

Julie Lien Forbord

Trygghet, hensyn og vi-følelse

En studie av læreres perspektiver på vurdering av muntlighet på et fådelt ungdomstrinn

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn-
masterstudium (5-årig)

Veileder: Tone Holten Kvistad

Mai 2022

Julie Lien Forbord

Trygghet, hensyn og vi-følelse

En studie av læreres perspektiver på vurdering av muntlighet på et fådelt ungdomstrinn

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn-
masterstudium (5-årig)

Veileder: Tone Holten Kvistad

Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om utfordringer og muligheter knyttet til læreres vurderingspraksis om muntlighet på en fådelt skole. Formålet med oppgaven er å utforske vurderingspraksiser i en aldersblandet klasse, og gi et innblikk i hvilke muligheter og utfordringer som ligger til grunn for dette. Problemstillingen som utforskes er: *Hvilke muligheter og utfordringer beskriver et utvalg lærere i forbindelse med vurdering av muntlige ferdigheter på et fådelt ungdomstrinn?* For å gi svar på dette har jeg benyttet meg av et kvalitativt forskningsintervju. Jeg har intervjuet to norsklærere som jobber på en fådelt skole i et gruppeintervju. Lærerne jobber på ungdomstrinnet og har 8.trinn, 9.trinn og 10.trinn i samme klasse.

Ut fra et bekvemningsutvalg av norsklærere, har hensikten med studien vært å bidra med kunnskap og innsikt i undervisningspraksisen til lærerne. Gjennom å samle og analysere refleksjoner og erfaringer knyttet til vurdering av muntlighet i norskfaget, har jeg kommet fram til flere funn som jeg drøfter i oppgaven. Denne studiens teorigrunnlag består av teorier om fådelt pedagogikk, muntlighet og vurdering. Oppgaven tar utgangspunkt i tidligere forskning (jf. Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012; Kaldahl, 2022). I likhet med funn fra tidligere forskning, kommer det frem i analysen at det knyttes negative holdninger til muntlige fremføringer som vurderingssituasjon.

Et hovedfunn fra denne studien er at lærerne har redusert bruk av muntlige presentasjoner som vurderingsform, av hensyn til elevenes trygghet i klasserommet. Av den grunn viser denne studien at varierte vurderingssituasjoner og vi-følelsen i klassen er det grunnleggende for å oppnå gode vurderinger for muntlighet i en fådelt klasse. Studien har også vist at det er utfordrende å tilpasse undervisningsopplegg og vurderinger av muntlighet når flere årstrinn går i samme klasse. Lærerne trekker frem de eldste elevene som ressurser for undervisningen, hvor dette funnet tilsier at en slik mulighet er unikt for den fådelte pedagogikken.

Jeg ønsker at denne studien skal bidra med å vise det potensialet som finnes i arbeid med muntlighet i en fådelt klasse. Slik at den kan belyse noen muligheter og utfordringer ved vurderingspraksiser i en struktur som ikke alle er kjent med, og som blir lite tematisert i lærerutdanningen. Jeg ønsker også at forskningen skal gi mer plass til muntlighet, slik at vi får mer kunnskap om undervisning i muntlighet i klasserommet.

Abstract

The purpose of this master's thesis is about challenges and opportunities related to teachers' assessment practice of orality in a composite school. The thesis aims to explore assessment practices in a mixed-age class and provide an insight into the opportunities and challenges that underlie this. The thesis question that is explored is: *What opportunities and challenges does a selection of teachers describe in connection with the assessment of oral skills at a composite class in a middle school?* To answer this, I have used a qualitative research interview. I arranged a group interview with two Norwegian teachers who are employed at a composite school. The teachers work at the lower secondary level and have 8th grade, 9th grade, and 10th grade combined in the same class.

Based on a convenience sampling of Norwegian teachers, the purpose of the study had been to contribute knowledge and insight into the teaching practice of the teachers. I have discovered several findings that I discuss in the thesis by collecting reflections and experiences related to the assessment of oral in the Norwegian subject. The theoretical basis of this study consists of theories of mixed-grade education. The thesis is based on previous research (cf. Hertzberg, 2003; Svenkerud et al., 2012; Kaldahl, 2022). In resemblance of discoveries from foregoing research, it appears that negative attitudes connected to oral presentations as a form of assessment.

The main finding from this study shows that oral presentations are not as exposed in classrooms as they previously have been, due to the student's experience of such a form of assessment situation. For that reason, this study shows that the combination of varied forms of assessment and the "we-feeling" in class are the fundamental importance for achieving decent assessments in a composite class. The study has also shown that it's challenging to adapt teaching plans and assessments of oral skills when several year groups are combined in the same class. The teachers point out the oldest students as resources for teaching, whereas this finding indicates that such an opportunity is unique to the composite education.

I want this study to contribute with showing the potential that exists in working with orality in a composite class. So that it can shed light on some opportunities and challenges in assessment practices in a structure that not everyone is familiar with. I also want the research to give more space for oral so that we can close all knowledge gaps.

Forord

Tenk at jeg nå er ved vegs ende, ikke bare på masteroppgaven - men på hele den femårige grunnskolelærerutdanningen ved NTNU. Jeg ser tilbake på fem lærerike år, samtidig som de siste årene har lært oss å tenke kreativt og nytt.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min kjære veileder - Tone Holten Kvistad, for at du har gitt meg kritiske og gode innspill underveis og for at du har hjulpet meg å sortere tanker i dette arbeidet. Jeg ønsker også å rette en takk til mine flotte medstudenter - dere vet hvem dere er! Tusentakk for berikende samtaler og ikke minst alle de hyggelige lunsjene våre. Jeg er takknemlig for at jeg får fullføre dette med akkurat dere! En stor takk til mine korrekturlesere som har brukt tid på oppgaven min. Og sist, men ikke minst, skylder jeg en stor takk de to lærerne som stilte opp og brukte av sin tid for å dele erfaringene sine med meg.

Jeg husker da jeg sto med paraplyen min, spent og nervøs på immatrikuleringsdagen i august 2017. Lite visste jeg om hva de neste fem årene skulle bringe, heldigvis sitter jeg igjen med mye god kunnskap, venner for livet og enormt mye pågangsmot for det jeg har i vente. Som lærer finnes det mange roller som en skal fylle, og hver eneste dag er det valg og prioriteringer som må gjøres, både faglige og ikke-faglige. Nettopp derfor har det å ta denne femårige grunnskolelærerutdanningen gjort meg bevisst på hva jeg har å bidra med, og gjort meg rustet til å stå i det som kommer. Denne utdanningen og alle disse erfaringene som bare ligger og venter på at jeg skal gripe de, gjør meg svært motivert til å (lære å) fylle alle disse rollene.

Til høsten skal jeg ta fatt på lærerjobben, og jeg kjenner at jeg gleder meg vanvittig mye!

Trondheim, 25.5.2022
Julie Lien Forbord

Innholdsfortegnelse:

Figurer	xi
Forkortelser	xi
1 Innledning	13
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave	13
1.2 Problemstilling	14
1.3 Tidligere forskning på feltet	14
1.4 Studiens struktur	15
2 Teori	16
2.1 Muntlighet i sosiokulturell læringsteori	16
2.2 Muntlighet i norskfaget	17
2.2.1 Tale	19
2.3 Muntlighet og vurdering	19
2.3.1 Utfordringer med muntlighet og vurdering	21
2.5 Den fådelte pedagogikken	22
3 Metode	24
3.1 Forskningsdesign	24
3.2 Kvalitativ metode	24
3.3 Intervju som metode	25
3.3.1 Intervjuguide	26
3.3.2 Utvalg	26
3.3.3 Transkribering	27
3.4 Analysemetode	27
3.5 Vurdering av studiens kvalitet	29
3.6 Etske betraktninger	31
4 Analyse	32
4.1 Utfordringer	32
4.1.1 Tilpasninger	32
4.1.2 Hensyn	33
4.2 Muligheter	36
4.2.1 Ressursorientering	36
4.2.2 Elevmedvirkning	37
4.3 Vurderingspraksiser	37
4.3.1 Gjennomføring av vurdering	38
4.4 Oppsummering	40
5 Diskusjon	41
5.1 Muntlig utvikling i den proksimale utviklingssonen	41

5.2 Varierte vurderingssituasjoner i et trygt fellesskap.....	44
5.2.1 Tilpasset vurderingssituasjoner og hensyn.....	44
5.2.2 Muntlige fremføringer som problemområde.....	46
5.3 Veien videre.....	49
6 Avslutning.....	50
Litteraturliste.....	52
Vedlegg.....	55

Figurer

Figur 3.1: Modell: Sammenheng mellom koder, underkategorier og hovedkategorier....29

Forkortelser

IOP	Individuell opplæringsplan
L1	Informant lærer 1
L2	Informant lærer 2
LK06	Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006
LK20	Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020
NSD	Norsk senter for forskningsdata
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
UDIR	Utdanningsdirektoratet

1 Innledning

I denne masteroppgaven har jeg et ønske om å sette lys på ulike praksiser knyttet til vurdering av muntlighet i norskfaget i en klasse på en fådelt skole. I denne aldersblandede elevgruppen går 8.trinn, 9.trinn og 10.trinn i samme klasse. Etter fem år på lærerutdanninga og mye relevant praksis, har jeg konkludert med at vurdering av muntlige ferdigheter er et interessant og et komplekst tema. Det gjøres ulikt fra skole til skole, fra klasse til klasse og fra lærer til lærer. Nettopp derfor er det spennende å søke kunnskap om utfordringer og muligheter rundt dette, å lytte til andres erfaringer, opplevelser og refleksjoner. Formålet med oppgaven er å utforske vurderingspraksiser på en bestemt arena og gi et innblikk i hvilke muligheter og utfordringer som ligger til grunn for dette. I tilknytning til formålet, kan jeg anta at lærerne må ta særlige hensyn i vurderingsarbeidet sitt når det gjelder muntlighet i en aldersblandet elevgruppe, noe jeg vil utforske videre i denne studien.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Temaet vurdering av muntlighet i en fådelt klasse er valgt på bakgrunn av interesse for problemområdet, og for å belyse utfordringer og muligheter knyttet til dette. Læreplanen i norsk gir faget et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. Videre sier lærerplanen at utviklingen av muntlige ferdigheter i norsk går fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter til å bruke det muntlige språket stadig mer presist og nyansert i ulike norskfaglige samtaler og presentasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Med dette for øye er det interessant å se hvilke vurderingspraksiser som forekommer i en fådelt klasse når det gjelder muntlige ferdigheter. Selv om elevene i en aldersblandet klasse følger de samme kompetansemålene (etter 10.trinn), vil det være interessant å se hvordan lærere tenker rundt å tilrettelegge for progresjon og tilpasning i muntlighet når elevene er på ulike klassetrinn.

Både når det gjelder muligheter og utfordringer vil det å jobbe i en fådelt skole være noe ulikt fra det å jobbe i en fulldelt skole. Dette har jeg erfart gjennom muligheten jeg fikk på lærerutdanningen til å være i praksis på en fådelt skole. Før jeg fikk denne muligheten, hadde jeg knapt hørt om en slik organisering og ville av den grunn sette søkelys på nettopp dette. Et av de mest utfordrende aspektene jeg møtte på i forbindelse med en slik organisering var hvordan man skulle vurdere elevenes muntlige ferdigheter i tråd med læreplanen, når elevene i utgangspunktet ikke tilhører samme trinn. En slik skolestruktur har vært lite forsket på, og sett i sammenheng med muntlighet og vurdering – vil jeg si at det mangler både kunnskap og forskning som jeg vil være med på å sette med min studie. Tidligere forskning som er gjort på fådelte skoler begynner å bli gammel og utdatert, av den grunn kan det se ut som det foreligger et kunnskapshull i dagens skole og i lærerutdanningen. I en forskningsartikkel fra 2015 sies det blant annet at det ligger til fådeltskolens natur, med aldersblandede læringsgrupper, at slike skoler stiller særegne krav til lærerens undervisning og valg av arbeidsmåter (Kvam, 2015). Av den grunn er det viktig å undersøke lærerens valg og muntligdidaktiske praksiser på fådelte skoler. Mye av fokuset i dag ligger på den ordinære fulldelte skolen, og vi får lite innsyn i hvordan en fådelt skole drives og hvordan vurderingspraksis skolene fører. I sammenheng med lite forskning på området, ønsker jeg derfor å forske på vurderingspraksiser i tilknytning til muntlighet i en aldersblandet klasse.

1.2 Problemstilling

I denne masteroppgaven ønsker jeg å bidra med kunnskap og innsikt i undervisningspraksisen til lærere om vurdering av muntlige ferdigheter i en klasse med en aldersblandet elevgruppe. Dette vil jeg gjøre gjennom en intervjustudie, slik at det er lærernes oppfatninger om muligheter og utfordringer jeg fanger opp med denne metoden. Jeg har formulert følgende problemstilling som jeg ønsker å få svar på:

Hvilke muligheter og utfordringer beskriver et utvalg lærere i forbindelse med vurdering av muntlige ferdigheter på et fådelt ungdomstrinn?

Denne problemstillingen har så ledet meg inn på følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke utfordringer opplever lærerne med vurdering av muntlige ferdigheter i norskfaget i en aldersblandet elevgruppe?
- Hvilke muligheter opplever lærerne at muntlighet gir i en aldersblandet elevgruppe?
- Hvilke undervisningsopplegg og vurderingssituasjoner opplever lærerne at fungerer godt?

Utarbeidelsen av forskningsspørsmålene er til hjelp for å se en større helhetlig sammenheng av lærerens utfordringer og muligheter knyttet til vurdering av muntlighet i en fådelt klasse. Forskningsspørsmålene er også til hjelp for å kunne avgrense og tydeliggjøre oppgavens problemstilling.

1.3 Tidligere forskning på feltet

Muntlig interaksjon er en sentral del av livet i klasserommet, likevel viser tidligere forskning at undervisningen er lite strukturert (Fjørtoft, 2016, s. 119). Hertzberg (2003) har tidligere forsket på muntlige ferdigheter og gjennom 30 norske klasserom fant hun ut at muntlige situasjoner ofte mangler et klart formål, og at lærers respons på elevenes muntlige ferdigheter først og fremst er støttende og i svært liten grad kritisk (Hertzberg, 2003, s. 17). Som et resultat av forskningen viser det seg at fremføringer dominerer i det bevisste arbeidet med muntlighet, og at lærerrollen i slike situasjoner synes å være den positive og støttende (s.156). «Det er helt vanlig at læreren gir like entusiastisk respons til alle uansett kvalitet på framføringen» ifølge Hertzberg (s. 159).

Studien fra Hertzberg underbygges av en senere studie fra 2012, hvor forskningen gir noe av samme resultater. Det kartlegges at elevene får svært lite konkrete og kritiske tilbakemeldinger på muntlige ferdigheter (Svenkerud et al., 2012, s. 44). Et annet moment som kom frem i forskningen var at lærerens forventninger til elevpresentasjonene var lave (s. 45).

En av de som har arbeidet aktivt med muntlig norsk tidlig på 80-tallet var Liv Marit Aksnes. Hun stiller seg kritisk til den manglende interessen hun opplevde at dette feltet fikk. Da var det skriftspråket som var utgangspunktet for taleforskning (Aksnes, 1999, s. 20). Senere forskning viser at muntlige ferdigheter har fått en mer styrket posisjon, hvis en begrunner det ut fra læreplanene. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) innførte karakter i norsk muntlig på ungdomstrinnet, og var utgangspunktet for å innføre

muntlig eksamen (Aksnes, 2016, s. 20). I denne læreplanen ser man en gradvis blomstring av feltet. I LK06 ble grunnleggende ferdigheter innlemmet i kompetansemålene, for å bidra til utvikling hos elevene. Muntlige ferdigheter var en av disse, og ble definert som en grunnleggende ferdighet i alle fag og ble et hovedområde i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2006). Av hensyn til dette, kan en si at muntlighet ble forsterket. Med den nye læreplanen, har det kommet flere endringer i form av innhold og struktur. Forskingen får en ny posisjon, og en omveltning av hvordan muntlighet omtales. Begrepet kjerneelementer blir sentralt, og innenfor norskfaget blir muntlig kommunikasjon presentert som et av disse. Innenfor denne komponenten heter det nå at elevene skal få en positiv opplevelse med muntlighet (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

Nyere studier belyser samme problemstilling, at muntlighet er et utfordrende arbeid i mange klasserom. Kaldahl (2022) presenterer en fersk forskningsstudie som fordyper seg i lærerstemmer om muntlighet. Fra et lærerperspektiv ser det ut som det foreligger utfordringer i arbeid med muntlighet og vurdering i klasserommet (s.11). Forskingen viser blant annet at hvor ofte elevene rekker opp hendene for å delta i klasseromssamtaler, ofte ble brukt til å justere karakteren i norsk muntlig (s.12). Forskingen utfyller de tidligere forskningene som nevnt over, hvor det beskrives i Kaldahl (2022) at lærerne hevder at de ikke har noe pedagogisk bakgrunn til å vurdere muntlige ferdigheter. I tillegg hevder lærerne at de dedikerer tiden som er satt til å diskutere vurderinger, til de skriftlige vurderingene fremfor de muntlige (s. 17).

1.4 Studiens struktur

Denne masteroppgaven vil i sin helhet bestå av fem hovedkapitler som igjen er delt inn i delkapitler. Kapitlene vil innledes med en introduksjon til innholdet som kommer. Videre i påfølgende avsnitt vil jeg gi et kortfattet innblikk i hvert hovedkapittel.

I *kapittel én* vil jeg presentere oppgavens overordnede tema. Bakgrunnen for studien og dens problemstilling vil også redegjøres for i dette kapittelet. I *kapittel to* vil jeg rette blikket mot teorier som er relevante for oppgaven. Det vil bli gjort rede for teorier om vurdering, muntlighet og fådelte pedagogikk. I *kapittel tre* kommer jeg til å redegjøre for hvilken metode jeg har valgt. Valg av forskningsstrategier vil her bli begrunnet gjennom å presentere studiens metode for innsamling av data og utvalg, og metode for analyse av empiri. Jeg vil også diskutere ulike utfordringer som oppsto i løpet av prosessen, og jeg vil diskutere studiens pålitelighet og gyldighet i tråd med de etiske retningslinjene som studien har tatt hensyn til. Videre til *kapittel fire* presenteres analyse og funn. Analysen vil være basert på forskningsspørsmålene knyttet til studien. Dette kapittelet vil rundes av med en oppsummerende del. I *kapittel fem* vil studiens empiriske funn diskuteres i lys av de teoretiske perspektivene og den tidligere forskningen på feltet. I dette kapittelet vil formålet være å besvare problemstillingen og utvikle kunnskap i tilknytning til oppgavens fagfelt. Mot slutten av dette kapittelet vil jeg også se på veien videre for denne tematikken. *Kapittel seks* vil være oppgavens siste kapittel og vil derfor bestå av en kombinasjon av en oppsummering av oppgaven og et svar på problemstillingen.

2 Teori

I dette kapittelet skal jeg legge frem det teoretiske rammeverket for denne studien, som legger grunnlaget for analysen som kommer i kapittel 4. I det følgende kapittelet vil jeg først gå inn på muntlighet i sosiokulturell læringsteori, med blick på den proksimale utviklingssonen, stillasbygging og flerstemmighet. Videre går jeg inn på en generell del om muntlighet i norskfaget og i undervisningen. Her vil jeg presentere viktigheten av muntlighet og begrepets plass i faget. I neste underkapittel vil jeg gå mer inn på vurdering av muntlighet, og vise til teorier om vurderingspraksiser i muntlig norsk. I det siste delkapittelet beveger vi oss inn på den fådeltede pedagogikken, og beskrivelsen av en skole med en slik pedagogikk.

2.1 Muntlighet i sosiokulturell læringsteori

Et viktig bakteppe for muntlighetens betydning er at mennesket lærer i samspill med andre. Sosiokulturell læringsteori vektlegger at læring skjer mellom mennesker i sosial kontekst. Teorien hevder også at utvikling av språk og tekster alltid skjer i et dynamisk samspill med mange komplekse faktorer. Man er opptatt av det som skjer kognitivt, det som skjer mellom elevene, altså det relasjonelle, og det som skjer mellom individene og omgivelsene. Aktivitet er et kjent begrep innenfor sosiokulturell læringsteori, både som fysisk og mental aktivitet. Gjennom aktiviteter bidrar man til å skape nye måter å tenke på. Teorien belyser hvilken funksjon muntlighet har for de enkelte elevene (Matre, 2009b, s. 42).

Vygotsky som er en viktig grunnlagsteoretiker i sosiokulturelle læringsteorier, utviklet begrepet den proksimale utviklingssonen. Det gir pedagoger et verktøy for å forstå det indre utviklingsløpet hos elevene. Han snakker om to utviklingsnivåer hos elevene. Det ene er det faktiske utviklingsnivået, som vil si hva en elev kan gjøre med assistanse i dag som den vil klare uten assistanse i morgen. Det andre utviklingsnivået er om sonen for proksimalutviklingszone. Dette handler om en mulig utvikling i problemløsning som eleven kan nå gjennom veiledning fra voksne eller i samhandling med andre elever som er på et høyere nivå enn eleven selv (Vygotsky, 1978, s. 87). Scaffolding/stillasbygging er et sentralt begrep når vi snakker om Vygotskys sosiokulturelle teori. Ifølge Wood, Bruner og Ross (1976) brukes begrepet i sammenheng med hvordan den voksne tilrettelegger for aktiviteter som barnet ikke klarer alene (s. 89).

Et sentralt begrep innenfor det sosiokulturelle perspektivet er det Bakhtin kaller flerstemmighet. Begrepet sier noe om hvordan individuelle stemmer er formet av språket i ulike sosiale grupper. En kan tenke seg at alle elever tar med seg forskjellige erfaringer inn i skolen, og ut ifra dette representerer elevene ulike synsvinkler når de uttrykker seg. I en klasse med elever representeres alle disse ulike stemmene til elevene, og gjennom disse ulikhetene mener Bakhtin at mening skapes (Dysthe, 2013, s. 91). Dysthe (2013) presenterer dialogismen til Bakhtin som en språkfilosofisk tenkning som har konsekvenser for synet på hvordan mening blir skapt, og hvordan kunnskap oppstår og utvikler seg. Bakhtin beskriver tenking som en indre dialog, hvor det foregår en slags kamp mellom ulike stemmer som snakker fra ulike posisjoner og har med seg en autoritet i ulik grad og av ulikt slag (s.82). Bakhtin understreker at relasjoner er et

grunnleggende prinsipp, i den sammenheng at han definerer «selvet» gjennom dialogiske relasjoner til «den andre», og livet oppfatter han som en kontinuerlig dialog med andre stemmer. Bakhtin bruker også dialog om språkbruk og mener at det er et grunnleggende trekk ved alle ytringer (Dysthe, 2013, s. 109). Ifølge Bakhtin er alle sosiokulturelle fenomen grunnlagt på de samme prinsipp som kommunikasjon, som vil si at dialogiske relasjoner mellom personer og grupper, mellom ulike stemmer, ulike symbolske system og ulike former for praksis. Av den grunn vil dialogismen fremstå som en lovende tilnærming til mange fenomener som preger vår tid. På utdanningsfeltet vil det gi et skjerpet blikk for mangfoldet av stemmer og språk som ulike elever og lærere tar med seg, fremfor alt i dagens multikulturelle klasserom. Disse nyansene kan utnyttes konstruktivt for å fremme læring og utvikling. I den hensikt kreves det aktiv deltaking i dialogiske samspill og motspill som åpner for meningsskaping gjennom en felles forståelse (Dysthe, 2013, s. 115).

2.2 Muntlighet i norskfaget

Ifølge læreplanen skal elevene utvikle muntlige ferdigheter gjennom kompetansemål, kjerneelementer og verdier. Læreren har som oppgave å gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke dette til å utvikle ferdigheter blant annet i muntlighet (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det er en forutsetning for livslang læring på en reflektert og kritisk måte. Utviklingen av muntlige ferdigheter starter i tidlig barndomsalder og opplæring i skolen skal derfor bygge på, og videreutvikle disse ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Under kjerneelementer i LK20 blir muntlig kommunikasjon satt i fokus, og det står følgende i læreplanen:

Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 3).

Når det gjelder kompetansemålene om muntlighet på ungdomstrinnet er det flere som sier konkret hva elevene skal oppnå av utvikling av muntlighet, mens andre gir et mer implisitt uttrykk. Eksplisitt sier LK20 at elevene skal etter 10.trinn kunne «*bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer*». Elevene skal også kunne «*informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre for ulike formål tilpasset mottaker og medium*» (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Elevene skal også ha underveisvurdering og sluttvurdering i faget. Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget. Det stilles i læreplanen krav til læreren om dialog med elevene underveis i skoleløpet:

Læreren og elevene skal være i dialog om utviklingen elevene viser i norsk muntlig og i norsk skriftlig sidemål. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få muligheten til å sette ord på hva de opplever at de får til, og hva

de får til bedre enn tidligere. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å videreutvikle kompetansen sin i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Elevene vil også få en standpunktvurdering, som skal gi et uttrykk for den samlede kompetansen eleven har i norsk når den er ferdig med 10.klasse. Det stilles krav til læreren om å sette karakter i norsk muntlig basert på den kompetansen eleven har vist når eleven har kommunisert faglig innhold muntlig.

Skolen skal være en viktig arena for systematisk trening i muntlig norsk. Likevel er det mange som kjenner på en nervøsitet og panikkfølelse fremfor en stor forsamling, blant annet gjennom klasseromsamtaler, fremføringer og andre samtaleplattformer hvor en føler at en må prestere (Aksnes, 1999, s. 13). Selv om man kan bli nervøs, vil man med skolering kanskje unngå den lammende nervøsiteten. Muntlig norsk dreier seg ikke bare om offentlig tale, men om alle talespråkets framstillinger, som blant annet samtale, tale, utgreiing, forklaring, dramatisering og fortelling (Aksnes, 1999, s. 14).

Eide (2006) refererer i Aksnes (2016) til et demokratisk perspektiv som skal ivaretas i norskfaget. Det lyder som følger: norskfaget åpner en arena der de (elevene) får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt å få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer en noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og tekst (s.15). Muntlige ferdigheter er det essensielle grunnlaget for læring og forståelse i alle fag på alle trinn.

Som tidligere nevnt, har den lærerledende helklassesamtalen dominert i flere norske klasserom. Forskning har vist til hvor lite systematisk arbeidet med muntlighet er. Det kan komme av at lærerledelse har blitt forstått som at læreren skal føre samtalen med rette, sanne eller egne synspunkt og være den som skal evaluere gjennom å rose eller å avvise. Nystrand et al. (1997, referert i Børresen, 2016) viser til en forskning på helklassesamtaler og har kommet frem til tre mulige faktorer som kan føre til læring (s.95). Nystrand et al (1997, referert i Børresen, 2016) peker også på viktigheten av at læreren stiller autentiske spørsmål, som vil si spørsmål som ikke skal besvares med ett rett svar, men som krever refleksjon eller forklaring. Her må læreren legge frem spørsmål slik at man får frem elevenes refleksjoner, tanker og kunnskaper. Læreren må også bruke opptak i undervisningen. Det vil si at læreren gjentar noe som eleven sier og ber eleven om å utdype eller ta stilling til noe i tilknytning sitt svar. Dette kan også virke anerkjennende for elevene. Læreren må også gi elevene høy verdisetting når en bruker opptak. Dette kan læreren oppnå, dersom læreren aksepterer innvendinger fra elevene og ved å gi tilbakemeldinger som er konkrete (s. 96).

Ifølge Svenkerud og Opdal (2016) skal elever lære å mestre ulike måter å bruke språket på, derfor bør en se på digitale verktøy i arbeid med muntlige ferdigheter. Det er fordi digitale ferdigheter kan gi nye muligheter i læringsprosesser, samtidig som det også kan by på utfordringer (s.103). En mulighet når det gjelder vurdering av muntlige ferdigheter vil være å kunne bruke lyd og bildeopptak i arbeid med presentasjoner. Da kan læreren ta vare på fremføringssituasjonen og ta den opp til refleksjon og vurdering på et senere tidspunkt (s.107). Et annet moment med bruken av digitale verktøy vil være at elevene får flere forsøk på å spille inn blant annet fremføringer, og det kan virke mindre skremmende. I tillegg sparer læreren tidsbruk ved at vekslingen mellom presentasjonene

tar mindre tid, og læreren trenger ikke å notere tilbakemeldinger etter presentasjonene for å ha det friskt i minne. Selv om man har gitte kriterier for vurdering av elevenes fremføringer, er det likevel utfordrende å vurdere mange aspekter ved en fremføring. Derfor kan digitale fremføringer bidra til at læreren har bedre og flere gjennomtenkte tilbakemeldinger å gi til elevene (s. 107–108).

2.2.1 Tale

Det å kunne uttrykke seg muntlig er av betydning i alle sammenhenger i livet. Det å ha en evne til å begrunne og redegjøre for meningene våre, er like nødvendig i private som i offentlige situasjoner. Vi bruker ikke talen bare for å overbevise andre, det er blant annet gjennom tale at en blir i stand til å gripe og forstå tilværelsen. I norskfaget er det flere hovedargumenter om muntlighetens betydning. Det å bedre taleevnen er nødvendig for å kunne danne seg meninger og bli meningsberettiget i et samfunn. Det å formidle et emne eller en tekst gjennom samtale, tale, fortelling, opplesing, er en vei til forståelse av emnet eller teksten (Aksnes, 1999, s. 16). Ifølge Aksnes (2016) trenger elevene tid og rom for å prøve ut tanker og resonnement, kunne stille egne spørsmål og argumentere for egne meninger. De trenger også at læreren åpner opp for at elevene skal forstå viktigheten av å tolke ulike samtalsituasjoner (ss. 24–25).

Som tidligere vist, deler læreplanen opp tale etter spontant og planlagt tale. Under grunnleggende ferdigheter står det følgende om tale:

Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner, inkludert å kunne planlegge og fremføre ulike typer muntlige presentasjoner tilpasset mottakerne (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

2.3 Muntlighet og vurdering

Ifølge Hertzberg (1999) skiller vi mellom flere ulike begreper når vi skal vurdere. Vi har vurdering med og uten karakter. Det som vi i læreplandokumenter erstatter med begrepene formell og uformell vurdering. Underveis og sluttvurdering er også noe elevene skal få av vurdering. Dette gir et skille mellom prosess og produkt og et skille mellom lærerens løpende vurdering gjennom skoleåret og den avsluttende vurderinga. Det er også noen termer vi kaller holistisk og analytisk vurdering. En analytisk vurdering kan en se på vurdering ved bruk av vurderingskriterier (s. 189). Noe Hertzberg argumenterer for, med tanke på de pedagogiske fordelene en har med vurderingskriterier. Kriteriene kan både synliggjøres og diskuteres (s. 191). Hertzberg (1999) poengterer også at kravene om at karaktersettingen skal være så valid og reliabel som mulig. En reliabel vurdering er for eksempel når læreren sammen med andre kollegaer vurderer elevenes framføringer. Når man snakker om en valid vurdering, bør man ikke nøye seg med å vurdere elevene på grunnlag av for eksempel oppleste manus i forbindelse med fremføringer (s. 192). Videre viser Hertzberg (1999) til at læreren bør gi elevene god veiledning. Det kan læreren gjennomføre dersom vurderingen kommer underveis, er konkret og forståelig, den må være tilpasset elevenes nivå, si noe om både sterke og svake sider ved presentasjonen og forsterke elevens egenforståelse (s. 192). Ifølge Fjørtoft (2016) har vurderingen i dag tre ulike formål i skolen: 1) å støtte elevens læring, motivere for innsats og tilpasse undervisningen, 2) å dokumentere hva elevens

utbytte har vært etter et kortere eller lengre undervisningsforløp, 3) å evaluere eller ansvarliggjøre skolen som organisasjon for elevenes læringsresultater (s. 120).

Gjennom de siste ti årene har arbeid med vurdering for læring med vekt på underveisvurdering, blitt et satsningsområde i norsk skole. Utgangspunktet for dette er å styrke elevers læring og å arbeide med god undervisning. Tilbakemeldinger er et sentralt element i underveisvurderingen, og av den grunn er det viktig at lærere forstår bruken av tilbakemelding og underveisvurdering slik at læringsutbyttet blir størst mulig (Gamlem, 2022, s. 16). Bloom (1969, referert i Gamlem, 2022) skiller mellom begrepene «formative evaluation» og «summative evaluation», for å tydeliggjøre forskjellene mellom disse vurderingsformene. Summativ vurdering forklares som en vurdering som skulle brukes mot slutten av et semester, i motsetning til formativ vurdering som skulle tilføre tilbakemeldinger ved hvert trinn i en undervisnings- og læringsprosess for eleven (s. 26). Ifølge Gamlem (2022) er beskrivende tilbakemeldinger ofte konkrete, og kan sees på som nøkkelen til en vellykket underveisvurdering. Elevene trenger spesifikke og detaljerte vurderinger som de kan lære av, og som kan hjelpe den enkelte elev i læringsprosessen (s. 36). Videre vil en slik vurdering gi elevene ulike mulige retninger for en videre vei og sier noe om hva eleven kan gjøre for å bedre egne prestasjoner. En evaluerende tilbakemelding forteller en elev hvordan han/hun mestrer en oppgave sammenlignet med andre elever. Tilbakemeldingen vil da inneholde lite informasjon om hvordan eleven kan oppnå en bedre prestasjon og en videre utvikling (s. 37).

Som nevnt innledningsvis er det muntlige fremføringer som er den vanligste muntlige aktiviteten, og som det er enklest å undervise i og evaluere. En av grunnene til dette kan være at presentasjoner har et klart formål og lages etter en plan (Aksnes, 2016, s. 22). Svenkerud (2013) viser til sin intervjustudie av elever på ungdomstrinnet, hvor elevene først og fremst forbinder arbeid med muntlighet med planlagt tale og fremføringer. Flere av elevene gir uttrykk for at de «*hele tiden*» har fremføringer, og at dette gjelder i de aller fleste fag (Svenkerud, 2013, s. 7).

Hertzberg (1999) ser på vurderingssituasjonen rundt forberedte framføringer. Det første hun peker på er at eleven eksponerer seg selv i høy grad, det vil si at eleven bruker sin egen stemme og sin egen kropp til å formidle sin oppgave. Av den grunn vil situasjonen føles mer utleverende for eleven til sammenligning av en tekst eleven leverer inn. Både læreren og medelevene er nødt til å ta hensyn til dette når de kommer med tilbakemeldinger til framføringene. På en varsom måte skal man kommentere stemmebruk og blikkontakt, men man skal styre unna forhold som eleven ikke har kontroll over. Ytre forhold som blant annet ro i klasserommet og kroppsspråket hos publikum påvirker kvaliteten på framføringen. Uavhengig av hvor godt eleven har forberedt seg, kan det være vanskelig å gjennomføre dersom publikum i klasserommet viser en manglende interesse eller kommer med nedlatende kommentarer. Derfor er det viktig at en som lærer trener opp publikummet, slik at en unngår å skape frykt for å holde presentasjoner for elevene (ss. 192–193).

Fjørtoft (2016) refererer til Freebody (2013) som bruker begrepet skolen som «usynlige sentrum» hvor elever lærer sammen gjennom dialog og samspill, men de vurderes individuelt som selvstendige lesere og skrivere gjennom innleveringer, prøver, oppgaver og andre evalueringspraksiser. Derfor mener han at det er en manglende sammenheng mellom læreplanens føringer for muntlighet, realiseringen i klasserommet og kravene til vurdering (Fjørtoft, 2016, s. 119). Læreplanen forteller noe om hva som kreves av

elevenes muntlighet, men sier lite spesifikt noe om vurderingsprosessen rundt muntlige ferdigheter. Fjørtoft (2016) antyder at «det usynlige sentrumet» preger forskningen på muntlighet, av den grunn at vurdering sjelden er noe det er søkelys på i forskningsprosjekter om muntlighet (s. 119).

2.3.1 Utfordringer med muntlighet og vurdering

I en artikkel fra 2017 beskrives vurdering av muntlige ferdigheter med noen hovedutfordringer. Mercer et al. (2017) poengterer at det er en begrensning på antall elever som kan vurderes om gangen, og en trenger et bredt spekter av sammenhenger for å samle bevis slik at man kan vurdere rettferdig (s. 52). Det påpekes også at lærere ofte føler seg mindre trygge på hva som utgjør muntlige ferdigheter sammenlignet med leseferdigheter. I vurdering av muntlighet er det også mange situasjoner som inkluderer flere elever, for eksempel i gruppearbeid. Hvordan kan man se den enkeltes ferdigheter når flere tar ordet? (Mercer et al., 2017, s. 52). Vurderinger av barns snakkeferdigheter har ofte vært problematisk i møte med kompetanse i en bestemt talesjanger. Elever skal blant annet gjennomføre presentasjoner foran klassen, delta i debatter, ha gruppesamtaler og samarbeide om problemløsninger. Slike sjangerbaserte tilnærminger gir bare et begrenset bilde av en elevs samlede kompetanse (Mercer et al., 2017, s. 53). En utfordring er dermed å få et helhetlig bilde av elevenes muntlige kompetanse.

En type muntlig aktivitet som i svært liten grad er blitt koblet opp mot vurdering, er samtaler og samtaletekster. En samtaletekst brukes om tematiske sekvenser i samtaler, og slike tekster starter med at en av deltakerne i en samtale tar initiativ til et tema som de videre skal utvikle og utdype. I løpet av undervisningen skal læreren ha samtaler med elevene, elevene skal ha samtaler seg imellom og det skal foregå samtaler i helklasse og i grupper. Elevenes samtaleferdigheter skal utvikles både som en del av den faglige kompetansen deres og som verktøy til bruk i lærings-, dannelsings- og identitetsarbeidet deres (Matre, 2009a, ss. 139–140). Aukrust (2001, referert i Børresen, 2016) peker på et manglende sammenfall mellom læringsteori og læreplanene som legger vekt på samtale og betydningen av samtalen for læring, og på den andre siden en forskning som viser at det foregår lite samtaler i klasserommet. Hun har gjort en studie hvor det kommer frem at helklasseundervisning var dominerende og besto ofte i spørsmål-og-svar sekvenser mellom lærer og elever. Underveis i samtalen viste det seg at læreren var den som dominerte, og ledet ordet videre ut til elevene. Videre påpeker Aukrust at lærerstyrte samtaler kan være bedre i noen situasjoner. Med bevisste grep kan man stille autentiske spørsmål, som elevene ikke bare kan besvare med ett riktig svar, men at man som lærer greier å ta tak i noe av det elevene sier og ber de utdype meningen eller ta stilling til noe de har uttalt seg om (s. 91).

Ifølge Joval (2017) er fagsamtale er en arena hvor elevene kan vise hva de kan. Gjennom en fagsamtale får elevene anledning til å trene seg opp i muntlige ferdigheter, som for eksempel gjennom resonnering og diskusjon. Dette får de øvd på nettopp fordi de må ha en pågående samtale over lengre tid uten å ha lært seg et manus på forhånd, eller støtte seg på en digital presentasjon. En annen fordel elevene vil ha av fagsamtaler er at de vil lære seg å bruke fagspråket mer naturlig, og å kunne utdype tankene og refleksjonene sine (s. 36). Som vist til tidligere, skal elevene trene opp muntlige ferdigheter i alle fag i skolen. Av den hensikt mener Joval (2017) at fagsamtalene er en fin måte å skape mening på gjennom å lytte, samtale og tale, og å kunne tilpasse språket til ulike formål (s. 37). For å kunne gjennomføre gode samtaler med andre elever

om ulike emner, er fagsamtaler en god øvingsmetode for å lære seg å stille gode spørsmål (Joval, 2017, s. 37).

Joval (2017) viser til et viktig ansvar en har som lærer. Læreren må gi elevene anledning til å snakke sammen, lytte til hverandre og diskutere ulike tema. Gjennom dette får hver enkelt elev mulighet til å prøve, feile, utfordre og utvikle seg. Det kan være aktuelt å la elevene diskutere sammen med en læringspartner før de skal snakke høyt i klasserommet. Som et resultat av dette kan man oppleve at elevene gir lengre og bedre svar, fordi de får betenkningstid og det trykker situasjonen når de kan støtte seg på medelever (s. 39). Et annet viktig ansvar som læreren har, er å klargjøre vurderingsgrunnlaget. Blant annet kan læreren sette rammer for hvordan en fagsamtale skal utvikle seg, gjennom å stille blant annet oppfølgingsspørsmål. Når læreren observerer elevene i en samtale, gir dette et godt vurderingsgrunnlag (Joval, 2017, s. 40).

Ifølge Matre (2009a) kan det å vurdere elevs samtaleferdigheter by på flere didaktiske utfordringer. Hun understreker blant annet at samtalen er flyktig, slik at replikkene som ytres forsvinner etterpå. Samtalesituasjonen skjer der og da og viser ingen varige spor, og derfor får læreren lite tid til å tenke seg om når en skal vurdere og komme med tilbakemeldinger. Det er derfor viktig at vurderingene ofte må skje i øyeblikket samtalen skjer. Samtaleferdigheter lærer elevene best ved at de selv får delta i samtaler. I den hensikt kan en dele klassen inn i små grupper, slik at elevene får mest mulig direkte erfaring med samtaler. Ofte er man alene som lærer i klasserommet for å vurdere slike gruppesamtaler. Da kan det være krevende å få med seg det som skjer på hver gruppe, for å skape veldefinerte vurderinger og tilbakemeldinger utfra dette. Et annet forhold som kan være utfordrende i vurderingsprosessen av muntlige ferdigheter er den sårbare posisjonen som elever opplever i kommunikasjonssituasjoner. Det er kort avstand mellom personen og ytringen. Man er opptatt av hvordan andre oppfatter en, av å unngå å tape ansikt og å bevare et mest mulig positivt bilde av seg selv. Når læreren skal vurdere hvordan enkelte elever presterer og fungerer i en samtale, beveges man inn på et følsomt område for elevene (ss. 140–141).

2.5 Den fådelte pedagogikken

Med en fådelt skole menes en skoleform hvor grensene mellom årsklassene er mindre faste enn i en fulldelt skole. For eksempel kan 8. trinn, 9. trinn og 10. trinn gå i samme klasse, slik som er tilfelle i min intervjustudie. Klassene er sammensatt av to eller flere årstrinn og kan oppleve store endringer hvert år innad i klassen (Eckhoff, 1986, s. 56). Dette kan medføre et stort sprik i evner, interesser, modning og alder. Elevene skal likevel gjennom det samme stoffet og ha de samme målene som andre elever som går på en fulldelt skole. Det forekommer noen utfordringer knyttet til en slik inndeling, som blant annet berører tematikken trivsel. Av den grunn er det viktig at læreren gir mye omtanke og støtte slik at elevene finner seg til rette på skolen og læringsprosessen kan fungere best mulig (Eckhoff, 1986, s. 50). Et ungdomstrinn hvor tre trinn går sammen, krever gode forberedelser og mer varierte arbeidsmåter enn fulldelte trinn (Eckhoff, 1986, s. 56).

Det er ikke uvanlig at lærere ved fådelte skoler bruker elever som assistenter. Det støttes under ønske om samarbeid på tvers av trinnene, slik at de eldre elevene kan

brukes som hjelpere for de yngre elevene (Eckhoff, 1986, ss. 73–74). De vanlige organisasjonsmønstrene i skolen er klasseundervisning, individuell undervisning og gruppeundervisning. Ved fådelte skoler er elevsamarbeid på tvers av årstrinnene og bruken av fleksible arbeidsøkter sett på som en kvalitet (Eckhoff, 1986, ss. 66–67). Innenfor den individuelle undervisningen påpeker Eckhoff (1986) at det i fådelte skoler ofte blir arbeidet med ulikt lærestoff og i et ulikt tempo innenfor samme klasse. Det er derfor denne undervisningsformen blir ansett som viktig, ettersom skolens rammer legger føringer for at skolearbeidet og undervisningen i høyest mulig grad skal tilpasses hver enkelt elev. Dersom det er få elever fra ett trinn kan læreren legge til rette for individuell undervisning, men om det er flere elever fra samme trinn kan det bli utfordrende. Da er det viktig at de flinkere elevene kan arbeide på egenhånd, slik at de svakere kan få mer støtte (s. 67). Ved gruppeundervisning underviser læreren to eller flere elever samtidig. I et gruppearbeid er flere elever sammen om å løse en oppgave. Den fådelte skolen må gruppere elevene for å kunne løse differensieringsproblemene sine. Man kan sette opp grupper etter årstrinn, evnenivå eller blande disse to (Eckhoff, 1986, ss. 70–71).

I en artikkel om fådelt ordning i skolen fra Utdanningsforskning (Kvam, 2015) pekes det på skolens særegne krav til lærerens undervisning og valg av arbeidsmåter med aldersblandede læringsgrupper. I hensyn til dette rettes det også en kritisk oppmerksomhet mot lærerutdanningen og i hvilken grad lærerstudenter får praksiserfaring i fådelte skoler. En fådeltskolepedagogikk er viet lite plass i læreplanene og i fag- og forskningslitteratur. Årsaken til at det er viktig med innblikk og forståelse for en fådeltpedagogikk er fordi slike fådelte ordninger vil eksistere så lenge bygdeskoler eksisterer. Flere fagpedagoger argumenterer for at aldersblanding i skolen kan være tjenlig for utviklingen av sosial kompetanse. Eckhoff (1986) presiserer gjennom studier, at det finnes bevis på at barn i aldersblandede grupper har bedre forutsetninger for å tilpasse seg samfunnslivet enn barn i aldershomogene grupper (s. 62). En skole med aldersblandede læringsgrupper har ingen garanti for at det er en god skole. Den gode skole må kunne skapes hver dag i et samspill, uansett om det er en fulldelt eller en fådelt skole (Kvam, 2015).

3 Metode

I dette metodekapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg metodisk har gått frem for å kunne besvare problemstillingen min. I første del skal jeg belyse valg av metode, for så å gå videre inn på intervjuprosessen. Videre vil jeg vise hvordan jeg har innhentet analyse materialet og hvordan jeg har bearbeidet det.

3.1 Forskningsdesign

Som forsker har jeg plassert meg vitenskapelig innenfor en fenomenologisk filosofi, da målet vil være å formidle norsklærerens erfaringer og refleksjoner om muligheter og utfordringer knyttet til muntlighet, fremfor å skaffe en sikker kunnskap (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Som et kvalitativt forskningsdesign vil en fenomenologisk tilnærming være å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Gjennom fenomenologien vil målet være å få en økt forståelse og innsikt i de andres livsverden, og for at vi skal forstå verden må vi også forstå mennesket. Av den grunn er det hensiktsmessig å søke etter meningen med en handling eller en ytring sett gjennom en gruppe mennesker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99).

For å få et best mulig svar og komme nærmest mulig et svar på problemstillingen min, ble det mest naturlig å gjennomføre et personlig intervju. Intervju er en velegna metode dersom man vil finne ut om menneskelige erfaringer (Neteland, 2020, s. 51). På bakgrunn av dette, ble intervju valgt som forskningsmetode i prosjektet mitt. Intervjuet ble strukturert som et gruppeintervju med to norsklærere som jobber på en fådelt skole, med flere års erfaring på prosjektets fokusområde. Dette fordi lærerne skulle dele erfaringer og tanker, slik at de kunne supplere hverandre og gi et best mulig svar sammen i intervjuet. Et godt svar i denne sammenhengen vil være et relevant og utdypet svar hvor lærerne deler erfaringer og refleksjoner. Jeg har forsket på norsklæreres refleksjoner rundt muligheter og utfordringer knyttet til muntlighet i norskfaget. Det vil være en kvalitativ forskningsmetode, da jeg skal legge vekt på å finne mening, og å fortolke og forstå hva informantene mener med det de sier. Det vil være de muntlige overleveringene som vil utgjøre arbeidsmaterialet mitt (Kvarv, 2021, s. 165). Studiens empiri vil derfor bygges på lydopptak og intervju transkripsjoner.

Mitt forskningsintervju er lagt opp som et semistrukturert intervju. Christoffersen og Johannessen (2012) forklarer en slik intervjumetode som et delvis strukturert intervju hvor forskeren har en overordnet intervjuguide som et utgangspunkt for intervjuet. I intervjuet kan spørsmål, tematikker og rekkefølge variere, og man kan bevege seg frem og tilbake i samtalen (s. 79).

3.2 Kvalitativ metode

En kvalitativ metode er en metode som inviterer til dybdeundersøkelser, som er basert på få enheter og mange variabler. Noe som harmonerer med den grunntanken som kvalitativ metode bygger på, altså en nærhet til forskningsobjektene. I en kvantitativ metode er det større distanse til forskningsobjektene. En kvalitativ metode er basert på kommunikasjon, dialog, gjensidighet og en symmetrisk utveksling av tanker. Et annet moment med en slik metode er at den er dynamisk, slik at den gir rom for fleksibilitet og

justeringer av innhold (Kvarv, 2021, s. 165). Fordelen med denne metoden vil være at informantene gjennom åpne spørsmål står fritt til å besvare spørsmålene i intervjuet med egne ord, og de kan svare så utfyllende de ønsker. Som forsker vil det være en fordel for meg at jeg kan respondere umiddelbart på det informantene sier, og finne neste passende spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

3.3 Intervju som metode

Intervju er en teknikk hvor forskeren stiller spørsmål til en eller flere intervjupersoner. De svarene man får fra respondentene registreres i et spørreskjema eller i et opptak. Intervjuprosessen vil være mer personlig enn å gjennomføre en observasjon, fordi det forutsetter en form for personlig kontakt mellom den som intervjuer og respondentene (Kvarv, 2021, s. 165). Det er en teknikk som er mye brukt for innsamling av informasjon i offentligheten, som i media, ved arbeidsplasser og i samfunnsforskning. Når det gjelder kvantitative teknikker, vil intervju i høyere grad være basert på gjensidighet mellom forsker og respondent (Kvarv, 2021, ss. 164–165).

Neteland (2020) beskriver intervjuprosessen som en arbeidsom metode. Før man begynner prosessen må mye planlegges. Man må avgjøre hvem man vil intervju og når, hvor og hvordan intervjuet skal gjennomføres. Jeg som forsker måtte planlegge hva jeg skulle spørre om og hvordan jeg skulle formulere spørsmålene i intervjuguiden. Det er også viktig å tenke over hva slags opptaksutstyr man skal bruke (s. 53).

Som forsker er jeg avhengig av å skape tillitt hos informanten. Det er på grunnlag av det Christoffersen og Johannessen (2012) påpeker om relasjonen mellom forsker og informant, at den påvirker kvaliteten på informasjonen som kommer ut av intervjuet. Ettersom begge informantene i dette intervjustudie har meldt seg frivillig, går det en grense på hvor pågående jeg som forsker skal være (s. 82). Jeg valgte å sende intervjuguiden og informasjon på forhånd til informantene slik at de var godt forberedte og kunne gjøre seg opp noen tanker på forhånd, dette var også noe de selv ønsket. På den andre siden kan det diskuteres om det var hensiktsmessig å gi lærerne spørsmålene i forkant av intervjuet, i fare for at lærerne kan ha planlagt svarene sine i forkant. Med dette i bakhodet, valgte jeg å stille oppfølgingsspørsmål underveis slik at jeg var sikret og ikke få planlagte svar underveis i intervjuet. Det er flere måter man kan dokumentere et intervju på. Jeg valgte å benytte meg av en digital diktafon med lydopptak, med den hensikt at jeg var sikret at jeg ikke gikk glipp av noe viktig informasjon. Det å skulle forsøke å huske det informantene sier, er utfordrende (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 84).

Det er flere momenter å ta stilling til når man skal gjennomføre intervju som metode. Ifølge Svenkerud (2021) kan utfordringen ved intervjuprosesser være at kvaliteten avhenger av informantens evne til å svare oppriktig om meninger, tanker, refleksjoner eller atferd som de blir spurt om (s. 92). I min forskningsstudie er hensikten å samle inn tanker, refleksjoner og erfaringer fra de spesifikke lærernes ståsted. Det er ikke et mål å finne en objektiv sannhet om hvordan man vurderer muntlighet på fådelte skoler. Av den grunn er det akkurat disse lærerne sine erfaringer og meninger som står i fokus, og det er ikke mindre avgjørende om noen andre lærere hadde uttrykt seg på samme måte. For denne studien er det nettopp deres egne erfaringer og forståelser fra ulike situasjoner som studeres (Svenkerud, 2021, s. 93). Som forsker ønsker jeg å samle opp forståelser

som resonnerte med informantenes egne erfaringer. Neteland (2020) viser til flere fordeler ved bruk av gruppeintervju. Hun peker blant annet på at intervjupersonene ikke bare samtaler med meg som forsker, men de samtaler også med hverandre (s. 55). I intervjuet viste det seg at det var en fordel. Da den ene begynte å fortelle en historie, kunne den andre relatere eller fortelle sin mening om saken. Det gjorde at jeg fikk flere synspunkter og refleksjoner om en erfaring. Dersom man i intervjuet ønsker at lærerne skal dele sine erfaringer med en undervisningsform, fungerer gruppeintervju svært godt (Neteland, 2020, s. 56).

3.3.1 Intervjuguide

Ettersom forskningsintervjuet mitt er strukturert som et semistrukturert intervju, utarbeidet jeg en fleksibel intervjuguide med spørsmål som utgangspunkt for en samtale med lærerne. Et semistrukturert intervju forklarer Svenkerud (2021) som et intervju hvor intervjuguiden formuleres med noen hovedspørsmål som forskeren ønsker å få svar på. Da trenger ikke spørsmålene å stilles etter en gitt rekkefølge, men kan tilpasses etter hvordan intervjuet utspiller seg. Det å stille oppfølgingsspørsmål og be om forklaringer eller utdypinger er sentralt i en slik type intervju (s. 95–96).

Min intervjuguide bestod av både lukkede og åpne spørsmål (vedlegg 3). Hensikten med spørsmålene var å skaffe informasjon om hva lærerne opplever rundt vurdering av muntlighet i en aldersblandet klasse. Intervjuet ble innledet med spørsmål knyttet til deres bakgrunn i læreryrket. For å gjøre funksjonene til spørsmålene tydeligere valgte jeg å dele intervjuet inn i tre faser. Innledningsvis ble spørsmålene lukket, ved at de måtte svare mer konkret på formuleringer som for eksempel: «*hvilken utdanning har dere?*» og «*hvor lenge har dere jobbet i en klasse som er aldersblandet?*». Videre formes intervjuguiden etter mer overordnet om muntlighet, og det stilles spørsmål om hvordan de bruker muntlighet i undervisningen sin. Underveis og etter disse spørsmålene er det rom for oppfølgingsspørsmål knyttet til det lærerne har svart. Mot slutten av intervjuguiden kobles muntlighet og vurdering sammen, og spørsmålene er formulert mer åpne. For å få svar på hvilke utfordringer lærerne ser i sammenheng med vurdering av muntlige ferdigheter når klassen er aldersblandet, brukes åpne spørsmål og formuleringer som «*hva fungerer ..., hvordan opplever dere ..., hvilke erfaringer har dere ...*».

3.3.2 Utvalg

For å komme i kontakt med mulige informanter, valgte jeg å gå den trygge veien i form av å spørre en lærer som jeg hadde en relasjon til og som jeg visste at hadde erfaringer knyttet til mitt emne. I første omgang luftet jeg interessen jeg hadde for muntlighet og vurdering knyttet til aldersblandede grupper og presenterte at jeg ønsket å komme i kontakt med lærere som hadde erfaring innenfor dette, og da spesifisert i norskfaget. I den hensikt at jeg var avhengig av å finne lærere som arbeider på en skole som er fådelt, kan man si at jeg har gjort et kriteriebasert utvalg. Det er fordi jeg valgte informanter på bakgrunn av om de oppfyller spesielle kriterier som er viktig for min studie (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Man kan også argumentere for at jeg i denne studien har foretatt et bekvemmelighetsutvalg, da jeg tok kontakt med en lærer som jeg hadde bekjentskap til fra tidligere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 52). Ifølge Neteland (2020) kan jeg også si at jeg har gjort et strategisk utvalg, da jeg tok

utgangspunkt i informanter som jeg visste hadde tanker og meninger omkring tematikken for prosjektet mitt (s. 54). Ettersom læreren jeg i første omgang tok kontakt med, stilte seg positiv og interessert i prosjektet mitt, valgte jeg å bruke denne læreren som informant. Den andre informant ble valgt ved hjelp av snøballmetoden, som er en variant av et strategisk utvalg. Denne forskningsmetoden går ut på at informanter rekrutteres gjennom at man som forsker forhører seg om hvem som vet mye omkring temaet, forså at disse personene viser til andre aktuelle informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Det var slik jeg kom i kontakt med den andre informanten i forskningsprosjektet. Informantene har samarbeidet i team og jobber på samme skole. Denne skolen har jeg selv vært i praksis hos, og det var det første møte med disse lærerne som gjorde meg bevisst på kunnskapshullet rundt dette temaet.

Når det gjelder studiens begrensninger har jeg valgt et begrenset antall lærere ved en skole. Som et resultat av dette gir studien en del av et bilde for å kunne forstå og diskutere muntlig vurdering i denne konteksten. Dersom jeg hadde valgt å intervju flere lærere fra flere skoler, ville jeg ha fått et bredere bilde. Jeg konkluderte med at jeg ønsket å gå dypere inn i erfaringene til et lite utvalg av lærere, slik at dette bilde ikke ble for bredt og omfattende. Likevel ville det være interessant å se på en eventuell sammenligning, kanskje deler andre lærere samme erfaringer?

Jeg kontaktet disse to utvalgte informantene og la fram hvordan jeg metodisk tenkte å gå frem med forskningsprosjektet mitt. Begge informantene var engasjerte og interesserte, og stilte seg positive til å bli intervjuet. Begge lærerne har bred erfaring innenfor fådeltpedagogikk og har jobbet i yrket i over 20 år. I prosjektet vil de omtales som lærer 1 (L1) og lærer 2 (L2), slik at jeg med sikkerhet bevarer deres anonymitet. Intervjuet skulle i utgangspunktet ta plass på skolens lokaler, men da uforutsette hendelser og koronapandemien kom i veien de ukene intervjuet skulle finne sted, ble intervjuet gjennomført digitalt. Gruppeintervjuet foregikk gjennom en samtale på 47 minutter, som ble transkribert i etterkant.

3.3.3 Transkribering

Etter å ha gjennomført intervjuet, noterte jeg meg noen umiddelbare refleksjoner og inntrykk fra samtalen. Jeg begynte også med transkribering kort tid etter at intervjuene ble gjennomført, slik at inntrykket enda var friskt i minnet. Da kunne jeg også legge til informantenes toneleie og kroppsspråk. I det første utkastet av transkripsjonen valgte jeg å gjengi ytringene på informantenes dialekt. I den endelige transkripsjonen valgte jeg å omforme dialektene til bokmål skriftnormal. Dette gjorde jeg av flere hensyn. Først og fremst gjorde jeg det av et praktisk hensyn, slik at siteringene og utdragene er lesbare for alle som leser. Å sitere på dialekten til informantene kan være vanskelig å forstå for noen. I tillegg valgte jeg å ta hensyn til det etiske aspektet, som jeg går dypere inn på i under etiske betraktninger (se 3.6).

3.4 Analysemetode

I dette delkapittelet skal jeg ta for meg hvordan jeg gikk fram i analyse av datamaterialet som jeg har samlet inn gjennom det kvalitative gruppeintervjuet. For å kunne trekke ut meningsinnholdet fra empirien, valgte jeg å benytte meg av en hermeneutisk fortolkningsmetode. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) går man

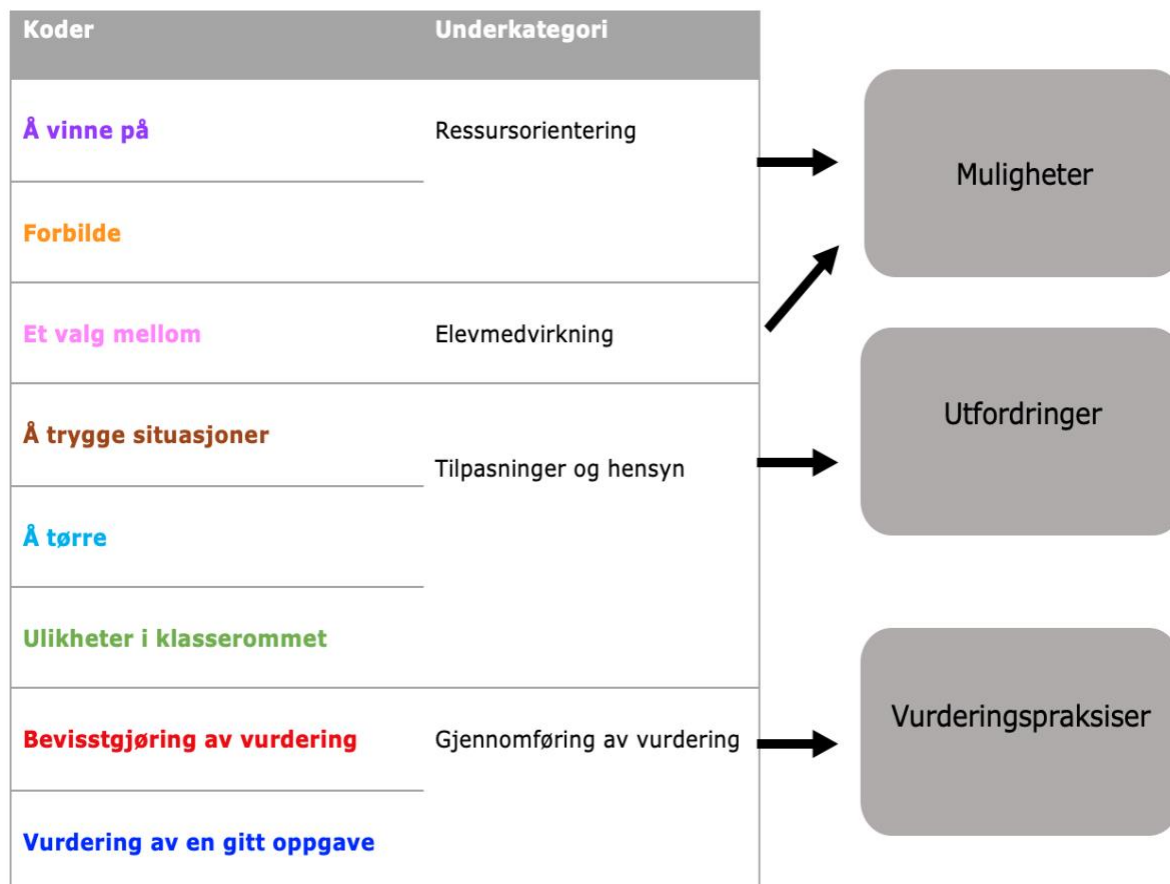
kontinuerlig frem og tilbake mellom deler og helhet i en hermeneutisk sirkel. Hvor jeg i utgangspunktet har en uklar og intuitiv forståelse av intervjuet som helhet. I den hensikt vil jeg gå dypere til verks ved å se på deler av helheten, og fortolke disse delene. Da vil denne sirkulariteten være en «spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen» (s. 237).

Analysen foregikk som en utforskende prosess hvor jeg kodet og lagde forslag til kategorier i en iterativ prosess. Jeg har valgt å gå induktivt til verks når jeg har jobbet med analysen, i form av at jeg har vekslet mellom koder og kategorier. I begynnelsen av arbeidet skrev jeg ut transkripsjonen, slik at jeg hadde den foran meg og kunne notere underveis som jeg leste. I arbeidet med koding, brukte jeg ulike farger for å skaffe meg en relevant og strukturert oversikt i transkripsjonen. Ifølge Neteland (2020) handler det å kode om å identifisere i hvilke deler av intervjuet informantene sier noe som er relevant for prosjektet, og sortere disse (s. 62). Creswell (2015, referert i Elliott, 2018) peker på koding som et grunnleggende aspekt i analyseprosessen, hvor jeg som forsker skal bryte ned datamaterialet for å lage noe nytt (s. 285). Jeg sorterte ut til sammen åtte ulike koder i ulike farger i transkripsjonen. Hovedårsaken til at jeg startet med å kode transkripsjonen var å kunne sette noen merkelapper på empirien, også få noen omriss av større kategorier. Ved de første gjennomlesingene gikk jeg dypere inn i hvert utsagn fra lærerne og lagde så ulike koder som jeg etter hvert kunne plassere innenfor en kategori. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) fører koder til slike kategoriseringer, hvor ulike meninger i intervjuet reduseres til noen få enkle kategorier (s. 228). Videre knyttet jeg sammen koder som hørte tett sammen inn i kategorier. Da kom jeg frem til fire ulike kategorier som jeg valgte å kalle underkategorier. Lærerne i intervjuet pratet en del om det å bruke de eldste elevene til å hjelpe de yngre elevene, noe jeg ser på som svært essensielt i analysearbeidet. Dette valgte jeg å ha som en underkategori og kalte den *ressursorientering*. De to neste underkategoriene som også oppsto, var *tilpasninger og hensyn* og *elevmedvirkning*. Til slutt oppsto en underkategori som jeg kalte *gjennomføring av vurdering*.

I underkategorien *ressursorientering* sorterte jeg ut to koder: 1) *å vinne på* og 2) *forbilde*. Her vurderte jeg også å kalle kodene for støtte eller å hjelpe, men endte opp med å bruke ord som informantene selv brukte i intervjuet for å være sikret en nærhet og riktig fremstilling av meningsinnholdet. Underkategorien *tilpasninger og hensyn* var i utgangspunktet to adskilte underkategorier da jeg hadde kodet transkripsjonen. Da jeg hadde kodet en del, fant jeg ut at det var bedre å slå disse sammen til en felles underkategori. Det gjorde jeg fordi ytringene til informantene om tilpassing og det å trygge elevene kunne sees i sammenheng. Jeg endte opp med tre fargekoder i transkripsjonen: 1) *Å trygge situasjoner*, 2) *Å tørre* og 3) *Ulikheter i klasserommet*. I underkategorien *elevmedvirkning* hadde jeg i utgangspunktet bare en kode som jeg kalte *et valg mellom*, men var hele veien åpen for at denne kunne utvides til flere koder. Til slutt fant jeg en underkategori som kunne passe med kodene jeg hadde laget. I denne underkategorien med *gjennomføring av vurdering* ble kodene 1) *bevisstgjøring av vurdering* og 2) *vurdering av en gitt oppgave* plassert.

Da jeg etter hvert sto igjen med fire ulike bokser av underkategorier som var fylt opp med de forskjellige kodene, valgte jeg å bryte de ned til tre hovedkategorier for å få en enda bedre oversikt. Jeg plasserte *ressursorientering* og *elevmedvirkning* under hovedkategorien *muligheter*. *Tilpasninger og hensyn* ble koblet til *utfordringer*, og til slutt ble *gjennomføring av vurdering* satt i hovedkategorien *vurderingspraksiser*. Da jeg hadde

Samlet opp disse tre hovedkategoriene var det en tydelig sammenheng fra disse til problemstillingen og forskningsspørsmålene i prosjektet.



Figur 3.1: Modell: Sammenheng mellom koder, underkategorier og hovedkategorier

Etter man har kodet utsagnene vil man sitte igjen med et utgangspunkt for meningsfortolkning. Meningsfortolkning vil ifølge Kvale og Brinkmann (2015) være når man beveger seg utenfor intervjueteksten for å få en dypere og en mer kritisk fortolkning av intervjueteksten (s. 234). Ifølge Neteland (2020) vil det komme analysen til fordel å kunne lese mellom linjene og kritisk tolke det som blir sagt i intervjuet (s. 64). Av den grunn valgte jeg å gå i dybden på de tre hovedkategoriene jeg hadde lagt meg og finne meningsaspektet innenfor disse. For å stille meg litt kritisk til egen analysemetode, vil jeg som Kvale og Brinkmann (2015) sier, hevde at ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet (s. 238). For å imøtegå en slik svakhet, har jeg lest gjennom transkripsjonen flere ganger for å se etter ulike tolkninger av meningsinnholdet.

3.5 Vurdering av studiens kvalitet

I all forskning er et grunnleggende spørsmål om hvor pålitelig data er. Da snakker vi om reliabilitet og validitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Videre vil jeg gå inn på disse begrepene og se de i sammenheng med studiens metode.

3.5.1 Reliabilitet

Forskningens reliabilitet betegnes også som pålitelighet. Det dreier seg om nøyaktigheten av undersøkelsens data og i hvilken grad jeg som forsker kan ha påvirket resultatet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Ifølge Christoffersen og Johannesen (2012) handler påliteligheten i en intervjustudie om hvordan informantene ville gitt andre svar dersom man endrer fremgangsmåten (s. 23).

I min studie har jeg som tidligere nevnt, valgt å gjennomføre intervjuene med hjelp av intervjuguide med åpne spørsmål til informantene. Gjennom dette ble det da lagt opp til at informantene kunne bidra med deres egne refleksjoner, erfaringer og beskrivelser i intervjuet. I den forbindelse sikret jeg påliteligheten gjennom at jeg stilte oppfølgingsspørsmål og gjennomførte det som et gruppeintervju. Da kunne de supplere, og anerkjenne hverandres utsagn underveis. Dette gjorde svarene til informantene mer pålitelige, da de kunne støtte seg på hverandre. Ved at jeg stilte oppfølgingsspørsmål og kontrollspørsmål kunne jeg få en bedre beskrivelse av noe jeg synes virket uklart. Christoffersen og Johannesen (2012) viser til flere måter å teste datas reliabilitet på. En mulighet er å gjenta det samme intervjuet på samme gruppe på to ulike tidspunkter, med for eksempel noen ukers mellomrom (s. 23). På den andre siden er det vanskelig å reprodusere et intervju, ettersom det vil oppstå spontane oppfølgingsspørsmål i de ulike intervjuene. Som et resultat av dette vil man få funn som skiller seg fra de funnene som jeg har fått, ved å gjennomføre det samme intervjuet på et nytt tidspunkt.

Ifølge Thagaard (2011) styrkes påliteligheten dersom flere forskere deltar i prosjektet. Da kan man diskutere og samarbeide om ulike avgjørelser som skal tas i forskningsprosessen (s. 199). Bak denne studien står jeg som forsker alene, men har kvalitetssikret med medstudenter og veileder når jeg har måttet tatt større beslutninger knyttet til prosjektet.

Jeg har forsøkt å styrke påliteligheten i intervjuet ved at jeg har brukt lydopptaker og transkripsjon. Ved å høre gjennom intervjuet i etterkant, og transkribere informantenes uttalelser fikk jeg mulighet til å tolke informantenes refleksjoner etter ønsket tid.

3.5.2 Validitet

I forskningen bruker vi også begrepet validitet for å sikre gyldigheten av studien. Gyldigheten sier noe om hvorvidt metoden er egnet for det man undersøker og hvor relevant data man har for å svare på det studien skal svare på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Ifølge Thagaard (2011) bør man se på gyldigheten ved studien ved å stille spørsmål om de tolkningene som man kommer frem til, er gyldige når det gjelder den virkeligheten som jeg har studert (s. 201).

Thagaard (2011) viser til at forskeren kan bidra til å stryke validiteten selv, ved at forskeren går kritisk gjennom analyseprosessen (s. 202). Ved å bruke et kvalitativt forskningsintervju kan man med utgangspunkt i dette gå dypere til verks i hver del av datamaterialet. Informasjonen som jeg hadde om informantene, gjorde også at denne metoden egnet seg til å undersøke det jeg ønsket med prosjektet. Med hensyn til studiens gyldighet valgte jeg å dele problemstillingen min inn i forskningsspørsmål for å få utviklet et datamateriale som svarer på det prosjektet ønsker svar på. Jeg er

transparent på hvordan jeg behandlet intervjudataene gjennom kodings- og kategoriseringsprosessen, slik at prosessen bak de funnene jeg ender opp meg gjør at andre også kan gjøre seg opp en mening om dette. I prosessen med utskrivning av de ulike kategoriene viser jeg til konkrete eksempelutdrag fra transkripsjonene, slik at leseren kan se hvilket grunnlag jeg har gjort mine fortolkninger på. Derfor er det åpent for at leseren kan være uenig i mine fortolkninger.

3.6 Etiske betraktninger

Det er viktig å ta hensyn til etiske betraktninger i studien. Det er fordi forskning ofte innebærer at det hentes inn og samles opp informasjon om identifiserbare enkeltpersoner, noe som impliserer juridiske forhold som må avklares (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 43).

Alle forskere som behandler personopplysninger i et forskningsprosjekt, skal melde dette til NSD¹. Dette skal gjøres selv om alle personene i prosjektet skal anonymiseres (Svenkerud, 2021, s. 101). For å imøtegå de etiske retningslinjene for forskning, meldte jeg først prosjektet mitt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata). NSD gjør en vurdering av databehandlingen som jeg har planlagt, og gir en tilbakemelding om planen for prosjektet står i henhold til de etiske retningslinjene. Etersom jeg brukte lydopptaker under intervjuet, var jeg nødt til å få godkjenning fra NSD før jeg satte i gang med datainnsamlingen min. Denne godkjenningen av prosjektet er lagt ved som vedlegg (vedlegg 1). Videre fikk informantene et samtykkeskjema (vedlegg 2) hvor det ble opplyst at NSD har godkjent prosjektet.

Gjennom personopplysningsloven stilles det krav om samtykke. Dersom personer kan identifiseres, skal de samtykke til å delta i intervjuet. Dette samtykket skal være en frivillig, uttrykkelig og informert erklæring fra den personen som opplysningene gjelder, om at vedkommende bekrefter behandling av opplysninger om seg selv (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Informantene ble forklart gjennom privat kommunikasjon både muntlig og skriftlig hva jeg skulle forske på i forkant av prosjektet. Informantene fikk et samtykkeskjema som de måtte signere og godkjenne i forkant av prosjektet (vedlegg 2). I dette samtykkeskjemaet fikk informantene informasjon om formålet med studien, og en beskrivelse av hva deltakelse i prosjektet ville innebære for dem.

Ifølge forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner, taushetsbelagt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). Av den grunn har jeg gjennom transkripsjonen valgt å bruke pseudonymer som «L1» og «L2» når jeg omtaler informantens utsagn. Christoffersen og Johannessen (2012) påpeker at de som skal delta i intervjuet skal vite med sikkerhet at det ikke kommer ut informasjon som kan tilbakeføres hos de (s. 46). Av hensyn til dette, ble informantene informert om hvordan lagringsprosessen av datamateriale vil være, og at datamaterialet vil bli slettet ved endt prosjekt den 25.mai.2022. Opplysningene som gis i prosjektet vil være synlig for meg som student og min veileder ved NTNU. Opplysningene og datamaterialet vil oppbevares innelåst, kryptert og beskyttet med passord.

¹ Fra 1.januar 2022 er NSD en del av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør.

4 Analyse

I dette kapittelet skal jeg legge frem mine empiriske funn gjennom analyse. Forskningsspørsmålene i prosjektet vil være en sentral del av analysen da hovedkategoriene er strukturert etter disse. Under de tre hovedkategoriene har jeg strukturert etter underkategoriene, for å ha en oversiktlig struktur og helhet gjennom analysedelen. Utdragene som jeg viser til i dette kapittelet er ikke plukket vilkårlig ut, de er et resultat av kodingen og kategoriseringen jeg har gjort av intervjuet. Informantenes navn vil som tidligere nevnt, være byttet ut med L1 og L2.

4.1 utfordringer

Med bakgrunn i studiens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål var det sentralt å utforske mulige *utfordringer* ved vurdering av muntlighet i lærerens yringer fra intervjuene. I det som endte opp som hovedkategori «*utfordringer*» har jeg identifisert en underkategori: «*tilpasninger og hensyn*». Jeg har likevel valgt å dele disse opp i to ulike deler i analysen, for å fremheve tendensene hver for seg.

4.1.1 Tilpasninger

En hovedtendens som var gjennomgående i intervjuet var tilpasset opplæring. Informantene ble spurt om hvilke erfaringer de hadde med vurdering av en klasse som er fådelt, når det gjelder muntlighet.

L2: Det er jo, eller jeg ser jo at det blir store forskjeller ofte på en tiendeklassing og en åttendeklassing, men samtidig så er det åttendeklassinger som kan imponere også altså. Så tror jeg, eller jeg har sett på det tidligere i høst, jeg tror det er vår største utfordring å få til å tilpasse oppleggene slik at det passer for alle. Derfor må vi kanskje bli litt flinkere på å variere på en slik måte at vi treffer åttendeklassingen samtidig som du er i stand til å møte den tiendeklassingen som snart skal ha eksamen. Mulig vi legger det litt for høyt noen ganger.

L2 forklarer som vist i utdraget over, at det er utfordrende å skulle tilpasse undervisningsoppleggene når det er en aldersblandet klasse man skal vurdere. L1 bygger videre på dette utsagnet fra L2:

L1: Fordi at i en aldersblandet klasse, mellom åttende og tiende vil jo tiendeklassingene kunne mye mer enn åttendeklassingene. Så ofte kan jeg gi noe vi kaller for ordkort, når vi arbeider med litteratur for det meste da. Da gir jeg åttendeklassingene de kortene der det står «hva handler det om?» og «hvem handler det om?», mens tiendeklassingene får mer krevende kort om enkelte virkemidler eller mer refleksjonsoppgaver. Slik at man tilpasser ut fra, trenger ikke bare å være fra hvilken klasse man egentlig går i heller, men hvor god man er da og hvor mye kompetanse man har innenfor faget fra før av.

L1 anerkjenner L2 sitt utsagn om at det er ulikheter i klasserommet og at det tidvis kan være utfordrende. L1 belyser også en måte å arbeide på for at alle skal jobbe med like oppgaver, men med et tilpasset opplegg som fungerer for deres klasse. L1 poengterer også at det ikke bare gjelder å tilpasse mellom årskullene i klassen, men at gjennom

slike ordkort kan man også tilpasse ut fra ferdighetsnivået til elevene. Lærerne peker så videre på en neste utfordring som de mener er hensiktsmessig å nevne:

L2: Jeg tror også at, eller åttendeklassingene har litt færre begrep, virkemidler og slikt er noe nytt for dem selv om det sikkert er jobbet litt med dette på mellomtrinnet så vidt. Det blir noe annet uansett, de kan jo mindre.

L1: Den tanken som de har da, på at her sitter det mange som kan mye mer enn meg.

Disse utsagnene tyder på at lærerne opplever utfordringer knyttet til muntlighet når klassen er aldersblandet. De yngste elevene mangler fagbegreper som de eldre elevene allerede har lært seg å bruke. Det kan være frustrerende og demotiverende for elevene å sitte i et rom hvor du føler at det er mange i rommet som kan mer, på en annen side kan det også bidra til motivasjon hos de svakeste elevene til å nå de sterkeste elevene.

L1: Vi tilpasser også vurderingen innenfor hvert trinn, for vi har jo elever med alt fra moderat psykisk utviklingshemming til at vi også har en del sekser-kandidater, slik at det er jo et stort spenn her. Vi tilpasser jo vurderingen ut fra elevenes IOP hvis de har det. Så vi vurderer veldig forskjellig da, prøver jo hele tiden å finne det som de er gode på.

I utdraget over poengterer L1 at de også opplever å måtte tilpasse opplæringen og måten å vurdere uavhengig av om klassen er aldersblandet. Læreren får altså frem at det er flere utgangspunkt å tilpasse etter, da hver elev har ulike forutsetninger med seg i møte med skolen. Det kan jo på mange måter være ekstra utfordrende når man allerede skal tilpasse vurderingsgrunnlaget etter tre ulike trinn.

L1: Det er jo også utfordringer med at du skal komme med de, på en måte subjektive opplevelsene av en tekst og det kan jo være mye tøffere for en åttendeklassing som er ny inn i gruppa i motsetning til en tiendeklassing som er godt kjent. Det er jo en ny gruppe for tiendeklassingen også, men den er jo stort sett tryggere i gruppen likevel.

Her erfarer L1 at det er utfordrende for elevene å delta muntlig i tekstsamtaler om de er utrygge i gruppa. Dette leder oss over til neste kategori med fokus på å trygge elevene i usikre situasjoner.

4.1.2 Hensyn

I gruppeintervjuet la lærerne stor vekt på det å trygge situasjoner og la eleven tørre å utfolde seg i klasserommet. På mange måter kan det tenkes at elevene er mer usikre på hva som venter dem når de begynner på ungdomstrinnet i en klasse med elever som er både ett og to år eldre enn dem selv. I utdraget nedenfor har L1 og L2 en samtale om en utfordrende situasjon som de jobber aktivt med når de skal legge opp til vurdering i muntlighet:

L1: De fleste elevene har ofte noe å gå på i forhold til det og forklare og bruke fagbegrep.

L2: Ja, og det å komme med egne meninger

L1: Å stå for egne meninger ja

L2: Det å tørre å si noe, å tørre å mene noe er utfordrende i seg selv. Så har vi jo det spennet innenfor en klasse også, det trenger ikke bare å være fordi de er aldersblandet.

Det kommer tydelig frem at lærerne vektlegger å trygge situasjoner for elevene. De legger opp til at elevene skal tørre å utfolde seg uavhengig av hvilket nivå de tilhører. Lærerne er bevisste på å være oppmerksomme på kvaliteter ved elevenes samtaler også

utenfor helklasseformatet. I det kommende utdraget beskriver lærerne hvorfor de er bevisste på dette:

L2: Det er veldig viktig at vi vurderer, ikke bare det som de sier høyt i klasserommet, men det som de faktisk snakker om to og to også. For det er også en form for muntlighet. Det er ikke alle som er like tøff når det er alle sammen i klasserommet, men de kan snakke masse med den ene læringspartneren sin.

Lærerne poengterer virkningen det får å trygge elevene ved å la de samtale to og to i første omgang, og utfordrer til å gå rundt å lytte som lærer. Det er mye man kan fange opp som elevene ikke er trygge nok til å dele høyt, men som kan gi et godt vurderingsgrunnlag. Likevel kan man anta at man som lærer ikke kan ha kontroll over hvor mye muntlighet som foregår, når elevene selv skal snakke seg imellom. L2 bygger videre på utsagnet sitt og L1 slenger seg bekreftende på.

L2: Selv om det er noen som får til å snike seg litt unna, synes jeg at vi gir de en form for trygghet at de får lov til å prate om det først.

L1: Den der *vi-følelsen* tror jeg er veldig viktig.

L2: Ja, absolutt.

Lærerne gjør seg opp en felles forståelse om hvor viktig *vi-følelsen* er, og det handler om å skape et trygt og samlet klassemiljø hvor det er rom for å feile og lære for alle elevene. Likevel ser lærerne noen negative tendenser som L1 poengterer:

L1: Jeg synes at det er en utvikling jeg da, i det negative blant elevene våre. Det at det er så skummelt å ha muntlige fremføringer. Jeg vet ikke hvorfor jeg, bare det er jo interessant i seg selv.

L2: Ja

Ytringen viser at å ha elevpresentasjoner som et grunnlag for vurderingssituasjoner kan være utfordrende både for elevene selv, men også for læreren som skal vurdere. Det kan oppleves som en større frykt å holde en presentasjon foran elever som er eldre enn seg selv. Et helhetsinntrykk jeg fikk var at det fokuseres mye på relasjonsbygging på skolen, og at denne *vi-følelsen* er noe de daglig jobber med for å oppnå. En viktig forutsetning for at elevene skal ønske å delta med noe muntlig i klassen er at de føler seg trygge i gruppa, noe også lærerne gir uttrykk for. Likevel kan en stille spørsmålstegn til hvorfor lærerne føler det er en negativ utvikling knyttet til elevenes holdninger til muntlige presentasjoner. Dette fulgte jeg videre opp og spurte derfor noen oppfølgings spørsmål knyttet til hvorfor de tror at det kan oppstå negativitet rundt muntlige presentasjoner.

L1: Det kan komme av at elevene i større grad har fått lov til å velge hvordan de ønsker å vise sin kompetanse, og da velger mange bort muntlige presentasjoner. I tillegg evner ikke elevene å skille mellom nervøsitet og angst. Mange hevder jo at de lider av angst, uten at de er diagnostisert, og hevder derfor at de får sammenbrudd om de har muntlige fremføringer i klassen. Før var det ikke et alternativ for elevene å fremføre alene på et eget rom foran læreren, men dette har jo i senere år vært et alternativ for de elevene som ikke vil stå foran klassen. Flere ønsker jo en slik variant, når de ser at det er en mulighet for det.

En kan jo anta at elevene ofte ønsker å ta letteste vei ut, sånn som L1 beskriver situasjonen når elevene selv får velge presentasjonsform. Ettersom flere elever gir uttrykk for at muntlige fremføringer er utfordrende, vil de trolig velge det vekk dersom

det åpnes for det som et alternativ. Som lærer kan det da være viktig at man i noen tilfeller ikke lar elevene velge selv, da de trenger å utfordre seg selv også ved å presentere foran andre medelever. Videre kommenterer L1 en samfunnsutfordring som vi kan stå ovenfor:

L1: Ungdommene er ikke vant til å oppleve særlig mye ubehag, og dersom de må ut av komfortsonen er dette vondt og ubehagelig. Da kan man jo spørre seg om man har en foreldregenerasjon som serverer ungene sine til enhver tid, at de «skyver» ubehag unna veien for dem. Skolen skal jo prøve å være en motkultur til denne trenden, men gapet mellom kravet som stilles i skolen og hjemmets manglende krav blir jo stadig større.

Samarbeid mellom skole og hjem er viktig for læringsmiljøet på skolen. Derfor vil en slik motkultur bidra til en negativ utvikling for elevene. På skolen ønskes det økt læringsutbytte for hver enkelt elev og da kan det tenkes at en slik trend ikke er hensiktsmessig for å oppnå dette. Det stilles ulikt ansvar til hjemmet og til foreldrene, men likevel vil det være viktig for skolen og lærerne at de er klare på hvilke forventninger de har til foreldrene slik at man går i en felles retning når det gjelder utviklingen hos elevene. Kanskje kan man anta at denne *vi-følelsen* som lærerne beskriver som viktig i klasserommet, også burde omfavne foreldregruppa i større grad? Det bør være et felles mål mellom samfunnet, skolen, lærere, foreldre og elevene at det legges til rette for utvikling. Som L1 uttrykker, kan det være utfordrende å presse elever til å gjøre noe som de opplever som et ubehag. Dette vil også kunne føre til at man som lærer velger å styre unna muntlige fremføringer, fordi det setter elevene i en uønsket posisjon og bidrar til et dårlig læringsmiljø i klassen. L1 gjør seg opp enda en refleksjon som kan være aktuell med tanke på den negative trenden de opplever på skolen:

L1: Det kan også ha noe med leksefri og gjøre. Vi innførte mer eller mindre leksefri skole, og av den grunn virker det som elevene tåler mindre faglige krav som krever at det kanskje må øve bittelitt hjemme. Det kan også ha noe med klassemiljøet og gjøre, en manglende trygghet og anerkjennelse fra medelever kan være en utfordring. Dette er noe vi jobber med på skolen.

Av det L1 beskriver, kan det se ut som at elevene legger seg til en vane hvor de ønsker å gjøre minst mulig. Dersom de slipper lekser, vil det kunne komme negative utspill fra elevene om de en ny uke får lekser igjen. Det kan derfor tenkes at elevene trenger forutsigbarhet, også i form av de faglige kravene som skolen og lærerne setter til elevene. L1 poengterer at klassemiljøet spiller inn på de negative holdningene til elevene, og gir også ansvar til elevene. Det kan tenkes at det er de voksne på skolen sitt ansvar å skape trygghet for elevene, men som L1 beskriver vil det være nødvendig at elevene opplever trygghet og anerkjennelse også fra medelever.

L1: I år var det faktisk åttendeklassingene som ønsket å ha muntlig framføring, når de fikk velge. De får ofte velge hvilken framføringsform de ønsker å ha. Da var det åttendeklassingene som stemte for framføringer altså, det synes jeg bare er herlig. Så jeg lurer jo på, hva er det som skjer videre da? Når de etter hvert plutselig i tiendeklassen ikke lengre ønsker å ha framføringer?

L2: Det er for skummelt rett og slett

L1: Det er for skummelt ja, men de er kanskje mer barn i åttende klassen enda da.

Et interessant utsagn fra L1 viser at åttendeklassingene er mindre skeptiske til å holde muntlige presentasjoner sammenlignet med en tiendeklassing. Det er vanskelig å si noe om hvorfor denne tendensen skjer, men som L1 sier kan det dreie seg om at jo yngre

man er, jo mer uerfaren er man også. Tiendeklassingene som en eldre gruppe kan være mer opptatte av hva de andre elevene tenker om dem, og fremstår da i noen sammenhenger ekstra sårbare når de skal uttrykke seg.

4.2 Muligheter

I intervjuet kommer det også frem en rekke muligheter som lærerne trekker frem når det gjelder å finne gode vurderingssituasjoner i muntlighet i en aldersblandet klasse. I det som ble hovedkategorien «*muligheter*» har jeg identifisert to underkategorier: «*ressursorientering*» og «*elevmedvirkning*».

4.2.1 Ressursorientering

I underkategorien ressursorientering, samlet jeg ytringer der lærerne omtaler de eldste elevene som mulige ressurser for de yngste i forbindelse med muntlighet.

I utdraget under viser lærerne til en mulighet man har angående å bruke muntlighet i undervisninga. De påpeker hvordan de drar nytte av den aldersblandede gruppen i arbeid med muntlighet.

L1: En mulighet som vi har da, er jo det her med at vi kan bruke tiendeklassingene til å forklare en del ting.

L2: Tiendeklassingene kan bli gode ledere da, i et gruppearbeid eller et samarbeid for eksempel. De tar mer ansvar ofte. Også kjenner tiendeklassingene på at «åh vi skal jo snart opp til eksamen», så de har begynt å ta innover seg alvorret sant. Mens åttendeklassingene er litt mer sånn «hæ? eksamen?». Så det er jo absolutt litt drahjelp i forhold til faglig fokus.

En tendens som går igjen, er hvordan lærerne drar nytte av den aldersblandede klassen i form av at de bruker tiendeklassingene som drahjelp for de yngste elevene på ungdomstrinnet. Lærerne gir de eldre et større ansvar, noe som bidrar til bevisstgjøring og et større faglig fokus i klassen.

L2: Så ser jeg at åttendeklassingene vinner på å være, hvis de har god kontakt med tiendeklassingene, og det er et fint miljø, så lærer de jo av dem.

L1: Ja

L2: Og med det så føler jeg at de blir forbilder, sånn som «elevnavn» og «elevnavn» for eksempel, de tørr å prate mye ikke sant. Det fører jo til at de andre tørr litt mer også, tenker jeg da.

L1: Da får man egentlig brukt de også, når man går gjennom tekster eller hva som helst.

L2: Ja

I utdraget over bruker L2 referansen «å vinne på», noe som med fordel kan bidra til utvikling hos åttendeklassingene og niendeklassingene dersom forutsetningene ligger til rette for det. Lærerne framstiller det som nødvendig å bygge opp et fint klassemiljø. Å se en sammenheng med beskrivelsen av *vi-følelsen* som lærerne tidligere var inne på, gir oss et enda mer bekreftende svar på at å trygge ulike klasseromssituasjoner og bygge gode relasjoner i klasserommet er viktig for at muntligheten skal florere for flest mulig.

I intervjuet pekte lærerne på flere måter de kunne benytte seg av tiendeklassingene som ressurser i klasserommet:

L1: På de her virkemidlene som vi bruker da, så får vi frem tiendeklassingene til å forklare begrepene i stedet for at vi skal stå å si det.

I undervisningen bruker lærerne elevene som er eldst til å forklare begreper fremfor at lærerne selv står og forklarer. Som et resultat av dette kan man anta at det utvikler seg et større læringspotensial hos tiendeklassingene, og at klassemiljøet kan oppleves tryggere når flere i gruppa tar ordet.

4.2.2 Elevmedvirkning

Flere steder i intervjuet peker lærerne på viktigheten av at elevene selv kan være med å bestemme eller påvirke både lærings situasjoner og vurderingssituasjoner. De legger opp til flere valg for elevene, og L1 viser til en muntlig aktivitet som de bruker en del tid på.

L1: Vi bruker å ha ukas ord eller ukas nyhet. Jeg har også hatt ukas dikt og ukas sangtekst. Der elevene får velge seg selv. For eksempel ved ukas sang, så får elevene velge seg en sang som de ønsker å spille for resten av klassen, og fortelle hvorfor de har valgt akkurat denne sangen og hvorfor de ønsker at de andre skal høre den.

L2: Ja

L1: Da lærer de seg å begrunne og reflektere.

Her beskriver lærerne en av de muntlige aktivitetene som de benytter seg av i undervisningen sin. Det kan tenkes at L1 legger opp til elevmedvirkning gjennom faste rammer i en gitt oppgave, men elevene står fritt til å velge hva slags innhold de ønsker. Å vise frem sangen de selv har valgt, kan gjøre situasjonen tryggere. I tillegg kan det også være av fordel at elevene får noen valgmuligheter når man ønsker å oppnå forklaringer, begrunnelser og refleksjoner, fordi da kan elevene føle et eierskap til sitt prosjekt og har antakeligvis enklere for å danne sitt syn på sangteksten.

L2: Vi hadde serien Rådebank i en periode av undervisninga hvor vi tok for oss serien i klasserommet. Vi snakket mye, hadde en del muntlige samtaler og vi hadde noen tekster som handlet om valg og selvmord og det å være ungdom. Da fikk de velge en del selv underveis i prosjektet.

L1: Ja

L2: Da måtte de reflektere en del og si hva de mente om ting. Da klarte de å trekke tråder, og de klarte å se sammenhenger, og det var artig.

Selv om læreren her ikke spesifiserer hva elevene fikk av valgmuligheter og hvordan prosessen foregikk, var poenget likevel at både elevene og lærerne satte igjen med en god opplevelse. L2 forteller at hun opplevde at de mestret å se sammenhenger og at de ga uttrykk for refleksjonene sine, da kan jeg anta at elevene har valgt etter interessefelt og etter mestringsnivå.

4.3 Vurderingspraksiser

Sett ut fra det informantene beskriver, vil det være hensiktsmessig å vise hvordan lærerne gjennomfører vurdering og hvordan de tilpasser vurderingen når det kommer til alder og forutsetninger hos elevene. I studiens problemstilling er det betydningsfullt å se

på lærernes ytringer når de snakker om vurdering. I hovedkategorien «vurderingspraksiser», struktureres underkategorien etter «gjennomføring av vurdering».

4.3.1 Gjennomføring av vurdering

Lærerne i intervjuet viser til flere ulike vurderingssituasjoner som de har lagt til grunn når de setter karakter i norsk muntlig. L2 beskriver blant annet at det er utfordrende å vurdere muntlighet.

L2: Det å vurdere muntlighet er jo veldig vanskelig da.

L1: Vi tar jo utgangspunkt i de her kriteriene som står på Udir sine sider, og under norsk og de der vurderingsverbene og ... Ikke bare verbene da, men de har slike skjema.

L2: Ja

L1: Jeg husker ikke helt hvor det ligger under nå, men det ligger bort på den grå flisa ned til høyre når man ser inne på norsk under tiende klasse. Den bruker vi som et utgangspunkt. Vi har brukt og gått gjennom dette med elevene i starten på året. «Her er det som dere blir vurdert ut ifra», også bruker vi det når vi vurderer elevene.

L2: Ja

L1: Også viser halvårsvurderingen da

L2: Jeg prøver også å ta opp kompetansemålene for å vise dem hvorfor vi nå skal lese for eksempel nynorsk litteratur, og hvorfor vi nå skal drive med grammatikk. Jeg prøver å vise og forklare hva jeg skal vurdere elevene etter. Så jeg prøver å forklare hva de skal jobbe etter og hva jeg skal vurdere.

En hovedtendens som lærerne vektlegger når de snakker om vurdering, er hvordan de presenterer vurderingene til elevene. De bruker bestemte vurderingskriterier som de velger å dele med elevgruppa slik at elevene stiller opplyst og forberedt når de går inn i et prosjekt eller i en time. L2 trekker frem kompetansemålene i faget, og forteller med andre ord at de brukes som redskap til bevisstgjøring av læring og vurderingssituasjoner. Når elevene har oversikt over kompetansemålene, vil de også være forberedte på hva som skal skje og hvorfor de skal lære det de skal lære i ulike sammenhenger.

L1: I hvert fall «nå kommer jeg til å vurdere dere og den muntlige aktiviteten deres i denne timen her, og da skal dere reflektere og bruke fagbegreper også videre». Også skriver jeg bare en liten vurdering fra den timen som et stikk underveis da.

L2: Ja, det gjorde jeg også etter fagsamtaler om lesestrategier som jeg hadde i høst. Da skrev jeg inn i Visma, den underveivurderingen etter fagsamtalene hvor de delte refleksjoner og tanker.

L1: Ja

L2: Også har jeg hatt en slik oppsummering når jeg kom ut i oktober tror jeg det var. Da tok jeg og summerte litt opp for meg selv det som jeg har notert fra timene, også skrev jeg en liten vurdering til elevene om hvordan jeg synes de hadde jobbet med muntlighet i faget frem til da. Så det føler jeg at jeg har blitt mye flinkere til nå, det å notere underveis i løpet av året. Jeg passer på slik at jeg har dokumentert for meg selv hvordan jeg skal vurdere elevene da. Plutselig så glemmer man jo hvem som snakka og hvem som bruker fagspråk eller bare ett-ord-svar når de snakker. Derfor kan jeg finne på å sette lav, middels og høy for meg selv i boka mi.

Lærerne snakker om underveivurdering som de bruker mye både for elevene og for sin egen del. De tar sikte på å ha kontroll gjennom hele året både på vurdering av større situasjoner, men også det å ha en formening om hvor elevene står sett i sammenheng

med vurdering etter vanlige timer i klasserommet. Derfor noterer de for seg selv, og setter huskelapper på det som de mener er hensiktsmessig i sammenheng med hva elevene skal bli vurdert etter. Blant annet nevner læreren at det er viktig med fagspråk i muntlighet, og skriver så ned når elevene benytter seg av dette. Undervisvurdering er noe jeg som forsker synes virket interessant, og spurte videre om hvordan de gjorde det. Da spesifisert med tanke på hvordan tilpasninger de måtte gjøre av hensyn til åttende, niende og tiende trinn.

L1: Vi bruker undervisvurderingsverktøyet i Visma til å skrive undervisvurderinger. Da tilpasses vurderingene til hver enkelt elev, men det er klart at vi stiller høyere krav til en tiendetrinns elev enn til en åttendetrinns elev. Tiendeklassingene har i langt større grad lært seg til å reflektere enn åttendeklassingene, som kanskje mer gjengir enn å reflektere. Undervisvurderingene baserer seg på hvilke mål vi har jobbet med i perioden, og det er jo ulikt for elevene hvilke mål man setter ut fra blant annet ulike trinn og spes.ped.

Her viser L1 at de er konsekvente på å tilpasse undervisvurderinger til elevenes ulike forutsetninger. Ulikhetene mellom en åttendeklassing og en tiendeklassing er eksisterende og derfor er det hensiktsmessig at lærerne tilpasser vurderingen ut fra elevenes ståsted. Videre forklarer lærerne om hvordan de legger opp muntlig undervisning slik at de har vurderingsgrunnlag på alle elevene. I første omgang beskriver lærerne om rettferdiggjøring av vurdering i muntlighet og de forklarte hva de synes fungerer godt i deres klasse:

L1: Vi bruker ispinner som metode, da får alle snakket og alle får sagt noe. Læringspartnermetoden synes jeg også fungerer godt. I likhet med ordkortene.

L2: Ja

L1: Og prøvemuntlig bruker vi. Vi bruker også de her stikkprøvene innimellom da, mest når vi skal skrive undervisvurdering.

L2: Ja, så kan man jo legge opp til speeddating da.

L1: Ja, og de der hjørnene vi pleier å ha. Det blir jo på det å lære seg å argumentere, så vurderer vi ut fra det.

Tidligere i intervjuet forklarer lærerne hva ispinnetmetoden går ut på, at de trekker en ispinne med et tilfeldig navn fra klassen og den eleven må så svare på spørsmålet. Lærerne peker på de undervisningsmetodene som fungerer godt for muntlige vurderingssituasjoner i klasserommet. L1 nevner «hjørnene» som de pleier å ha. I praksisperioden var jeg vitne til denne muntlige aktiviteten som gikk ut på at klasserommet ble inndelt i tre hjørner med svarkategorier: enig, uenig og vet ikke. Læreren hadde utarbeidet noen påstander i forkant av undervisningen som ble lest opp til elevene. Da måtte hver enkelt elev ta stilling til hver påstand, videre skulle de plassere seg i det hjørnet de mente de tilhørte i forhold til sin mening om påstanden. Da elevene hadde plassert seg rundt i klasserommet, skulle elevene forsvare og begrunne den beslutningen de hadde tatt. Da oppnådde lærerne at elevene argumenterte muntlig for sitt valg, og elevene får innblikk i hverandres refleksjoner og argumentasjoner. Med dette som utgangspunkt har lærerne valgt å vurdere elevenes muntlige utsagn, basert på blant annet evne til refleksjon, argumentasjon og bruk av fagspråk. En slik muntlig aktivitet kan man også tilpasse med ulik vanskelighetsgrad på påstandene og hvilke tema man benytter seg av. Slike justeringer gjør at det kan passe de ulike forutsetningene i klasserommet.

Prøvemuntlig er også en metode som lærerne bruker og som de beskriver i utdraget under:

L2: Prøvemuntlig synes jeg er spennende og artig. Samtidig som det krever en del planlegging å få gjennomført det. I hvert fall hvis man legger opp til det i flere fag. Man kan jo selvfølgelig bare kjøre prøvemuntlig i norsk også, og ha en periode hvor elevene får et tema også arbeider vi som om de har eksamen. Det er jo også noe som krever litt tid da, for vi har jo som regel kjørt det med flere fag.

Prøvemuntlig er en vurderingssituasjon som mange er kjent med, og som mange elever opplever som en krevende prosess. Læreren poengterer også at det er tidkrevende, men likevel en spennende måte å arbeide på. Som oppfølgingsspørsmål til det lærerne sa om prøvemuntlig lurte jeg på om dette bare var aktuelt for tiendeklasseelevne eller om også de yngre trinnene deltok på dette.

L2: Vi pleier å gjennomføre prøvemuntlig i alle klasser på ungdomstrinnet, og mener egentlig at dette er med på å øve elevene i å gjennomføre muntlige presentasjoner. Noe som forhåpentligvis gjør elevene mye tryggere i situasjonen. Likevel er vi konsekvente på å tilpasse prøvemuntlig til den enkelte elev.

L2 beskriver at alle elevene på ungdomstrinnet gjennomfører prøvemuntlig, noe ikke alle elever på fulldelte skoler gjør. Som læreren indikerer vil det kunne bidra til å ufarliggjøre muntlige presentasjoner, ettersom elevene får mer øving på slike situasjoner. Som følge av at lærerne er bevisste på å tilpasse prøvemuntlig til hver enkelt elev, vil det kunne tenkes at alle elevene opplever prøvemuntlig som gjennomførbart og at de opplever noe form for mestring i situasjonen.

4.4 Oppsummering

Fra prosessen med koding ble det dannet tre hovedkategorier: *muligheter*, *utfordringer* og *vurderingspraksiser*. Kategorien *muligheter* viser hvilke muligheter som trekkes fram av lærerne i vurderingssituasjoner om muntlighet. Det ble identifisert to underkategorier som jeg videre skal drøfte i neste kapittel. Kategorien *utfordringer* bygger mye på tilpasset opplæring og hensyn som lærerne må ta i forbindelse med fådeltpedagogikk og vurdering. *Vurderingspraksiser* som kategori bygger på vurderingssituasjoner som lærerne benytter seg av, og på hvilken måte de bevisstgjør elevene på hvordan de blir vurdert i muntlighet. Dette blir også grunnlaget for strukturen av diskusjonskapittelet som kommer i neste kapittel.

Ut ifra analysen er det flere hovedfunn som jeg skal diskutere videre i lys av de teoretiske rammeverkene jeg har presentert tidligere. Beskrivelsene fra lærerne hvor de bruker elevene som ressurser for hverandre og for undervisningen, er et av hovedfunnene jeg i neste kapittel skal diskutere. Analysen viser at det oppstår negative holdninger knyttet til muntlige fremføringer som vurderingsform i klassen hos lærerne. Dette ser lærerne på som en utfordring når de skal gjennomføre og vurdere de muntlige ferdighetene hos elevene. Et nytt hovedfunn påpeker viktigheten av å introdusere vurderingssituasjoner i forkant av de ulike muntlige vurderingssituasjonene som utspiller seg i klasserommet. Analysen beskriver også på hvilken måte lærerne tilrettelegger for den muntlige aktiviteten i klasserommet når klassen er aldersblandet, og den presenterer ulike grep som jeg videre vil diskutere.

5 Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg diskutere studiens empiriske funn i lys av relevant teori og tidligere forskning på feltet. Formålet med kapittelet vil være å utvikle kunnskap i tilknytning til oppgavens fagfelt og besvare studiens problemstilling: *Hvilke muligheter og utfordringer beskriver et utvalg lærere i forbindelse med vurdering av muntlige ferdigheter på et fådelt ungdomstrinn?* Jeg har valgt å strukturere diskusjonen etter «muntlig utvikling i den proksimale utviklingssonen» og «varierte vurderingssituasjoner i et trygt fellesskap», og diskuterer ulike funn fra analysen i disse delene av kapittelet. Jeg skal også drøfte hvordan funnene i studiene kan forstås i lys av sosiokulturell teori og tidligere forskning om muntlighet.

I oppgavens innledning viste jeg til at fådelt skole som skolestruktur har vært lite forsket på. En bakenforliggende intensjon for studien har vært å bidra til å tette kunnskapshullet som ble presentert innledningsvis. Studiens empiri viser med all sin tydelighet at det foreligger både utfordringer og muligheter ved vurdering av elever som tilhører en aldersblandet klasse. Denne studiens bidrag vil baseres på de funnene jeg fremstiller videre i oppgaven.

5.1 Muntlig utvikling i den proksimale utviklingssonen

På bakgrunn av problemstillingen vil jeg trekke frem et første hovedfunn fra analysen. Dette funnet blir lagt frem som en *mulighet* som oppstår i forbindelse med vurdering av muntlige ferdigheter i en aldersblandet klasse. Hovedfunnet berører måten lærerne jobber på i den aldersbestemte klassen, hvor de benytter de eldste elevene som mulige ressurser for de yngste elevene i forbindelse med muntlighet. Det beskrives i analysen som nyttig for læringsmiljøet og klasse miljøet når elevene trenes til å være hjelpere til hverandre. Eckhoff (1986) poengterer at en klasse som inneholder elever fra både 8.trinn, 9.trinn og 10.trinn kan oppleve stort sprik i evner, interesser og modning (s. 50). Selv om det er stort sprik på bakgrunn av aldersspennet i klasset, la lærerne frem at de er opptatt av å tilpasse innenfor hvert årskull også. Det forekommer store forskjeller i en klasse uavhengig av om den er aldersblandet eller fulldelt. Av den grunn vil det være utfordrende å skulle tilpasse vurderinger og undervisningsopplegg, ettersom man i en aldersblandet klasse må ta flere hensyn. Til tross for utfordringer knyttet til å tilpasse undervisningsopplegget slik at det gir rettferdig grunnlag for vurdering, ser lærerne nytte i å bruke elevene som ressurser i klasserommet.

I tråd med sosiokulturell læringsteori vil samspill mellom elevene, altså det relasjonelle være en viktig faktor for læring og utvikling. Det er vesentlig at det skapes gode relasjoner mellom lærer og elev, men det er også nødvendig at elevene seg imellom skaper gode og trygge relasjoner. Det er viktig å merke seg at læring er noe som skjer hele tiden. Vygotsky (1978) mener at man må ta utgangspunkt i den proksimale utviklingssonen, som er avstanden mellom det eleven kan klare alene, og det eleven vil klare dersom man får hjelp. Vygotsky foreslo også at støtten kan komme fra «more capable peers» (s. 87). Det er lett å tenke seg at denne hjelpen som elevene trenger, ofte kommer fra læreren. I denne studien kan jeg slå fast at lærerne ser et potensial i at medelever støtter hverandres utvikling, som Vygotsky også påpeker. Det å bruke faglig sterke tiendeklassinger til å forklare åttendeklassinger hvordan man for eksempel kan

argumentere for en sak, vil ikke bare bidra til å øke kunnskapen hos åttendeklassingene, men vil også kunne bidra til et tryggere læringsmiljø på sikt. På den andre siden kan det også virke overveldende at en eldre elev skal lære bort, og det kan for noen oppleves som truende og skummelt. Derfor er det som lærerne sier i intervjuet, viktig at de legger opp til at tiendeklassingene vet hvordan de kan bli gode ledere for resten av klassen. Lærerne poengterer også at elevene ikke trenger å differensieres etter alderen sin, men også etter hva de evner i de ulike fagene. Det vil altså si at en kompetent åttendeklassing vil være i stand til å instruere og lære bort til en eldre elev. I tråd med Vygotsky sin forklaring om den proksimale utviklingssonen, vil en mulig problemløsning for elevene være oppnåelig i samhandling med andre elever som er på et høyere nivå (Vygotsky, 1978, s. 87).

Måten å bruke medelever som ressurser for hverandre er noe som harmonerer med Eckhoffs (1986) anerkjennelse av å se elevsamarbeid på tvers av årstrinnene som en kvalitet (ss .73-74). Lærerne selv beskriver at de yngste elevene vinner på at de eldste elevene tar ansvar og går foran som gode eksempler. En slik struktur kan være med å legge føringer på hvordan lærerne ønsker å ha det i klasserommet, og det kan bidra til å skape faglige relasjoner mellom elevene. Flerstemmighet er et sentralt begrep innenfor den sosiokulturelle teorien, og med dette kan man se for seg at elevene tar med seg forskjellig bagasje inn i skolen. Ut fra sin bagasje representerer de ulike synsvinkler når de uttrykker seg, og Bakhtin mener at det er gjennom disse ulikhetene at mening skapes (Dysthe, 2013, s. 91). I en klasse med elever fra ulike trinn, og som innad i hvert trinn også er ulike individer, vil elevene representere mange ulike stemmer. Det er i møte med de ulike stemmene at mening vil skje, og at mening får verdi. Derfor vil det kunne oppstå et problem om man ikke får til meningsbrytingen i klasserommet, det er altså viktig at lærerne er bevisste på dette. Det vil være nyttig for elevene å skape gode relasjoner til hverandre, slik at man også kan respektere ulikhetene og meningene som dannes i klasserommet. Etersom relasjoner er viktig i alle klasserom, og for alle som underviser og blir undervist, vil det være naturlig å nevne Bakhtins dialogiske teori. Som Dysthe (2013) påpeker, kreves det aktivt deltakelse i dialogisk samspill for å oppnå meningsskaping (s. 115). Som lærerne påpekte i intervjuet er det flere elever som synes det kan være utfordrende å ytre seg og si meningen sin. Av den grunn kan det være en utfordring for lærerne å skulle dyrke frem flerstemmigheten og ulikhetene.

Helt konkret i muntlighetsundervisningen bruker lærerne de eldste elevene til å forklare begreper ovenfor de andre elevene. I samme øyeblikk åpner det opp for at elevene lærer ved å forklare begrepene videre, kanskje også flere ganger på rad. Jeg kan anta at slike øvingsprosesser er en god arbeidsmåte for elevene, da lærerne beskriver at dette er noe som fungerer godt i deres klasse. Eckhoff (1986) påpeker at innenfor den individuelle undervisningen i fådelte klasser blir det ofte arbeidet med ulikt lærestoff, og i et ulikt tempo innenfor samme klasse (s. 67). Lærerne beskriver en slik tilpasset opplæring som viktig for at alle elevene skal få utbytte av undervisningen som de legger opp til. Eckhoff (1986) poengterer også at det er viktig at de flinkere elevene kan arbeide på egenhånd, slik at de svakeste elevene får mer støtte (s. 67). Slike muligheter vil også være av fordel for læreren da læreren kan fokusere på de elevene som trenger mest hjelp. Samtidig er det også viktig å bemerke at de flinke elevene trenger å bli sett og anerkjent for det arbeidet de gjør. Det kan også vise at det er ulike elever som sees på som svake i ulike emner i faget, og det kan være en mulighet for at det ikke alltid er de samme elevene som er de svake. Ved gruppeundervisning i en slik skolestruktur er det viktig at man er nøye i gruppesammensetningen, slik at man får løst de

differensieringsproblemer som man har i klassen. Jeg foreslår et alternativ som man også kan se på som en mulighet for en fådelt klasse, hvor man setter en mer faglig sterk elev på en gruppe med elever som trenger mer støtte og hjelp. Denne muligheten kan være med å løfte det faglige nivået til elevene i gruppen. Denne mulighet er enklere å oppnå dersom klassen er fådelt, da det er større sannsynlighet for at flere elever er mer faglige sterke i klassen. Mercer et al. (2017) peker på utfordringen ved å få et helhetlig bilde av elevenes muntlige kompetanse, og stiller seg kritisk til hvordan man på et gruppearbeid kan fange opp alt som blir sagt når flere elever tar ordet samtidig (ss. 52–53). Jeg kan se fordelene av å bruke de eldste elevene som ressurser i gruppearbeid hvor læreren alene ikke trenger å styre gruppearbeidet, men hvor de eldste elevene heller kan ta på seg en lederrolle sammen med læreren. Dette krever som lærerne selv påpekte i intervjuet, god trening i å være en god leder. På den andre siden kan jeg forstå at det kan være problematisk å sette enkelte elever inn i roller hvor de skal vurdere sammen med læreren.

Lærerne er flere ganger i intervjuet opptatte av at det må være noen forutsetninger til grunn for at man skal dra nytte av andre elevers hjelp i en elevs proksimale utviklingszone. Et trygt læringsmiljø i klassen er ifølge lærerne et premiss for at en slik modell skal fungere. Det er flere fagpedagoger som argumenterer for at aldersblanding i skolen kan være tjenlig for utviklingen av sosial kompetanse (Kvam, 2015). Elevene er i forandring hele tiden, og mange av aktivitetene som elevene møter på i skolen, inneholder ulike utviklingssoner. Noen av disse utviklingssonene mestrer elevene, mens andre vil de trenge hjelp med for å komme seg videre. Av den grunn vil scaffolding være hensiktsmessig for elevene i læringsprosessen (Wood et al., 1976, s. 89). Lærerne bruker flere strategier for å bygge stillas for elevene. Det kommer frem i analysen at de bruker blant annet tilbakemeldinger i etterkant av vurderinger, og instruksjoner i forkant av ulike vurderingssituasjoner.

Aukrust (2001, referert i Børresen, 2016) tydeliggjør at helklasseundervisning er dominerende i klasserommet, hvor det foregår lite samtaler (s. 91). I en aldersblandet klasse åpnes det opp en mulighet for at læreren kan få en mer observerende rolle, og at de eldste barna kan få styre samtalen. Aukrust (2001, referert i Børresen, 2016) mener at man med bevisste grep kan stille autentiske spørsmål, slik at elevene ikke bare kan svare «ja» eller «nei» (s. 91). Det blir lærerens oppgave å lære elevene hvordan man kan stille tilsvarende spørsmål, og videre vurdere om elevene greier å styre samtalen selv. Det kan være utfordrende å skulle holde i gang en samtale i klassen, og samtidig kunne gjøre seg opp vurderinger av situasjonene som utspiller seg. Ved å bruke elevene mer aktivt, vil denne rollen som deltakendeobservatør for læreren, gi mer rom for å vurdere elevene hvorvidt de deltar eller ikke deltar i samtalen. Da kan man også fokusere på hva elevene sier, og i hvor stor grad de evner å argumentere og reflektere. Det vil bidra til å gi gode vurderingsgrunnlag for læreren, samtidig som læreren får engasjert elevene. På den andre siden nevnte lærerne at det kunne oppleves som utfordrende for en åttendeklassing å komme med subjektive opplevelser av en tekst, når de er nye i gruppen. Da er tiendeklassingene ofte tryggere i gruppen, mens de yngste elevene blir de sårbare.

Joval (2017) viser til at det kan være nyttig for elevene å diskutere med læringspartnere før de skal snakke høyt i klasserommet (s. 39). Dette vil kunne bidra til at elevene får en lettere tilnærming til å snakke høyt foran andre, fordi de har vært to om det som skal ytres. På den andre siden trenger ikke dette å gjelde alle elevene, i en fådelt klasse kan

også læringspartnere oppleves som utfordrende dersom elevene ikke er trygge på læringspartneren sin. Å se på elevene som ressurser i klasserommet er en mulighet for lærerne til å komme enda tettere på elevene sine, og er med å bidra til at ulikhetene i klassen kan komme elevene til nytte. Fra et vurderingsståsted, vil det være enklere for lærerne å gjennomføre en rettferdig og korrekt vurdering på elevene dersom de er tette på elevene og i oppfølgingen av dem.

5.2 Varierte vurderingssituasjoner i et trygt fellesskap

Informantene i denne studien fremhever blant annet at varierte vurderingssituasjoner bidrar til å skape et tryggere fellesskap i klasserommet. Med varierte vurderingssituasjoner tar jeg utgangspunkt i hvordan de vurderer og hvordan de tar hensyn til elevene i vurderingsprosessen, slik at alle elevene får muligheten til å føle på mestring.

I analysen trekkes det frem at lærerne gjør bevisste grep for å jobbe med utfordringene som de har i arbeidet med vurdering av muntlighet på det aldersblandede ungdomstrinnet. Lærerne beskriver ispinnetoden hvor alle elevene får sagt noe, hvor lærerne trekker en ispinne med et tilfeldig navn på en elev i klassen og eleven tildeles ordet. I likhet med den muntlige aktiviteten hvor klasserommet blir inndelt i tre hjørner og elevene stiller seg i det hjørnet de kan argumentere for sitt synspunkt, når de skal ta stilling til påstanden fra læreren. Dette er grep som lærerne bruker for å trene elevene i å si sine meninger. Dersom dette sees i lys av læreplanen, kan man trekke linjer til både planlagt og spontan tale gjennom slike aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Dette kan man se i form av at lærerne både er opptatt av å få samtaler med elevene, men snakker samtidig om fremføringer som vurderingspraksis. Til tross for bevisstheten lærerne viser, er det fortsatt en del utfordringer. Lærerne må ha et bevisst forhold til tilpasninger og hensyn, men er oppmerksomme på at det eksisterer et problemområde knyttet til muntlige fremføringer.

5.2.1 Tilpasset vurderingssituasjoner og hensyn

En sentral *utfordring* som lærerne trakk frem under intervjuet er at det finnes store forskjeller i en aldersblandet klasse. Av den grunn man må være nøye på å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger samtidig som man skaper et trygt fellesskap i klasserommet. Videre skal jeg få frem noen grep som lærerne gjør for å oppnå dette, og viser derfor til noen eksempler som kom frem i analysen.

Eckhoff (1986) presiserer at det er viktig å legge til rette for en undervisning som treffer alle elevene i klassen. Lærerne beskriver at de opplever det som svært utfordrende å tilpasse undervisningen for alle elevene i klassen, og understreker at de kan ha tendenser til å legge nivået litt høyt innimellom. Dette kan jo være av hensikt for å legge lista for de eldste elevene på eksamensnivå, noe som vil gjøre undervisninga mer krevende for de yngre elevene.

I intervjuet kom det frem at lærerne tilpasser litteraturundervisningen blant annet gjennom bruk av ordkort. Åttendeklassingene får eksempelvis et ordkort hvor det står «hva handler det om», mens tiendeklassingene får ordkort som krever mer kunnskap om virkemidler og evne til refleksjon. I utgangspunktet jobber elevene med samme

oppgavetekst, men læreren tar hensyn til elevenes forutsetninger og evner. Dette kan bidra til at elevene blir mer trygge i situasjonen, og at de føler seg inkludert i arbeidet som foregår i klassen. Naturligvis vil en åttendeklassing ha kjennskap til færre fagbegreper og virkemidler, og derfor er det viktig at man tilpasser oppgavene som blir gitt i undervisningen slik at alle elevene kan kjenne på en mestringsfølelse. Det kan også være av fordel at åttendeklassingene tidlig på ungdomsskolen hører og lærer ulike fagbegreper, som elever i en fulldelt klasse kanskje ville ha møtt på i slutten av ungdomsskolen.

Som forsker synes jeg det er interessant å se på underveivurderingene som lærerne ga elevene, og ser på det som et grep for å skaffe seg en bedre oversikt over hvordan elevene utvikler seg i faget. Etter endt undervisning, skriver lærerne opp for seg selv hvordan elevene har prestert i løpet av den undervisningsøkten. De er konsekvente på å tilpasse underveivurderingene til elevenes ulike evner, nettopp fordi det foreligger store ulikheter mellom årstrinnene. Dette kan jeg se i sammenheng med det Bloom (1969, referert i Gamlem, 2022) beskriver som en formativ vurderingsprosess. Slike beskrivende underveivurderinger gir elevene muligheter til å utvikle seg videre i læringsprosessen.

Joval (2017) trekker frem fagsamtaler som en viktig arena hvor elevene kan trene seg opp i muntlige ferdigheter og få vist hva de kan (s. 36). I en fagsamtale åpnes det opp for flere muligheter for både elevene og lærerne. Som jeg diskuterte tidligere, vil det være et alternativ å la elevene styre en slik samtale selv eller la samtalen være lærerstyrt. Fordelen med å la læreren styre samtalen vil være at det kan være enkelt å tilpasse samtalen til hver enkelt elev. I løpet av dette skoleåret hadde lærerne gjennomført fagsamtaler om lesestrategier, hvor elevene skulle vise evne til refleksjon og egne meninger. Joval (2017) påpeker at slike fagsamtaler er en fin måte å skape mening på gjennom å lytte, tale og å kunne tilpasse språket til ulike formål (s. 37). Å utvikle en underveivurdering etter en slik sekvens kan være nyttig for læreren. Hvis læreren i forkant har klargjort vurderingsgrunnlaget for elevene, vil det være satt rammer for samtalen. Slike rammer vil bidra til å trygge situasjonen og skape forutsigbarhet for elevene. Når læreren observerer elevene i en slik fagsamtale, vil dette gi et godt vurderingsgrunnlag (Joval, 2017, s. 40). Med dette for øyet vil det være hensiktsmessig for læreren å gjøre seg opp underveivurderinger etter fagsamtaler, da det ligger til rette for at elevene kan utvikle seg.

I vurdering av muntlighet oppstår det ofte situasjoner som inkluderer flere elever, som blant annet i et gruppearbeid. Hvordan kan man da sikre seg at man får sett den enkeltes ferdigheter når flere tar ordet? (Mercer et al., 2017, s. 52). Man er som regel alene i klasserommet når elevene skal vurderes. Dette kan gjøre det vanskelig for læreren å fange opp alle momenter. Kanskje, og mest sannsynlig, vil man også gå glipp av situasjoner hvor elevene reflekterer og uttrykker seg. Til tross for dette, kan det tenkes at å trygge både det sosiale miljøet og læringsmiljøet vil være nyttig både for læreren og for eleven. Lærerne poengterer samtidig at de ofte lar elevene snakke sammen i par, før de snakker høyt i klassen. Dette blir gjort fordi lærerne ønsker å skape trygge muntlige situasjoner for elevene. Dette vil videre bidra til større deltakelse i plenum, i tillegg til at den muntlige vurderingssituasjonen blir ufarliggjort.

Et viktig funn fra analysen viser et grep som lærerne bruker når de introduserer de ulike vurderingssituasjonene. Lærerne opplever at måten elevene møter vurderingssituasjonen

på, spiller inn på elevgruppa og læringsmiljøet. Som følge av det bruker lærerne bestemte vurderingskriterier som de presenterer til elevgruppa før elevene skal bli vurdert. Dette blir nettopp praktisert for å skape et trygt læringsmiljø hvor elevene stiller opplyst og forberedt inn i et nytt arbeid. Det er forutsigbart for elevene å vite hvordan de skal vurderes, og vite hva som kreves av dem i gitte situasjoner. Lærerne bruker aktivt kompetansemålene sammen med elevene, som et redskap for bevisstgjøring av læring og vurderingssituasjoner. Tidligere diskuterte jeg viktigheten av å gi en god tilbakemelding og respons til elevene når de skal vurderes i situasjoner som er sårbare, og som oppleves som utrygge. Hertzberg (1999) viser også til viktigheten av at læreren bør gi elevene god veiledning (s. 192). På en annen side kan det lønne seg at denne veiledningen kommer i forkant av elevenes arbeid og vurderinger, slik at usikkerhet forhindres før elevene gjennomfører vurderingsprosessen.

5.2.2 Muntlige fremføringer som problemområde

Lærerne trakk frem en sentral *utfordring* som jeg skal drøfte videre, hvor de opplever negative holdninger blant elevene til muntlige fremføringer. Måten lærerne beskriver disse negative holdningene som elevene har, er imidlertid interessant å trekke frem, fordi den nyanserer lærernes bevissthet rundt vurderingsformen. Lærerne ser bevisst ut til å vektlegge muntlige presentasjoner i mindre grad enn hva tidligere forskning har vist til at lærerne har gjort (jf. Penne og Hertzberg, 2015; Svenkerud et al., 2012; Hertzberg, 2003; Aksnes, 2016; Kaldahl, 2022). De har beveget seg mer mot fagsamtaler og viktigheten av dette som vurderingsform. Selv om lærerne forteller at de benytter seg av andre typer vurderingsformer framfor muntlige presentasjoner, synes de i mindre grad å være klar over hvor ofte eller hvor lite muntlighet skjer i undervisningen deres.

Som vist til i kapittel 4.1.2, bruker lærerne andre vurderingsformer for å sikre at alle elevene deltar i en form for en muntligprosess. En naturlig årsak til at det kan være vanskelig å vite hvor mye muntlighet som foregår i klasserommet, er at noe av det muntlige arbeidet som skjer i en time, ikke nødvendigvis «registreres». Som Aksnes (1999) påpeker, skal skolen være en viktig arena for systematisk trening i norsk muntlig (s. 13). Dette er også noe som har kommet frem i tidligere forskning, hvor undervisningen i muntlighet er lite strukturert, til tross for at muntlig interaksjon er en sentral del av det som foregår i klasserommet (Fjørtoft, 2016, s. 119). Som en følge av dette, kan det tenkes at når arbeidet med norsk muntlig ikke er systematisk, vil det muntlige arbeidet heller ikke nå sitt fulle potensial.

Ifølge Aksnes (2016) er muntlige fremføringer den vanligste aktiviteten, noe som kan årsaks forklares med at det oppleves som enklest for læreren å undervise i og evaluere (s. 22). På den andre siden oppleves de utfordringene lærerne har, som krevende og ikke minst tidskrevende. Ut ifra analysen erfarer lærerne at de må legge til rette for at elevene skal slippe å presentere foran medelever, fordi elevene blant annet hevder at de får sammenbrudd om de må fremføre foran andre. Min umiddelbare interesse for dette kom frem da lærerne under kapittel 4.1.2 påpekte at tiendeklassingene er mer skeptiske til å fremføre enn de yngre elevene. Med bakgrunn av dette, er det i en aldersblandet klasse store forskjeller på hvem som våger å fremføre og hvem som må ha en tilrettelagt fremføring. På forhånd hadde jeg sett for meg at det var en motsatt tendens i en aldersblandet klasse, at de yngre elevene synes det var skummelt å presentere foran de eldre elevene, noe som ble nyansert i møte med lærerne. I kapittel 4.2.1 fokuserer

lærerne på vi-følelsen, som de verdsetter for å skape det trygge og forutsigbare læringsmiljøet for elevene. Det kan tenkes at i en aldersblandet klasse vil vi-følelsen være svært nødvendig, ettersom det oppleves som skremmende å skulle uttrykke seg ovenfor hverandre.

Dersom det legges til rette for at en elev skal unngå å presentere i helklasse, hvor går da grensen for de andre elevene som også vil ha en enklere måte å fremføre på? Dersom elevene selv skal bestemme hvordan de ønsker å fremføre, viste det seg i analysen at elevene aller helst ønsker å fremføre bare foran læreren på et rom alene. Umiddelbart blir ikke fremføringer den enkleste måten å undervise i, eller å evaluere etter, når man går etter elevenes premisser. Det kan også tenkes at dersom læreren tilpasser i den grad at det oppleves som behagelig for eleven, vil da eleven få nok trening og utfordring? Med tanke på at fremføringer lenge har vært så dominerende i norske klasserom, vil det tenkes at det er fornuftig at lærerne nå har dannet seg et større repertoar i møte med muntlighet og vurdering. Likevel vil jeg stille meg kritisk til om det tilpasses i så stor grad at elevene kan miste den kompetansen de skal ha. LK20 sier eksplisitt at elevene skal kunne bruke muntlige presentasjoner i arbeid med norsk muntlig, og at de også får en standpunkt karakter etter hvordan eleven har kommunisert faglig innhold muntlig (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Med læreplanen i ryggen vil elevene gå glipp av en nødvendig kompetanse dersom de aldri skal trene på å snakke foran et publikum. Aksnes (1999) presiserer også at det å danne seg meninger og formidle de gjør elevene meningsberettiget i et samfunn, slik at de danner seg en evne til å formidle (s. 16). Elevene kan gjennom å øve på å både tale og lytte til andres fremføring, vite hvordan man skal forholde seg til hverandre også i det store samfunnsbilde.

En måte å møte følgende utfordringer på kan være å bruke digitale verktøy mer aktivt i undervisningen også i vurderingsprosessen. Svenkerud og Opdal (2016) mener at man bør se på digitale verktøy når man arbeider med muntlige ferdigheter, nettopp fordi digitale ferdigheter kan gi nye muligheter i klasserommet (s. 103). Lærerne står fritt til å være kreative, og kan med digitale verktøy bruke det i sammenheng med muntlige fremføringer. En mulighet vil være å bruke lyd og bildeopptak i arbeid med presentasjoner, slik at læreren kan ta vare på fremføringssituasjonen og ta den opp til refleksjon og vurdering på et senere tidspunkt (s. 107). Med aktivt bruk av digitale verktøy, vil elevene kunne spille inn presentasjonen sin flere ganger og det åpnes for at elevene føler en trygghet i at de kan spille av fremføringen istedenfor å holde den foran andre. For læreren vil også dette bli enklere i vurderingsprosessen, da responsen kan bli mer gjennomtenkt og kan gis når læreren føler at en har brukt nok tid på å evaluere presentasjonen. Likevel kan man spørre seg om elevene blir noe tøffere i situasjonen? Eller om vi som lærere bare legger til rette for den enkleste utvei for eleven.

På bakgrunn av de konkrete utsagnene som ble presentert i analysen, tolker jeg at det er utfordrende å få elevene til å holde muntlige presentasjoner foran andre elever. Den negative utviklingen i lærernes klasse, påvirker læringsmiljøet negativt. Etter min forståelse kan det påvirke læringsmiljøet negativt i form av at elevene ikke opplever den tryggheten de kan oppleve ved å snakke med læringspartneren sin, eller i grupper. Jeg vil i likhet med Mercer et al. (2017) stille meg kritisk til å sikre det helhetlige bildet av elevenes muntlige kompetanse når flere elever tar ordet samtidig i for eksempel en gruppediskusjon. Likevel kan slike samtaler være med på å ufarliggjøre muntligheten i klasserommet, og kanskje også bidra til at flere får mot til å si sine meninger og til å dele refleksjoner høyt i klasserommet. Noe som igjen kan bidra til mer læring hos andre

elever. Matre (2009a) peker på hvorfor elevene kan oppleve det som utfordrende og skummelt i vurderingsprosessen av muntlige ferdigheter, og dette samsvarer med hva lærerne i studien reflekterer over i intervjuet. Elevene setter seg selv i en sårbar posisjon i kommunikasjonssituasjoner, og det er kort avstand mellom personen og ytringen. Mange elever er opptatt av hvordan andre oppfatter dem, av å unngå å tape ansikt og bevare mest mulig av det positive bilde av seg selv (ss. 140–141). Elevene opplever det som skummelt og ubehagelig når læreren skal vurdere de i en slik sårbar situasjon.

I følge LK20 skal elevene få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 3). Om dette ikke er en realitet i klassen, bør man se på hvilke vurderingssituasjoner en benytter seg av. Den negative tendensen som lærerne opplever, kommer av at elevene knytter en frykt til å skulle holde en muntlig presentasjon. Lærerne har lagt opp til at elevene selv kan være med å velge hvordan de ønsker å vise kompetansen sin, og da ser man at flere velger bort muntlige presentasjoner. Jeg kan anta at elevene velger den letteste veien ut av de utfordringene som de støter på. For læreren vil det derfor være nødvendig at elevene ikke får bestemme de muntlige vurderingssituasjonene hver gang. Hertzberg (1999) får frem viktigheten av å forberede muntlige vurderingssituasjoner godt. Det er hensiktsmessig i form av at elevene eksponerer seg selv i høy grad, og derfor vil også situasjonen føles mer utleverende i motsetning til en skriftlig innlevering av en tekst. Av den grunn må man som lærer ta flere hensyn for å legge til rette for en trygg situasjon for elevene (ss. 192–193). Tilbakemeldinger og respons er noe elevene kan grue seg til når de skal gjennomføre en muntlig presentasjon. I den hensikt vil det være betydningsfullt å vite hvordan man er en god lytter og hvordan man gir gode tilbakemeldinger til presentasjonen. Da peker Hertzberg (1999) blant annet på at man skal styre unna forhold som elevene ikke har kontroll over, og heller kommentere varsomt på blikkontakt og stemmebruk (ss. 192–193).

Et viktig funn fra analysen viser at måten lærerne introduserer vurderingssituasjoner på, spiller inn på elevgruppa og læringsmiljøet. Praksisen deres er å bruke bestemte vurderingskriterier som presenteres til elevgruppa før elevene skal bli vurdert. Dette praktiserer de nettopp for å skape et trygt læringsmiljø hvor elevene stiller opplyst og forberedt inn i et nytt arbeid. Det er forutsigbart for elevene å vite hvordan de skal vurderes og hva som kreves av dem i gitte situasjoner. Lærerne bruker aktivt kompetansemålene sammen med elevene, som et redskap for bevisstgjøring av læring og vurderingssituasjoner. Tidligere diskuterte jeg viktigheten av å gi en god tilbakemelding og respons til elevene når de skal vurderes i situasjoner som er sårbare, og som oppleves som utrygge. Hertzberg (1999) viser videre til viktigheten av at læreren bør gi elevene god veiledning (s. 192), noe som også stilles som krav til læreren i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Det kan derimot lønne seg at veiledningen kommer i forkant av elevenes arbeid og vurderinger, slik at man kan forhindre usikkerhet før elevene gjennomfører vurderingsprosessen. Hertzberg (1999) snakker om en analytisk vurdering når man ser på vurdering ved bruk av vurderingskriterier (s. 189). Dette er noe jeg vil argumentere for, sett i sammenheng med de pedagogiske fordelene en slik vurdering kan gi i klasserommet. Dersom lærerne i tillegg er åpne for diskusjon, slik at elevene kan få være med å bestemme hva og hvordan de skal vurderes, kan jeg anta at vurderingen vil gi et tryggere og et forutsigbart utgangspunkt for elevene. Lærerne benytter seg av en analytisk vurdering, i form av at de viser elevene tydelig hvilke momenter som må med for å vise frem deres kompetanse innenfor muntlighet.

5.3 Veien videre

Forskning på vurdering av muntlighet er lite utbredt, og spesielt på en aldersblandet skole. En organisering av en skolestruktur som ikke alle lærere er kjent med, og som man i lærerutdanningen ikke er garantert å få kompetanse i. Det er derfor behov for mer forskningsbasert kunnskap på dette feltet.

Sett at man fortsetter å sammenligne skriftlighet med muntlighet når det gjelder mengden forskning på feltene, vil forskjellene være store. Dersom norsklærere skal kunne ta ut potensialet som ligger i å løfte ulike vurderingssituasjoner i muntlige ferdigheter, bør lærerne ha kunnskap og forståelse for muntlighet i sin helhet. Som følge av det må muntlighet settes på agendaen både i skolens utviklingsarbeid og i forskningen generelt. Som et resultat av dette vil norsklærere få en større bevissthet rundt muntlighetens særpreg, og vil videre kunne gjøre seg opp en bredere forståelse av undervisningen sin.

Som vi har sett tematiserer Fjørtoft (2016) «det usynlige sentrumet» gjennom Freebody (2013), hvor han viser til at fenomenet preger forskningen på vurdering og muntlighet. Den manglende sammenhengen mellom læreplanens føringer for muntlighet, realiseringen i klasserommet og kravene til vurdering gjør at det trenger å forskes grundigere på dette (s. 119). Noe av den fremtidige forskningen bør rette blikket mot hvordan muntligheten praktiseres i klasserommet, sett opp mot hva som kreves fra læreplanen og hvordan lærerne *faktisk* vurderer elevene. Burde man for eksempel gå bort fra ulike tradisjonelle vurderingssituasjoner, og gå over til mer aktuelle vurderingssituasjoner? Kanskje man da kunne sett bort fra muntlige presentasjoner, og heller forsket på hvordan det hadde fungert å gjennomføre elevstyrte fagsamtaler?

Kvam (2015) peker på manglende oppmerksomhet i lærerutdanningen når det gjelder en fådelt skolestruktur i skolen. Lærerstudenter får i liten grad erfaringer fra en slik skolestruktur, og det er helt tilfeldig hvilke lærerstudenter som møter dette i praksis. Ettersom fådeltskolepedagogikk er viet lite plass i læreplanene og i fag- og forskningslitteratur vil det være hensiktsmessig å få større innblikk og forståelse for en slik pedagogikk, da det vil eksistere så lenge som bygdeskoler eksisterer.

Aksnes (1999) beskriver den manglende interessen som muntlighetsfeltet tidligere har fått (s. 20). Nå er vi kommet et steg videre, og videre trenger vi at forskere og lærere lar seg inspirere til å forske enda tettere på muntlige ferdigheter. Da muntlige ferdigheter er så mye mer omfattende enn bare muntlig aktivitet i timene, men også en stor del av elevenes dannelse og evne til aktiv deltakelse i samfunnslivet.

Denne studien bidrar med å belyse et tema som er svært lite belyst fra før, men studien kan ikke fylle kunnskapshullet alene. Av den grunn trenger skolene mer forskning på dette feltet. I denne studien har jeg forsket med lærerperspektivet, men det ville vært interessant med studier som også hadde fått frem elevstemmer knyttet til samme tematikken.

6 Avslutning

Min nysgjerrighet for å undersøke utfordringer og muligheter ved vurdering av muntlige ferdigheter på en fådelt skole, vokste frem etter et praksisbesøk på en distriktskole. Dette var da jeg gikk fjerdeåret på lærerutdanningen, og etter denne praksisperioden vekket dette interessen min for hvordan man rettferdiggjør en vurdering i muntlighet når elevene i utgangspunktet tilhører forskjellige årstrinn. Av den grunn har jeg i denne masteravhandlingen undersøkt erfaringer, refleksjoner og tanker som lærerne på denne skolen har rundt vurdering av muntlighet i en fådelt klasse. Dermed kom jeg frem til følgende problemstilling: *Hvilke muligheter og utfordringer beskriver et utvalg lærere i forbindelse med vurdering av muntlige ferdigheter på et fådelt ungdomstrinn?* Til å begynne med presenterte jeg tre forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen, slik at jeg fikk se en større helhetlig sammenheng av lærernes utfordringer og muligheter. Forskningsspørsmålene var også til hjelp for å avgrense og tydeliggjøre problemstillingen. Formålet med denne studien har vært å utforske vurderingspraksiser på en fådelt skole og gi et innblikk i hvilke muligheter og utfordringer som ligger til grunn for dette. For å undersøke dette har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ intervjustudie hvor jeg gjorde gruppeintervju med to norsklærere som jobber på et aldersblandet ungdomstrinn. Det var empirien fra gruppeintervjuet som dannet grunnlaget for oppgaven videre.

I denne studien har jeg gjort rede for studiens teoretiske rammeverk og presentert min metodiske tilnærming. Videre har jeg analysert og presentert funnene mine gjennom å knytte analysen min til teori og tidligere forskning. Gjennom analyse av gruppeintervjuet har jeg kommet frem til noen hovedfunn. Hovedfunnene i denne studien viser at norsklærerne bruker de eldste elevene som ressurser i undervisningen sin. Et trygt læringsmiljø må ligge til grunn for at elevene skal dra nytte av andre elevers hjelp i en elevs proksimale utviklingszone. Av den grunn er det nødvendig at lærerne legger til rette for at alle elevene i klassen sitter med en følelse av at klassemiljøet og læringsmiljøet er trygt og forutsigbart.

Analysen viste også en tendens hvor det har oppstått negative holdninger knyttet til muntlige fremføringer. Tidligere forskning har vist at det er muntlige presentasjoner som dominerer i norske klasserom. Funnene fra denne studien kan derfor tyde på at muntlige fremføringer ikke er like fremtredende i klasserommet som det tidligere har vært. Dette er nettopp fordi det i stor grad tas hensyn til elevenes frykt for å utlevere seg i en slik situasjon. I henhold til læreplanen skal elevene få positive opplevelser ved å uttrykke seg muntlig, og når dette ikke blir tilfelle vil det være hensiktsmessig at lærerne benytter seg av andre vurderingssituasjoner. Analysen gir et innblikk i hvordan lærerne beveger seg mot å bruke fagsamtaler, og hvordan de tilrettelegger for den muntlige aktiviteten i klasserommet når klassen består av flere alderstrinn. En av funnene fra analysen viser at måten lærerne introduserer vurderingssituasjoner spiller inn på læringsmiljøet og elevgruppa i klassen. For å skape et trygt og forutsigbart læringsmiljø, presenterer lærerne de vurderingskriteriene som de bruker før elevene blir vurdert. Da hindrer man usikkerhet blant elevene, og man setter samtidig krav til hva som forventes til de ulike undervisningsoppleggene. Dette er med på å skape vi-følelsen, som lærerne setter høyt i arbeid med læringsmiljøet i klassen.

Denne studien har gitt et innblikk i hva et utvalg lærere på et fådelt ungdomstrinn beskriver som muligheter og utfordringer ved vurdering av muntlige ferdigheter. Ut ifra de funnene jeg har vist til, mangler man fremdeles kompetanse til spørsmålene denne oppgaven reiser. Det er tydelig at vurderingspraksiser sett i sammenheng med muntlige ferdigheter på fådelte skoler, trenger større oppmerksomhet både i forskning og i lærerutdanningen. Videre er det nødvendig at lærere gjennom ulike erfaringer med vurdering av muntlige ferdigheter utvikler en bredere forståelse for hvordan vi kan møte elevenes forutsetninger og de utfordringene som ligger til grunn. Gjennom kunnskap om, forståelse for og erfaringer knyttet til å vurdere muntlige ferdigheter på fådelte trinn, kan elevene bli i stand til å møte resten av livet litt mer forberedt til å kunne aktivt ta del i arbeid og fellesskap i samfunnslivet.

Litteraturliste

- Aksnes, L. M. (1999). Muntligheten i norskfaget. I F. Hertzberg, & A. Roe (red), *Muntlig norsk* (ss. 13–28). Tano Aschehoug.
- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. K. (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (ss. 15–34). Fagbokforlaget.
- Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet. I K. Kverdokken, *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (ss. 89–102). Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. Flerstemmige læringsfellesskap i teori og praksis. I R. Säljö (Red.), & R. J. Krumsvik, *Praktiskpedagogisk utdanning. En antologi* (ss. 81–116). Fagbokforlaget.
- Eckhoff, N. (1986). *Udelt og fådelt skole*. Universitetsforlaget.
- Elliott, V. (2018). *Thinking about the Coding Process in Qualitative Data Analysis*. Hentet fra <https://www.proquest.com/scholarly-journals/thinking-about-coding-process-qualitative-data/docview/2155621346/se-2?accountid=12870>
- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. k. (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (ss. 119–135). Fagbokforlaget.
- Gamlem, S. T. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring*. Gyldendal.
- Hertzberg, F. (1999). Vurdering av muntlig - det går an. I F. Hertzberg, & A. Roe (red), *Muntlig norsk* (ss. 189–198). Tano Aschehoug.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. K. (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo.
- Joval, E. T. (2017). *Snakk om læring! Lærings- og fagsamtaler i skolen*. Pedlex.
- Kaldahl, A.-G. (2022, 01 25). *Teachers' voices on the unspoken oracy construct: "Oracy—the taken-for-granted competence"*. Hentet fra <https://doi.org/10.5617/adno.8143>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 11 8). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/#>

- Kunnskapsdepartementet. (2019a, 11 15). *Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b, 11 15). *Norsk (NOR01-06) Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c, 11 15). *Norsk (NOR01-06) Kjerneelementer*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal norsk Forlag AS.
- Kvam, V. (2015, 07 02). *Bygdeskoler med fådelt ordning - en aktuell politisk og pedagogisk utfordring*. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/bygdeskoler-med-fadelt-ordning--en-aktuell-politisk-og-pedagogisk-utfordring/>
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus.
- Matre, S. (2009a). Vurdering av samtaletekstar som didaktisk utfordring. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes, *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (ss. 139–149). Universitetsforlaget.
- Matre, S. (2009b). Sosiokulturelle aspekt. I J. S. (red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (ss. 39–45). Universitetsforlaget.
- Mercer, Warwick, P., & Ahmed, A. (2017). *An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12*. Hentet fra Learning and instruction: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland, & L. I. Aa, *Master i norsk: metodeboka 2* (ss. 50–66). Universitetsforlaget.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S. (2013, Juni 3). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. Hentet fra <https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 91–103). Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S., Hertzberg, F., & Klette, K. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 1 (32), 35–49.
- Svenkerud, S., & Opdal, L. (2016). Digitale verktøy i arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Kverndokken, *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse. En innføring av kvalitativ metode*. 3.utgave.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra Læreplan i norsk (NOR1-05): https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. Journal of Child Psychology and Psychiatry.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD

Vurdering:

Referansenummer

710302

Prosjekttittel

Vurdering av muntlighet

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tone Holten Kvistad, tone.h.kvistad@ntnu.no, tlf: 73412759

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Julie Lien Forbord, Julieforbord@hotmail.com, tlf: 93807111

Prosjektperiode

01.01.2022 - 25.05.2022

Vurdering (1)

19.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 19.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.5.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Vurdering av muntlighet i en aldersblandet klasse»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *utforske vurderingspraksiser knyttet til muntlig på en bestemt arena*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en del av et mastergradstudium i norskdidaktikk ved NTNU. Studiet omfatter et forskningsarbeid som skal presenteres i en masteroppgave. Dette prosjektet vil være en del av arbeidet med masteroppgaven. Overordnet tema for forskningsprosjektet vil være vurdering av muntlighet i en aldersblandet klasse.

I prosjektet skal det undersøkes hvilke erfaringer og valg lærere gjør når de vurderer muntlighet i en aldersblandet klasse. Bakgrunnen for prosjektet er å lære mer om vurderingspraksiser knyttet til muntlighet

Problemstilling:

Hvilke muligheter og utfordringer beskriver et utvalg lærere i forbindelse med vurdering av muntlige ferdigheter på et fådelt ungdomstrinn?

Opplysningene som skal brukes i oppgaven skal ikke brukes til andre formål, og vil derfor slettes etter levert forskningsprosjekt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institusjon for lærerutdanningen er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet skal ikke deles med andre institusjoner.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

De to norsklærerne som skal intervjues og observeres, er valgt ut etter henvendelse av oss etter at jeg har vært flere uker i praksis sammen med disse lærerne.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg skal observere i ca. to skoletimer hvordan de arbeider med muntligheter i klassen. Jeg vil se på muligheter og utfordringer knyttet til vurderingspraksiser. I ettertid vil jeg intervjuere dere, slik at vi sammen kan reflektere over valg knyttet til de ulike vurderingspraksisene. Under intervjuet vil jeg ta et lydopptak, de vil bli transkribert og dersom det nevnes navn – vil disse erstattes med et pseudonym.

Jeg ber likevel mine informanter om å prøve å unngå å bruke ekte navn fra klassen når de intervjues.

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. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen om du velger å delta eller ikke.

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 undertegnende student og veileder ved NTNU som vil ha tilgang til personopplysninger. Opplysningene vil vi oppbevare innelåst, kryptert og beskyttet med passord.

Informantene vil ikke kunne gjenkjennes i den publiserte oppgaven, da skolens og lærernes navn endres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25. mai 2022. Når prosjektet er avsluttet vil alt datamateriale være anonymisert og opptakene vil bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU, Institutt for lærerutdanning 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:

- NTNU, Institutt for Lærerutdanning ved Tone Holten Kvistad, på e-post: tone.h.kvistad@ntnu.no
- Julie Lien Forbord, på epost: Julieforbord@hotmail.com eller på telefon: 93807111.
- Vårt personombud: Thomas Helgesen, på epost: personvernombud@ntnu.no

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 på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig (veileder)
Tone Holten Kvistad

Student
Julie Lien Forbord

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *vurdering av muntlige ferdigheter i en aldersblandet klasse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju der det blir foretatt lydopptak
- å delta i observasjon

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

(Lærers navn)

(Signert av lærer, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide til masterprosjekt om vurdering av muntlige ferdigheter i en aldersblandet klasse

Jeg har tenkt til å spørre informantene om tematikken vurdering av muntlige ferdigheter i en klasse som er aldersblandet.

- Om erfaringer
- Om muligheter
- Om utfordringer

Innledning:

- o Hvilken utdanning har dere?
- o Hvor lenge har dere jobbet som lærer?
- o Hvor lenge har dere jobbet som lærer i en klasse som er aldersblandet?
- o Norskfaget er mangfoldig – hva brenner dere mest for? Hvordan inngår muntlighet i det her?

Generelt om muntlighet:

- Hvilke typer muntlige aktiviteter legger dere opp til i deres undervisning?
- Hvordan underviser dere i muntlige ferdigheter?
- Hvordan opplever dere å vurdere muntlighet?
- Hvilke erfaringer har dere med vurdering av muntlighet i en klasse som er aldersblandet?

Oppfølgingsspørsmål

Om vurdering av muntlighet:

- Hvilke utfordringer er knyttet til vurdering av muntlige ferdigheter i norskfaget i en aldersblandet klasse?
- Hvilke muligheter har man i forhold til muntlighet i en aldersblandet klasse?
- Hvilke undervisningsopplegg fungerer godt for å kunne vurdere muntligheten til elevene mest mulig rettferdig?
- Hvilke muntlige vurderingssituasjoner pleier dere å legge opp til? Fortell litt om hvordan dere opplever de ulike vurderingssituasjonene som dere nevner.

Oppfølgingsspørsmål

