og Marie har fokus på å utvikle en bevissthet rundt hva lytterrollen innebærer.

4.6.2 Kroppsspråk

Hvilken fokus man har når man prater om kroppsspråk er noe som kommer fram i intervjuene. Marie sier følgende:

"... vi har jo sett en del sånn, videosnutter hvordan man gjør når man står framme og at man ikke står og haller seg på tavla eller at man står og plukker på noe og det der med kroppsspråk har vi jo jobbet ganske mye med i forhold til presentasjoner ..." (s. 6).

Her blir kroppsspråk knyttet til det å klare og være fokusert på sin rolle som taler. Det blir knyttet til at man ikke skal ha et kroppsspråk som er useriøst, at man signaliserer at man kanskje ikke er engasjert i det man holder på med. Man skal heller ikke gjøre ting som kanskje tar bort eget fokus fra situasjonen. Marie føyer på at "... alt som tar oppmerksomheten i fra i fra det dem skal si, det fokuserer vi veldig på..." (s. 33). Marie har altså et fokus på hva man ikke skal gjøre. Nina snakker om noe liknende i tilknytning til det samme temaet:

"... for at det er sånn snurrestol, sant og så vet de ikke om det, og da kan det jo og være til hjelp selvfølgelig hvis de filmer hverandre, så vil de jo se det med en gang at det er jo helt umulig å følge med for at de virrer sånn at og fram..." (s. 32).

Her snakker Nina om et kroppsspråk som blir forstyrrende for presentasjonen. Kroppsspråk trekkes også her til noe man ikke skal gjøre, og det blir begrunnet med at det blir vanskelig for publikum å følge med på presentasjonen. Nina trekker også fram digitale verktøy som hjelpemiddel for å kunne fange opp elevenes muntlige presentasjoner, slik at elevene skal bli mer bevisste sitt eget kroppsspråk og hvordan det påvirker kvaliteten på presentasjonen.

Når Marie og Ninas prater om kroppsspråk knyttet til muntlige presentasjoner, har de for det første fokus på hvilket kroppsspråk elevene ikke skal ha. Hvordan elevene kan bruke kroppsspråket i sin muntlige formidling kommer ikke fram som et fokus her. Kroppsspråk blir altså knyttet til hva man ikke skal gjøre, framfor noe man kan gjøre. For det andre ligger fokuset på praktiske ferdigheter. Det er likevel viktig å påpeke at jeg ikke har hele bildet av hvordan lærerne arbeider med dette. Kanskje det er et annet fokus på kroppsspråket i en vurderingssituasjon. Det kan også tenkes at dette preger presentasjoner blant elever på starten av åttende trinn, og at det kanskje er et annet fokus på de høyere trinnene.

4.6.3 Blikkontakt

Elevene blikk under muntlige presentasjoner er noe to av lærerne fokuserer på. Nina forteller blant annet følgende:

"... så vi gir de litt sånn her hjelp og litt sånne hint (.) hva kan du gjøre hvis det er vanskelig å se ut på publikum sant, finn enten en du stoler på, se læreren din finn et punkt på veggen..." (31).

Å ha blikkontakt med publikum blir beskrevet som noe som kan være vanskelig, og fokuset ligger på det å gi elevene tips til hvordan de kan takle dette. Marie nevner også elever som er nervøse og sliter med blikkontakt: "...det er jo noen som gjerne bare vil stå og se ned..." (s. 33). Også Marie har fokus på å gi tips til elever om hvordan de kan takle dette. Hun snakker om det å se på læreren eller finne seg et punkt å fokusere på. Sammenfattende ligger fokuset altså på praktiske tips som skal hjelpe elevene i sin formidling.

4.6.4 Stemmebruk

Stemmebruk er noe enkelte av lærerne kommer inn på når de prater om det muntlige. Marie forteller følgende: "Ja, ikke sant at de skal ha fokus på at alle skal høre, det er jo nummer en (.) at ikke det er noen som sitter og ikke hører hva (.) at de har en tydelig stemme..." (s. 32). Marie snakker om bruk av stemmen knyttet til å få fram det du ønsker å si, på en måte som gjør at publikum får det med seg. Marie knytter stemmebruk til artikulasjon, og stiller krav til at man skal være tydelig. Nina snakker om språket elevene bruker i sine presentasjoner:

"... ja altså det vi fokuserer veldig masse på er jo dette her med å bruke egne ord sånn at det ikke blir så kunstig, for selv om elevene ofte sier at ja men jeg har jo skrevet det med mine egne ord, ja, men vi snakker på uttalen altså bruke ditt eget språk, bruke dialekten din..." (s. 12).

Her kommer Nina inn på at stemmen kan bli kunstig, dersom deres uttale ikke samsvarer med egen dialekt. Selv om Nina ikke påpeker hvorfor det ikke bør være kunstig, kan det kanskje knyttes til at elevenes troverdighet kan skape forvirring dersom de ikke bruker sin egen dialekt. Oda har fokus på at elevene skal ha et klart språk. Samlet sett handler fokuset på stemmebruk om hva elevene må gjøre, og det handler om å bruke stemmen slik at det skal være tydelig og naturlig for de som hører på.

4.6.5 Mottakerbevissthet

Å være seg bevisst det publikum man skal ha en presentasjon for, er noe som kommer fram i intervjuene. Lisbeth er opptatt av hvem som er elevenes mottakere under en presentasjon. Hun forklarer at: "... publikum er jo de i klassen, det er jo ikke først og fremst for meg de skal holde (.) sånn at det ikke bare blir min mening, fordi det er jo dem som er mottakerne og målgruppen..." (s. 22). Hun forteller dette da hun sier at hun har to elever som er med på å vurdere presentasjonene hver gang. Nina snakker også om en øvelse de har gjort som er med på å utvikle mottakerbevissthet gjennom å skrive tekster om et tema, til tre ulike mottakere

som skiller seg i alder. Dette er en øvelse som er gjort skriftlig, men siden Nina velger å ta det opp i denne forbindelsen har jeg valgt å ta det med. Hun peker på at elevene skal øve på å tilpasse til de som er målgruppen.

Gjennomgående i eksemplene som er beskrevet overfor er at det er fokus på ferdigheter knyttet til gjennomføring. Lærerne snakker om situasjoner der det muntlige er i fokus, og på den måten kan det forstås som undervisning i muntlig. Fokuset ligger først og fremst på ferdigheter, og i mindre grad på metakunnskaper om det muntlige. I tillegg er noen av situasjonene preget av tips til hvordan man kan overvinne nervøsitet.

5 Drøfting av funnene

I dette kapitlet vil funn fra datamaterialet drøftes og settes i sammenheng med teori og tidligere forskning. Drøftingen vil gjøres i tråd med problemstillingen for prosjektet.

Kapitlet er organisert i to deler, med bakgrunn i den overordnede problemstillingen. I den første delen drøftes delproblemstillingene 1-4 der lærernes tanker kan belyse hva muntlige presentasjoner er og hvilke tanker lærerne har rundt mål med presentasjonene, utfordringer og forventninger. I den andre delen drøftes delproblemstilling 5 som omhandler spesifikt det muntlige i presentasjonene, og hvordan lærerne forstår dette. Det vil imidlertid ikke være en helt adskilt todeling, da mye henger sammen og jeg vil kunne komme inn på de ulike temaene i begge delene. Kapitlet avrundes med en avslutning og tanker om videre forskning.

5.1 Muntlige presentasjoner

I dette kapitlet retter jeg søkelyset mot lærernes tanker rundt muntlige presentasjoner. Jeg vil forsøke å peke på hvilken forståelse som kommer fram gjennom deres begrepsbruk og eksempler på muntlige presentasjoner.

5.1.1 Fagbegreper

Prosjektet avdekket interessante funn i forhold til lærernes begrepsbruk om muntlige presentasjoner. Det er flere momenter som kan trekkes fram. For det første kan det se ut til at tre ulike begreper blir brukt synonymt om presentasjoner; *Framføring*, *presentasjon* og *framlegg*. For det andre ser det ikke ut til at lærerne har tilstrekkelige begreper i sitt repertoar da de bruker tilleggsbetegnelser som *vanlig* og *tradisjonell* for å redegjøre for typer presentasjoner. At lærerne bruker flere ord som synonymmer for det samme kan tyde på en mangel på konsistent begrepsbruk og muligens fortolkningsfellesskap. Kun en av lærerne stiller spørsmål ved begrepene *framføring* og *presentasjon* og hvorvidt de betyr det samme eller ikke. At det er behov for å stille spørsmål til dette, kan vise til at det er en manglende fellesforståelse for begrepene ved informantens skole. Hertzberg (2003, s. 169) foreslo i sitt delprosjekt en kompetanseheving av det muntlige i skolen, i håp om å kunne oppnå et lignende tolkningsfellesskap som man har oppnådd med det skriftlige i norskfaget. En kompetanseheving og utvikling av et felles fortolkningsfellesskap, vil også være avhengig av at fagbegreper blir definert og tydeliggjort slik at man deler en felles forståelse. At lærerne i mitt prosjekt ikke skiller tydelig mellom ulike begreper og at de har behov for å bruke

tilleggsbetegnelser, mener jeg kan være uttrykk for at det ikke har blitt oppnådd et slikt fortolkningsfellesskap. Det er kanskje også et uttrykk for at det ikke har blitt arbeidet med en kompetanseutvikling på det muntlige fagområdet ved informantenes skoler. Men dette er ikke noe jeg har kjennskap til.

De fagbegrepene jeg har satt søkelys på her, er uttrykk for sjanger og form. Sjangerbegrepet blir nevnt i beskrivelsen av området muntlig kommunikasjon og i beskrivelsen av hvordan de muntlige ferdighetene skal forstås i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013). Samtidig ble det i revideringen av læreplanen i norsk, som ble innført i 2013, fokus på muntlig kommunikasjon. Dette fører til at sjanger ikke er det eneste utgangspunktet for arbeid med det muntlige. Hva elevene skal gjøre, altså hvordan de skal kommunisere er også et fokus. Dette kan ha ført til at de muntlige sjangrene ikke har et like sterkt fokus. Likevel blir det nevnt at man skal arbeide systematisk med forskjellige sjangre (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Et systematisk arbeid med sjangre vil kreve at man har et tydelig språk og begrepsapparat om det muntlige, slik at det er tydelig for både lærerne imellom og for elevene hva man snakker om. Selv om det kan se ut til at lærerne i mitt prosjekt ikke har et tydelig skille mellom begrepene, kan det være at de har tanker rundt dette, men at de er usikre. I Hertzbergs delprosjekt pekte lærerne selv på at en manglende kunnskap på området var en av årsakene til at det muntlige området var så lite utviklet (Hertzberg, 2003, s. 167). Det kan også være tilfelle her. En faktor jeg mener dette prosjektet kan vise til, er hvor vanskelig det blir å snakke om noe og forstå hverandre når man ikke deler en felles forståelse av fagbegrepene.

Det andre momentet viste til det begrepsapparatet lærerne bruker om muntlige presentasjoner. Lærerne bruker hverdagslige betegnelser som *vanlig* og *tradisjonell* til å uttrykke seg om typer presentasjoner. Begrepsbruken kan være uttrykk for flere ting. Kanskje er det et uttrykk for at lærerne ikke har stilt spørsmål ved begrepene, eller at de ikke ser på det som et problem. Det muntlige som fagområde ble styrket i K06 da de ble innført som en av fem grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 8). Som en del av evalueringen av LK-06 fant man som nevnt, at det i 2007 ikke var et særlig stort fokus på de muntlige ferdighetene i skolen (Møller m.fl., 2010, s. 8). I en ny evaluering fant forskerne at de muntlig ferdighetene hadde fått et løft på grunn av den nye eksamensformen, men det ble trukket slutninger om at det fortsatt var langt igjen for å oppnå målet med ferdighetene (Hertzberg, 2010). Dersom det muntlige ikke er viet en særlig utvikling, kan det forklare at man heller ikke har jobbet særlig med å utvikle et tydeligere begrepsapparat rundt muntlige sjangre. Samtidig kan det også

være et uttrykk for at det er vanskelig å utvikle et begrepsapparat. Dette er riktignok ikke nevnt av lærerne på spørsmål om utfordringer i arbeid med muntlige presentasjoner.

Samtidig kan man spørre seg hvor vidt det er nødvendig å legge vekt på sjangerbegreper i arbeid med det muntlige. I et studie gjort om fagbegreper fant man at både lærere og elever utviklet en økt forståelse gjennom et høyere abstraksjonsnivå når de tok i bruk fagbegreper. Det pekes på at dette skaper grunnlag for at man kan snakke sammen om det man gjør (Fosse m.fl., 2015, s. 75). Blant lærerne i mitt materialet er det snakk om fagbegreper som handler om sjangre knyttet til planlagt formidling. Utfordringer ved å ikke ha klare og tydelige fagbegreper som man snakker med elevene om, kan være at elevene blir usikre på hva de skal gjøre eller hva som forventes av dem. Noe som blir en motsetning til hva en systematisk opplæring kan gi. Svenkerud (2013, s. 13) peker i sitt studie på at årsaker til at elevene gir lite eksempler på hva de har lært, kan være et tegn på at de ikke har et begrepsapparat som kan gjøre dem i stand til å formidle sine kunnskaper. Dette kan være en utfordring dersom lærerne ikke har et tydelig begrepsapparat.. Penne og Hertzberg (2015, s. 12) har argumentert for at metaspråk blir viktig for å skape refleksjon og læring. Et metaspråk som inkluderer tydelige begreper om sjanger vil kanskje kunne hjelpe elevene til å forstå arbeidet med det muntlige og hva de skal gjøre. Bakhtin (2005, s. 23) pekte på at for å kunne bruke sjangre på en selvstendig måte så må man mestre de ulike sjangrene. Læreplanen uttrykte som nevnt at det skulle gis en systematisk opplæring i sjangre (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Det vil da være vesentlig at lærerne bruker fagspråk rundt det muntlige på en bevisst og tydelig måte.

5.1.2 Innholdet i presentasjonene

Lærerne hadde fokus på innholdet i presentasjonene når de fortalte om eksempler fra klasserommet. Lærerne nevner ikke presentasjoner der det muntlige har vært en del av hva som skal læres, med unntak av en lærer. Det samme fokuset på innhold var noe også Hertzberg (2003, s. 157) fant i sitt materiale, blant annet i elevenes forberedelse til framføringene. Det var få sekvenser som inneholdt forberedelser knyttet til formidlingen av framføringene. At lærerne i mitt materiale først og fremst forteller om innholdet som skal formidles, kan henge sammen med flere faktorer. Haugsted har pekt på to ulike forståelser av hvordan man jobber med det muntlige i skolen, og den ene ble betegnet som *muntlig i undervisning* (Haugsted, 1999, s. 33). Blant lærernes eksempler på muntlige presentasjoner kan det virke som at det er en slik rolle det muntlige får i undervisningen. Det framtrer ved at

det muntlige tillegges en liten rolle i oppgavene som lærerne trekker fram. Et eksempel er med på å nyansere bildet. En av lærerne trakk fram at de kunne ha presentasjoner på åttende trinn der det var fokus på det muntlige, og der innholdet ikke var viktig. Dette eksempelet vil kunne sies å være undervisning i muntlig. Samtidig kom det fram at det handlet om at elevene skulle få erfaring gjennom å øve inn denne måten å være muntlig på, og læreren sa i tillegg at presentasjonene ble mer faglig etter hvert. En årsak til at innholdet er et gjennomgående fokus kan kanskje henge sammen med at lærerne ikke peker på et klart mål med det muntlige i presentasjonene. Også dette kan forklares ved at man har funnet at begrepet *muntlige ferdigheter* har blitt forstått som noe elementært, i forskning som har evaluert LK-06 (Aasen m.fl., 2012, s. 252). Muntlige presentasjoner er en god metode for å tilegne seg fagstoff på, men å utelukkende jobbe med bare dette kan skape utfordringer i arbeidet med å utvikle en muntlig kompetanse hos elevene. Dersom det muntlige utelukkende blir en metode for formidling og læring av faginnhold vil det kanskje ikke sette fokus på kunnskaper om det muntlige, i arbeid med presentasjoner.

Undervisning i muntlighet handler som nevnt om å gjøre det muntlige til en del av det som skal læres. Et retorisk perspektiv er framtreddende i beskrivelsen av det muntlige hovedområdet i læreplanen. Der står det at muntlig kommunikasjon handler om å tilpasse seg til den kommunikasjonssituasjonen man er i. Det gjelder både språket, uttrykksformene og formidlingsmåten man tar i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Å formidle en presentasjon vil være en type kommunikasjonssituasjon. Ingen lærere nevner retorikk i samtale om muntlige presentasjoner. Retorikk er som nevnt foreslått som og kan gi det muntlige språket et metaspråk (Penne & Hertzberg, 2015, s. 71). Det kan i tillegg være med på gi et eksplisitt siktemål til muntlighet. Å ha bevissthet om retorikk vil kanskje kunne gi en forståelse av hvordan man kan gjøre det muntlige til gjenstand for undervisning. At det i blant lærernes eksempler på presentasjoner i mitt materiale er lite fokus på dette, er noe som sammenfaller med det Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012, s. 46) fant i sin undersøkelse. De hadde undervisning i muntlighet som tema for sin undersøkelse, og fant få og kortvarige eksempler på dette. Det var også noe Hertzberg (2003, s. 155) fant lite av da hun undersøkte arbeid med muntlige ferdigheter, og kun fant et eksempel på metaundervisning i muntlig. At det muntlige får lite fokus i presentasjonene som noe som skal læres, kan forklares ut fra at lærerne ikke nevner retorikk i dette arbeidet. Det er tilfelle dersom grunnen til at lærerne ikke nevner retorikk, er uttrykk for at de ikke er bevisst dette i arbeid med presentasjoner. Det er samtidig ikke noe jeg har videre kjennskap til.

5.1.3 Hvorfor muntlige presentasjoner?

Undervisningen i skolen har gjerne et formål rettet mot samfunnet. Knyttet til det muntlige skal elevene utvikle en kompetanse, og det er innført som grunnleggende ferdighet i tråd med literacybegrepet. Den rollen eller det målet muntlige presentasjoner har i den muntlige opplæringen, kan si noe om fokuset i arbeid med presentasjoner. Samlet sett viser intervjuene at lærernes fokus knytter seg til eksamen og dokumentasjon, og de sier lite om danning og utvikling av en muntlig kompetanse. Det er riktignok eksempler som implisitt handler om danning. At lærerne ikke nevner danning eller kompetanse eksplisitt, kan være uttrykk for at lærerne ikke har et klart mål om hva muntlige presentasjoner skal bidra med i den muntlige opplæringen.

Noe som kan forklare hvorfor lærerne ikke knytter arbeid med presentasjoner til et mål i tråd med danning og kompetanse, er evalueringen av K-06 som har undersøkt status for de grunnleggende ferdighetene i skolen (Aasen m.fl., 2012). Evalueringen pekte som nevnt på at lærere ikke hadde en oppfatning som samsvarte med intensjonen med innføringen av de grunnleggende ferdighetene da de så på det som noe elementært (Aasen m.fl., 2012, s. 252). Dette knytter de muntlige ferdighetene til begynnelsen av skoleløpet snarere enn til hele skoleløpet. Det at begrepet *grunnleggende* kan virke misvisende i sin betydning, kan tenkes har hatt påvirkning også på informantene i min undersøkelse. Dette er også noe som kan bekreftes da en lærer sier hun er usikker på om elevene lærer noe nytt om det muntlige på tiende trinn. En annen lærer regner elevene som *flinke* på åttende trinn. I tillegg er det flere lærere som ikke tilegner det muntlige en større utvikling enn noe elevene skal bli flinke og trygge i.

At lærerne har fokus på muntlig eksamen og at dette blir styrende for hvordan de arbeider med presentasjoner, er noe som er sammenfallende med det Hertzberg finner i sin forskning på grunnleggende ferdigheter (Hertzberg, 2010, s. 84). Her blir det pekt på at årsaken til et større fokus på de muntlige ferdighetene er noe som skyldes den endrede eksamensformen. Det som kan være utfordrende ved å la eksamen være styrende er at intensjonen med de grunnleggende ferdighetene muligens kommer i bakgrunnen. Mens intensjonen med de grunnleggende ferdighetene er å gi elevene en kompetanse som skal ruste dem for framtidig samfunnsdeltakelse, handler eksamen om et sluttresultat. Samtidig trenger ikke det sterke

fokuset å være noe negativt da eksamensformen er bygd opp som en presentasjon. Men det vil igjen være avhengig av hvilket fokus det muntlige får i arbeid med presentasjoner i forkant av muntlig eksamen.

5.1.4 Forventninger

Hvilke forventninger lærerne har til elevene i arbeid med muntlige presentasjoner, er også en faktor som kan si noe om lærernes fokus på presentasjonene. Tre av lærerne har mer generelle forventninger som altså er lite konkrete. En årsak til at forventningene blant disse lærerne er lite konkrete, kan kanskje henge sammen med at de heller ikke uttrykker et klart mål med presentasjonene. Noe som jeg viste kunne ha sammenheng med forståelsen av begrepet *grunnleggende ferdigheter* som noe elementært (Aasen m.fl., 2012, s. 252). Samtidig kan det også være komplisert å snakke om konkrete forventninger når arbeidet med presentasjoner er såpass komplekst. Forventninger er likevel noe som blir beskrevet å ha betydning for elevenes læring, i et studie som forsker på arbeid muntlige ferdigheter (Svenkerud m.fl., 2012, s. 45-46). Forskerne finner at lærerne fremmer lave forventninger i klasserommet. I min undersøkelse baserer det seg på at lærerne har et lite konkret fokus i hva som forventes, med unntak av en lærer. utfordringer ved dette kan være at forventninger ikke blir tydelig nok kommunisert til elevene.

5.1.5 Engstelige og flinke

Engstelige elever er gjennomgående nevnt som en utfordring i intervjuene, og lærerne peker på flere årsaker til hvorfor elevene er engstelige. Lærerne har samlet sett mange tanker rundt hva som kan være årsaken til at elever er engstelige. Det er både den sosiale settingen, prestasjonsfrykt og livsfasen elevene er i. Alle lærerne nevner at de gjør tiltak som at elevene får presentere for lærer eller i mindre grupper. Alle lærerne sier at elevene er flinke til å presentere. Blant det muntlige lærerne nevner, gis ikke dette noe videre siktemål annet enn at elevene utvikler seg til å bli flinke og trygge. Likevel er det et paradoks at lærerne på den ene siden sier at elevene er så engstelige, og på den andre siden sier at de er så flinke. En kan stille spørsmål ved i hvilken grad elever som får tilrettelagt ved å ha presentasjoner for mindre grupper, og at elevene skal bli flinke og trygge er faktorer som bidrar til å utvikle en muntlig kompetanse.

Penne (2006) viser i sin forskning eksempler fra klasserommet på hva man kan gjøre for å lære elever å takle nervøsitet under en framføring. I sin doktorgradsavhandling har hun undersøkt framføringer i to klasser ved to ulike skoler. En klasse som er preget av uredde elever og en av engstelige elever. Hun finner at det er elevene som har vært engstelige for framføringer, som trekker fram læring knyttet til framføringer, når de blir intervjuet i tiende. Hun viser til at elevene lærer å takle nervøsitet ved at de får lære seg spilleregler, ved at de lærer om roller i tilknytning til framføringene. (Penne, 2006, s. 173). Kunnskap om formidlingssituasjonen kan altså ruste elevene til å takle framføringer på en bedre måte. Ut i fra læreplanen skal elevene utvikle en muntlig kompetanse, og en del av kompetansen innebærer å tilegne seg kunnskaper om det muntlige. Lærerne i min undersøkelse har ikke et tydelig fokus på metakunnskaper i læring av det muntlige. Kanskje kan Pennes forskning stå som forklaring på hva man kan gjøre for at elevene skal bli trygge og kompetente. Samtidig kan elevenes engstelighet uttrykke andre momenter som bare elevene selv kan peke på.

5.2 Det muntlige i presentasjonene

I dette kapittelet vil jeg drøfte delproblemstilling 5. Den omhandler lærernes forståelse for det muntlige i presentasjonene. Dette bygger på spørsmål om hva lærerne sier om hva elevene lærer av muntlige presentasjoner, og hvilket fokus arbeid med det muntlig får. En hensikt har vært å prøve å forstå hvilket fokus det muntlige får.

5.2.1 Hva lærer elevene?

Lærernes tanker rundt hva elevene lærer knyttet til det muntlige, baserer seg samlet sett på at elevene blir flinkere og tryggere i formidlingssituasjonen. Samtidig er det også nyanser som er viktig å trekke fram. En lærer er usikker på om elevene lærer noe nytt, og en lærer mener de er flinke allerede på åttende trinn. Samlet sett tyder det på lave mål for hva elevene skal lære knyttet til det muntlige. Ingen har fokus på utvikling av metakunnskaper om det muntlige. Dette kan henge sammen med momenter jeg har vært innom tidligere. De fleste av lærerne uttrykker generelle forventninger, og de aller fleste knytter arbeidet opp mot den muntlige eksamen. At ingen av lærerne nevner metakunnskaper og retorikk er noe som da også vil vise seg i hvilket fokus lærerne har på hva elevene lærer av det muntlige. Det kan kanskje være med på å forklare hvorfor teoretiske kunnskaper om det muntlige ikke står i fokus som noe elevene lærer.

At teoretisk kunnskap om det muntlige er lite fokusert på, er sammenfallende med det Jers (2010) fant i sin forskning. Hun fant at både lærere og elever hadde oppfatninger om at hvordan man lærte seg å tale i forskjellige situasjoner ble knyttet til praktisk gjennomføring. Jers observasjoner viste til at dersom man stolte på at dette skulle gi læring om det muntlige, var resultatet at elevene ikke utviklet seg på dette området (Jers, 2010, s. 261). To av lærerne uttrykker at elevenes læring i forhold til det muntlige er noe som skjer på begynnelsen av ungdomsskolen, og de sier ikke noe som viser til at de ser på fraværet av slik læring som et problem. Dette kan gi uttrykk for at de ser på de muntlige ferdighetene som noe mer elementært, slik forskning har funnet ut er tilfelle for grunnleggende ferdigheter (Aasen m.fl., 2012). Det kan også gi uttrykk for at lærerne har et fokus på presentasjoner som muntlig i undervisning og ikke undervisning i muntlig. utfordringer ved å ikke ha fokus på læring av det muntlige kan være at elevene ikke utvikler en kompetanse på dette området. Det kan skape utfordringer for elevene senere i skoleløpet og i arbeidslivet. Det kan gjøre det vanskelig for elevene å møte stadig mer komplekse formidlingssituasjoner.

Muntlig arbeid som baserte seg på undervisning i muntlig er som nevnt et skille den danske forskeren Mads Haugsted (1999, s. 33) har pekt på. Blant mine informanter kommer det fram flere eksempler på det muntlige som fokus i undervisningen. Noe som står i motsetning til det andre studier har funnet (Hertzberg, 2003; Svenkerud m.fl., 2012). Et videre funn er at den undervisningen som har fokus på det muntlig har et fokus på hva man ikke skal gjøre under en formidlingssituasjon. Noe som samsvarer med det Svenkerud (2013) finner i sin undersøkelse der hun intervjuer elever om muntlige ferdigheter. Elevene får i tillegg tips om hvordan de skal være, noe som også tilsvarende det jeg finner eksempler på i min undersøkelse. Svenkerud peker på at idealet blant elevene blant annet er å virke trygg (Svenkerud, 2013, s. 11). Dette er noe jeg mener samsvarer med min undersøkelse på flere områder. Når lærerne snakker om læring tilknyttet muntlige presentasjoner er det flere som nevner trygghet. I tillegg snakker noen av lærerne om at de gir elevene praktiske tips for å overvinne nervøsitet. Selv om lærerne har et fokus på å snakke med elevene om det muntlige, er det preget av at det muntlige ikke løftes opp til hvordan elevene skal bruke de muntlige virkemidlene for å formidle et innhold på en god måte. Det kan virke som at det muntlige legges til et behagelighetsnivå. Formidlingen skal gjøres på en slik måte at det er mulig å følge med for tilhørerne. På den måten kan det virke som at lærerne ikke har et fokus på det muntlige på et metanivå.

5.3 Avslutning

Formålet med undersøkelsen har vært å se på hvilke tanker som kommer fram om muntlige presentasjoner og hvilken forståelse lærerne har for det muntlige. Gjennom fem delproblemstillinger har jeg satt søkelys på ulike momenter; hva muntlige presentasjoner er, mål med presentasjonene, utfordringer, forventninger og forståelse for det muntlige. Sammenfattende virker det som at arbeid med muntlige presentasjoner ikke er preget av et tydelig fagspråk, innholdet i det som skal formidles er et sentralt fokus og det muntlige tillegges lite mål og læring når man ser det i lys av muntlig kompetanse og danning. Noe som kan være med på å forklare dette er at lærerne ikke nevner retorikk og heller ikke har fokus på metakunnskaper. Hvorfor det igjen er tilfelle kan blant annet forklares av evalueringen av LK-06 der forskerne fant at de grunnleggende ferdighetene har blitt forstått som noe elementært (Aasen m.fl., 2012, s. 252). Dersom dette også er tilfelle blant mine informanter, kan det bety at det muntlige ikke blir sett på som noe som skal utvikles gjennom hele skoleløpet.

Samtidig er ikke funnene i datamaterialet entydig. Funnene viser heller til et sammensatt bilde. Det er for eksempel ulikt hva lærerne mener at elevene lærer av det muntlige og om de lærer noe. Hvilke forventninger lærerne har og hvilke mål arbeidet med presentasjonene tillegges uttrykkes også forskjellig. Det er i tillegg begrensinger ved datamaterialet som gjør at man ikke kan se momentene i problemstillingene som ferdig undersøkt. Datamaterialet bygger også på få informanter, og man må derfor nøye seg med å se dette prosjektet som et lite bidrag til hvilke tanker som finnes om fenomenet. Noen av de tankene som kommer fram gir likevel et tydelig bilde av det fokuset muntlighet har i informantenes arbeid med presentasjoner.

Elevene skal i norskfaget utvikle sine stemmer. Norskfaget har et særlig ansvar for danning, og danning henger tett sammen med elevers utvikling av en muntlig kompetanse. I tråd med dette skal elevene utvikle en bred literacy som kan gjøre dem til velfungerende mennesker i samfunnet. I tilknytning til de tankene om presentasjoner og det muntlige som kommer fram i intervjuene i mitt prosjekt, kan man spørre seg i hvilken grad elevene får utviklet sine stemmer i tråd med formålet om danning og muntlig kompetanse.

5.3.1 Videre forskning

Jeg mener mitt prosjekt viser til at man trenger enda mer forskning på det muntlige fagområdet i skolen. Ytterligere forskning på området kan handle om å undersøke videre hvilken forståelse lærerne har overfor muntlighet, da dette prosjektet bare kan vise til tanker blant et lite utvalg lærere. Dersom en slik forståelse som framtrer i mitt materiale er noe som er gjennomgående blant flere, kan det vise til at man trenger en større satsning på fagområdet i skolen. Det hadde derfor vært av betydning å undersøke læreres tanker på fagområdet slik at man kunne kartlagt hvilken utvikling området trenger. Jeg mener videre at det muntlige fagområdet er noe som må tas tak i på overordnet nivå. Et eksempel kan være utdanningsdirektoratet. På hvilken måte det muntlige fagområdet kan utvikles og jobbes med må så kommuniseres på en tydelig måte til skolene og lærerne. At elevene får utvikle sine stemmer blir viktig for deres muligheter til deltakelse i samfunnet, og det blir derfor viktig å jobbe for utvikling av det muntlige fagområdet.

6 Litteraturliste

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? NIFU Rapport 20/2012*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280885/NIFUrapport2012-20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I Kåre Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* Oslo: Pensumtjeneste
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fosse, B. O., Rødnes, K. A., & Brevik, L. M. (2015). Betydningen av å bruke fagbegreper. For elever, lærerstudenter og lærere. *Bedre skole* (2), 72-77.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Haugsted, M. T. (1999). *Handlende muntlighet. Mundtlig metode og æstetiske læreprosesser*. København Språkpedagogisk Skriftserie, Institut for Humanistiske Fag, Danmarks Lærerhøjskole.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequ
- Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter IE. Ottesen & J. Møller (Red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet* (Rapport 37/ 2010): Norsk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/279538/NIFUrapport2010-37.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jers, C. O. (2010). *Klassrummet som muntlig arena - Att bygga och etablera ethos*. (Doktorgradsavhandling, Malmö högskola, Lärarutbildningen). Hentet fra https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/10020/Cecilia_Olsson_Jers_Thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97 Evalusering av reform 97*. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequ
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Retningslinjer for utforming av læreplaner for fag*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RETNINGSLINJER_utforming_lp_2012.pdf?epslanguage=no

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Meld. St. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring. En skole for kunnskap, mangfold og likeverd* Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- Møller, J., Ottesen, E., & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, 4(1), 1-23. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1055/934>
- Møller, J., Prøitz, T. S., & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet - tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon NIFU STEP rapport 42/2009*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/279950/NIFUrapport2009-42.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4. utg.). Lund Studentlitteratur.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. (Doktorgradsavhandling Det utdanningsvitenskapelige fakultet), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., & Veum, A. (2013). Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 11-25). Oslo: Cappelen Damm.
- Svenkerud, S. (2013). "Ikke stå som en slapp potet" - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1-16. Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1109/988>
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. 32(1), 35-49. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/53214176/opplaering_i_muntlige_ferdigheter.pdf
- Svennevig, J. (2001). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-04.pdf?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf?lang=nob>.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm.
- Weyergang, C. (2009). Ulike perspektiver på arbeid med muntlighet i norskfaget. *Norsklæraren*, (04), 16-23. Hentet fra <http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/nr0409/nlcecilieweyergang.pdf>

Vedlegg 1 Intervjuguide

Innledende spørsmål

Hvor mange presentasjoner har elevene gjennom et skoleår?

- Fortelle litt om typer presentasjoner dere har? (prosjektarb. bokpres.)
- Forskjell 8.-10. trinn
- Presenterer i grupper/individuellt? (begrunne / ulike krav-lengde?)
- Hvor lange presentasjoner?
- Øvelser som kun går på øving i muntlig?
- Skriftlige verktøy/hjelpemidler (skriftlig oppg. /logg)

Eksempel – muntlig presentasjon

Under sist arbeid med muntlige presentasjoner, hvordan jobbet elevene da? (prosess) NORSK

- Fortell kort (handlet om; tema)
- Intro (kriterier?)
- Mål (fokus: muntlig/faglig)
- Underveis (utforming og øving –organisering?)
- Presentasjoner og vurdering
- Avslutning
- Typisk løp for arbeid med muntlige presentasjoner? →ikke spurt om!*

Lærers planleggingsfase

- Hva inngår i din planlegging av undervisning knyttet til muntlige presentasjoner?
- Hvilke vurderinger må gjøres?
- Noen utfordringer? (karakteristisk for muntlige –p.)

Skriftlige eksempler

Eks. på oppgavetekster, vurderingskriterier, vurderingsskjema fra arbeid med presentasjoner.

- Vurderinger bak (fokus 1)
- Bruksområde (elev, lærer –hvordan brukes det)
- Elevmedvirkning (begrunnelse, erfaringer)
- Bakgrunn (lærebok/K06) -Ufordringer

Tanker rundt muntlige presentasjoner

Er det noe du synes er spesielt viktig å legge vekt på i arbeid med muntlige presentasjoner?

- Det muntlige/faglige (begrunne/utdype) -utfordringer
- Lærers forventninger (fremme for elever)

Forberedelse (eleven)

Når elevene skal presentere noe, snakker dere om hvordan man skal være under en presentasjon?

- Muntlige ferdigheter
- begrunnelse
- Omfang (hvert prosjekt/første halvår)
- Øvelsessekvens (har de en sekvens der de øver?)

> Kan du fortelle om...

- ? >Kan du si litt mer om det/ utdype det?
- >Har du andre eksempler på det?
- >Kan du fortelle om grunnen til det?

Underveis

Hvordan legges arbeidet opp før presentasjonen?

- forberedelsestid (lengde)
- organisering (lærer)
- (lærers opplevelse og erfaring)
- veiledning (kan du fortelle litt om din veiledning av elevene)
- flere eksempler fra ulike arbeid
- Eks. der ting har blitt gjort annerledes

Under presentasjonen

Hvordan legger du opp sekvensen der elevene skal vise fram sine muntlige presentasjoner?

- Regi læreren – organisering
- Varighet på presentasjonene? (ramme)
- Tilskuernes rolle (oppgaver/fokus - opplevelse)
- Vurdering av hverandre (hva, hvordan) kriterier?
- Skriftlig eller muntlig vurdering

Lærerens vurdering

- Hva vektlegger du i vurdering av elevene? form/innhold (begrunnelse)
- Hvordan og når?
- Variasjon i hva du vurderer etter?
- Hva ved det faglige vurderes?
- Hva ved det muntlige vurderes?
- Erfaringer (utdype) -Utfordringer

Elevers opplevelse

- elevens opplevelse av framføring
- noen engstelige (hva, hvordan, begrunnelse)
- svært trygge (hva, hvordan, begrunnelse)
- elevers holdninger til presentasjoner (respons)
- hva lærer de (faglig/muntlig – din opplevelse)
- samtale om vurdering (meta – hva det skal være)

Lærerperspektiv

Hvilken opplevelse har du rundt å vurdere elevers muntlige presentasjoner? (Utfordringer/sårbarhet)

- erfaring rundt bruk av kriterier?
 - positive sider / nye utfordringer

Avslutning (av prosjektet)

Hvordan bruker du å avslutte et arbeid med muntlige presentasjoner?

- oppsummering/logg/kriterier/kollektiv vurdering
- rød tråd/repetisjon (begrunnelse)

Lærers refleksjoner i ettertid

- 2 spsm. -Har du eksempler på refleksjoner du har gjort deg etter et slikt arbeid? (tråd planlegging)

Siste spørsmål: Hvilken rolle mener du arbeid med muntlige presentasjoner har i din muntlige opplæring av elevene? Bør ha? Viktighet?

Avslutning: -Før vi avslutter dette intervjuet, er det noe du mener vi ikke har snakket om, som er viktig å få fram? –Har du noen spørsmål eller noe du ønsker å oppklare? –Takk for at du tok deg tid til dette intervjuet. – om jeg har spørsmål i ettertid –kan jeg ta kontakt via mail?

Vedlegg 2 – Infoskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Veiledning og vurdering av elevers muntlige presentasjoner i norskfaget”

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er en del av et masterarbeid som gjennomføres i tilknytning til utdanningen master i lærerutdanning, 5.-10. trinn. Prosjektet er tilknyttet en mastergradsoppgave, som gjennomføres ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, ved Universitetet i Tromsø. Masterprosjektet gjøres innen norskdidaktikk. Formålet med prosjektet er å få innblikk i norsklæreres tanker og erfaringer rundt veiledning og vurdering av elevers muntlige presentasjoner. Foreløpig forskningsspørsmål er: *Hvordan legger norsklærere opp arbeidet med elevenes muntlige presentasjoner, og hvordan vurderer de presentasjonene?*

Det er gjort et utvalg av skolene i Troms, og du er forespurt om å delta i prosjektet på grunnlag av din bakgrunn som norsklærer ved ungdomstrinnet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ved prosjektstart gjennomføres et semistrukturert intervju som varer i maks 60 minutter. Spørsmålene i intervjuet vil handle om hva lærere gjør for å legge til rette for at elevene skal utvikle sin muntlige kompetanse, særlig knyttet til arbeidet med muntlige presentasjoner. Spørsmålene vil blant annet handle om kriterier, støtte underveis og sluttvurderingen av muntlige presentasjoner. Intervjuet vil registreres ved lydopptak og skriftlige notater. Eksempler på vurderingskriterier, vurderingsskjema og oppgavetekster, vil også samles inn. Om det blir aktuelt ønsker jeg å gjøre disse skriftlige eksemplene til gjenstand for analyse i masteroppgaven. Dette blir en del av datamaterialet, i tillegg til intervjuene. Det vil også bli innhentet bakgrunnsinformasjon om deg som informant. Som kjønn, alder, skoletype, klassetrinn og norskfaglig kompetanse. Datamaterialet vil brukes til å besvare forskningsspørsmålet i mastergradsoppgaven. Til slutt vil mastergradsoppgaven presenteres ved en åpen masterkonferanse, ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt. De som vil ha tilgang til personopplysningene er masterstudent Ingrid Helen Evensen Prestbakk, samt veileder Kari-Anne Sæther. Personopplysninger lagres på koblingsnøkkel og holdes adskilt fra datamaterialet i hvert sitt låsbare skap.

Datamaterialet vil anonymiseres i publikasjonen, og du som informant vil ikke kunne knytte deg selv til materialet på noen måte.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.16. Koblingsnøkkel vil da bli makulert. Lydopptak og all data som direkte eller indirekte kan identifisere personer slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ingrid Helen Evensen Prestbakk på mobilnr. 91766378. Eller veileder Kari-Anne Sæther som kan nås på tlf. 77660463.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

Kari-Anne Sæther

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 05.01.2016

Vår ref: 45920 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>45920</i>	<i>Veiledning og vurdering av den muntlige kompetansen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kari-Anne Sæther</i>
<i>Student</i>	<i>Ingrid Helen Evensen Prestbakk</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Kopi: Ingrid Helen Evensen Prestbakk ingrid_prestbakk@hotmail.com



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45920

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Data innhentes ved personlig intervju. Vi minner om at det av hensyn til læreres taushetsplikt ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltelever. Vi anbefaler at forsker minner informanten om dette ifm. intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak