

MASTEROPPGAVE

Læreres arbeid med muntlighet i norskfaget

Kristine Henriette Arvanitis Uldal

Våren 2022

Grunnskolelærerutdanning 5-10

Fakultet for lærerutdanning og språk



Forord

Det siste året og arbeidet med denne masteroppgaven har vært svært lærerikt. Jeg er takknemlig for muligheten til å fordype meg i et tema jeg synes er veldig interessant, og som vil være svært relevant for min profesjon som norsklærer. Arbeidet med masteroppgaven har vært en god læringsprosess, og dette arbeidet har økt mitt engasjement for arbeid med muntlighet i norskfaget ytterligere.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til mine veiledere, Ragnhild Louise Næsje og Christian Bjørn Bjerke. Takk for god veiledning, all støtte og gode råd dere har gitt meg underveis i denne prosessen. Deres engasjement har inspirert meg til å jobbe videre med oppgaven.

Jeg vil også takke de fire norsklærerne som tok seg tid til å delta i mitt prosjekt i en travel hverdag, og som har gitt meg et verdifullt innsyn i deres arbeid med muntlighet i norskfaget.

Til slutt vil jeg rette en takk til mine nærmeste, som har støttet meg gjennom hele utdanningsløpet, og ikke minst i arbeidet med denne masteroppgaven.

Jeg tar fullt og holdent ansvar for eventuelle feil eller mangler som kommer frem i oppgaven.

Kristine Henriette Arvanitis Uldal

Mai 2022

Sammendrag

I denne studien undersøker jeg hvordan fire norsklærere ser på og arbeider med muntlighet i norskfaget. Dette undersøker jeg gjennom ett semi-strukturert intervju med hver av lærerne hvor de deler sine syn på og tanker om muntlighet i norskfaget samt hvordan de arbeider med muntlighet i faget. Deres erfaringer og refleksjoner ses sammen med teori om muntlighet og hvordan muntligheten kommer fram i læreplanverket.

Muntlighet får i dag stor oppmerksomhet i Læreplanverket gjennom sin rolle som en av fem grunnleggende ferdigheter. Muntligheten har også stor plass i norskfaget ved at norskfaget har et spesielt ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter samt at muntlighet er et kjerneelement i norskfaget. Viktigheten av muntligheten har flere sider. De skal fungere som verktøy for læring i alle fag. Muntlige ferdigheter er også viktige for elevenes identitetsutvikling og deres evne til samspill med andre.

Likevel viser tidligere forskning på muntlighet i skolen at arbeidet med muntlige ferdigheter er mangelfullt på flere områder. Min studie viser at de fire lærerne tydelig ser viktigheten av muntlige ferdigheter, men hvor mye oppmerksomhet muntlighet får i deres arbeid varierer. Lærerne beskriver mange muligheter for elevene å delta muntlig i klasserommet, men det beskrives lite systematisk og kontinuerlig arbeid med muntlighet fra flere av lærerne. Spesielt i undervisning i muntlighet, altså undervisning om muntlighet, dens sjangre og elementer er det et stort forbedringspotensial. En av lærerne har et spesielt engasjement for muntlighet, noe som viser seg i vedkommendes beskrivelse av arbeidet med muntlighet, som er mer strukturert og kontinuerlig enn de andre lærerne beskriver. Studien peker også på utfordringer med stille elever, som ikke ønsker å delta muntlig. Dette ses i sammenheng med mangel på undervisning i muntlighet, klassemiljø og tydelig uttalte forventninger til elevene i muntlige situasjoner. Veiledning og vurdering i muntlig arbeid er også et element ved muntligheten som oppleves utfordrende for noen av lærerne, og jeg trekker her linjer fra veiledning- og vurderingsarbeid i skriveprosessen til muntlig arbeid.

Abstract

In this study, I investigate how four teachers look at and work with oral skills in the Norwegian subject. I investigate this through a semi-structured interview with each of the teachers where they share their views and thoughts on oral skills in the Norwegian subject and how they work with oral skills in the subject. The teachers' experiences and reflections are seen together with the theory of orality and how orality emerges in the curriculum.

Orality is currently receiving a great deal of attention in the National Curriculum Guide through its role as one of five basic skills. Oral skills also have a large place in the Norwegian subject. This means the Norwegian subject has a special responsibility for the development of oral skills and that oral language is a core element in the Norwegian subject. The importance of orality has several sides. They should serve as tools for learning in all subjects. Oral skills are also important for students' identity development and their ability to interact with others.

Nevertheless, previous research on orality in school shows that the work with oral skills is deficient in several areas. My study shows that the four teachers clearly see the importance of oral skills, but how much attention orality gets in their work varies. The teachers describe many opportunities for the students to participate orally in the classroom, but little systematic and continuous work with orality from several of the teachers is described. Especially in the teaching of oral skills, its genres and elements, there is a great potential for improvement. One of the teachers has a special commitment to orality, which is evident in the person's description of the work with oral skills, which is more structured and continuous than the other teachers describe. The study also points to challenges with the quieter students, who do not want to participate orally. This is seen in connection with the lack of teaching in oral skills, classroom environment and clearly stated expectations of the students in oral situations. Supervision and assessment in oral work is also an element of oral work that is perceived as challenging for some of the teachers, and I draw lines here from supervision and assessment work in the writing process to oral work.

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: Utvikling av ordforråd

Tabell 1: Forskningsdesign

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Problemstilling.....	1
1.2 Oppgavens struktur.....	3
2 Muntlighet i sentrale styringsdokumenter	3
2.1 Muntlighet i læreplanverket.....	3
2.2 Muntlighet i norskfaget.....	5
3.0 Kunnskapsgrunnlag	7
3.1 Hva er muntlighet.....	7
3.2 Tidligere forskning.....	8
3.3 Undervisning i muntlighet.....	10
3.3.1 Proessorientert skriving.....	12
3.4 Ordforråd.....	13
3.5 Metaspråklig bevissthet.....	15
3.6 Retorikk.....	16
3.7 Lytting.....	17
3.8 Mangelen på forventinger/egenverdi.....	18
3.9 Vurdering/veiledning.....	19
3.10 Klassemiljø/læringsmiljø.....	20
4 Metode	21
4.1 Forskningsdesign.....	22
4.2 Fenomenologisk tilnærming.....	22
4.3 Kvalitativt intervju.....	23
4.4 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	24
4.4.1 intervjuguide.....	25
4.4.2 Utvalg.....	26
4.5 Gjennomføring.....	28
4.6 Transkripsjon.....	28
4.7 Etske vurderinger.....	29
5 Analyse	31
5.1 Hva er muntlighet.....	31
5.2 Viktigheten av muntlighet.....	32
5.3 Tid og fokus.....	34
5.4 Utfordringer.....	35
5.5 Lærernes egenvurderinger.....	37
5.6 Arbeid med muntlighet.....	38
5.7 Veiledning og vurdering.....	41
5.8 Opplevelse av elevenes forhold til muntlighet.....	43
5.9 Avsluttende tanker.....	44
6 Drøfting	44
6.1 Hva er muntlighet.....	44
6.2 Arbeid med muntlighet.....	46
6.3 Muntlighetens egenverdi & mangel på forventinger.....	50
6.4 De stille elevene.....	51
6.5 Veiledning og vurdering av muntlighet.....	52
7 Avslutning	54
Litteratur	56
Oversikt over vedlegg	59
Vedlegg 1: Samtykkeerklæringskjema.....	60

<i>Vedlegg 2: Intervjuguide</i>	63
Intervjuguide	63
<i>Vedlegg 3: Transkripsjon av intervju med Anna</i>	65
<i>Vedlegg 4: Transkripsjon av intervju med Mads</i>	72
<i>Vedlegg 5: Transkripsjon av intervju med Mari</i>	80
<i>Vedlegg 6: Transkripsjon av intervju med Cecilie</i>	86

1 Innledning

Muntlighet er et tema som har fått stor plass i læreplanverket etter innføringen av grunnleggende ferdigheter i 2006. Muntlige ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter som skal gjennomsyre alle fag i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 11). De grunnleggende ferdighetene beskrives som både en del av den faglige kompetansen elevene skal tilegne seg, men også som nødvendige redskaper for faglig forståelse. Disse ferdighetene ses som viktige for «utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017 s, s. 11). Selv om alle fag er ansvarlige for utvikling av de grunnleggende ferdighetene, har likevel norskfaget et spesielt ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Norsk er også det eneste faget hvor elevene skal ha egen muntlig karakter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18). Muntlige ferdigheter handler om at elevene skal kunne samhandle med andre gjennom å fortelle, lytte og samtale, og de skal kunne presentere og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Læreplanen i norsk fremhever også at elevene skal på positive opplevelser med muntlighet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Selv om muntlige ferdigheter siden 2006 har vært likestilt med lesing og skriving, har vi fortsatt ikke i dag et eget nasjonalt senter for muntlighet, slik vi har et nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning og nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.

1.1 Problemstilling

Utgangspunktet for dette prosjektet er egen interesse for muntlighet i skolen, spesielt rettet mot norskfaget. Denne interessen bunner i egne erfaringer fra egen skolegang, hvor jeg opplevde at arbeidet med muntlighet i stor grad var knyttet til muntlige presentasjoner, enten alene eller i gruppe, og at verdien og målet ved muntlige aktiviteter ikke ble kommunisert tydelig. Observasjoner jeg har gjort i praksis i løpet av utdanningsløpet har også vært med på å forsterke interessen for emnet. Jeg har i løpet av praksisperiodene fått observere hvordan lærere jobber med muntlighet ved ulike skoler, både på barne- og ungdomstrinnet. Jeg har her opplevd stor variasjon i hvor mye oppmerksomhet muntlighet får i norskfaget, og ikke minst hvordan det jobbes med. Disse observasjonene har ført til spørsmål som: hvordan foregår arbeidet med muntlige ferdigheter i norskfaget i dag? I hvilken grad har norsklærere faktisk fokus på muntlighet og utvikling av elevenes muntlige ferdigheter? Er utvikling av muntlige

ferdigheter sett på som et mål i seg selv, eller fungerer ofte muntligheten som et middel mot et annet faglig mål? Det er på bakgrunn av dette jeg har kommet frem til problemstillingen: Hvilke syn har lærere på muntlig arbeid i norskfaget, og hvordan arbeider de med å utvikle elevenes muntlige ferdigheter?

Jeg har ut fra problemstillingen konstruert fem forskningsspørsmål som har vært veiledende for prosjektet og de undersøkelsene som er gjennomført:

1. Hvilke syn har norsklærere på muntlighet?
2. På hvilke måter brukes muntlig arbeid i deres timer?
3. Ligger det en bevisst tanke eller mål ved de muntlige aktivitetene som gjøres i norskfaget?
4. I hvilken grad jobbes det med å faktisk utvikle elevenes kompetanse i muntlighet?
5. På hvilke måter jobbes det med dette?

I dette prosjektet har jeg gjennomført fire semi-strukturerte intervjuer med fire norsklærere med undervisningserfaring fra ungdomstrinnet. Dette prosjektet er rettet mot ungdomstrinnet fordi det på ungdomstrinnet er tydeligere mål knyttet til muntlighet, og elevene skal ha egen karakter i muntlig i norskfaget. Det er derfor naturlig å tenke på muntlighet som et område som får en del oppmerksomhet i skolen, og jeg ønsker med dette prosjektet å undersøke hvordan det faktisk står til med arbeidet med muntlighet i norskfaget hvor fire lærere fra ulike skoler på Østlandet.

Muntlighet er altså et fenomen som blir viet mye plass i Læreplanverket, og som tillegges stor tyngde med sin rolle som grunnleggende ferdighet i opplæringen. Muntlighet er tydelig en ferdighet og tema alle lærere i den norske skolen møter daglig, ikke bare i norskfaget. Som nevnt har alle fag et ansvar for utviklingen av disse ferdighetene, og det er dermed et ansvar alle lærere har. Muntlighet er tydelig et svært relevant emne for læreryrket. Utviklingen av muntlige ferdigheter er ikke bare viktig for elevenes læringsutbytte i opplæringen, men også for elevenes identitetsutvikling og evnen til å delta i samfunns- og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 11).

1.2 Oppgavens struktur

I del 2 vil jeg presentere ulike deler av læreplanverket som omtaler muntlighet. Jeg vil her viser hvordan muntlighet presenteres og beskrives i overordnet del, som en grunnleggende ferdighet, og i læreplanen for norsk, både ved muntlighetens rolle i norskfaget og ved å se nærmere på kompetansemålene etter 10.trinn.

Deretter følger del 3 som inneholder kunnskapsgrunnlaget for oppgaven. Her vil jeg presentere funn fra tidligere forskning på muntlighet i norske klasserom, og ulike elementer ved muntlighet og arbeid med muntlig.

I del 4, metode, vil jeg beskrive og redegjøre for de metodiske valg som er tatt i arbeidet med dette prosjektet. Jeg vil her redegjøre for valg av metode og deltakere til forskningsprosjektet. Jeg vil her også redegjøre for det arbeidet som er gjort med det innsamlede materialet.

Underveis vil jeg kommentere de etiske aspektene ved valgene jeg har tatt, og en vurdering av de etiske dilemmaene jeg har stått ovenfor i arbeidet med innsamling og bearbeiding av materialet.

Del 5 består av analysen av det innsamlede materialet. Her vil funnene analyseres med utgangspunkt i problemstillingen og analysekategoriene som ble til under arbeidet med materialet.

Del 6 inneholder drøftingen av funnene presentert i del 5, sammen med teori presentert i de 3 og dokumenter fra læreplanverket presentert i del 2. Avslutningsvis vil jeg oppsummere prosjektet og mine funn samt noen refleksjoner om emnet.

2 Muntlighet i sentrale styringsdokumenter

Før kunnskapsgrunnlaget for oppgaven presenteres i del 3 vil jeg gi en gjennomgang av noen dokumenter som vil være relevante videre i oppgaven.

2.1 Muntlighet i læreplanverket

Muntlige ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter definert i læreplanverket, sammen med lesing, skriving, regning og digitale ferdigheter. De fem ferdighetene er både en del av den faglige kompetansen elevene skal tilegne seg, men de skal også fungere som nødvendige redskaper for læring og den faglige forståelsen. De grunnleggende ferdighetene beskrives som viktige spesielt for utvikling av elevenes identitet og deres evne til samspill og sosiale relasjoner, samtidig som det er viktig for deltakelse i utdanning, arbeid og samfunnsliv

senere (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 11). Utviklingen av disse ferdighetene skal foregå gjennom hele opplæringsløpet, og alle fag har et ansvar for denne utviklingen. Muntlig kompetanse har i flere omganger blitt forsøkt styrket i skolen, og innføringen av grunnleggende ferdigheter i 2006, i Kunnskapsløftet med tilhørende rammeverk for muntlige ferdigheter er et tydelig forsøk på å konkretisere fenomenet muntlighet og hva muntlig kompetanse innebærer (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 70).

Bakgrunnen for innføringen av de grunnleggende 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).

I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* trekkes det frem at muntlige ferdigheter innebærer blant annet å «skape mening gjennom å lytte, tale og samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2017 s, s. 6). Det krever at elevene mestrer ulike språklige handlinger, som å kunne lytte til andre, gi respons til andre, og ha en bevissthet på hvem ens mottaker er når en selv taler (Kunnskapsdepartementet, 2017 b, s. 6). Muntlige ferdigheter fremheves som en forutsetning for utforskende samtaler, hvor elevene skaper kunnskap. Utviklingen av muntlige ferdigheter starter i tidlig småbarnsalder, og opplæringen skal videreutvikle ferdighetene gjennom opplæringsløpet. Ferdighetene utvikles fra å på de laveste nivåene handle om blant annet å kunne uttrykke egne meninger, fortelle sammenhengende om opplever, holde samtaler og lytte. På et høyere nivå skal opplæringen lede til at eleven kan drøfte faglige spørsmål, argumentere med grunngitte synspunkter og forstå hvordan uttrykksmåter kan påvirke budskapet. Her skal også eleven kunne vurdere egne muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017 b, s. 6-7).

Under opplæringens verdigrunnlag i overordnet del av Kunnskapsløftet står det beskrevet at elevene, gjennom opplæringen, skal bli trygge språkbrukere, og at opplæringen skal sikre at elevene utvikler sin språklige identitet. Elevene skal også få evnen til å bruke språket for å tenke, kommunisere og skape mening (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 5). Også muntlighetens rolle i det sosiale samspillet trekkes frem. «I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andre vegne» (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 10). Her er viktige egenskaper å kunne lytte til andre, og å kunne argumentere for ens egne syn. Disse

ferdighetene vil kunne danne et grunnlag for elevenes evne til konflikthåndtering, og deres evne til å finne løsninger i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 10).

Grunnopplæringen er en viktig del av en dannelsingsprosess, og skolen har både et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 9).

Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv. Det er tydelig at muntlige ferdigheter ses som viktige for elevene, både nå og videre i livet. Vektleggingen av muntlige ferdigheter er et bidrag til nettopp dannelsesmålene i skolen. At elevene får anledninger til å komme til orde i klasserommet, at de opplever at deres bidrag verdsettes, er viktig i trening i demokrati (Børresen et al., 2012, s- 14-15).

2.2 Muntlighet i norskfaget

Muntlighet som grunnleggende ferdighet

Selv om alle fag er ansvarlige for utvikling av de grunnleggende ferdighetene, har likevel norskfaget et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. Muntlige ferdigheter i norskfaget handler i stor grad om å kunne samhandle med andre. Å kunne lytte, fortelle og samtale er derfor viktige egenskaper som skal utvikles. Med det følger også et behov for retoriske ferdigheter, og det å kunne uttrykke seg hensiktsmessig i ulike situasjoner, både forberedte og spontane, inkludert framføring av ulike muntlige presentasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Muntlighet som kjerneelement

Muntlig kommunikasjon er et av kjerneelementene i norskfaget, og handler om at elevene skal få positive opplevelser med muntlighet, og det å uttrykke seg muntlig. Elevene skal møte ulike muntlige situasjoner, både spontant og planlagt, hvor de skal presentere, fortelle og diskutere. Også lytting og å kunne bygge på andres innspill i samtaler trekkes frem som sentrale elementer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

I kompetansemålene

Dette prosjektet er rettet inn mot ungdomstrinnet, og det er derfor naturlig å se på kompetansemål etter 10.trinn.

LK20:

Det er 16 kompetansemål etter 10.trinn, hvorav 3 av målene nevner muntlighet eksplisitt. Et av disse målene er «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Noen av kompetansemålene er førende for hvordan arbeidet med dem skal foregå, for eksempel muntlig eller skriftlig, men en stor del av målene er åpne for ulike arbeidsmetoder. Et eksempel er «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Et slikt kompetansemål åpner for at lærere selv kan avgjøre hvordan de best kan jobbe med målet i sine klasser. Elevene skal også kunne «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Også dette målet åpner for ulike metoder, og man kan enkelt argumentere for at dette er et mål som det bør jobbes med både muntlig og skriftlig, fordi språklige virkemidler og retorikk er noe elevene møter både muntlig og skriftlig.

Hvis man ser på kompetansemålene er det flere verb som er styrende for hva eleven skal lære. Vi kan også se disse verbene som språkhandlinger. Noen av disse verbene er: reflektere, sammenligne, beskrive, lytte, utforske, argumentere, informere, fortelle, uttrykke og forklare (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Alle disse verbene sier noe om hvilke ferdigheter elevene skal tilegne seg, men unntatt *lytte*, bestemmer ikke disse verbene om arbeidet bør foregå muntlig eller skriftlig. Alle disse verbene er språkhandlinger som egner seg like godt til muntlig arbeid, som noe annet. Det å argumentere, fortelle, beskrive og informere er noe vi gjør med språket, og dette var tidligere låst til å være skrivehandlinger fordi det lå til skriftlig kommunikasjon i forrige læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8-9). Nå er det løftet opp til å være noe vi gjør med språket, både muntlig og skriftlig. Når vi ser på de muntlige sjangrene som nevnes i målene finner vi: diskusjon, samtale og muntlige presentasjoner. På noen mål nevnes ingen spesifikk sjanger, men det står heller «muntlige sjangre». Dette er en betydelig endring fra LK06, hvor kompetansemålene var delt inn i *muntlig kommunikasjon*, *skriftlig kommunikasjon* og *språk, litteratur og kultur*, hvor det var knyttet ulike kompetansemål til de ulike områdene. Dette satt i mye større grad føring for hvordan man skulle arbeide med de ulike kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8-9).

De fleste av verbene som er trukket frem her er også nevnt tidligere, både i beskrivelsen av muntlig kommunikasjon som kjerneelement og muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet i norskfaget og læreplan for norsk. Vi finner også disse verbene i overordnet del av

læreplanverket, og under Rammeverk for muntlige ferdigheter. Det er tydelig at muntlighet som ferdighet har fått stor plass i den nye læreplanen, og ikke minst gir det stort rom for å jobbe muntlig med mange av kompetansemålene i læreplan for norsk.

3.0 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet vil jeg presentere kunnskapsgrunnlaget til oppgaven. Her vil ulike syn på og beskrivelser av muntlighet presenteres. Deretter vil tidligere forskning på muntlighet i norske klasserom bli presentert, før jeg går nærmere inn på ulike aspekter og elementer ved muntlighet og arbeid med muntlighet i skolen.

3.1 Hva er muntlighet

Børresen, Grimnes og Svenkerud definerer muntlig kompetanse som «å kunne bruke og forstå ulike muntlige sjangre» (Børresen et al., 2012, s.14). De mener at:

Lytteevne og kommunikasjonsevne er avgjørende i alle sammenhenger der mennesker møtes, og den muntlige kompetansen består både i vår evne til sosial samhandling i det daglige, og vår evne til å legge fram tanker og synspunkter i formelle sammenhenger (Børresen et al., 2012, s.14).

Som presentert i del 2, handler muntlige ferdigheter blant annet om å «skape mening gjennom å lytte, tale og samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 6). Dette krever en kompetanse i de ulike språkhandlingene presentert tidligere. Muntlige ferdigheter handler om evnen til å samhandle med andre, noe som innebærer det å kunne uttrykke seg hensiktsmessig i ulike kommunikasjonssituasjoner (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 4). Elevene må kjenne de språklige normer i fagene for å kunne presentere, lage forestilling, argumentere, lytte og gi tilbakemelding i fagene (Børresen et al., 2012, s.14).

Det kan virke enkelt å definere muntlighet som alt som sies. Vi behøver et utvidet fagspråk om muntlighet når vi skal se på muntlighet i sammenheng med læring og undervisning. Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012, s. 30) foreslår et skille i forhold til hvorvidt det som sies er fritt eller bundet. Man kan også dra et skille mellom dialog og monolog. Forskjellen mellom disse sjangrene er hvordan framdriften skjer. I en monolog har taleren kontroll over retningen, men ingen av partene vil ha slik kontroll i en dialog (Penne & Hertzberg, 2008, s. 47). Nettopp dialogen, samtalen, er en sentral del av den muntligheten vi finner i

klasserommet. Selv det vi kan karakterisere som hverdagslige samtaler i klasserommet er viktige elementer i oppbyggingen av en trygg klasseromskultur (Penne et al., 2020, s. 10).

3.2 Tidligere forskning

Det har blitt gjennomført flere studier av muntlighet i den norske skolen de siste tiårene, men de fleste har sett på enkelte deler av muntlighet, og ikke fenomenet muntlighet som en helhet. For å finne en studie som gir et større overblikk må vi en del år tilbake, til prosjektet *Klasserommets praksisformer*. Forskerne i dette prosjektet observerte 30 klasser fordelt på 1., 3., 6. og 9.trinn i en uke. Det vil her være spesielt relevant med funnene på ungdomstrinnet. Prosjektet bestod av flere delprosjekter, deriblant *Arbeid med muntlige ferdigheter*, hvor forskerne så etter sekvenser med arbeid rettet mot muntlighet (Penne et al., 2020, s.15). Observatørene fulgte med på tre hovedkategorier: *Framføringer*, derunder foredrag, dramatisering osv., *strukturerte diskusjoner*, som elevledede debatter og rollespiddiskusjoner, og *verkstedøvelser i gruppe*, som intervjuer. I tillegg til de tre hovedkategoriene, observerte de også det de kalte *Metaundervisning om muntlig*, som var undervisning med fokus på teoretisk kunnskap i norskfaget. (Penne et al., 2020, s.16).

En overordnet konklusjon fra prosjektet er at elevene har mange anledninger til å delta muntlig, og å ytre seg i plenum. Observasjonene viste flere muntlighetssekvenser på alle trinnene, men både varighet og kvalitet var svært varierende. Av disse muntlighetssekvensene var de fleste ulike typer framføringer, hvor elevene presenterte noe foran klassen, enten individuelt eller i gruppe. Observatørene så noen få dramatiseringer, men ingen som nådde betegnelsen *strukturerte diskusjoner*. Det eneste tilfellet av metaundervisning om muntlig som ble observert i klassene var under temaet «å holde konfirmasjonstale» (Penne et al., 2020, s.17).

Prosjektet *Klasserommets praksisformer* viste noen tydelige fellestrekk ved de observerte framføringene. Læreren var alltid ansvarlig for å introdusere og avrunde sekvensen, mens elevene selv la til rette for eventuelle audiovisuelle hjelpemidler. Det var også læreren som organiserte en eventuell spørreunde etter framføringene, samt at læreren gjerne hadde noen kommentarer selv. Det ble ikke observert noen veiledning på *actio*, selve framføringen, i noen av klasserommene, med unntak av noen få dramatiseringssekvenser. Fremføringene ble møtt av applaus, sammen med kommentarer fra lærer av typen «Flott!», og lærerne var forsiktige med å kommentere enkeltprestasjoner, som førte til svært generelle kommentarer (Penne et al., 2020, s.18-19). Det fremstår som at responsen i hovedsak var støttende, men ukritisk.

Forskerne fant det uklart om disse framføringene ble tillagt noen egenverdi som muntlige presentasjoner, men at de muntlige framføringene heller inngikk i et undervisningsopplegg med et annet mål enn det muntlige selv (Penne et al., 2020, s.18). Det tyder på at betydningen av muntligheten i seg selv ikke ble satt i fokus under arbeidet.

Også LISA-studien fra 2014/2015 er en stor studie av norsktimer på ungdomstrinnet, hvor det ble forsøkt å kartlegge undervisningspraksiser, elevoppfatninger og læringsutbytte. Forskerne har filmet gjennomsnittlig 4 norsktimer i 47 ulike norske klasserom i løpet av et skoleår.

Studien inneholder også en spørreundersøkelse om norsktimene og undervisningen tatt av elevene, som ga data om hvordan elevene opplever kvaliteten på undervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 13).

Observasjonene viste at elevene får mulighet til å delta i flere muntlige situasjoner, deriblant faglige diskusjoner, gi tilbakemeldinger på tekst i par, holde muntlige framlegg og deltakelse i helklassesamtaler. Likevel var det få tilfeller av diskusjoner, debatter og utforskende samtaler i de observerte norsktimene. Forskerne fant imidlertid flere muntlige presentasjoner, hvor det å presentere ofte var ensbetydende med å stå foran klassen og presentere det en har kommet fram til, gjerne ved bruk av PowerPoint eller liknende verktøy (Blikstad-Balas & Roe. 2020, s. 82-83). Forskerne så en klar trend i sine observasjoner; de dominerende arbeidsmåtene var helklasseundervisning og en-til-en-aktiviteter mellom lærer og enkeltelever. I mange av de situasjonene hvor forskerne observerte elevene snakke sammen var det ikke situasjoner hvor de hadde fått oppgaver som krevde samarbeid (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73).

Studien viser at det ved elevenes muntlige deltakelse var få uttalte eller implisitte forventninger til dem. Også forventninger til elevene som lyttere var fraværende (Blikstad – Balas & Roe, 2020, s. 73–74). I mange av de observerte klasserommene var det noen elever som bidro i helklassesamtalen når læreren stilte spørsmål, men læreren signaliserte ikke noen forventninger om at flere av elevene skulle delta i samtalen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73).

Blikstad–Balas & Roe oppsummerer forskningen på feltet med at forventningene til elevenes muntlige kompetanse er lave, samt at arbeidet med muntlighet er lite systematisk. LISA-studien føyer seg inn i en rekke studier som antyder det samme: elever får stadig muligheter til å ytre seg, og at muntlighet i undervisning forekommer ofte, mens undervisning i muntlighet forekommer i svært liten grad. Det var også tydelig at mange av elevytringene i norsktimene var preget av «hverdagssnakk» heller enn «fagsnakk», hvor elevene ikke trengte

å ta i bruk fagspråk (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89-90). Dette kan også tyde på manglende metaspråklig bevissthet. Forfatterne peker på analyser fra LISA-studien, samt tidligere forskning, viser at det er lang vei igjen når det gjelder arbeid med muntlige ferdigheter i norskfaget, og at det største forbedringspotensialet er knyttet til å arbeide sammen – muntlig – med tydeligere krav til eleven i rollene som talere og lyttere (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 90).

Prosjektet Klasserommets praksisformer ble gjennomført for en del år siden, og det er viktig å huske at det under dette prosjektet var LK97 som var gjeldene læreplan i skolen. Læreplanene har siden gjennomgått større endringer med LK06, og nå nylig med LK20. Det vil derfor være et viktig bakteppe for lesingen av denne forskningen. Likevel er prosjektet, sammen med LISA-studien, to av de mest omfattende studiene på dette fenomenet i norske klasserom. Også LISA-studien er noen år gammel, men er gjennomført når forrige versjon av Kunnskapsløftet, LK06, var gjeldende. Likevel ser vi flere av de samme funnene i begge prosjektene. Endringsprosesser i skolen tar tid, og ting forandrer seg ikke umiddelbart etter at ny læreplan innføres. Det er derfor grunn til å tro at en del av disse funnene også er gjeldende i dag.

Som disse studiene viser er det enighet om at elever får mange muligheter til å ytre seg og delta muntlig i klasserommet. Likevel er det flere elementer ved muntlighet og muntlig arbeid som går igjen som mangelfulle, deriblant mangel på undervisning i muntlighet, manglende forventninger til elevene i muntlige situasjoner og publikumsollen, og en mangel på metaspråk som muntlighet. Disse elementene vil bli presentert videre.

3.3 Undervisning i muntlighet

Muntlighet i opplæringen har spesielt to formål; et mål for opplæringen er at elevene skal utvikle gode ferdigheter for å kunne delta i arbeids- og samfunnsliv, som naturlig nok inkluderer muntlige ferdigheter. Samtidig har muntlighet som formål å skulle fungere som et redskap ved arbeid med andre ferdigheter og kompetansemål enn muntlighet selv (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 11). Den danske lektoren Mads Haugsted dro et skille mellom *muntlighet i undervisning* og *undervisning i muntlighet*. Her blir muntlighet i undervisning forstått som en metode, altså hvor muntlighet blir brukt som redskap for annen faglig læring. Undervisning i muntlighet beskriver Haugsted derimot som «[...] mundtlighed – dens genrer og disses kontekster – er undervisningens gjenstand» (Haugsted, 1999, s. 33).

Som vist i tidligere avsnitt vet vi at førstnevnte, altså naturlige muntlige situasjoner i undervisningen, forekommer ofte i norsktimene, og at elevene i all hovedsak får gode

muligheter til å snakke sammen og diskutere og samarbeide i par og grupper, samt delta i helklassesamtaler. I norskfaget kan elevene også forvente å møte flere uformelle og formelle muntlige vurderingssituasjoner, som den typiske framføringen. Undervisning i muntlighet, altså undervisning som har som målsetting å heve elevenes kompetanse, er derimot en mindre naturlig del av norsktimene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Det å tilegne seg ferdigheter som å begrunne påstander, resonnere muntlig, argumentere og lytte, og å bli god til det, krever systematisk arbeid med muntlighet, ikke bare anledninger til å øve (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.69). De to perspektivene på muntlighet kan likevel ikke ses helt uavhengig av hverandre. Det å trene på muntlighet er helt klart relevant for å bli en god taler eller diskusjonsdeltager, men muntlige ferdigheter er også sentralt for å kunne bruke språket som redskap for læring. All muntlig aktivitet elevene deltar i kan i praksis bidra til å utvikle deres muntlige ferdigheter, selv om aktiviteten eller undervisningen ikke er målrettet mot et mål innenfor muntlig kompetanse. (Børresen et al., 2012, s.37-38).

Selv om muntlig kompetanse har blitt løftet fram de siste årene, og blir fremhevet som viktig for elevenes læring og for deres samfunnsdeltagelse, kommer det fram av studier at utvikling av muntlighet i liten grad blir prioritert i skolen. I norske klasserom så man blant annet at det mangler forventninger til elevenes muntlige kompetanse, og at arbeidet med å utvikle denne kompetansen foregår lite systematisk (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.70). Det å for eksempel beherske en muntlig sjanger krever kompetanse hos elevene. Ved en muntlig framføring er det flere elementer som danner en nødvendig kompetanse, som lytting, argumentasjon og retoriske ferdigheter (Børresen et al., 2012, s. 13).

Elevene skal som nevnt få erfaring med ulike muntlige roller og møte ulike diskurser og språksituasjoner, slik at de får mulighet til å bli kjent med ulike uttryksmåter. I disse situasjonene vil elevene møte ulike språkhandlinger, som å lytte, presentere, fremføre, diskutere, argumentere og gi tilbakemelding. I disse situasjonene må elevene ha kjennskap til fagenes språklige normer og uttryksmåter (Børresen et al., 2012, s. 14).

«Undervisning i muntlighet» må være en tydelig del av norskfaget, og elevene trenger trening i muntlighet, og ikke minst veiledning for å mestre ulike språkhandlinger, sjangre og situasjoner (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 71).

Som vist er det et utviklingspotensial ved arbeidet med muntlighet, men for å kunne øke kvaliteten på feltet, og ikke minst elevenes læringsutbytte behøver man et metaspråk og analyseapparat som er felles for elever, lærere og forskere (Børresen et al., 2012, s. 14). Så kan man spørre seg om lærerne faktisk har tilstrekkelig kunnskap om muntlighet i dag.

3.3.1 Proessorientert skriving

Til skriveundervisning ble i 1985 prosessorientert skriving introdusert for norske lærere. Denne tenkningen er bygget på både sosiokulturelle og kognitive teorier om skriveutvikling, hvor sentrale tanker er utvikling av en metakognitiv bevissthet hos elevene, samt en automatisering av visse ferdigheter og en bevissthet for anvendelsen av skrivestrategier (Fjørtoft, 2018, s. 164). Med prosessorientert skriving kom også aspektet med at skrivingen skulle oppleves autentisk og meningsfylt, og den skulle være kommunikativt orientert (Fjørtoft, 2018, s. 167).

Når det gjelder sjangerundervisning i skolen har Sydneyskolen argumentert for en tredelt tilnærming:

1. En *dekonstruksjon*, der læreren viser frem ulike stadier i mestringen av språklige trekk og konvensjoner gjennom bruk av modelltekster, og der læreren veileder elevene frem til en forståelse av sjangerens kulturelle kontekst.
2. En *felles konstruksjon*, der hele klassen veiledes i arbeidet med å skrive en tekst i samme sjanger.
3. En *individuell konstruksjon*, der elevene skriver en tredje tekst i samme sjanger på egen hånd.

(Fjørtoft, 2018, s. 169)

Gjennom denne modellen vil elevene gradvis tilegne seg de ulike ferdigheter og strategier for å mestre de ulike sjangrene. Elevene får på denne måten møte autentiske eksempler på ulike sjangre og hvordan elementene realiseres (Fjørtoft, 2018, s. 170). Selv om denne modellen er rettet mot skriveprosessen og skriftlige sjangre, kan modellen overføres til arbeid med muntlige sjangre. Lærerne kan for eksempel modellere en samtale eller en diskusjon, hvor de ulike elementene i sjangrene kommer frem og bidrar til elevenes forståelse av sjangeren. Klassen kan deretter i fellesskap prøve seg på en muntlig sjanger under veiledning, før de til slutt prøver seg på egenhånd.

Skriveforskningen støtter både en prosessorientert tilnærming som inneholder elementer som respons og refleksjon av egen tekst, men også instruksjon i ferdigheter som er nødvendige. Fjørtoft trekker frem tre områder ved skriveundervisningen en som lærer bør legge vekt på i egen klasseromspraksis:

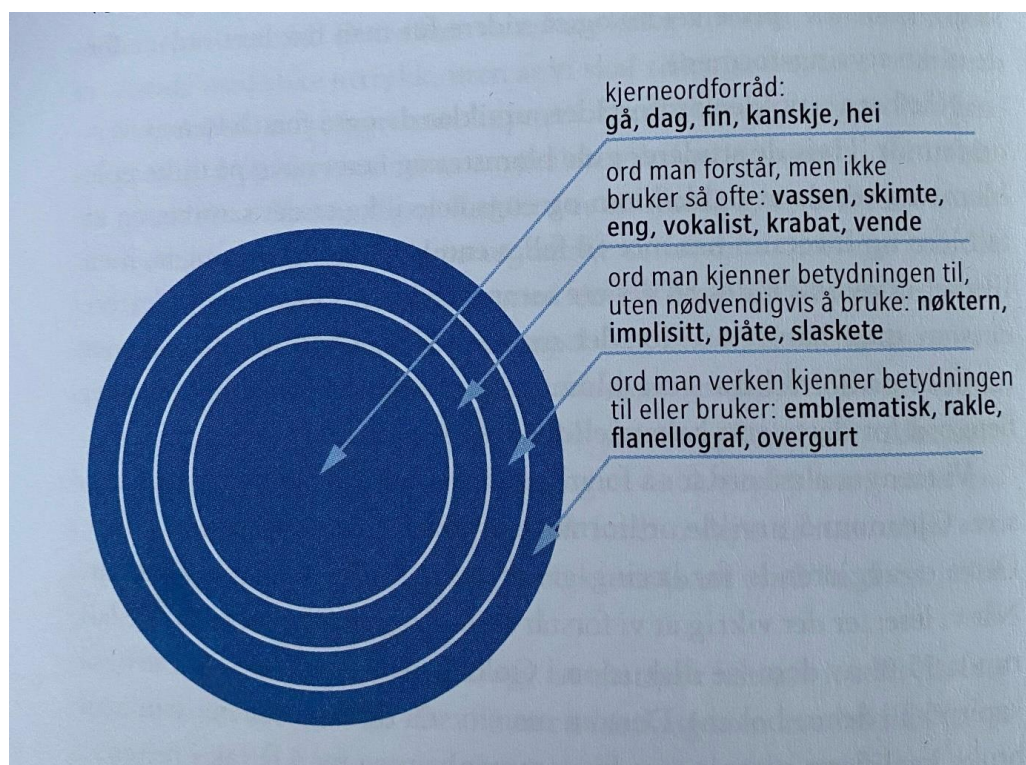
1. Skrivingskontekst. Dette inneholder alle individuelle, fysiske og sosiale faktorer som vil påvirke undervisningen.
2. Direkte instruksjon i skriving. Dette handler om viktigheten av eksplisitt undervisning i effektiv skriving. Her er også et felles begrepsapparat viktig for å kunne samtale om tekstene.
3. Skrivning og vurdering. Dette handler om hvordan vurderingspraksiser som mål, kriterier og jevnlig samtaler kan ha en klargjørende rolle i skriveprosessen.

(Fjørtoft, 2018, s. 175-176)

Også disse områdene kan overføres til arbeid med muntlighet, og kan fungere som veiledende under utarbeiding av et mer systematisk arbeid med muntlighet i faget.

3.4 Ordforråd

Ord er nødvendige for vår forståelse av omverden og for å kunne kommunisere, og gjennom utvikling av vårt ordforråd utvikler vi samtidig vår forståelse av verden. Denne utviklingen vil være avgjørende for læring generelt, men spesielt for leseforståelse. En kan tenke seg at ord går i en skala, fra kjernen, som består av ord en kan godt, og som en bruker ofte, altså de dagligdagse ordene, via neste plan som inneholder ord en forstår, men sjelden bruker. Ytterste plan består av ord en rett og slett ikke forstår eller bruker. Denne kan inneholde fagspesifikke ord og fremmedord. Etter hvert som man utvikler og utvider sitt ordforråd flyttes ordene i sirkelen innover mot kjernen (Ulland et al., 2020, s. 15-16).



Figur 1: Utvikling av ordforråd (Ulland et al., 2020, s. 16).

Om man skal lære nye ord er det beste å møte ulike situasjoner og lære orda i den konteksten de blir brukt, og det aller beste er om eleven får førstehåndserfaringer med de fenomenene orda er navn på. En førstehåndserfaring vil gi en dypere begrepsforståelse, når eleven bruker flere sanser i læringen (Selås, 2020, s. 38).

Gode samtalar, varierte opplevingar, første- og andrehandserfaringar med aktivering av fleire sansar, presis timing og interesserte omjevnader er dei beste gåvane vi kan gje dersom vi vil at barna skal få eit språk for omverda og forstå det dei er omgitt av (Selås, 2020, s. 38).

Slike erfaringer og den læring som følger med, vil ofte skje muntlig i de situasjonene man står i. Ordlæring er en kontinuerlig prosess, både ved at man øker sin begrepsforståelse i de ordene man allerede kan, og ved at man lærer nye termer og begrepsinnhold (Selås, 2020, s.27-30). Utvikling av ordforråd er altså ikke noe som er begrenset til begynneropplæringen, men noe som følger også på ungdomstrinnet.

3.5 Metaspråklig bevissthet

Forståelse, kunnskaper, ferdigheter og motivasjon er alle forutsetninger for læring, men gode kognitive evner betyr ikke nødvendigvis høyt læringsutbytte. Elevenes organisering og kontroll av egen læring har fått mer oppmerksomhet, og det at elevene skal utvikle metakognitiv kompetanse er vektlagt i dag (Børresen et al., 2012, s. 33-34).

Den norske skolen har vært gjennom en demokratiseringsprosess som språklig sett har gjort den mer hverdagslig, hvor elevenes hverdagsspråk nå er naturlig i skolen. Dette skiftet kan likevel føre til at enkelte av elevene ikke videreutvikler sin metaspråklige bevissthet, fordi de hverdagsliggjør kommunikasjonssituasjoner de møter i skolen som egentlig krever en metaspråklig strategi. Dette kan vise seg for eksempel ved at elevene ikke er bevisste lærebøkens kodeskifte, og derfor har vanskelig for å finne mening i dem (Penne et al., 2012, s. 11).

Metakognitive ferdigheter handler om hvilke kognitive skjemaer elevene tar i bruk, med sine bakgrunnskunnskaper (Børresen et al., 2012, s. 34). «Metaspråklig bevissthet er en form for metakognisjon som handler om strategiene og forståelsen av språket i bruk» (Børresen et al., 2012, s.34). Å kunne ta i bruk relevant fagspråk er en avgjørende del av faglige samtaler, og det blir derfor sentralt å tilgjengeliggjøre skolens fagspråk for elevene, for at undervisningen skal romme alle elever. For å oppnå dette behøves et språk om språket, sammen med tydelig undervisning i hvordan språket brukes i ulike muntlige situasjoner (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s.72). Blikstad–Balas og Roe (2020, s. 89-90) viser til at mange av de observerte elevytringene i LISA-studien var nærmere «hverdagssnakk» enn «fagsnakk», kjennetegnet ved at elevene ikke behøvde å ta i bruk fagspråk i sine ytringer.

Metaundervisning er teoritilegnelse, og ikke ferdighetstrening, i motsetning til andre muntlige arbeidsformer. Denne metaundervisningen må altså inneholde prat om muntlige ferdigheter, hvor blant annet sjangertrekk ved muntlige sjangre trekkes frem og synliggjøres. Slik metaundervisning kan omhandle de ulike delene ved muntlighet, som lytting, vurdering og hvordan argumentere. De ulike strategiene og ferdighetene elevene trenger for å utvikle sin muntlige kompetanse kan bevisstgjøres gjennom et metaspråk og dermed kan læringen bli mer tilgjengelig for alle (Børresen et al., 2012, s.34). Det å lære fag handler om å forstå hvordan språklige verktøy kan brukes i de relevante problemområdene i fagene, samtidig som eleven gjennom å bli fortrolig med språkkulturen blir del av et sosialt fellesskap (Børresen et al., 2012, s.34).

3.6 Retorikk

At det er mangel på et fagspråk om muntlige ferdigheter er tydelig i forskningen av muntlighet i norske klasserom. Retorikken er likevel et område som har fått mer oppmerksomhet i skolen, og som kan fungere som kilde til et fagspråk om muntlighet. Likevel kan det ses som mest relevant for framføringer (Børresen et al., 2012, s. 53).

I læreplan for norsk i LK20 er det flere kompetansemål etter 10.trinn som inneholder retorikk. Et eksempel er «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Elevene skal også kunne «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Et annet mål er at elevene skal kunne «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

Både muntlig og skriftlig kommunikasjon har en viktig rolle i alle skolefag, noe som ble fremhevet med innføringen av grunnleggende ferdighetene, hvor alle fag fikk et ansvar for utviklingen av disse ferdighetene. I dette arbeidet vil retorikken ha sin plass ved å kunne gi både elever og lærere forståelse av kommunikasjon (Bakken, 2016, s. 12). Retorikken gir oss noen konkrete retningslinjer i arbeidet med kommunikasjon (Bakken, 2016, s. 12).

Vi kan se på retorikk som det å kunne overtale og overbevise. Men vi kan også se på retorikk som et fag, med en analytisk og en pedagogisk side som henger sammen. I retorikken studerer man språkbruk, og da spesielt hvordan overtalende språkbruk fungerer. Funnene tar man med seg videre til de som ønsker å forbedre disse ferdighetene. Dette kom frem med revisjonen av læreplanen i 2013, hvor det kom kompetansemål som fremhevet at elevene selv skulle ta i bruk retorisk kunnskap i egen kommunikasjon (Bakken, 2016, s. 15-16). Retorikkfaget er tradisjonelt delt inn i fem hoveddeler: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* og *actio*, som sier noe om den arbeidsprosessen en taler bør gjennom når en utformer en tale. Disse fem hoveddelene peker på fem viktige elementer en taler må løse for å lykkes i å overtale sine lyttere, som ses som målet med retorikken (Bakken, 2016, s. 20). I tillegg til disse fem hoveddelene er *kairos* et viktig begrep innenfor retorikken. Kairos handler om talesituasjonen. En må i tillegg til å vite hva man skal si og hvordan det skal formidles, og kunne kjenne igjen det rette øyeblikk. (Bakken, 2016, s. 61).

3.7 Lytting

Som nevnt tidligere er publikumsrollen og lytting et felt med utviklingspotensial.

Delprosjektet *Arbeid med muntlige ferdigheter* viste at det var høy grad av variasjon i elevenes oppmerksomhet under muntlige presentasjoner. Det kom frem at det på de høyeste trinnene så ut som anerkjennelsen fra medelever hadde en sammenheng med elevenes status og popularitet i klassen, mer enn den faktiske kvaliteten på presentasjonen. En muntlig presentasjon står og faller med dens respons, og en velforberedt presentasjon kan få status som feilet om publikums oppmerksomhet ikke oppnås (Penne et al., 2020, s. 19-21). Det kan være flere svar på hva denne utfordringen bunner i, blant annet at læringsmiljøet har blitt elev- og dialogorientert, og at elevene ikke lenger responderer på det kodeskiftet som skjer ved presentasjoner. Det kan også være at elevene rett og slett ikke ønsker å lytte aktivt til den eleven som holder presentasjon, som handler om hierarki i klassen. Dette problemet er uttrykk for en kulturell vending, som noen vil kalle en demokratisering av skolen (Penne et al, 2020, s. 76). Klasserommene blir mer like hverdagslige rom, hvor hverdagsspråk og elevenes egne meninger dominerer, og det kan derfor bli viktig for læreren å skape mer avstand, for å kunne vekke interesse for elevene (Penne et al., 2020, s. 77)

Det er vanlig å dele språkbruk inn i fire språklige ferdigheter – tale, lytte, skrive og lese, hvorav lytting er den ferdigheten som utvikles tidligst i livet. Lytting har hatt en smal rolle i kommunikasjonsforskning, og blir lite eksplisitt fremstilt også i undervisningssituasjoner. En årsak til denne situasjonen kan være at man i forskning og undervisning har fokusert på en integrert språkmodell, hvor muntlig språk ses som en helhet hvor lytting og tale ikke kan skilles. En kan også ta utgangspunkt i en segregert modell, hvor man vil etterstrebe et skille mellom de to prosessene, og dermed undervise i dem hver for seg (Otnes, 2016, s. 71). Selve lyttebegrepet har flere betydningsnyanser, og vi kan snakke om ulike lytteformål. Det vil nok være bred enighet om at det er en vesentlig forskjell mellom å høre og å lytte. Når vi hører, handler det om en fysiologisk prosess hvor vi mottar og registrerer lydsignaler, men ikke nødvendigvis får med oss innholdet. Når vi lytter går vi derimot inn for å forstå og skape mening i innholdet, og vi snakker her om en konsentrert form for persepsjon (Otnes, 2016, s. 71). Å vende kroppen og blikket mot den som presenterer, sammen med små signaler som viser at du faktisk aktivt forholder deg til det som blir sagt, er måter å signalisere lytting på. På denne måten bekrefter vi den som snakker. På denne måten er det tydelig at lytting er en gjensidig og relasjonell handling (Penne et al., 2020, s. 78). Hvis lytteformålet er å forstå må

vi skape en meningsfull sammenheng av det vi lytter til, som krever motivasjon, åpenhet og nysgjerrighet (Penne et al., 2020, s.78).

Ved muntlig arbeid blir lærerens oppgave å legge til rette for det kodeskiftet som må skje i klasserommet. Elevene må gå ut av hverdagskoder og hverdagsrelasjoner, og gå inn i de rollene de har som lyttere og talere, og andre roller må legges vekk. Selv om lytting kun nevnes i ett kompetansemål i norsk etter 10.trinn er lytting, som vist her, en viktig ferdighet å mestre for å delta i for eksempel samtale og diskusjon, som nevnes i kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

3.8 Mangelen på forventinger/egenverdi

I de situasjonene hvor faglige mål skal formidles muntlig krysses to mål uvilkårlig. På den ene siden har man det faglige målet, som er kunnskapselementet eller «innholdet», på den andre siden har vi det muntlige, altså «formen», hvordan fagstoffet formidles. Spørsmålet blir her hvor viktig kunnskapselementet vurderes i forhold til selve framføringshandlingen.

Dersom eleven presenterer fagstoffet på en korrekt måte vil kunnskapen lettere kunne tas imot som fagstoff av lytterne. Dersom det er muntligheten og framføringskonteksten som er selve målet, skilles «form» fra «innhold». Skal elevene oppnå begge mål kreves høy metaspråklig bevissthet både ved form og innhold (Penne et al., 2020, s.24).

En stor del av arbeidet med å utvikle muntlig kompetanse, er at elevene er kjent med og bevisste over hvilke spilleregler som gjelder i ulike muntlige situasjoner de møter, og hvilke forventninger det er til deres rolle i situasjonen. Også her vil et metaspråk være nødvendig, og det setter krav til lærerne om å være tydelige i formidlingen av de forventninger som er til elevene.

Hvilke signaler læreren sender ut er også av stor betydning for elevenes læring. Læreren sender ut signaler om hva som er viktig eller verdifullt i skolehverdagen. Disse signalene oppfattes av elevene, og det er i sammenheng med disse at elevene definerer sitt syn på læring. «Et optimalt læringsmiljø for elevene, ut fra et læringsperspektiv, vil innebære en lærer som er bevisst hvilke signaler som sendes ut, og som tydelig kommuniserer de verdiene eller den tilnærmingen som kjennetegner læringsorienteringen. Dette vil si en vektlegging av kunnskap og forståelse, vekt på individuell forbedring og innsats» (Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 170). Her hjelper lærerne elevene med å sette seg mål, som ses mot deres egne resultater, ikke andres (Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 170).

3.9 Vurdering/veiledning

Under Kompetansemål og vurdering 10.trinn i læreplan i norsk står det at underveisvurdering skal «bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Læreren skal gi veiledning på en slik måte at det dannes et grunnlag for elevenes videreutvikling i sin kompetanse i faget. Elevene viser muntlig kompetanse når de utfører de ulike språkhandlingene som fremheves i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9-10).

Flere studier av muntlig arbeid på ungdomstrinnet har antydnet at muntlighet har vært ensbetydende med fremføringer, hvor det også kommer frem at elevene generelt får lite veiledning i sine muntlige prestasjoner (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). *Arbeid med muntlige ferdigheter* viste at responsen fra lærerne var støttende, men ukritisk, og at det å støtte den som hadde framføring var et felles anliggende. Kommentarene fra lærerne var svært generelle, og de spesifikke kommentarene som ble gitt handlet gjerne om innholdet i presentasjonen, ikke muntligheten selv (Penne et al., 2020, s. 18-19).

Læreplanen i norsk legger vekt på at elevene skal få vise kompetanse på varierte måter, noe læreren må legge til rette for i sitt fag (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Det er altså ikke tilstrekkelig å bruke muntlige presentasjoner som hovedvekt i vurderingen av muntlig kompetanse. Som vist tidligere i kapittelet består muntlighet av flere elementer. Et fellestrekk er nettopp at elevene får lite veiledning og mangelfulle tilbakemeldinger på muntlighet (Børresen et al., 2012, s. 54). Det er tydelig at norske lærere er gode på å støtte elevene mentalt under og etter muntlige fremføringer, men at det er mangel på veiledning i forberedelsesfasen, og at den veiledningen elevene opplever å få i stor grad handler om det å kunne presentasjonen sin utenat (Penne et al., 2020, s. 21).

Ordet vurdering har tidligere omhandlet vurderingsaktiviteter etter en undervisningsbolke for å vise elevenes utbytte av undervisningen. Senere har underveisvurdering kommet inn, hvor også aktiviteter underveis i undervisningen ses som vurdering. Vi kan si at vurdering i skolen har tre overordnede mål: vurdering skal fungere som motivasjon og støtte for elevene. Vurderingen skal også fungere som dokumentasjon for elevenes læringsutbytte. I tillegg skal vurderingen evaluere og ansvarliggjøre skolen (Fjørtoft, 2016, s. 120). Når vi snakker om vurdering kan vi skille mellom formativ og summativ vurdering, som vi også kan se som vurdering for læring og vurdering av læring. Disse skillene kan vi se som forskjellen på det første og andre målet ved vurdering. Vurdering for læring og formativ vurdering kan ses som

en integrert del av undervisningen, hvor man kan utnytte øyeblikk for å regulere læringsprosesser, og tilpasse undervisningen (Fjørtoft, 2016, s. 120). Fjørtoft trekker frem fem nøkkelstrategier fra William og Thompson for å lykkes med formative praksiser:

1. Klargjøring og deling av læringsmål og suksesskriterier
2. Tilrettelegging av effektive klasseromsdiskusjoner og andre læringsoppgaver som synliggjør indikasjoner på elevenes forståelse
3. Å gi feedback som beveger elevene i riktig retning
4. Å aktivere elevene som ressurser for hverandre i undervisningen
5. Å gjøre elevene til eiere av sin egen læring

(Fjørtoft, 2016, s. 122)

Når vi ser på disse nøkkelstrategiene er det tydelig at de er svært relevante for nettopp den muntligheten vi finner i klasserommet daglig.

Det er tydelig at et utviklingsområde ligger i hvordan man kan gi respons og veiledning på muntlige framføringer. I arbeidet med muntlige tekster må læreren oppfordre til en arbeidsprosess, hvor læreren gir elevene en introduksjon til et slikt arbeid. Bakken sier at:

I tillegg må læreren belønne slik planlegging når han *vurderer* elevenes muntlige tekster. Dette innebærer for det første at resultatet av elevenes *arbeid* i hver av de fem fasene blir gjenstand for vurdering, dvs. både innholdet, komposisjonen, stilen, memoreringen og framføringen (Bakken, 2016, s. 124).

Bakken trekker her fram viktigheten av sammenhengen mellom forventningene til elevene eller de kriterier de har fått for arbeidet, og vurderingen de møter. Ved bruk av vurderingsskjema bør det presenteres for elevene på forhånd, før de begynner arbeidet, slik at elevene er kjent med de kriteriene de måles etter. Kjennskap til kriteriene vil også kunne motivere elevene til å jobbe grundig i prosessen (Bakken, 2016, s. 125). Muntlige fremføringer involverer ofte hele mennesket, og når en fremfører eksponerer man seg selv på en annen måte enn ved skriftlig arbeid. Dette kan føre til utfordringer med å skille prestasjon og person, og en fare er at mange vil kunne ta kritikk personlig. Også i en slik problemstilling vil klare kriterier til sjanger og forventinger til fremføringen bidra til å gjøre vurderingsarbeidet tydeligere både for lærere og elever (Børresen et al., s. 49).

3.10 Klassemiljø/læringsmiljø

I skolen møter elever muntlige situasjoner de ikke kan velge seg bort fra eller unngå. I mange klasser finner vi elever som ikke sier noen ting. Dette kan være talevegring. Talevegring kan fremtre som prestasjonsangst, sosial tilbakeholdenhet og angst for oppmerksomhet, og er en

form for sosial angst (Børresen et al., 2012, s. 48). Hvis vi ser talevegring med teorier om aktiv språkbruk, ser vi at talevegring også kan være læringshemmende for elever med denne utfordringen. Spesielt det å holde muntlige presentasjoner er noe mange elever gruer seg til, fordi en slik presentasjon eksponerer deres kunnskaper også for medelevene (Børresen et al., 2012, s. 48-49).

Klasseromskulturen dannes tidlig gjennom elevenes handlingsmønstre, som bestemmer interaksjonen i klasserommet. Disse mønstrene setter seg etter hvert, og det blir da vanskelig å endre på denne strukturen og ta større del i kulturen. En stille elev fortsetter derfor som regel å være stille, fordi det har blitt dens rolle i klassen. I et slik tilfelle vil de elevene som deltar ofte få mer trening i muntligheten, mens de som gruer seg for muntlighet og kunne behøvd slik trening ikke får det fordi de gruer seg for å delta. Det blir en vond sirkel det er vanskelig å bryte ut av. For å unngå stille elever og for at alle elevene skal kunne delta i det muntlige i klasserommet må alle sammen markere seg som språkbrukere tidlig (Børresen et al., 2012, s. 49-50). Læringsmiljøet er viktig for elevenes læring og dere mulighet til utvikling. I læringssituasjonen er eleven en del av et fellesskap, hvor elevenes relasjoner spiller en viktig rolle for deres læring (Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 167). Lærere har derfor en viktig rolle i utviklingen av et godt læringsmiljø. Et godt læringsmiljø er preget av gode relasjoner, og bidrar til økt interesse og motivasjon hos elevene. Her er tillit, anerkjennelse og genuin interesse for hverandre viktige deler (Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 168). Disse relasjonene skapes nettopp i stor grad gjennom kommunikasjon (Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 169). Også lærerens evne til å se alle elever bidrar til elevenes trivsel på skolen (Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 167).

4 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av metode, og beskrive de metodiske valgene jeg har tatt for å kunne svare på problemstillingen. Jeg vil innledningsvis presentere forskningsdesignet ved en skjematisk fremstilling av undersøkelsen, før jeg videre vil presentere intervjuenes struktur og innhold, samt gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av materialet.

4.1 Forskningsdesign

Problemstilling	Hvilke syn har lærere på muntlig arbeid i norskfaget, og hvordan jobber de med å utvikle elevenes muntlige ferdigheter?
Forskningsspørsmål	<ol style="list-style-type: none">1. Hvilke syn har lærere på muntlighet?2. På hvilke måter brukes muntlig arbeid i deres timer?3. Ligger det en bevisst tanke eller mål ved de muntlige aktivitetene som gjøres i norskfaget?4. I hvilken grad jobbes det med å faktisk utvikle elevenes kompetanse i muntlighet.5. På hvilke måter jobbes det med dette?
Analyse kategorier	<ol style="list-style-type: none">1. Hva er muntlighet2. Viktigheten av muntlighet3. Tid og fokus4. utfordringer5. Lærernes egen vurderinger6. Arbeid med muntlighet7. Veiledning og vurdering8. Opplevelse av elevenes forhold til muntlighet
Metode	Semi-strukturert intervju
Deltakere	4 lærere på ungdomstrinnet

Tabell 1: Forskningsdesign

4.2 Fenomenologisk tilnærming

Denne studien er en fenomenologisk studie der datamaterialet er hentet inn gjennom semi-strukturerte intervjuer med norsklærere. Jeg ønsker innsikt i lærernes tanker om og erfaring med arbeid med muntlighet i norskfaget, og en fenomenologisk tilnærming er derfor naturlig, fordi fenomenologien tar utgangspunkt nettopp i den subjektive opplevelsen en person har av et fenomen. Forskeren samler inn data fra de som har opplevd fenomenet, for deretter å beskrive essensen av denne opplevelsen for alle deltakerne. Fenomenologien kan sies å ligge innunder det konstruktivistiske paradigmet. Innenfor dette paradigmet kjennetegnes forskningen ved at den er induktiv, og at ny teori og kunnskap oppstår ut fra datamaterialet,

dette er altså ikke ment å bekrefte eksisterende kunnskap. Ontologisk kjennetegnes det konstruktivistiske paradigmet ved at forskerens syn på kunnskap er subjektivt. Forskerens verdisyn kjennetegnes ved at forskeren er forutinntatt i den forstand at hens egne verdier og holdninger påvirker prosessen (Creswell, 2013, s. 35). Datainnsamling kjennetegnes ofte av semi-strukturerte intervjuer, fokusgrupper, åpne spørreundersøkelser og åpne observasjoner, refleksjoner eller rollespill (Scotland, 2012, s. 12). Dette er helt i tråd med den fenomenologiske tradisjonen. Kvale og Brinkmann (2019, s. 45) sier at fenomenologien dreier seg om å forstå «sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av deltakerne, ut fra den forståelse at den virkeligheten er den mennesker oppfatter». Intensjonen ved fenomenologiske studier er å forstå det man kan erfare i bevisstheten i sin livsverden, som er den hverdagslige verden vi handler i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76).

Jeg ser altså på fenomenet *muntlighet* i norskfaget, og hvordan fire norsklærere opplever dette fenomenet. Det er fenomenet, og ikke konteksten, som settes i sentrum i studien jeg har gjennomført. Dette grunner i en epistemologisk antakelse om at fenomenet er noe man finner på tvers av kontekster, og med det at det finnes en virkelighet som er – i alle fall til dels – «kontekstløs» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74). Typisk for fenomenologiske tilnærminger er at de legger vekt på ens fortolkninger og ulike forståelser av fenomenet. Med dette følger at generalisering av det som er studert blir vanskelig. Funnene i en slik studie vil bygge på deltakernes oppfatninger og fortolkninger av fenomenet, hvor andre vil oppfatte og fortolke det på andre måter. Vi kan likevel se på intersubjektivitet, altså hvor stor grad oppfatningene og fortolkningene av fenomenet sammenfaller (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 77).

4.3 Kvalitativt intervju

Om man skal finne ut noe om menneskelig erfaring, eller om man vil få innblikk i andres holdninger, kunnskaper og refleksjoner til et tema, er intervju en velegna metode å bruke (Neteland, 2020, s. 51). Problemstillingen min er rettet mot læreres syn på muntlighet i norskfaget, samt hvordan de arbeider med muntlige ferdigheter i undervisningen. Det har derfor vært naturlig å velge kvalitativt intervju som metode, hvor jeg vil kunne få innsyn i deltakernes holdninger og erfaringer med fenomenet.

Kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk. Beskrivelser av virkeligheten fremstilles i tekster, enten i form av rene nedskrivninger

av hva folk sier, eller i en form der forskeren selv skriver ned hva han eller hun observerer

(Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

Valget falt deretter på å planlegge og gjennomføre et semi-strukturert intervju. Kjennetegn på det semi-strukturerte intervjuet er blant annet at forskeren har noen temaer og spørsmål klare i forkant, og at spørsmålene kan stilles der det er naturlig i kommunikasjonen, ikke nødvendigvis i en bestemt rekkefølge (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I min intervjuguide hadde jeg satt opp temaene og spørsmålene i en naturlig rekkefølge, men jeg var bevisst på at det var mulig for deltakerne å dekke flere av temaene og spørsmålene på ett spørsmål, og et semi-strukturert intervju ble derfor et naturlig valg. Ved å strukturere intervjuene på denne måten kunne jeg tilpasse spørsmålene og rekkefølgen på disse til samtalen, og skape en naturlig flyt. Ved semi-strukturert intervju er det også åpent for at forskningsdeltakerne kan introdusere nye temaer til samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121), noe jeg ønsket at det skulle være rom for i mine intervjuer, samt at det ga meg mulighet til å gripe tak i noen av disse temaene som fremstod som relevante for mitt prosjekt.

4.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vi kan si at en problemstilling kan være rettet mot to ulike hensikter. Den ene er å få en «dypere *forståelse* av en situasjon, et sted, et fenomen eller en hendelse», den andre «en *forklaring* på noe som skjedde» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 60). Det er altså den første som var min hensikt med prosjektet og utarbeidelsen av problemstillingen. «En god problemstilling kjennetegnes av at den er interessant og forskbar. At en problemstilling skal være interessant, betyr at den skal ha interesse for andre enn akkurat den som gjennomfører undersøkelsen» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57). Det var tidlig klart at temaet for oppgaven er interessant på bakgrunn av muntlighetens rolle i skolen og læreplanverket i dag, og dermed kan oppfattes som viktig for dem den angår.

Muntlighet er et tema som har stor vekt i kunnskapsløftet som en av de grunnleggende ferdighetene som skal gjennomsyre alle fag i skolen. Som trukket fram i del 3 har forskning vist at muntlighet, til tross for den tyngden det får i læreplanverket, fått mindre plass og fokus i skolen enn lesing og skriving, selv om ferdighetene har vært sidestilt som grunnleggende ferdigheter, innført med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

Som presentert innledningsvis ble problemstillingen: *Hvilke syn har lærere på muntlig arbeid i norskfaget, og hvordan jobber de med å utvikle elevenes muntlige ferdigheter?*

Det ble deretter konstruert fem forskningsspørsmål med utgangspunkt i problemstillingen. Forskningsspørsmålene bryter ned problemstillingen til mer konkrete spørsmål, som fungerte som utgangspunkt for intervjuguiden. De fem forskningsspørsmålene er:

1. Hvilke syn har lærere på muntlighet?
2. På hvilke måter brukes muntlig arbeid i deres timer?
3. Ligger det en bevisst tanke eller mål ved de muntlige aktivitetene som gjøres i norskfaget?
4. I hvilken grad jobbes det med å faktisk utvikle elevenes kompetanse i muntlighet?
5. På hvilke måter jobbes det med dette?

4.4.1 intervjuguide

Postholm og Jacobsen (2018, s. 124) har oversatt Rubin og Rubins tre modeller for hvordan et intervju kan foregå til norsk. De tre modellene er på norsk «åpne slusene», «tre og gren» og «elv og kanal».

Tre og gren-intervjuet kjennetegnes ved at forskeren deler opp sin problemstilling i like deler eller etter temaer, med tilhørende spørsmål i intervjuguiden. Her skal stammen representere hovedproblemstillingen, mens grenene er spørsmålene i intervjuguiden. Forskeren ønsker å stille alle de planlagte spørsmålene, samt å følge opp med oppfølgingsspørsmål eller inngående spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 124-125). Det var naturlig å dele min problemstilling i to deler, hvor den ene delen omhandler læreres syn på muntlighet, som inkluderte spørsmål om blant annet hva de mener er positivt ved å jobbe med muntlighet, og hva de opplever som utfordrende med arbeidet, hva de tenker at muntlige ferdigheter er, samt deres syn på viktigheten av muntlighet i norskfaget. Den andre delen av problemstillingen tar for seg hvordan lærere jobber med muntlighet i norskfaget, og spørsmålene var rettet mot deres erfaringer med arbeid med muntlighet og utvikling av muntlige ferdigheter. Jeg valgte å ta utgangspunkt i en slik strukturering av intervjuet, fordi en slik strukturering var gunstig i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene, og med det, de ulike aspektene av fenomenet jeg ønsket å undersøke. Dette ble da utgangspunktet for intervjuguiden (se vedlegg 2).

En etisk vurdering jeg har hatt med meg under arbeidet med intervjuguiden samt under intervjuene går på forholdet mellom problemstillingen og forskningsdeltakerne. De ulike spørsmålene som stilles under intervjuene vil kunne oppleves ulikt av deltakerne, og spørsmål kan oppfattes som truende, uavhengig av spørsmålets legitimitet. Det er en fare for at studier av læreres undervisningspraksis kan bli tolket som en kritisk evaluering, noe som kan føre til at deltakerne kan bli tilbakeholdne med hva de deler av informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225-226). Dette aspektet har jeg hatt med meg under intervjuene med de fire deltakerne, og i arbeidet med empirien. I og med at noen av spørsmålene i intervjuguiden er rettet direkte mot den enkelte lærers undervisningspraksis og deres arbeid med muntlighet, er det en mulighet for at enkeltspørsmål eller flere av spørsmålene sammen kan ha opplevdes som en evaluering av deres arbeid, selv om jeg har arbeidet med ordlyden og sammensettingen av spørsmålene for å forhindre dette. Jeg var under intervjuene observant på deltakernes reaksjoner på spørsmålene og så deres svar sammen med deres kroppsspråk, men mitt inntrykk er at alle deltakerne svarte ærlig og utfyllende på spørsmålene, og de unngikk ikke å fortelle om utfordringer og eventuelle mangler i deres arbeid, noe som vil komme frem i del 5 – analyse.

4.4.2 Utvalg

I fenomenologiske intervjuer er det fenomenet som undersøkes, og det er derfor et krav i slike intervjuer at deltakerne har erfart fenomenet som skal forstås (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). I mitt prosjekt var det derfor viktig å finne deltakere som har jobbet med muntlighet i norskfaget, som er fenomenet som undersøkes, og som samtidig har jobbet på ungdomstrinnet, fordi prosjektet er rettet mot ungdomstrinnet.

Det er vanlig med 3-10 deltakere i slike studier, og gruppen bør være heterogen, altså at deltakerne har tilnærmet lik erfaring med fenomenet, og ikke for stort sprik i hvor lang undervisningserfaring de har fra norskfaget. Dersom det som beskrives skal kunne få betydning for lignende kontekstuelle situasjoner, krever det imidlertid at en kan beskrive en essens på tvers av deltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s.118). Det er anbefalt at deltakerne har erfaring fra samme kontekst, og at de er valgt ut fra felles kriterier (Postholm & Jacobsen, 2018, s.118). I mitt prosjekt har jeg fire deltakere, som alle er norsklærere, og har jobbet flere år på ungdomstrinnet. Jeg etterlyste ikke spesiell kompetanse i muntlighet, fordi jeg ønsket å se på hvordan det stod til i klasserommene generelt, og ikke bevisst søke deltakere som har hatt et fremtredende fokus på muntlighet.

Problemstillinger sier ofte noe om hvem det er naturlig å intervju. Min problemstilling gjør det naturlig å velge norsklærere fra ungdomstrinnet, med undervisningserfaring i norskfaget. Ved prosjektets start var min opprinnelige tanke å se på både lærere og elevers syn på muntlighet, men etter en samtale med mine veiledere forstod jeg raskt at det ville bli for stor arbeidsmengde for masteroppgaven. Jeg rettet derfor problemstillingen og prosjektet mitt mot lærere, slik at det ble naturlig å begrense innhenting av materiale til intervjuer av lærere. Når det gjelder antall deltakere tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, som gjorde det naturlig å velge 4-6 deltakere, på bakgrunn av at jeg ønsket mer utfyllende svar på de ulike forskningsspørsmålene, og ved bruk av intervju falt beslutningen på å gå for 4 deltakere, med mulighet for å ta inn et par deltakere til ved behov.

Jeg valgte å gjøre et strategisk utvalg, hvor jeg altså hadde en strategi for hvilke deltakere jeg ønsket. Jeg ønsket at deltakerne skulle være norsklærere, med undervisningserfaring i norskfaget på ungdomstrinnet, samtidig som jeg ønsket at deltakerne arbeidet ved forskjellige skoler, slik at ikke en sterk skolekultur farget empirien min. Jeg tok derfor kontakt med ledelsen ved ulike skoler hvor jeg etterspurte interesserte deltakere til prosjektet. Det var da fire norsklærere ved tre skoler som valgt å delta i prosjektet. To av deltakerne måtte trekke seg fra prosjektet, fordi de ikke fant tid til gjennomføring av intervjuet, og jeg stod derfor igjen med halvparten av deltakerne jeg ønsket. Jeg ble derfor nødt til å innhente to deltakere til, og fikk da anbefalt en deltaker av min veileder, som jeg tok direkte kontakt med, samt en bekjent som har jobbet mange år som norsklærer på ungdomstrinnet, hvor jeg også tok kontakt direkte. Begge samtykket til å delta i prosjektet, og intervjuene ble da gjennomført fortløpende. Deltakergruppen endte altså med å være fire norsklærere med undervisningserfaring i norsk på ungdomstrinnet, fra fire ulike skoler på Østlandet, og jeg fikk dermed det antall deltakere jeg ønsket til prosjektet.

Ved strategisk utvalg er det utfordrende å generalisere funnene (Neteland, 2020, s. 54). Som nevnt tidligere er dette også et kjennetegn ved fenomenologiske studier, fordi funnene bygger på deltakernes fortolkninger og oppfatninger av fenomenet som undersøkes.

Neteland beskriver at man etter hvert når et metningspunkt, noe jeg kjente etter å ha gjennomført fire intervjuer (Neteland, 2020, s.54). Det var mye av det samme deltakerne fortalte om, og jeg hadde derfor ikke behov for å gjennomføre flere intervjuer.

Innhenting av samtykke

I dette prosjektet har jeg samlet inn personopplysninger om mine deltakere. Alt som kan spores tilbake til en regnes som personopplysninger, som navn eller stemme (Neteland & Aa, 2020, s. 19). Deltakerne i dette prosjektet er anonymisert, og navn, personnummer etc. kommer ikke frem i noen deler av prosjektet. I intervjuene fremkommer det likevel opplysninger som til sammen kan føre til en person, som stemme og arbeidserfaring. På bakgrunn av dette var det nødvendig å melde prosjektet til Norsk senter for forskningsdata, for å få godkjenning til å gjennomføre prosjektet. Før gjennomføringen av intervjuene med deltakerne fikk de et informasjonsskriv med informasjon om prosjektet, hvordan opplysningene skal brukes og hvem som har tilgang til opplysningene (se vedlegg 1). Etter å ha lest dette skrivet måtte deltakerne signere en samtykkeerklæring før gjennomføringen av intervjuene.

4.5 Gjennomføring

Under intervjuet er det vanlig å bruke en lydopptaker, slik at intervjueren kan konsentrere seg om intervjuets dynamikk og emne. Ved bruk av lydopptaker vil blant annet tonefall, ordbruk og pauser bli registrert, slik at også dette er med til intervjuet skal transkriberes og bearbeides (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 205). Jeg har tatt opp mine intervjuer med diktafon-appen, som sender lydopptaket til Nettskjema. Etter endt innspilling ble lydopptaket umiddelbart kryptert på appen, og det er ikke mulig å spille av opptaket i mobilappen. Opptaket kan deretter høres i Nettskjema eller i eget TSD-prosjekt. Siden det er innholdet i det som sies som er essensen i prosjektet, og ikke det mellommenneskelige samspillet, var lydopptak tilstrekkelig for å registrere det som er relevant for prosjektet. Dersom det mellommenneskelige samspillet hadde vært av interesse å undersøke nærmere, kunne videopptak vært et passende verktøy. Jeg valgte å benytte meg av lydopptaker for å forsikre meg om at informasjonen ble lagret, samt at det ga med muligheten til å høre opptaket gjentatte ganger under transkriberingen. Jeg valgte også å stole på diktafon-appen, og ikke skrive notater under intervjuet, da det kunne forstyrret flyten i samtalen. Etter endt intervju ble intervjuene transkribert fortløpende, fra lydopptaket tatt under intervjuene.

4.6 Transkripsjon

Når en transkriberer blir samtalen mellom to mennesker abstrahert og fiksert i skriftlig form. Når intervjutranskripsjonene er gjort kan man betrakte dem som de egentlige grunnleggende empiriske data i et intervjuprosjekt. Om man ser transkripsjonene fra et språklig perspektiv er

de oversettelser fra talespråk til skriftspråk, fra én narrativ form, den muntlige diskursen, til en annen narrativ form, den skriftlige diskursen (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 204).

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. Forsøk på ordrette intervjutranskripsjoner skaper hybrider, kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den levende muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil. Et intervju er et direkte samspill der det temporale utfoldelsestempo, stemmeleie og kroppsspråk fremtrer umiddelbart for deltakerne i samtalen, men ikke for den som leser utskriften utenfor denne konteksten (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 204 – 205). Allerede i lydopptaket skjer den første abstraksjonen fra den fysiske tilstedeværelsen, som fører til tap av kroppsspråk. Deretter innebærer transkripsjonen av intervjuet også en abstraksjon, ved at intonasjon og stemmeleie får tapt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 204-205).

I mine transkripsjoner har jeg valgt å transkribere ordrett, men uten alle «eh-er» og andre lyder. Dette valget er tatt på bakgrunn av at det er innholdet i det deltakerne sier som er av interesse for meg og mitt prosjekt. Andre dimensjoner av de muntlige intervjuene, som pauser, følelsesuttrykk som latter og sukk og intonasjonsmessige understrekninger, har jeg heller ikke inkludert i transkriberingen, fordi det ikke er av stor relevans for det jeg ønsker å ta med fra intervjuene. Av hensyn til mine deltakers konfidensialitet, har jeg i transkripsjonene gitt deltakerne fiktive navn, samt at skolene fikk navnene A, B, C og D. Der deltakerne nevnte sin arbeidsplass ved navn, har jeg altså i min transkripsjon endret til de anonymiserte navnene. Under transkripsjonene noterte jeg analyseideer som dukket opp underveis.

4.7 Etiske vurderinger

Empirien og dens resultater i dette prosjektet er som nevnt tidligere i kapittelet ikke generaliserbar. Jeg har gjennomført en fenomenologisk studie, hvor jeg har studert fenomenet slik det fremkommer i hodene til mine fire forskningsdeltakere. Andre med samme bakgrunn vil kunne ha helt andre oppfatninger av fenomenet enn akkurat denne gruppen deltakere. «I den strengeste forstand vil en fenomenologisk tilnærming kunne uttale seg om intersubjektivitet» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 77). Intersubjektivitet handler om i hvor stor grad man finner sammenfall i oppfatninger og tolkninger, og jo større sammenfall det er, desto sterkere intersubjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 77). Det kan tenkes at deler av empirien kan ha en grad av intersubjektivitet, sett opp mot den teorien som også presenteres i dette prosjektet. Likevel består empirien kun av fortolkninger og erfaringer fra

fire lærere, og når gruppen deltakere er såpass liten blir det vanskeligere å si noe om intersubjektiviteten.

Deltakere

Som nevnt er en av deltakerne en bekjent. Jeg hadde lite kjennskap til deltakerens profesjonsarbeid før intervjuet med vedkommende, og dens faglige bakgrunn er ikke lagt noe mer tyngde enn hos de andre deltakerne. Denne deltakeren er valgt ut fra samme kriterier som de andre deltakerne, at de er norsklærere med undervisningserfaring fra norskfaget på ungdomstrinnet. Likevel har jeg vært bevisst over dette forholdet i arbeidet med innsamlingen av materiale og ved bearbeiding og analysing av materialet, og hens uttalelser er behandlet og presentert på lik linje med de andre deltakerne.

Min rolle som forsker

Før forskningen starter må forskeren reflektere over sin egen rolle i forskningen. Den kunnskapen som presenteres er konstruert i et møte mellom forsker og forskningsdeltakere, og mellom empiri og teori, og i tillegg mellom forskere og lesere av forskningen. Det er dette samspillet som danner tolkningen av funnene i praksis (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Jeg er lærerstudent med erfaring fra det feltet og den konteksten jeg forsker på i dette prosjektet, som er grunnskolen, og undervisningsarbeid. Jeg har selv arbeidet med muntlighet i klasserommet, og har med det gjort meg erfaringer tilknyttet arbeid med muntlighet i klasserommet, som er temaet for mitt prosjekt. Det vil prege min rolle som forsker under hele prosessen, og mitt aksiologiske ståsted preges av dette. En forsknings kvalitet kan ikke utelukkende være knyttet til resultatet av forskningen, fordi kunnskap kan utfordres av ny kunnskap frem i tid. Forskningens kvalitet må derfor i stor grad bestemmes ut fra hvordan denne kunnskapen produseres, og det er derfor viktig at forskeren kan beskrive hvordan kunnskapen er konstruert med et kritisk blikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Det er i dette kapitlet derfor redegjort for og reflektert over de valg som er tatt underveis i arbeidet med prosjektet, og den påvirkning jeg som forsker og valgt metode kan ha hatt på resultatet.

5 Analyse

Jeg har gjennomført en tematisk analyse, som er vanlig innenfor fenomenologiske studier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 161). For å finne temaer og innsikt i materialet har jeg valgt en selektiv lesetilnærming, hvor jeg først leste transkripsjonene flere ganger for å finne de essensielle uttalelsene som gir uttrykk for fenomenet *muntlighet* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 162). På denne måten kom jeg frem til åtte hovedkategorier som viser hvordan deltakerne beskriver fenomenet og deres arbeid med det, og det er analysen av disse kategoriene som vil presenteres i dette kapittelet. Direkte uttalelser fra lærerne presenteres her i kursiv. Deltakerne vil heretter bli kalt lærerne.

5.1 Hva er muntlighet

Den første kategorien er Hva er muntlighet, som inneholder lærernes beskrivelser av muntlighet. Her svarer flere av lærerne at muntlighet er mye, og et par av lærerne sier det til og med flere ganger gjennom intervjuet. Mads ser på muntlighet som alt man hører elevene om, og nevner at muntligheten starter med muntlig prat. Han nevner fremføringer flere ganger, og rollespill, innspilling av lyd og debatter nevnes også. Også Anna nevner fellessamtale, presentasjon og lydopptak. Det er tydelig at både Mads og Anna tenker på ulike muntlige situasjoner elevene møter i skolen som muntlighet. I tillegg nevner Anna også arbeid med retorikk og stemmebruk, som beveger seg mer over i deler av muntlig kompetanse som elevene har behov for i de muntlige situasjonene nevnt.

Cecilie utdyper muntligheten i høyere grad og sier: *evnen vi har til å sette ord på både det vi tenker og føler. Men det handler også om å kunne uttale ord, lese en tekst høyt. Det handler generelt om evnen vi har til å kommunisere og artikulere både det vi vet, og det vi kanskje ikke helt vet at vi vet.* Cecilie påpeker også at muntlighet er kommunikasjonskompetanse, og at kroppsspråket også er et element her. Cecilie trekker frem andre elementer ved muntlighet, og drar muntligheten til et «hverdagslig» nivå, og fokuserer på det vi kan se som muntlighet og muntlige ferdigheter vi har bruk for ofte, ikke kun i formelle situasjoner som en framføring eller debatt.

De fire lærerne ble under intervjuet spurt hva de legger i begrepet *muntlig kompetanse*. Her svarer Mari: *en del kompetansemål i læreplanen går jo på at man skal drøfte for eksempel, eller presentere og reflektere, og dette kan jo gjøres både skriftlig og muntlig.* Utenom dette sier Mari relativt lite om hva hun tenker om muntlig kompetanse. På samme spørsmål svarer Anna at hun tenker på det å være bevisst på hvordan man bruker språket, og det å bli mer

presise i det muntlige språket. Hun nevner også at muntlig kompetanse handler om å *kunne tilpasse og vite når man skal være mindre formell og mer formell, når passer det seg å si ting og ikke.*

Cecilie trekker fram flere elementer som viktige deler av muntlig kompetanse og hun sier at: *Det er den evnen vi har til å sette ord på ting, altså ting er veldig vid forstand da, men jeg tenker at den muntlige kompetansen handler om å kunne kommunisere, altså ansikt til ansikt. Det handler også om å kjenne til retorikk, kjenne appellformene, kunne argumentere, men også kunne forstå og stille spørsmål ved andres argumenter, og gjøre det på en måte uten å bruke hersketeknikker.* Hun trekker også frem det å kunne begreper, ha en bred begrepsbase, forstå begreper, forstå viktigheten av å sette riktig begrep i riktig kontekst som deler av muntlighet og det å kunne kommunisere verbalt.

Mads er derimot mindre konkret i sin beskrivelse av muntlig kompetanse og sier at det er *liksom alt eleven viser da. Alt eleven viser i løpet av en vurdering eller fram til en vurdering da. Så er det vel lett å tenke at det er den kompetansen man viser de gangene man har framføringer og sånt som man har noen ganger i året, men jeg føler på en måte at målet er å få vist litt muntlig kompetanse utover det også. Muntlig kompetanse er jo, jeg føler at det er alt de kommer med, alle gangene jeg hører dem.*

Som vist er det flere fellesnevnerer blant lærernes tanker og forståelse av hva muntlighet er og hva det innebærer. Mens Mads forklarer muntlig kompetanse svært generelt uten å trekke inn noen ferdigheter, nevner Mari kompetansemålene og de språkhandlingene de inneholder, noe også Cecilie er innom når hun nevner det å kunne kommunisere og argumentere. Både Anna og Cecilie er innom presisjon i språket, og å tilpasse seg situasjonen.

5.2 Viktigheten av muntlighet

Neste analysekategori er viktigheten av muntlighet, hvor jeg vil presentere hva lærerne har trukket fram som viktig med muntlige ferdigheter og arbeid med muntlige ferdigheter i norskfaget, og hva de sier om hvorfor de jobber med muntlighet.

Lærerne er tydelige i at de syns muntlige ferdigheter er viktig for elevene, og trekkes elevenes fremtid inn som begrunnelse for arbeidet med muntlighet. Mads sier: *Nei altså sånn for modningen deres og for alt de skal møte i arbeidslivet etterpå, så er det åpenbart at det å være muntlig blir viktig for dem samme hvilken vei de velger på en måte.* Også Mari ser muntligheten i et framtidsperspektiv: *muntlighet er jo veldig viktig fordi det er så viktig at vi*

hjelper elevene til å utvikle det senere, både for videregående studier, men også i arbeidslivet bruker man muntlige ferdigheter veldig mye. Mari trekker også inn muntlighet som viktig for å delta i samfunnet og å kunne engasjere seg.

Cecilie: Så jeg tenker muntlighet er en veldig viktig egenskap som vi mennesker trenger å ha, fordi at det er så viktig del av det sosiale samspillet i samfunnet. Også Cecilie trekker inn viktigheten av muntlige ferdigheter i arbeidslivet: de aller færreste yrker i dag er uten krav til evne om å kommunisere. Det er tydelig at de tre lærerne ser verdien og viktigheten av gode muntlige ferdigheter for elevenes deltakelse i samfunns- og arbeidsliv.

Mari og Cecilie er også innom et annet perspektiv, som omhandler sammenhengen mellom muntlighet og skriftlighet, og muntlighet for svake lesere. Mari forteller om svake lesere: *de gjerne kompenseres med det muntlige og at det er viktig å styrke den delen for de som er svake på å lese og skrive. Cecilie trekker frem: altså for det første så har jo min kongstanke som lærer vært at det å utvikle seg muntlig, det er det letteste å gjøre, fordi at når du har fått ordforrådet ditt på plass muntlig, så er det mye lettere å få det ned på papiret. Jeg mener at muntlig er en viktig del på vei til å bli god skriftlig, for de tingene henger sammen. I tillegg nevner Mari den funksjonen muntlighet har for læring, at man ofte lærer mye av å prate sammen.*

Mari og Cecilie nevner også læreplanen ved å snakke om livsmestring og henviser til de tverrfaglige emnene i læreplanverket. Mari: *men det er jo generelt viktig å uttrykke seg, ikke bare sånn fagkompetanse, men også for livssituasjon. At man klarer å sette ord på hvordan man har det inne i seg for eksempel, så det handler jo om dette tverrfaglige tema vi har fått med folkehelse og livsmestring. Så det går både på det faglige, og også på det mellommenneskelige, eller å utvikle hele mennesket. Cecilie sier om samme tema: det ligger hvis man skal tenke faglig sett så ligger det jo som et spesifikt mål i kunnskapsløftet, men det ligger jo også i disse tverrfaglige emnene. For det er en stor del av det å kunne drive med livsmestring, altså det å lære seg å kommunisere. Mads henviser til læreplanverket ved å nevne at elevene skal ha en muntlig karakter.*

Lærerne ser altså de ulike nytteperspektivene ved muntlighet, og de presenteres som de bakenforliggende tankene ved arbeidet med muntlighet.

5.3 Tid og fokus

Tredje analysekategori ble naturlig hvilket fokus lærerne har på utvikling av muntlig kompetanse i norskfaget, og hvor mye tid de bruker til muntlighet på ulike måter. I denne kategorien blir det tydelig at lærerne har noe ulikt fokus på muntlighet i sitt arbeid, tre av lærerne beskriver det vi kan se som noe manglende fokus på muntlighet i faget, noe de sier tydelig selv også, mens en av lærerne viser til muntlighet som et viktig fokusområde i karrieren.

Anna: Vi øver hele tiden på å snakke til og med hverandre. Samtidig forteller hun også at; jeg tror vi har mindre fokus på det enn skriftligheten. Jeg har nok ikke hatt like mye fokus på det som det skriftlige, men når det er sagt så hadde vi ganske mye fokus på det i høst, før hun senere sier; Når jeg tenker etter så har vi faktisk jobba med det. Jeg tror ikke jeg er så flink til å sette ord på muntligheten.

Mads forteller at fokuset ofte ligger på det skriftlige og. Som at det er litt sånn lettere å måle konkret da. Jeg må sikkert feie meg inn i rekka av de som sikkert har litt for lite. Jeg er liksom litt sånn i bolker på en måte. Så jeg tror kanskje det går i bolker når vi liksom har ting som naturlig ligger til muntlig, men i det daglige en del mindre det tror jeg nok. Når vi snakker om undervisning i muntlighet sier Mads: Men vi bruker tross alt en del tid på det og kommer tilbake til det ganske ofte egentlig føler jeg. Men vi sikrer det jo i planene våre og sånn det er noe vi gjør.

Også Mari forteller om manglende fokus på muntlighet. Men samtidig så ser jeg jo at vi kanskje ikke har brukt så mye tid på det, eller at det har blitt litt tilfeldig, og av det jeg har lest av forskning og det jeg har lært på lærerskolen før da, så var det ikke mye fokus på det. Nå går jo jeg en utdanning som også har fokus på lesing og skriving, så jeg har ikke så mye fokus på muntlighet sånn egentlig det tror jeg ikke, men jeg har en del fokus på det, men det kunne absolutt vært bedre. Så middels hvis jeg skal rangere.

Cecilie: Jeg har brukt veldig mye tid i min yrkeskarriere som lærer på å fremme det muntlige, altså jeg synes det er viktig at man skal...mine elever, det første de møter på ungdomsskolen er muntlig aktivitet og muntlige fremlegg. Alle deres vurderinger på starten av ungdomsskolen de er muntlige fordi at de skal lære å høre sin egen stemme. Og så har jeg helt fra starten, fra de kommer, så må alle snakke i klasserommet, altså uansett hvor stille du er når du kommer fra barneskolen, så hjelper ikke det, fordi når du kommer på ungdomsskolen så må du snakke.

Når vi snakker om muntlighet i forhold til skriving sier hun at det skal være akkurat like strukturert, og det må starte tidlig.

Anna, Mads og Mari forteller at de ikke har hatt så stort fokus på muntlighet, av ulike årsaker. Likevel etter å ha tenkt seg om sier de likevel at de faktisk har jobbet en del med muntlighet, hvor Anna nevner å ha jobbet med det i høst, og Mads at det går litt i bolker. Det kan se ut som lærerne ser arbeid med muntlighet som større arbeid over lengre tid, hvor muntlighet er hovedfokus. Av de to tidligere kategoriene ser det ut som lærerne ser mye av den muntlighet som foregår i hverdagen, men disse funnene tyder på at arbeidet med muntlighet i hverdagen kanskje ikke er likeså fokusert og strukturert. Anna og Mari nevner eget utviklingspotensial også. Anna vet at hun selv føler at hun ikke er så god på å sette ord på muntligheten, Mari ved å fortelle at fokus på muntlighet kunne vært bedre og ved å rangere fokuset på muntlighet til middels. Som vist har Cecilie et helt annet fokus på muntlighet i faget, og trekker muntligheten fram som noe hun har brukt mye tid på å arbeide med. Her er det muntlig arbeid som er i fokus fra starten av ungdomsskolen, og at muntlighet skal være en viktig del av timene. Hun presiserer også at arbeidet med muntlighet skal være akkurat like strukturert som arbeidet med andre ferdigheter, og at arbeidet med muntlige ferdigheter må starte tidlig.

5.4 utfordringer

I arbeidet med materialet var det tydelig at det er noen utfordringer knyttet til muntlighet i klasserommet og arbeid med utvikling av muntlig kompetanse. utfordringene omhandler både det praktiske aspektet ved muntlighet og utfordringer knyttet til elevene.

Når det gjelder det praktiske sier Anna: *rent praktisk så er det at du sjeldent får mulighet til å gå inn og veilede. Syns det er utfordrende å gi de nok sjanser til å øve. Jeg tenker at det er et ganske stort potensial som vi ikke bruker, men det er den tida da. Så kommer leseopplæring, som vi også skal fokusere på, og så skriver de så innmari dårlig, så vi må jobbe med grammatikken, og så går jo ikke alt dette her, for du får ikke tid til noen ting nesten. Så du må liksom velge hva du skal gjøre, så det er kanskje noe med å være bevisst på hva vi faktisk jobber med. Det er fortsatt mange konstruerte samtaler, og noen ganger blir det en god samtale, men jeg syns det er vanskelig fremdeles, selv om jeg har jobba mange år. Det å få til en god klasseromssamtale hvor man engasjerer seg, og så vet man ikke hvilken retning det tar, det syns jeg ikke jeg er så god på, og skulle ønske jeg var bedre på det.*

Mari: En utfordring blir jo på en måte å styrke alle elever og å ha tid til både jobbe med muntlighet og digitale ferdigheter og lesing og skriving av det man skal gjennom. Men tid er alltid noe som er krevende for oss.

Både Anna og Mari forteller at alle de ulike områdene og ferdighetene det skal arbeides med i faget er med på å skape en utfordring knyttet til tid, og det som oppleves på mangel på tid i forhold til det som er forventet at de skal oppnå. Anna snakker også om at hun selv ikke føler hun er så god på å lede spontane samtaler i klasserommet, som selvsagt gjør arbeidet med muntlighet i helklasse mer utfordrende. Det er ikke fjernt å tenke seg at lærernes opplevde kompetanse og deres trygghet i muntlighet gjenspeiles i deres arbeid med muntlighet i sine klasser.

Når det gjelder elevperspektivet sier lærerne:

Anna: og det er mange som ikke ønsker å si noe høyt og som ikke deltar i en fellessituasjon. Da blir det veldig begrensa hva vi får se av det de kan, fordi mange ikke ønsker å snakke.

Mari: Vi er jo ulike mennesker, og det er elevene også. Noen er mer utadvendte og liker å prate, andre er mer sjenerte.

Mads: Jeg føler ofte at de må liksom settes i gang med litt sånn konkrete oppgaver. Så føler jeg at hvis ikke jeg har et konkret spørsmål til dem, så er det kanskje vanskeligere å dra det i gang for eksempel.

Elever som ikke deltar muntlig, at elevene må dras i gang med konkrete oppgaver kan bunne i ulike grunner. Det kan handle om utrygghet i klassen, at læringsmiljøet ikke oppleves trygt nok for elevene, men det kan også handle om at elevene ikke opplever å ha nok kunnskap om de muntlige situasjonene de befinner seg i og ikke kjenner til hva som forventes av dem og kjørereglene for den type kommunikasjon. Cecilie trekker inn trygghet som en utfordring: *utfordringen er å skape psykologisk trygghet i en læresituasjon, sånn at det skal være trygt å snakke. Og det er klasseledelse som er på en måte det som er viktig der.*

5.5 Lærernes egenverdinger

På bakgrunn av de ulike utfordringene lærerne tar opp i intervjuene, ble deres tanker egen erfaring/arbeid med muntlighet som tema, og hvordan de oppdaterer seg på faget en naturlig analysekategori. Dette kan man se som et bakteppe for de funnene som er presentert i de tidligere analysekategoriene. Det er naturlig å se deres opplevde kompetanse i temaet i sammenheng med deres arbeid.

Mari: jeg tror at mange lærere ikke synes de har nok kompetanse på området. I det siste så har jeg nok blitt mer bevisst på at når vi trener muntlighet, så trener vi ikke bare på at de skal kunne gi et svar, men at de skal kunne begrunne svaret, at det blir litt mer dybde i muntligheten da. Og jeg tenker at akkurat som vi med opplæring og stillasbygging innenfor de andre ferdighetene, så trenger vi jo det på muntlighet, og det kan ikke jeg nok om, og skulle gjerne lært mer om det ja.

Anna og Cecilie nevner også skolepraksis ved deres arbeidsplasser. Anna sier: *det er jo interessant tematikk, og vi jobba litt med det i personalet i høst. Med muntlighet og hva det er, hvordan vi gjør det, hvordan vurderer vi og er vi gode nok til å veilede i de samtalene for eksempel.*

Cecilie: jeg vil vel si at utviklingen for de årene jeg har jobbet har jo gått fra å liksom: alle prøver skal være skriftlige til at nå har jo alle muntlige presentasjoner. I ledelsen på skolen jeg jobba på så har jo det vært noe som har vært hentet fram, også at det er viktig at vi ser på vurderingsformene våre, og det er vi også forpliktet til hvis vi ser på rammeverket vårt. Og så er det jo sånn at noen skynder seg veldig langsomt ja, og så tror jeg etter hvert som man får generasjonsskifter så vil vi se endring. Jeg er jo en muntlig person. Jeg er jo glad i å prate.

Anna legger også til: *Og det tror jeg ikke vi er, eller ikke jeg i hvert fall, fordi jeg har ikke noen tradisjon for å gjøre det nødvendigvis. Har nok mye å jobbe med. Det er mye å lære, og mye vi ikke er så gode på. Jeg tror ikke jeg er så flink til å sette ord på muntligheten.*

Både Anna og Mari sier de ikke synes de har nok kompetanse i arbeid med muntlighet, og at det er områder de ønsker å utvikle seg på. Mads sier avslutningsvis om arbeid med muntlighet: *det er noe jeg har reflektert litt lite over selv skjønner jeg når jeg har snakka med deg nå.*

Selv om flere av lærerne uttrykker en opplevelse av manglende kompetanse i temaet, forteller de om et utviklingsarbeid i skolen, og en større forståelse av muntlighet nå, og et bredere arbeid med muntlighet i skolen.

5.6 Arbeid med muntlighet

Neste analysekategori viser hvordan lærerne beskriver sitt arbeid med muntlighet. Jeg har valgt å dele denne kategorien i mindre kategorier igjen, hvor en viser funnene knyttet til arbeidsmetoder, altså formen den planlagte muntligheten. En kategori inneholder det lærerne har fortalt som vi kan regne som undervisning i muntlighet. Den tredje inneholder det lærerne har sagt som handler om tilpasning av muntlig arbeid.

Form

Anna: Så har vi gjort som speed-dating noen ganger, hvor de sitter to og to og prater om noe, og så flytter de seg videre. De hadde en presentasjon i åttende. De skulle skrive en fortelling, og begynte med å tegne en karakter som de skulle tillegge egenskaper, og så skulle de presentere denne karakteren foran klassen. I den andre klassen hadde vi en muntlig debatt tidligere i høst, en stor klasseromsdebatt. Vi har også jobbet med at de etter tentamen har presentert teksten sin muntlig, og at de skal forklare teksten på 30 sekunder. Her ser vi at Anna forteller om både formelle og uformelle kommunikasjonssituasjoner. Hun forteller også at de har hatt en elevbedriftsprosjekt, hvor elevene ble nødt til å snakke med ulike veiledere og kanskje ta noe telefoner til ulike personer. Hun sier likevel at det fortsatt blir mange konstruerte samtaler i klasserommet.

Også Mads nevner både formelle og uformelle muntlige situasjoner, og trekker fram framføringer og innspillinger hjemmefra. Han forteller at de fleste timer starter muntlig, med muntlig prat som oppstart uansett om timens arbeid i hovedsak skal foregå skriftlig for eksempel, og at han ønsker å spille litt ball fram og tilbake med elevene slik at den muntlige gjennomgangen blir toveis.

Også Mari nevner de typiske presentasjonene, men legger også til muntlig gruppearbeid: *Også tror jeg at det fort blir presentasjoner, med PowerPoint eller plakater som vi hadde før, kanskje ikke så mye av det nå lenger, men et eller annet sånn visuelt da, bilder eller noe. Og så er det det vi gjør ut av det. Kanskje litt snevert. I senere tid så har vi jobbet mye med dette med samarbeidslæring. Og da jobber vi ofte 4 og 4 i grupper. De kan jobbe litt sånn 2 og 2 med læringspartner og, men når vi stiller et spørsmål i klasserommet, at de både skal få tenke*

litt selv og at de også jobber sammen på gruppa, og da opplever vi at det ikke er så vanskelig uansett hvilke elever man spør om å si ting høyt fra gruppa, fordi at da er det på en måte et eierskap i gruppa, og ikke bare jeg som elev selv som står bak det her. En annen måte er jo at vi har jobbet med podcaster. Mari nevner også innspilling av film.

Cecilie forteller mer om andre arbeidsmetoder og aktiviteter knyttet til muntlighet: og jeg hadde en sånn, og det har jeg gjort i mange år, med den klassen der så hadde de en hvit maske på, så skulle de bruke kroppen til å forklare noe uten ord. Jobbet veldig mye med det å stille spørsmål, at jeg har jobbet med den sokratiske tilnærmingen veldig sånn bevisst i forhold til det å stille spørsmål som åpner opp for refleksjon, så det å ha veldig mye elevaktive læringsformer i forhold til å skrive spørsmålet på tavla eller ofte lagde lapper hvor jeg delte ut som de skal diskutere. Først skal du tenke på det selv, og så skal de i en gruppe, og så, i et gruppearbeid for eksempel da, så vil alle elevene være forpliktet til å si noen ting. Det å ha trent på å ha ulike roller. Vi skal kommunisere til et barn, til en voksen, til en bankansatt.

Jeg har brukt alternative læringsarenaer veldig mye, vært mye ute og gått og hatt uteskole, altså oppgaver underveis hvor de har vært nødt til å snakke sammen. Jeg har lagt ned veldig mange ulike muntlige oppgaver på veldig mange forskjellige måter. Alt fra sånne helt enkle ord, forklare ordet til hverandre, forklare det med egne ord, sette i kontekst.

Det første som var tydelig er at de fire lærerne beskriver ulike måter de har jobbet med muntlighet i sine klasser. Formelle muntlige situasjoner som presentasjoner nevnes flere ganger, mens det lærerne forteller om mindre formelle situasjoner varierer mer.

Undervisning i muntlighet

Når det gjelder funnene av undervisning i muntlighet kan vi se noe blant det lærerne forteller. Anna forteller når hun snakker om elevbedriftsprosjektet at: *vi snakket jo om på forhånd om hva som er lurt å si og ikke og sånn.* Hun forteller også at de har jobbet med debatter, hvor de jobbet med det å bruke stemmen sin både i klasserommet og offentlige rom, og at de snakket om det å våge å si ifra. Anna har også øvd ganske bevisst på at elevene ikke fikk lov til å si «vet ikke», og at de også var innom retorikk og stemmebruk: *og så lærte de dette med innlegg og replikk med en og to fingre.*

Mads: *Debatteknikk og sånn så da føler jeg liksom at når vi, hvis vi prøver å kjøre i gang en debatt og kanskje vi ser en debatt på skjermen først, og du kan snakke litt om hva som faktisk*

skjer og hersketeknikker og sånne ting. Ved spørsmål om undervisning i muntlighet sier Mads at mye er det ikke, men det er noe, fordi vi har jo liksom de her, og vi har jo i fagplanene våre at i åttende kjører vi litt om det i starten før vi liksom har de første framføringene og før vi hører de sånn. Og så er det jo den retorikkdelen som jeg bruker en del tid på, egentlig.

Også Cecilie nevner her arbeid med retorikk: *vi har gjort analyser av taler for eksempel, altså vi har brukt mye tid på retorikk. I tillegg sier hun: og vi jobbet mye med at det ikke var lov til å kritisere uten å ha noe å på en måte komme med da. Det er ikke lov å si at «det var feil». Vi jobbet mye med den delen i forhold til det psykologiske. Cecilie forteller også at de jobber med å lære å lese kroppsspråk, forstå hva som blir sagt. Jeg snakker mye med elevene om hersketeknikker, og det å kunne lære seg å møte det.*

Det er tydelig at lærerne fremhever arbeid med retorikk. Retorikk er nok veldig enkelt å se som *undervisning i muntlighet*, fordi retorikken og dens innhold er relativt konkret og håndfast, og at det derfor kanskje er enklere å undervise i enn andre elementer i muntlighet. Om lærerne faktisk ikke har mer undervisning i muntlighet eller om det er det at de har vanskelig for å identifisere den faktiske undervisningen i muntlighet, er vanskelig å si noe om. Men det er jo en god mulighet for at lærerne i retorikk-undervisningen er innom flere deler av muntligheten enn de fem elementene ved arbeidet med en muntlig tekst. Om det er noe undervisning i de mindre planlagte muntlige situasjonene og sjangrene er også uklart.

Tilpasninger

Når det gjelder tilpasninger i muntlig arbeid ser det ut som dette er noe lærerne ser på som utfordrende, og noe de kanskje ikke har reflektert så mye over tidligere. Vi snakket litt om tilpasninger i forhold til skriftlig arbeid.

Anna: jeg tror kanskje det er det viktigste når jeg har vært bevisst over hvordan jeg jobber med muntlighet i klasserommet, at vi varierer sånn at den som elsker å stå i en debatt og bare replikk på innlegg får vist seg fram, og de som hater det også får vist seg fram på en annen måte. Dette kan forstås både som det å få vist seg fram i form av en vurdering, men det kan også forstås som viktigheten av å oppleve mestring, ved å få vise seg frem i en situasjon man er mer komfortabel med.

Cecilie sier om de stille elevene: *Jeg hadde noen elever i den klassen der som var stille. Så jeg var veldig sånn at de fikk litt sånn personlig treningsprogram når det gjaldt muntlig aktivitet da. Også trente jeg de på p stille spørsmål, både ved at jeg gjorde det sånn i forhold*

til modellering, men også at de ble trent på å stille spørsmål som skulle fremme nysgjerrighet og interesse.

Også Mari nevner stille og utrygge elever: jeg prøver for eksempel å tenke at det er viktig hvem man setter sammen. Jeg skulle gjerne liksom ha systematisert det enda mer, for å gjøre det enda mer effektivt.

Ved spørsmål om tilpasninger svarer Mads: ja, da må det være kanskje på noe som individuelle innleveringer, man kan lage noen forenklete versjoner. Det prøver jeg gjerne å løse ved å gi ganske åpne oppgaver da. Da leverer alle på sitt nivå, uansett hvor man startet. Den der klasseromspraten der lar jeg det være opp til elevene hvor mye de ønsker å bidra og sånn. Jeg føler liksom ikke at jeg kan dytte noen noe mer ut av det enn de er komfortable med selv.

5.7 Veiledning og vurdering

Vurderingsformer

Anna: jeg burde vært flinkere til å veilede de i den muntligheten som kommer mellom, ikke hverdagsspråket og ikke presentasjon, men samtalen da. Vi har ganske få vurderingssituasjoner. Det er dessverre fortsatt sånn at vi tenker at nå må vi ha en vurdering, så da lager vi en. Anna forteller at det er satt opp en fagsamtale dette halvåret hvor elevene skal velge mellom en bildebok, en spillefilm og to noveller som har jobbet med. Samtidig vurderer vi jo hele tiden når de sitter og jobber med noe, oppgaver eller spørsmål eller en tekst, så blir det små fagsamtaler hele tiden når læreren går rundt.

Mads: jeg føler at jeg har et ganske godt bilde av dem, nå som jeg faktisk ser de et par ganger i halvåret. Vurderingen min er jo på det jeg oppdager i klasserommet, men i hvert fall det jeg ser eller i tillegg da, det jeg får inn på disse variantene våre på teams og sånn. Når han forteller om tilbakemeldinger sier han: jeg føler noen ganger litt sånn at det er tilbakemeldinger som de forstår, og at det er en begrunnelse på karakter som de forstår og aksepterer. Ja, de snakker ledig og løst, og vet at de forstår innhold, og har løsrevet seg.

Det første Mari nevner om vurdering er: det er jo viktig at vi hjelper elevene, at de ikke alltid må lese og/eller skrive for å vise kompetansen sin, men at de også kan få lov til å fortelle da eller presentere eller drøfte muntlig. Dette er et synspunkt på vurdering de Anna og Mads ikke har vært innom. Her løfter Mari frem muntlig vurdering som en positiv løsning for elever med utfordringer på andre områder, og som en verdifull måte å få frem elevenes kompetanse.

Mari forteller: *vi har jo veldig fokus på vår skole på formativ vurdering og setter ikke karakterer mer enn to ganger i året, akkurat da vi må. Sånn at elevene har jo mest fokus på at de skal utvikle seg.* Hun forteller at elevene ved oppstarten av nye muntlige oppgaver går inn på skolens verktøy for vurdering og ser på tilbakemeldingene de har fått på muntlighet tidligere.

Cecilie: *alle deres vurderinger på starten av ungdomsskolen de er muntlige fordi at de skal lære å høre sin egen stemme. Det er klart at vi har jo karakter i muntlighet, så i norsk så er det jo en egen muntlig karakter, og den muntlige karakteren er jo en vurdering av all muntlig karakter, og så er det viktig at, i hvert fall så har jeg vært veldig til å kommunisere at husk at det er underveisvurdering, altså den endelige muntlige karakteren settes i 10.klasse.* Hun sier også: *jeg har jo vurderingskriterier på det, akkurat som på alt annet. Det står at elevene skal vise kompetanse, det står jo ikke hvordan de skal vise kompetanse, så det handler egentlig bare om mindsettet mitt og mindsettet til lærerne. At det er å bruke vurderingskriterier på akkurat samme måte. Det handler jo om å lage gode vurderingskriterier.*

Også Mari trekker inn kompetansemålene og kriterier: *jeg prøver å ta utgangspunkt i kompetansemålene. Og også å være veldig nøye på at elevene har forstått dem og så utarbeide noen kriterier, sånn at de vet liksom hvordan de skal komme dit. Det synes jeg egentlig er ganske likt som du jobber med å skrive en tekst.*

Utfordringer

Ved spørsmål om vurdering av muntlighet sier Anna; *det synes jeg jo er utfordrende, fordi jeg synes fremdeles det er mye sånn at du har en magefølelse, eller om ikke magefølelse, så har du noe å gå ut ifra, den faglige kompetansen du går ut ifra.* Hun sier at det ofte er vanskelig å sette ord på akkurat hva det er som skiller en karakter 4 fra en karakter 5. *Så jeg synes det er vanskelig å gi gode tilbakemeldinger, i hvert fall hvis det er en spontan muntlig situasjon, en samtale eller en presentasjon eller noe som går fort. Jeg synes ikke det er vanskelig å gi vurdering ut ifra hvilke karakterer jeg synes det er nødvendigvis, men å gi elevene en god tilbakemelding synes jeg er vanskelig.* Hun snakker også om hvordan elevenes personlighet kan være med på å farge en presentasjon og det inntrykket du sitter igjen med, og at personlighet enten kan komme frem eller i veien for budskapet.

Mads nevner at en utfordring ved vurdering av innspilling av lys/video kan være at man ikke kan være sikker på at det gjenspeiler elevenes kompetanse, fordi det er umulig for læreren å

faktisk vite om eleven har gjort arbeidet selv. Han nevner også at det er utfordrende med stille elever: *men samtidig i klasserommet så det jo det at noen hører vi aldri i klasserommet.*

5.8 Opplevelse av elevenes forhold til muntlighet

Anna: jeg tror ikke de tenker så mye over det, de prater sånn som de vanligvis prater. Når de vet at de ikke blir vurdert er de løsere i praten, og samme med lydopptak. Når vi snakker om det å ha fokus på muntlig kompetanse sier hun: *Og så tror jeg elevene har et helt annet forhold til det, for de tenker at de kan snakke norsk, at det går på at de snakker mye, og ikke skjønner at det ikke er helt det det handler om.* Anna snakker også om hvordan de still elevene også lærer av de elevene som prater mye i for eksempel en debatt.

Mads: *jeg føler liksom det er en del som sitter inne med mye, men som synes det er veldig komfortabelt å ikke si noe på en måte. Hos meg så vet jeg at jeg har mange elever som er flinke, som kan veldig mye, men som rekker opp hånda og kommer med veldig lite muntlig.* Når vi snakker om muntlighetens egenverdi og hvorvidt den blir synliggjort ovenfor elevene sier Mads: *jeg vet ikke helt egentlig. Det er nok mulig at det ikke er noe som de er så bevisste på egentlig. Det tror jeg nok kanskje jeg har snakka litt lite med de om det. Jeg tror nok de tenker på det som en del av innlæringen av andre kompetansemål. Jeg tror bevisstheten til elevene ligger mye mer i at nå utvikler vi skriving og lesing enn at nå utvikler vi muntlige ferdigheter.*

Mari: *det som er mer løsere synes de jo er positivt. De liker å prate, og gjerne i grupper og to og to, ikke alle høyt i klassen da, det må vi jo kanskje gjerne trene mer på. Men ja at en del synes det er lettere egentlig. Det er jo en del som gruer seg for å ha sånn fremføring foran klassen.*

Også Cecilie snakker om å synliggjøre verdien av muntligheten, og sier: *jeg tror det å på en måte være flinke til å synliggjøre for elevene, både at det har en egenverdi inn mot faga, at det å være god verbalt gjør at du lykkes bedre i alle fag, men at det å på en måte lære oss å kommunisere er en viktig egenskap for framtida di.* Cecilie forteller også hvordan verdien og gevinsten av mye muntlig arbeid viste seg etter en periode med mye uteskole og muntlig prat og oppgaveløsning i fellesskap: *og den muntligheten som vi så de fikk trent på der gjorde jo at mange av elevene, både de som hadde vært liksom de stille elevene, de som var litt sånn tilbaketrunkne, de fikk jo et språk. Og de som ikke var norske, som hadde manglende verbale ferdigheter, de ble også veldig mye bedre skriftlig fordi de plutselig hadde vært nødt til å snakke norsk og sette ord på ting. I klassen så hadde jeg også flere skrivevansker, og*

dyslektikere leser ofte med ørene. Sånn at det å være en del av en samtale om noen ting gjorde at de fikk en helt annen forståelse fordi at de satt ikke og strevde med de skriftlige ordene.

5.9 Avsluttende tanker

Funnene presentert i dette kapittelet viser at det er stor enighet om at muntlighet inneholder mange ulike ferdigheter. Muntligheten kan nesten fremstå som noe stort og litt diffus i lærenes beskrivelser. Det ser også ut til at flere av lærerne har noen utfordringer med å sette ord på muntligheten. Det kan handle om at lærerne opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse i faget, noe flere av lærerne også sier i løpet av intervjuet. Noen av funnene kan peke mot at noen av lærerne tenker på formelle muntlige situasjoner, og til og med muntlighet som vurderingssituasjon, og ikke sier stort om den mer uformelle muntligheten som befinner seg i klasserommet.

6 Drøfting

I denne delen vil jeg drøfte funnene presentert i del 5 opp mot kunnskapsgrunnlaget presentert i del 2 og 3. Her vil lærernes uttalelser om fenomenet muntlighet ses opp mot teori på feltet. Også Læreplanverket vil trekkes inn denne drøftingen, da det i stor grad legger premissene for det arbeidet som skjer i skolen.

6.1 Hva er muntlighet

I læreplanverket har muntlighet rollen som en av fem grunnleggende ferdigheter, som alle både er en del av den faglige kompetansen elevene skal tilegne seg, men de skal også fungere som nødvendige redskaper for læring og den faglige forståelsen. De grunnleggende ferdighetenes er viktige for utvikling av identitet, og elevenes evne til samspill og sosiale relasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 11). Det er svært liten tvil om at muntlige ferdigheter er viktige for nettopp elevenes evne til kommunikasjon og samspill, noe lærerne i dette forskningsprosjektet viser at de er enige i. Som vist i analysen er det bred enighet om at muntlighet og arbeid med muntlige ferdigheter er et viktig område i opplæringen. Lærerne fremhever viktigheten av muntlighet for elevenes modning, og i møte med videre studier, og deres fremtidige deltakelse i arbeidsliv og samfunnsliv. To av lærerne viste også til det tverrfaglige emnet *folkehelse og livsmestring*, ved å beskrive viktigheten av muntlig

kompetanse for å kunne drive med livsmestring, hvor evnen til kommunikasjon og til å sette ord på ikke bare det faglige, men også det mellommenneskelige er viktig. Under Folkehelse og livsmestring i overordnet del av LK20 står at «i barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» og «livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 13). Elevene skal gjennom arbeidet med muntlige ferdigheter bli trygge språkbrukere hvor de opplever trygghet nok til å ytre egne meninger og si ifra på vegne av andre (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 5-10). Konflikthåndtering er også en naturlig egenskap vi kan knytte til muntlighet og livsmestring. Ved å være trygg nok til å nettopp kunne ytre egne meninger og håndtere konflikter vil de ha bedre forutsetninger til å kunne «påvirke faktorer som har betydning for livsmestring». Også Børresen, Grimnes og Svenkerud (2012, s. 14) fremhever kommunikasjonsevne som avgjørende i sosialt samspill, hvor evnen til å legge fram egne synspunkter er et viktig element.

Mari og Cecilie trekker også frem et annet perspektiv ved muntligheten, nemlig hvordan muntlighet kan fungere som et verktøy for elever som har utfordringer med lesing og skriving, hvordan muntlighet og lesing og skriving henger sammen. De viser til hvordan det å opparbeide seg ordforråd muntlig vil gjøre det enklere å få det ned på papiret etter hvert. Gjennom utvikling av ordforråd utvikler vi også vår forståelse av verden, og denne utviklingen har en viktig rolle for læring generelt, men spesielt for leseforståelse (Ulland et al., 2020, s. 15). Selås beskriver hvordan det beste for utvikling av ordforrådet er om eleven møter nye ord i ulike situasjoner og lærer orda i den konteksten de brukes i. En slik førstehåndserfaring vil gi elevene en dypere forståelse. Hun trekker også frem at blant annet gode samtaler og presis timing er svært nyttig for utviklingen av elevenes språk for omverdenen (Selås, 2020, s. 38). I svært mange tilfeller vil en slik førstehåndserfaring foregå i en muntlig situasjon, eller en situasjon som inviterer til muntlig samtale.

Det er tydelig at lærerne tenker at muntlighet er mye. En av lærerne forteller at muntlighet er alt man hører elevene om, og nevner muntlig prat. Fremføringer, presentasjoner og lydopptak nevnes også i intervjuene. En av lærerne trekker fram at muntlighet er evnen til å sette ord på det vi tenker og føler, å kunne uttale ord og lese høyt. Hun trekker det inn til å handle om evnen vi har til å kommunisere og artikulere det vi vet, og beskriver muntlighet som kommunikasjonskompetanse. Muntlige ferdigheter innebærer det å kunne samhandle med andre, hvor du altså må kunne uttrykke deg hensiktsmessig i ulike situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Det handler også rett og slett om å kunne bruke språket

(Børresen et al., 2012, s. 14). Her er det noe variasjon i hva lærerne legger i muntlighet umiddelbart, hvor en av lærerne trekker frem ulike elementer ved muntligheten, som vi kan se på som viktige ferdigheter i muntlighet, mens to av lærerne sier at muntlighet er mye, og nevner noen konkrete muntlige sjangre og arbeidsmåter som fremføringer og lydopptak. De sier altså ikke noe mer om viktige elementer og muntlige ferdigheter.

Når lærerne senere får spørsmål om hva de legger i muntlig kompetanse utyper de derimot mer. Her trekkes flere av språkhandlingene fra læreplanen i norsk inn, som å kunne drøfte, presentere og reflektere. En av lærerne utdypet med å si at muntlig kompetanse handler om å være bevisst på hvordan man bruker språket, og å kunne være presise i kommunikasjonen. Hun trekker også frem evnen til å tilpasse språket til situasjonen. Også det å kunne begreper, forstå begreper og å kunne sette riktig begrep i riktig kontekst. Dette er elementer vi kan knytte til mål om at elevene skal kunne bruke språket for å kommunisere og skape mening i samtale (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 5). Retorikk og å kunne stille spørsmål kommer også frem som muntlig kompetanse, noe vi også finner støtte i i kompetansemålene etter 10.trinn som sier at elevene skal både kjenne igjen og kunne bruke retoriske appellformer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

6.2 Arbeid med muntlighet

Som vist i analysen beskriver tre av lærerne at fokuset på muntlige ferdigheter er mindre enn for eksempel skriftlige ferdigheter. De tre lærerne sier først at de kanskje har manglende fokus på muntlighet i norskfaget, og at andre elementer i opplæringen vies mer oppmerksomhet. Deretter fremkommer det at lærerne har hatt mer fokus på muntlighet enn de ga uttrykk for først, men dette arbeidet fremstår som noe de arbeider med i perioder, og de beskriver større prosjekter hvor muntlighet har vært et viktig element, og henviser til «i høst» eller at det jobbes «i bolker». Det ser altså ut som muntlighet er noe som ikke vies særlig oppmerksomhet i hverdagen, selv om vi har etablert at muntlighet er en stor del av skolehverdagen, og noe elevene møter hver dag. Nettopp en slik mangel på systematisk arbeid med muntlighet kan vi også trekke ut fra LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89-90). Som vist i del to har alle fag et ansvar for utviklingen av de grunnleggende ferdighetene, hvor muntlige ferdigheter hører innunder. Læreplanverket legger vekt på at muntlige ferdigheter ikke bare er en faglig kompetanse, men også et viktig redskap for læring (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 11). Muntlige ferdigheter er altså en forutsetning for å kunne delta i læringsprosesser hvor kunnskap skapes. Overordnet del av Kunnskapsløftet

peker også på at lærerens har en viktig rolle i å skape trygghet og fremme kommunikasjon i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 10). I hvor stor grad lærerne fremmer kommunikasjon i norskfaget er ikke helt klart, men vi kan se det som fremstår som mangel på kontinuerlig systematisk arbeid med muntlighet, og man kan vurdere i hvor stor grad elevene opplever å bli trygge språkbrukere når tydelig arbeid med muntlighet kun forekommer i perioder eller bolker, og ikke som en naturlig del av hverdagen. Skal elevene tilegne seg gode muntlige ferdigheter, med de ulike språkhandlingene det legges vekt på i læreplan for norskfaget (se 2.2), kreves systematisk arbeid med muntlighet. Det er ikke tilstrekkelig å bare gi elevene muligheten til å være muntlige (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 69).

Det at arbeid med muntlighet ikke får så stor oppmerksomhet i hverdagen kan ha en sammenheng med det flere av lærerne beskriver som mangel på tid i hverdagen, og det vi kan kalle et tvunget behov for å prioritere andre elementer ved opplæringen, fordi tiden ikke rekker over alt de skal rekke i hverdagen.

Arbeidsformer

I intervjuene med de fire lærerne snakker alle noe om hvordan de arbeider med muntlighet i norskfaget. Arbeidsformene som nevnes er blant annet speed-dating, presentasjoner, muntlige debatter, innspilling av lyd og film hjemmefra og muntlig gruppearbeid. Også muntlig prat ved oppstart av timer nevnes. En av lærerne trekker også frem sokratiske tilnærming, og det å trene på å ha forskjellige roller i muntlige situasjoner. I del 2.2 presenterte jeg de ulike språkhandlingene vi finner i kompetansemålene etter 10.trinn i læreplan for norskfaget. Av disse språkhandlingene finner vi igjen å *presentere, forklare, stille spørsmål, diskutere og kommunisere* i materialet fra intervjuene. Hvis vi ser tilbake til LISA-studien ser vi at funnene viste få tilfeller av utforskende samtaler, diskusjoner og debatter i klasserommene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 82-83). Vi kan se at både debatter og utforskende samtaler er arbeidsformer lærerne i min studie har brukt i faget, samtidig som også det å kunne forklare, stille spørsmål og diskutere nevnes i praten om muntlig arbeid, så det peker på at også diskusjoner er en arbeidsform i hvert fall en av lærerne har arbeidet med i sine klasser. Likevel nevnes fortsatt presentasjoner/fremføringer av tre av fire lærere, og er altså den muntlige aktiviteten som nevnes flest ganger, og er altså en fellesnevner. Også i LISA-studien var muntlige presentasjoner den muntlige aktiviteten de fant mest av i de observerte klasserommene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 82-83). Det er tydelig at muntlige presentasjoner/fremføringer er mye brukt i faget. Det å kunne presentere noe nevnes tydelig i læreplanen for norskfaget, og denne ferdigheten kan også trekkes til et annet aspekt ved

viktigheten av muntlige ferdigheter, nemlig arbeidslivet. I mange yrker i dag vil du møte situasjoner hvor du må kunne presentere noe for andre. Likevel kan vi ikke sette de andre elementene av muntlig kompetanse til side, og elevene vil være avhengige av å kunne kommunisere på ulike måter, og kunne tilpasse språket til ulike situasjoner og mottakere.

Undervisning i muntlighet

I 3.3 presenterte jeg et skille mellom muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet, hvor førstnevnte er muntlighet som metode, mens undervisning i muntlighet handler om den faktiske undervisningen elevene får i muntlighet og de muntlige situasjoner og sjangre.

Undervisning i muntlighet innebærer altså systematisk arbeid med de ulike aspektene og ferdighetene elevene behøver kunnskap om for å utvikle sin muntlige kompetanse (Haugsted, 1999, s. 33). I *Arbeid med muntlige ferdigheter* var det tydelig at det var mangel på det de kategoriserte som *metaundervisning om muntlig*, som var det vi kan se som undervisning i muntlighet. Det eneste tilfellet som ble observert var i arbeid med konfirmasjonstaler (Penne et al., 2020, s. 17). Også LISA-studien førte til samme konklusjon, nemlig at det forekommer svært lite undervisning i muntlighet i norske klasserom (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89-90). For å mestre de ulike språkhandlingene og muntlige sjangrene læreplanen trekker fram behøver elevene undervisning i muntlighet. Elevene må kjenne til de faglige normene og uttrykksmåtene i faget (Børresen et al., 2020, s. 14). I en muntlig situasjon vil elevene mest sannsynlig oppleve høyere grad av mestring og trygghet i situasjonen dersom de er kjent med «reglene» for situasjonen de står i. I for eksempel en debatt vil elevene dra nytte av kunnskap om lytting og det å kunne argumentere, og ikke minst retoriske ferdigheter.

I mine intervjuer varierte det i hvor stor grad lærerne sa noe som kan kategoriseres som undervisning i muntlighet. Som vist i analysen trekker Anna frem arbeid med retorikk og stemmebruk, og innlegg og replikk i sammenheng med debatter. Hun forteller også at de har jobbet med å bruke stemmen sin i klasserommet og offentlige rom, som vi kan tenke oss har inneholdt undervisning i noen av språkhandlingene eller andre elementer ved muntlighet. Også Mads og Cecilie nevner arbeid med retorikk, og analyser av debatter og taler i fellesskap. De nevner begge arbeid med hersketeknikker også, og det å kunne kjenne de igjen. Mads trekker også fram debatteknikk, som Anna. Cecilie trekker også frem at de har arbeidet med det vi kan se som tilbakemeldinger, ved at elevene ikke hadde lov til å si at noe var feil, eller kritisere noen uten å ha noe konkret å vise til. Dette handler også om det psykologiske i klasserommet. Cecilie nevner også at de jobber med å kunne lese kroppsspråk. Det er tydelig at retorikk er et tema som tydelig faller inn under undervisning i muntlighet, og det fremstår

som noe lærerne jobber systematisk med. Det samme med debatteknikk og hersketeknikk. Retorikken kan ses som en av de mer konkrete temaene å jobbe med i faget, og det er lang tradisjon for arbeid med retorikk i skolen, som kan være noe av bakgrunnen til dette funnet.

Retorikken er også nevnt i kompetansemålene i norsk etter 10.trinn ved at elevene skal kunne «Gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Retorikken i skolen vil kunne gi elevene en forståelse av kommunikasjon, og tydeliggjøre noen retningslinjer i kommunikasjon og arbeid med det (Bakken, 2016, s. 12). Retorikken kan altså gi elevene et fagspråk om muntligheten. En annen del av retorikken er at elevene skal bruke de ulike språkhandlingene i ulike sjangre for ulike formål, og dermed kunne tilpasse språket mottakeren og medium (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Retorikken skal altså gi elevene en forståelse av hvordan man kan bruke språket i ulike situasjoner og roller, og kunne kjenne igjen disse grepene i kommunikasjon, både muntlig og skriftlig.

Retorikken kan være med på å gi elevene et metaspråk om muntlighet. I dag er hverdagsspråk vanlig i den norske skolen som et resultat av den demokratiseringsprosessen skolen har vært gjennom (Penne et al., 2012, s. 11). Som analysen viser opplever lærerne at elevene generelt liker å prate, men at de ikke tenker så mye over muntligheten, de prater som de vanligvis gjør. Anna opplever at elevene ikke har samme forhold til utvikling av muntlige ferdigheter som skriftlige, fordi de tenker at de kan snakke norsk, og at det heller handler om at de snakker mye. Denne hverdagsliggjøringen kan føre til at elevene ikke utvikler sin metaspråklige bevissthet fordi de muntlige situasjonene de møter i skolen ikke krever det av dem i dag. For å endre dette trenger elevene et metaspråk om muntlighet, nemlig et språk om språket, i tillegg til kunnskap om hvordan språket brukes i ulike situasjoner, noe retorikken tar opp. I undervisningen i muntlighet bør elevene altså bli kjent med sjangertrekk, ulike muntlige strategier og ferdigheter som lytting, argumentasjon og de andre språkhandlingene nevnt tidligere. De ulike elementene i muntlighet vil på denne måten kunne bli synliggjort for elevene i høyere grad, noe som igjen kan bidra til at elevene foretar et kodeskifte i muntlige situasjoner i klasserommet, og kan tilpasse språket til situasjonen.

Hvis vi ser til skriveforskning finner vi tre områder ved undervisningen læreren bør være observant på i sitt klasserom. Den første er skrivingens kontekst, altså alle faktorene som vil påvirke undervisningen. Så er det viktigheten av tydelig undervisning i skriving, hvor et felles begrepsapparat blir sentralt. Det tredje området handler om vurderingspraksiser, og hvordan tydelige mål, kriterier og samtaler kan være klargjørende i skriveprosessen (Fjørtoft, 2018, s.

175-176). Disse områdene kan vi trekke inn i arbeid med muntlighet også. Viktigheten av undervisning er like viktig i muntlighet, og ikke minst spiller konteksten en stor rolle i muntlig arbeid.

Proessorientert arbeid

Som vist i analysen ser det ut som at arbeidet med muntlighet for flere av lærerne er satt til større arbeider der muntlighet er et av fokusområdene, og at slikt arbeid gjerne kommer i perioder eller bolker. Lærerne beskriver arbeidet med muntlighet ganske kort og forklarer noen aktiviteter de har gjennomført noe nøyere i intervjuene. Hvis vi ser på arbeid med skriftlig tekst og de ulike sjangrene kan vi se til proessorientert skriving, hvor utvikling av metakognitiv bevissthet og bevissthet for anvendelsen av skrivestrategier er sentrale tanker (Fjørtoft, 2018, s. 164). I proessorientert skriving har Sydneyskolen vist til en tredelt tilnærming til arbeidet med skriving. Det innebærer først en dekonstruksjon hvor læreren tar for seg de ulike stadiene og trekkene ved en tekst ved bruk av modelltekster. Deretter utarbeider klassen en tekst i samme sjanger i fellesskap, før de så skal jobbe individuelt med å skape en egen tekst i samme sjanger (Fjørtoft, 2018, s. 169). Her vil altså elevene få nødvendig kunnskap om tekst og sjanger, og de møter autentiske eksempler på sjangrene. En slik arbeidsmetode kan vi også trekke inn i arbeid med muntlighet. På samme måte som elevene lærer sjangertrekk ved skriftlige sjangre, kan elevene lære muntlige sjangre på samme måte, og muntlige sjangre kan like fint modelleres i et klasserom, for eksempel ved å se videoer av de muntlige sjangrene og analysere i fellesskap. De muntlige sjangrene kan også øves på i fellesskap i klasserommet med veiledning fra læreren, slik at elevene får førstehåndserfaringer med sjangeren og hvordan man bruker språket i konteksten.

6.3 Muntlighetens egenverdi & mangel på forventinger

Det at noen av lærerne peker på at elevene ikke tenker over utvikling av muntlige ferdigheter på samme måte som skriftlige ferdigheter kan også handle om at lærerne ikke synliggjør egenverdien i arbeid med muntlighet og muntlige aktiviteter. Vi ser av analysen at lærerne blant annet nevner elever som ikke deltar i muntligheten i klasserommet, som omtrent aldri rekker opp hånda, selv om de har svaret. En av lærerne forteller også at han ikke tror elevene er bevisste muntlighetens egenverdi, og at læreren selv har snakket lite om det med elevene, og at de ser muntligheten som et verktøy for læring. I *Arbeid med muntlige ferdigheter* fant forskerne det uklart om de observerte muntlige aktivitetene ble tillagt noen egenverdi ovenfor elevene, og at de heller fremstod som verktøy for andre faglige mål (Penne et al., 2020, s. 18).

LISA-studien viste at det var få uttalte forventinger til elevenes muntlige deltakelse, både som deltakere og lyttere (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73-74). De signaler læreren sender ut har stor betydning for læringen. Læreren gir ut signaler om hva som er viktig i faget, som oppfattes av elevene. Elevene bygger så sitt syn på læring i sammenheng med signalene fra læreren. En lærer som er bevisst de signaler en sender ut og som tydeliggjør verdien av læringen, og da utvikling av kunnskap og forståelse legger grunn for et optimalt læringsmiljø (Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 170). En av lærerne er tydelig på at det er viktig å synliggjøre dette for elevene, og trekker fram den verdien muntlige ferdigheter har i alle fag samt viktigheten av gode kommunikasjonsegenskaper for fremtiden også.

Mangel på undervisning i muntlighet kan sammen med mangelen på uttalt egenverdi av muntlige aktiviteter danne et bakteppe for elevenes forhold til muntlighet i faget, og det hverdagslige språket vi finner i det muntlige arbeidet. Undervisning i muntlighet skal gi elevene den kunnskapen de trenger for å føle seg trygge i å delta i de ulike muntlige sjangrene og situasjonene de møter i skolen og hverdagen.

6.4 De stille elevene

Samtlige av lærerne jeg intervjuet snakket om elever som ikke deltar i muntligheten i klasserommet, eller elever som gruer seg til muntlig arbeid, hvor muntlige presentasjoner trekkes spesielt fram. Dette kan handle om talevegring, som er en form for sosial angst, som kan vises som prestasjonsangst, angst for oppmerksomhet og sosial tilbakeholdenhet (Børresen et al., 2012, s. 48). Det at mange elever gruer seg spesielt til muntlige presentasjoner kan handle om at deres kunnskap blir eksponert for medelevene i mye høyere grad enn når man leverer en skriftlig tekst (Børresen et al., 2012, s. 48-49). Elever som har utfordringer med å delta muntlig finner vi nok i de aller fleste klasserom. Det kan ha en sammenheng med personlighet, som noen av lærerne nevner, men det kan også være en utrygghet i forhold til at elevene ikke har nok kunnskap om situasjonen og sjangere, og ikke vet hva som forventes av dem i situasjonen, som kan skape utrygghet og usikkerhet i situasjonen.

Det at noen elever trekker seg tilbake under muntlige situasjoner kan selvfølgelig også ha en sammenheng med læringsmiljøet i klassen. Læringsmiljøet er svært viktig for elevens læring, fordi elevene er en del av et fellesskap i læringssituasjonen, og da er det klart at deres relasjoner har betydning for læringen (Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 167). Gode relasjoner er sentralt i et godt læringsmiljø, og læreren har derfor en viktig rolle i å skape tillit i klassen.

Godt læringsmiljø bidrar også til økt motivasjon og interesse blant elevene (Skrøvset & Slettbakk, 2019, s. 168). Børresen, Grimnes og Svenkerud beskriver hvordan en klasseromskultur skapes tidlig gjennom elevenes handlingsmønstre som etter hvert setter seg og danner kulturen i klassen. Når slike mønstre først har satt seg vil det være vanskelig å endre dette, og dermed å øke sin deltakelse i kulturen. En stille elever vil derfor svært ofte fortsette å være stille, fordi det er vanskelig å bryte ut av det som nå har blitt ens rolle i klassen (Børresen et al., 2012, s. 49-50). En elev som ikke deltar i muntligheten vil mest sannsynlig også oppleve mindre utvikling i muntlige ferdigheter fordi de går glipp av mange sjanser til å øve på muntligheten, i forhold til de elevene som gjerne deltar muntlig i alle situasjoner og som da stadig får trening i muntlighet. For å unngå dette er det viktig at alle elevene markerer seg som språkbrukere tidlig i opplæringen (Børresen et al., 2012, s. 50). Her har altså læreren et ansvar for å legge til rette for deltakelse i muntlighet helt fra starten av opplæringsløpet. Denne terskelen kan også være et hinder for læring og utvikling ved at elevene ikke tør å spørre om det er noe de sitter inne med eller ikke forstår i undervisningen.

De grunnleggende ferdighetene har også en viktig rolle i utviklingen av deres identitet og evne til samspill (Kunnskapsdepartementet, 2017 a, s. 11). De ulike grunnene til at elever velger å ikke delta i muntligheten i klasserommet kan altså være hemmende ikke bare for deres faglige utvikling, men også for utviklingen av deres identitet og evne til sosialt samspill. Ved å ikke kunne delta i muntlige samtaler i klasserommet mister elevene også gode muligheter til undervisning, for som vist skal muntlighet også fungere som et verktøy for læring i skolen gjennom for eksempel utforskende samtaler.

6.5 Veiledning og vurdering av muntlighet

Som vist i analysen fremstår det på bakgrunn av lærernes beskrivelser av sitt vurderingsarbeid av muntlighet som at vurdering av muntlige ferdigheter ofte skjer gjennom formelle situasjoner. Funnene viser bruk av fagsamtale, innspilling av lyd, muntlig presentasjon og muntlig drøfting.

Delprosjektet *Arbeid med muntlige ferdigheter* viste noen fellestrekk ved muntlige framføringer. Et av disse trekkene handlet om den veiledningen og vurderingen elevene fikk i arbeidet med og framføringen av sin presentasjon, eller heller mangelen på nettopp dette. Forskerne observerte ingen veiledning på selve framføringen, og elevenes prestasjoner ble møtt av applaus og enkle kommentarer i form av «Flott!». Kommentarene elevene fikk var svært generelle og responsen ukritisk (Penne et al., 2020, s. 18-19). I læreplan for norsk står

det beskrevet at elevene viser sin muntlige kompetanse når de utfører ulike de ulike språkhandlingene som presenteres i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Som vist i del 2 er disse språkhandlingene blant annet *reflektere, sammenligne, lytte, utforske, beskrive, argumentere, informere og forklare* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Elevene kan vise kompetanse i disse språkhandlingene på mange ulike måter, og ingen av dem legger føringer for at slik kompetanse må vises i bestemte formater. Elevene kan vise muntlig kompetanse i mindre formelle situasjoner og mindre planlagte situasjoner også. Funnene mine viser at flere av lærerne sier at vurderingen går på alt det muntlige elevene bidrar med, uten at de presiserer hvordan denne vurderingen foregår.

Anna sier ærlig at hun synes det er utfordrende å vurdere og gi gode tilbakemeldinger på elevenes muntlige prestasjoner. Hun forteller at det kan være vanskelig fordi det ofte går fort. Mads trekker frem at elevene får en tilbakemelding som blir begrunnelsen på karakteren de får, og at det går på om de snakker ledig, forstår innholdet og har løst seg. På Mari sin skole har de fokus på formativ vurdering og setter derfor ikke karakter mer enn to ganger i året. Fokuset havner derfor på utvikling. Også Cecilie presiserer at den muntlige karakteren er en vurdering av all muntlig aktivitet, og at alt frem til den endelige karakteren settes er underveisvurderinger.

Hvordan vurderingen var lagt opp i de observerte klasserommene i *Arbeid med muntlige ferdigheter* vet vi ikke, men en kan tenke seg at mangelen på gode tilbakemeldinger kan ha en sammenheng med manglende forventninger til elevene. Både Cecilie og Mari forteller om bruk av vurderingskriterier med utgangspunkt i kompetansemålene, på samme måte som ved skriftlige vurderinger. I læreplan for norsk står det beskrevet hvordan vurderingsarbeidet skal foregå i norskfaget. Veiledningen skal gi elevene grunnlag til videreutvikling av sin kompetanse i faget, og underveisvurderinger skal bidra til «å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9-10). Vurderingsskjema vil konkretisere de elementene elevene vurderes på, og vil kunne bidra til å gjøre vurderingsarbeidet av muntlighet enkle og mer presist for lærerne. Bakken (2014, s. 12) viser til at et slikt vurderingsskjema bør presenteres for elevene på forhånd, slik at de er kjent med forventningene til dem og hvilke kriterier de måles etter, før de starter arbeidet. Det å være kjent med forventningene og hva de måles på vil kunne ha en motiverende effekt for elevene.

Vi kan skille mellom vurdering av læring og vurdering for læring, hvor førstnevnte handler om å dokumentere elevenes læringsutbytte. Mens vurdering for læring handler om å kunne utnytte øyeblikk i undervisningen for å regulere læringsprosesser og tilpasse undervisningen (Fjørtoft, 2016, s. 120). Av materialet mitt kan det se ut til at vurderingsarbeidet gjøres ulikt mellom lærerne, hvor det fremstår som at et par av lærerne ser muntlige vurderinger som tydelige vurderingssituasjoner, mens de to andre lærerne også ser vurderingen som en pågående prosess, med fokus på tilbakemelding for videre utvikling.

Utfordringer med vurdering av muntlighet kan også tenkes å ha en sammenheng med læreres opplevde kompetanse i muntlighet. Som noen av lærerne nevner opplever de selv at de mangler kompetanse temaet. Anna nevner at hun ikke er så flink til å sette ord på muntlighet, og det er ikke vanskelig å tenke seg at det kan gjøre vurderingen av muntligheten utfordrende.

7 Avslutning

Det er tydelig at muntlighet er et sentralt emne i dagens opplæring. Dette kommer tydelig fram ved muntlighetens rolle i Læreplanverket, både som grunnleggende ferdighet, men også som kjerneelement i norskfaget samt gjennom kompetansemålene i faget. Viktigheten av muntligheten har flere sider. Som vist i denne oppgaven skal muntlige ferdigheter fungere som verktøy for læring i alle fag, og gode muntlige ferdigheter vil derfor være viktig for deltakelse i læringsfellesskapet. Samtidig trekkes muntlige ferdigheter fram som viktig for deltakelse i videre samfunnsliv, arbeidsliv og studier, og for utviklingen av elevenes identitet. Muntlige ferdigheter handler i stor grad om kommunikasjonskompetanse, som jeg tror de aller fleste vil være enige i at er en kompetanse du har bruk for hele livet, og som du får bruk for omtrent hver eneste dag.

Det er tydelig at lærerne ser viktigheten av muntlige ferdigheter, og de trekker selv frem mange av de samme elementene ved muntlighet som de elementene det er lagt vekt på i Læreplanverket. Samtlige av lærerne opplever muntlige ferdigheter som viktig for elevene. Likevel er det stor variasjon i hvor mye oppmerksomhet muntligheten får i skolehverdagen, og som flere av lærerne selv sier er det gjerne andre områder i opplæringen som får mer oppmerksomhet. Det kan se ut som det er lite systematisk arbeid med muntligheten kontinuerlig gjennom skoleåret, og at muntlighet får større oppmerksomhet i perioder.

Det er ingen tvil om at lærerne ser viktigheten av gode muntlige ferdigheter, men likevel kan vi se at det er flere elementer ved muntligheten som fremstår som utfordrende. Selv om

elevene får mange muligheter til å delta muntlig i klasserommet, viser også analysen at det fortsatt er forbedringspotensiale når det kommer til undervisning i muntlighet.

Arbeidsmetoder brukt i skriftlig arbeid, som prosessorientert skriving, kan overføres til muntlig arbeid. Tydeligere arbeidsmetoder kan bidra til å systematisere arbeidet med muntlighet også, og tydeliggjøre undervisningen i muntlighet. Det er tydelige forskjeller i hvordan lærerne har arbeidet med muntlighet, og den av lærerne som skiller seg ut med tydelig og mye arbeid med muntlighet er den læreren som forteller om et sterkt engasjement for muntlighet. Manglende systematisk arbeid med og oppmerksomhet på muntlighet kan henge sammen med lærernes egne opplevde kompetanse i muntlighet, og deres syn på muntlighet. Lærernes arbeid med muntlighet kan være en gjenspeiling av deres kompetanse og interesse.

En utfordring ved muntligheten i klasserommet er de stille elevene, de elevene som ikke ønsker å delta i muntligheten. Som beskrevet kan dette ha flere årsaker, men det er nært å tenke at både klassemiljø og roller, og mangelen på uttalte forventninger til elevene i de muntlige situasjonene, sammen med manglende kunnskap om de muntlige sjangrene og situasjonene kan være grunner til at elever kvier seg for å delta. I et slikt tilfelle vil læreren ha en viktig jobb i å skape et trygt læringsmiljø, hvor alle elevene kan etablere seg som språkbrukere tidlig, slik at barrieren for å delta muntlig fjernes tidlig.

Det er altså ingen tvil om at muntlighet er et stort og viktig tema i norskfaget og opplæringen i dag. Likevel er det fortsatt forbedringspotensiale ved flere områder av arbeid med muntlighet, blant annet tydelig undervisning i muntlighet, som ikke foregår kun i perioder eller til spesielle temaer, flere muntlige aktiviteter og vurdering og veiledning. Men som nevnt tidligere tar endringsprosesser i skolen tid, og LK20 er nok ikke ordentlig innarbeidet i skolen enda. Jeg håper og tror derfor vi vil se en utvikling av arbeidet med muntlighet i norskfaget og skolen generelt de neste årene.

Litteratur

- Bakken, J. (2016). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?*. Universitetsforlaget.
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3.utgave.). SAGE Publications Inc.
- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 119-135). Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2018). *Norskdidaktikk* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Haugsted, M. T. (1999). *Handlende mundtlighed. Mundtlig metode og æstetiske læreprosesser*. København Språkpedagogisk Skriftserie, Institut for Humanistiske Fag, Danmarks Lærerhøjskole.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/#>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Meld. St. nr. 30 (2003-2004), 2004. *Kultur for læring*. Utdanning- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR01-05)*. Fastsatt som forskrift. <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf?lang=nob>.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 12-24). Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål: Perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 71-87). Fagbokforlaget.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Scotland, J. (2012). *Exploring the philosophical underpinnings of research: Relating ontology and epistemology to the methodology and methods of the scientific, interpretive, and critical research paradigms*. *English Language Teaching*, 5(9), 9–16.
- Selås, M. (2020). Ordlæring i eit begynnaropplæringsperspektiv. I Ulland, G. & Jensen, R. (Red.), *Ord og begreper i klasserommet* (s. 21-39). Fagbokforlaget.
- Skrøvset, S. & Slettbakk, Å. (2019). Læringsmiljø og relasjoner. I Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (Red.), *Lærer i skolen 5-10: lærerarbeid og læringsmiljø* (s. 164-185). Cappelen Damm.
- Ulland, G., Selås, M. & Jensen, R. (2020). Innledning. I Ulland, G. & Jensen, R. (Red.), *Ord og begreper i klasserommet* (s. 11-19). Fagbokforlaget.

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeerklæringskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Transkripsjon av intervju med Anna

Vedlegg 4: Transkripsjon av intervju med Mads

Vedlegg 5: Transkripsjon av intervju med Mari

Vedlegg 6: Transkripsjon av intervju med Cecilie

Vedlegg 1: Samtykkeerklærings skjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Muntlig kompetanse i norskfaget»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilken plass muntlig kompetanse får i norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hvilken plass muntlighet får i norskfaget, og hvordan norsklærere arbeider med utvikling av muntlig kompetanse i sine klasser. Noen forskningsspørsmål som er relevante er: Hvordan opplever du at dine elever responderer på muntlig arbeid i norskfaget? Hvilken rolle/plass får opplæring i muntlighet hos deg? Har du fokus på å utvikle kompetanse i muntlighet, og de muntlige situasjoner elevene møter i skolen og samfunnet, i så fall på hvilken måte?

Opplysningene fra intervjuet vil bli brukt til min masteroppgave ved Høgskolen i Østfold.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til dette prosjektet er trukket på bakgrunn av at oppgaven vil ha fokus på muntlig arbeid i norskfaget på ungdomstrinnet. Jeg ønsker derfor norsklærere som underviser eller har undervist i norsk på ungdomstrinnet de siste årene. Utvalget består av 3-4 norsklærere ved to ulike skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du har valgt å delta i prosjektet, innebærer det et semi-strukturert intervju. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet vil fokusere på ditt forhold til muntlighet i norskfaget, og hvordan du som norsklærer legger opp til utvikling av muntlig kompetanse i dine klasser. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun studenten og veileder ved Høgskolen i Østfold som vil ha tilgang til disse opplysningene.

Personopplysningene vil bli anonymisert fortløpende. Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres adskilt fra øvrige data. Fysiske dokumenter vil bli innelåst, og datamateriale vil lagres med flerfaktorautorisering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er senest 15.mai 2022.

Taleopptak av intervju vil bli transkribert snarest mulig etter intervjuet. Deretter vil lydfilene bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskolen i Østfold, ved
 - Student Kristine Uldal (kristine.uldal@hotmail.com , telefon: 97 71 18 63)
 - Veileder Ragnhild Louise Næsje (ragnhild.l.nasje@hiof.no , telefon: 69 60 81 91).
 - Veileder Christian Bjørn Bjerke (christian.b.bjerke@hiof.no, telefon: 69 60 82 40)
- Vårt personvernombud: Line Mostad Samuelsen (line.m.samuelson@hiof.no, telefon: 69 60 82 34).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ragnhild Louise Næsje
(Forsker/veileder)

Christian Bjørn Bjerke
(Forsker/veileder)

Kristine Uldal
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Muntlig kompetanse i norskfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Del 1:

- Hva mener du muntlighet i norskfaget er? Opplever du at muntlige ferdigheter er viktig?
- Hva legger du i «muntlig kompetanse»?
- Hva kan være positivt med å jobbe med muntlige ferdigheter i norskfaget?
- Hva kan være utfordrende med å jobbe med muntlige ferdigheter i norskfaget?
- Hvordan opplever du at andre lærere ser på muntlighet?
- Hvilke holdninger opplever du at dine elever har til muntlige aktiviteter i norskfaget?
- Hvordan jobber du for å trene elevenes muntlige ferdigheter i norsktimene dine?
 - Ligger det en bevisst tanke eller formål bak de muntlige aktivitetene som gjennomføres?
 - Tillegges de muntlige aktivitetene en egenverdi eller brukes de oftest som et middel mot et annet mål enn muntligheten selv? Hvis de tillegges en egenverdi, kommer dette tydelig fram for elevene?
- Hva opplever du som utfordrende med utvikling av muntlig kompetanse?

Del 2:

- I hvor stor grad vil du si at du har fokus på opplæring i muntlighet?
 - Har du like stort fokus på det, som på opplæring i lesing og skriving?
- Ved muntlige aktiviteter, tas det utgangspunkt i de muntlige ferdighetene elevene innehar?

I læreplan for norsk er det noen kompetansemål som sier at arbeidet skal foregå muntlig, ved at det nevnes muntlige ferdigheter og muntlige sjangre – det samme gjelder skriving. Men

noen av kompetansemålene inneholder ferdigheter som ikke legger føringer for hvordan arbeidet skal løses – eks: *Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon* og *Gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer*

- Hvordan ville du tolket disse kompetansemålene? Tenker du på muntlig eller skriftlig arbeid når du hører disse målene?
- Hva tenker du om å vurdere muntlige ferdigheter? Hvordan gjør du det, hva kan være utfordrende?

Avslutning:

- Hvis du skal trekke ut tre ting du mener er det viktigste vi har snakket om, hva vil det være?
- Er det noe mer du vil legge til?

Vedlegg 3: Transkripsjon av intervju med Anna

Anna, skole A

Intervjuer: Hva mener du muntlighet i norskfaget er? Opplever du at muntlige ferdigheter er viktig?

Anna: Jeg synes det er litt vanskelig å svar på, for det er jo så mye. Det er når vi prater i klasserommet, enten om det er fellessamtale eller om jeg går rundt og veileder med oppgaver. Jeg merker at de ofte strever med å finne ord på det de vil si, og at de ikke er så trygge på å bruke språket. Og det er i de formelle situasjonene, men også i de uformelle situasjonene, om det er presentasjon, fagsamtale eller lydopptak. Så det er jo veldig mange ting.

Intervjuer: Hvis jeg sier muntlig kompetanse, hva legger du i det?

Anna: Da tenker jeg på det å kunne være bevisst på hvordan man bruker språket. Jeg har en elev som jeg ofte plukker litt på. Det er en som skravler mye, og som alltid rekker opp hånda, men du ser gjerne på han at han skal si noe som egentlig ikke har noe med saken å gjøre. Han er veldig kvikk, men han pleier alltid å begynne setningene med subjunksjoner som «så, at, hvis».. før han kommer til poenget, så nå har jeg begynt å hakke litt på det, fordi han bruker så mange innledningsord før han kommer til poenget. Så det er jo en bitteliten ting, men det handler om det å gjøre de bevisste på at de kan velge annerledes og at de må øve seg på å bli mer presise i det muntlige også. Jeg tror ikke de tenker så mye over det, de prater sånn som de vanligvis prater, og så skjerper de seg når de skal ha presentasjoner, og da blir det ofte et mer unaturlig språk. Så jeg burde vært flinkere til å veilede de i den muntligheten som kommer mellom, ikke hverdagspråket, og ikke presentasjon, men samtalen da, at man kan utfordre seg selv på hvordan man legger fram ting. Handler også om det å kunne tilpasse og vite når man skal være mindre formell og mer formell, når passer det seg å si ting og ikke. Det er mye å lære, og mye vi ikke er så gode på.

Intervjuer: Ja. Hva kan være utfordrende med å jobbe med muntlige ferdigheter da?

Anna: Rent praktisk så er det at du sjeldent får mulighet til å gå inn og veilede. Og det er mange som ikke ønsker å si noe høyt og som ikke deltar i en fellessituasjon, men som synes det er veldig greit å kunne gjøre et lydopptak hvor de presenterer noe eller har en fagsamtale. Og da kan du gi de tilbakemelding etterpå, men du får ikke vært med i samtalen underveis og justert eller modellert hvordan de kan snakke og hjelpe de med samtalen på den måten. Da blir det veldig begrensa hva vi får se av det de kan, fordi mange ikke ønsker å snakke. Det kan

også gjelde når de skal jobbe to og tre sammen, at de stenger seg inne. Så har vi også gjort som speed-dating noen ganger, hvor de sitter to og to og prater om noe, og så flytter de seg videre. Da skravler alle samtidig i noen minutter, men da får jo ikke jeg med meg hva de sier. Da må jeg stole på at de øver seg, og jeg hører jo at de øver seg fordi de snakker, men jeg får ikke gått inn og sagt til deg «der hørte jeg at du gjorde en skikkelig god jobb». Kanskje til et par, men ikke til alle som sitter der. Syns det er utfordrende å gi de nok sjanser til å øve.

Intervjuer: Ja, det forstår jeg. Hvilke holdninger opplever du at elevene dine har til muntlige aktiviteter?

Anna: Det kommer litt an på hva slags aktivitet. Når de vet at de ikke blir vurdert er de løsere i praten, og samme med lydopptak. Da kan jeg ofte gi tilbakemelding om at den personen som snakka nå er ny for meg, fordi de som er stille til vanlig plutselig har masse på hjertet og er ordentlig skravlete. Det kan jo ha med trygghet og klassemiljø å gjøre, og personlighet. Det kan være mange grunner til at man ikke skravler rundt personer man ikke kjenner så godt. Men jeg tenker at det ofte er overraskende, men positivt på den måten. Det er faktisk lenge siden jeg har hatt en presentasjon i norsk. De hadde en presentasjon i åttende, nå går de i niende. De skulle skrive en fortelling, og begynte med å tegne en karakter som de skulle tillegge egenskaper, og så skulle de presentere denne karakteren foran klassen. Det var bare for å øve oss på å stå foran klassen. Me etter det har vi ikke gjort det. I den andre klassen hadde vi en muntlig debatt tidligere i høst, en stor klasseromsdebatt.

Intervjuer: I læreplanen nevnes det at det elevene møter i skolen skal være virkelighetsnært. Er det noe dere tenker over når dere legger opp til muntlige aktiviteter?

Anna: Jeg tror for min del, at jeg prøver til en viss grad å gjøre det variert. Jeg tenker at fordi du ser for deg den eleven som sitter på utviklingssamtale etter utviklingssamtale, og får beskjed om at jeg skulle ønske du var litt mer aktiv i timen. For det er veldig sånn klassisk. Men er du ikke komfortabel med det, så vil du sikkert kanskje ikke bli det heller, og da må du gi de noen muligheter til å vise seg fram på andre måter. Jeg tror kanskje det er det viktigste når jeg har vært bevisst over hvordan jeg jobber med mulighet i klasserommet, at vi varierer sånn at den som elsker å stå i en debatt og bare replikk på innlegg for å vise seg fram og de som hater det også får vist seg fram på en annen måte. Vi hadde elevbedriftsprosjekt i høst, hvor de jobba mange uker med elevbedrift. Og da var jo noe av oppgaven at de skulle snakke med noen veiledere, og de skulle kanskje ta noen telefoner for å høre om de kunne få materialer, stå på stand eller dele ut lapper, altså de måtte ta kontakt med en del folk. Men

samtidig så gjorde de det litt på egen hånd. Vi snakker jo om på forhånd om hva som er lurt å si og ikke og sånn, men da ble de på en måte sendt litt sånn ut i verden og måtte jo være litt seriøse og troverdige og vise det de hadde. Så da ble de satt på en virkelighetsnær oppgave.

Det er fortsatt mange konstruerte samtaler, og noen ganger blir det en god samtale, men jeg synes det er vanskelig fremdeles, selv om har jobba mange år. Det å få til en god klasseromssamtale hvor man engasjerer seg, og så vet man ikke hvilken retning det tar, det synes jeg ikke jeg er så god på, og skulle ønske jeg var bedre på det.

Intervjuer: Ja, ikke sant. Men de muntlige aktivitetene dere har i norsktimene, tillegges de noen egenverdi ovenfor elevene? Eller fremstår de ofte som et middel mot et faglig mål tenker du?

Anna: Vi øver jo på alt hele tiden. La oss si de har diskusjonsoppgaver da, skal ha noen spørsmål og de samarbeider og snakker sammen, og så er det jo noen som er flinke der, eller de stresser mindre med det, hvor de andre kan høre på det først og så kan de gjøre egne tanker. Så jeg tenker jo at selv om de ikke nødvendigvis ser det selv, så gjør vi jo alt for å øve oss. Vi øver hele tiden på å snakke til og med hverandre. Vi har ganske få vurderingssituasjoner. Det er dessverre fortsatt sånn at vi tenker at nå må vi ha en vurdering, så da lager vi en. Vi har ikke hatt en formell muntlig vurdering dette halvåret, men det er satt opp en fagsamtale. Vi har jobba med en bildebok og en spillefilm, og to noveller. Så skal elevene velge en av dem. Så nå skal vi øve oss på hvordan ha en fagsamtale, og bruke videoer av elever som prater sammen og se på hva som gikk bra her.

Intervjuer: Hva opplever du som utfordrende med å utvikle kompetanse?

Anna: Oppmerksomhet, kanskje? Fordi jeg tenker at de hadde hatt godt av å ha, de hadde lært mye av en fagsamtale med lærer, hvor de er en 3-4 stykker hvor alle fikk litt plass og samtidig kunne fått veiledning underveis. Det er sjeldent man får tid og mulighet til det, så det at alle får nok oppmerksomhet til å få en tilbakemelding på hvordan de kan bli bedre eller få noen gode eksempler. Jeg har tenkt på det at kanskje lærerne kunne lagd en podcast eller hatt et bokbad, en samtale foran elevene for å modellere. Jeg tror ikke jeg er så flink til å sette ord på muntligheten. De får ikke så mye tilbakemelding på muntlig tekst, i forhold til skriftlig tekst da. Jeg vet ikke helt hvor god veiledning de får. Det vi ofte får tatt tak i er kommentarer, det går kanskje ikke helt på muntlig kompetanse, men det handler om hvordan vi snakker med hverandre, og ikke norskfaglig muntlig kompetanse, som «Hvorfor sa du det på den måten? Hvordan tror du hun oppfatter det? Det er mer relasjonsbiten enn norskfaglig kompetanse. Vi

var på en fagdag i Oslo før jul hvor en av lærerne som holdt foredrag hadde med eksempler fra sine klasser, hvor de snakka om taler de hadde skrevet eller bøker de hadde lest, og de brukte så mange fagord og uttrykk som jeg tenker at elevene mine ikke bruker naturlig. De var like gamle, så jeg tenkte at kanskje mine elever også kunne brukt det mer naturlig, men det har jeg ikke vært noe flink til å fokusere på, å gjøre de bevisst fagspråket i så stor grad. Jeg undervurderer kanskje hva de kan bruke av fagspråk.

Intervjuer: Ja. Du har sagt litt om det her allerede, men i hvor stor grad vil du si at du har fokus på opplæring i muntlighet?

Anna: Jeg tror vi har mindre fokus på det enn skriftligheten. Og så tror jeg elevene har et helt annet forhold til det, for de tenker at de kan snakke norsk, at det går på at de snakker mye, og ikke skjønner at det ikke er helt det det handler om. Jeg har nok ikke hatt like mye fokus på det som det skriftlige, men når det er sagt så hadde vi ganske mye fokus på det i høst og da jobba vi fra sommerferien til høstferien med tematikken debatt, og det å bruke stemmen sin både i klasserommet og offentlige rom, og da snakka vi mye om det, både å våge å si ifra, og lagde da en meningsløs øy hvor vi stilte noen spørsmål og de som ikke visste hva de tenkte måtte flytte til den øya som fikk flere og flere innbyggere. Så da øvde vi ganske bevisst på at det ikke var lov til å si «vet ikke». Så vi jobber jo en del med det. Da var vi også innom retorikk og stemmebruk. Men jeg tenker at det er et ganske stort potensiale som vi ikke bruker, men det er den tida da. Så kommer leseopplæring, som vi også skal fokusere på, og så skriver de så innmari dårlig, så vi må jobbe med grammatikken, og så går jo ikke alt dette her, for du får ikke tid til noen ting nesten. Så du må liksom velge hva du skal gjøre, så det er kanskje noe med å være bevisst på hva vi faktisk jobber med. Når jeg tenker etter så har vi faktisk jobba med det. Vi har også jobbet med at de etter tentamen har presentert teksten sin muntlig, og at de skal fortelle om handlingen på 30 sekunder, og det er ikke så lett for dem. Da må du ha vært bevisst på hva du har gjort skriftlig for å kunne si det muntlig.

Intervjuer: Ja, det du sier er jo noe som har gått igjen hos mange jeg har snakka med om temaet. Ved muntlige aktiviteter, tar du noe utgangspunkt i de ferdighetene elevene innehar?

Anna: Nei, eller, jeg vet ikke helt. Det er differensiert i veldig liten grad, i hvert fall hvis du tenker på sånn «du svarer på de spørsmåla, hvis du syns det er vanskelig kan du heller gjøre det her for eksempel», eller at «du kan prøve å analysere litt, mens du kan fortelle hva som skjedde». Til en viss grad da. Jeg er usikker. For du tenker på hva de kunne fra før, deres egen kompetanse og nivå-differensiering?

Intervjuer: Ja.

Anna: Vi gjør jo tilpasninger og justerer ut ifra de som synes det er forferdelig å skulle spille inn lyd eller video, da tar vi ut og så har vi heller en samtale istedenfor, så vurderer jeg det for eksempel. Eller at vi har en samtale og så sier jeg at det ikke er en vurdering, men så etterpå sier jeg at nå har jeg egentlig en vurdering, er det greit at jeg gir deg en 3-er på dette. «jaja, okei da». Så er de liksom ferdige med det, så slipper de å grue seg.

Intervjuer: I læreplan for norsk er det noen kompetansemål som sier at arbeidet skal foregå muntlig, ved at det nevnes muntlige ferdigheter og muntlige sjangre – det samme gjelder skriving. Men noen av kompetansemålene inneholder ferdigheter som ikke legger føringer for hvordan arbeidet skal løses – eks: *Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon* og *Gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer*

- Hvordan ville du tolket disse kompetansemålene? Tenker du på muntlig eller skriftlig arbeid når du hører disse målene?

Anna: Jeg tenker akkurat på de to er det en kombinasjon, og det har vi på en måte gjort også. For eksempel i det arbeidet vi har gjort nå da så har jeg med de novellene og filmene, så har vi hatt litt paraplytema med oppvekst, og det å kanskje vokse opp i et litt rufsete miljø da. For det er noen av tekstene som handler om vold i hjemmet, noen handler om det å ikke ha foreldre og noen handler om det å ha en psykisk syk mor eller far, forskjellige ting. Så vi hadde et overordnet tema. Der er det viktig at de både får den fellessamtalen rundt det, og at jeg prater litt, i forhold til at vi, ja sånn er det mange som har det hjemme, og det generaliserer det litt i forhold til hvis du vet at det sitter noen som har noen erfaringer der, at man kan snakke om det, men så snakker man om noen andre sin historie, og ikke de som sitter der. Og at de snakker sammen i små grupper og setter ord på ting, og at da kanskje neste time bruker det og så skal de skrive ned tankene sine, for jeg tenker at du bruker noe annet når du skal sitte alene og formulere tekst, eller hvordan du tenker. Men forhåpentligvis har du fått noe inspirasjon ved at du har prøvd å sette ord på det muntlig først. Så jeg tenker at man gjør begge deler. Du leser en tekst, du snakker om den, du skriver om det du har lest. At man får begge deler. Noen klarer å utrykke hva de tenker spontant, mens noen kanskje etter tre dager har fått noen tanker som de har å si da. Så ja takk begge deler, og kombinasjonen tror jeg kanskje er det beste, fordi du får da både det fellesskapet og de individuelle tankene.

Intervjuer: Du nevnte det litt i stad, men hva tenker du om å vurdere muntlige ferdigheter, hvordan gjør du det? Og hva kan være utfordrende?

Anna: Det syns jeg jo er utfordrende, fordi jeg syns fremdeles det er mye sånn at du har en magefølelse, eller om ikke magefølelse, så har du noe å gå ut ifra, den faglige kompetansen du går i ifra. La oss si en prøvemuntlig-situasjon, som er veldig klassisk, blir det ofte at man er enig i vurderingen. «Dette er en 4-er, men ikke en 5-er.» Hvorfor er det sånn? Det er vanskelig å sette ord på selv hva som gjør det. Det er noe der som ikke gjør at jeg ble blåst av banen, samtidig som du har med alt du skulle, så jeg syns det er vanskelig å gi gode tilbakemeldinger, i hvert fall hvis det er en spontan muntlig situasjon, en samtale eller en presentasjon eller noe som går fort. Jeg syns ikke det er vanskelig å gi vurdering ut ifra hvilke karakterer jeg syns det er nødvendigvis, men å gi elevene en god tilbakemelding syns jeg er vanskelig, fordi det skjer så fort. Mens det er mye lettere ved et lydopptak, for da kan du ta notater underveis, og stoppe, og være mer presis i tilbakemeldingene, så det er også en god grunn til at man bør gjøre forskjellige ting. Vi hadde den felles muntlige debatten hvor de skulle diskutere tema *bil*, og så hadde vi snakka om det på forhånd, om for og imot bil og parkering, og vi hadde jobbet en del med det. Så stilte jeg spørsmål litt sånn ala debatten, for det her var jo midt i et politisk valg. Og så lærte de dette med innlegg og replikk, med en og to fingre, og så begynner jo alle på lav måloppnåelse, så er det helt umulig å gi karakterer til 28 stykker samtidig. Så sier jeg at hvis du bare sitter stille og ikke gjør noe, så så fikk alle lav måloppnåelse. Men da har du mulighet til å vise deg neste gang, ikke sant. Men det du har vist nå er jo ingenting hvis du bare sitter rolig. Og så har du liksom bidratt til en viss grad, så kan du formidle at de som var aktive og flinke fikk høy måloppnåelse. Da er det en vurderingssituasjon hvor du sier at nå vurderer jeg alle, og det var jo ekstremt effektivt. Jeg visste at veldig mange av de som da var stille og ikke sa noe, det var ikke sånn at de får en 2-er i muntlig, for de er veldig mye bedre enn det, men ok, men da har du enda større ansvar for å vise deg frem neste gang da når vi har et lydopptak eller annet som passer deg bedre. For det er å pushe de litt og. Og da sa også elevene at de lærte jo litt av de som prata, og at det var spennende å høre på. Så de deltok selv om de var passive deltakere. Men ja, nei, det er vanskelig å vurdere muntligheten, i hvert fall når det er en sånn spontan samtale, presentasjon. Men samtidig vurderer vi jo hele tiden når de sitter og jobber med noe, oppgaver eller spørsmål eller en tekst, så blir det små fagsamtaler hele tiden når læreren går rundt, så da så har du mulighet til å vise deg fram. Men vi har en utfordring med et par elever som blir helt inneslutta, men når de får prata for seg selv og er trygge kan de være 5/6-elever, men de fryser

helt. Da har vi ikke sjans. De må forholde seg til at verden er ikke sånn at du kan lukke deg inn på et rom og si det du skal si til verden og så kan du gå ut. Du må forholde deg til at folk snakker til deg og så bør du svare. Så da må man på en måte pushe litt også. Når det gjelder muntlighet så syns jeg personlighet spiller inn i mye større grad, enn i skriftlig tekst. Men personlighet, utadvendthet og hvor komfortabel du er er i stor grad med på å forsterke eller ødelegge for deg eventuelt. Så det er noen ganger det å se vekk ifra det. Så da er det de som er utadvendte, og kan stå på en scene og skravle i vei, og så er det fort gjort å tenke at den eleven er flink, og gir en høy måloppnåelse, og muntlig karakter, men så er kanskje det de sier egentlig ikke så bra, men så blir du litt blenda av fremføringen. Så det gjør det kanskje litt vanskelig noen ganger å vurdere fordi personligheten kommer enten fram eller i veien. I hvert fall hvis man kjenner elevene godt, er det vanskelig å være objektiv når du gjør noe. Det er kanskje derfor de har eksterne sensorer som ikke kjenner dem.

Intervjuer: Mhm. Er det noe du vil legge til, eller trekke fram angående muntlighet?

Anna: Det er jo interessant tematikk, og vi jobba litt med det i personalet i høst. Med muntlighet, og hva det er og hvordan gjør vi det, hvordan vurderer vi og er vi gode nok til å veilede i de samtalene for eksempel. Og det tror jeg ikke vi er, eller ikke jeg i hvert fall. Fordi jeg har ikke noe tradisjon for å gjøre det nødvendigvis. Men hvis det er noen som er flinke til å forklare og prate, så ha noen gode modeller og modellere, og at man kan høre og se på hverandre. Har nok mye å jobbe med, og så er det det å få det trygge rommet og alt det praktiske som gjør at «okei, jeg skulle gjerne hatt en samtale med først dere 4, så dere 4, så dere 4», og så har du kanskje 60 elever, og så går det ikke opp i hverdagen. Så det også syns jeg er utfordrende. Men veldig gøy å høre på når de slår jeg løs, og har spilt inn noe gjerne.

Intervjuer: Mhm. Da sier jeg bare takk for at du delte dine tanker og erfaringer med meg.

Vedlegg 4: Transkripsjon av intervju med Mads

Mads, skole B

Intervjuer: Hva mener du muntlighet i norskfaget er og opplever du at muntlig ferdighet er viktig for elevene?

Mads: Opplever at det er viktig ja, men jeg henger meg på det du sa fra starten at fokuset ofte ligger på det skriftlig og. Som at det er litt sånn lettere å måle konkret da. Hva spurte du egentlig om?

Intervjuer: Hva du mener muntlighet i norskfaget er, hva du legger i det.

Mads: Ja, da mener jeg egentlig det er alt da, alt man hører elevene om, så vi har jo ofte litt om fagstoff til og med når vi skal ha skriftlige oppgaver, så starter vi gjerne med muntlig prat om hva det innebærer på en måte. Så å prøve å fordele ordet litt og sånn, så jeg føler muntlighet starter der på en måte. Og jeg mener absolutt at det er viktig hvis det var også spørsmålet ditt.

Intervjuer: Ja, fint. Hvis jeg sier muntlig kompetanse som et begrep, hva ville du lagt til det?

Mads: Liksom alt elevene viser da. Alt eleven viser i løpet av en vurdering eller fram til en vurdering da, som i hvert fall kommer en gang i halvåret. Så er det vel lett å tenke at det er den kompetansen man viser på de gangene man har framføringer og sånt som man har noen ganger i året, men jeg føler på en måte at målet er å få vist litt muntlig kompetanse utover det også. Og da er man jo litt prisgitt at elevene byr på seg selv og sånn, og som jeg nevnte før vi startet det opptaket her, så har jeg en elev i klassen som gjør at det hemmer meg kanskje litt i den fasen hvor jeg skal prøve å utfordre de på å være muntlige utover presentasjonene, så jeg kan liksom ikke legge så mye press på dem. Men. Ja muntlig kompetanse er jo, jeg føler at det er alt de kommer med, alle gangene jeg hører dem.

Intervjuer: Mhm. Hva kan være utfordrende med det å jobbe med muntlighet i norskfaget?

Mads: Altså det er jo ofte ikke så mye der når man er en åttende- niendeklassing på ungdomsskoler som vi jobber på, så må de gjerne få litt sånn... Jeg føler ofte at de må liksom settes i gang med litt sånn konkrete oppgaver, hvis muntlig kompetanse og med det menes alt som kommer i timen, så føler jeg at hvis ikke jeg har et konkret spørsmål til dem, så er det kanskje vanskeligere å dra det i gang, for eksempel. Hva annet kan være utfordrende... Hva skal jeg svare på det? Hva er det de andre har svart, så kan jeg prøve å fortsette på det?

Intervjuer: Det har vært litt om det praktiske rundt det, som tid for eksempel.

Mads: Absolutt, og det vi har gjort en del av, for det er jo en case som tar tid da, hvis man i hvert fall de gangene man skal ha framføringer og såne ting. Men det som har forenkla det igjen er jo at vi har gått mye over til at man har innspilling hjemmefra. Og det er egentlig i forbindelse med at jeg har snakket om ho jenta mi som sier veldig lite og som må tas hensyn til så mye, så hadde det vært en åpenbaring for ho at hun kan gjøre det hjemmefra og snakke i sitt eget stemmeleie og eget tempo, så det føler jeg tar den den vansken en del bort da, at du slipper å sette deg i sånn fem timer på rad for å høre alle sammen, men de kan levere til meg digitalt.

Intervjuer: Hva tenker du er positivt med å jobbe med muntlige ferdigheter i norsktimene?

Mads: Nei altså sånn for modningen deres og for alt de skal møte i arbeidslivet etterpå, så er det åpenbart at det å være muntlig det blir viktig for dem samme hvilken vei de velger på en måte. Så nei, det er jo en haug med positive effekter av å av å utfordre seg selv litt på det. Og ja var spørsmålet hva som er positivt med å jobbe med muntlighet?

Intervjuer: Ja.

Mads: Altså, det er en del av det å bli trygg på seg selv og så å utfordre seg litt på det. Så skal de jo ha en muntlig karakter, så vi er jo nødt til å sørge for at de får vist fram såpass at de kommer i mål på det.

Intervjuer: Hvordan opplever du at andre lærere ser på muntlighet?

Mads: Som ikke er norsklærere?

Intervjuer: Ja, eller generelt på huset.

Mads: Jeg tror egentlig det er ganske likt altså, jeg tror mange av lærerne starter liksom timene likt, og de aller fleste lærerne ønsker jo at det er litt sånn toveis, at ikke det bare er en monolog på en måte, men at man får litt tilbake fra elevene, også er klassene veldig forskjellige, og det utvikler seg litt sånn forskjellige kultur på en måte. I den klassen vi har nå, så er det liksom litt vanskelig å dra ut av dem. Mens andre klasser er jo veldig muntlige og trygge, og jeg føler at det blir de beste timene. Samme hvilket fag, om det er norsk eller samfunnsfag som føler at det er det beste timene. når vi liksom spiller ball litt fram og tilbake. Jeg tror det egentlig er en opplevelse alle lærerne på bruket deler egentlig, og deler det i de aller fleste fag i hvert fall. Det er mulig at kanskje at matte for eksempel, som er litt mer

teknisk, men jeg vil tro mye av det samme gjelder der. Vi har ikke snakket mye om det, men de lærerne som jeg jobber tett med, tror jeg har den samme inngangen til det at man ønsker å spille litt ball og fram og tilbake og at deler av den gjennomgangen er toveis da.

Intervjuer: Hvilke holdninger opplever du at dine elever har til muntlige aktiviteter?

Mads: Har hatt en runde med det på utviklingssamtaler hvor jeg har tatt, for jeg føler liksom det er en del som sitter inne med mye, som synes det er veldig komfortabel å ikke si noe på en måte. Og det er litt sånn vanskelig det med hvor mye skal man pushe. Man er jo forskjellig også så. Men jeg føler at, eller det som jeg sier til elevene er at jeg tror det er veldig bra for dem selv hvis de tør å så ta litt sats. Da tror jeg liksom de er mye mer med, altså jeg tror de følger mye bedre med og får mye mer ut av det hvis de også utfordrer seg selv litt på det på noen ganger. Men hos meg så vet jeg at jeg har mange elever som er flinke, som kan veldig mye, men som rekker opp hånd og kommer med veldig lite muntlig. De aller flinkeste hos meg er gjerne i den kategorien, men når ingen andre kan svare, når det er helt stille så synes de det er litt morsomt å rekke opp hånda og si svaret, det opplever jeg noen ganger, de vil rekke opp hånda hvis det er liksom et svar som flere har da.

Intervjuer: Ja. Hvordan jobber du for å trene opp elevenes muntlige ferdigheter?

Mads: Burde kanskje vært mer bevisst på det, men nå føler jeg i hvert fall at i og med at vi har den der funksjonen hvor de spiller inn da så føler jeg i alle fall jeg får alle, så jeg kan gi noen tilbakemeldinger på alle sammen sånn relativt jevnlig. Den der klasseromspraten der lar jeg det være opp til elevene hvor mye de ønsker å bidra og sånn. Jeg føler liksom ikke at jeg kan dytte noen noe mer ut av det enn det er komfortable med selv. Jeg gjør liksom ikke annet enn å oppfordre dem til å snakke, både hjemme og sånn, og så er det jo litt forskjellig da. Noen ønsker jo ikke å si noe i løpet av ungdomsskolen på en måte, mens andre elsker å kaste ut ting om det er riktig og feil og sånn. Det er der man ønsker at folk er, men så er det ikke alltid sånn det blir.

Intervjuer: Har du et fast repertoar av øvelser dere bruker, som framføring, debatter?

Mads: Ja det er det. Det er jo litt da, altså vi har hatt. Vi har hatt faktisk et par eksempler på litt sånn rollespill og sånn, og da har vi i samfunnsfag en veldig ålreit greie hvor vi hadde om lov og rett, og da er det rettssaker, og da kjente jeg at folk som gikk litt i den i noen roller og sånn og det ble en veldig bra greie egentlig. Sånn på samme måte som vi hadde om retorikk før valg. Debatteknikk og sånn så da føler jeg liksom at når vi, hvis vi prøver å kjøre i gang en

debatt og kanskje vi ser en debatt på skjermen først, og du kan snakke litt om hva som faktisk skjer og hersketeknikker og sånne ting. Så føler vi kanskje når de går inn i en sånn rolle at det er litt sånn enklere for mange, og det har egentlig vist seg da, som jeg ikke har tenkt på før du stilte meg spørsmålet nå, men at da er de.. i denne rettssaken, og så var det liksom en advokat og en tiltalt og en forsvarer eller aktor eller hva som helst, og så i en debatt så representerte de for eksempel hvert sitt politiske parti. Og da har de i hvert fall inne hos meg, selv om de har vært stille i mange andre sammenhenger, så har de klart å ta den litt. Mange av de sterke da som egentlig jeg savner, bidrar mer enn ellers, tok da en ganske fin sånn rolle eller i den rollen de fikk da så klarte de å spille seg litt mer ut og fikk vist mer muntlig kompetanse også da.

Intervjuer: Ja. Føler du at de muntlige aktivitetene som brukes i klasserommet tillegges en egenverdi, eller fungerer det mer som et middel mot et annet kompetansemål?

Mads: Jeg føler norsk skiller seg litt fra det andre der, fordi der er det jo tross alt en egen muntlig karakter, så jeg tror kanskje det må være svaret på spørsmålet mitt. I samfunnsfag, så er det på en måte, eller det gjelder i norsk også når vi gjennomgår ting, så føler jeg at den.. Da tenker jeg kanskje ikke så mye på den muntligheten annet enn at vi skal ha stoff som skal lære, så vi må spille ballen litt fram og tilbake der. Men der er det jo likevel en del av vurderingen til slutt på en måte siden det, når jeg skal summere opp til jul og sommer, så får jeg et inntrykk av elevene gjennom hva de viser meg i timene og sånn. Så kanskje litt mer fokus på det i norsk da, og at samfunnsfag og andre muntlige fag og sånn så kommer det litt naturlig å bli en del av innlæringen av de andre kompetansemål da.

Intervjuer: Kommer det fram til elevene, tror du de forstår verdien i muntlige aktivitetene, i muntligheten selv og trene opp ferdighetene?

Mads: Kanskje sviktet litt altså. Jeg er ikke sikker på det egentlig. Jeg føler at kanskje de tenker nok, tenker du da mot en muntlig karakter??

Intervjuer: Eller bare det å øve opp det å bli god muntlig da

Mads: Jeg vet ikke helt egentlig. Det er nok mulig at det ikke er noe som de er så bevisste på egentlig. Det tror jeg nok kanskje jeg har snakka litt lite med de om det. Jeg tror nok de tenker på det som en del av innlæringen av andre kompetansemålene egentlig.

Intervjuer: I hvor stor grad vil du si at du har fokus på opplæring i mulighet?

Mads: Jeg ja må sikkert feie meg inn i rekka av de som sikkert har det litt for lite. Jeg er liksom litt sånn i bolker på måte. Vi har jo som sagt noe, så er det noen eksempler, og så starter jo liksom mye i åttende klasse og ha presentasjoner og teknikker og sånne ting. Så jeg tror kanskje det går i bolker når vi liksom har ting som naturlig ligger til muntlig, men i det daglige en del mindre, det tror jeg nok.

Intervjuer: Sett i forhold til lesing og skriving for eksempel da?

Mads: Ja, jeg tror den bevisstheten til elevene ligger mye mer i at nå utvikler vi skriving og lesing enn at nå utvikler vi muntlige ferdigheter. Ja. Var det svar på spørsmålet?

Intervjuer: Ja, absolutt. Når dere har muntlige aktiviteter, tar dere utgangspunkt i hva elevene kan? I dere muntlige ferdigheter.

Mads: Jeg vet ikke hvordan jeg skulle gjort det heller, for de er jo så forskjellige steder, liksom hvis du tenker på det som foregår høyt i klasserommet.

Intervjuer: Ja, enten spontant som samtaler, eller det dere setter i gang, som for eksempel den debatten eller ja.

Mads: Ja, eller da vi gjør jo på en måte egentlig ikke det, altså, jeg vet nesten ikke hvordan det skulle. Det er mulig jeg ikke helt forstår

Intervjuer: I Skrivning da så er det jo lett å gi tilpassa oppgaver. En skal skrive 2 sider, mens en annen skal holde seg til en bestemt del av teksten for eksempel.

Mads: Ja, da må det være kanskje på noe som individuelle innleveringer, man kan lage noen forenklede versjoner. Der prøver jeg gjerne å løse det ved å gi ganske åpne oppgaver da. Da leverer alle på sitt nivå, uansett hvor man startet. Så hvis man liksom skal. Vi hadde en for eksempel diktanalyse, med noen helt enkle oppgaver til det, og så føler jeg at de løser det på sitt nivå. Noen gjør det helt enkelt, og noen tar det grundig analyser, og da føler jeg liksom at, jeg tror ikke jeg har ikke noe annet. Jeg har ikke noe annet tips eller annen måte å gjøre det på enn det egentlig. Og vi har jo liksom. Det blir jo litt sånn i bolker disse her, sånne dine oppgaver som det og da...Nei, da er vi nok litt for dårlig på det antakelig, til å sørge for at de liksom jobber på sitt nivå da.

Intervjuer: I læreplan for norsk er det noen kompetansemål som sier at arbeidet skal foregå muntlig, ved at det nevnes muntlige ferdigheter og muntlige sjangre – det samme gjelder skriving. Men noen av kompetansemålene inneholder ferdigheter som ikke legger føringer for

hvordan arbeidet skal løses – eks: *Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon og Gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer*

- Hvordan ville du tolket disse kompetansemålene? Tenker du på muntlig eller skriftlig arbeid når du hører disse målene?

Mads: Jeg tror nok på mange eksempler, så tror jeg nok at de ender skriftlige, men jeg tror på det konkrete eksemplet som du nevner der, så er det sånn som jeg tenker at det egner seg best muntlig, hvis vi leser noe litteratur sammen eller hver for seg eller typisk at vi leser noen sånn tekstutdrag eller forskjellige tekster sammen da som gjør at vi kan faktisk reflektere rundt de det kompetansemålet, så føler jeg det er noe som vi best gjør mest muntlig. Og der er jo det interessante, altså der er jo det interessante samspill og de forskjellige meningene istedenfor at noen skal bare gi sin egen. Altså der er jo den der dynamikken i klassen. Det som er interessant at man hører forskjellige innfallsvinkler, sånn at det gjør vi jo best muntlig. Så på akkurat i det eksemplet du nevner her, så føler jeg at den hadde vi nok hatt og løst til beste muntlig, og det hadde vi nok gjort, og det er jo et av dem. Mens hvis det for eksempel er mer konkrete ting sånn type sånn språkhistorie eller sånne ting som kanskje kan lettere blir tatt skriftlig.

Intervjuer: Et punkt i oppgaven min handler om forskjellen på muntlighet i undervisning, som er de naturlige muntlige situasjonene som vi har snakka om nå, og undervisning i muntlighet, hvor du faktisk underviser om muntlige ferdigheter, som for eksempel å lære hvordan en debatt foregår. Hvordan står det der hos deg? Er det mye undervisning i muntlighet?

Mads: Mye er det ikke, men det er noe, fordi vi har jo liksom de her, og vi har jo i fagplanene våre at i åttende kjører vi litt om det i starten før vi liksom har de første framføringene og før vi hører de sånn. Og så er jo den retorikk delen som jeg bruker en del tid på, egentlig. Og den kikker gjerne inn, kanskje slår det sammen med samfunnslag før valg og sånne ting når det er mye debatter på TV. Så den foregår jo liksom igjen litt bolkevis, men kanskje for lite. Men vi bruker tross alt en del tid på det og kommer tilbake til det ganske ofte egentlig føler jeg. En stund siden jeg har gjort det i min egen klasse nå, men ja. Men vi sikrer det i litt sånn planene våre og sånn det er noe vi gjør. Ja, ja. Absolutt.

Intervjuer: Publikumsrollen eller det med lytting, Hvordan opplever du at elevene er der? Er det en rolle de er gode på eller er det noe som krever mer øving?

Mads: Det er jo veldig forskjellige fra klasse til klasse. Jeg har jo da liksom to niende-klasser hvor jeg er kontaktlærer den ene, men har alle fagene mine også i den andre uten å være kontaktlærer og det er helt forskjellig fra klasse til klasse og bare mellom de to klassene som sitter på hver side av en vegg. I den ene så er de flinke til det. Det er ingen som forstyrrer, og det er ingen som har opplevd ubehagelig eller. Men det kan nok være litt annerledes bare på andre siden. Det er sånn at de er svakere på det. De kan kommunisere litt utenfor det som er hensikten med timen. Så jeg føler jeg, vanskelig å si noe helt konkret, annet enn at det er veldig forskjellig fra klasse til klasse, og hva slags læringsmiljø man har klart å innarbeide egentlig.

Intervjuer: Hva tenker du om hvor vurdere muntlige ferdigheter? Hvordan gjør du det og hva kan være utfordrende?

Mads: Dette er tilbake på at jeg føler jeg har et ganske godt bilde av dem, nå som jeg faktisk ser de et par ganger i halvåret, i hvert fall alle sammen på den her video innleveringene min. Problemet med de er at man vet at det er litt ulikt. Noen får mer hjelp enn andre og det er litt vanskelig å vite hva som liksom, noe blir liksom manus preget og sånn da så den den ideelt sett, så hadde det jo vært mer av den spontane i klasserommet på en måte. Det er jo dem også, men da detter det tilbake til at der pusher jeg liksom ikke mye ut, der er man litt sånn på eget initiativ på en måte, så oppmuntrer jeg og oppfordrer til at de skal vise seg fram i klasserommet også. Men vurderingen min er jo på det jeg oppdager i klasserommet, men i hvert fall det jeg ser eller i tillegg da, det jeg får inn på disse variantene våre på teams og sånn. Så det er utfordringer knytta til det som sagt, den er ikke alltid til å stole på kanskje, den hjemme. Det er jo noen svakheter i hvor liksom hva heter den reliabel eller sånn den er der. Men samtidig i klasserommet så er det jo det at noen hører vi aldri i klasserommet, og spesielt inne hos meg så er det i hvert fall én, og gjerne 3-4 til som jeg aldri hører høyt i klasserommet på en måte.

Intervjuer: Flere sier at de synes det er ubehagelig å tilbakemelding på selve muntligheten, og at man da heller gir en tilbakemelding på innhold, typisk på framføring.

Mads: Skjønner at det kan være sånn egentlig, men føler jeg også liksom at det er på den selve muntligheten sånn at det er liksom ofte ikke helt sånn konkrete ting å ta da at man liksom hvis man støtter seg på noe visuelt for eksempel, så er det det at man har korte punkt og snakker fritt for eksempel, at det er en sånn tilbakemelding som er veldig sånn som de forstår veldig godt selv når de hører, og de skjønner hva de som menes med det, for det er

gjernede som, ofte så er det de som er veldig godt forberedt, som misser på den delen fordi at hvis de har overtenk og øvd inn et manus og så skjønner jeg egentlig ikke nesten helt hva de snakker om, for det er liksom så innlest enten de har et ark eller ikke har et ark, så er det så manusbasert. Men jeg, ja, jeg føler noen ganger litt sånn at det er tilbakemeldinger som vi de forstår, og at det er en begrunnelse på karakter som de forstår og aksepterer. Ja, de snakker ledige og løst, og vet at de forstår innhold og ja, har løsrevet seg, for eksempel fra det visuelle og sånn da så. Jeg føler kanskje at egentlig det er noe vi, jeg får snakke for meg selv, klarer å gi tilbakemelding på og som funker selv om jeg skjønner hva du mener med spørsmål da, det er liksom altså noe som kanskje kan tolkes, som kan være vanskelig å høre for noen, eller at man kan oppleve det som lærer da.

Intervjuer: Mhm. Er det noe mer du vil legge til avslutningsvis?

Mads: Nei, det er noe jeg har reflektert litt lite over selv skjønner jeg når jeg har snakka med deg her nå. Nei, da må det bare være det som er startet med at det jeg føler liksom at jeg kanskje er... Jeg hadde vært litt tøffere med klassen min. Det jeg på en måte ikke gjør i min egen klasse, er liksom å bare stille et spørsmål eller utfordre alle sammen og si ja, vi hadde vært mye tøffere til å dytte de ut i det hvis jeg ikke hadde hatt den ene eleven som har det i IOP-en sin at hun ikke skal oppleve sånne situasjoner, for da kan jeg heller ikke gjøre det for alle andre, fordi jeg kan ikke gjøre det med alle utenom en, så jeg hadde gjort ting litt annerledes hvis jeg ikke hadde det sånn, så egentlig så. Ja, jeg må sørge for at resten at ikke klassen blir skadelidende av det, men tar meg altså i det, at jeg ville vært litt tøffere på at de må si mer høyt i klassen.

Intervjuer: Ja. Tusen takk for at du stilte opp på intervju, og delte dine tanker om temaet.

Mads: Bare hyggelig det.

Vedlegg 5: Transkripsjon av intervju med Mari

Mari, skole C

Intervjuer: Første del av intervjuet går rett og slett litt på dine tanker rundt muntlighet og hvordan du har jobba med muntlighet. Første spørsmål er da, hva mener du muntlighet i norskfaget er, og opplever du at det er viktig?

Mari: For å svare på det siste først, så tenker jeg at muntlighet er jo veldig viktig fordi det er så viktig at vi hjelper elevene til å utvikle det seinere, både for videregående studier, men også i arbeidslivet bruker man muntlig ferdighet veldig mye. Men samtidig så ser jeg jo at vi kanskje ikke har brukt så mye tid på det, eller at det blir litt tilfeldig, og av det jeg har lest av forskning og det jeg også har lært på lærerskolen før da, så var det ikke mye fokus på det. Mye mer på lesing og skriving som grunnleggende ferdighet, og kanskje også det digitale nå i senere tid. Så det er veldig bra at det blir satt fokus på nå.

Intervjuer: Et begrep i prosjektet mitt er muntlig kompetanse. Hva legger du i det?

Mari: Ja, en del kompetansemål i læreplanen går jo på at man skal kunne drøfte for eksempel, eller presentere og reflektere, og dette kan jo gjøres både skriftlig og muntlig. Så det hører jo absolutt innunder det muntlige og. Det er iallfall et kort svar.

Intervjuer: Hva kan være positivt med å jobbe vi med muntlige ferdigheter i norskfaget?

Mari: Jeg som jobber med ungdom da, så liker de veldig godt å snakke sammen. Så det er jo veldig positivt, og så ser jeg jo etter hvert som jeg har lest og forsket på og jobba med dette med svake lesere at de gjerne kompenserer med det muntlige og at det også er viktig å styrke den delen for de som er svake på å lese og skrive. Men det er jo generelt viktig å uttrykke seg, ikke bare sånn fagkompetanse, men også for livssituasjon. At man klarer å sette ord på hvordan man har det inne i seg for eksempel, så det handler jo om dette tverrfaglige tema vi har fått med folkehelse og livsmestring. Så det går både på det faglige, og også på det mellommenneskelige, eller å utvikle hele mennesket.

Intervjuer: Absolutt. Hva kan være utfordrende med å jobbe med muntlige ferdigheter i norskfaget?

Mari: Vi er jo ulike som mennesker, og det er elevene også. Noen er mer utadvendt og liker å prate, andre mer sjenerte. Så en utfordring blir jo å på en måte styrke alle elever og å ha tid til både jobbe med muntlighet og digitale ferdigheter og lesing og skriving av det man skal gjennom da. Men tid er jo alltid noe som er krevende for oss, og som vi syns vi har for lite av.

Intervjuer: Ja, tidsaspektet har gått igjen hos mange jeg har snakket med om temaet, ja.

Mari: Men jeg tenker sånn i et vurderingsperspektiv da, det kommer vi kanskje tilbake til, men det er jo også viktig at vi hjelper elevene, at de ikke alltid må lese og/eller skrive for å vise kompetansen sin, men at de også kan få lov til å fortelle da eller presentere eller drøfte muntlig.

Intervjuer: Ja. Hvordan opplever du at andre lærere ser på muntlighet? Sett i forhold til lesing og skriving for eksempel.

Mari: Jeg tror at mange lærere ikke synes de har nok kompetanse på området. Og så tror jeg at det fort blir presentasjoner, med PowerPoint eller plakater som vi hadde før, kanskje ikke så mye av det nå lenger, men et eller annet sånn visuelt da, bilder eller noe. Og så er det det vi gjør ut av det. Kanskje litt snevert.

Intervjuer: Hvilke holdninger opplever at elevene dine har til muntlig aktiviteter?

Mari: Ja, vet du hva, det som er mer løsere syns de jo er positiv. De liker å prate, og gjerne i grupper og 2 og 2, ikke alle høyt i klassen da, det må vi jo kanskje gjerne trene mer på. Men ja at en del synes at det er lettere egentlig. Det er viktig at vi legger til rette for det i hvert fall ja.

Intervjuer: Er det andre holdninger til den muntligheten som ikke er like løs eller spontan? Type fremføring for eksempel.

Mari: Ja, for det må jeg si, at det er jo en del som gruer seg for å ha sånn fremføring foran klassen og sånn, og det må man jo ikke ha, det står jo ikke det i læreplanen, så det må vi kanskje snakke om vi lærerne også, at vi ikke må det. Men samtidig så er det jo fint å kunne bli trygg på det å si noe høyt. Fordi plutselig en dag så må man det på arbeidsplassen sin eller på videregående eller som foreldre på et foreldremøte, at man ikke tør å si ting. Så det er jo fint å få trene på det, men det kan man jo gjøres på ulike måter og, men det er ikke gitt at alle liker det. Det tror jeg i alle klasser, at det er elever som ikke liker det.

Intervjuer: Hvordan jobber du for å trene opp elevenes muntlige ferdigheter i norsktimene?

Mari: I senere tid så har vi jobbet mye med dette med samarbeidslæring. Vi har blitt spesielt utfordra av PPT på det. Og da jobber vi ofte 4 og 4 i grupper, vi setter elevene sammen. De kan jobbe litt sånn 2 og 2 med læringspartner og, men når vi stiller et spørsmål i klasserommet, at de både skal få tenke litt selv og at de også jobber sammen på gruppa, og da

opplever vi at det ikke er så vanskelig uansett hvilke elever man spør om å si ting høyt fra gruppa, fordi at da er det på en måte et eierskap i gruppa, og det er ikke bare jeg som elev selv som står bak det her. Så da forplikter det jo alle til å dra alle med, så det er liksom en måte å jobbe på. En annen måte er jo at vi har jobbet med podkaster, og når de kom fra barneskolen hadde ikke elevene jobbet noe særlig med det, så det synes de har vært litt spennende på ungdomsskolen da. Og da har vi trene ved at de har fått kriterier da for både hva de skal ha med og sånn og hva som er lurt å huske på. På bare det at de har høy nok stemme, snakker tydelig, ja som går på det. Også at vi da gir fremovermeldinger som gjør at i neste podcast, så får de med seg, hvis noen begynte å le da, hva skal de gjøre for at de ikke begynner å le? Kanskje de kan pause for eksempel, og så ta seg inn igjen og så fortsette, ikke sant. Og også dette å sørge for at alle er med da sånn at ikke noen bare prater mye. Så at man fordeler litt hva man skal si for eksempel. Eller det der med presentasjoner, for det er fint og å trene foran andre før man skal ha det for noen andre, så det at man både kan videofilme seg selv eller man kan høre på seg selv, bli vandt til å høre sin egen stemme. Jeg oppfordrer ofte elever til å ta det foran en storesøster eller foreldre eller for hverandre, eller på teams. I det siste så har jeg nok blitt mer bevisst på at når vi trener muntlighet, så trener vi ikke bare på at de skal kunne gi et svar, men at de skal kunne begrunne svaret, at det blir litt mer dybde i muntligheten da. Jeg har jobbet litt med film, for det er også muntlighet og de kan tolke noveller. For noen ganger kan det være mye å skrive, så de har lest noveller da, og så kunne de velge en på gruppa som de hadde lyst til å tolke. Og det å sammen finne replikker, og da merka jeg at ho ene jenta hvor det ikke gikk bra på podkast, ho begynte å le og var så nervøs, men i det hun fikk lov til å kle seg ut til å være en annen rolle og de andre liksom hjelper og finner replikker da var ho så trygg, så ho gjorde det så bra. Så det også er veldig fint.

Intervjuer: Så fint. De muntlige aktivitetene dere bruker, tillegges de noen egenverdi som muntlig trening ovenfor elevene, eller fremstår de ofte som et middel mot et annet faglig mål?

Mari: Jeg vil jo si begge deler. Ja, vi har jo veldig fokus på vår skole på formativ vurdering og setter ikke karakterer mer enn to ganger i året, akkurat da vi må. Sånn at elevene har jo mest fokus på at de de skal utvikle seg. Og at når vi for eksempel begynner med et prosjekt som handler om muntlighet, da for eksempel film, så må de gå inn i skooler som er vårt verktøy for vurdering og se på hva du måtte trene på videre fra podkasten. Sånn at hvis de har snakket utydelig der så må du ta med det videre, men selvfølgelig også det faglige, så begge deler. Jeg har ikke tenkt så mye på dette før, så jeg bruker litt tid på å finne ordene ja.

Intervjuer: Er det noen som er spesielt utfordrende med å utvikle muntlig kompetanse? Det vi skal snakket om at de skal kunne presentere noe, de skal kunne drøfte, og disse typiske kompetansemåla som man gjerne løser muntlig.

Mari: Ja, det er jo det, for før så var det jo ofte sånne læreplaner som *presentere*. Det er jo ganske enkelt, men nå er det nesten ikke den type verb, det er mer sånn *drøfte* og *reflektere* og det er jo ganske stort, så vi har jo brukt litt tid i kollegiet på å finne ut, hvordan skal vi skal nå de. Hvordan skal vi sørge for at de faktisk får gjort det? Hvordan skal vi komme i dybden på ting da, men så nå har vi satt av tid i kollegiet til hvert enkelt fag, så vi tok de praktisk-estetiske fagene nå om dagen og delte inn så noen hadde gym, noen hadde mat og helse, og musikk da. Og da snakket vi om verba, og hvordan kan vi for eksempel, hvis vi skulle utforske sjanger i musikk, hvordan gjør man det. Og det å få lov til å sitte sammen og prate om det i kollegiet er jo veldig bra, så der tror jeg det er veldig viktig å ikke stå alene ja. Men det er krevende det er det, og jeg tror man bare må prate sammen og så prøve ut noe og så utvikle det videre da. Men også selvfølgelig ha med elevene, for jeg spør ofte elevene om hjelp liksom: så hvordan tenker dere at vi kan gjøre det her? Da har vi gjort litt, og så kan de komme med innspill. Fra sånn 14 til 16 år, så er de ganske reflektert.

Intervjuer: Det er jo noe av det som kommer tydelig fram i forskninga på feltet også. Mye av det er jo gammelt, og det er jo også en del av utfordringen her.

Mari: Ja, og jeg syns det er veldig fint at jeg lærer mer om det i etterutdanninga nå.

Intervjuer: Ut ifra det du har sagt nå, virker det som at muntlighet i undervisning er en naturlig del av timene, ved at elevene prater og deltar felles og i grupper. Hva med undervisning i muntlighet?

B Mari Ja, jeg ser jo det at vi har jo ressurscenter både på nynorsksenter, og skrivesenteret og lesesenteret, men vi har ikke noe ressurscenter på muntlighet. Og jeg tenker akkurat som vi driver med opplæring og stillasbygging innenfor de andre ferdighetene, så trenger vi jo det på muntlighet og det kan ikke jeg nok om, og skulle gjerne lært mer om ja. Men jeg tenker at det som vi kanskje gjør bra i norsken da det er jo det med retorikken, at det har kommet enda tydeligere inn og at man blir veldig bevisst på det der da.

Intervjuer: Ja. I hvor stor grad vil du si at du har fokus på det med opplæring i muntlighet? Er det noe forskjell fra for eksempel lesing og skriving?

Mari: Ja, nå går jo jeg en utdanning som også har fokus på lesing og skriving, så jeg har ikke så mye fokus på muntlighet sånn egentlig, det tror jeg ikke, men jeg har en del fokus på det, men det kunne absolutt vært bedre. Så middels hvis jeg skal rangere.

Intervjuer: Når dere har ulike mulige aktiviteter i klasserommet, tas det utgangspunkt i hva elevene kan fra før, deres muntlige ferdigheter? Som man tilpasser for eksempel lesing eller skriving. Er det greit å få til?

Mari: Ja for da tenker du ikke om tema, men forkunnskaper om muntlighet.

Intervjuer: Ja

Mari: Jeg prøver det. Jeg prøver for eksempel å tenke at det er viktig hvem man setter sammen, for eksempel den personen som er veldig utrygg da, sånn som ho eleven som jeg opplevde begynte å le veldig mye og var utrygg på de andre på gruppa, så passer jeg på neste gang på å sette sammen noen som hun er trygg på. Så jeg prøver det, men igjen, så er det litt sånn, jeg skulle gjerne liksom ha systematisert det enda mer, for å gjøre det enda mer effektivt.

Intervjuer: Ja, det er nok utfordrende.

Mari: Ja jeg synes det. Ja, vi har en vei å gå i norsk skole. Det tror jeg vi har, og jeg også.

Intervjuer: I læreplanen er det noen kompetansemål som sier veldig tydelig at arbeidet med måla skal foregå muntlig eller skriftlig? Men det er også noen mål som ikke legger noen føringer sånn sett for hvordan man skal løse det. Et eksempel er at eleven skal kunne «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» og Skal kunne «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellreformer». Begge kan løses både skriftlig og muntlig. Har dere en bestemt retning dere heller mot?

Mari: Jeg tror gjerne at vi jobber med begge deler, eller jeg vet at vi gjør det, men kanskje gjerne skriftlig først og så muntlig, de prater selvfølgelig om det, men kanskje sånn at når de har fått skrevet og lest og prata litt sånn uformelt om det, så er det lettere å gjøre det muntlig etterpå, så jeg vet i hvert fall når vi leste en sånn grafisk roman, så snakket vi og hadde litteratsamtaler i klassen og grupper og sånn. Og så skrev de om det, og så pratet de om det etterpå.

Intervjuer: Vi har vært litt inne på det allerede. Hva tenker du om å vurdere muntlige ferdigheter? Hvordan gjør du det, og hva er kan være utfordrende?

Mari: Ja, jeg prøver å ta utgangspunkt i kompetansemålene. Og også være veldig nøye på at elevene har forstått dem og så utarbeide noen kriterier, sånn at de vet liksom hvordan de skal komme dit. Det synes jeg egentlig er ganske likt som du jobber med å skrive en tekst.

Intervjuer: Avslutningsvis her, hvis du skal trekke frem det du synes det er det viktigste av det det har vært innom rundt muntlighet, hva er det?

Mari: Jo, jeg tenker jo sånn i et overordnet perspektiv at det er viktig at elever er trygge på seg selv og tørr å ta ordet, for rett og slett å delta i samfunnet, ha en mening og engasjere seg og tørre, og også å tørre å stå opp for seg selv. Så det er liksom både et samfunnsperspektiv, men også personlig å klare å sette ord på hvordan man har det, tørre å si ifra om ting. Så det er liksom kanskje målet på sikt, men selvfølgelig faglig at de lærer gjennom muntlighet også. For ofte så lærer vi jo mye av å prate sammen, så jeg bruker nok mye mer nå enn tidligere dette her med å jobbe sammen, og jeg merker jo selv også hvor mye jeg lærer av å prate med andre. Og noen ganger er det nok at noen bare hører på, eller at jeg får bare noen enkle spørsmål, som de tenker litt annerledes rundt. Så man lærer utrolig mye, og jeg lærer av elevene og i klasserommet. Vi leste en bok her, og da begynte de å prate om noe som ikke var helt opplagt, og de fant ikke svaret helt da, men da gikk det plutselig opp for meg hvem denne personen i boka var for første gang, så ikke sant, du hjelper hverandre ved å prate om ting da det var veldig morsomt ja, så det er veldig viktig ja.

Intervjuer: Da er det det jeg har av spørsmål her. Tusen takk for at du stilte til intervju, og delte dine tanker og erfaringer rundt temaet.

Vedlegg 6: Transkripsjon av intervju med Cecilie

Cecilie, skole D

Intervjuer: Intervjuet handler litt overordna om muntlighet, og hvordan du har jobba med muntlighet i norskfaget. Mitt første spørsmål er rett og slett: hva mener du mulighet er?

Cecilie: generelt eller i norskfaget?

Intervjuer: Du må gjerne si noe om begge deler.

Cecilie: Muntlighet er jo evnen vi har til å sette ord på både det vi tenker og føler. Men det handler også om å kunne uttale ord, lese en tekst høyt. Det handler generelt om evnen vi har til å kommunisere og artikulere både det vi vet, og det vi kanskje ikke helt vet at vi vet. Så jeg tenker muntlighet er en veldig viktig egenskap som vi som mennesker trenger å ha, fordi at det er så viktig del av det sosiale samspillet i samfunnet, og det ligger, hvis man skal tenke faglig sett så ligger det jo som et spesifikt mål i kunnskapsløftet, men det ligger jo også i disse tverrfaglige emnene. For det er en stor del av det å kunne drive med livsmestring, altså det å lære seg å kommunisere. Og så ligger det helt klart i overordna del av læreplanen, i forhold til at det er en evne vi trenger å utvikle for å kunne bidra i samfunnet. Så jeg for meg er muntlighet veldig mye.

Intervjuer: Et begrep i mitt prosjekt er *muntlig kompetanse*. Hva legger du i det begrepet?

Cecilie: Det er den evnen vi har til å sette på ord på ting, altså ting er veldig vid forstand da, men jeg tenker at den muntlige kompetansen handler om å kunne kommunisere, altså ansikt til ansikt. Det handler også om å kunne kjenne til retorikk, kjenne apellformene, kunne argumentere, men også kunne forstå og stille spørsmål ved andres argumenter, og gjøre det på en måte uten å bruke hersketeknikker. For eksempel at man på en måte lærer seg kunsten å kommunisere verbalt, så det betyr jo at det er jo å kunne begreper, ha en bred begrepsbase, forstå begreper, forstå viktigheten av å sette riktig begrep i riktig kontekst. Det handler også muntligheten om. Jeg brukte ordet ting i stad, men jeg kunne også satt inn et annet ord istedenfor ting, ikke sant? Jeg tenker at muntlighet er mye.

Intervjuer: Du har vært innom det litt allerede her. Hva tenker du er positivt med å jobbe med muntlige ferdigheter?

Cecilie: Altså for det første så har jo min kongstanke som lærer vært at det å utvikle seg muntlig, det er det letteste å gjøre fordi at når du har fått ordforrådet ditt på plass muntlig, så er det mye lettere å få det ned på papiret, fordi at det å sitte å knote med skriftlig

kommunikasjon, det kan være veldig frustrerende for elever som ikke har begrepsapparatet på plass. Så det at vi som norsklærere og lærere generelt har en plikt til å utvikle det muntlige hos elevene, selv om det er vanskeligere å vurdere, som ofte er det man på en måte sier som begrunnelse for at man skal ha skriftlighet. Men jeg tror at det å være mye flinkere til å kunne ha gode muntlige framlegg, altså fremme muntlig aktivitet, gjør at, og det har jeg bevis for i min egen klasse, at det gir et ekstremt godt resultat når det kommer til det skriftlige, men det er mye lettere å begynne muntlig. Det blir som for oss som trener, ikke sant? At hvis du skal lære noen å slå hjul, så begynner du jo ikke nødvendigvis med det perfekte hjul, det er masse delelementer, og jeg mener at muntlig er en viktig del på vei til å bli god skriftlig, for de tingene henger sammen.

Intervjuer: Det er en veldig god tanke. Hva kan være utfordrende med å jobbe med muntlige ferdigheter da?

Cecilie: Ja, da må jeg innrømme at her er jeg litt sånn, kanskje det blir sånn brannfakkelliksom, kjerringa mot strømmen, fordi at jeg har brukt veldig mye tid i min yrkeskarriere som lærer på å fremme det muntlige, altså jeg synes det er viktig at man skal.. mine elever, det første de møter på ungdomsskolen er muntlig aktivitet og muntlige framlegg. Alle deres vurderinger på starten av ungdomsskolen de er muntlige fordi at de skal lære å høre sin egen stemme, så utfordringen er å skape psykologisk trygghet i en læresituasjon, sånn at det skal være trygt å snakke. Og det er klasseledelse som er på en måte det som er viktig der.

A: Av det jeg har lest, og de jeg har snakket med om muntlighet, er det en fellesnevner at det å finne tid til muntlige aktiviteter er en utfordring, sammen med det å finne gode muntlige aktiviteter.

Cecilie: Men det er, unnskyld at jeg sier det, er litt latskap. Dette er jeg engasjert i.

Intervjuer: Det viser seg også i den forskningen som jeg har lest nå, at muntlige ferdigheter havner litt bakpå, og det å faktisk jobbe med det på samme måte som man jobber med skriving for eksempel ikke blir helt prioritert.

Cecilie: Det skal være akkurat like strukturert, og det må starte tidlig. Og da må jeg bare fortelle en digresjon, men jeg hadde en elev, nå er hun selv ferdig lærer, for jeg har jo drillet mine elever på det her med kommunikasjonskompetanse, som både er muntlighet, men også kroppsspråket vårt. Og jeg hadde en sånn, og det har jeg gjort mange år, med den klassen der så hadde de en hvit maske på, så skulle de bruke kroppen sin til å forklare noe uten ord, og

hun synes det her var forferdelig. Hun stod uti gangen og grina, og skulle ikke inn, og jeg sa «men vet du hva, du kan gå inn der og være lei deg da, men du får ikke slippe», ja, og det ble en sånn kjempe og så kom hun til meg, nå var det jeg sikkert 10 år etterpå, og sa «vet du hva, jeg er så glad for at du pusha meg, jeg lover at jeg skal alltid, for hun er barneskolelærer, lære elevene mine å snakke høyt, for de skal få sin stemme tidlig, for jeg hadde sluppet unna hele barneskolen, og jeg synes at det var feil. Selv om det var helt forferdelig, og jeg var så sinna på deg i den situasjonen, så er det noe jeg har tatt med meg resten av livet». Og det er det jeg mener, at det er livsmestringskompetanse da, som jeg tenker det er viktig at vi vil lærer barna helt fra tidlig, men så er det så viktig å huske at det er aldri for sent, ikke sant. Det å lære seg å høre sin egen stemme er aldri for sent. Og jeg har studenter nå som jeg veiledet forrige uke, som sa at «jeg har aldri snakket høyt i en time før jeg begynte å studere hos deg». Det handler om teknikker, og det handler om trygghet og det å utfordre den tryggheten, også fordi at hvis vi alltid skal være i den lille boksen som jeg opplever som trygg, så vil vi aldri utvikle oss. Og skal vi jobbe som lærere, så er det jo det vi jobber med, vi jobber med utvikling både hos oss selv og ikke minst hos de menneskene vi møter, uansett hvilken alder de har da.

Intervjuer: Det handler jo litt om det du har snakket om nå, men vi kan skille mellom muntlighet i undervisning, det er jo en naturlig del av de aller fleste timer, og det med undervisning i mulighet. Hvordan har du jobbet med det?

Cecilie: Det er veldig forskjellig, jeg er jo en muntlig person. Jeg er glad i å snakke, men så er det litt sånn at en som prater mye får en stille partner. Så jeg har jobbet veldig mye med det å stille spørsmål, at jeg har jobbet med den sokratiske tilnærmingen veldig sånn bevisst i forhold til det å stille spørsmål som åpner opp for refleksjon, så det å ha veldig mye elevaktive læringsformer i forhold til å skrive spørsmålet på tavla eller ofte lagde lapper hvor jeg delt ut som de skal diskutere. Først skal du tenke på det selv, og så skal de i en gruppe og så, i et gruppearbeid for eksempel da, så vil alle elevene være forpliktet til å si noen ting. Og så har jeg også helt fra starten, fra de kommer, så må alle snakke i klasserommet, altså uansett hvor stille du er når du kommer fra barneskolen, så hjelper ikke det, fordi når du kommer på ungdomsskolen så må du snakke. Det er klart at vi har jo karakter i muntlighet, så i norsk så er det jo en egen muntlig karakter, og den muntlige karakteren er jo en vurdering av all muntlig aktivitet, og så er det viktig at, i hvert fall så har jeg vært veldig til å kommunisere at husk at det er underveisvurdering, altså den endelige muntlige karakteren den settes i 10.

Klasse, og det er 3 år til. Ja, så det å ha min kongstanke, som jeg hentet fra carol dweck med fix a grown mindset, er at vi er ikke der enda. Og uansett hvor god du er nå, og så er det ikke

sikkert du er det når du går i 10. klasse. Sånn at det å på en måte si at alt vi gjør nå, det handler om å trene på ord, trene på å bruke ord, trene på å sette ord i kontekst er det det handler om. Det handler om å utvikle seg, for det her er en kompetanse du garantert kommer til å få bruk for resten av livet. De aller aller færreste yrker i dag er uten krav til evne til å kommunisere. Det har jeg jo brukt, vi har trent med mange forskjellige settinger. Det å ha trent på å ha ulike roller. Vi skal kommunisere til et barn, til en voksen, til en bankansatt. Så vi har trent på veldig mye sånn der, ikke så rare ting. Jeg har brukt alternative læringsarenaer veldig mye, vært mye ute og gått og hatt uteskole, altså oppgaver underveis hvor de har vært nødt til å snakke sammen. I en periode hadde vi bare ute og jobbet med fag, vi hadde mål og jeg lagde temaplan, men det jeg så da som var veldig interessant var jo at det ble det strukturerte arbeidet med muntlighet, for når vi var ute i skogen, så skrev vi veldig lite. Det gjorde de hjemmeskole-dagene. Og den muntligheten som vi så de fikk trent på der gjorde jo at mange av elevene, både de som hadde vært liksom de stille elevene, de som var litt sånn tilbaketrukkne, de fikk jo et språk. Og de som ikke var norske, som hadde manglende verbale ferdigheter, de ble også veldig mye bedre skriftlig fordi de plutselig hadde vært nødt til å snakke norsk og sette ord på ting. Og så er det sånn at veldig mange mennesker, vi hører jo og leser, og i klassen så hadde jeg også flere skrivevansker, og dyslektikere leser ofte med ørene. Sånn at det å være en del av en samtale om noen ting gjorde at de fikk en helt annen forståelse fordi at de satt ikke og strevde med de skriftlige ordene. Vet ikke om det ble veldig sånn uklart svar på egentlig, men jeg har lagt ned veldig mange ulike muntlige oppgaver på veldig mange forskjellige måter. Alt fra sånne helt enkle ord, forklare det ordet til hverandre, forklarer det med egne ord, sette i kontekst. Og så har jeg altså vært opptatt av altså ikke å gjøre lekser for leksers skyld. Jeg bruker veldig sjelden oppgavene i boka. «Det her er temaet, lag deg frem fakta setninger eller finne ut ti ting om det her», og så når samtalen dagen etter handler om å sette de ordene i kontekst, og på den måten så har vi klart å bruke det elevene selv har funnet ut, og så har vi bygd ut faktasetninger sånn at da er du helt uavhengig hvor flink du er da hvis vi kan si det sånn, og da har du tatt med deg noe som du har eierskap til og så ser man at man sammen kan konstruere setninger på tavla. Så da har jo de fått trent på det muntlige både ved å finne ting, ved å artikulere det og så kan vi sammen konstruere en skriftlig setning med innhold da, og det så jeg jo spesielt i den siste klassen for eksempel. Det var veldig nyttig fordi de var i utgangspunktet lavt presterende, veldig, veldig dårlige resultater på nasjonale prøver når de kom i 8.klasse, og hel normale resultater når de gikk ut i tiende, og det handler, tror jeg nok mye om den muligheten, for der var det mange elever som

hadde behov for det, rett og slett fordi man gir opp ja. Det er mange som kapitulerer ganske tidlig i barneskolealder, og det er jo forferdelig trist. Der har vi en jobb å gjøre.

Intervjuer: Helt klart. Det høres sånn ut når jeg hører på deg fortelle om arbeidet ditt her, men kommer den egenverdien i muntligheten, og trening på muntlighet fram for elevene? Ser de at muntligheten ikke bare er et middel mot et annet faglig mål?

Cecilie: Ja, rett og slett. Det her gjør vi fordi at verden krever det i dag. Det krever at du kan snakke for deg, det krever at du forstår andres muntlige kommunikasjon. Vi har gjort analyser av taler for eksempel, altså vi har brukt mye tid på retorikk. Og det gjør vi allerede i åttende klasse. Vi har sokratiske dialoger i åttende klasse, men vi begynner med helt sånne grunnleggende ting, og det høres fancy ut at man har sokratisk dialog, men det handler egentlig bare om å snakke sammen og stille spørsmål. Og en ting jeg tok opp i sokratisk dialog var: hva skal du spørre om når du ikke vet hva du skal spørre om. At det å på en måte stoppe opp og tenke over hva er det egentlig jeg spør etter, hva er det jeg lurer på, og hvordan kan jeg uttrykke hva jeg lurer på? For det er veldig sånn «jeg skjønner ingenting jeg». Det som lærer da å ikke gå i den defensive fella og si at da skal jeg forklare, men si at må du spesifisere, hva er det du ikke skjønner. Og så kan man si at det tar mye tid, og det gjør det i og for seg i åttende klasse, men du får det også til de grader igjen seinere, så jeg tror det å på en måte være flinke til å synliggjøre for elevene, både at det har en egenverdi inn mot faga, at det å være god verbalt gjør at du lykkes bedre i alle fag, men at det å på en måte lære oss å kommunisere er en viktig egenskap for framtida di. Det å lære seg både å kommunisere verbalt, men også lære å lese kroppsspråk, forstå hva som blir sagt. Jeg snakker mye med elevene om hersketeknikker og hvor viktig språket vårt er i hersketeknikker, og det å kunne lære seg å møte det, for det ser vi jo i samfunnet i dag gjennom retorikken fra politikk for eksempel, at det er mye dårlig kommunikasjon som ikke nødvendigvis er krenkende, men som er begrensede da for utvikling.

Intervjuer: Hvilke holdninger opplever du at dine elever har til muntlige aktiviteter? Ser du en utvikling i holdningene, du som har såpass fokus på muntlighet?

B: Veldig, ja, og det er morsomt nå, fordi at i den klassen som jeg hadde, hvis jeg refererer til den klassen jeg hadde sist, som kanskje er den mest spesielle klassen jeg har hatt noen gang for den var så sammensatt. De var veldig muntlige aktive i starten, uten innhold, og det å på en måte lære de å være muntlig aktive med et innhold, det å på en måte vri den. De var ikke noe redde for å snakke, men det å trene de også på ta plass og ta perspektiv. For jeg hadde jo

noen elever i den klassen der som var stille. Og de utvikla seg jo de og, men de var jo ikke på nivå med de som prata hele tiden, men det å anerkjenne at det nødvendigvis også er viktig, og det er å utfordre de som tar mye plass på å gi andre plass. Så jeg var veldig sånn at de fikk litt sånn personlige treningsprogram når det gjaldt muntlig aktivitet da, fordi at de som snakker hele tiden med eller uten innhold de måtte jo også trene seg på å være stille og gi rom for andre. Også trente jeg de på å stille spørsmål, både ved at jeg gjorde det sånn i forhold til modellering, men også at de også ble trent på å stille spørsmål som skulle fremme nysgjerrighet og interesse. Og vi jobbet mye med det at det var ikke lov til å kritisere uten å ha noe å på en måte komme med da. Det er ikke lov å si «det var feil». Det var litt strengt. Vi jobbet mye med den delen i forhold til det psykologiske. Jeg tror per dags dato at jeg har kanskje en håndfull elever på 30 år som ikke har lært seg å snakke. Og så har jeg sett at det er forskjell da. Men det er ingen av dem som ikke snakker, men jeg ser at det er stor forskjell på om vi da jobber i liten gruppe eller om vi jobber i stor gruppe. Men jeg har aldri hatt elever som ikke har kunnet ha muntlig presentasjon. Og det må jeg bare si for å skryte litt, så har jeg jo hatt altså unormalt høye karakterer på muntlig eksamen, og det har jeg jo sett, og det ene året, det var en helt normal klasse, men der gikk dem ut med, av 11 elever så gikk de ut med seks 6-ere, en 4-er og resten 5-ere, og det var fordi de var flinke muntlig. Det var ikke fordi, altså de var jo flinke, men det var altså at de var bare rå på performance. Det lot den sensoren seg sjarmere av. Det er ikke sikkert at jeg ville vurdert det så snilt, fordi jeg var vant til det, men det var jo kjempegøy å se. På den siste eleven som kom inn, så tenkte jeg at nå får vi ikke flere 6-ere liksom, men han kommer inn der, og det var det morsomste jeg har vært med på. Du får bare ta det bort hvis du vil, men han kom inn med hendene i lomma, og så drar han opp en 500-lapp, kaster den på gulvet, og så begynner han å fortelle det om etiske perspektivet ved å finne en 500-lapp på gaten. Og så dro han hele KRLE. Det var ikke et notat, han bare gikk på tavla og fortalte, og det tenker jeg, det var en stille elev når han kom, så hans utvikling, det er sånn at jeg får fortsatt gåsehud.

Intervjuer: Så moro når man ser utviklingen så tydelig hos elevene.

Cecilie: Veldig tydelig, og på den klassen som jeg hadde nå sist så så du det veldig tydelig etter koronaen, på resultatene på det skriftlige, at når vi begynte i 10. klasse, så fikk jeg lov til å ha en dag i uka på uteskole. Som vi brukte, ikke hver uke, men jeg hadde timeplan til å gjøre det ganske ofte og så at det var en veldig ålreit måte å jobbe for å lære de å kommunisere, fordi at da fikk de ord på ting som inne i klasserommet var veldig kjedelig.

Intervjuer: Hvordan opplever du at andre lærer ser på muntlighet, eller hvilken plass opplever du at muntlighet har?

Cecilie: Veldig forskjellig. Jeg tror at det henger litt sammen med, altså jeg er opptatt av motivasjon, så hvis jeg tenker kjennetegn på indre motivasjon og drive by car som er litt sånn Deci Ryan, så tror jeg opplevd kompetanse, at du selv opplever at du har gode muntlige ferdigheter bidrar til at du i større grad bruker det. Og så er det den autonomien i det som er veldig viktig også, så tror jeg at mange lærere opplever jo at de må ha muntlige aktiviteter, altså de klarer ikke å snu det rundt og se, altså de kjenner ikke nok til motivasjonsteori da, hvis jeg kan si det sånn, at de klarer å liksom tilrettelegge for det, så er det sånn at da blir det et pes for enkelte den her muntlige karakteren, mens andre utnytter jo potensialet i det til enhver tid. Jeg vil vel si at utviklingen for de årene jeg har jobbet har jo gått fra å liksom: alle prøver skal være skriftlig til at nå har jo alle muntlige presentasjoner. I ledelsen på skolen jeg jobba på, så har jo det vært noe som har vært hentet fram, også at det er viktig at vi ser på vurderingsformene våre, og det er vi også forpliktet til hvis vi ser på rammeverket vårt, så er det jo helt klart at det er vi forpliktet til. Og så er det jo sånn at noen skynder seg veldig langsomt ja, og så tror jeg etter hvert når man får generasjonsskifter så vil vi se endring. Men en av de flinkeste lærerne som jeg har jobbet med, altså det var en godt voksen lærer, så det er på en måte ikke sånn at alle unge lærere er opptatt av muntlighet, fordi at jeg opplever ofte at helt ferske lærere er så stressa så da er det bare skriftlige prøver. Så ofte når jeg veileder studenter, så er det jo det at muntlige vurderinger er akkurat like verdifulle som skriftlige vurderinger, også i skriftlige fag. Og så må man minne dem på at norsk og samfunnsfag. Nei, norsk har jo egen muntlig karakter, men samfunnsfag og KRLE for eksempel, det er jo et muntlig fag egentlig, så det er ingen som sier at du må ha masse skriftlige prøver hvor du skal gjengi årstall, så det å lære de å reflektere for eksempel er jo en vesentlig del av det med muntlighet. Det er mye lettere å lære seg å reflektere hvis du får lov å sette muntlig ord på det, fordi at de en eller annen gang skal skrive en refleksjonstekst. Det er lettere å snakke først.

Intervjuer: Det har vært innom mye av det her allerede. Men hva tenker du om å vurdere muntlige ferdigheter, og hvordan har du gjort det?

Cecilie: Dette gjør jeg. Jeg har jo vurderingskriterier på det, akkurat som på alt annet. Det står at elevene skal vise kompetanse, det står jo ikke hvordan de skal vise kompetanse, så det handler egentlig bare om mindsettet mitt og mindsettet til lærerne. At det er å bruke vurderingskriterier på akkurat samme måte. Og da er det jo alt fra ikke sant: kan enkelte begreper på lav, kan bruke begrepene i riktig kontekst og kan bruke begrepene og vise

refleksjon, som setter det i et i et overordnet perspektiv, for eksempel, litt avhengig av hvilket nivå man er på. Men det handler jo om å lage gode vurderingskriterier rett og slett. Og det er ikke så vanskelig. Det er bare litt jobb i starten, men den jobben skal vi gjøre, og det å bruke podkast, for eksempel, er en viktig måte. Det å bruke talking- head på en PowerPoint, altså alle de tingene der også handler om muntlighet og det at vi må i større grad sette ting. Jeg liker jo tverrfaglige arbeid. Det brukte jeg veldig mye, alle mine, ja med mindre det har vært helt sære emner, så var alle emnene som jeg kjørte i samfunn og KRLE, og også til en viss grad, kroppsøving og mat&helse, har vært vært tverrfaglig. Sånn at fagteksten i norsk har handlet om noen av emnene vi har hatt, men også skjønnlitterære tekster. Så vi hadde jo seksualitet som tverrfaglig emne, så hadde jeg med meg studenter faktisk. Det var veldig gøy. Hvor elevene fikk lov til å velge selv om de ville ha en fagtekst eller en skjønnlitterær tekst, men tematikken var den samme, også hadde vi jo da studentvurderinger med det her, og det ble veldig lærerikt og interessant for studentene. Og det er veldig nyttig for meg som lærer også, og det synes jo elevene var helt supert, så jeg tror at vi må være flinke liksom til å trekke nesa ut av faget vårt, og så se litt sånn overordna på det.

Intervjuer: I læreplan for norsk er det noen kompetansemål som sier at arbeidet skal foregå muntlig, ved at det nevnes muntlige ferdigheter og muntlige sjangre – det samme gjelder skriving. Men noen av kompetansemålene inneholder ferdigheter som ikke legger føringer for hvordan arbeidet skal løses – eks: *Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon* og *Gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer*

- Hvordan ville du tolket disse kompetansemålene? Tenker du på muntlig eller skriftlig arbeid når du hører disse målene?

Cecilie: Jeg kan jo si hvordan vi har jobba med de, for det har jeg gjort. I den ungdom og seksualitet -teksten så var jo det et av målene, og da fikk elevene tekster, men en tekst kan være veldig mye mer enn en novelle, så vi analyserte sangtekster. Det jeg gjorde med akkurat det målet i fjor, det var at jeg utfordret elevene på å finne tekster i et bredt perspektiv, og så analyserte vi. Det var faktisk et veldig kult opplegg, hvor de endte opp med å plukke ut, jeg hadde plukket ut noen tekster som typisk klassiske tekster, så sammenligna vi de klassiske tekstene med alt fra rap-tekster til sangtekster som de var opptatt av. Og så gjorde vi tekstsammenligninger. Og det var utrolig nyttig. Det var veldig spennende for meg som lærer,

men det var veldig nyttig for elevene. Altså de lærer seg å sette ord på opplevelser og følelser, og de blir så mye rikere i språket sitt, og så får du jo en mye større kontekstuell forståelse som jeg tenker er viktig. Akkurat da hadde jeg en opplevelse som ble litt sånn: den skal jeg ta med meg, fordi at de fikk lov til å høre på Spotify og de fikk tid da til å bruke på å lete etter tekster, så hadde jeg jo hatt studentene inne, så de hadde jo også funnet frem en del aktuelle tekster. Så brukte jeg biblioteket til å finne fram aktuelle tekster. Så vi gikk veldig sånn vidt ut da. Og så gjorde vi det her i uteskolesetting, så vi var ute og leste tekster på forskjellige steder, for det var jo mens det fortsatt var både gult og rødt nivå, så var det veldig fint vær og at jeg hadde muligheten og de ble veldig flinke til å jobbe ute da, så vi lå i parken og gjorde diktanalyser og tekstanalyser. Og så lagde vi en video, altså de fikk lov til å lage film. De skulle velge en av disse tekstene som de hadde jobbet med, og så skulle de lage film om den. Og de filmene, noen av de ble jo bare veldig morsomme, men en av dem ble veldig sterkt, og da brukte liket av Tor Jonsson. Det handler jo om rett og slett bygdedyr og mobbing. Så hadde jeg ganske sterke saker i klassen min. Så velger da en av de aller tøffeste gutta å gå inn og spille den her settingen. Og så brukte de da en av de andre elevene som er veldig gode på det digitale, hun klippet sammen alt og så var hun på en måte den hovedstemmen som ser tilbake og har dårlig samvittighet. Hun var den helt på slutten, mens hun gikk bare gjennom en gang, så de fikk med så utrolig mange ting knyttet akkurat til den tematikken der. Der er det så viktig at skoleledelsen på toppen kommuniserer at vi trenger ikke å skriftliggjøre alt, altså det er rom for tolkninger i et kunnskapsmål da. Og så er det jo opp til oss å på en måte dele den kompetansen, så har jeg vært veldig heldig som har vært i et miljø hvor det har vært rom for å tenke annerledes, og så vet jo jeg, og det ser jeg jo særlig nå når jeg reiser rundt, at man er veldig forskjellige i hva man tenker, så det handler litt om hvilken ståsted man har da.

Intervjuer: Helt avslutningsvis. Hvis du skal trekke ut noe av det vi har snakket om, eller om det er noe annet som du tenker er det viktigste vi har vært innom når det gjelder muntlighet.

Cecilie: Jeg tror det er et par ting. Jeg tror det er viktig å tenke at man skal se på muntligheten i et utviklingsperspektiv, og være veldig bevisst på at det å være muntlig aktiv er noe som veldig mange trenger å trene på, og at de trenger å trene på det i trygge omgivelser. Så det å, hvis jeg skal gi et tips da fra mange års erfaring, så er det det å bygge psykologisk trygghet i klasserommet først, altså godt læringsmiljø, og det handler om alt fra blikking til å rydde vekk mobiltelefoner, pc skjermer. Trene de på å bruke det. «The power of not yet», altså kraften som ligger i å si at: «Vet du hva? Ok, Du er kanskje ikke så muntlig nå, men jeg skal hjelpe deg på veien. Vi skal trene på det her, men du må være med». Altså det å på en måte

myndiggjøre elevene, og ta ansvar som voksen for god klasseledelse som gjør at det er trygge omgivelser det tror jeg en ting som er viktig. Vi trenger å tenke variert og annerledes. Vi må tørre å tenke utenfor boksen. Vi må se potensialet LK20 som vi nå jobber etter, for det er et enormt potensiale der, og vi må huske på overordnet del av læreplanen, og den er like viktig i alle fag. Og i alle de store fagene som gjerne har stor plass og stor tyngde og kanskje makt hvis vi kan si det sånn, og huske at muntlighet er en faktor for livsmestring, så det å lære seg å kommunisere det har stor påvirkningskraft for folkehelsa vår og hvordan vi takler livet. Så jeg tenker at ja, å tenke variert, tenk ut, tenk alternative læringsarenaer når man skal tenke muntlighet, og tenk at vi som lærere trenger ikke å kunne ting før vi skal gjøre det sammen med elevene våre, om det er podkast eller om det gjelder å bruke fotspor. Men det å skape arenaer hvor kommunikasjon, at det er rom for kommunikasjon, og at det er rom for lyd i ditt klasserom. Fordi at du kan ikke kreve at det skal være musestille i klasserommet og så skal vi snakke akkurat på kommando, sånn funker ikke verden. Jeg vet ikke, det var det tror jeg.

Intervjuer: Tusen takk for intervjuet.